

РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

СІРАНЧУК НАТАЛІЯ МИКОЛАЇВНА

УДК: 373.3.091.32:811.161.2'373(07)

ДИСЕРТАЦІЯ
ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова)

Подається на здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

Н. М. Сіранчук

Науковий консультант – доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член НАПН України
Вашуленко Микола Самійлович

Рівне – 2018

АНОТАЦІЯ

Сіранчук Н.М. Формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)». – Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2018.

У дисертації «Формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови» виявлено психолого-педагогічні, психолінгвістичні й методичні передумови щодо розв'язання важливих питань формування в молодших школярів лексичної компетентності; обґрунтовано принципи мовленнєвого розвитку учнів, зумовлені закономірностями засвоєння рідної мови, положеннями концепції розвивального навчання української мови; проаналізовано сучасний стан мовлення молодших школярів, виявлено їхні рівні розвитку лексичної компетентності; розроблено експериментальну програму, дібрано дидактичний матеріал, обґрунтовано систему вправ, типологію компетентісно орієнтованих уроків мовлення щодо формування лексичної компетентності; створено спеціальні методичні засоби навчання – експериментальні навчальні посібники для учнів, методичні рекомендації до них і текстотеки з методичними «формулярами» текстів для вчителя; створено діагностичні засоби для аналізу мовлення учнів й експериментальної перевірки результативності методичної системи, здійснено статистичну й методичну інтерпретацію результатів дослідного навчання.

У результаті аналізу лінгвістичної, лінгводидактичної та психолінгвістичної літератури зроблено висновок, що лексична компетентність – здатність особистості *швидко і якісно*, на рівні програми оперувати не словами, а семантичними полями, зі складу яких учень добирає потрібне слово, словосполучення, аби з точністю висловити власну думку у процесі спілкування.

Під формуванням лексичної компетентності молодших школярів розуміємо правильну організацію мотиваційної, когнітивної, практичної, рефлексійної й

поведінкової лексичної діяльності з підґрунтям на закономірностях та особливостях граматичної структури мови, оперування достатнім запасом слів у межах вікового періоду, адекватне використання лексем, доречне вживання виражальних засобів – образних висловів, приказок, прислів'їв, фразеологічних зворотів.

Лексична компетентність учнів початкових класів є однією з інтегровальних якостей особистості учня, яка уможлиблює свідомо і творчо визначати й розвивати власну індивідуальність, досягати оптимальної життєдіяльності.

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

Оптимальне розв'язання проблем компетентісно орієнтованого навчання й мовленнєвого розвитку молодших школярів можливе за наявності методичної системи навчання, адекватної сучасному рівню наукових знань про мову й мовлення, з урахуванням закономірностей засвоєння рідного мовлення й відповідних принципів навчання: єдності вивчення мови і навчання мовлення; градаційності, який впливає із закономірності прискорення темпів розвитку мовлення шляхом удосконалення мовленнєво-творчої системи; формування лексичного запасу й граматичної будови мовлення в єдності і взаємозв'язках (цілісність процесу формування лексико-граматичної будови мовлення); взаємозв'язку розвитку фонетичної, лексичної, граматичної сторін мовлення і навчання мовних одиниць у єдності їхнього значення, форми і функції; зіставлення й диференціації мовних одиниць у процесі мовленнєвого вибору.

Провідним методичним принципом формування лексичної компетентності учнів початкових класів є принцип градаційності, суть якого полягає у

структуризації змісту і дидактичного матеріалу за темами з орієнтацією на різні етапи навчання, поступовим нарощуванням обсягу лінгвістичної інформації за певною темою й ускладненням її характеру.

Значним теоретичним доробком є введення в лінгводидактику двох методів – оносемасіологічного і семантичного формування лексичної компетентності молодших школярів, на основі яких виокремлено прийоми тлумачення слів, а саме: наочний, контекстуальний, логічний, описовий, синонімічно-антонімічний та структурно-семантичний.

Реалізація методичної системи формування лексичної компетентності молодших школярів оптимально можлива не лише в межах традиційних уроків української мови, у зв'язку з вивченням граматики і правопису, але передусім – на спеціальних компетентнісно орієнтованих уроках мовлення, специфіку і типологію яких визначено у процесі проведеного дослідження, а тематичне планування і конспекти представлено у змісті роботи.

Компетентнісно орієнтований урок мовлення характеризується специфікою мети, змісту, технології навчання, а також особливостями взаємодії вчителя й учнів. Обґрунтовано в роботі типологію компетентнісно орієнтованих уроків мовлення, спрямованих на формування лексичної компетентності учня, уможливила реалізацію на практиці мети, змісту і принципів навчання за допомогою адекватних методів і прийомів.

Важливим засобом формування лексичної компетентності молодших школярів є організація роботи щодо запобігання мовленнєвих помилок, яка здійснюється з урахуванням запропонованої в дослідженні класифікації мовленнєвих помилок і введення в їхню номенклатуру особливого типу лексичних помилок, пов'язаних із недостатнім знанням лексичного значення слова і необхідністю визнання нової реалії – орфонімічних помилок.

Розвивальний і виховний потенціал запропонованої методичної системи щодо формування лексичної компетентності забезпечує не лише вироблення мовленнєвих знань і вмінь учнів початкових класів, їхньої комунікативної

компетентності, мовної здібності, але і розвиток творчих здібностей та моральних якостей дитячої особистості.

Наукова новизна здобутих результатів полягає в тому, що вперше розроблено цілісну методичну систему формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови; уточнено і науково обґрунтовано принципи і методи лексичного розвитку учнів; встановлено, що провідним методичним принципом формування лексичного запасу молодших школярів є принцип градаційності, суть якого полягає у структуризації змісту та дидактичного матеріалу з орієнтацією на різні етапи навчання, із поступовим нарощуванням обсягу лінгвістичної інформації, що повідомляється з певної теми, ускладненням її характеру і форми подання; створено багаторівневу градаційну систему вправ із формування лексичної будови мовлення в межах роботи над усним та писемним мовленням учнів; відібрано і структуровано відповідно до методичних принципів і критеріїв дидактичний матеріал; запропоновано і впроваджено в практику типологію і структуру компетентісно орієнтованих уроків мовлення щодо формування лексичної компетентності, де головним видом діяльності є сприйняття й аналіз текстів-зразків, і в подальшій їхній основі – продукування власних усних і писемних висловлювань.

Практичне значення роботи визначається можливістю використовувати результати дослідження у процесі вдосконалення шкільних програм з української мови, підручників, дидактичних матеріалів, а також для підготовки спецкурсів на педагогічних факультетах зі спеціальності «початкове навчання», зокрема: запропоновано схему методичного «формуляра» тексту, який сприятиме підвищенню ефективності роботи вчителя і дає чіткі орієнтири щодо лексичної роботи з мовлення, яка враховує тип тексту, його тему, мету, мовні засоби; для діагностування рівнів сформованості різних сторін лексичної будови мовлення молодших школярів опрацьовано і представлено схему аналізу творчих робіт учнів та матрицю тексту (твору чи переказу), до якої розроблено ключ для стандартизації діагностичних висновків; розроблено і впроваджено у практику початкового навчання контрольні тести, за допомогою яких виявляється

засвоєння учнями основних лексичних понять, рівні володіння ними, а також визначаються різні лексичні вміння відповідно до виокремлених і обґрунтованих програмних вимог щодо мовленнєвих умінь і навичок школярів; обґрунтовано необхідність створення і використання навчальних робочих зошитів, які за своїм змістом і методичним апаратом відповідають меті й завданням формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови; створено текстотеку, яка містить неадаптовані й адаптовані з навчальною метою тексти, що супроводжуються методичними «формулярами». Відповідний мовний матеріал класифіковано за темами, стилями мовлення, він є ефективним засобом навчання – інструментом, за допомогою якого вчитель може самостійно обрати текст, який відповідає дидактичним принципам і конкретним завданням уроку.

Практичне значення дослідження полягає і в тому, що запропоновані в ньому правила (алгоритми) дій учня щодо породження висловлювання забезпечують технологічний бік роботи, уможливають діагностування всіх етапів цього складного процесу. За таких умов правила конструювання тексту (алгоритми породження мовлення) не шкодять творчій ініціативі учня, але при цьому інструктують його про те, які завдання, у якій послідовності варто застосовувати в роботі над твором або переказом, а також допомагають школяреві самостійно контролювати і коригувати результати своїх дій.

Ключові слова: лексична компетентність учнів початкових класів, формування лексичної компетентності учнів початкових класів, цілісна методична система формування лексичної компетентності учнів початкових класів, компетентнісно орієнтовані уроки мовлення, методи тлумачення слів, система вправ за рівнями методичної градації.

Список опублікованих праць за темою дисертації:

1. Сіранчук Н.М. Формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови: Монографія. Київ: «Центр учбової літератури», 2017. 288 с.
2. Сіранчук Н.М. Зошит компетентнісно орієнтованих уроків мовлення 2 клас. Київ: «Центр учбової літератури», 2017. 60 с.
3. Сіранчук Н.М. Зошит компетентнісно орієнтованих уроків мовлення 3 клас. Київ: «Центр учбової літератури», 2017. 60 с.
4. Сіранчук Н. М. Зошит компетентнісно орієнтованих уроків мовлення 4 клас. Київ: «Центр учбової літератури», 2017. 60 с.
5. Сіранчук Н.М. Лінгводидактичне спрямування технологій розвитку образного мовлення в молодших школярів. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. Педагогічні науки: збірник наукових праць*. Рівне, 2008. Вип. 39. С. 84 – 88.
6. Сіранчук Н.М. Образномовленнева дискусія як метод розвитку зв'язного мовлення молодших школярів. *Наукові праці Кам'янець-Подільського державного університету: Філологічні науки: збірник наукових праць*. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2008. Вип. 15. С. 317 – 319.
7. Сіранчук Н.М. Трансформація як прийом розвитку образного мовлення молодших школярів. *Мова і культура. (Науковий журнал)*. Київ: Видавничий Дім Дмитра Бураго, 2008. Вип. 10. Т. VII (107). С. 287 – 291.
8. Сіранчук Н.М. Образномовленнева дискусія як метод розвитку мовлення у добукварний період навчання грамоти. *Проблеми сучасного підручника: збірник наукових праць*. Київ: Педагогічна думка, 2008. Вип. 8. С. 458 – 464.
9. Сіранчук Н.М. Художній текст як засіб розвитку образного мовлення молодших школярів. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Херсон: Видавництво ХДУ, 2009. Вип. 52. С. 126 – 130.

10. Сіранчук Н.М. Розвиток лексичних умінь молодших школярів у процесі навчання української мови. *Мова і культура. (Науковий журнал)*. Київ: Видавничий Дім Дмитра Бураго, 2009. Вип. 11. Т. X (122). С. 350 – 357.
11. Сіранчук Н.М. До проблеми особливостей лексичного запасу молодшого школяра в творенні тексту. *Мова і культура. (Науковий журнал)*. Київ: Видавничий Дім Дмитра Бураго, 2009. Вип. 12. Т. II (127). С. 350 – 354.
12. Сіранчук Н.М. Розвиток образного мовлення молодших школярів у процесі вивчення дієслова в 3 класі. *Нова педагогічна думка*. Рівне, 2009. №3. С. 57 – 61.
13. Сіранчук Н.М. Діагностика використання слова в різних контекстах. *Мова і культура. (Науковий журнал)*. Київ: Видавничий Дім Дмитра Бураго, 2010. Вип. 13. Т. VI (142). С. 402 – 407.
14. Сіранчук Н.М. Різномасштабне обґрунтування сутності образного мовлення. *Мова і культура. (Науковий журнал)*. Київ: Видавничий Дім Дмитра Бураго, 2011. Вип. 14. Т. VI (152). С. 61 – 65.
15. Сіранчук Н.М. Розвиток образного мовлення молодших школярів у процесі навчання української мови. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Херсон: ХДУ, 2011. Вип. 59. С. 133 – 137.
16. Сіранчук Н.М. Різномасштабне обґрунтування сутності лексичної роботи в початковій школі. *Мова і культура. (Науковий журнал)*. Київ: Видавничий Дім Дмитра Бураго, 2012. Вип. 15. Т. II (156). С. 105 – 109.
17. Сіранчук Н.М. Робота над метафоричністю та фразеологією образного мовлення молодших школярів. *Наукове періодичне видання. Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка*. Житомир, 2013. Вип. 6 (72). С. 185 – 191.
18. Сіранчук Н.М. Психологічні та психолінгвістичні основи розвитку мовленнєвих творчих здібностей у молодших школярів. *Наукове періодичне видання. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Житомир, 2014. Вип. 5 (77). С.112 – 116.

19. Сіранчук Н.М. Вчення Л.С. Виготського про мислення та мовлення – одна із психологічних стратегій лексичного розвитку учнів. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Херсон: Видавництво ХДУ, 2014. Вип. 66. С. 184 – 187.
20. Сіранчук Н.М. Формування лексичної компетентності молодшого школяра в творенні тексту. *Мова і культура. (Науковий журнал)*. Київ: Видавничий Дім Дмитра Бураго, 2014. Вип. 17. Т. VII (175). С.525 – 529.
21. Сіранчук Н.М. Моделі породження мовленнєвого висловлювання (тексту) та їхній лексичний аспект. *Наукове періодичне видання. Науковий вісник південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського*. Одеса, 2015. Вип. 1. С.60 – 69.
22. Сіранчук Н.М. Лексична компетентність молодшого школяра у сучасній початковій освіті. *Наукове періодичне видання. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Житомир, 2015. Вип. 1 (79). С.129 – 133.
23. Сіранчук Н.М. Формування лексичної компетентності молодших школярів у руслі концепції розвивального навчання. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки : збірник наукових праць*. Глухів, 2015. Вип. 28. С.150 – 156.
24. Siranchuk N. The main term and psychological definition of junior schoolchildren's speaking and creative abilities. *Harvard Journal of Fundamental and Applied Studies*, Cambridge, 2015, no.1. (7), pp.288 – 294. (Great Britain)
25. Сіранчук Н.М. Процес формування лексичної компетентності молодшого школяра у структурі теорії мовленнєвої діяльності. *Наукове періодичне видання. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Житомир, 2015. Вип. 4 (82). С.72 – 76.
26. Сіранчук Н.М. Обґрунтування створення методичної системи формування лексичної компетентності молодшого школяра шляхом аналізу існуючих методичних систем розвитку мовлення. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Херсон: Видавництво ХДУ, 2015. Вип. LXVIII. С. 90 – 95.

27. 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: збірник наукових праць*. Миколаїв: МНУ ім. В.О. Сухомлинського, 2015. Вип. 4 (51). С. 169 – 175.
28. Сіранчук Н.М. Формування лексичної компетентності молодшого школяра засобами словотворчої роботи. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Педагогічні науки: збірник наукових праць*. Тернопіль, 2015. Вип. 3. С. 52 – 58.
29. 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 \ Zakopane, 29. 11. 2015 - 30. 11. 2015. С. 37 – 44. (Polska)
30. Siranchuk N. Psychological definition of junior schoolchildren's speaking and creative abilities in lexical competence. *Science and Society* 2015, no.11, pp.146 – 152. (Great Britain)
31. Сіранчук Н.М. Формування лексичної компетентності молодшого школяра засобом словотворчих вправ. *Початкова школа*, 2016. № 02 (560). С.4 – 8.
32. Siranchuk N. Psycholinguistic bases of formation of junior pupils' lexical competence. *Science and Society*, 2016, no.2, pp. 120 – 130. (Great Britain)
33. Сіранчук Н.М. Градаційна система вправ у процесі формування лексичної компетентності. *Мова і культура. (Науковий журнал)*. Київ: Видавничий Дім Дмитра Бураго, 2016. Вип. 19. С. 161 – 167.
34. Сіранчук Н.М. Основні принципи формування лексичної компетентності молодшого школяра. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки: збірник наукових праць*. Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2016. Вип. 3 (54). С. 222 – 227.
35. 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: збірник наукових праць*. Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2016. Вип. № 4 (55). С. 48 – 52.
36. Сіранчук Н.М. Лінгводидактичні принципи формування лексичної компетентності молодшого школяра. *Початкова школа*, 2017. № 1(571). С.47 – 49.
37. Сіранчук Н.М. Принцип градаційності – методичний принцип формування лексичної компетентності учнів початкової школи. *Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. Педагогічні науки: збірник наукових праць*. Рівне: РДГУ, 2017. Вип. 15 (58). С.11 – 14.
38. Сіранчук Н.М. Проблема термінологічної номінації окремих видів лексичних помилок. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Педагогічні науки: збірник наукових праць*. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2017. Вип. 156. С. 95 – 100.
39. 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: збірник наукових праць*. Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2017. Вип. № 2 (57). С. 461 – 465.
40. Сіранчук Н.М. Класифікація мовленнєвих помилок і недоліків у методиці навчання української мови. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»*. Острого: Вид-во НаУОА, 2017. Вип. 68. С. 160 – 165.
41. Сіранчук Н.М. Градаційний принцип формування лексичного запасу учнів початкової школи. *Мова і культура. (Науковий журнал)*. Київ: Видавничий Дім Дмитра Бураго, 2017. Вип. 20. Т. IV (189). С. 297—304.

ABSTRACT

Siranchuk N. N. **The formation of the lexical competence of junior pupils at lessons of the Ukrainian language.** – Qualifying research work as a manuscript.

Thesis for a degree Doctor of Pedagogical Sciences, speciality 13.00.02 «Theory and methods of teaching (the Ukrainian language)». – Borys Grinchenko Kyiv University, Ministry of Education and Science of Ukraine. Kyiv, 2017.

In dissertation of « **The formation of the lexical competence of junior pupils at lessons of the Ukrainian language**» was educating psychological, pedagogical, psycholinguistic and methodical pre-conditions decision of important questions of forming for the junior schoolchildren of lexical competence. The Thesis was justified principles of speech development of pupils, which was predefining for mastering of the native language according to conception of developing studies of Ukrainian. In a manuscript was analyzing the modern state of junior pupils' speech and was educating their levels of development of lexical competence. In dissertation was working out the experimental program of studies, was selecting didactics material, was educating the system of exercises and typology of competency-oriented the lessons of Ukrainian speech. There were creating the special methodical means of studies – experimental activity books, teacher's guides to the activity books and selection of material for preparation of readers; were creating diagnostic means for the analysis of pupils' speech and experimental verification of effectiveness of the methodical system; were carrying out statistical and methodical interpretation of results of experimental studies.

On analysis of linguistic, psycholinguistic and methodological literature, was found that a lexical competence is ability of personality quickly and qualitatively, at the level of the program to operate not words, but semantic fields, from composition of that a pupils elects a necessary word, word-combination, that with exactness to express own opinion in the process of communication.

We mean formation of the lexical competence of junior pupils – that correct organization of motivational, cognitive, practical, reflexive lexical activity, which are based on rules and peculiarities of grammatical structure of language, using of the sufficient number words supply within the limits of age-old period, adequate using of

lexemes, appropriate using of expressive means – expressions of figurativeness, proverbs, epithets, idioms.

The lexical competence of junior pupils is one of integrating quality of personality of student that allows consciously and creatively to determine and carry out own life, develop the individuality, arrive at successful, optimal vital functions. Provided successful implementation of the methods of studies in elementary school described of the activities, the lexical competence of junior pupils will grow and the results of educational activity of schoolchildren to create an environment for identifying among them linguistically gifted children, which able to handle a lot of languages at the same time. The pupils would be able on the base to operate semantic fields of the native language in parallel learn to the semantic fields of the other languages, for example, Polish, Russian, English etc. Evidently that the pupils what can achieve of the lexical competence Polish, Russian, English etc.

The optimal solution to the problems of competency-oriented studies and speech development of junior pupils was possible if there was methodical educational system what satisfies present scientific knowledge about a language and speech. Experimental educational system was reflecting pattern the acquisition of language according to principles of studies. Relationship between language and speech learning; graduation who had said in accelerate the pace of speech development by improving speech creative system; lexical fund and grammatical structure building and the relationship between them; relationship development among phonetic, lexical, grammatical side of speech and language learning; comparison and differentiated linguistic unit in the process speech activities were among them.

Basic methodological principle formation of the lexical competence junior pupils is graduation. This principle is about for structuring content of teaching and didactics material according to established themes and focused at the different stages of learning. This principle invokes a gradual expanding and increasingly complex linguistic information to established themes.

Important theoretical contributions was enacting in didactics Ukrainian language two methods formation of the lexical competence junior pupils – onosemasyological

and semantic. With these methods as a basis were outlined some training tools to interpret the words, such as demonstration, contextual, logical, descriptive, synonymous-antonymous and structural-semantic.

Implementation of this educational system formation of the lexical competence junior pupils can occur not only at traditional lessons what basic grammar of the Ukrainian and literacy skills, but special competency-oriented the lessons of speech. The typology and peculiarity of these lessons defined under the research process. The thematic planning and lesson notes from some teachers described in the thesis.

Competency-oriented the lessons of speech is characterizing by the purpose, content and technology for giving instruction together with specificities relationship between teacher and pupils. In the thesis is justified typology of competency-oriented the lessons of Ukrainian speech, which aims to formation of the lexical competence of primary school pupils. That typology opens the door for put into practice of the purpose, content and principles for training pupils with adequate methods and training tools.

An important means of lexical competence formation of junior pupils is organized the work for the errors prevention. The work is carried out in an orderly classification for the speech errors with the advent of their nomenclature a specific kind of lexical errors, which often related to the lack of knowledge of the lexical meaning of the word. We term this type of errors orfonymic.

The formative and educational potential of the proposed methodological system provides not only formation of language skills and linguistic knowledge for junior pupils, their communication competence, language ability, but also development of their creative abilities, high moral standing and personal integrity.

The system of lexical concepts laid on the base of learning content on the competency-oriented classes – a system of theoretical knowledge about language, its forms, types and properties. Introduction of practical, cognitive and speaking tasks to the content – is the another feature of competence-oriented speaking lesson. These exercises consist cognitive questions what reveal the subject of a lesson. Solving of the practical problems according to the speaking situation promotes cognitive needs of pupils, creates their positive motivation for verbal skills, and provides a conscious

learning. The lack of rules in the traditional sense, system replacement of questions and tasks, algorithms and tokens allows child to do the independent conclusions and generalizations. The majority of searching and creative exercises help to enhance mental and speaking activity of pupils.

The scientific novelty of researches is approving according to what was creating for the first time a comprehensive methodological system formation of the lexical competence of junior pupils at lessons of the Ukrainian language, scientific justification and clarified principles and methods of speech development of pupils, found that basic methodological principle formation of the lexical competence junior pupils is graduation. This principle is about for structuring content of teaching and didactics material according to established themes and focused at the different stages of learning. This principle invokes a gradual expanding and increasingly complex linguistic information to established themes. A multilevel gradual an exercise system that promotes development lexical fund and grammatical structure and the relationship between them was creating. New didactic support materials were chosen and structured an according to methodological principles and criteria. The typology and structure of competency-oriented the lessons of Ukrainian speech were introduced in education in practice. Comprehension and analysis of text of the specimen were main activity in experimental learning. A result of learning was produced own spoken and written utterances.

The practical value of scientific research lies in the possibility to use research finding in the process of improving school Ukrainian curriculum, school textbooks, didactic material and the preparation a special subject at education science faculties with a degree primary education. The framework paper form of text that contributes to the enhancement teachers' performance and results and include clearer guidelines on lexical work, which takes into account types of text, the content of the text, the intention of the text, expressive means it was suggested. The scheme for the analysis creative work of the pupils and matrices of text (retelling or composition) for the diagnostics levels of different sides of the lexical structure of the Ukrainian language to which had been developed key for the standardization diagnostic of the results was elaborated and

present. The final quiz to estimate understanding of the basic lexical terms, the levels of use of the basic lexical terms, the various lexical skills according to allocating curricular mandates about speech skills and ability were developed and implemented into practice primary education. There was justified of requires the existence and use study notebooks which, on account of their content and methodological guidance correspond to intention and tasks about formation of the lexical competence of junior pupils at lessons of the Ukrainian language. There was creating of the text card indices what includes of revised and not revised training texts, accompanied by the methodological paper forms. Selected linguistic material classified according to themes and style of speech. The material was valuable training tools, by means of which the teacher can choose of the text, what is in line with the didactic principles and specific tasks of lesson.

The practical value of research solution also that the proposed rules for acting of pupil (algorithms) about producing of speech provide technology side of work and make diagnostics all phases that complex actions possible.

The rules for acting of pupil about producing of text (algorithms producing of speech), under such conditions, do not harm to imaginative activism of pupils but instruct them about what exercises and what sequence it might be useful to use for producing of retelling or composition and also help to pupils themselves can control and adapt for their contributions.

Key words: the lexical competence of junior pupils, the formation of the lexical competence of junior pupils, the comprehensive methodological system formation of the lexical competence of junior pupils, competency-oriented the lessons of speech, the methods for interpretation of words, the methodological multilevel gradual an exercise system.

The list of published scientific works on the theme Dissertation (referens):

1. Siranchuk N. N. *Formuvannja leksychnoi' kompetentnosti v uchniv pochatkovykh klasiv na urokah ukrai'ns'koi' movy* [The formation of the lexical competence of junior pupils at lessons of the Ukrainian language]. Kiev, *Centr uchbovoi' literatury* Publ., 2017. 288p. ISBN 978-617-673-633-2
2. Siranchuk N. N. *Zoshit kompetentnisno oriyentovanikh urokiv movlennya 2 klas* [Workbook of competency-oriented the lessons of speech]. Kiev, *Centr uchbovoi' literatury* Publ., 2017. 60p. ISBN 978-617-7594-03-0
3. Siranchuk N. N. *Zoshit kompetentnisno oriyentovanikh urokiv movlennya 3 klas* [Workbook of competency-oriented the lessons of speech]. Kiev, *Centr uchbovoi' literatury* Publ., 2017. 60p. ISBN 978-617-7594-04-7
4. Siranchuk N. N. *Zoshit kompetentnisno oriyentovanikh urokiv movlennya 4 klas* [Workbook of competency-oriented the lessons of speech]. Kiev, *Centr uchbovoi' literatury* Publ., 2017. 60p. ISBN 978-617-7594-05-4
5. Siranchuk N. N. The linguistic and didactic strategy of technology for development of the figurative speech of junior pupils. *Zbirnik naukovikh prats'. Naukovi zapiski RDGU. Onovlennya zmistu, form ta metodiv navchannya i vikhovannya v zakladakh osviti*, Rivne, 2008, no. 39, pp. 84-88. (in Ukraine) ISBN 966-7281-08-9
6. Siranchuk N. N. The figurativeness speech discussion as a method for development of the speech of junior pupils. *Naukovi pratsi Kam'yanets'-Podil's'kogo derzhavnogo universitetu: Filologichni nauki*, Kamyanets-Podolsky, 2008, no.15, pp. 317-319. (in Ukraine)
7. Siranchuk N. N. The transformation as a method for development of the figurative speech of junior pupils. *Mova i kultura. (Naukovyi zhurnal)*, Kiev, 2008, no.10, pp. 287-291. (in Ukraine)
8. Siranchuk N. N. The figurativeness speech discussion as a method for development of the speech in the process Primer period for literacy courses. *Problemi suchasnogo pidruchnika: Zbirnik naukovikh prats'*, Kiev, 2008, no.8, pp. 458 – 464. (in Ukraine) ISBN 978-966-644-096-2

9. Siranchuk N. N. The literary text as a tool for development of the figurative speech of junior pupils. *Zbirnik naukovikh prats'. Pedagogichni nauki*, Kherson, 2009, no.52, pp. 126-130. (in Ukraine)
10. Siranchuk N. N. The development of the lexical skills of junior pupils in the process of the Ukrainian language learning. *Mova i kultura. (Naukovyi zhurnal)*, Kiev, 2009, no.11, pp. 350- 357. (in Ukraine)
11. Siranchuk N. N. The problem lexical fund of junior pupils in the creation of text. *Mova i kultura. (Naukovyi zhurnal)*, Kiev, 2009, no.12, pp. 350-354. (in Ukraine)
12. Siranchuk N. N. The figurative speech development of junior pupils in the process of the verb learning in third grade. *Nova pedagogichna dumka*, Rivne, 2009, no.3, pp. 57-61. (in Ukraine)
13. Siranchuk N. N. The diagnostics use the word in different contexts. *Mova i kultura. (Naukovyi zhurnal)*, Kiev, 2010, no.13, pp. 402 - 407. (in Ukraine)
14. Siranchuk N. N. The variegated justifications of substance the figurative speech. *Mova i kultura. (Naukovyi zhurnal)*, Kiev, 2011, no.14, pp. 61 - 65. (in Ukraine)
15. Siranchuk N. N. The figurative speech development of junior pupils in the process of the Ukrainian language learning. *Zbirnik naukovikh prats'. Pedagogichni nauki*, Kherson, 2011, no.59, pp. 133-137. (in Ukraine)
16. Siranchuk N. N. The variegated justifications of substance of lexical work in elementary school. *Mova i kultura. (Naukovyi zhurnal)*, Kiev, 2012, no.15, pp. 105 - 109. (in Ukraine)
17. Siranchuk N. N. The work on metaphoric and phraseology of figurative speech of junior pupils. *Naukove periodichne vidannya. Visnik Zhitomirs'kogo derzhavnogo universitetu imeni Ivana Franka*, Zhytomyr, 2013, no.6 (72), pp. 185-191. (in Ukraine) ISSN 2076-6173
18. Siranchuk N. N. Psychological and psycholinguistic bases of junior pupils' speaking and creative abilities development. *Naukove periodichne vidannya. Visnik Zhitomirs'kogo derzhavnogo universitetu imeni Ivana Franka*, Zhytomyr, 2014, no.5, pp. 112 - 116. (in Ukraine) ISSN 2076-6173

19. Siranchuk N. N. L.S. Vygotsky's research about thinking and the speech and methodical strategy of development of speaking and creative abilities of junior pupils. *Zbirnik naukovikh prats'. Pedagogichni nauki*, Kherson, 2014, no.66, pp. 184-187. (in Ukraine)
20. Siranchuk N. N. Forming junior pupils' lexical competence in the creation of the text. *Mova i kultura. (Naukovyi zhurnal)*, Kiev, 2014, no.17, pp. 525 - 529. (in Ukraine)
21. Siranchuk N. N. The models of origination speaking saying (text) and their lexical aspects. *Naukove periodichne vidannya. Naukoviy visnik pivdenoukraïns'kogo natsional'nogo pedagogichnogo universitetu im. K. D. Ushins'kogo*, Odessa, 2015, no.1, pp. 60 – 69. (in Ukraine) ISBN 978-966-413-529-7
22. Siranchuk N. N. The junior pupils' lexical competence in the modern primary education. *Naukove periodichne vidannya. Visnik Zhitomirs'kogo derzhavnogo universitetu imeni Ivana Franka*, Zhytomyr, 2015, no.1, pp.129 – 133. (in Ukraine) ISSN 2076-6173
23. Siranchuk N. N. The junior pupils' lexical competence forming in the light of the concept of developing education. *Naukove periodichne vidannya. Visnik Glukhivs'kogo NPU im. O. Dovzhenka*, Glukhov, 2015, no.28, pp.150 – 156. (in Ukraine) ISSN 2410-0897
24. Siranchuk N. The main term and psychological definition of junior schoolchildren's speaking and creative abilities. *Harvard Journal of Fundamental and Applied Studies*, Cambridge, 2015, no.1. (7), pp.288 – 294. (in Great Britain) ISSN: 0017-8068
25. Siranchuk N. N. The process of forming junior pupils' lexical competence in the structure of the speech theory activity. *Naukove periodichne vidannya. Visnik Zhitomirs'kogo derzhavnogo universitetu imeni Ivana Franka*, Zhytomyr, 2015, no. 4(82), pp. 72 – 76. (in Ukraine) ISSN 2076-6173
26. Siranchuk N. N. The justification about creation of formation junior pupils' lexical methodical competence by analyzing the existing systems of speech development.

- Zbirnik naukovikh prats'. Pedagogichni nauki*, Kherson, 2015, no.68, pp. 90 – 95. (in Ukraine) ISSN 2413-1865
27. Siranchuk N. N. The process of forming junior pupils' lexical competence in the models of origination speaking saying. *Naukoviy visnik Mikolaïvs'kogo natsional'nogo universitetu imeni V.O. Sukhomlins'kogo. Pedagogichni nauki: zbirnik naukovikh prats' / za red. prof. Anatoliya Sitchenka*, Mykolayiv, 2015, no.4 (51), pp. 169 – 175. (in Ukraine)
28. Siranchuk N. N. The formation of junior pupils' lexical competence by means of word-formation. *Naukovi zapiski Ternopil's'kogo natsional'nogo pedagogichnogo universitetu imeni Volodimira Gnatyuka. Seriya: pedagogika*, Ternopil, 2015, no.3, pp. 52 – 58. (in Ukraine) ISSN 2311-6382
29. Siranchuk N. N. The formation of junior pupils' lexical competence by use of the word in various contexts. *Zbirnik naukovikh prats': Pedagogika. Prioriteti rozvitku nauki*, Zakopane, 2015, no.29, pp. 37 – 44. (in Poland) ISBN: 978-83-65207-50-0 (t.1)
30. Siranchuk N. N. Psychological definition of junior schoolchildren's speaking and creative abilities in lexical competence. *Science and Society* 2015, no.11, pp.146 – 152. (in Great Britain) ISBN 978-1-907308-64-2
31. Siranchuk N. N. The formation of junior pupils' lexical competence through word formation exercise. *Pochatkova shkola*, Kiev, 2016, no.02 (560), pp. 4 – 8. (in Ukraine) ISSN 0131-5358
32. Siranchuk N. N. Psycholinguistic bases of formation of junior pupils' lexical competence. *Science and Society*, 2016, no.2, pp. 120 – 130. (in Great Britain) ISBN 978-1-78280-947-0
33. Siranchuk N. N. The gradual system of exercises which provides of formation of lexical competence. *Mova i kultura. (Naukovyi zhurnal)*, Kiev, 2016, no.19, pp.161 – 167. (in Ukraine)
34. Siranchuk N. N. The basic principles of lexical competence junior pupils. *Naukoviy visnik Mikolaïvs'kogo natsional'nogo universitetu imeni V.O. Sukhomlins'kogo.*

- Pedagogichni nauki : zbirnik naukovikh prats' / Za red. O. M Pekhoti, Mykolayiv, 2016, no.3 (54), pp. 222 – 227. (in Ukraine)*
35. Siranchuk N. N. Typology of optimal classes which are aimed at formation of junior pupils lexical competence. *Naukoviy visnik Mikolaïvs'kogo natsional'nogo universitetu imeni V. O. Sukhomlins'kogo. Pedagogichni nauki : zbirnik naukovikh prats' / za red. prof. Anatoliya Sitchenka, Mykolayiv, 2016, no.4 (55), pp. 48 – 52. (in Ukraine) ISSN 2518-7813*
36. Siranchuk N. N. The basic lingvodidactic principles of lexical competence junior pupils. *Pochatkova shkola, Kiev, 2017, no. 1(571), pp. 47 – 49. (in Ukraine) ISSN 0131-5358*
37. Siranchuk N. N. The principle gradualness is methodological principle of formation of junior pupils' lexical competence. *Onovlennya zmistu, form ta metodiv navchannya i vikhovannya v zakladakh osviti: Zbirnik naukovikh prats'. Naukovi zapiski Rivnens'kogo derzhavnogo humanitarnogo universitetu, Rivne, 2017, no.15 (58), pp. 11 – 14. (in Ukraine) ISBN 966-7281-10-7*
38. Siranchuk N. N. The problem of terminological nomination of some lexical errors. *Naukovi zapiskiyyu. Seriya: Pedagogichni nauki. Kropyvnits'kiy : RVV TsDPU im. V. Vinnichenka, Kropyvnytskyi, 2017, no.156, pp. 95 – 100. (in Ukraine) ISBN 978-7406-57-8, ISSN 2415-7988*
39. Siranchuk N. N. Methodical system of forming of lexical competence of junior pupils on the lesson of Ukrainian as innovative pedagogical technology. *Naukoviy visnik Mikolaïvs'kogo natsional'nogo universitetu imeni V.O. Sukhomlins'kogo. Pedagogichni nauki: zbirnik naukovikh prats', Mykolayiv, 2017, no.2 (57), pp. 461 – 465. (in Ukraine) ISSN 2518-7813*
40. Siranchuk N. N. Classification of speech errors and disadvantages in the methods of teaching Ukrainian. *Naukovi zapiski Natsional'nogo universitetu «Ostroz'ka akademiya». Seriya «Filologichna», Ostroh, 2017, no.68, pp.160 – 165. (in Ukraine) ISSN 2519-2558*
41. Siranchuk N. N. The gradual principle for formation of lexical fund of junior pupils. *Mova i kultura. (Naukovyi zhurnal), Kiev, 2017, no.20, pp.297 – 304. (in Ukraine)*

ЗМІСТ

Вступ	24
Розділ 1. Теоретичні основи формування лексичної компетентності в учнів початкових класів	36
1.1 Обґрунтування сутності базових понять дослідження	36
1.2 Психологічні чинники й методична стратегія формування лексичної компетентності.....	47
1.3 Психолінгвістичні засади формування лексичної компетентності	56
1.4 Процес формування лексичної компетентності у структурі теорії мовленнєвої діяльності та концепції розвивального навчання.....	66
Висновки до першого розділу.....	78
Розділ 2. Науковий аналіз методики лексичного розвитку учнів початкових класів.....	83
2.1 Методичні системи навчання української мови в аспекті лексичного розвитку.....	83
2.2 Лінгводидактичні закономірності засвоєння рідної мови і принципи формування лексичної компетентності в учнів початкових класів	89
2.3 Проблема термінологічної номінації окремих видів лексичних помилок.....	106
Висновки до другого розділу.....	125
Розділ 3. Методична система формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови	130
3.1 Структура методичної системи формування лексичної компетентності	130
3.2 Типологія вправ із формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови	144
3.2.1 Система вправ першого та другого методичних рівнів градаційності.....	151
3.2.2 Система вправ третього та четвертого методичних рівнів градаційності ..	209
Висновки до третього розділу.....	223

Розділ 4. Форми і засоби формування лексичної компетентності в учнів початкових класів	226
4.1 Типологія уроків із формування лексичної компетентності	226
4.2 Навчальні засоби, спрямовані на формування лексичної компетентності учнів початкових класів.....	255
4.3 Підготовка та проведення констатувального етапу експерименту.....	275
Висновки до четвертого розділу.....	309
Розділ 5. Результати експериментальної перевірки методичної системи формування лексичної компетентності в учнів початкових класів	315
5.1 Організація та перебіг навчального експерименту.....	315
5.2 Експериментально-дослідне навчання та його результати.....	336
5.3 Експертна оцінка методичних засобів навчання.....	341
5.4 Методична система формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови як інноваційна педагогічна технологія.....	350
Висновки до п'ятого розділу.....	356
Загальні висновки	361
Список використаних джерел	366
Додатки (оформлені у вигляді окремої книги)	
Додаток А Довідки впровадження результатів дисертаційної роботи.....	405

Вступ

Актуальність дослідження. Модернізація національної системи освіти на засадах компетентнісного підходу є домінантою змін в Україні. Відповідно до проекту нового базового Закону України «Про освіту» ключовими для української школи визначено компетентності, співзвучні тим, що входять до «Європейської довідкової рамки ключових компетентностей для навчання упродовж життя», серед яких зазначено компетентність спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами.

Прикметними ознаками сучасного етапу розвитку української освіти є системне її реформування, модернізація змісту, активний пошук ефективних дидактичних стратегій, форм, методів і засобів навчання на компетентнісних засадах. Закони України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, Державна національна програма “Освіта” (Україна XXI століття), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, Державні стандарти початкової, базової і повної середньої освіти спонукають до пошуку продуктивних шляхів підвищення якості освіти, мовної зокрема, що передусім зумовлює необхідність теоретичного обґрунтування, розроблення й упровадження методичної системи формування низки предметних і ключових компетентностей в учнів початкових класів.

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

Теоретичні основи навчання української мови в початкових класах на компетентнісних засадах обґрунтовано в працях Н.М. Бібік, О.Я. Савченко та ін., методичні аспекти проблеми розкрито в студіях В.І. Бадер, М.С. Вашуленка, Н.І. Богданець-Білокаленко, Н.В. Гавриш, І.П. Гудзик, М.М. Греб, Н.В. Грони,

С.Г. Дубовик, Т.С. Маркотенко, О.Я. Мельничайко, С.М. Мартиненко, І.А. Нагрибельної, М.П. Оліяр, К.І. Пономарьової та ін.

Складність проблеми формування лексичної компетентності в учнів початкових класів зумовили розгалуженість наукових пошуків: збагачення словникового запасу учнів на різних етапах мовленнєвого розвитку (А.М. Богуш, Н.В. Гавриш, Н.Б. Голуб, Л.М. Кулибчук, Т.В. Коршун, К.Л. Крутій, Л.Г. Сугейко, В.І. Тихоша та ін.); психологічні засади розвитку мовлення (Л.С. Виготський, М.І. Жинкин, І.О. Зимня, О.О. Леонтьєв, О.Р. Лурія, І.Є. Синиця); розроблення мовно-мовленнєвого компонента загальноосвітньої підготовки учнів (О.М. Біляєв, М.С. Вашуленко, І.П. Гудзик, Л.І. Мацько, М.І. Пентиліук, К.М. Плиско, О.Н. Хорошковська та ін.); комунікативний аспект навчання української мови (З.П. Бакум, А.М. Богуш, Л.О. Варзацька, О.М. Горошкіна, С.О. Караман, І.А. Кучеренко, О.А. Копусь, О.В. Любашенко, І.М. Хом'як, С.Т. Яворська та ін.).

Важливими вважаємо теоретичні положення дисертацій (М.М. Греб, В.В. Желанова, О.О. Ліннік, С.М. Мартиненко, І.А. Нагрибельна, М.П. Оліяр, Р. Пріма, Л.О. Хомич та ін.), присвячених різним аспектам підготовки вчителів початкових класів.

Проблема збагачення словникового запасу учнів початкових класів у контексті вивчення різних розділів української мови була предметом наукових досліджень сучасних українських лінгводидактів: відбір лексики для початкового етапу засвоєння української мови (Т.В. Коршун); формування лексичних понять в учнів початкових класів (Л. Б. Попова); збагачення словникового запасу молодших школярів синонімами як засіб увиразнення мовлення (К.І. Пономарьова); робота над фразеологізмами як засіб формування культури спілкування молодших школярів (Л.О. Соловець); вивчення морфемного складу і словотворення в початковій школі на матеріалі української мови (Т.Ф. Потоцька); формування у молодших школярів поняття про слово у взаємозв'язку його лексичних та граматичних значень (на матеріалі прикметника) (Н.І. Лазаренко); збагачення словникового запасу учнів початкових класів дієслівними формами (Н.І. Чепелюк); формування в учнів початкових класів умінь складати тексти-описи (В.А. Собко) та

ін. Однак, як засвідчив аналіз наукових джерел, донині нерозв'язаним є розроблення цілісної методичної системи, спрямованої на формування лексичної компетентності в учнів початкових класів.

Опрацювання філософських, психологічних, педагогічних, лінгвістичних, лінгводидактичних праць в аспекті вивчення елементів лексикології в початкових класах й актуальність проблеми підтвердили необхідність розв'язання *суперечностей* між:

- сучасними тенденціями до змін ціннісних орієнтирів в українській освіті й необхідністю оновлення методичного інструментарію задля реалізації інноваційних компетентісно орієнтованих методик у початкових класах;
- необхідністю продуктивної організації навчання елементів лексикології на уроках української мови в початкових класах та недостатньою розробленістю теоретичних засад збагачення словникового запасу учнів початкових класів в умовах динамічних процесів сучасної лексичної системи української мови;
- об'єктивною потребою подолання однобічного підходу до вивчення відомостей про слово в початкових класах і необхідністю окреслення методичних орієнтирів вивчення слова в єдності його різних значень та взаємозв'язках з іншими словами в словосполученні, реченні, тексті;
- активізацією сучасних мовознавчих досліджень із лексикології, що відображають самотність української мови й культури, та недостатнім лінгводидактичним інтерпретуванням їх результатів у змісті мовної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Нагальна потреба в розв'язанні означених суперечностей зумовила вибір теми дисертаційної роботи **“Формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови”**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційну працю виконано відповідно до наукової теми кафедри теорії і методик початкового навчання Рівненського державного гуманітарного університету “Теоретико-методичні основи компетентісно орієнтованого навчання у початковій школі” (державний реєстраційний номер 0116 U 007737).

Тему дисертації затверджено вченою радою Рівненського державного гуманітарного університету (протокол № 3 від 31.10.2014 р.), узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень із педагогічних і психологічних наук при НАПН України (протокол № 9 від 23.12.2014 р.).

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні теоретико-методичних засад та розробленні цілісної методичної системи формування лексичної компетентності в учнів початкових класів.

Відповідно до теми й мети дослідження визначено такі **завдання**:

1. Розкрити й уточнити сутнісні характеристики базових понять дослідження з позицій різних наукових підходів.
2. Обґрунтувати психологічні чинники та психолінгвістичні засади формування лексичної компетентності учнів початкових класів на уроках української мови.
3. З'ясувати лінгводидактичні закономірності й принципи формування лексичної компетентності в учнів початкових класів.
4. Створити рівневу систему вправ для формування лексичної компетентності в учнів початкових класів.
5. Обґрунтувати типологію компетентісно орієнтованих уроків мовлення для учнів початкових класів задля формування лексичної компетентності.
6. Визначити критерії, показники, рівні сформованості лексичної компетентності в учнів початкових класів та дібрати відповідні засоби діагностики.
7. Розробити цілісну методичну систему формування лексичної компетентності в учнів початкових класів та експериментально перевірити її ефективність.

Об'єкт дослідження – процес навчання української мови учнів початкових класів.

Предмет дослідження – формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови.

Концепція дослідження. Інтенсивні трансформації, що відбуваються в усіх сферах сучасного суспільства, процеси глобалізації й інтеграції, упровадження високоефективних технологій зумовлюють необхідність одночасного застосування інноваційних стратегій у галузі освіти, мовної зокрема, покликаних

формувати особистість, спроможну адаптуватися до постійно змінюваного соціуму, мотивовану до розвитку й саморозвитку впродовж життя, підготовлену до успішної комунікації.

У цьому контексті **провідною ідеєю** концепції є створення цілісної методичної системи формування лексичної компетентності в учнів початкових класів, яка ґрунтується на положеннях про оптимальну організацію мотиваційного, когнітивного, практичного і рефлексійно-поведінкового компонентів лексичної діяльності учнів початкових класів та про зміну характеру взаємодії вчителя й учнів у процесі управління пізнавальною й мовленнєвою діяльністю учнів, урахуванні взаємозв'язку лексико-словотвірної і лексико-граматичної роботи з опорою на відповідний запас слів у межах вікового періоду, застосуванні ефективного методичного інструментарію і сприяє ефективному засвоєнню учнями номінативних і комунікативних одиниць мови у взаємозв'язку форми, значення і функції.

З огляду на багатоаспектність досліджуваної проблеми виокремлено концептуальний, змістово-процесуальний та змістово-професійний складники, які висвітлюють зміст навчального матеріалу, принципи, методи і форми навчання; методи і форми педагогічної діяльності вчителя; залежність успішної реалізації спроектованої методичної системи від рівня педагогічної майстерності вчителя та вміння використовувати новий дидактичний матеріал й інноваційні засоби його репрезентування – зошитів компетентнісно орієнтованих уроків мовлення і текстотеку з методичними "формульрами" текстів для вчителя, спрямованих на збагачення лексичного запасу і граматичної будови мовлення учнів початкових класів.

У запропонованій типології компетентнісно орієнтованих уроків мовлення в початкових класах виокремлено два різновиди: 1) компетентнісно орієнтовані уроки усного та писемного діалогічного мовлення; 2) компетентнісно орієнтовані уроки усного та писемного монологічного мовлення, які вирізняються характером взаємодії вчителя й учнів: зміною функцій учителя, які полягають в управлінні пізнавальною й мовленнєвою діяльністю учня, організації спільного пошуку та

розв'язанні пізнавальних завдань, створенні мовленнєвих ситуацій із високим розвивальним потенціалом; учні є суб'єктами різноманітних видів мовленнєвої діяльності у межах змодельованих учителем мовленнєвих ситуацій. Особливістю пропонованих уроків є спосіб засвоєння учнями знань – переважно евристичний, дослідницький. Нові знання відкриваються учнями самостійно, у процесі спостережень за мовленням (взірцевими текстами). Правильно організоване спостереження формує в учнів загальнонавчальні вміння – аналізувати, порівнювати, робити висновки, сприяє формуванню лексичної компетентності. Концепцію, провідну ідею й основні положення дослідження зосереджено в **загальній гіпотезі**, що ґрунтується на припущенні про залежність продуктивності формування лексичної компетентності в учнів початкових класів від оптимального добору принципів, підходів, методів, засобів навчання на уроках української мови в початкових класах.

Загальну гіпотезу конкретизовано в *часткових*, за якими формування лексичної компетентності в учнів початкових класів буде ефективним, якщо: урахувати здобутки сучасної психології, лінгвістики, психолінгвістики та лінгводидактики в процесі навчання учнів початкових класів елементів лексикології; передбачати у змісті компетентісно орієнтованих уроків мовлення систематичну роботу над словом у єдності його лексичного і граматичного значень, форми і функції, а також роботу над іншими одиницями мови – словосполученням, реченням, текстом; поетапно впроваджувати вправи, розроблені за рівнями методичної градації: за типом завдань, які розв'язуються учнями в процесі вивчення слова та тексту; за ступенем складності завдань і дидактичного матеріалу; за обсягом дидактичного матеріалу, за методами і прийомами їхнього презентування.

Методологічною основою, що визначає стратегію дослідження, є положення філософії про діалектичне пізнання світу, єдність мови й мислення, форми і змісту; положення про мову як засіб спілкування, пізнання й відображення дійсності в людській свідомості; теорія мовленнєвої діяльності, сформульована в працях Л.С. Виготського, С.Л. Рубінштейна, О.О. Леонтьєва; методична теорія

закономірностей засвоєння рідного мовлення, обґрунтована Л.П. Федоренко; концепції розвивального навчання української мови, які обґрунтовують системно-функційний і комунікативний підходи до розвитку мовлення учнів; основні положення гуманістичної психології й педагогіки, когнітивної психології, комунікативної та когнітивної лінгвістики; Закон України “Про вищу освіту”, “Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті”, Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти; концепції мовної освіти; дидактичні, психологічні, лінгвістичні, лінгводидактичні дослідження з обраної проблеми.

Теоретичною основою дослідження слугували наукові здобутки з питань реалізації компетентнісного підходу в освітніх системах (Е. Абель, К. Аброев, Дж. Думас, А. Зольні, С.Ф. Клепко, С. В. Кравець, В.Г. Кремень, Т.Є. Кристопчук, О.І. Локшина, Ж. Майз, О.В. Овчарук, Л.П. Пуховська, Дж. Равен, І.В. Родигіна та ін.), розроблення поняттєво-термінологічного апарату компетентнісної освіти (В. М. Гриньова, І.А. Зязюн, О. П. Ковальова, С.С. Куликовський, В.І. Луговий, І.В. П’янковська, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова та ін.), обґрунтування психолого-педагогічних засад компетентнісного навчання (І.Д. Бех, Н.М. Бібік, С.С. Бондар, Л.С. Ващенко, О.В. Овчарук, О.І. Пометун та ін.), визначення сутності, ієрархії та структури компетентностей (С.С. Бондар, О.І. Гулай, Г.О. Усатенко та ін.), визначення й обґрунтування ключових, загальнопредметних і предметних компетентностей (І. Аршава, Н.Б. Голуб, Р.Р. Девлетов, І.Д. Єрмаков, І.В. Іванюк, Е.Л. Носенко, Л. І. Паращенко, Л.С. Паламарчук та ін.), монографічні праці з проблем методики навчання української мови (В.І. Бадер, З.П. Бакум, А.М. Богуш, М.С. Вашуленко, Н.В. Гавриш, Н.Б. Голуб, О.М. Горошкіна, М.М. Греб, С.О. Караман, К. Я. Климова, О.А. Копусь, О.А. Кучерук, О.В. Любашенко, Л.І. Мамчур, І.А. Нагрибельна, М.П. Оліяр, С.А. Омельчук, М.І. Пентилюк, І.М. Хом’як, О.Н. Хорошковська, С.Т. Яворська та ін.).

З метою реалізації поставлених завдань використано загальнонаукові і спеціальні **методи** дослідження:

- *теоретичні*: аналіз і синтез філософської, мовознавчої, психолого-педагогічної, лінгводидактичної літератури з проблеми дослідження для визначення поняттєво-категорійного апарату й обґрунтування теоретико-методологічних засад та системи формування лексичної компетентності учнів початкових класів;

– *емпіричні*: вивчення педагогічної документації; анкетування вчителів; педагогічний експеримент для виявлення ефективності розробленої методичної системи формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови; проведення експериментатором уроків української мови в початкових класах та їх аналіз;

– *статистичні*: кількісний і якісний аналіз експериментальних даних задля отримання достовірних результатів про ефективність дослідного навчання, порівняльна характеристика результатів педагогічного експерименту.

Наукова новизна здобутих результатів полягає в тому, що *вперше обґрунтовано* теоретико-методичні засади й *розроблено* цілісну методичну систему формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови; *розкрито й уточнено* сутність базових понять дослідження “лексична компетентність учнів початкових класів”, “формування лексичної компетентності учнів початкових класів”, “цілісна методична система формування лексичної компетентності учнів початкових класів”; *визначено* психологічні чинники та психолінгвістичні засади формування лексичної компетентності учнів початкових класів на уроках української мови; *з’ясовано* лінгводидактичні закономірності й принципи формування лексичної компетентності в учнів початкових класів; *встановлено*, що провідним методичним принципом формування лексичної компетентності в учнів початкових класів є принцип градаційності; *створено* рівневу систему вправ для формування лексичної компетентності учнів початкових класів; *запропоновано* і *впроваджено* в практику типологію і структуру компетентісно орієнтованих уроків мовлення задля формування в учнів початкових класів лексичної компетентності; *визначено* критерії, показники, рівні сформованості лексичної компетентності учнів початкових класів; *подальшого розвитку набули* теоретико-

прикладні аспекти методики навчання елементів лексикології в лінгводидактиці початкової школи.

Практична цінність дослідження полягає в розробленні, науковому обґрунтуванні й експериментальній перевірці цілісної методичної системи формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови; у створенні й перевірці під час дослідного навчання комплексу дидактичних засобів: схеми методичного “формуляра” тексту, рівневої системи вправ для формування лексичної компетентності учнів початкових класів; робочих зошитів, дидактичного матеріалу, тестів. Матеріали роботи можуть бути використані в освітньому процесі середніх закладів освіти та вищих закладів освіти під час викладання мовознавчих та лінгводидактичних дисциплін, проведенні спецкурсів, спецсеминарів, педагогічних практик, а також у процесі підготовки підручників, методичних посібників з української для учнів початкових класів.

Достовірність результатів дослідження забезпечена науково-методичним обґрунтуванням вихідних положень, що спираються на сучасні досягнення дидактики, психології, лінгвістики, психолінгвістики, лінгводидактики; ефективним використанням теоретичних, емпіричних і статистичних методів, що відповідали предмету, меті й завданням роботи; упровадженням розробленої методичної системи формування лексичної компетентності учнів початкових класів у практику навчання української мови учнів початкових класів різних регіонів України; позитивною динамікою результатів експериментального навчання; апробацією матеріалів дослідження на міжнародних, всеукраїнських, регіональних конференціях, семінарах та круглих столах.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальну роботу проведено на базі: Рівненської загальноосвітньої школи I-III ступенів №1 імені В. Короленка Рівненської міської ради (довідка № 151 від 21.09.2017 р.); Рівненського навчально-виховного комплексу № 2 “Школа – Ліцей” Рівненської міської ради (довідка № 452 від 17.10.2017р.); Рівненської загальноосвітньої школи I-III ступенів №3 Рівненської міської ради (довідка № 182 від

18.10.2017р.); Рівненської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 4 Рівненської міської ради (довідка № 16 від 18.10.2017р.); Рівненської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 5 імені О.О. Борисенка Рівненської міської ради (довідка № 240 від 12.10.2017 р.); Рівненської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 6 Рівненської міської ради (довідка № 199 від 18.10.2017р.); Рівненської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 10 Рівненської міської ради (довідка № 415 від 13.10.2017р.); Рівненської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 13 Рівненської міської ради (довідка № 405 від 18.10.2017р.); Рівненської спеціалізованої школи I-III ступенів № 15 Рівненської міської ради (довідка № 196 від 11.10.2017 р.); Рівненського навчально-виховного комплексу “Загальноосвітня школа I-III ступенів №19” Рівненської міської ради (довідка № 268 від 17.10.2017р.); Рівненської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 24 Рівненської міської ради (довідка № 255 від 21.09.2017р.); навчально-виховного комплексу “Загальноосвітня школа I-III ступенів – спеціалізована спортивна школа” №26 Рівненської міської ради (довідка №164 від 17.10.2017 р.); Рівненської загальноосвітньої школи I-III ступенів №27 Рівненської міської ради (довідка № 364 від 12.10.2017р.); Рівненської гуманітарної гімназії Рівненської міської ради (довідка № 381 від 17.10.2017р.); Харківської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 10 *Харківської міської ради* (довідка № 968 від 19.10.2017р.); КЗ “Харківської спеціалізованої школи I ступеня № 33 Харківської міської ради” (довідка № 676 від 03.11.2017р.); Харківської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 56 Харківської міської ради (довідка № 730 від 30.10.2017р.); Харківського ліцею № 141 Харківської міської ради (довідка № 825 від 16.10.2017р.); *Івано-Франківської* загальноосвітньої школи I-III ступенів №28 (довідка № 02-03/422 від 01.11.2017р.); Івківської загальноосвітньої школи I-III ступенів Прилуцької районної ради *Чернігівської області* (довідка № 56 від 30.10.2017р.); Богданівської загальноосвітньої школи I-III ступенів імені Григорія Ващенка Прилуцької районної ради Чернігівської області (довідка № 121 від 30.10.2017р.); Дідівської загальноосвітньої школи I-III ступенів Прилуцької районної ради Чернігівської області (довідка № 314 від 30.10.2017р.);

Дубовогаївської загальноосвітньої школи I-III ступенів Прилуцької районної ради Чернігівської області (довідка № 102 від 18.10.2017р.).

Апробація результатів дослідження. Основні положення наукової роботи висвітлено в доповідях і повідомленнях на наукових, науково-практичних конференціях і конгресах різних рівнів: XVIII *Міжнародній* науковій конференції “Мова і культура” імені Сергія Бураго (м. Київ 20-23 червня 2008р.); XIX *Міжнародній* науковій конференції “Мова і культура” імені Сергія Бураго (м. Київ 22-25 червня 2009 р.); XX *Міжнародній* науковій конференції “Мова і культура” імені Сергія Бураго (м. Київ 21-24 червня 2010 р.); XXI *Міжнародній* науковій конференції “Мова і культура” імені Сергія Бураго (м. Київ 20-23 червня 2011 р.); XXII *Міжнародній* науковій конференції “Мова і культура” імені Сергія Бураго (м. Київ 21-24 травня 2012 р.); XXIII *Міжнародній* науковій конференції “Мова і культура” імені Сергія Бураго (м. Київ 26-29 червня 2013 р.); XXIV *Міжнародній* науковій конференції “Мова і культура” імені Сергія Бураго (м. Київ 20-23 червня 2014 р.); 8th International Scientific Conference Science and Society 2015. The collection includes 8th International Scientific Conference Science and Society by Scieuro (London, 24-29 November 2015); XXV *Міжнародній* науковій конференції “Мова і культура” імені Сергія Бураго (м. Київ 22-25 червня 2015 р.); XXVI *Міжнародній* науковій конференції “Мова і культура” імені Сергія Бураго (м. Київ 20-23 червня 2016 р.); 9th International Scientific Conference Science and Society 2016. The collection includes 9th International Scientific Conference Science and Society by Scieuro (London, 24-30 August 2016); V *Міжнародній* науково-практичній конференції: “Професійна підготовка вчителя початкової школи: актуальні проблеми філології та лінгводидактики” (3 червня 2016 року, м. Луцьк); I *Міжнародній* науково-практичній конференції: педагогіка і психологія на тему “Нетрадиційні підходи до формування комунікативно-креативних умінь і навичок молодших школярів” (31 жовтня 2016 р., м. Запоріжжя); *Міжнародній* науково-практичній конференції “Актуальні проблеми педагогіки та психології” (5 квітня 2017 року, м. Херсон); *Всеукраїнській* науково-практичній конференції “Актуальні проблеми шкільної та

вишівської лінгводидактики: реалії та перспективи. Доробок наукової школи М.І. Пентилюк” (м. Херсон, 4-6 травня 2011 р.); Всеукраїнській науково-практичній конференції “Лінгвістика й лінгводидактика: здобутки і перспективи розвитку” (6-9 березня 2011 року, м. Одеса); Всеукраїнській науково-практичній конференції “Пріоритети філологічної освіти” (27 жовтня 2016 року, м. Рівне); IV Всеукраїнській науковій конференції “Фундаментальні та прикладні дослідження у сучасній науці” (30 жовтня 2016 року, м. Харків); I Всеукраїнській науково-практичній конференції “Компетентнісно орієнтовані педагогічні технології у початковій освіті” (14 березня 2017 року, м. Рівне); III Всеукраїнській науково-практичній конференції “Актуальні проблеми в системі освіти: загальноосвітній навчальний заклад – доуніверситетська підготовка – вищий навчальний заклад” (м. Київ, 27 квітня 2017 р.).

Публікації. Основний зміст дисертації викладено в 41 науковій праці, із них — 1 монографія (одноосібно), 3 навчально-методичні посібники, 26 статей в наукових журналах і збірниках наукових праць, 4 із них – у міжнародних виданнях, 15 публікацій апробаційного характеру.

Результати захищеної у 2008 році дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.02 – теорія та методика навчання української мови з теми “Розвиток образного мовлення молодших школярів у процесі навчання української мови” в тексті докторської дисертації не використано (ДК № 5327).

Структура й обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, п’яти розділів, висновків, списку використаних джерел, що містить 517 найменувань, із них іноземною мовою – 15. Загальний обсяг дисертації становить 694 сторінки (із них 365 сторінок основного тексту). Робота містить 15 таблиць, 7 рисунків.

Розділ 1. Теоретичні основи формування лексичної компетентності в учнів початкових класів

1.1. Обґрунтування сутності базових понять дослідження

Модернізація мовної освіти в Україні передбачає орієнтацію на компетентісно орієнтоване навчання української мови в початкових класах. У Концепції загальної середньої освіти в 12-річній школі є «розвивальна, культуруотворювальна домінанта, виховання відповідальної особистості, яка здатна до самоосвіти та саморозвитку, уміє критично мислити, аналізувати різноманітну інформацію, використовуючи здобуті знання й уміння для творчого розв'язання проблем, прагне змінити на краще своє життя і життя своєї країни» [208].

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

Американський підхід спрямований на виявлення особистісних якостей людини, які будуть визначати успіх діяльності. *Компетентність* розуміють як «базовий поведінковий аспект або характеристику людини, яка може виявитися в ефективній та успішній (*superior*) діяльності і яка залежить від змісту цієї діяльності, організаційних чинників та впливу середовища, а також характеристик професійної діяльності» [516].

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

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

діяльність, вказуючи на реальні ситуації матеріального світу, у яких ця компетентність є необхідною [111].

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

Найбільшого поширення в нашій науковій літературі набуло визначення компетентності як «сукупності знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: уміння аналізувати, передбачати результати професійної діяльності, використовувати інформацію» [104, 149].

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

Систему становлять:

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

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

Спеціальнопредметні компетентності визначають для кожного предмета, вони розвиваються для кожного року навчання, ґрунтуючись на загальнопредметних компетентностях, і є стадіями, рівнями набуття їх [206, 22- 24].

О.І. Пометун під *компетентністю* людини розуміє спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх

набувають у процесі навчання, які дають змогу людині визначати, тобто ідентифікувати і вирішувати, незалежно від контексту (ситуації) проблеми, характерні для певної сфери діяльності. *Компетентність*, на її думку, – це результативно-діяльнісна характеристика освіти. Нижчий щабель рівня компетентності є рівнем діяльності, необхідним і достатнім для мінімальної успішності в досягненні результату [356, 66].

Г.К. Селевко зазначає, що компетентності – це діяльнісні характеристики людини, тому їхня класифікація насамперед має бути адекватною класифікації діяльностей. У загальному плані це трудова, навчальна, ігрова й комунікативна компетентності. Компетентності є також знанневими характеристиками і класифікуються за сферами суспільного знання, за галузями суспільного виробництва. Як психологічна характеристика поняття *компетентність* містить не тільки когнітивний (знання) й операційно-технологічний (діяльнісний) складники, а також мотиваційний (емоційний), етичний, соціальний і поведінковий [393, 138].

Функціонує твердження, що компетентності неможливо навчити; вона виявляється у здібності учня накопичувати, інтегрувати знання, уміння та досвід використання їх щодо розв'язання навчальних і життєвих проблем так, що вони стають продуктом його соціального досвіду [96, 22].

Компетентність «виводить метарівень, універсальний рівень, в інтегрованому вигляді, який презентує результати освіти, що досягаються не лише засобами змісту, але й засобами соціальної взаємодії, як у міжособистісному, так і в інституційному культурному контексті» [34, 48].

У багатьох визначеннях компетентність співвідносять зі знаннями, уміннями і навичками. Її зображають (Spenser & Spenser) у вигляді айсберга, де знання і навички, яких легко навчити, становлять видиму частину. Але особистісні якості, мотиви і Я-концепція приховані «під рівнем моря», їхній розвиток у процесі навчання важкий, але необхідний [516]. Зауважимо, що детальне перелічування конкретних знань і вмінь, необхідних для тієї або іншої

діяльності, залишає поза увагою освіти процес формування вміння бачити ціле, діяти в реальних життєвих ситуаціях.

Компетентність (*competence* - pl. *competences*) співвідносять [508] із грецьким поняттям «арете» і латинським «*virtus*», які описують якості особистості, що поцінуються в суспільстві. Це не лише вміння, але і гідність, відмінні риси, що відповідають завданням, які висуває життя [146]. Поняття *компетенції* (*competency* - pl. *competencies*) вужче, воно співвідноситься з конкретними видами діяльності і використовується для позначення серії знань і вмінь, необхідних для ефективного виконання діяльності. Передбачено, що компетентність сформовано з окремих компетенцій, але зовсім не зведено до них. Більшість учених погоджуються з тим, що поняття *компетенція* ближче до понятійного поля «знаю як», аніж до поля «знаю, що» [187, 38].

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

О. Я. Савченко зазначає: «Ні знання, ні вміння, ні досвід діяльності, окремо взяті, компетенцією не є. Розглянуті в єдності, вони є ядром компетенції. Але до структури компетенції, окрім знань, умінь, досвіду діяльності, входить позитивне ставлення до сфери, що охоплюється компетенцією, а також особистісні якості, які сприяють ефективному вирішенню певних проблем» [206, 43].

Отже, компетентність трактуємо як інтегровану якість особистості, що характеризує досвідченість суб'єкта в певній галузі.

Під компетентнісним розуміємо підхід, який ґрунтується на визнанні метою освіти становлення учня як суб'єкта життєдіяльності завдяки сформованості системи взаємопов'язаних ключових, загальнопредметних і предметних компетентностей.

Реалізація компетентнісного підходу в навчанні української мови має забезпечувати формування в суб'єктів навчання системи компетентностей, які виявляються в здатності людини до практичного перетворення дійсності для задоволення матеріальних і духовних потреб особистості й суспільства, та являють собою органічну єдність наукової орієнтувальної основи знань, умінь, навичок, цінностей і ставлень.

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

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

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

У докторському дослідженні І.П. Гудзик глибоко обґрунтовано визначення *комунікативної компетенції*, що розглядається як здатність успішно користуватися мовою (усіма видами мовленнєвої діяльності) для пізнання, комунікації. У роботі виокремлено складники поняття *комунікативна компетенція* – мовна, мовленнєва і соціокультурна компетенції [111, 12]. Такий інноваційний науковий підхід уможлиблює окреслення і визначення *лексичної компетентності*, яка є внутрішньомовленнєвою підготовкою людини до здійснення комунікативної діяльності.

Є різні підходи до визначення поняття *мовна компетенція* [43; 181]. У методиці навчання мови до мовної компетенції відносять «розуміння значень великої кількості слів (тих, які формують лексичну основу мови) і знання правил їхнього поєднання та деривації, вміння складати речення (повідомлення) різних семантичних і структурних типів. Ці знання і вміння уможливають побудову принаймні простих дискурсів і текстів» [28]. Аналогічний підхід до визначення цього поняття запропоновано в Загальноєвропейських рекомендаціях щодо мовної освіти (там повідомляється про «лінгвістичні компетенції», пов'язані з різними мовними рівнями [123]).

Мовна компетентність охоплює такий важливий показник, як володіння синонімічними засобами мови (лексичними, граматичними), вміння висловити певний зміст «різними способами» [70, 13]. Зазначимо, що у процесі розроблення лінгвістичної моделі переходу від смислу до тексту [293] було сформульовано, що феномен володіння мовою виявляється в таких операціях: 1) висловлювати певний запропонований смисл багатьма різними способами, тобто будувати безліч синонімічних речень (синтез); 2) визначати смисл поданого речення, а також розпізнавати синонімію зовні різних і омонімію зовні однакових речень; 3) розрізняти правильні, з погляду знання про мову, речення від неправильних [494, 309]. Цю концепцію володіння мовою доцільно використовувати у шкільному навчанні мови, оскільки вона створює можливість детальніше визначити завдання формування лексичної компетенції.

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

Важливим вважаємо взаємозв'язок лексичної та соціокультурної компетентності, яка передбачає знання, пов'язані з соціальною структурою суспільства, його національною специфікою, особливостями соціальних ролей, які людина виконує в різноманітних життєвих ситуаціях. Соціокультурна компетенція проявляється в умінні орієнтуватися в соціальних ситуаціях, правильно визначати особистісні особливості комунікантів, відповідним чином поводитися стосовно них [123; 5; 101], а також розуміти соціокультурний контекст літературного твору.

Отже, лексична компетентність, як і комунікативна компетентність, виявляється в умінні зрозуміти партнера у спілкуванні, подивитися на себе його очима і взаємно скоригувати поведінку, допомогти йому виявити власний сильний бік, що вкрай важливо для спільної діяльності [79; 108].

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

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

Отже, формування лексичної компетентності обумовлює:

- виконання мотиваційної лексичної діяльності, яка забезпечить позитивне ставлення до сфери роботи над лексикою;
- використання когнітивної лексичної діяльності, яка забезпечить оволодіння знаннями лексичного матеріалу, що сприятимуть ефективному виконанню діяльності;
- використання практичної лексичної діяльності, яка забезпечить оволодіння вміннями користуватися здобутими знаннями для ефективного виконання діяльності;

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

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

Отже, під формуванням лексичної компетентності учня початкових класів розуміємо правильну організацію мотиваційної, когнітивної, практичної, рефлексійної та поведінкової лексичної діяльності з опорою на наявність певного запасу слів у межах вікового періоду, адекватне використання лексем, доречне вживання образних висловів, приказок, прислів'їв, фразеологічних зворотів (див. рис. 1.1).

Мотиваційна лексична діяльність : безпосередньо-спонукальна мотиваційна діяльність ґрунтується на емоційних проявах особистості, на позитивних чи негативних емоціях: яскравість, новизна лексичного матеріалу; цікаве викладання лексичного матеріалу, привабливість особистості вчителя; бажання отримати похвалу, нагороду (за виконане завдання), побоювання отримати негативну оцінку, небажання бути об'єктом обговорення в класі; перспективно-спонукальна мотиваційна діяльність ґрунтується на розумінні значущості лексичних знань; української мови як навчального предмета: усвідомлення того, що від багатства лексичного запасу й уміння активно і вдало ним послуговуватися залежить якість мовлення особистості й успішність її спілкування з іншими людьми (вступ до інституту, вибір професії і т. ін.); сподівання на отримання в перспективі нагороди; розвинуте почуття обов'язку, відповідальності; інтелектуально-спонукальна мотиваційна діяльність ґрунтується

на отриманні задоволення від самого процесу пізнання; інтерес до лексичних знань, допитливість, намагання розширити свій культурний рівень, оволодіти лексичними вміннями і навичками, захопленість самим процесом розв'язання навчально-пізнавальних завдань.

Когнітивна лексична діяльність : збагачення лексики, тобто засвоєння нових слів та нових значень лексичних одиниць, які раніше учням були невідомі; уточнення словника, тобто поглиблення розуміння вже відомих лексем, з'ясування відтінків у значенні між синонімами, добір антонімів, аналіз багатозначності; активізація словника, тобто використання якомога більшої кількості слів у мовленні кожного учня, введення слів у речення, засвоєння сполучуваності слів з іншими словами, використання їх у конкретному тексті; вилучення нелітературних слів, які вживаються іноді молодшими школярами, виправлення помилок у наголошуванні та вимовлянні слів.

Рефлексійно-поведінкова лексична діяльність.

Рефлексійна: самостійне знаходження власних лексичних помилок і виявлення лексичних помилок у текстах однокласників; критична самооцінка лексики власного мовлення й оцінка почутого мовлення; інтерпретація власного мовлення й інтерпретація зразків почутого мовлення, самооцінка лексики власного мовлення й оцінка мовлення інших учнів.

Поведінкова: формування вмінь активно послуговуватися власним словниковим запасом, тобто швидко і влучно добирати лексеми для побудови речень і текстів, а також стежити чистотою українського мовлення у спілкуванні з однолітками, учителями, батьками, колективом; формування здатності долати мовленнєві стереотипи, передбачати мовленнєві ситуації.

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

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

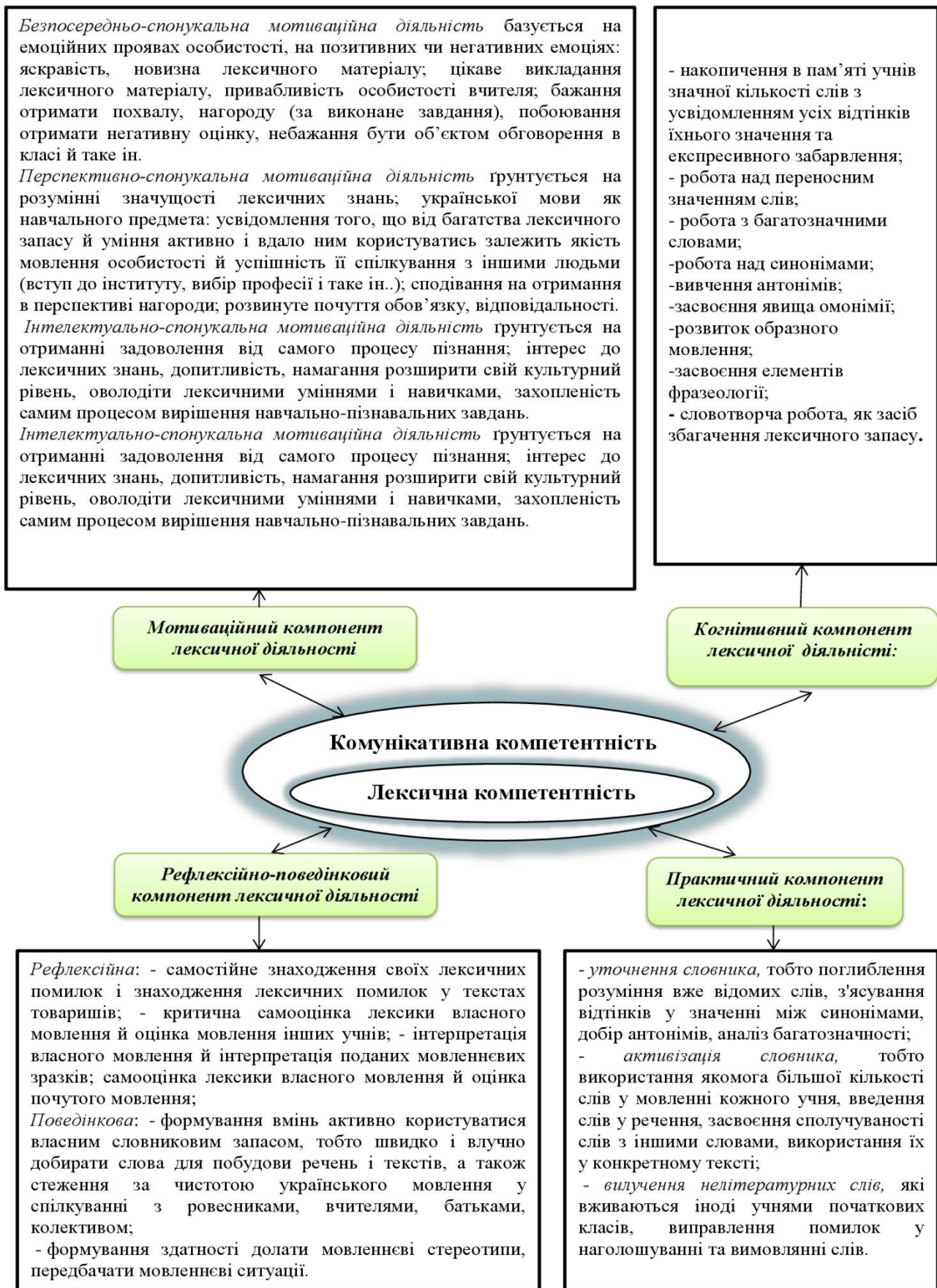


Рис. 1.1 Структурні компоненти формування лексичної компетентності в учнів початкових класів

За умови успішного впровадження в практику навчання початкової школи зазначених видів лексичної діяльності, лексична компетентність учнів початкових класів зростає і результати навчальної діяльності школярів створюють можливість визначити з-поміж них лінгвістично обдарованих, здатних опанувати кілька мов одночасно. Тобто тих учнів, які на базі швидкого оперування семантичними полями рідної мови, зможуть паралельно оволодівати семантичними полями інших мов.

1.2. Психологічні чинники і методична стратегія формування лексичної компетентності

Вітчизняні психологи і лінгвісти у теоретичних та експериментальних поглядах, стосовно породження мовлення, покликаються на вчення Л.С. Виготського про мислення і мовлення [82]. Значний вплив його поглядів відчутний і на працях зарубіжних педагогів, зокрема Д.С. Горбатова [105]. Отже, проаналізуємо основні погляди вченого, які спробуємо використати в обґрунтуванні методичної стратегії формування лексичної компетентності молодшого школяра.

Основою сучасної психолінгвістики є концепція Л.С. Виготського про мислення і мовлення, згідно з якою думка і слово виступають єдністю, але не тотожністю. Єдність мислення і мовлення закладено в значенні слова. «Значення слова є такою неподільною єдністю обох процесів, про яку неможливо сказати, що воно являє собою: феномен мовлення чи феномен мислення. Слово, позбавлене значення, не є словом, воно – порожній звук, отже, значення є необхідною ознакою самого слова. Воно є саме слово, що розглядається з внутрішнього боку. Таким чином, можемо розглядати його як феномен мовлення. Але значення слова із психологічного боку – це узагальнення, або поняття. *Узагальнення і значення* слова – це синоніми. Будь-яке узагальнення, будь-яке утворення поняття – специфічний, справжній і безперечний акт думки. Отже, розглядаємо значення слова як феномен мислення» [82, 297-298]. Висвітлюючи

детально взаємозв'язок думки і слова, учений наголошує, що «значення слова виявляється одночасно мовленнєвим і інтелектуальним феноменом – воно є єдність слова і думки» [82, 298].

Звуковий і смисловий бік мовлення в поєднанні не збігаються (це дві особливі сторони мовлення). У дітей «цей складний процес переходу від значень до звуків розвивається, утворюючи одну з основних ліній удосконалення мовленнєвого мислення. Це розчленування мовлення на семантику і фонологію відбувається поступово, виникає лише у процесі розвитку: дитина повинна диференціювати обидва боки мовлення, усвідомити їхню відмінність і природу кожного з них. Один із найважливіших напрямів мовленнєвого розвитку дитини полягає в тому, що ця єдність починає диференціюватися й усвідомлюватися» [63, 312-313]. Підтвердження думки про несформованість писемного мовлення в молодшому шкільному віці знаходимо у працях І.О. Синиці. Цей вік репрезентує писемне мовлення лише в стадії формування. Це ще не писемне мовлення, а усне мовлення в писемному, графічному виявленні. Воно лише зовні схоже на писемне мовлення, але за своєю внутрішньою структурою є мовленням усним.

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

Розуміння Л.С. Виготським внутрішнього мовлення уможливило розгляд його як процес, протилежний зовнішньому мовленню (за своєю спрямованістю і структурою). Якщо «зовнішнє мовлення є процесом перетворення думки в слова, її матеріалізація й об'єктивація», то внутрішнє мовлення – це «процес проникнення мови в думку» [82, 317]. Л.С. Виготський, виокремлюючи три плани мовленнєвого мислення – слово, думку і внутрішнє мовлення, аналізує різноплановість одиниць мислення й одиниць мовлення: «Одиниці думки й одиниці мовлення не збігаються. Обидва процеси виявляють єдність, але не тотожність» [82, 354]. У цих словах міститься вказівка на функціонування такого

важливого етапу в породженні мовлення, як перехід від думки до слова, до мовлення. Наголошуючи на цьому процесі, Л.С. Виготський окреслює, що «перехід від внутрішнього до зовнішнього мовлення є складна динамічна трансформація» [82, 353]. З огляду на це для нас важливим є звернути увагу на те, що «думка не складається з окремих слів – так, як мовлення. Думка завжди є чимось цілим, значно більшим за своєю тривалістю й обсягом, аніж окреме слово...» [82, 356]. Розвиток і експериментальне підтвердження цього положення знаходимо у працях психологів і психолінгвістів [93; 260]. З огляду на зазначене заслуговує на увагу твердження Л.С. Виготського, яке є методично важливим в аспекті проблеми формування лексичної компетентності, що розглядається, на основі виявлення алгоритму породження висловлювання : «Саме тому, що думка не збігається не лише зі словом, але й зі значеннями слів, у яких вона виражена, шлях від думки до слова лежить через значення, прямий перехід від думки до слова неможливий...» [82, 356]. Тому такою важливою є необхідність у визначенні методики роботи над значенням слова. З одного боку, необхідно формувати алгоритм пошуку слова, виходячи з його значень. З іншого боку, важливо формувати творче ставлення до слова, мовленнєві творчі здібності учнів, коли після алгоритмізованого пошуку слова настає творче осмислення його значення.

Педагогічна стратегія формування лексичної компетентності на комунікативній основі потребує кращого опрацювання методики навчання мови та розвитку лексико-граматичної будови мовлення дітей з урахуванням сучасних поглядів на структуру мовленнєвого акту, на виокремлення тих його етапів, які зумовлені, з одного боку, смислом усього висловлювання загалом, а з іншого – зумовлюють значення слів, із яких будується висловлювання. Механізм переходу думки в слово і реалізації всього задуму за допомогою слова, його конкретного значення в контексті і наштовхує на пошуки формування лексичної компетентності, саме у сфері смислових, смислоутворювальних одиниць мовлення – слова і тексту. При цьому зосередимо увагу саме на слові, на його значенні з кількох причин. По-перше, цілком погоджуємося з думкою Л.С. Виготського, що єдність думки і слова покладено у сфері значення слова.

Робота над семантикою слова набуває в методиці формування лексичної компетентності особливої ролі – як основи розвитку мовленнєвої творчої діяльності, мислення, інтелекту, емоцій. По-друге, слово – це основна одиниця мови, яка виконує номінативну і когнітивну функцію, воно є первинною одиницею у процесі побудови висловлювання. Це знакова одиниця, яка має форму і зміст, проте, абстрагуючись від формального (звукового, фонологічного) боку слова, акцентуємо особливу увагу на змістовому, смисловому боці цієї одиниці мови і мовлення, оскільки значення слова в контексті впливає на смисл усього висловлювання загалом. Щодо проблеми формування вмінь висловити власну думку співрозмовникові, максимально реалізувати мету і прагматичну настанову висловлювання і, отже, розв'язати проблему розуміння (взаєморозуміння) в мовленнєвому, вербальному спілкуванні – це наразі важливе питання не лише методики навчання мови і мовлення, не лише лінгвістики, але й лінгвістичної герменевтики і теорії спілкування.

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

Згідно з переконаннями Л.С. Виготського, діяльність дитини щодо створення висловлювання проходить **два етапи**: діяльність відтворювальна (репродуктивна) і комбінувальна (творча). Важливість **першого етапу** полягає у відтворенні висловлювання створеного іншими (наприклад, написання учнями переказу). У цьому випадку мовленнєва діяльність дитини не створює нічого нового і, як пише Л.С. Виготський, «основою її є більш-менш точне повторення того, що було» [82, 3]. Результатом комбінувальної (творчої) діяльності «є не відтворення вражень або дій, що були присутні в досвіді дитини, а створення нових образів або дій» на основі елементів колишнього досвіду [83, 5]. Тому

учням слід пропонувати спочатку засвоїти перший вид діяльності для того, щоб успішно оволодіти другим, творчим.

Проблема становлення лексичної компетентності писемного мовлення учнів початкових класів була розглянута психологами В.Я. Ляудіс та І.П. Негуре у напрямі її розвитку щодо роботи над побудовою семантично цілісних текстів [277]. Зокрема, у процесі дослідження було встановлено дії, які забезпечують функціонування писемного мовлення як особливої форми мовленнєвої діяльності, виявлені умови формування писемного мовлення як специфічного засобу спілкування й узагальнення мовленнєвого досвіду молодшого школяра.

Оскільки, розглядаючи проблему формування лексичної компетентності писемного мовлення учнів початкових класів, маємо на увазі методичні проблеми формування писемного мовлення, то для нашого дослідження важливими результатами є ряд висновків психологів, на яких варто зупинитися.

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

Формувати лексичну компетентність учнів початкових класів необхідно на творах оригінальних текстів – казок, історій. У дітей молодшого віку «основна психічна структура, яка породжує смисл (у психологічному розумінні цього слова, тобто думка, намір, почуття, потреба і таке ін. – усе, про що можна говорити), – це уява, фантазія» [277, 5]. Молодший шкільний вік є сензитивним, найбільш сприятливим для розвитку творчої уяви.

Формування лексичної компетентності усного та писемного монологічного мовлення учнів початкових класів можливе лише за умови творчого навчання з перевагою продуктивних методів, оскільки «ті відношення, які функціонують в умовах репродуктивного навчання (імітація, наслідування моделей), педагогічно не виправдовуються ні в системі «учень-учитель», ні в системі «учень-учень» [277, 5].

Такі види мовленнєвих вправ, як переказ і твір, що переважають у традиційному навчанні, не сприяють формуванню всіх операцій щодо породження мовлення (зокрема, дій стосовно породження задуму і змісту тексту). Такі репродуктивні види вправ не забезпечують достатньої мотивації для мовленнєвої діяльності учнів [277, 95].

За традиційного навчання процес формування лексичної компетентності писемного мовлення передбачає написання творів, тобто навчання породжувати тексти *на запропоновану тему*. Однак за межами навчання залишається досить важливий етап щодо породження мовлення – етап смислоутворення та цілеутворення. Тому на традиційно організованих уроках української мови і читання постійно виникає проблема мотивації мовленнєвої діяльності. Хоча смислоутворення та цілеутворення, згідно з положенням, що пропагує О.О. Леонт'єв, є провідними функціями свідомості особистості [248, 68]. Ідея важливості врахування етапу смислоутворення та цілеутворення у процесі породження мовлення є для нас істотною, оскільки дає змогу навчати спеціально двох основних видів діяльності – діяльності щодо формування мовленнєвого задуму і діяльності щодо втілення цього задуму в тексті.

Оскільки під лексичною компетентністю ми розуміємо сукупність мовленнєвих знань, умінь і досвіду мовленнєвої творчої діяльності, а розвиток комунікативних навичок учнів традиційно здійснюється на основі поєднання репродуктивних і продуктивних процесів: школярі, сприймаючи та відтворюючи чужі висловлювання, набувають навичок формулювання власних думок. Зазначимо, що сприйняття і продукування мовлення у психолінгвістиці (Л.С. Виготський, М. І. Жинкин, Н.В. Чепелева та ін.) є творчими процесами, тому методика формування лексичної компетентності враховує означене теоретичне положення щодо формування досвіду мовленнєвої творчої діяльності. Відомо, що розумова лексична діяльність відбувається над образами і словами. Слова закріплюють у собі властивості й ознаки об'єктів, суть способів здійснення практичної діяльності з ними. І тільки осмислене оволодіння лексичними термінами, а не механічне запам'ятовування забезпечує можливість виконання з

ними мовленнєвої розумової діяльності, за допомогою якої учень може точно висловити свою думку в мовленні, спілкуванні.

Розумова лексична діяльність здійснюється шляхом інтериоризації, тобто переходу від зовнішніх практичних дій до внутрішніх – розумових. Це відбувається у процесі мовленнєвої діяльності.

Перехід від практичної до розумової мовленнєвої діяльності здійснюється поетапно.

Перший етап – усвідомлення учнями змісту мовно-мовленнєвого матеріалу. Мотивація виконання лексичної діяльності.

Другий етап – засвоєння орієнтовної основи лексико-граматичної діяльності.

Орієнтовна основа лексико-граматичної діяльності є системою послідовних орієнтирів, вказівок, за якими вона виконується. Це знання про спосіб виконання діяльності. За словами П.Я. Гальперіна, якою не була б за якістю орієнтована основа дії і як би вона не подавалася – у вигляді уявлення чи зовнішньої схеми, – вона все ж лишається не більш як система вказівок, як виконувати нову дію, а не сама дія. Самої дії в учня ще немає, він узагалі ще не виконував її, а без виконання дію не можна засвоїти. Знання про спосіб виконання лексико-граматичної діяльності учні сприймають, осмислюють, запам'ятовують, закріплюють під час показу зразка. Сприймання відбувається за допомогою різних органів чуття, тому орієнтована основа лексико-граматичної діяльності може подаватися в різних формах: словесній, письмовій, графічній (методичний формуляр для вчителя) і т. ін. Орієнтована основа лексико-граматичної діяльності – це основа виконання мовленнєвої діяльності, тому від її повноти, способу оволодіння нею школярами залежить швидкість і якість засвоєння лексико-граматичного матеріалу, тобто формування уміння. На цій основі виділяються два типи орієнтовної основи лексико-граматичної діяльності і відповідно три типи засвоєння знань про спосіб виконання діяльності.

Перший тип. Учням пропонується повна орієнтована основа лексико-граматичної діяльності у готовому вигляді, розроблена вчителем, наприклад, її алгоритм, план і т. ін. У виконанні завдань за такою основою учні можуть

припуститися помилки лише через неуважність. Але у більшості випадків вони легко виправляють їх самі або з допомогою вчителя.

Другий тип. Орієнтована основа лексико-граматичної діяльності складається учнями за допомогою загального методу, який пропонує вчитель. Тому вона завжди повна й узагальнена, тобто містить повний склад орієнтирів щодо цілого класу мовно-мовленнєвих понять. Така орієнтована основа лексико-граматичної діяльності завжди осмислена учнями.

Третій етап — інтуїтивне виконання лексико-граматичних завдань (зрозуміти тему, мету, основну думку тексту).

Четвертий етап – перцептивне усвідомлення змісту мовно-мовленнєвого завдання.

П'ятий етап – виконання завдання у зовнішній мовленнєвій формі без використання матеріальної основи.

Отже, орієнтована основа лексико-граматичної діяльності – зовнішня і внутрішня, тобто мовленнєва психологічна і мовленнєва продукувальна, сторони діяльності нерозривно пов'язані між собою. З одного боку, зовнішня (практична діяльність) визначається і регулюється внутрішньою (психологічною) діяльністю, мотиваційною, пізнавальною і регуляторною. А з іншого – внутрішня психологічна діяльність спрямовується і контролюється зовнішньою, яка виявляє властивості понять, процесів, здійснює їхні цілеспрямовані перетворення.

Формування лексичної компетентності в писемному мовленні молодших школярів ґрунтується на принципі градаційності лексичних вправ, тобто навчання розпочинається зі сприйняття дитиною лексичного матеріалу, із рецепції, яка виявляється в аналізі тексту, у роботі зі словниками, у доборі антонімів, синонімів. Наступний крок – використання репродуктивних методів: зіставлення лексичного матеріалу; складання власних висловлювань за зразком. Далі введення продуктивних методів: аналіз текстів, тлумачення значення слів, робота за алгоритмами (пам'ятками). Нарешті, творчі методи: створення усних і письмових висловлювань на задану тему.

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

Аналіз сучасних психологічних і дидактичних теорій розвивального навчання (Л.В. Занкова, Д.Б. Ельконіна – В.В. Давидова, П.Я. Гальперіна, Н.Ф. Талізінної) щодо розв’язання окресленої проблеми свідчить про необхідність будувати методику формування лексичної компетентності учнів початкових класів на основі ***принципу зіставлення та диференціації мовних одиниць***. Висновок про необхідність навчання зіставляти і диференціювати одиниці мови у процесі мовленнєвого вибору співвідноситься із психологічною теорією поетапного формування понять і розумових дій (П.Я. Гальперин – Н.Ф. Талізінна) та з теорією розвивального навчання на основі формування узагальнених понять (В.В. Давидов). Істотним є той факт, що *первинна діяльність* молодшого школяра входить у діяльність навчання як *предмет засвоєння* (тобто учень повинен її засвоїти). Потім, коли *первинна діяльність* увійде до складу пізнавальної діяльності учня, вона може використовуватися як засіб засвоєння нових дій [432, 56]. Наприклад, поняття *слово* спочатку є *предметом засвоєння*, а після того, як молодші школярі навчаться бачити цю одиницю в тексті, усвідомлять її роль у мовленні, навчаться конструювати зі слів словосполучення і речення – складніші одиниці, тоді можемо пропонувати їм для аналізу багатозначні слова, які по-різному реалізують власну семантику в різних контекстах (словосполученні, реченні, тексті). У цьому випадку поняття *слово* вже буде використане як засіб засвоєння нових понять.

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

1.3. Психолінгвістичні засади формування лексичної компетентності

Послідовниками Л.С. Виготського щодо психологічного аналізу суті процесу формування висловлювання стали О.О. Леонтьєв і О.Р. Лурія. О.Р. Лурія розробив вчення про внутрішню динамічну схему висловлювання, вважаючи центральною проблемою формування висловлювання проблему «переходу від суб'єктивного, ще словесно не оформленого і зрозумілого лише самому суб'єктові смислу до словесно оформленої і зрозумілої будь-якому слухачеві системи значень, яка формулюється в мовленнєвому висловлюванні» [262, 193].

У процесі вирішення проблеми створення штучного інтелекту психолінгвісти отримали цікаві практичні і теоретичні результати. Наприклад, упродовж психолінгвістичного експерименту, мета якого – досліджувати іманентне розчленування письмового тексту, Ю.В. Красиковим було виокремлено й описано нові одиниці смислу, тобто одиниці суб'єктивного смислового розчленування письмового тексту, що породжувався, а також одиниці граматикизації тексту. Об'єктивні дані свідчать про функціонування жорсткої структури в окресленні смислових одиниць. Як стверджує автор, «саме смисл є центральною і нерозв'язаною проблемою у моделюванні систем із розпізнавання і синтезу мовлення. Експериментальні дані продукують нові і достатньо надійні орієнтири у процесі виявлення одиниць смислу» [221, 3]. У роботі описано арсенал смислових одиниць, які представлено в експериментальних працях.

Особливо підкреслено послідовність породжуваних смислових одиниць, наявність їхнього алгоритму. На відміну від нормативної граматики (граматики мови, прийнятої в мовознавстві), граматики породження – «це ієрархізована система взаємопідлеглих якісно своєрідних обмежень. Уся система обмежень єдина і містить однакові способи оперування на кожному рівні, хоча характер оперування на кожному рівні індивідуалізований» [221, 4]. Видаються важливими такі висновки із психолінгвістичних експериментів і теоретичних концепцій: породження і усного, і писемного мовлення орієнтоване не на формально-граматичну систему конкретної мови, а на логіко-семантичні закономірності членування породжуваного тексту. Відрізки логіко-семантичного членування не збігаються з нормативними одиницями тексту – одиницями, прийнятими в лінгвістиці [221, 4].

Актуалізуємо увагу на деяких аспектах процесу породження мовлення та існуючі в лінгвістиці, психології і психолінгвістиці його моделі. Погляди вітчизняних лінгвістів і психологів розвиваються в контексті ідей Л.С.Виготського. Лінгвістів цікавить, зокрема, семантика тексту та її формалізація [321], увагу психолінгвістів зосереджено на дослідженнях мовленнєвого мислення [184], психологи вивчають механізми породження і сприйняття тексту [82].

Процес виникнення і продукування мовлення, за Л.С. Виготським – це процес об'ємний і багатогранний. Послідовники Л.С. Виготського, сучасні вітчизняні вчені, розподіляють смисловий і граматичний компоненти породження мовленнєвого висловлювання і виокремлюють низку рівнів, або планів породження. Так, М.І. Новиков виокремлює у Л.С. Виготського три основні рівні породження мовлення : 1) думка, або синтаксис словесних знаків; 2) словесний синтаксис і граматику слів; 3) мовлення, що звучить за фазами [321, 48]. За Т.В. Ахутіною, у концепції Л.С. Виготського можна окреслити п'ять послідовних планів: 1) мотив (породження); 2) думка (оформлення думки); 3) внутрішнє мовлення (зосередження думки у внутрішньому слові); 4) семантичний план (зосередження в значеннях зовнішніх слів); 5) зовнішній, пофазовий план

(видозміна структури та її втілення в словах, перехід від синтаксису значень до словесного синтаксису, зовнішнє мовлення) [17, 102].

Спрощено схему породження мовленнєвого висловлювання зображають як лінійний процес, проте на розрізнення лінійного і нелінійного етапів у породженні мовлення вказують багато авторів, що дослідили цей складний процес (О. О. Леонт'єв, С. К. Шаумян і П. О. Соболева, Д. С. Ворт, Г. Б. Каррі, Б. Ю. Норман, Ю. В. Красиков). Прихильники діяльнісного підходу до навчання мови і розвитку мовлення з-поміж методистів зазвичай спираються на модель породження мовленнєвого висловлювання, що належить О. О. Леонт'єву, який описує такі фази: 1) мотивація; 2) формування мовної інтенції (наміри); 3) внутрішнє програмування; 4) реалізація програми; 5) контроль [243, 158].

Проблема моделювання процесу породження мовлення у лінгвістиці, психолінгвістиці, психології є предметом наукових пошуків багатьох учених – О. О. Леонт'єв, Н. І. Жинкин, Т. В. Рябова, С. Д. Кацнельсон, О. Р. Лурія, І. О. Зимня. Праці вчених розвивають ідеї, висловлені Л. С. Виготським, і характеризуються багатоаспектністю, «об'ємністю» підходів. Найбільш продуктивними і близькими за своїм підходом для нас є трансформаційна модель Аврама Ноама Хомського в межах генеративної граматики [468, 23] і моделі, розроблені в генеративній семантиці (Дж. Дж. Катц, Дж. А. Фодор, Ч. Дж. Філлмор).

Отже, цікава думка представників трансформаційної граматики щодо ролі плану висловлювання у структурі мовленнєвого акту: «Звичайне висловлювання-речення є мовленнєвою навичкою, яка виробляється багаторічною практикою. Як будь-яка навичка, вона повинна керуватися планом, тобто повинен бути окремий точний план для кожного окремого речення, яке ми висловлюємо» [221, 26]. Система «відмінків» Ч. Дж. Філлмора [457, 372], (вона посіла чільне місце в моделі Т. В. Ахутиної), ефективна власною ідеєю предиката й аргументів, оскільки наголошує на дієслові як на центральному елементі висловлювання. Проте, як зазначав О. О. Леонт'єв, трансформаційна модель не враховує комунікативних умов і мотиваційного етапу породження [242]. Однак поняття, вироблені

означеними напрямками, зорієнтовані на логічні схеми і дещо менше на етапи контролю.

Для сучасної психолінгвістичної школи, що базується на ідеях Л. С. Виготського, які розвинулись у працях О.О. Леонтьєва, М.І. Жинкіна, Т.В. Ахутиної, О.М. Шахнаровича, Ю.В. Красикова та ін., характерна орієнтація на психофізіологічні особливості людини, а не на логіко-математичні схеми. Однак не варто «ні повністю відокремлювати граматику від семантики, ні приймати однакові правила для опису все ж таки різних процесів» [221, 20].

Методично важливими є питання внутрішнього програмування конкретного висловлювання. Опис основних рис цього етапу мовленнєвого акту, відображено в працях О.О. Леонтьєва, Т.В. Ахутиної, Ю.В. Красикова. «Програмування може бути двох видів: а) програмування конкретного висловлювання; б) програмування мовленнєвого цілого. Перше здійснюється на одне висловлювання вперед, друге – на більш тривалий термін. Чи є друге продовженням, розвитком, узагальненням першого? – це вимагає спеціального дослідження» [241, 57]. «Одиниці програми за своєю семантичною природою є «сміслами», а не «значеннями». Смысл, за О.О. Леонтьєвим, розуміють як віддзеркалення фрагмента дійсності у свідомості через призму того місця, яке цей «фрагмент дійсності обіймає в діяльності певного суб'єкта» [243, 9]. Програму (мала програма) складено зі своєрідних смислових «віх» таких, як суб'єкт, предикат або об'єкт» [243, 9].

Отже, проблеми породження семантики і граматики тексту стали об'єктом пильної уваги вчених-психолінгвістів. У дослідженні спираємося на психолінгвістичну модель механізму породження мовленнєвого висловлювання М.І. Жинкіна, а також на модель, обґрунтовану в останні десятиліття в роботах Ю.В. Красикова [221, 9]. Зокрема, експериментальне дослідження Ю.В. Красикова, присвячене вивченню алгоритмів породження мовлення, виявило функціонування жорсткої структуризації невловимого раніше смислу. Автором доведено, що є послідовність, тобто наявність алгоритму породження смислових одиниць. На експериментальному матеріалі було виокремлено нові смислові одиниці розчленування тексту, які не збігаються з одиницями,

описаними у традиційній лінгвістиці, а також одиниці граматикизації тексту (рівні граматичного його оформлення). Автор, описуючи весь набір смислових одиниць, виявлених в експерименті, показав спільність процесів семантизації та граматикизації висловлювання, що виникає. На відміну від традиційної, лінгвістичної, нормативної, як її називає автор, граматики, грамика породження – це абсолютно особлива, ієрархізована система функціональних рівнів породження висловлювання. Їх сім : фонетичний, морфологічний, функційно-граматичний, ядерно-граматичний, логіко-семантичний, рівень смислових (семантичних) акцентів – рівень семантичної телеології, емоційний рівень породження [221, 200].

На кожному рівні породження способи оперування матеріалом виявляють загальні закономірності, хоча сам характер оперування індивідуалізувався (якість одиниць кожного рівня різна). Продукція перших трьох рівнів майже зберігається нормативною (автор використовує ще термін «зовнішньою») грамикою [221, 173]. Це виявилось і в самих назвах перших трьох рівнів. Ієрархічна структура граматикизації породження не співвідноситься з формальною (нормативною) грамикою, прийнятою в лінгвістиці.

Під час формування висловлювання відбувається рух від нижчого рівня реалізації висловлювання до вищого. Автор визнає можливість одночасного оформлення на різних функціональних рівнях породження різних функціональних одиниць. Два процеси у структурі породження висловлювання зливаються в один – процес семантизації та процес граматикизації (формалізації) породжуваного тексту. У більш традиційній термінології це означає, що процеси семантичної і граматичної структуризації тексту відбуваються одночасно, причому в окресленому дослідженні доведено спільність генезису обох процесів [221, 204].

Головним фактом є висновок про те, що *«під час породження висловлювання зміна форми висловлювання за тих самих лексичних одиниць незмінно призведе до зміни смислу»* [221, 176]. Смысл висловлювання диктує ту чи іншу форму висловлювання. Проте смислові, семантичні варіанти оформлюються вже всередині окреслених формальних обмежень. Тобто, спочатку реалізується

загальна теза, потім відбувається її конкретизація. Коли першочергово реалізуються загальні положення варіанта висловлювання, то тут виявляється семантичний бік процесу формалізації; це семантизація загального, логічного рівня. Коли реалізуються часткові положення варіанта висловлювання, вони діють уже в жорсткій, незмінній формальній структурі [221, 204].

Рациональне зерно у висновках ученого полягає в тому, що при членуванні тексту виокремлюються відрізки із закінченою смисловою структурою. Ці відрізки групуються за характером семантичної інформації, що запропонована в них (описані відрізки в роботі називаються ще семантичними блоками). Доведений факт членування породжуваного мовлення відрізками іманентного (внутрішнього, властивого самій природі) членування, які розгортаються в певній послідовності, виявляючи структурні одиниці смислу висловлювання. «Безперечна також матеріалізація загального генезису смислоутворювальної і формоутворювальної систем породження в ідентичних, але таких, що матеріалізуються в кожній системі якісно інших закономірностях, одна з яких – реалізація спочатку загального положення, а потім – конкретизація цього положення» [221, 205].

Зміна граматичної схеми змінює і *лексичне* наповнення морфологічних (граматичних) одиниць : наприклад, замість «*знаходжуся серед*» вжито «*мене оточують*». Але вибір і заміна відбуваються в окреслених функційно-семантичних обмеженнях [221, 181]. У процесі породження варіантів висловлювання діє закон конкретизації висловлювання, згідно з яким і відбувається вибір варіанта, проте тенденція уточнення конкретного висловлювання діє на всіх рівнях.

Факти свідчать про блоковий характер породження мовлення [221, 178]. Потужніші в семантичному плані (інформаційно більш значущі) частини висловлювання пригнічують у процесі породження попередні їм слабкіші, тобто менш інформаційно важливі частини. Ця інформаційна важливість визначається логіко-семантичною схемою висловлювання [221, 184]. У дослідженні представлено докази «нелінійного, гніздового порядку оформлення

функціонально-граматичних частин висловлювання в механізмі породження» [221, 84].

Цікавими є дані, які свідчать про реальну наявність у свідомості людини *сховища семантичної інформації*, що зіставляється з фразою; поза сумнівом і оперування на одному з рівнів породження стійкими семантичними одиницями, що зіставляється з фразою [221, 180]. Про подібні «стереотипні об'єднання» у «структурі мовної особистості» наголошував і С.І. Дорошенко [129]. Про певний методично важливий факт стверджує і Т.О. Ладиженська, покликаючись на В.О. Звєгінцева: «У процесі комунікації можливі дві типові ситуації : говоріння «про звичайні речі, що не вимагають глибоких роздумів», і говоріння про речі, що «вимагають мінімальних творчих роздумів». У першому випадку, відзначає М.І. Пентилюк, мовець використовує мовленнєві шаблони, «які кожна людина має в своєму розпорядженні у певних життєвих ситуаціях», у другому – «людина на рівні програми оперує не словами, а семантичними полями, зі складу яких вона й обирає потрібне слово, щоб з можливою точністю виразити в мовленні власну думку» [340, 248]. Ю.В. Красиков встановив на основі експериментальних даних (власних і інших учених) положення про те, що в механізмі породження висловлювання представлено набір типових семантичних одиниць, які зіставляються з окремим висловлюванням, фразою. Це *систематичний лексичний запас*, який утворюється у результаті повторюваності ситуацій матеріального світу, що відображаються у мисленні. Певний набір семантичних одиниць тісно пов'язаний із граматичними структурами, набором типових граматичних схем [221, 179-180]. Наведені факти активізації стійких, звичних мовленнєвих зворотів, на думку автора, підтверджує наявність сховища цих явищ. Означена наукова позиція дає підстави стверджувати, що методично важливим напрямом у формуванні лексичної компетентності школяра є не лише збагачення словника дитини, але й збагачення лексико-граматичної будови мовлення загалом.

Це спонукало нас простежити в експериментальному навчанні і зробити висновки про ефективність розвитку лексико-граматичної будови мовлення учнів за рахунок збагачення їх словами, словосполученнями, реченнями різної

граматичної віднесеності, але що належать до одного семантичного поля. Дослідне навчання підтвердило ефективність збагачення мовлення дітей різними словами і мовленнєвими зворотами (словосполученнями і реченнями) для вираження одного і того самого смислу. Лексична синонімія, на нашу думку, є важливим складником формування лексичної компетентності молодшого школяра.

За словами О.О. Леонтєва, процес мовлення є процесом переходу від «мовленнєвого задуму» [245] до його втілення в значеннях тієї чи іншої мови і далі до реалізації в зовнішньому мовленні – усному чи писемному. Тому істотним для формування лексичної компетентності учня є питання про планування мовлення, про задум. Ми співвідносимо план (задум) із його еталоном (досвідом, образами в пам'яті), реалізуємо і знову співвідносимо на етапі контролю те, що вийшло. З цього постулату психолінгвістики випливає методичний висновок: як засіб збагачення еталону пропонуємо тексти-зразки і приклади вживання слів, словосполучень, речень для вираження однієї і тієї самої думки; пропонувати учням різноманітні однотемні або однотипні тексти, щоб накопичувати в пам'яті дитини еталони.

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

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

Особливо активно в експериментально-дослідному навчанні використовуємо модель М.І. Жинкіна, згідно з якою в основу механізму породження мовлення покладено задум, пов'язаний із «предметно-схемним кодом» [150], який не пов'язаний зі словами, але може бути розкритий у мовленнєвому повідомленні. «Смисл і значення (у цьому М.І. Жинкин наслідує

Готтлоба Фреге) на цьому рівні не розрізняють і розуміють так: смисл – як спосіб назвати денотат, значення – сам денотат, предмет дійсності. Відокремлення смислу та значення відбувається в завершеному тексті, де вже відшукані і відібрані їхні звукові послідовності. Щодо процесу розкриття задуму в тексті, то відбір конкретних слів здійснюється на рівні їхніх значень, тобто денотатів» [221, 12]. «Підтема визначається як певне інформаційне утворення, що обмежує зміст, але уможливорює продовження смислового ряду» [150]. М.І. Жинкин вважає, що лексика первинна щодо граматики [150]. І.О. Зимня виокремлює одночасність процесів смислоутворення та формоутворення [170]. Очевидним є те, що необхідно зосередити роботу на смислоутворенні – з одного боку, і на формоутворенні (реалізації смислу за допомогою лексико-граматичних одиниць – слів, словосполучень, речень, тексту) – з іншого.

«У процесі відбору здійснюється контроль за надходженням в інтелект лише осмислених поєднань слів» [170], або смислових рядів. Вони «розташовані, ймовірно, в багатовимірному просторі та поступають не лише лінійно в одному напрямі, але й від кожного члена пари може бути почато новий бічний ряд, так, що від його пар відійдуть нові парні ряди» [150].

За Л. А. Новиковим «Однакові слова, що входять у різні ряди, можуть мати різні значення. Переходи між рядами дискретні, і тому у відборі всього повинна бути якась закономірність переходу від одного ряду до іншого або продовження цих рядів. Після того, як необхідні елементи відібрано і між ними встановлено смисловий зв'язок, здійснюється граматичне синтаксування» [321, 49].

Основою процесу, що породжує висловлювання, за М.І. Жинкиним, є слово, воно зберігається в пам'яті у зредукованому вигляді, неповній формі у вигляді фонемної решітки, над якою надбудовується морфемна решітка. Повне слово формується тільки у процесі складання повідомлення в результаті застосування того чи іншого синтаксичного правила, яке виникає відразу, як деяка закінчена схема поєднання слів [151, 48].

Механізм випереджувального синтезу (за М.І. Жинкиним) відіграє значну роль у процесі породження мовлення, його покладено в основу побудови,

наприклад, методичної теорії формування синтаксичної будови мовлення учнів [150]. Цей процес важливий і для формування лексичної компетентності молодшого школяра. «У результаті утримування в оперативній пам'яті одних елементів і випередження інших з'являється можливість одночасного синтезу послідовності повних слів. При цьому такий сполучний синтетичний зв'язок не залежить ні від звукової характеристики слів, ні від їхнього значення, тобто він формальний, а тому дає змогу використовувати будь-які слова» [321, 48].

Цей рівень формальних граматичних схем, коли відомо, для якого конкретного слова (слів) потрібна певна схема, настає після відбору конкретного слова (фонемні, морфемні решітки), до відбору конкретного слова відбувається смисловий етап породження [221, 13].

М.І. Жинкин розрізняє довільне і мимовільне управління процесом породження. Мимовільне управління – це автоматизовані операції типу вимовляння звука, з'єднання звуків, зв'язок слів у реченні. Довільне управління – це складання програми висловлювання (задум), що передує смислового етапу породження [150].

В усіх описаних нами моделях присутня однакова сходинка: після смислового етапу відбувається відбір лексичних одиниць. В узагальненій моделі І.О. Зимньої [170, 90-91] окреслено три основні рівні: спонукальний, формувальний і реалізаційний. Перший рівень – мотиваційний, другий – формування думки за допомогою мови, де розрізняють дві фази, що одночасно відбуваються: смислоутворювальна і та, що формує (інакше – формоутворювальна, або граматикалізація) – фаза внутрішнього програмування (за О.О. Леонтьєвим). Третій рівень – що реалізує – це власне лексичне наповнення граматичної схеми.

Психофізіологічна модель Т.М. Ушакової [450] виокремлює три рівні мовленнєвих механізмів. Один із них – рівень «вербальних тенет», у якому об'єднано базові елементи за допомогою нервових зв'язків, що відображають реальну картину використання мовлення. Найтісніше пов'язані функціональні структури, відповідними близькими за значенням і звучанням словами. Сюди

також додаються (зв'язок слова із сенсорним образом) минулі враження, досвід людини [448]. Ідея про обов'язкове функціонування в лексикці людини, як мінімум, пар слів (синонім-паронім) уже виникала в науці [221, 15]. Вважаємо цю думку актуальною, оскільки вона наголошує на методично закономірній і виправданій спеціальній роботі над синонімами і паронімами в аспекті розвитку мовленнєвих механізмів – загалом, і формування лексичної компетентності школяра – зокрема.

1.4. Процес формування лексичної компетентності у структурі теорії мовленнєвої діяльності і концепції розвивального навчання

Досягнення останніх десятиліть у лінгвістиці, прагмалінгвістиці, семіотиці й особливо у психолінгвістиці (О.О. Леонтьєв, М.І. Жинкин, О.М. Шахнарович, Ю.В. Красиков та ін.) зумовлюють для методики викладання української мови величезні можливості, які, на жаль, мало використовують у початковій школі.

Вивчення особливостей породження мовлення (текстотворення), засноване на виключно науковій основі, з опорою на основні мовленнєвознавчі одиниці, уможливорює не лише формування й розвиток лексичної компетентності учнів, але й позитивно позначається на формуванні лексичних, граматичних, орфографічних, загальних мовленнєвих умінь.

Відомо, що мовна здібність – одне з ключових понять психолінгвістики, введене О.О. Леонтьєвим – розглядається як *функційна система, що формується у процесі онтогенетичного розвитку в діяльності спілкування* [249]. Психолінгвісти вважають, що рівні мовної здібності відповідають рівням системи мови, зокрема, виокремлюють фонетичний, лексичний, граматичний, семантичний рівні в механізмі мовленнєвої діяльності. Головна психолінгвістична закономірність формування лексичної компетентності полягає в тому, що дитяче мовлення, а саме мовна здібність, **розвивається на основі формування граматичних і семантичних узагальнень** у процесі предметної діяльності і спілкування. Мовну здібність розглядають як ієрархічно

організовану систему одиниць і правил їхнього функціонального використання [486].

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

Видається важливим те, що мовна здібність як ієрархічно організована система елементів і правил їхнього функціонального використання розвивається у процесі навчання мови. Її компоненти – фонетичний, лексичний, граматичний, семантичний – відповідають певним рівням мови, але не тотожні їм і є «результатом відображення й узагальнення відповідних одиниць мови і правил їхнього функціонування» [486, 132]. Формування компонентів мовної здібності у процесі розвитку лексичної компетентності доцільно будувати на основі навчання номінативних і комунікативних одиниць мови – *слова, словосполучення, речення та тексту* – за умови провідної ролі слова і тексту. Це відповідає, провідному в лінгвістиці, функційному підходу до вивчення одиниць мови. Інтеграційною категорією, що об'єднує вивчення названих одиниць, є, відповідно до структури мовної здібності, *семантика* зазначених одиниць мови [486].

Запас теоретичних знань учнів початкових класів повинен охоплювати знання деяких мовленнєвознавчих понять і вміння оперувати ними. Швидкий розвиток наукових досліджень у галузі теорії тексту вимагає мінімізувати з

навчальною метою теоретичний матеріал в означеній галузі (з урахуванням вікових особливостей учнів початкової школи, на основі принципу наступності та перспективності навчання) і створити науково обґрунтовану і методично виправдану систему вправ і засобів навчання щодо формування лексичної компетентності учнів початкових класів.

Одним із фундаментальних питань методичної системи формування лексичної компетентності учнів початкових класів є дослідження одиниць навчання. За умови вибору основних одиниць навчання ми послуговувалися розглянутою вище психолінгвістичною моделлю породження мовленнєвого висловлювання, а також брали до уваги лінгвістичні погляди акад. В.В. Виноградова, а саме – вчення про *слово, словосполучення, речення, складне синтаксичне ціле*, оскільки це лінгвістична база для виокремлення окреслених одиниць і обрання їх у розробленій нами методичній системі. Важливо те, що «в теорії Виноградова у центрі вивчення мови наголошено, з одного боку, на слові як на головній одиниці мовної системи, а з іншого боку, – на тексті, в усій його складності...» [78].

Лінгвістичні школи виокремлюють різні типи мовних одиниць, але питання про статус складного синтаксичного цілого (ССЦ) як одиниці мови поки що залишається недослідженим. У нашій роботі покликаємося на функційну класифікацію, згідно з якою виокремлюємо номінативні, комунікативні й одиниці будови мови [484].

З методичною метою, відповідно до таких функцій мови, як комунікативна та номінативна, обираємо як основні дидактичні одиниці навчання – *слово і словосполучення* (номінативні), *речення і текст* (комунікативні). Поділяємо думки тих сучасних авторів, які вважають текст вищою комунікативною одиницею мови, і, слідом за ними, використовуємо терміни *складне синтаксичне ціле, надфразова єдність, текст* як синоніми [484].

Термін *висловлювання* вживаємо для позначення усного тексту, покликаючись на те, що «за функціонального підходу висловлювання

визначається як мовленнєва одиниця, яка може дорівнювати *реченню*, але розглядається в мовленні у безпосередньому співвідношенні з ситуацією» [92].

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

Жорстка система породження граматичних одиниць дала поштовх для досліджень граматичної будови мовлення, а, отже, і методичних шляхів його формування і розвитку (М.Р. Львов, Г.О. Фомічева). Але *щодо словника, лексичного запасу у методиці прийнято стверджувати як про систему, суміжну з поняттям лексичної системи в лінгвістиці*, у деякому розумінні абстрактну. Зокрема, дані психолінгвістичних досліджень, свідчать про жорстку структуру породження і в смислових одиницях, наприклад, *лексичних* [221]. Відомості про функціонування сховища семантичної інформації у свідомості людини, стійких семантичних одиниць у механізмі породження мовлення представлено у дослідженні [459].

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

Одним із етапів породження мовлення є етап лексичної і граматичної структуризації висловлювання у внутрішньому мовленні. Він є головним у структурі мовленнєвого акту. Його механізм забезпечує процеси, що відбуваються одночасно (за О.О. Леонтьєвим, М.І. Жинкиним), – вибір слів для побудови висловлювання і становлення їх у межах граматичних структур (граматичне оформлення висловлювання, у психолінгвістиці – граматикалізація). Збагачення лексико-граматичної будови мовлення молодших школярів розглядаємо з позицій психолінгвістики, а саме, де алгоритми породження виступають постулатом. Ю.В. Красиков виокремлює їх п'ять [221]. Головними одиницями побудови є *слово, словосполучення, речення та текст*. Основою теорії формування лексико-граматичної будови мовлення, на нашу думку, слугують одиниці мови, які забезпечують породження висловлювань і є смислоутворювальними одиницями мовлення.

Актуальним видається питання про лексичні і граматичні помилки. Розвиток психолінгвістики дав змогу уточнити ставлення до мовленнєвих помилок як до необхідного і важливого складника мовленнєвої діяльності: підтримуючи гомеостаз лінгвальної системи, вони відіграють позитивну роль у функціонуванні мови [222, 111]. За породженням мовленнєвого висловлювання, оскільки це процес творчий, помилки завжди можливі, їхнє функціонування є завжди. Методична проблема полягає у їхньому зменшенні та запобіганні щодо акту виявлення, і виправленні після усного висловлювання, а також в усуненні шляхом редагування письмового тексту. Домогтися абсолютно безпомилкового мовлення – завдання нереальне, оскільки помилки властиві людській діяльності взагалі і мовленнєвій – зокрема.

Дидактичний принцип відповідності змісту навчання віковим можливостям учнів, принцип доступності і посильності реалізуються нами у процесі створення системи формування лексичної компетентності молодшого школяра у специфічному *градаційному* принципі. Цей принцип розуміємо як той, що найбільше відповідає одній із закономірностей мовленнєвого розвитку учнів (за Л.П. Федоренко), а саме – зоні актуального і зоні найближчого розвитку дітей

(Л.С. Виготський), які створюють малу і велику перспективи в системі навчання. Лексична компетентність формується за умови, якщо зміст навчання, його методи і прийоми враховують градацію між зоною найближчого і зоною актуального розвитку дитини. Урахування вікових можливостей, етапу навчання і міри розвиненості мовлення дітей – усе це входить у поняття *градаційного принципу*, який ми поклали в основу формування лексичної компетентності молодших школярів.

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

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

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

Теорія формування знань і вмінь на основі поетапного засвоєння розумових дій і теорія управління пізнавальною діяльністю учнів (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талізіна) істотно вплинули на лінгводидактику і методику викладання української мови. Щодо освітніх систем у початковій школі – система Ельконіна-Давидова і система Занкова, – то вони відображають два підходи до вирішення питань розвивального навчання. Саме ці два напрями у психології розвитку, представниками яких є Д.Б. Ельконин і В.В. Давидов – з одного боку, і Л.В. Занков та його послідовники – з іншого [115; 118; 163; 164], є показниками стратегічних напрямів щодо вдосконалення початкової освіти. Створені ними

системи навчання містять істотні відмінності в розробленні ідей розвивального навчання, передбачають різні шляхи досягнення певної мети. Проте діяльнісний підхід є визначальним щодо питань навчання і розвитку, а, отже, ідеї цих двох напрямів є актуальними для методики навчання української мови також. Для вирішення методичних проблем оновлення змісту освіти, а також організації процесу навчання рідної мови, визначаємо ті загальні моменти, які притаманні обома системам. Такі загальні ланки у процесі розвитку вважаються доведеними психолого-педагогічними закономірностями, на основі яких формуємо принципи і обґрунтовуємо методи мовленнєвого розвитку молодших школярів.

Дослідження, виконані і впроваджені під керівництвом Ельконіна-Давидова, були психологічними і спрямованими передусім на те, щоб «встановити, які психологічні новоутворення можуть виникнути в період молодшого шкільного віку» [117]. Дидактична основа теорії Л.В. Занкова та його послідовників уможлиблює наближення її висновків до методичного вирішення проблем визначення змісту, методів і форм організації розвивального навчання рідної мови. Щодо вивчення української мови, то теорія Ельконіна-Давидова реалізована в програмі та підручниках для початкової школи І.П. Старагіної, Н.Л. Сосницької, О.А. Перепелициної [373], а теорія Л.В. Занкова – у працях П.І. Зінченко, В.В. Рєпкіна, Г.К. Середи.

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

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

збагачення школярів знаннями, що передбачає системне формування знань, умінь і навичок.

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

Як було зазначено, вимоги до знань і умінь у програмах з рідної мови в теорії Л.В. Занкова не перелічено і немає їхнього розподілу за роками. Цитата про те, що «робота з розвитку мовлення не має бути штучною і формальною» безперечна, але практичний досвід виявляє, що вчитель не має чіткого формулювання мети щодо мовленнєвого, лексичного розвитку. Наголошуючи про важливість формування лексичної компетентності, автори постійно вдаються до декларативності: *потрібно прагнути; важливо проводити роботу; важливо виявити творчу ініціативу* тощо. В експериментальних матеріалах не акцентовано уваги на роботі щодо культури мовлення. Але головне заперечення, звичайно, викликає теза про те, що перед написанням твору «не повинно бути підготовчої роботи» (плану, переказу, зачитування зразків тощо.). Безперечно, на практиці все значно складніше, учителі проводять іноді підготовчу роботу на інших уроках, але тут постає інша проблема – проблема уроку, його типу – навчального або контрольного.

У використанні теоретичних понять відповідно до теорії Л.В. Занкова вкажемо на непослідовність їх викладу. Так, поняття *мовлення, текст, речення* на початку висвітлено, але протягом трьох років навчання до них (відповідно до програми) не повертаються. Зазначимо відсутність системи формування лексичної компетентності у змісті навчання за експериментальними матеріалами Л.В. Занкова. Граматикоцентричний підхід до навчання мови спричинив

посилення ролі граматичних відомостей і зашкодив відомостям щодо формування лексичної компетентності. Семантику мовних одиниць практично не опрацьовують. За всіх позитивних моментів, закладених в експериментальних матеріалах В.В. Рєпкіна, Г.К. Середи, констатуємо відсутність системи розвитку мовлення, яка адекватно відповідала б завданням розвивального навчання [378].

Програма з української мови за системою розвивального навчання Ельконіна-Давидова 1-4 класи (І.П. Старагіна, Н.Л. Сосницька, О.А. Перепелицина), згідно з якою зміст розвивального навчання становить система наукових понять, надає, в нашому розумінні, більше можливостей для формування лексичної компетентності й мовленнєвознавчих понять, засвоєння яких дало б змогу учням самостійно й усвідомлено знаходити способи розв'язання пізнавальних і практичних мовленнєвих завдань щодо слова, речення, тексту [373].

Методична інтерпретація психологічного підходу Ельконіна-Давидова видається нам складною, особливо щодо питання формування лексичної компетентності молодших школярів, оскільки першочерговою вважається проблема формування орфографічної грамотності, а це суперечить комунікативному підходу до навчання рідної мови, який останнім часом став провідним у методиці навчання української мови. Ціла низка запитань, розділів і тем курсу залишається поза увагою авторів програми. Позитивним аспектом для нас є виокремлення слова як особливого об'єкта дії та вивчення. Учні знайомляться з номінативною функцією слова, вчать виокремлювати його з потоку мовлення, опановують звукову і графічну моделі слова, з'ясовують співвідношення між формою і змістом словесного знака. Однак помітним є те, що принцип побудови орфографічної дії знижує розвивальний ефект щодо розвитку лексичної компетентності, особливо в таких видах мовленнєвої діяльності, як *говоріння* (доречне вживання лексем) й *аудіювання*. Слово як номінативна одиниця мови перебуває у центрі всього курсу, проте його розглядають, ніби поза системою мови, у відриві від інших її одиниць – словосполучення, речення і тексту. Негативно оцінюємо і той факт, що, згідно з програмою, поняття *мовлення*

стає об'єктом вивчення лише в 4 класі. Саме тоді вводяться поняття *висловлювання, текст*, а також *речення і словосполучення*.

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

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

Так, є небезпека, що рання формалізація у процесі навчання рідної мови стримує процес розвитку лексичної компетентності учнів, оскільки не розвиває їхніх мовленнєвотворчих здібностей, а зводить усе до практики орфографічної

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

Нам імпонує характерна риса системи Ельконіна-Давидова – її спрямованість на розвиток теоретичного мислення. Проте практичні спостереження доводять, що цього недостатньо, оскільки формування теоретичного й емпіричного мислення тісно пов'язані з розвитком усіх сторін психіки дитини, а отже, і з розвитком її розуму, волі і почуттів [163, 121]. Цю думку Л.В. Занкова послідовно розвиває у своїх працях І.С. Якиманська, яка справедливо стверджує, що навчальна діяльність повинна не лише сприяти оволодінню теоретичними знаннями, але й «покликана забезпечити формування у школярів практичних умінь і навичок» [501, 22]. Таким чином, прибічники теорії розвивального навчання Л.В. Занкова наголошують про необхідність збалансованого, оптимального співвідношення теоретичних знань і практичних умінь у процесі навчання.

Поділяємо думку Н.Б. Истоминої про те, що ці дві системи не суперечать одна одній і навіть мають низку спільних аспектів [184, 30]. Цю думку розвиває і І.І. Чудинова : «Обидві вони (системи) виходять із необхідності формувати у дітей

із перших кроків *основи системного мислення*; обидві виникли як реакція на принципи «поелементного» введення і засвоєння знань, що склалися в початковій школі; обидві відштовхують традиційний шлях руху в навчанні від часткового до загального і протиставляють йому протилежний шлях – від загального до часткового (В.В. Давидов), від цілого до частин (Л.В. Занков)» [480, 148].

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

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

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

Висновки до першого розділу

У результаті теоретичного осмислення наявних підходів до розуміння поняття “лексична компетентність” зроблено висновок, що поняття *лексична компетентність учнів початкових класів* значно ширше, ніж поняття *знання, уміння та навички з лексики*, оскільки зосереджує спрямованість особистості (мотивацію, ціннісні орієнтири, особистісні якості та ін.) на здатність долати стереотипи, передбачати мовленнєві ситуації, гнучкість мислення, враховує характер мовленнєвої діяльності – самостійність, цілеспрямованість, вольові якості. Лексична компетентність учнів початкових класів є однією з інтегративних якостей особистості учня, яка створює можливість досягати оптимального мовленнєвого результату.

Поняття *лексична компетентність учнів початкових класів* розглядаємо як здатність особистості *швидко і якісно* оперувати не словами, а семантичними полями, зі складу яких мовець обирає потрібне слово, словосполучення, щоб точно висловити власну думку в спілкуванні з опорою на граматичну структуру мови (макроструктуру мови); як процес навчання засобів мови і формування механізмів використання їх у мовленнєвій діяльності (говоріння, письмо, аудіювання, читання) з метою спілкування. Лексична компетентність учнів складається із лексичної здатності (діяльності), яка містить мотиваційний, когнітивний, практичний й рефлексійно-поведінковий компоненти.

Узагальнення теоретичних напрацювань із означеної проблеми дало змогу з'ясувати, що лексична компетентність – це внутрішня мовленнєва підготовка людини до комунікативної діяльності, відповідно лексичну і комунікативну компетентність визначено як взаємопов'язані і взаємозалежні; лексична компетентність також взаємопов'язана із соціокультурною, що сприяє кращому розумінню соціокультурного контексту літературного твору, допомагає організувати спілкування, позитивно впливати на поведінку суб'єктів спілкування.

Під *формуванням лексичної компетентності учнів початкових класів* розуміємо взаємопов'язану організацію мотиваційного, когнітивного,

практичного і рефлексійно-поведінкового компонентів лексичної діяльності на основі вивчення номінативних і комунікативних одиниць мови у взаємозв'язку форми, значення і функції. *Методична система формування лексичної компетентності учнів початкових класів* ґрунтується на взаємозв'язку лексико-словотвірної і лексико-граматичної роботи з опорою на відповідний запас слів у межах вікового періоду, а також урахуванні принципів наступності та перспективності у формуванні лексичної компетентності між початковою і середньою ланками шкільної освіти. У роботі методичну систему формування лексичної компетентності учнів початкових класів потлумачено як сукупність компонентів – мети, змісту, методів, засобів та форм організації навчально-виховної діяльності, а також взаємозв'язків між означеними компонентами.

Вивчення мовознавчих студій засвідчило, що лексика становить комунікативний фонд мови; лексема – середовище функціонування звуків і морфем, виразник граматичних категорій. Доцільне використання слова сприяє реалізації комунікативної мети мовця, що зумовлює посилення уваги до вироблення вмінь доцільного слововживання, використання лексичного багатства мови. Для учнів початкових класів винятково важливим є врахування лексичного значення слова, що забезпечує правильне використання його у словосполученні, реченні, тексті.

На основі аналізу психолінгвістичних моделей породження мовленнєвого висловлення та вчення про слово, словосполучення, речення, складне синтаксичне ціле, у розділі встановлено, що відповідно до таких функцій мови, як комунікативна і номінативна, основними дидактичними одиницями навчання учнів початкових класів є *слово* і *словосполучення* (номінативні), *речення* і *текст* (комунікативні); розвиток швидкості і якості оперування семантичними полями відбувається ефективно за умови створення цілісної методичної системи формування лексичної компетентності учнів початкових класів, яка враховує закономірності й особливості лексико-граматичної будови мовлення учня.

Проблема моделювання процесу породження мовлення в лінгвістиці, психолінгвістиці, психології є предметом наукових пошуків багатьох учених

(О.О. Леонтьєв, М.І. Жинкин, С. Кацнельсон, О.Р. Лурія, І.О. Зимня), у працях яких розвинено ідеї Л.С. Виготського про механізми мовлення. У психолінгвістичних дослідженнях (Д. Ворт, Г. Каррі, Б.Ю. Норман, Ю.В. Красиков та ін.) констатовано наявність жорсткої структури породження смислових одиниць та функціонування сховища семантичної інформації у свідомості людини, стійких семантичних одиниць у механізмі породження мовлення, що спричинило введення в методичний контекст поняття *“лексико-граматична будова мовлення”* замість багатослівного *“лексичний запас і граматична будова мовлення”* як складника цілісної методичної системи формування лексичної компетентності учнів початкових класів. Доцільність об'єднання означених понять у пропонованій системі зумовлена тим, що формування лексико-граматичної будови мовлення, як і процеси породження мовлення – семантизація і граматикалізація, смислоутворення і формоутворення – в освітньому процесі формуються в органічній єдності. Методично важливим напрямом формування лексичної компетентності учня є не лише збагачення словника дитини, а й збагачення лексико-граматичної будови мовлення загалом.

Студіювання праць психолінгвістів (О.О. Леонтьєва, М.І. Жинкіна, Т.В. Ахутиної, О.М. Шахнаровича, Ю.В. Красикова та ін.) дало змогу визначити, що основою формування лексичної компетентності учнів початкових класів слугують одиниці мови, які забезпечують породження висловлення і є смислоутворювальними одиницями мовлення. З'ясовано, що учнів початкових класів доцільно навчати не лише вербально виражати поданий смисловий зміст, а й генерувати його, що зумовлює в межах методичної системи реалізацію прийомів письменництва – породження задуму та втілення цього задуму в тексті. Акцентовано, що формувати лексичну компетентність учнів початкових класів необхідно на творах оригінальних текстів – казок, історій, оскільки в учнів початкових класів основною психічною структурою, яка породжує смисл, є уява, фантазія. Цей вік є сензитивним для розвитку творчої уяви. Формувати лексичну компетентність писемного монологічного мовлення учнів початкових класів можливо лише за умови творчого навчання з домінуванням продуктивних

методів, оскільки ті відношення, які функціонують в умовах репродуктивного навчання (імітація, наслідування моделей), дидактично не виправдовуються. Такі види мовленнєвої діяльності, як переказ і твір, що переважають у традиційному навчанні, не сприяють формуванню всіх операцій щодо породження мовлення (зокрема, дій щодо породження задуму і змісту тексту). Репродуктивні види діяльності не забезпечують достатньої мотивації для мовленнєвої діяльності учнів.

Ураховуючи положення О.О. Леонтьєва щодо провідних функцій свідомості особистості, встановлено, що формування лексичної компетентності учнів початкових класів може бути ефективним за умови організації двох основних видів діяльності – діяльності щодо формування мовленнєвого задуму та діяльності щодо втілення цього задуму в тексті. Теоретичні узагальнення ідей Л. Виготського про особливість значення слова у формуванні мислення учнів уможливили висновок, що основним напрямом формування лексичної компетентності в учнів початкових класів, є робота над словом у єдності його значення (лексичного і граматичного), форми і функції. Аналіз концепції розвивального навчання (Л.В. Занкова, Д.Б. Ельконина, В.В. Давидова та ін.) дав змогу з'ясувати, що формування лексичної компетентності учнів початкових класів доцільно спрямовувати на роботу з номінативними і комунікативними одиницями мови – словом, словосполученням, реченням, текстом. У пропонованій методичній системі акцентовано на ролі слова як вихідній сходинці формування мовлення і на ролі текстів як продукту процесу породження мовлення.

У дослідженні враховано здобутки лінгводидактів із проблеми реалізації сучасних підходів до формування лексичної компетентності учнів (В.І. Бадер, З.П. Бакум, Н.І. Богданець-Білоskalенко, М.С. Вашуленко, Н.В. Гавриш, Н.Б. Голуб, О.М. Горошкіна, М.М. Греб, Т.К. Донченко, С.О. Караман, О.А. Кучерук, Л.І. Мамчур, В.Я. Мельничайко, І.А. Нагрибельна, С.А. Омельчук, М.І. Пентилюк, І.М. Хом'як, С.Т. Яворська та ін.). Доведено, що органічне поєднання компетентнісного, системного, семантичного, комунікативного,

особистісно-діяльнісного, технологічного підходів уможлиблює оптимізацію принципів, методів, форм, засобів формування лексичної компетентності в учнів початкових класів.

З'ясовано, що методична стратегія формування лексичної компетентності на комунікативній основі потребує розвитку лексико-граматичної будови мовлення учнів початкових класів із урахуванням сучасних поглядів на структуру мовленнєвого акту, на виокремлення тих його етапів, які зумовлені, з одного боку, смыслом усього висловлення загалом, а з іншого, – зумовлюють значення слів, із яких будується висловлення. Механізм переходу думки в слово і реалізації всього задуму за допомогою слова, його конкретного значення в контексті і настановує на пошуки формування лексичної компетентності саме у сфері смислових, смислоутворювальних одиниць мовлення – слова і тексту.

Розділ 2. Науковий аналіз методики лексичного розвитку учнів початкових класів

2.1 Методичні системи навчання української мови учнів початкових класів в аспекті лексичного розвитку

Для того, щоб усвідомити сучасні проблеми компетентісно орієнтованого навчання мови в початкових класах і визначити необхідність побудови методичної системи формування *лексичної компетентності* учня початкової школи, необхідно здійснити короткий логічний аналіз досліджень із розвитку мовлення школярів.

З-поміж підходів до навчання української мови, які найбільше сприяють розвиткові мовної особистості, зазначає М.І. Пентилюк, науково обґрунтованими є комунікативно-діяльнісний і функційно-стилістичний, яким підпорядковано інші, а саме : лінгвістичний, етнопедагогічний, культурологічний, психологічний, особистісний [340, 17-21].

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

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

Функційно-семантичний підхід до вивчення одиниць мови передбачає організацію роботи над мовленнєвими зразками шляхом їхнього сприйняття й аналізу, а також породження мовленнєвих висловлювань, тобто синтезу мовлення з опорою на виявлені закономірності мови. У методиці викладання російської мови функційно-семантичний підхід найглибше простудійовано професором М.Р. Львовим [269, 16] щодо навчання морфеміки та словотвору. У методиці викладання української мови в початкових класах практичну реалізацію цього підходу висвітлено в дослідженні словотворчої роботи як одного із засобів збагачення лексичного запасу молодших школярів Т.Ф. Потоцькою [364].

Структурно-семантичний підхід до навчання мови передбачає врахування системної будови мови, що охоплює синтагматичний, парадигматичний, ієрархічний та асоціативно-дериваційний рівні. Означений підхід досліджено і реалізовано щодо навчання в початковій школі В.О. Науменко [312] і в середній – К.М. Плиско [352]. Однак варто зазначити, що він недостатньо розроблений щодо компетентісно орієнтованого навчання української мови. Саме тут вбачаємо резерви для теоретичного обґрунтування лексико-граматичного напрямку у формуванні лексичної компетентності учнів початкової школи.

Системний підхід до навчання мови вважають важливим методологічним засобом наукового пізнання мови, що уможлиблює використання принципу системності як мисленнєвої технології. Системний підхід став одним із найважливіших принципів навчання в середній школі (О.Ф. Глебової) [107], і в початковій. На основі системного підходу в дослідженні питання розвитку зв'язного мовлення учнів основної і початкової ланок загальноосвітньої школи (Г.О. Михайловська, В.І. Статівка, В.І. Бадер), практичну реалізацію системного підходу висвітлено у працях : - формування у молодших школярів поняття про слово у взаємозв'язку його лексичних та граматичних значен (Н.І. Лазаренко); - збагачення словникового запасу молодших школярів синонімами (К.І. Пономарьова) [357]; - розвитку образного мовлення школярів у середній школі (Л.М. Кулибчук) [226], у початковій (Н.М. Сіранчук) [399]; - роботі над

фразеологізмами як засобом формування культури спілкування молодших школярів (Л.О. Соловець) [425].

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

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

Проблема тексту в методиці навчання мови в початковій школі хоч і знаходить своє відображення в публікаціях і в деяких дисертаційних роботах, проте теоретично не завершена. У початковій школі методологічною основою навчання став взаємозв'язок лексики, словотвору і граматики (М.С. Вашуленко) [70]. У руслі комунікативного напрямку досліджено граматику-стилістичний аналіз тексту як засіб розвитку мовлення молодших школярів (В.І. Бадер) [24].

Особливого значення в методиці (різних напрямів) набула проблема збагачення лексичного запасу школярів. Методичні дослідження словникового запасу, його збагачення проходили під керівництвом проф. Л.П. Федоренко та М.Т. Баранова. Однак навчання в початковій школі простудійовано переважно в дисертаційних працях Л.П. Федоренко [453] та її учнів.

Проблемі збагачення лексичного запасу українськомовних школярів присвятили дослідження Н.Б. Голуб, Т.В. Коршун, Л.Б. Попова, Т.Ф. Потоцька та ін. Науковцями встановлено, що ефективність оволодіння мовою досягається за

умови врахування принципу взаємозв'язаного вивчення всіх сторін мови. Отже, робота над збагаченням словника значно розвиває мовлення, якщо вона не обмежена його розширенням і активізацією, а будується на усвідомленні лексичної парадигматики та синтагматики. Удосконалення граматичної будови мовлення має розвивальний характер у тому випадку, якщо будується на поетапному формуванні граматичних узагальнень і активізує пізнавальну діяльність учнів.

Риторичний напрям у методиці розвитку мовлення молодших школярів представлено науковими працями проф. Т.О. Ладиженської [236] і проф. М.Р. Львова [266; 267]. Особливостями досліджень цього напрямку є увага до розвитку усного мовлення, зв'язок навчання із загальнолюдськими моральними цінностями. З риторики в методику розвитку мовлення перейшли традиційні для неї розділи: робота над темою і змістом тексту; побудова тексту (план, заголовок, композиція); мовленнєве оформлення задуми. Праці Т.О. Ладиженської [234] створили умови для нового витка у становленні методики розвитку мовлення в початковій школі. Зазначимо, що теоретичне осмислення досвіду неориторики (за термінологією М.Р. Львова) в сучасній початковій школі ще попереду.

Покликаючись на дослідження М.Р. Львова, визначаємо *лексичну компетентність як процес навчання засобів мови і формування механізмів використання їх у мовленнєвій діяльності (говоріння, письмо, аудіювання і читання) з метою спілкування.*

Практику школи і педагогічну науку теоретично недостатньо осмислено щодо чинних у початковій школі мовленнєвих програм і курсів, необхідний подальший цілісний теоретичний доробок методичної концепції мовленнєвого розвитку учнів початкових класів.

Плідно працювали над створенням такої концепції психологи. Саме вони мають певний досвід у розробленні питань мовленнєвого розвитку молодших школярів. Цей факт підтверджують праці М.І. Жинкина [150] і С.Ф. Жуйкова [155], Л.І. Айдарової [2], В.В. Давидова [118] та ін. Проте психолого-педагогічні

розвивальні системи навчання, наприклад система Ельконіна-Давидова, виявилися надто вразливими в галузі методики розвитку мовлення. Рівень методичного опрацювання питань розвитку українського мовлення учнів початкових класів, поданий у програмі М.С. Вашуленка, К.І. Пономарьової та О.Ю. Прищепи [61], не дає підстав вважати її такою, що справді розвиває мовлення.

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

Перша група робіт набула особливої актуальності, оскільки є окремий бік словникового запасу молодших школярів – відбір лексики для початкового етапу засвоєння української мови (Т.В. Коршун) [211]; формування лексичних понять в учнів початкових класів (Л.Б. Попової) [360] та ін..

Другу групу становлять праці, у яких описано методику збагачення словника учнів початкової і середньої школи, з-поміж них: збагачення словникового запасу молодших школярів синонімами як засіб увиразнення мовлення К.І. Пономарьової [357]; особливості роботи щодо збагачення й активізації словникового запасу молодших школярів Л.О. Кутенко [228]; робота над фразеологізмами як засіб формування культури спілкування молодших школярів Л.О. Соловець [425]; збагачення мовлення учнів 5-7 класів власне українською лексикою Н.Б. Голуб [101] та ін.

Третю групу становлять дисертаційні дослідження, що окреслюють значення словотворчої роботи як засобу збагачення лексичного запасу учнів. Це передусім кандидатська дисертація, що розглядає питання взаємопов'язаного вивчення морфемного складу і словотворення в початковій школі на матеріалі української мови Т.Ф. Потоцької [364].

До четвертої групи ми зарахували праці щодо проблем збагачення словникового запасу учнів початкової школи у зв'язку з вивченням тих або інших розділів граматики, які проходили під керівництвом проф. М.С. Вашуленка та проф. А.М. Богущ. Наприклад, кандидатські дисертації, автори яких ставили перед собою завдання обґрунтувати: формування у молодших школярів поняття

про слово у взаємозв'язку його лексичних та граматичних значень: (на матеріалі прикметника) Н.І. Лазаренко [231]; збагачення словникового запасу учнів початкових класів дієслівними формами Н.І. Чепелюк [477] та ін.

П'яту групу створили дослідження, присвячені розвитку образного, креативного мовлення школярів у початковій і середній школі (О.І. Артемова, Л.М. Кулибчук, Т.В. Мельник, Н.М. Сіранчук); формуванню в учнів початкових класів умінь складати тексти описи В.О. Собко [423] та ін.

До шостої групи віднесено фундаментальні дисертаційні праці, які обґрунтовують наступність і перспективність розвитку мовлення дитини між дошкільним дитинством і загальноосвітньою школою. Це докторські дослідження теоретичних засад і концептів становлення дошкільної лінгводидактики як галузі Т.М. Котик [216] та лінгводидактичні основи організації навчання української мови в загальноосвітній школі К.М. Плиско [352].

У ракурсі наступності і перспективності щодо розвитку лексичних умінь між початковою школою і дошкільним дитинством цікавою для нас є докторська дисертація Т. М. Котик «Теорія і практика становлення та розвитку української дошкільної лінгводидактики» [216], присвячена розвитку зв'язного монологічного мовлення дошкільнят у тісному взаємозв'язку з розвитком фонетичної, лексичної, граматичної будови мови. На думку автора, провідним принципом засвоєння всіх сторін мовлення є взаємозв'язок мовленнєвих завдань, які на кожному віковому етапі повинні виконуватися у різноманітних поєднаннях. З огляду на це, підкреслено важливість реалізації принципу наступності між етапами дошкільного дитинства, який представлено в лінійній і концентричній формі (ускладнення змісту всередині кожного завдання на формування мовленнєвих умінь і навичок, а також елементарних лінгвістичних знань) [216]. Вважаємо, що тут варто визначити конкретний методичний принцип *градаційності*, важливість і об'єктивну значущість якого прагнемо довести у власному дослідженні щодо наступності і перспективності у формуванні лексичної компетентності між початковою і середньою ланками шкільної освіти.

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

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

2.2 Лінгводидактичні закономірності засвоєння рідної мови і принципи формування лексичної компетентності в учнів початкових класів

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

- 1) натренованості мускулатури його органів мовлення;
- 2) розуміння дитиною лексичних і граматичних значень мовних одиниць;
- 3) розвитку в дитини сприйнятливості до виразності мовлення;
- 4) розвитку відчуття мови (мовного чуття) як здатності запам'ятовувати норми вживання мовних одиниць у мовленні;
- 5) засвоєння писемного мовлення, зумовленого розвитком усного мовлення;

б) темпу лексичного збагачення мовлення, який прискорюється у результаті творчої мовленнєвої діяльності школяра.

Сформульовані закономірності передбачають відповідні лінгводидактичні принципи формування лексичної компетентності учнів початкових класів, тобто основні методичні правила організації штучного мовленнєвого середовища. Детально розглянемо кожен із них.

Принцип уваги до природи мовленнєвого матеріалу. Він передбачає необхідність забезпечення тренування мовленнєвого та мисленнєвого апарату. «Людина на рівні програми оперує не словами, а семантичними полями, зі складу яких вона й обирає потрібне слово, щоб з можливою точністю висловити в мовленні власну думку» [221, 154]. Це систематичний лексичний запас, який утворюється в результаті повторюваності ситуацій матеріального світу, що відображаються в мисленні.

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

Під візуальним мисленням розуміють (Р. Арнхейм, В.П. Зінченко) мислення з постійною опорою на зоровий образ [11, 4]. Це дає змогу конкретизувати й уточнювати думки. Груповий ефект створює атмосферу емоційного комфорту, у якій учень відчуває причетність до загальної справи.

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

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

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

Для проведення означеної дискусії педагогу потрібно зайняти іншу професійну позицію – позицію людини, що полегшує процес сприйняття. Учитель створює на уроці атмосферу навчальної співпраці, психологічної безпеки. Він не нав'язує свої думки щодо об'єкта сприйняття; не оцінює відповіді дітей ні словом, ні поглядом; не виражає схвалення чи осуду (усі відповіді учнів у процесі розгляду картини є цінними). Як результат – вони не бояться висловлюватись,

зникає страх зробити помилку (сказати неправильно; не те, що думає вчитель), активізується пізнавальна діяльність молодших школярів.

Принцип розуміння мовних значень. Він полягає у використанні таких вправ, які забезпечуватимуть засвоєння лексичного значення слова в його парадигматичних та синтагматичних зв'язках і сприятимуть запам'ятовуванню норм сполучуваності слів. Це забезпечує і розвиток мовного чуття. Важливо, щоб учень розумів значення тих одиниць, які мають форму і зміст, – значущих одиниць мови: морфем, слів, словосполучень, речень, тексту.

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

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

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

Принцип координації усного і писемного мовлення вказує на необхідність випереджувального розвитку усного мовлення щодо писемного. Цей принцип може втілюватися, наприклад, в інтеграції уроків української мови, читання, розвитку мовлення як одній із форм організації навчання, а також у типології вправ, де застосовуються й усні висловлювання учнів, і різноманітні письмові роботи. Наприклад, написання диктанту за опорними словами, який є перехідним від творчого диктанту до твору. Методика його проведення така: учитель записує на дошці слова, об'єднані орфограмами, що вивчаються, які до того ж об'єднуються певною темою (семантичним полем), оголошує тему твору (втім, заголовок тексту можуть дібрати й самі учні, керуючись значенням слів, запропонованих класоводом, і логічним зв'язком між ними), пропонує на основі цих слів скласти невеликий зв'язний текст.

Принцип прискореного лексичного збагачення словника учня визначає прискорення темпу поповнення семантичних полів його лексичного запасу новою лексикою, удосконалення структури мовленнєвих навичок, а також залежність темпу загального розвитку від темпів розвитку мовлення. Розглянемо детальніше цей принцип, передбачаючи необхідність дотримання дидактичного принципу відповідності змісту навчання віковим можливостям учня, оскільки тут є небезпека випередження психічного, емоційного, морального, інтелектуального розвитку. Дослідження принципу представимо у працях психологів, які обґрунтовують ефективність навчання нового змісту на основі старої форми і доцільність створення нової форми на базі вже відомого змісту. Таке явище можна спостерігати на прикладі збагачення словника учнів новою лексикою. Так, якщо поповнимо словник школяра безліччю слів, бажаючи прискорити його мовленнєвий розвиток, то не зможемо прискорити рівень розвитку його пізнавальних, когнітивних процесів. Учень використовує мовлення лише для тих явищ і процесів довкілля, які він уже знає. Формування лексичної компетентності на базі вже відомих слів проходить значно ефективніше. Нова лексика засвоїться значно успішніше, якщо є опора на вже відомі зв'язки слова в мові, де воно функціонує в лексичній парадигмі, основи якої закладені попереднім навчанням.

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

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

Доцільним є застосування і таких видів творчого диктанту: 1) записуючи текст під диктовку вчителя, учні утворюють від слів у початковій формі ту, яку

вимагає зміст речення; 2) текст диктанту складають і записують як відповідь на запитання вчителя; 3) диктант, завданням якого є конструювання (складання), реконструкція (відновлення) і переконструювання речень.

У сучасній шкільній практиці спостерігаємо тенденцію випереджати психічний та інтелектуальний розвиток дитини. Методи випереджувального навчання досить широко застосовуються в початковій школі. Проте слід пам'ятати, що, згідно із вченням Л.С. Виготського, розвиваючи дитину, необхідно враховувати і зону актуального розвитку, і зону найближчого розвитку. Саме враховувати, але не штучно прискорювати процес розвитку. «Тільки те навчання в дитячому віці хороше, яке передує розвитку і веде розвиток за собою. Але навчити дитину можна лише того, чого вона здатна навчатися... Навчати дитину того, чого вона не здатна навчатися, так само безплідно, як навчати її того, що вона уміє вже самостійно робити» [82]. Не випередити лексичний розвиток дитини, а передбачити рівень лексичного розвитку – це суть формування лексичної компетентності молодшого школяра.

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

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

лексичного збагачення словника дитини і пов'язана з проблемою створення мовленнєвого середовища з вищим розвивальним потенціалом.

У процесі формування лексичної компетентності, продукування власних текстів (як за зразком переказу, так і самостійно на запропоновану тему – твір) методика орієнтує вчителя на формування в учнів таких мовленнєвих умінь:

- уміння оцінити мовленнєву ситуацію і, відповідно до неї, усвідомити мету висловлювання;

- визначити тему (якщо вона не визначена в заголовку твору) і основну думку майбутнього висловлювання;

- визначити основний тип мовлення і стиль переказу (якщо вони яскраво виражені, оскільки в початковій школі доцільно протиставляти функціональні стилі, наприклад, науковий і художній, розмовний і діловий);

- окреслити план тексту, послідовність переказу, усвідомити основні факти;

- дібрати (у внутрішньому мовленні й зафіксувати в зовнішньому письмовому мовленні) лексичні засоби, які відповідають мовленнєвій ситуації, меті, темі й основній думці висловлювання;

- граматично оформити, «зв'язати» відібрані лексичні засоби, тобто реалізувати висловлювання в усній або письмовій (у вигляді тексту) формі;

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

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

говорити можна / не можна»). Актуальність цієї проблеми засвідчує проведене анкетування вчителів початкових класів.

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

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

Проблема тексту, його сприйняття і породження, а також і проблема формування лексичної компетентності молодших школярів на комунікативній основі набула особливого значення у зв'язку з орієнтацією всього навчання української мови на розвиток мовлення учнів. Сам текст як продукт мовленнєвої діяльності людини, як реалізований задум висловлювання, як об'єкт вивчення в школі і як засіб розвитку мовлення учнів привертає особливу увагу учених-

методистів, а тому проблеми, пов'язані з вивченням тексту і навчанням породження висловлювань, на сучасному етапі розвитку норми досліджують досить інтенсивно. Про це свідчать численні методичні праці і тематика дисертаційних робіт щодо теорії і методики викладання української мови [372; 312; 129].

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

Значний внесок у поглиблення нашого розуміння комунікативного принципу навчання, становлення лексичної компетентності учнів внесло докторське дослідження І.П. Гудзик щодо компетентісно орієнтованого навчання російської мови в початкових класах українськомовних шкіл) [111] і докторська робота О.Н. Хорошковської – лінгводидактична система початкового навчання української мови у російськомовних школах [471].

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

Зазначимо, що процес породження тексту, який розглядається поетапно, та сам рух думки від загального задуму (від змісту висловлювання) до слова і від слова до тексту (що розглядають як реалізований мовленнєвий акт, продукт мовленнєвої діяльності) залишається поза увагою методистів. Позитивним є те, що в початковій школі учнів навчають сприймати текст, а саме, його зміст та структуру.

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

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

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

Відомо, що відбір слів у пам'яті відбувається не шляхом простого перебору всього тезаурусу, а системно – спочатку в межах семантичного поля (тематичний відбір слів), потім за частинами мови, а всередині лексико-семантичної групи – уже відповідно до парадигматичних і синтагматичних зв'язків слів. Експериментально доведено, що збагачення мовлення лексикою необхідно будувати на основі врахування парадигматичних зв'язків слів та їхніх

асоціативних і синтагматичних зв'язків, які об'єктивно функціонують у мові і мовленні [9]. Системний підхід до навчання лексики посів гідне місце в лінгводидактиці і в методиці навчання рідної мови. Проте більшість праць у цій галузі написано без урахування комунікативної функції мови і мовлення, а тому у процесі формування лексичної компетентності молодших школярів варто акцентувати увагу не лише на збагаченні словникового запасу, а й на розвитку лексико-граматичної будови їхнього мовлення.

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

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

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

Орфонімічна робота (про яку йтиметься далі), як ми її розуміємо, є складником роботи з культури мовлення. Вона належить до методики розвитку

мовлення і передбачає цілеспрямовану роботу над словом у його номінативній функції. Сам термін (від грецького *orthos* – «правильний» і *опума* – «ім'я») дає підстави стверджувати, що орфонімічні вправи вчать «правильного називання», тобто відбору і використання в мовленні саме тієї лексичної одиниці, яка найточніше передаватиме смисл і мету висловлювання, завдяки чому і буде вирішено комунікативне завдання. Така робота вчить школяра обирати із власного лексичного запасу слово, потрібне з огляду на прагматику, залежно від комунікативної настанови, від мети висловлювання. Саме цей аспект традиційної словникової роботи щодо збагачення й уточнення словника є базовим у розробленій нами методичній системі формування лексичної компетентності учнів початкових класів, яка ґрунтується на комунікативному підході щодо навчання мови і розвитку мовлення (на лексико-граматичному рівні породження мовлення). Цей підхід, на жаль, поки що залишається за межами наукових досліджень більшості методистів.

Компетентнісний підхід до навчання мови задекларовано у Загальноєвропейських рекомендаціях із мовної освіти, у яких зазначено, що компетенції формуються в учнів у результаті досвіду користування мовою й уможливають подолання проблеми спілкування, допомагають стати більш незалежними у власних думках і діях, більш відповідальними і готовими до співпраці з іншими людьми.

Одним із принципів, який відповідає лінгводидактичним закономірностям засвоєння рідного мовлення, зокрема закономірності прискорення темпів засвоєння мовлення, є *принцип градаційності*. Останній тісно пов'язаний із дидактичним принципом доступності і лінгвометодичним принципом відповідності дидактичного матеріалу віковим особливостям учнів. Про важливість урахування у словниковій роботі принципу градаційності, який сформульовано в лексикографії, й осмислений нами як методичний принцип, що полягає у поглибленому вивченні від класу до класу лексико-граматичної характеристики слова, ускладнення прийомів його тлумачення, зазначав у своїй праці «Мислення і мовлення» ще Л.С. Виготський, де йшлося про розвиток

значення слова для розвитку дитячого мовлення. Сам принцип привернув нашу увагу у процесі вивчення наукових праць із лексикографії, зокрема щодо проблеми створення навчальних словників за принципом градаційності. «Градаційність – властивість не окремого словника, а цілої лексикографічної системи. Градаційність передбачає поділ системи на декілька словників одного типу, орієнтованих на різні етапи навчання із поступовим нашаруванням обсягу лінгвістичної інформації, про яку повідомлено у словнику, й ускладненням її характеру та форм подання» [453, 59].

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

В американській лексикографії, завдяки діяльності Едварда Лі Торндайка та К.Ф. Барнхарта, з'явилися навчальні словники рідної мови, орієнтовані на різні етапи навчання, «на охоплення, майже всіх слів, що входять до кола читання учнів відповідного вікового етапу» [511, 49]. У нашій країні такі словники створюються для навчання української мови в національній школі та для іноземних учнів.

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

Лексикографічний принцип градаційності і методичний принцип відповідності навчального мовного матеріалу віковим особливостям учнів близькі за своєю суттю. Перший відносимо виключно до презентації слів у тлумачних словниках для учнів різного віку, він визначає відповідний спосіб тлумачення, а другий принцип – методичний – регулює добір слів, текстів, які містять лексику, яку вивчають таким чином, щоб забезпечити її засвоєння учнями певного віку. У відборі словникового мінімуму з метою збагачення мовлення школярів, вимоги двох згадуваних принципів перетинаються, вони односпрямовані. Отже, лексикографічний принцип градаційності можна реалізувати, наприклад, обираючи найбільш ефективні способи і прийоми тлумачення іменників із значенням «якості характеру» щодо дітей молодшого шкільного віку. Методичний принцип реалізується в доборі текстів-зразків і в типології вправ, які сприяють збагаченню словника учнів лексикою, яку вивчають.

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

Питання тлумачення значення слів є предметом дослідження як лінгвістів (Д.І. Арбатський, П.В. Денисов), так і методистів (В.Г. Ключова, А.В. Прудникова, М.Т. Баранов та ін.). Фундаментальний внесок у порівняльну класифікацію

способів семантизації, які функціонують у методиці, належить проф. М.Т. Баранову. Однак говорити про те, що сучасна методика оперує добре продуманою і всебічно обґрунтованою системою прийомів тлумачення слів залежно від типу лексичного значення й інших чинників, вважаємо, передчасно. Підтримуючи справедливе твердження, що «у доборі потрібного набору прийомів семантизації варто враховувати два фактори: тип лексичного значення слова та вид сформованого словникового запасу учнів – активний або пасивний словниковий запас» [310, 320], вважаємо, що необхідно враховувати *вік учнів та етап вивчення слова*. Останні дві вимоги відповідають вимогам принципу *градаційності*. Ми вже згадували про нього як про лексикографічний принцип, згідно з яким залежно від віку учнів змінюються прийоми тлумачення значення слова, ускладнюється характер визначень, збільшується число значень слів, які потрібно розтлумачити учням, поглиблюється семантична і граматична характеристика слова й таке ін. [82, 51]. Варто зазначити, що ми не ототожнюємо методичні прийоми тлумачення слів зі способами, прийнятими в лексикографії, але розуміємо, що вони, безумовно, мають багато спільного. Отже, з огляду на зазначене вище, вважаємо, що кожен із прийомів тлумачення значення слова вимагає окремого розгляду щодо початкової освіти. Крім того, іменники з абстрактним значенням, обрані нами для збагачення мовлення молодших школярів, мають низку особливостей порівняно з конкретною лексикою, а тому це має бути враховано у виборі способу їхнього тлумачення.

У методиці, окрім терміна *тлумачення значення слова*, вживають також термін *семантизація слова*, який передбачає перший етап роботи над словом, що розпочинається з розкриття його значення і завершується первинним засвоєнням [312, 14]. В. О. Науменко так пояснює суть терміна *семантизація*: «Перетворення незнайомого звукокомплексу на слово-знак, яке робить учитель за допомогою спеціальних методичних засобів, є його семантизація. Семантизація незнайомих слів є одним із завдань збагачення словникового запасу учнів... Семантизація слова методично виражена в роз'ясненні (тлумаченні) вчителем

лексичного значення, закріпленого в мові за тим чи іншим звуковим комплексом» [312, 15].

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

У процесі дослідження, керуючись принципом градаційності, ми виявили найбільш ефективні прийоми тлумачення іменників, що означають моральні риси характеру, які стосуються учнів початкових класів, спираючись на об'єктивно наявні в мові та доступні учневі початкової школи парадигматичні зв'язки: синонімію, антонімію, гіпонімію, словотворчу деривацію.

Аналіз літератури про лексикографічні та методичні прийоми тлумачення значень слів [9; 312; 504] уможливив розмежування термінів *спосіб тлумачення* і *прийом тлумачення*. Це важливо тому, що багато прийомів пояснення учням незнайомих їм слів легко об'єднуються у групи, зазначає Л.П. Федоренко [453, 67]. Ці дві групи ми називаємо *способами (методами)* тлумачення. Способи ж реалізуються конкретними *прийомами*.

За основу виокремлення двох способів (методів) тлумачення та приєднання до них того чи іншого прийому обираємо, «знаряддя», яким оперуємо з метою розтлумачити значення незнайомого учням слова. Так, *ономасіологічний спосіб (метод) тлумачення* (або оносемантичний спосіб тлумачення) передбачає звернення до зовнішньомовних реалій. Окреслюють такі прийоми, як *наочний* (демонстрація предмета або його зображення), що передбачено для слів із конкретним значенням, і *контекстуальний* (звернення до тексту, із якого зрозуміло значення слова), що можливо для слів із абстрактним значенням. При цьому конкретну ситуацію подають не лише вербально, а ще й із допомогою аудіовізуальних засобів, однак ці прийоми все ж залишаються в межах ономасіологічного способу. Цей спосіб тлумачення широко застосовують у початковій школі, що зумовлено особливостями наочно-образного мислення учнів початкових класів. У зарубіжній лексикографії, яка розробляє навчальні словники для учнів початкових класів, широко презентують картинні словники або в тлумачних словниках використовують численні ілюстрації [504, 11] та

зрозумілі учням контексти [175]. На сучасному етапі подібні словники використовують для вивчення української мови як рідної.

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

Описану класифікацію подано на рисунку 2.1.



Рис. 2.1 Класифікація методів та прийомів тлумачення слів на засадах градаційності

Отже, провідним методичним принципом формування лексичної компетентності в учнів початкових класів визнано градаційний принцип, суть якого полягає в тому, що градація передбачає структурування змісту і

дидактичного матеріалу за темами з орієнтацією на різні етапи навчання з поступовим нарощуванням обсягу лінгвістичної інформації, яку повідомляють за цією темою, та ускладненням її характеру і форм подання.

2.3. Проблема термінологічної номінації окремих видів лексичних помилок

Практично кожна наукова праця з розвитку мовлення учнів містить у собі аналіз мовленнєвих помилок. У будь-якому випадку кожен дослідник зустрічається з відхиленнями від норми мовлення в роботах учнів і фіксує їх. Водночас проблема мовленнєвих помилок молодших школярів досі залишається на периферії методичних студій. У середній школі ця проблема розв'язується успішніше, оскільки є детальні дослідження М.Р. Львова, М.Т. Баранова. Про важливість аналізу мовленнєвих помилок зазначали ще І.А. Бодуен де Куртене, Л.В. Щерба, О.М. Гвоздев.

Проблема мовленнєвих помилок стала предметом вивчення й аналізу передусім у психології та медицині ще на межі 19-20-го століття. Відомі праці психолога П.Д. Мерінгера, який, розглядаючи помилки в усному мовленні (обмовки), вважав їх однією із форм людської діяльності. Думка про те, що «помилки обов'язково входять у нашу мовленнєву поведінку» [222, 11], простежується у працях зарубіжних психолінгвістів.

Нам цікаві передусім ті випадки, коли, згідно з ідеями П.Д. Мерінгера, сильніші асоціації витісняють у корі головного мозку слабші асоціації, унаслідок чого сильніші за своєю локалізацією в головному мозку звуки витісняють слабші, а сильніші слова впливають і витісняють у свідомості слабкіше слово, що і призводить до помилки. Для нас важливою є думка про те, що кожна мовленнєва девіація має свою причину: «Випадок щодо обмовки повністю виключений, обмовка підпорядкована правилам» [508, 9].

Проблемі помилок на письмі і в процесі читання було присвячено роботи Вільгельма Вундта, який підкреслював, що це явище має однакові причини. На початку 20-го століття учені Г. Ваймер («Психологія помилок»), Х. Боуден також

розглядали помилки мовлення як певну частину мовленнєвої діяльності. Проте більшість досліджень фіксували увагу на вимовних труднощах, семантичні ж – не виділялися.

Медичні праці в галузі порушення мовлення також дають багатий матеріал для розуміння механізмів творення мовлення і помилок, пов'язаних із їхнім порушенням. Так, для нас цінне зауваження К.Л. Бюлера щодо механізму відбору слів – з одного боку – і механізму породження мовлення – з іншого. Він підкреслював з посиланням на А. Піка: «Знаходження слів може відбуватись безпомилково, тоді як граматичне формування слів і речень неправильне; отже, ми маємо справу із перебігом двох незалежних один від одного процесів» [514].

Із експериментальних робіт другої половини ХХІ можна виділити праці Дж. Мортон, присвячені безпосередньо мовленнєвим помилкам [510]. Автор виділяє типи помилок у процесі читання, які, як підтверджується й іншими авторами, типові та єдині для всіх мов. Його дані узгоджуються з моделлю мови в трансформаційній граматиці А.Н. Хомського. Крім того, він висуває припущення, співзвучне думці П.Д. Мерингера, що «помилки не щойно виникли, вони мають причини» [507, 41].

Отже, ще на початку нашого століття причина помилок пов'язувалася зі складністю *механізмів породження мовлення*. На сьогодні проблема мовленнєвих помилок найбільш інтенсивно розробляється психолінгвістами, основну увагу яких зосереджено на причинах і механізмах допущення мовленнєвих помилок. Саме психолінгвістика має найбільшу номенклатуру праць із цієї проблеми. На думку О.О. Леонтєва, «систематичне дослідження проблеми мовленнєвих помилок могло б скласти особливу галузь психолінгвістики, оскільки саме мовленнєва помилка є своєрідний сигнал «шва» в мовленнєвому механізмі, що розійшовся під впливом тих або інших обставин» [245, 32].

Значний внесок у дослідження природи і структури процесу породження мовлення вніс Л.С. Виготський, думка якого про відсутність збігу реальних слів із «мисленнєвими єдностями» (за Дж. Мортон), або з «порціями смислу» (за Л.С. Виготським), є на нашу думку, однією з найважливіших щодо розроблення

методичної проблеми мовленнєвих помилок учнів, пов'язаних із незнанням значення слова.

Останнім часом зусилля дослідників зосередились на семантичних помилках. Цю зацікавленість можна пояснити розвитком нової науки семіотики, виникненням теорії смислу і певними успіхами в розробленні штучного інтелекту. Одна з причин виникнення семантичних помилок полягає в тому, що одне і те саме значення може бути виражене різними способами, інакше сприйматися, мати неоднаковий смисл для різних реципієнтів (слухачів, читачів). Оскільки основною метою мовленнєвої (лексичної) діяльності є комунікація, то семантичні помилки особливо цікаві для нашого дослідження. Як свідчать праці психолінгвістів і психологів, «найбільш важливі в семантичному плані частини мови більше схильні до помилок» [222, 63].

Класифікація мовленнєвих помилок і недоліків у методиці навчання української мови

На актуальність проблеми термінологічної номінації мовленнєвих помилок справедливо вказують Н.А. Бабич, С.А. Омельчук, М.І. Пентилюк, І.М. Хом'як говорячи про відсутність термінів для багатьох методичних понять, у тому числі і в галузі методики розвитку мовлення : «...не мають назв багато мовленнєвих вправ, хоча вони вже давно оформились як типи і відтворюються в ряді підручників, а також мовленнєві помилки» [341, 309].

У сучасній методиці розвитку мовлення як особливій галузі методики викладання української мови прийнято розділяти мовленнєві помилки й недоліки [63, 332]. Порухення норми мови вважається помилкою (орфографічною, орфоепічною, синтаксичною, морфологічною і таке ін.) [341, 309]. До мовленнєвих недоліків відносять «такі, які не пов'язані з порушенням правил, вимог мовної норми – це порушення вимог комунікативної доцільності, невдачі школяра у пошуках засобів виразності мовлення: повтори слів, уживання зайвих слів, недоречне вживання емоційно забарвлених слів, штампи, невдалий порядок слів, бідність і одноманітність синтаксичних конструкцій, порушення видо-часової співвіднесеності дієслівних форм і таке ін.» [341, 311].

Помилки, як бачимо, отримують свою назву за різних підстав. Так, залежно від належності до певного рівня одиниць мови вони поділяються на лексичні і граматичні [340, 309]; відповідно вони належать до розділу лінгвістики, у якому вивчається ця одиниця мови. Це традиційна класифікація, проте вона не вказує ні на причину помилки, ні на шляхи її усунення, ні на характер діяльності щодо запобігання їй. У цьому розділі ми конкретно зупинимося на одному виді мовленнєвих помилок – на лексичних помилках, оскільки вони пов'язані з навчанням слова як одиниці мови і мовлення.

У методиці розвитку мовлення в середній школі поділяють помилки на мовленнєві і мовні [340, 32-37]. Доведено, що мовленнєвих помилок удвічі більше, ніж граматичних. Мовленнєві помилки поділяють на *власне помилки* та *мовленнєві недоліки*. З-поміж найбільше поширених помилок й недоліків у мовленні учнів, наприклад, 5-х класів (за даними В.І. Капінос), становить група лексичних помилок (за класифікацією С.Н. Цейтлін), а саме :

- 1) уживання слова в неточному значенні: *на горі сидів зайчик* (замість *на горбочку*);
- 2) нерозрізнення синонімічних слів: *пішов додому з нагнутою* (замість *зі схиленою*) *головою*;
- 3) змішування паронімів: *я напереріз* (замість *навідріз*) *відмовився*;
- 4) порушення лексичної сполучуваності: *він виконав слово* (замість *дотримав слова*);
- 5) уживання зайвих слів (плеоназм): *серпень місяць*, *опустивши голову вниз*;
- 6) повторення тих самих слів та ін. [474, 37].

Наведений перелік свідчить, що зазначені помилки належать, згідно з класифікацією С.Н. Цейтлін [474, 57], до лексичних помилок (лексико-семантичних і лексико-стилістичних). За дослідженнями В.І. Капінос, вони є найбільш характерними і частотними з-поміж помилок і недоліків у мовленні учнів різних вікових паралелей [190, 38]. Для нас істотним є підтвердження наших експериментальних даних про те, що в початковій школі, як і в середній,

граматична будова мови засвоюється швидше і надійніше, ніж лексика, тому існує проблема цілеспрямованої роботи саме над лексичними помилками.

Ми, поділяємо думку С.Н.Цейтлін [474, 135] і поділяємо лексичні мовленнєві помилки й недоліки на 3 групи:

а) ненормативні значення слів (семантичні помилки) :

я завісила лампу газетою (замість закрила, оскільки завісити – «закрити тим, що висить, наприклад фіранками»);

швидко і непомітно віддалилися з міста (замість пішли, оскільки віддалитися – «піти неспішаючи, з гідністю»);

я хочу виправити свої вади (замість недоліки).

Як видно з порівняння класифікацій, ця група помилок збігається з першими трьома видами – уживанням слова в невластивому для нього значенні, у нерозрізненні синонімів, змішуванні паронімів.

б) ненормативна сполучуваність слів;

в) тавтологічні помилки і повтори (зазначені види збігаються з наведеними вище методичними класифікаціями).

У класифікації лексичних помилок керуємося передусім результатом, досягнутим у мовленні, зважаючи на помилкове вживання слова. А результат у цьому випадку – неправильна або неточна назва явища або реалії, унаслідок чого порушується смисл висловлювання загалом. Тому ми виділяємо окрему групу помилок, пов'язаних із незнанням точного значення слова, з неправильною або неточною назвою предмета або реалії, і даємо цій групі помилок назву *орфонімічних*. Ця назва відображає результат, який має бути отриманий за точного вживання слова в мовленні, але не досягнутий унаслідок незнання значення слова учнем. Передусім орфонімічними є помилки 1-3 видів: уживання слова в невластивому для нього значенні (1), змішування синонімів (2), змішування паронімів (3).

Усі ці помилки пов'язані з незнанням значення слова, із неточним вираженням думки за допомогою слова, з уживанням слова без урахування його значення у даному контексті, без урахування його полісемії. Ці помилки

порушують вимогу точності мовлення. Окрім названих, до *орфонімічних*, на нашу думку, можемо віднести і помилки на лексичну сполучуваність (4-ий вид лексичних помилок), оскільки неправильна сполучуваність також зумовлена незнанням особливостей слів із пов'язаним значенням: *карі очі*, але *не волосся*, *міцна дружба*, але *не сильна* (хоча міцне, сильне рукостискання). Та і приклад *літній кінь* можна пояснити тим, що в деяких контекстах прикметники *літній* і *старий* є синонімами, а в даному випадку сталося змішування синонімів (3-ій вид лексичних помилок). Нарешті, випадки тавтології і повторів (віднесемо їх до 5-го виду лексичних помилок) можна також віднести до розряду орфонімічних помилок, оскільки в прикладі *швидко кинувся* учень не знає значення слова *кинутися* – «швидко спрямуватися». А в прикладі – *Осінній парк видається сумним і печальним* – відчувається незнання значень слів-синонімів.

Отже, лексичні помилки, які ми називаємо *орфонімічними*, є випадками неправильного вживання слів і словосполучень (тобто номінативних одиниць мови), унаслідок чого вони не виконують на належному рівні своєї номінативної функції, що відбувається внаслідок збоїв у механізмі мовлення щодо вибору слова і встановлення його сполучуваності з іншими словами. Учень змішує слова, близькі за формою і / або за значенням: синоніми, пароніми, асоціативно близькі слова, різні значення багатозначного слова, іноді навіть антоніми: *мої нащадки [пращури] були селянами* (6-ий вид орфонімічних помилок). Усе це результат незнання слова для позначення реалії. А тому основний шлях подолання цих помилок – спеціальна культурномовленнєва (орфонімічна) робота над значенням слова.

Наведемо приклади таких помилок із робіт учнів початкових класів. Ці та інші дані отримані нами в ході констатувального і формувального етапів педагогічного експерименту. До зазначених нами шести видів лексичних помилок у початковій школі додається ще один, дуже поширений – незнання слова, що означає якесь явище, і вживання у зв'язку з цим найбільш близького за змістом із семантичного поля. Така орфонімічна помилка дуже поширена в початковій школі, що об'єктивно пояснюється (віднесемо її до 7-го виду – відсутність слова в

учнівському лексиконі). Крім того, є значна кількість помилок лексико-граматичного характеру (словотворчих та ін.), які тією чи іншою мірою також пов'язані з незнанням значення слова – лексичного і граматичного. Наприклад, помилкове вживання прийменника *із-за* замість *за* (*із-за* ялинки вовк чатує /замість за ялинкою) можна розцінювати як граматичну помилку, але водночас учень виявив незнання значення прийменника *із-за*, тобто це помилка лексико-граматичного характеру, орфонімічна за результатом. Такі «суміжні» помилки лексико-граматичного характеру ми відносимо до 8 виду, але не розглядаємо їх.

Таблиця 2.1

Типи лексичних (орфонімічних) помилок

Приклади лексичних(орфонімічних) помилок	Вид лексичної помилки
На пляжі дуже душевно [душно] й погано гратися в піску.	3 (змішування паронімів)
Я хотіла б прибрати цю гарну ляльку [придбати].	3 (змішування паронімів)
Снігурі сидять на пухнастих гілках і трохи [тихенько] поклацують.	1 (вживання слова в невластивому йому значенні)
У цієї кішки обличчя схоже на хазяїна [мордочка схожа на обличчя хазяїна].	3 і 7(змішування слів-синонімів і відсутність слова в лексиконі)
Маленьке звірятко нюхало повітря [принюхувалося]. (Антон О., 2 клас)	7 (відсутність слова в лексиконі)
У пустелі виготовляють [вирощують] бавовник. (Максим Б., 3 клас)	7 (відсутність слова в лексиконі)
Коли я писала цей твір, то у мене до них [бідних людей] викликалось [з'явилося] співчуття. (Марійка Т., 2 клас)	7 (відсутність слова в лексиконі)

У долині [на полонині] вівчарі випасають овець. Коли вівці пасуться на них можуть зграями напасти вовки, але вівці зграями[стадом] і тікають від них. (Катерина М., 3 клас).	7 (відсутність слова в лексиконі); 4(порушення сполучуваності : стадо овець, але зграя вовків)
Там є квіти [рослини] : волошки, суниця, деревій. (Микола Ч., 2 клас).	7 (відсутність слова в лексиконі, порушення родо-видових зв'язків)
Лебеді сіли на лід і стали нежваво [тихо] курликати. (Ірина М., 2 клас)	7 (відсутність слова в лексиконі)
Учні були одягнені в розпатлані [пошарпані] штани. (Святослав Б., 2 клас)	3 (змішування паронімів)
<i>Дуже чудові</i> пиріжки пече моя мама.	5 (зайве слово, а також неправильне утворення найвищого ступеня).
Що можна коментувати [сказати] про такий удар?	4(неправильна сполучуваність)
На землі усі люди говорять, пишуть, читають, але у кожного це виходить особливо, [по- особливому, по- своєму].	3 (змішування паронімів або асоціативно близьких слів)
У будинок влетів [проник] мороз. (Радион Л., 3 клас)	1 (вживання слова в невластивому йому значенні)
Ведмедиця взяла ведмежа за руку. (Сашко М., 2 клас)	7 (відсутність слова в лексиконі і змішування асоціативно близьких слів рука і лапа, тобто кінцівка)
Це був борсук. Він підняв руку і вказав на мене. (Наталка М., 2 клас)	7 (відсутність слова в лексиконі і змішування асоціативно близьких слів)

	рука і лапа, тобто кінцівка)
Їжак вирив будку [нору].	7 відсутність слова в лексиконі і заміна асоціативно близьким словом, що означає мешканці
Верстати роблять врукопашну [вручну] чи за допомогою інших верстатів?	3 (змішування співзвучних слів)
Свиня [змія] підколодна.	4 (порушення сполучуваності внаслідок незнання фразеологічно пов'язаного значення слова підколодна)
Мій брат вчиться на вчителя.	5 (повтор спільнокореневого слова)
Моя мама – економічна [економна] жінка.	3 (змішування паронімів)
Дівчинка почервоніла від коренів до волосся.	4 (порушення сполучуваності внаслідок незнання лексичного значення і граматичною форми фразеологізму)
Мисливець відпустив [опустив] рушницю і пішов додому.	3 (змішування паронімів)
Кішка вмивалася, облизуючи язик [облизуючись язиком].	1 і 4(незнання значення дієслова і побудова неправильного

	словосполучення)
Дівчинка впала у воду, але тонути [плавати] вона не вмiла.	6 (змішування антонiмiв)
Хлопчик у човні швидко грiб коромислами [веслами].	1 (вживання слова в невластивому йому значенні i заміна спiвзвучним)
Чоботи він начистив ще з вечора, щоб уранці надiти на свiжу голову.	1 (вживання фразеологiзму в невластивому йому значенні)
За столом Тимко поводився неосвiчено [неввiчливо].	3 (змішування паронiмiв)
Я бачив кроликiв. Їх було багато людей.	5 (зайве слово)
Матвiй був дуже корисним хлопчиком [корисливим].	3 (змішування паронiмiв)
Ця книга вчить нас бути смiливими, не прагнути [не боятися] труднощiв.	1 (вживання слова в невластивому йому значенні)
В усю довжину кiмнати розтягнулася шафа. Потiм йде диван. Над ним висить картина, моє лiжка i стеля. (З твору «Моя кiмната»)	4 (порушення сполучуваностi через незнання значення слова розтягнулася). Порушення змісту через неправильну побудову речення.
У зоопарку ми побачили двохгорбних [двогорбих] верблюди́в. (З переказу «Зоопарк»)	7 (вiдсутнiсть слова в лексиконi)
На парадi я вперше побачив воiнiв-дiтсадникiв [десантникiв].	7 (вiдсутнiсть слова в лексиконi)

У дресирувальника на ногах були хутрові [хутряні] чоботи. (З твору «Цирк»)	3 (змішування паронімів)
Біля пам'ятника зібралося багато людей і письменників.	5 (зайве слово. Незнання родо-видових зв'язків слова люди)
Хлопчик встав як скопаний [як укопаний].	3 (змішування паронімів і знищення фразеологізму)
Забарвлення окуня допомагає йому рятуватися від здобичі.	1 (вживання слова в невластивому йому значенні)
Білосніжний сніг іскрився на сонці. (З твору «Зима»)	5 (зайве слово, повтор спільнокореневих слів)
Моїй мамі виконалось 35 років [виповнилося].	3 (змішування паронімів)

Наявні, звичайно, в мовленні учнів і дуже характерні граматичні помилки на рівні слів, на рівні тексту (див. таблицю 4.4).

Таблиця 2.2.

Граматичні помилки на рівні слів, тексту

Деякі не засипані снігом гілки вимальовують [малюють в нашій уяві, схожі на] різних тварин. Я дружу з Радіо [Радионом чи Радиком]	Відсутність слова у лексиконі, неправильна сполучуваність, словотворча (граматична помилка). Грамматична помилка: неправильне формоутворення.
У нас в селі є молочна ферма. Коровам там добре. Вони покриті черепицею і добре обладнані. (З твору «Мої канікули»)	Грамматична (синтаксична) помилка: порушення зв'язку речень в тексті.

Дуже часто в роботах зустрічаються фактичні помилки (див. таблицю 4.5).

Таблиця 2.3.

Фактичні помилки

Лось підгинав ноги і сідав на коліна.	Фактична помилка, не знає реалій.
Вони потягнули півтонну бочку з водою.	Фактична помилка, не знає реалій

Проте останні з наведених прикладів не розглядаємо, оскільки це завдання визначене нами на найближчу перспективу. Ми обмежилися аналізом лексичних помилок орфонімічного характеру, пов'язаних зі значенням слова.

Робота щодо запобігання таким помилкам, в основі яких змішування близьких за значенням і / або за формою слів, повинна будуватися з урахуванням принципу диференціації суміжних явищ мови. Здатність до диференціації, зіставлення, розмежування мовних і мовленнєвих явищ є необхідною умовою для формування культури мовлення. Описана здатність до диференціації схожих за формою і / або значенням слів надзвичайно важлива для подолання орфонімічних помилок, причина яких полягає в недосконалості механізму породження мовлення (механізму лексичного вибору і граматичної зв'язності), змішуванні схожих лексичних одиниць у мовленні.

Проблеми навчання мовних норм і запобігання помилок у мовленні учнів пов'язані з необхідністю посилення роботи з культури мовлення в початковій школі.

Орфографія й орфоепія, як розділи науки про мову, регулюючи і встановлюючи норми вимови і правопису (норми усного і писемного мовлення), досить повно висвітлені в курсі української мови як для початкової, так і для середньої школи. Таке «вузьке» питання, як засвоєння учнями норм слововживання, у програмах і в змісті підручників, навчальних посібників не отримало належного розкриття.

Попри те, що в системі лексичної роботи вправи щодо вибору слів із ряду синонімів, паронімів присутні, однак цілеспрямованої роботи над точним

висловленням думки досі немає. І це при тому, що проблема навчання норм слововживання назріла і її вирішення є необхідним для подальшого розвитку в теорії і практиці методики розвитку мовлення школярів.

Увага до проблеми вибору слова для точного висловлення думки та до формування у школярів означеного мовленнєвого вміння знаходить відображення і в теоретичних дослідженнях, присвячених, наприклад, методиці навчання паронімів, синонімів [357], і в практиці школи, коли у сучасних посібниках робота щодо вибору слова відповідно до його лексичного значення вже займає гідне місце [429].

Кожен із нас досить часто у своїй мовленнєвій практиці натрапляє на проблему вибору слова, адекватного за своїм значенням конкретній ситуації, меті та змісту висловлювання. Як позначити те або інше явище правильно, точно? Яке обрати слово, щоб назвати, наприклад, людину яка викликає співчуття, – *сердечний* або *сердешний*? Як правильно позначити дію, яку здійснює людина, коли кладе шапку на свою голову, – одягнути чи надіти? Ці два приклади пов'язані з явищем лексичної паронімії, а вибір потрібного, точного, правильного в цій конкретній мовленнєвій ситуації слова – це питання орфонімії, питання правильного позначення конкретного поняття.

А як правильно назвати, наприклад, музиканта – актор чи артист? Ці два слова – синоніми, вони відрізняються за значенням (це ідеографічні, понятійні синоніми). І проблема вибору потрібного слова з двох синонімів такого типу – це проблема орфонімії (на відміну від вибору слова з ряду стилістичних синонімів, наприклад, «дружний» або «дружній» і тому подібне, де вибір належить до сфери стилістики).

І нарешті, як точніше вжити форму слова, сказавши «відправити вітальну телеграму за адресою....» чи «відправити вітальну телеграму на адресу»? Це також проблема лексико-граматичного вибору, що належить до сфери орфонімії.

Ми переконані, що термін *орфонімія* має право на функціонування поряд із термінами *орфографія* і *орфоенія*. Останні два спеціальні поняття належать виключно до вираження словесного знака і ніяк не регулюють обирання

лексичного засобу, адекватного плану змісту. Відомо, що слово – знак двосторонній, який має форму і зміст. Відповідність звукової і графічної форми слова нормам мови регулюють правила орфоєпії і орфографії, а ось зв'язок між звукокомплексом (словом) і змістом висловлювання повинні регулювати правила орфонімії. Орфонімія, таким чином, може розглядатися як один із розділів культури мовлення, один зі складників ортології (науки про норми мови і мовлення). Вона визначає відповідність слова, обраного з низки синонімів (лексичних і граматичних) і паронімів, і його значення – загальному змісту висловлювання, контексту, мовленнєвій ситуації загалом.

Сюди ж входять і питання вибору слів, що виражають оцінку того, хто говорить, чим, зокрема, займається нині *прагмалінгвістика*. З прагматичним боком мовлення стикаємося і, розв'язуючи конкретне запитання: коли, наприклад, прийнятніше сказати про одне і те саме явище – «базар» а коли – «ринок». У своїй мовленнєвій практиці ми постійно постаємо перед вибором – як сказати, щоб виразити / не виразити свою оцінку того, про що говоримо.

Стосовно терміна *орфонімія*, то ми провели констатувальне дослідження щодо прийнятності його в системі лінгвістичної термінології. Студентам педуніверситету однієї з філологічних спеціальностей запропонували для осмислення низку запитань.

1. Яка наука називається орфонімією? Дайте тлумачення терміна, користуючись зразком і моделлю спеціальних слів *орфографія, орфоєпія, ортологія, омонімія*. Яке значення терміна *орфонім* (за типом омонім)?

2. Як ви розумієте термін *норми орфонімії*? Наведіть приклади, у яких дотримуються або не дотримуються норми орфонімії.

3. Орфонімічна робота – що це таке? Наведіть приклади орфонімічних вправ, використовуючи як зразки *синонімічні, паронімічні* й інші вправи з підручників.

4. До якого пласту лексики належить термін *орфонімія*? Охарактеризуйте слово з позиції походження, сфери вживання, активного і пасивного запасу,

стилістичної належності. Визначте тип неологізму і доведіть свій вибір. Який термін, на ваш погляд, прийнятніший і чому: *ортонімія* чи *орфонімія*?

Чому цей констатувальний експеримент був проведений серед студентів, а не вчителів? Передусім тому, що ця категорія – майбутні вчителі – раніше за всіх стикається з лінгвістичною і методичною термінологією саме в студентські роки, у процесі навчання у ВНЗ. Для них нова термінологія, незалежно від того, «прижилася» вона в науці чи ні, однаково значуща, і міру її доступності найдоцільніше з'ясувати саме в цьому середовищі і саме в період вивчення наук. У вчителів термінологічна база склалася вже давно, є свої стереотипи, тому виникає певний сумнів у тому, що вчителі спочатку не відкинуть новий термін, який не є для них традиційним.

Студенти, які вивчили до проведення констатувального експерименту розділи «Лексикологія», «Словотвір» і які мають певні знання в галузі методики навчання української мови в школі, в абсолютній більшості впоралися з творчим завданням, тим самим підтвердивши нашу гіпотезу про можливість введення спеціальних слів *орфонімія*, *орфонімічна помилка*, *орфонім* у лінгводидактичну термінологію (хоча і з різною мірою вживаності). Статистичний аналіз робіт виявив деякі закономірності у відповідях студентів.

Наведемо уривки з найбільш типових робіт студентів.

1. Термін «орфонімія» містить досить поширені грецькі корені: orthos – «прямий, правильний» і опута – «ім'я». Додаючи значення цих коренів і проводячи аналогію з іншими термінами (орфографія, омонімія), отримуємо таке тлумачення: орфонімія – мовне явище (аналогічно з омонімією), правильне найменування, назва будь-якого предмета або явища, поняття. З іншого боку, орфонімія – це розділ науки про мову (аналогічно з орфографією), яка займається проблемами найбільш точного, правильного позначення словом будь-яких понять. Якщо так, то орфонім – правильне ім'я, назва, тобто та звукова оболонка і та сукупність значущих частин (морфем), яка повністю відповідає цьому поняттю і найточніше відображає його...

2. Орфонімія регулює одну із функцій слова – називну (чи номінативну) і вирішує важливі завдання встановлення орфонімічної норми в мові і мовленні, тобто науково встановлені правила вибору і вживання слів у мовленні. Недотримання цих норм є, наприклад, паронимазія – змішування неспоріднених, але співзвучних слів (реагувати – регулювати, екскаватор – ескалатор та ін.).

Орфонімічні норми порушуються, коли комунікант неточно або неправильно розуміє значення слова і помилково його вживає в невласливому для нього значенні. Наприклад, слова «цифра» і «число» не є синонімами, проте в мовленні їх нерідко помилково змішують. Це не є проблемою синонімічного вибору, а також це не є проблемою паронімії. Тут вибір визначається знанням точного значення кожного слова, і це – орфонімічна проблема: можливе вживання «двозначне число», «астрономічне число», але не «дробова цифра», «тризначна цифра».

Норми орфонімії можуть порушуватись і при неправильному вживанні слів одного синонімічного ряду. Так, у мовленні ми часто не враховуємо відмінностей між словами, «число» і «кількість», хоча у кожного з них є особливості вживання (можливе вживання, «велике число», «велика кількість предметів»; можливе «велика кількість води», але неприпустимо «велике число води»). Орфонімічна робота саме і спрямована на усунення різних помилок щодо вибору слова.

Цікаві міркування учасників констатувального експерименту щодо переваги одного з термінів – ортонімія або орфонімія.

3. Терміни «орфонімія» й «ортонімія» не мають принципових відмінностей у значенні. Грецьке «orthos» має два значення: «прямий» і «правильний». У мовознавстві склалася традиція утворення слова з морфемою орфо-, що має значення «правильний». У інших галузях науки вживається і орто-, але частіше в значенні «прямий»: ортопед, ортодоксальний. Тому мені здається, що краще використовувати термін «орфонімія» за аналогією з «орфографією» і «орфоенією».

Особливо зупинимося на тих вправах орфонімічного характеру, які традиційно використовуються в лексичній, словниковій роботі :

- обрати слово, яке відповідає за змістом: *надіти / одягнути шапку, дитину*;
- обрати з поданих синонімів найбільш відповідний за змістом;
- скласти з кожним із цих слів (*лісовий / лісистий, ялинковий / ялиновий*) словосполучення або речення, пояснити значення кожного слова і таке ін.

Констатувальний експеримент із термінами *орфонімічна помилка, орфонімія, орфонімічна робота* дав позитивні результати, про що свідчить і аналіз даних методами статистичного аналізу. Проведений нами експеримент підтвердив нашу гіпотезу про можливість використання терміна *орфонімічна робота*, який характеризує один із напрямів лексичної роботи щодо вибору найбільш точного слова для висловлення думки.

Під терміном *орфóнім*, розуміємо те єдине слово, яке найточніше виражає думку і відповідає загальному змісту контексту. Правильність і точність мовлення, кожного слова – це завдання не лише культури мовлення. Воно тісно пов'язане з проблемою розуміння, з суто методичною проблемою навчання таких видів мовленнєвої діяльності, як слухання і читання (тобто загалом – із завданням навчання *аудіювання* – сприйняття і розуміння змісту мовлення, тексту). І нарешті, окреслення орфонімії як одного із завдань навчання рідної мови і культурномовленнєвої роботи в школі пов'язане з актуалізацією *герменевтики* в новій якості – як науки про розуміння.

Окремо зупинимося на запропонованому нами терміні *орфонімічна помилка*. Те, що цей термін цілком доступний розумінню вчителів (як майбутніх, так і дійсних), не викликає сумнівів, оскільки морфемна будова його цілком прозора і моделі в усіх «на слуху»: *орфографічна, орфоенічна помилка*. Так от *орфонімічна помилка* – це різновид відомих лексичних (мовленнєвих) помилок, пов'язаних з уживанням слова в невластивому для нього значенні.

Питання про орфонімічні помилки (помилки слововживання) у методиці розвитку мовлення і в практиці навчання протягом десятиліть і аж до теперішнього часу розв'язується дещо однобічно. У завершеній, уже написаній учнем роботі, у якій припущено мовленнєву помилку, учитель робить позначку «мовленнєва», або «лексична», або «неправильне слововживання» і пропонує

школяреві звернутися до тлумачного словника – це у кращому випадку, а в гіршому – лише констатує факт неправильного слововживання. На цьому, як правило, все закінчується. Коли не знаєш, якої помилки припустилася дитина, то і запобігати, здається, нічому. Неправильне слововживання, використання слова в невластивому для нього значенні – це для методики навчання мови питання розширення / нерозширення учнівського словника, питання часу, питання мовленнєвого досвіду і середовища.

Проте орфонімічних помилок можна і потрібно запобігати. І для цього в методиці є достатня кількість відповідних вправ, які варто віднести до орфонімічних. Зокрема, вправи щодо добору найбільш точного, доречного слова відомі, вони є і використовуються. Треба лише усвідомити, що орфонімічна робота (цілеспрямована робота щодо вибору потрібного слова з лексичних і граматичних синонімів, паронімів) повинна проводитись так само цілеспрямовано, як вона проводиться, наприклад, щодо орфографії або щодо орфоєпії. Необхідно виявити ефективні прийоми і методи орфонімічної роботи, що і зроблено в нашому дослідженні.

Відомо, що під лексичними помилками розуміють цілу низку різнотипних за своєю природою помилок – помилки у слововживанні, у виборі слова. Це передусім «неточність обраного слова, уживання діалектних і просторічних слів у літературному мовленні, немотивоване вживання слів різної стилістичної приналежності й емоційно-оцінних слів, повтори одного і того самого слова або спільнокореневих слів, неправильне вживання слів із фразеологічно зв'язаним значенням, невдале використання образних висловів, порушення сполучуваності слів, уживання зайвих слів і таке ін.» [268, 92].

На нашу думку, до орфонімічних помилок (помилки у неправильному вживанні слова, що пов'язано з незнанням його значення; випадків невідповідності обраного слова тому поняттю, яке ним помилково позначене) належать ті, що виділені нами вище в тексті. Це і змішування паронімів (*ефектний – ефективний, ніготь – кіготь*); і помилкове вживання одного слова замість іншого за асоціацією (*район-регіон, цифра-число*), причому останні пари

слів зовсім не є синонімами або паронімами. Сюди ж відносимо і незнання особливостей уживання синонімів (можливе вживання *працює вчителем*, але не «робить», *учитель школи*, але *викладач коледжу*; *учитель математики*, але не «педагог математики»), і неправильне вживання граматичної форми слова, неправильне слово – і формоутворення («вірно» відповідаєш замість *правильно*; «стерти дошку» замість *втерти дошку* або *зітерти з дошки*), унаслідок чого порушено відповідність слова тому поняттю, яке ним позначене. Також до орфонімічних помилок варто віднести вживання зайвих слів (*ностальгія за батьківщиною*), оскільки тому хто припустився помилки (*пам'ятний сувенір*) невідоме точне значення одного зі слів (*сувенір* – від фр. «спогад»). Помилки у вживанні фразеологізмів мають таку саму причину, що й помилки у вживанні слів, а тому частина з них належить до орфонімічних («людина з гарячою головою» замість «гаряча голова» у значенні «запальна людина»).

Отже, терміном *орфонімічна помилка* позначаємо конкретний вид лексичних помилок – неправильне слововживання, пов'язане з незнанням точного значення слова, використання слова в невласливому для нього значенні, невідповідність ужитого слова тому поняттю, яке ним позначене в контексті і змісті всього висловлювання загалом.

Коли визначено тип помилки, виявлено причини та механізми її породження, то робота над запобіганням таким помилкам переходить від загальних побажань «правильно вживати слова» в іншу площину – сферу цілеспрямованого збагачення словника дітей, уточнення значень окремих слів, організації спеціальної роботи над значенням слова та над відповідністю обраного слова загальному змісту висловлювання, його основній думці, контексту. Вимоги до якостей «хорошого» мовлення, а саме: правильність і точність – можуть бути реально досягнуті у процесі орфонімічної роботи – лексико-граматичних вправ, що спираються передусім на значення слова (лексичне і граматичне) і встановлення зв'язку між значенням слова і змістом поняття, між значенням слова і змістом тексту.

Отже, є термін, що позначає вид роботи над значенням слова – *орфонімічна робота*, мета якої – сформувані вміння обирати слова, які за своїм значенням відповідають певному контексту. Є завдання – навчити школярів дотримуватися норм слововживання і обирати з наявних у їхньому лексичному запасі слів найбільш відповідне, точне.

Відомі, нарешті, сформульовані з позиції культури мовлення критерії «хорошого» мовлення, серед яких, – *правильність, точність, виразність*. Вони, по суті, і є орфонімічними нормами мовлення. Залишається переосмислити наявний арсенал методів і прийомів роботи над орфонімією, здійснити класифікацію вправ, які сприяють виробленню орфонімічних умінь в учнів (лексичних умінь щодо породження мовлення) – передусім уміння обрати слово відповідно до його значення і правильно вжити в тексті, виходячи з мети і змісту мовлення. І головне – варто визнати право на існування термінів *орфонімія, орфонімічна помилка, орфонімічні вправи*, які надають цій роботі системного характеру, як і в галузі орфографічної й орфоепічної роботи в школі. За аналогією з терміном *орфограма*, можливо, у майбутньому буде прийнято і термін *орфонім* – слово, яке необхідно обрати у процесі породження мовлення, оскільки воно найбільше підходить за змістом до певного контексту і мовної ситуації загалом.

Ще одним аргументом необхідності зосередити увагу на роботі стосовно добору точного слова (а отже, – на користь орфонімічної роботи і самого терміна) є знасна кількість помилок щодо неправильного слововживання (у складі інших лексичних помилок учнів), що засвідчили результати педагогічного експерименту.

Висновки до другого розділу.

Аналіз праць дослідників проблеми (Ф.С. Бацевич, А. Вежбицька, Ю.Н. Караулов, В.І. Кононенко, О.С. Кубрякова, Л.І. Мацько, О.О. Селіванова та ін.) дав змогу виокремити *комунікативно-діяльнісний* та *риторичний напрями* в методиці розвитку мовлення учнів початкових класів. З’ясовано, що *риторичний напрям* актуалізує посилення уваги до розвитку усного мовлення, зв’язку

навчання з формуванням загальнолюдських моральних цінностей (Т.О. Ладиженська, М.Р. Львов); *комунікативно-діяльнісний напрям* пов'язаний із виявленням закономірностей мови як засобу людського спілкування. У межах комунікативно-діялісного напрямку виокремлено різні підходи до організації навчання, із-поміж яких домінують *функційно-семантичний, структурно-семантичний та системний*.

Функційно-семантичний підхід до вивчення одиниць мови передбачає організацію роботи над мовленнєвими взірцями шляхом сприймання й аналізу їх, а також породження мовленнєвих висловлень, тобто синтезу мовлення з опорою на виявлені закономірності мови. У методиці навчання української мови в початкових класах практичну реалізацію цього підходу висвітлено в дослідженні словотворчої роботи як одного із засобів збагачення лексичного запасу молодших школярів (Т.Ф. Потоцька).

Структурно-семантичний підхід до навчання української мови в початкових класах передбачає врахування системної будови мови, що охоплює синтагматичний, парадигматичний, ієрархічний та асоціативно-дериваційний рівні, тобто навчання мови здійснюється від тексту до речення, від речення до словосполучення, від словосполучення до слова (М.С. Вашуленко).

Системний підхід до навчання мови є важливим методологічним засобом наукового пізнання мови, що уможливорює використання принципу системності як мисленнєвої технології, на основі якого розроблено методику формування лексичних понять в учнів початкових класів, зокрема збагачення словникового запасу молодших школярів синонімами (К.І. Пономарьова); фразеологізмами як засобом формування культури спілкування молодших школярів (Л.О. Соловець).

У процесі аналізу теоретико-експериментальних здобутків встановлено, що рівні сформованості лексичної компетентності в учнів початкових класів залежать від ефективної організації роботи над словом, в основі якої лежить усвідомлення учнями його лексичного і граматичного значень.

У розділі проаналізовано взаємозв'язок закономірностей вивчення української мови та лінгводидактичних принципів навчання, їхній вплив на

процес формування лексичної компетентності учнів початкових класів. Виявлено, що ефективність формування лексичної компетентності в учнів початкових класів залежить від: збагачення словникового запасу; розуміння учнем лексичних і граматичних значень мовних одиниць; розвитку в учня сприйнятливості до виразності мовлення, відчуття мови (мовного чуття) як здатності запам'ятовувати норми вживання мовних одиниць у мовленні; засвоєння писемного мовлення, зумовленого розвитком усного мовлення; темпу лексичного збагачення мовлення, який прискорюється в результаті творчої мовленнєвої діяльності учня.

Аналіз теоретичних досліджень та практики шкільного навчання дав змогу окреслити принципи навчання, покладені в основу експериментальної цілісної методичної системи формування лексичної компетентності в учнів початкових класів: єдності вивчення одиниць мови і навчання мовлення; градаційності; цілісності процесу формування лексико-граматичної будови мовлення учнів; опори на алгоритми породження та сприймання мовлення у процесі формування мовленнєвих умінь і розвитку мовної здібності; взаємозв'язку розвитку фонетичної, лексичної, граматичної сторін мовлення і навчання одиниць мови в єдності значення, форми і функції; зіставлення та диференціації одиниць мови у процесі мовленнєвого вибору.

У роботі обґрунтовано специфічний принцип формування лексичної компетентності в учнів початкових класів – *градаційності*, що найбільше відповідає одній із закономірностей мовленнєвого розвитку учнів – зоні актуального і зоні найближчого розвитку учнів (за Л.С. Виготським), які створюють малу і велику перспективи в системі формування лексичної компетентності учня за умови врахування градації між зоною найближчого і зоною актуального розвитку учня у змісті навчання, доборі методів і прийомів, врахування вікових можливостей учнів, рівнів розвиненості їхнього мовлення, етапу навчання.

З'ясовано, що принцип градаційності передбачає структурування змісту й дидактичного матеріалу за темами з орієнтацією на різні етапи навчання, із поступовим нарощуванням обсягу лінгвістичної інформації, передбаченої певною

темою, та ускладненням її характеру і форм презентування. Упровадження принципу градаційності зумовило необхідність опису класифікації методів і прийомів тлумачення лексичного матеріалу на засадах градаційності, до якої віднесено *оносемасіологічний і семантичний методи тлумачення*. *Оносемасіологічний метод* передбачає звернення до зовнішньомовних реалій і містить такі прийоми: *наочний* (демонстрування предмета або його зображення), *контекстуальний* (звернення до тексту, із якого зрозуміло значення слова). Означений метод передбачає не лише вербальне пояснення слів, а й використання аудіовізуальних засобів. *Семантичний метод* тлумачення слів містить такі прийоми 1) синонімізація й антонімізація (зіставлення незнайомого слова з уже відомими учням синонімом або антонімом); 2) логічне визначення (використання гіпероніма); 3) прийом словесного опису; 4) структурно-семантичний прийом, що охоплює: а) звернення до мотивувального слова (тлумачення похідного слова за допомогою твірного, на основі семантичної мотивації); б) звернення до етимології слова – етимологічний прийом.

Аналіз теоретичних джерел засвідчив, що важливим чинником формування лексичної компетентності в учнів початкових класів є організація роботи із запобігання мовленнєвих помилок. У дослідженні мовленнєві помилки й недоліки учнів початкових класів на основі класифікацій лексичних помилок було розподілено на три групи: 1) ненормативні значення слів (семантичні помилки); 2) ненормативна сполучуваність слів; 3) тавтологічні помилки і повтори. Крім того, до наукового обігу введено особливий тип лексичних помилок, пов'язаний із недостатнім знанням учнями лексичного значення слова, – орфонімічні помилки: неправильне слововживання, пов'язане з незнанням точного значення слова, використання слова в невластивому для нього значенні, невідповідність ужитого слова тому поняттю, яке ним позначене в контексті і змісті всього висловлення загалом.

Установлено, що робота, спрямована на запобігання помилок, в основі яких є сплутування близьких за значенням і / або за формою слів, повинна проводитися з урахуванням принципу диференціації суміжних явищ мови; здатність до

диференціації, зіставлення, розмежування мовних і мовленнєвих явищ також є необхідною умовою формування лексичної компетентності в учнів початкових класів.

Розділ 3. Методична система формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови

Відповідно до логіки всього дослідження, у процесі якого було доведено невідповідність сучасної системи навчання української мови завданням формування лексичної компетентності молодших школярів, третій розділ присвячено розробленню експериментальної системи навчання з обраної проблеми.

3.1 Структура методичної системи формування лексичної компетентності

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

Загальні принципи вдосконалення методичної системи навчання в початковій школі конкретизовано проф. Г.О. Фомічевою [459]. Передусім це принцип комплексного, системного підходу до вивчення і створення методики навчання та її елементів. Саме він створює основу для розроблення науково обґрунтованих положень. Усі компоненти методичної системи взаємозв'язані: «зміна одного або кількох її компонентів за необхідністю спричиняє зміну й інших компонентів, тобто усієї системи в цілому» [459, 8-9]. Закономірністю є той факт, що «будь-яка методична система функціонує на певному соціальному і культурному фоні, який, безумовно, впливає на неї. Під таким впливом перебувають усі компоненти методичної системи в цілому, і кожен компонент окремо» [459, 9]. При цьому вдосконалення методичної системи має співвідноситися передусім із метою навчання – у цьому полягає найважливіший принцип цілеспрямованості, тобто адекватності напряму, характеру та результатам зміни методичної системи. Не менш важливими є принципи повноти і наступності [459, 10-11].

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



Рис.3.1 Структура методичної системи формування лексичної компетентності в учнів початкових класів.

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

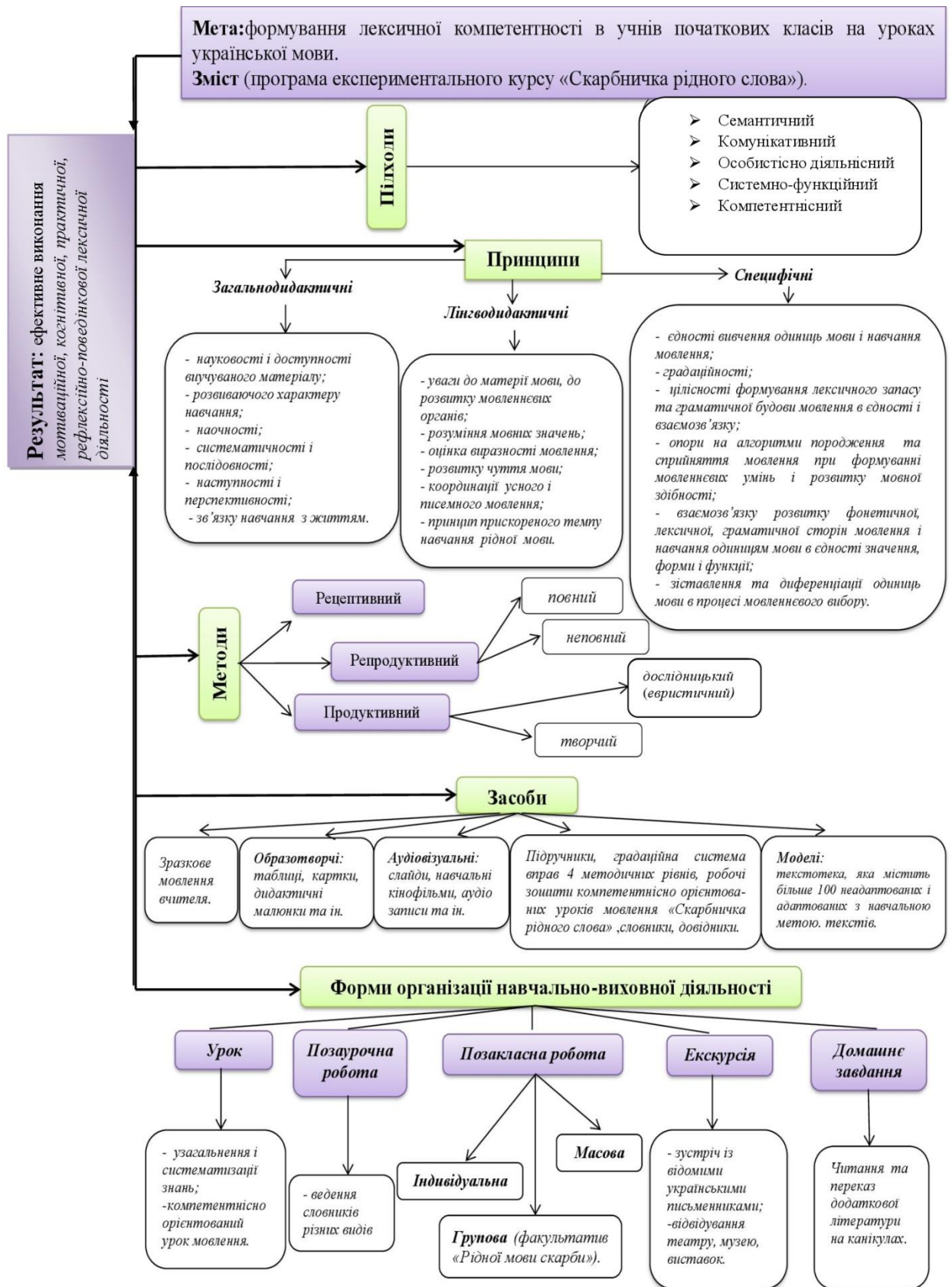


Рис. 3.2 Структура цілісної методичної системи формування лексичної компетентності в учнів початкових класів

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

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

Мета формування лексичної компетентності в учнів початкових класів та обґрунтовані вимоги щодо мовних знань і мовленнєвих умінь школярів, окреслені мовленнєвознавчі поняття покладено в основу змісту навчання, яке реалізувалося передусім в експериментальній програмі. Зазначимо ті концептуальні положення щодо методики мовленнєвого розвитку учнів початкової школи, яких дотримуємося.

Покликаючись на проведений нами психолого-педагогічний, лінгвістичний і методичний аналіз літератури, а також стан методики розвитку мовлення в початковій і середній школі, поділяємо думку щодо навчання на компетентнісній основі [234].

Вважаємо, що предметом роботи з формування лексичної компетентності молодшого школяра є функціонування мовної одиниці, під яким розуміємо не просто значення, функцію, роль тієї або іншої одиниці мови в лінгвальній системі (наприклад, значення іменника або його роль як члена речення), а призначення,

застосування, використання мовних засобів для передачі певного «інтелектуального», або «логічного», змісту, їхнє функціонування в живому спілкуванні, організацію мовних одиниць і їхня взаємодія в комунікативному акті, реалізацію потенційних властивостей мовних засобів у мовленні залежно від особливостей самих засобів, мети висловлювання, наміру адресанта.

Вивчення призначення, застосування, використання мовних одиниць у мовленні – це і є студіювання функціонування одиниць мови. Отже, щодо кожної одиниці мови, яку вивчають у школі, має бути виокремлено і конкретизовано комунікативний і лексичний план її засвоєння, а ширше – функціональний план породження мовлення.

Ідея взаємозв'язку між різними видами роботи з розвитку мовлення в методиці середньої школи отримала свою реалізацію [239]. Думка про взаємозв'язане вивчення всіх одиниць мови для початкової школи також не нова, оскільки є одним із принципів навчання в початковій школі [70]. Цей взаємозв'язок зумовлений об'єктивними взаємозв'язками між різними мовними одиницями, які функціонують у мові і які вивчають у школі. Не можемо стверджувати, що в методиці навчання української мови в початковій школі ідея взаємозв'язку між навчанням мови загалом і формуванням лексичної компетентності школярів зокрема отримала належну реалізацію. Поділяємо думку проф. І.П. Гудзик про три напрями в роботі щодо розвитку мовлення: про збагачення мовлення (збагачення лексичного запасу та вдосконалення граматичного ладу мовлення), роботою над нормами літературної мови (над культурою мовлення), і, врешті, роботою над зв'язним мовленням [111]. Взаємозв'язок між трьома названими напрямками щодо формування лексичної компетентності школярів спрямовує їх на вирішення поставлених комунікативних завдань.

Як уже було зазначено, зміст експериментальної методичної системи визначається передусім метою навчання. Введення в експериментальну програму елементарних мовленнєвознавчих понять є необхідним мінімумом знань, на

основі яких будується робота щодо формування лексичної компетентності в учнів початкових класів.

Програму курсу «Скарбничка рідного слова» побудовано таким чином, що мовленнєвознавчі поняття – «мовлення», «види мовлення», «текст», «типи текстів» та ін. – вводяться поступово, у певній послідовності. Завдяки теоретичним відомостям про ці поняття створюються засади майбутньої комунікативної компетентності учнів, що стане надалі одним із важливих завдань навчання в середній школі [340]. Програму повністю наведено в пункті 5.1.

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

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

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

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

Цілком погоджуємося із вченими, які вважають методично важливим розмежування лінгвістичних понять «мова» і «мовлення» [231], вважаючи справедливою думку, згідно з якою поєднання в єдиному процесі «вивчення мови і навчання її стало відомим досягненням методики викладання мови другої половини нашого століття» [231]. Проте, це не означає, що потрібно відмовитися від необхідності введення спеціального курсу «Рідного слова скарби» в межах навчання української мови в початковій школі, що не суперечить обґрунтованим нами принципам формування лексичної компетентності в учнів початкових класів. Адже у визначенні методів навчання необхідно виходити з лінгвістичного розуміння мови і мовлення як двох боків одного явища, кожен із яких має свою специфіку, але лише поєднання яких забезпечує ефективне спілкування.

Виявляючи труднощі, які виникають у процесі формування лексичної компетентності учнів, з'ясовуючи педагогічні умови і розробляючи засоби впливу на цей процес, вважаємо, що є два напрями роботи над формуванням лексичної компетентності, які традиційно склалися і виокремлюються вченими у галузі культури мовлення і методики його розвитку [151, 65; 448, 25; 346, 28; 312, 15] :

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

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

1. *Принцип єдності вивчення одиниць мови і навчання мовлення.*
2. *Принцип градаційності, який відповідає принципам розвивального навчання та методичним закономірностям прискорення темпів розвитку мовлення, удосконалення мовленнєвотворчої системи молодшого школяра.*
3. *Принцип цілісності процесу формування лексико-граматичної будови мовлення учнів (формування лексичного запасу і граматичної будови мовлення в єдності і взаємозв'язку).*
4. *Принцип опори на алгоритми породження і сприйняття мовлення у процесі формування мовленнєвих умінь і розвитку мовної здібності.*
5. *Принцип взаємозв'язку розвитку фонетичної, лексичної, граматичної сторін мовлення і навчання одиниць мови в єдності значення, форми і функції.*
6. *Принцип зіставлення і диференціації одиниць мови у процесі мовленнєвого вибору.*

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

Найважливішим компонентом методичної системи є *методи навчання*.

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

Детальний розгляд різних класифікацій методів навчання, дидактичних і методичних, не входив у коло наших завдань, оскільки методика викладання української мови має в розпорядженні достатній аналітичний матеріал, на який варто спиратися. У методиці навчання традиційною вважається дидактична класифікація І.Я.Лернера [255]. Досить поширеною є методична класифікація проф. Л.П. Федоренко [453], згідно з якою виокремлюють теоретичні, теоретико-практичні та практичні методи навчання. Знаходимо спільне в цих двох класифікаціях, а саме – урахування характеру діяльності вчителя й учнів.

Розглядаючи методи навчання як «способи взаємодії учителя й учнів за керівної ролі вчителя, спрямовані на досягнення цілей навчання» [268, 113], вбачаємо своє завдання в тому, щоб виявити й обґрунтувати ефективні методи формування лексичної компетентності учнів початкової школи, класифікувати їх і привести у відповідність з усіма компонентами методичної системи. Аналізу і коригування змісту предмета, виокремлення і співвідношення деяких його елементів, які передбачають різні способи їхнього засвоєння учнями, уможлиблює здійснення системного підходу до розроблення методів формування лексичної компетентності, уникаючи тих недоречностей, які є ймовірними за умови ізольованого розгляду окремих методів, прийомів, засобів навчання.

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

- інформаційно-рецептивний або пояснювально-ілюстративний;
- репродуктивний;
- проблемний;
- частково пошуковий (евристичний);
- дослідницький [255, 24].

Поділяємо думки тих учених, які вважають за доцільне навіть термінологічно (бо в термінах закріплюється чітко окреслене наукове поняття) відокремити дослідницький метод, який забезпечує творчу діяльність щодо засвоєння основ науки у межах будь-якого предмета, у тому числі і основ науки про мову, і творчий метод, який слугує формуванню лексичної компетентності в її

природній формі, що розуміємо як діяльність із постійно присутнім у ній творчим потенціалом.

Подвійність мовлення, яка виявляється в тому, що в ній присутня єдність двох процесів – акту відтворення (репродукції) й акту творчості, підкреслювалася багатьма вченими, наприклад, Л.В. Щербою [497, 35]. Сучасна психолінгвістика також помічає цей важливий факт: «Мовленнєва діяльність людини будується головним чином на використанні готових комунікативних одиниць. Формуючи висловлювання, обов'язково використовуємо схеми, шаблони, кліше. А без оволодіння жанрово-рольовими стереотипами спілкування, у яких мовні одиниці досить міцно пов'язані з типовими ситуаціями, взаємодія осіб, які спілкуються, була б ускладнена... Своєрідність живого розмовного спілкування саме й полягає в тому, що трафаретність і шаблонізація поєднуються в ньому із чітко визначеною настановою на творчість» [106, 138]. Означені зауваження уможливають запропонувати класифікацію методів і прийомів щодо формування лексичної компетентності молодшого школяра.

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

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

Репродуктивний метод може бути *повним* і *неповним*. Так, повністю відтворюються в мовленні слова, фразеологізми; можуть репродукуватися

(відтворюватися) мовленнєві стереотипи (наприклад, формули ввічливості). Неповністю відтворюються мовні моделі, коли, наприклад, граматична конструкція і значення зберігаються, а лексичне наповнення моделі змінюється [187, 36]. З-поміж методів формування лексичної компетентності переважають саме варіанти неповного репродуктивного методу, що виявляється, наприклад, у таких мовленнєвих вправах, як добір слів за смыслом у речення або текст, перетворення деформованих речень і текстів, вибір лексичних або граматичних синонімів, з'ясування значення слова і таке інше.

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

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

Продуктивний метод. Він охоплює дослідницький і творчий методи (про необхідність розрізнення цих понять було зазначено вище). Покликаючись на праці І.Я. Лернера, окреслимо проблемний і частково пошуковий, або евристичний, методи. Для початкової школи характерні саме проблемний виклад і евристична бесіда, а не дослідницький метод у чистому вигляді. На цьому етапі учні опановують лише окремі елементи пошукової діяльності [350; 255, 23]. Продуктивні методи проблемного, частково пошукового характеру реалізуються у складанні плану тексту, під час його аналізу, що містить визначення теми, основної думки, добір заголовка, виокремлення частин тексту; у побудові тексту за певним планом (твір) і таке ін. Численні мовленнєві завдання проблемного характеру, редагування тексту також можна віднести до продуктивного методу формування лексичної компетентності школяра.

Особливого розгляду потребує питання словесної творчості дітей. Його досі розглядають лінгвісти [106, 135], психологи [277] і методисти [255, 37]. Усі сходяться на розумінні творчості як процесу, у результаті якого виникає новий продукт. Це може бути самостійно створений учнями текст (вір), наприклад, придумана казка або загадка. Варто зазначити, що дитячу словотворчість (не ототожнювати зі словесною творчістю) не варто відносити власне до творчості, оскільки «словотворчість дитини – це творчість мимоволі, творчість без настанови на творчість» [106, 139].

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

Провідним методом формування лексичної компетентності молодших школярів визнаємо продуктивний метод. Аналіз педагогічного досвіду українських і зарубіжних педагогів і методистів (С.Т. Шацького, В.О. Сухомлинського, Селестен Френе, Джанні Родарі), а також розроблені у психології основи формування писемного мовлення молодших школярів (В.Я. Ляудис – І.П. Негуре) переконливо свідчать, що умовою ефективного формування лексичної компетентності в учнів початкових класів є активне включення в процес навчання дитячої словесної творчості [277, 88-91]. При цьому двома основними діями, які формуються в учнів, мають стати: дія щодо породження смислового змісту тексту (смісло - та цілеутворення) і дія щодо словесного його вираження.

Продуктивний метод спрямований передусім на навчання дії смислоутворення і дії вираження цього задуму, а «ситуація словесної творчості є найбільш сприятливо завданню формування дій створення смислового змісту і вираження його в письмовому тексті» [277, 93]. У цьому випадку робота над словом, словосполученням, реченням набуває для школяра конкретного смислу – *зробити власне мовлення доступним, зрозумілим для інших, донести свій задум до*

слухача або читача. Звідси випливає і високий рівень мотивації мовленнєвої діяльності.

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

Узагальнену типологію методів та прийомів формування лексичної компетентності учнів запропоновано нами в *таблиці 3.1*

Таблиця 3.1

Методи і прийоми формування лексичної компетентності учнів

Методи				
<i>Рецептивний</i>	<i>Репродуктивний</i>		<i>Продуктивний</i>	
	Повний	Неповний	Дослідницький (евристичний)	Творчий
Прийоми				
Розповідь учителя	Усний та письмовий переказ тексту		Проблемний виклад знань	Твір за поданою темою та планом
Бесіда	Складання словосполучень і речень		Евристична бесіда	Добір текстів на одну тему, але різних стилів або типів
Читання правил та пам'яток	Робота з деформованим реченням або текстом		Самостійне тлумачення значення слів	Стилізація (створення тексту на аналогічну тему, але іншого стилю або типу

			мовлення)
Читання словникової статті	Добір та вставляння слів за смыслом	Словникове малювання	Складання казок (за В. Проплом, за Д. Родарі, біном фантазії)
Спостереження над мовою і мовленням (демонстрування текстів-зразків)	Аналіз слова, тексту за алгоритмом (пам'яткою)	Визначення теми, основної думки, аналіз тексту	Складання загадок, історій за прислів'ям і таке ін.
Показ алгоритму породження і сприйняття текстів	Добір синонімів, антонімів і таке ін. моделювання	Складання плану, добір заголовка для тексту, добір матеріалу	Складання продовження відомої казки

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

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

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

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

3.2 Типологія вправ із формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови

Питання про систему вправ для формування лексичної компетентності школярів є одним із ключових і недостатньо розроблених у методиці. Найпоширеніші в науці типології [234, 15-17] страждають певною однобічністю, оскільки, хоча й відображають спосіб діяльності учня, але містять у собі занадто загальний підхід (вправи репродуктивні і продуктивні) або взагалі не відображають специфіки компетентнісно орієнтованих комунікативних завдань і можуть належати до будь-яких розділів навчання мови (вправи аналітичні, аналітико-синтетичні і синтетичні – (М.С. Вашуленко, І.П. Гудзик, О.Н. Хорошковська).

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

I. Аналіз готового матеріалу.

1. Спостереження за спеціально підготовленими питаннями і завданнями.
2. Окреслення і характеристика потрібних елементів.
3. Порівняння придатних для порівняння мовних явищ.
4. Аналіз тексту з погляду співвідносності використаних у ньому мовних засобів, завдання, умов, змісту висловлювання.

II. Перетворення цього мовного матеріалу.

1. Синонімічні заміни даних мовних фактів.
2. Побудова різних одиниць мовлення (за опорними елементами, моделями, схемами).
3. Поширення вихідного (первинного) матеріалу.
4. Скорочення цієї побудови.
5. Редагування.

III. Створення висловлювання.

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

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

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

Системний підхід до вирішення питання формування лексичної компетентності відкриває можливості економнішого та раціональнішого використання часу, який відводиться для роботи з розвитку мовлення на уроках рідної мови. Важливо у будь-якому випадку враховувати, чого вже навчилися

учні в попередній роботі, і піднімати їх на новий рівень сформованості лексичної компетентності.

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

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

Важливою ланкою в системі вправ є їхня послідовність. Таким чином, виходячи з арсеналу лексико-семантичних, лексико-граматичних, граматичних, мовленнєвих, текстових та інших вправ [366; 269], було відібрано і науково обґрунтовано ті з них, які в сукупності забезпечили б ефективне розв'язання поставленої проблеми.

Наводимо послідовність вправ, спрямованих на формування лексичної компетентності учня початкової школи всередині кожного рівня:

- пропедевтичні вправи;
- ілюстративні вправи;
- вправи на закріплення;
- повторювально-узагальнювальні;
- творчі вправи.

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

1. Пропедевтичні вправи.

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

2. Ілюстративні вправи.

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

3. Вправи на закріплення.

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

4. Повторювально-узагальнювальні вправи.

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

5. Творчі вправи.

Мета таких вправ – навчити користуватися вивченим мовним матеріалом у зв'язному мовленні, створити можливість учневі висловитися на запропоновану тему (усно і письмово), використовувати вивчену лексику у власному мовленні, та на практиці продемонструвати засвоєння її лексичних і граматичних властивостей.

Отже, потрібно розробити систему вправ, які забезпечують формування і розвиток лексичного запасу школярів, граматичної будови мовлення, – це означає організувати мовний дидактичний матеріал, методи і прийоми роботи з ним так, щоб забезпечити поетапне засвоєння узагальнених мовленнєвознавчих понять і на

їхній основі – формувати лексичну компетентність молодшого школяра, сприяти різноманітності розумової діяльності як у процесі вивчення граматики й орфографії на уроках української мови, так і на уроках літературного читання розвитку зв'язного мовлення.

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

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

Для початкової школи характерна аспектна робота над формуванням лексичної компетентності, наприклад, словникова робота у процесі вивчення граматики і правопису. Не заперечуючи важливості і доцільності такої роботи, продемонструємо її на прикладі системи вправ першого і другого методичного рівня – аспектною словниковою роботою у процесі опрацювання тем підручника і спеціальної лексико-семантичної роботи (на прикладі лексики моральної тематики). Роботу третього і четвертого методичних рівнів доцільно здійснювати на спеціальних компетентісно орієнтованих уроках мовлення або факультативних заняттях «Рідного слова скарби».

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

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

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

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

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

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

Завдання розраховані і на роботу вчителя з усім класом (у формі запитань і відповідей – усних і письмових), і на індивідуальну роботу, наприклад, з використанням перфоконвертів. Досвід свідчить, що використання перфоконвертів у процесі словникової роботи надає вчителю широкі можливості у діагностиці розвитку словника дитини, та в презентації нової лексики, завдань і вправ з нею. Нарешті, перфоконверти дають змогу індивідуалізувати контроль за ходом вироблення в учнів лексичних навичок «відстежувати», діагностувати засвоєння ними значень слів різних тематичних груп. Дидактичний матеріал першого лексико-методичного рівня словникової роботи, запропонований нами, містить тлумачний словничок, а також тексти з вивченими словами. Тут і надалі дотримуємося нумерації вправ і назв тем, поданих в підручнику «Українська мова» для 2 класу загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням українською мовою [64].

Дуже важливо вводити необхідну лексику так, щоб не порушувати логіки навчального процесу загалом, логіки побудови підручника. Таким чином, завдання вчителя значно полегшується: йому інколи важко змінити послідовність

роботи над темою, для того щоб працювати над збагаченням словника учнів на уроках граматики і правопису.

3.2.1 Система вправ першого та другого методичних рівнів градаційності

Щоб не порушувати логіки навчального процесу загалом, логіки побудови підручника, до навчальних вправ підручника українська мова 2 клас (М.С. Вашуленко, С.Г. Дубовик) дібрано додатковий дидактичний матеріал, спрямований на розширення словникового запасу учнів за семантичними полями: *явища природи; інструменти праці; рослини; тварини; культура поведінки; Україна – моя Батьківщина; шкільне приладдя; професії.*

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

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

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

До лексико-семантичних належать вправи із синонімами, антонімами, фразеологізмами. Словниково-логічні вправи сприяють розвитку логічного мислення на основі лексичної роботи. Вони спрямовані на формування в учнів умінь порівнювати, зіставляти, групувати, узагальнювати тощо. Одне з першочергових завдань цих вправ – навчити школярів встановлювати зв'язки між родовими і видовими поняттями. Лексико-граматичні вправи пов'язані з вивченням граматики. Їхня мета полягає не тільки в засвоєнні граматичних знань і вмінь, але й у збагаченні та активізації словникового запасу. До цього виду вправ

відносимо: вправи на добір спільнокоренових слів; утворення різних слів з того самого кореня; групування слів, які називають предмети, ознаки, дії; добір слів, які належать до різних частин мови.

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

До вправи 6 у підручнику

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

Прочитай текст.

Стрічки для берізок

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

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

(За Василем Сухомлинським).

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

Стрічка – для запису звуків, кінознімання, фотознімання.

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

Стрічка – спортивне знаряддя у художній гімнастиці.

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

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

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

Хтось відкрив на небі душ,
Повно на землі калюж.
І на нас водиця ллється.
Як це явище зветься? (Дощ)

Наче звір страшний летить
Сильний дощ на землю ллється,
Звір у руки не дається.
Очі світяться яскраво –
Всі у дім тікайте жваво!

(Грім та блискавка)

Щось на небі гуркотить,

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

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

До вправи 10 у підручнику

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Перон – платформа, тераса.

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

Вранці, як лежить роса,
Постриже траву коса.

До вправи 19 у підручнику

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

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

Рак – річкова тварина.

Рак – сузір'я.

Рак – захворювання.

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

Прислухайтесь, будь-ласка,
Перед вами буде (казка),
Що й до чого в ній ідеться,
Щиро розкажу від серця.

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

Житло лисиці, крота – (нора).

Маленьке житло мишки – (нірка).

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

НІРКА У НІРКИ

Нірка вилізла із нірки

І пішла у гості нірка.

В нірку ніркіну зайшла,

Нірку в нірці не знайшла.

Якщо в нірці нема нірки,

Може, нірка – біля нірки?

Ні нема. Пропала в гаї.

Нірка – тут, а нірки вже немає.

(О. Шибасєв)

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

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

Завдання 5. Про чиє житло говориться в загадці?

За пеньочком горбочок,

А на ньому – будиночок. (Мурашник)

Складіть і запишіть речення зі словом-відгадкою.

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

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

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

До вправи 27 у підручнику

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

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

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

Дуже схожа на малину,

Має чималу родину.

В лісі, на кущі зростає,

Темно-синій колір має... (Ожина)

Серед лісу та боліт

Поселився їхній рід.

Ягідка, мов горошина,

А на колір, як калина... (Журавлина)

Комарів не відігнати,

Як її з куща збирати.

У вареники кладуть,
Пирого смачні печуть....(Чорниця)

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

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

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

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

ожина *смугастий*

журавлина.....*невеличка*

чорниця *пузата*

кавун *темно-синя*

суниця *болотяна*

полуниця. *смачна*

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

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

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

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

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

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

До вправи 38 у підручнику

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

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

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

Відгадайте, діти, хто

Має носик-долото?

Ним комах з кори виймає,

Про здоров'я лісу дбає? (Дятел)

Маленький хлопчик

у сірій свитинці

По дворах стрибає,

Крихти збирає. (Горобець)

Ось хатина, в ній –

Співак

Як цю пташку звати (Шпак)

Довгі ноги – довгий ніс.

Прилетів – обід приніс.

Смачних жабеняток

Для своїх маляток ... (Лелека)

В лісі на зеленій гілці

Ніби грав хтось на сопілці.

Підійшов поближче я

І побачив.... (Солов'я)

На скелі він будує дім,

І не боїться жити в нім.

Два могутні є крила

У господаря (Орла)

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

дятел веселий

горобець працьовитий

шпак співучий

лелека музичний

соловей сміливий

орел турботливий

До вправи 42 у підручнику

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

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

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

Примітка. Красне – гарне, любе, прекрасне.

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

Звозить Вересень в комори

Кавуни і помідори,

Спілих яблук, груш і слив

Цілі гори натрусив.

І вантажить гарбузи

На машини і вози...

Йде до гаю, де гриби

Виростають щодоби.

На чолі іскриться піт –

Сто турбот і сто робіт.

М. Сингаївський

До вправи 48 у підручнику

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

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

Примітка. **Заграва** – сяяння небосхилу під час заходу і сходу сонця.

Осіння квітка сукню вбрала у неї сотні пелюсток....(Айстра)

Рожеву, синю, як *заграва*

Чарівні бутони,

Стоїть, неначе їжачок,

Схожі на салют,

Восени буяють
Людей красою зігривають.....
(Хризантеми)
Різнобарвний та стрункий,
Схожий на колосся.
Тільки диво видно в нім –
Нема зерна –
Квіти у його волоссі....(Гладіолус)

Буяють аж до холодів,
В садочку край стежини.
В гаю вже вітер гомонів
Зберу в букет(Жоржини)
Високі та пухнасті,
Бузкові та рожеві,
Неначе парадокси
Квітують рясно(Флокси)

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

Наприклад. Чим більше поспішаєш, тим більше запізнюєшся. Парадокс!
«Поспішай повільно!» – це парадокс. Як ви це розумієте?

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

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

До вправи 51 у підручнику

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

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

Сіре сукно лізе в вікно (Туман)

Біленькі горошинки спадають із хмаринки. (Град)

Кольорове коромисло над полем повисло. (Веселка)

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

Білий білан упав на лан,

замів сліди помелом бороди. (Сніг)

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

До вправи 56 у підручнику

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

Примітка. Гімн – урочиста пісня, яка вихваляє та прославляє кого-небудь або що-небудь (первісно божество). Наприклад церковний гімн.

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

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

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

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

До вправи 60 у підручнику

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

Завдання 1. Відгадай загадки. Склади і запиши речення з словом *фрукти*.

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

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

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

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

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

До вправи 81 у підручнику

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

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

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

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

Фіранка – невеличкі засклені дверцята у вікні для провітрювання приміщення

Перша квіточка весняна

тихо під сніжком куняла.

Дмухнув вітерець тепленький,

і з'явився цвіт біленький.

(Підсніжник)

Я найперша зацвітаю

Синім цвітом серед гаю,

Відгадайте, що за квітка,

Бо мене не стане влітку. *(Пролісок)*

Квітець жовту фарбу взяв,

моріжок розмалював,

і з-під пензлика розквітти,

наче сонце, диво-квіти. *(Кульбаба)*

Із малої цибулини

виріс весняної днини,

до нарциса привітався

та на грядці запишався. *(Тюльпан)*

Фіолетові *фіранки*

у світлиці та на ганку.

Фіолетові малята

весну люблять зустрічати. (*Фіалки*)

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

До вправи 87 у підручнику

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

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

Фіолетові *заграви*

Фарбували в лузі трави.

Фіолетовий фломастер

Фарбувати також майстер.

(*Ганна Чубач*)

Завдання 2. Відгадай загадки.

Водить дружбу з олівцями,

Зошитами, папірцями.

На малюнку щось не те?

Вмить вона його зітре! (*Гумка*)

У пеналі в неї дім,

Поряд з олівцем у нім.

Може цифри рахувати

І перекази писати. (*Ручка*)

Малювати гарно майстер –

Називається (*фломастер*)

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

- Доберіть до слова *деревина* слово близьке за значенням.

Деревина - ... (дерево).

- Складіть із кожним словом речення та запишіть.

Завдання 4. Відгадайте загадку.

Тоненьке, кругленьке,

Серце чорненьке.

Хто на його слід погляне,

Думку його знає. (Олівець)

Про яке сердечко йдеться? (Про грифельний стержень).

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

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

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

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

До вправи 93 у підручнику

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

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

Я руда, низького росту,

Хитра я і довгохвоста.

На курей я вельми ласа –

В них таке смачненьке м'ясо.

Вовку-брату я сестриця,

А зовуть мене... (Лисиця)

Влітку медом ласував,

Досхочу малини мав.

А як впав глибокий сніг,

Позіхнув і спати ліг.

Бачив чи не бачив сни,

А проспав аж до весни. (Ведмідь)

Котиться клубочок

Зовсім без ниточок.

Замість ниточок –

Триста колючок. (Їжак)

Хто це землю вигортає,

Мов купини навертає?

То підземний хід

Риє, риє. (Кріт)

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

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

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

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

До вправи 97 у підручнику.

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

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

Примітка. **Бджолині стільники** – це воскові будівлі бджіл, призначені для зберігання запасів меду і вирощування потомства; є також гніздом бджолої сім'ї.

Я крилатий і пухнастий,

Золотистий і смугастий,

Над лужком танок веду,

Дзвінко, весело гуду. (Джміль)

Ця маленька трудівниця

Мед збирає як годиться:

Все у вулик, все у *соти*,

Не цурається роботи! (*Бджілка*)

Навесні барвиста квітка

На галявині розквітла.

Лиш поглянути хотіли,

Враз знялась і полетіла. (*Метелик*)

По травичці він стрибає

І сюркоче, і співає,

Заливається, як дзвоник,

Називають його ... (*Коник*)

До вправи 100 у підручнику

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

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

Без сокири і без рук, а дім будує.

(Пташка)

Завітайте до крамнички!

Персні, гудзики і стрічки –

Пропонує всім оздобу

Господиня довгодзьоба. (*Гава*)

Злодійка в саду та городі:

Вишні та сливи, дині, горох

Від крику їх в полі трактор заглох.

І якщо влаштована звалка,

Там також опиниться..... (*Галка*)

І шипить він, і гелгоче –

Каже, що вкусити хоче.

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

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

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

До вправи 118 у підручнику

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

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

Кривеньке, маленьке, всеньке
поле збігає і з женцями обідає.
(Серп)

Нагостри його і ріж –
Все поділить рівно... (ніж)
В стіну ужене гвіздок,
Не цеглина – (молоток)

Загвинтити швидко дуже

З нею легко гвинтик, друже.
Відгвинтити також може
В будівництві допоможе. (Викрутка)
З дуба він знімає стружку
З нього, глянь, повзуть барани.
В жовтих, гарних завитушках
Дошки вздовж біжить (Рубанок)

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

На прикладі завдань за розділами підручника «Тверді і м'які приголосні звуки. Позначення м'якості приголосних знаком м'якшення» та «Позначення м'якості приголосних буквами і, я, ю, є» продемонструємо роботу над розширенням семантичних полів: «професії», «інструменти праці», «тварини» – шляхом виконання лексико-семантичних, словниково-логічних, лексико-граматичних вправ.

До вправи 136 у підручнику

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

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

Знань чимало в нього є,

Дітлахам їх віддає.

Міста Знань постійний житель –

Носить горде ймення... (*вчитель*)

Рівно цеглу викладає,

Дах старанно покриває...

Каменяр і покрівельник

Носять назву... (*будівельник*).

Вміє справно рахувати

І товар пропонувати.

Зошит, книгу, олівець

Видає нам... (*продавець*).

Хто як квочка із курчатами,

В дитсадку щодня з малятами?

Хто їх пильно доглядає,

Няньчить, пестить, розважає?

(*вихователь*)

Хто одержу шиє всім:

І дорослим, і малим,

Дружить з голкою й тканиною,

Строчить швейною

машиною. (*кравець*)

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

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

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

До вправи 146 у підручнику

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

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

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

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

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

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

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

Він виріс із зерниночки,

З тоненької билиночки.

Вітри блакитні віяли,

А хмарки дощик сіяли.

Колоссячко пишається,

На сонці наливається,
І під вітрами буйними
Шумить, шумить воно.
Ой, буде втіха кожному,
Хто виростив і виходив
Це золоте зерно!

(Д. Скалацький)

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

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

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

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

Завдання 1. Спиши слова та підкресли м'які приголосні звуки. Склади з поданими словами речення.

Дякуємо, сміємося, лізли, танцювали, в'язали.

До вправи 164 у підручнику

Слова : голка, шлях, дорога, інструменти праці.

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

Завдання 2. Прочитайте.

Всі знають, що у ялинки
Не листя, а голки,
І так само, як вона
З голками

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

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

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

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

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

До вправи 169 у підручнику

Слова : ферма, тварини.

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

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

Складіть із цим словом речення.

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

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

До вправи 192 у підручнику

Слова : білка, звірятко, звір, дика тварина.

Завдання 1. Яких диких тварин ви знаєте? Запишіть.

Завдання 2. Доберіть слово, близьке за значенням.

Дикі тварини – ... (звірі).

Завдання 3. Поясніть значення слова *звірятко*. Запишіть одним реченням.
Звірятко – це ... (маленький звір).

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

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

Завдання 5. Про яких звіряток ідеться в загадках? Запишіть відгадки.

Ця мала сліпа тваринка

Має чорну-чорну спинку,

Під землею риє хід

День і ніч трудяга – (кріт)

Бубоняць буркотуни:

Змокли капці і штани!

Доки греблю ми гатили –

Хвіст і лапи промочили. (Бобри)

Складіть речення зі словами-відгадками

До вправи 211 в підручнику

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

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

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

(*Склад* – сховище)

Що спільного між цими словами і чим вони різняться?

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

Завдання 3. Як назвати одним словом. Запишіть.

Сховище для книг – ... (книгосховище),

Сховище для овочів – ... (овочесховище),

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

Завдання 4. Відгадайте загадку.

Гуде, шумить і виє,

Лопатою землю риє. (Екскаватор)

- Поясніть значення слова екскаватор. Якщо відчуваєте труднощі – зверніться до тлумачного словника. (Екскаватор – землерийна машина)
- Складіть з цим словом речення.

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

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

- Складіть із цим словом речення.

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

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

До вправи 214 у підручнику

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

Завдання 1. Відгадайте загадку.

В сукні зеленій стою цілий рік:

Сонечко світить, чи падає сніг.

Голок багато в газдівстві тримаю,

Тільки не шию і не вишиваю. (Ялина)

- Як назвати маленьку, молоду ялину? (Ялинка)
- Назвіть одним словом.

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

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

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

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

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

Ялина, сосна – ... дерева. (Хвойні)

Береза, дуб – ... дерева. (Листяні)

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

До вправи 243 в підручнику

Слова : *гора, гірка, кора, кірка.*

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

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

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

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

Завдання 2. Відгадайте загадку.

Сіла купа дітвори

І поїхала з ... (гори)

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

Завдання 3. Як називається верхній твердий шар у хліба? (Шкоринка)

Складіть і запишіть речення зі словом *шкоринка*.

До вправи 275 у підручнику

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

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

Завдання 2. Назвіть одним словом за зразком.

Зразок : стіл, шафа, стілець – меблі.

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

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

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

Лисиця, кішка, собака, корова.

(Лисиця – дика, а не домашня тварина)

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

І ввечері, і зранку
Вартую я на ганку.
І кусаю, і гарчу –
В дім чужих не пропущу. (*Собака*)
Ще не впав на землю сніг,
Він ховається в барліг.
І до теплої весни
Поринає він у сни. (*Ведмідь*)

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

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

До вправи 280 у підручнику

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

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

Зразок. Птах: лелека, голуб.

Дерево : горіх, ...

Ягода : малина, ...

Плід: горіх, ...

Завдання 2. Як називати одним словом? Запишіть.

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

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

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

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

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

Що ми називаємо словом *малина*? (Кущі і ягоду)

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

Складіть з кожним з них речення і запишіть.

До вправи 315 у підручнику

Слова : телевизор, телепередача, Київ, столиця.

Завдання 1. Назвіть одним словом.

Блакитний екран – ... (телевізор),

телевізійна передача – ... (телепередача),

головне місто країни, держави – ... (столиця),

головне місто України, її столиця – ... (Київ).

Завдання 2. Складіть речення з кожним словом.

До вправи 321 у підручнику

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

Завдання 1. Прочитай вірш.

На білу гречку впали роси,

Веселі бджоли одгули,

Замовкло поле стоголосе

В обіймах золотої мли.

(М. Рильський)

Випишіть прикметники разом із словами до яких вони відносяться.

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

Мла – непрозоре повітря, насичене водяною парою; туман.

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

До вправи 335 у підручнику

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

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

Золота, жовта (акація, пшениця);

радісна, весела, безтурботна (пора, дітвора, пісня);

цікава, захоплююча (подорож, книга);

старий, старовинний (дуб, пам'ятник);

яскравий, барвистий (метелик, промінь);

велика, велична (споруда, груша).

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

Кінця і краю не видно дозрілій золотій пшениці.

До вправи 336 у підручнику

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

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

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

На розсуд учителя можна взяти інші малюнки.

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

До вправи 340 у підручнику

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

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

Складіть з цим словом речення.

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

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

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

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

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

- Як ви гадаєте, що означає ця загальна частина *аеро-*?
- Складіть речення з кожним із цих слів.

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

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

- *пояснювати* значення вивчених фразеологізмів;
- *відшукувати* в тексті фразеологізми за поданим значенням;
- *розпізнавати* значення фразеологізму, у якому його використано в тексті;
- у нескладних випадках *добирати* до фразеологізму слова-синоніми, слова-антоніми;
- *тлумачити* значення фразеологізму, використовуючи навчальні фразеологічні словнички;

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

Наприклад завдання до **вправи 368** у підручнику

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1. Уживається для вираження вдячності за зроблене добро, виявлену увагу.
2. Усталена форма подяки за що-небудь.

До вправи 370 у підручнику

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

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

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

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

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

співчуття (милосердя, благодійність; байдужість)

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

відданість (вірність, надійність; зрадливість)

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

піддатливість (поступливість, м'якість; невблаганність)

життєрадісність (щастя, безтурботність; сум, стурбованість)

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

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

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

Наводимо приклади таких завдань.

Завдання 1. Спишіть слова. Підкресліть подвійні приголосні.

Сумлінність, ввічливість, гостинність, старанність, життєрадісність.

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

*Сум-лін-ність— ... (ретельність, старанність, дбайливість, добросовісність),
не-вбла-ган-ність – (непохитність, незламність, непорушність),
го-стин-ність – (доброзичливість, щедрість, веселість).*

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

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

Гостинна хата, життєрадісна дівчина, віддана дружба.

- Поясніть значення виділених слів, складіть з ними речення.

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

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

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

Інше походження слова пояснюється висловом «той, хто дивиться у вічі». Пам'ятаєш: кажуть, що очі – дзеркало душі. Отже, спілкуючись, співбесідники *дивились* у вічі один одному *прияним оком, відкрито дивилися у вічі*, тим

самим підкреслюючи шанобливе ставлення до співрозмовника. Ознакою невихованості було *дивитися згори вниз*, що свідчило про зневажливе ставлення до когось, *впиватися очима* у когось – занадто пильно дивитися на людину або *глянути недобрим оком* – недоброзичливо подивитися.

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

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

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

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

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

Зразок: старанність – нестаранність.

Гостинність – ..., життєрадісність —

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

Завдання 3. Прочитайте слова, поясніть їх значення.

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

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

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

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

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

Вправи підручника [64] за темою «Корінь слова. Спільнокореневі слова» містять завдання, які спрямовують учнів на аналіз структури слова з метою з'ясування його значення. Однак завдання щодо добору спільнокореневих слів інколи викликає труднощі, оскільки школярі, наприклад, не можуть утворити спільнокореневий прикметник від слова «смерека». Причина зрозуміла: учні не знають значення слова *смерека*. Вони або не відрізняють смереку від сосни, або взагалі не можуть назвати смереку. Таким чином, уже на ранньому етапі учні потребують тлумачення змісту слів, а це можна зробити як за допомогою наочного прийому, так і використавши родо-видові поняття. Зокрема, учитель пояснює другокласникам, що *ялина*, *сосна*, *смерека* – це вічнозелені хвойні дерева (на відміну від листяних), і при цьому показує кожне дерево на малюнку. Можна доповнити цю роботу і завданням типу :

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

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

Наводимо приклади таких завдань.

До вправи 385. Назвіть посуд, у якому зберігають хліб, масло. Запишіть і позначте у слові спільну частину – корінь.

(*Хліб – хлібниця, масло – маслянка*)

- Назвіть одним словом і запишіть:
1. Біла речовина з гострим смаком, яку додають у їжу – (*сіль*).

2. Напій із листя південної рослини – ... (*чай*).

3. Висушений шматок хліба – ... (*сухар*).

- Замініть одним слово і запишіть.

Чай, сухар, варення – це ... (їжа, продукти харчування)

Цукорниця, сільниця, чайник – це ... (посуд).

- Складіть усну розповідь на тему «Сніданок», використовуючи подані слова.

До вправи 390. Прочитайте і доберіть потрібне слово, запишіть. Знайдіть і підкресліть слова з протилежним значенням, позначте в них корінь.

Великий водний простір із солоною водою – це ... (море).

Водойма з прісною, несолоною водою, оточена берегами – це ... (озеро).

- Складіть речення на тему «Пори року», використовуючи слова із вправи.

До вправи 393. Поясніть значення поданих слів, користуючись спільнокореневими до них.

Квітник, світильник.

- Доберіть до поданих слів іменники, близькі за значенням, але з іншим коренем.

Квітник – ... (клумба), світильник – ... (лампа, люстра).

До вправи 397. Поясніть значення поданих слів, використовуючи їх спільнокореневі слова.

Школяр, садівник, зарядка.

- Доберіть до цих слів іменники, близькі за значенням, але з іншим коренем.

Школяр – ... (учень), зарядка – ... (ранкова гімнастика).

Мета наведених завдань – навчити школярів виокремлювати необхідні ознаки спільнокореневих слів (близькість за змістом і наявність спільного кореня) і, крім того, паралельно знайомити їх із синонімами – словами, близькими за значенням, але які не мають спільного кореня.

Для закріплення здобутих знань пропонуємо додаткові вправи до підручника, у результаті виконання яких збагачення словника дитини відбувається за рахунок оволодіння не лише лексичними, але й синтаксичними зв'язками слів – у реченні та тексті.

До вправи 398. Поясніть значення цих іменників, використовуючи спільнокореневі слова.

Будиночок, ялиночка, морозець.

- Поясніть значення слів **мороз – холод**. Що спільного в цих словах?

Чим вони відрізняються?

(Ці слова схожі за змістом, але не мають спільного кореня).

- Поясніть значення поданих слів. Якщо відчуваєте труднощі – користуйтеся шкільним тлумачним словником.

Магазин, склад, клуб.

Типові відповіді учнів : «Магазин – це де що-небудь продають», «Склад – це куди що-небудь складають, де що-небудь зберігають», «Клуб – це де відпочивають, співають і танцюють». Щоб уникнути подібних мовленнєвих помилок варто виконати спеціальні завдання:

1. Поясніть значення тих самих слів, використовуючи слово *приміщення*.
2. Доведіть, що слова в парах *хліб – хлібний, овоч – овочевий, гриб – грибний, холод – холодний* є спільнокореневими.
3. Як назвати по-іншому одним словом?

Склад – ... (сховище), овочевий склад – ... (овочесховище).

На завершальному етапі вивчення граматичної теми дуже важливо збагачувати словник учнів, будуючи зв'язні висловлювання, закріплюючи набуті мовленнєві вміння. Вправи підручника дають змогу активізувати вивчену лексику. Так, під час виконання вправи 422, після читання тексту Володимира Сосюри, учні, відповідаючи на запитання «До чого закликає автор у своєму творі?», говорять: «До співчуття до долі пташки». Щоб закріпити в лексиконі учнів це слово *співчуття*, їм пропонується дати тлумачення його значення та дібрати іменник, близький за змістом – *милосердя*.

Запропоновані вище прийоми словникової роботи, пов'язаної з вивченням граматичної теми «Корінь слова. Спільнокореневі слова», можна узагальнити й надати такі методичні рекомендації :

- з'ясування значення слова – необхідний етап у доборі спільнокореневих слів, оскільки спільність змісту – одна з ознак споріднених слів;
- паралельно з роботою над спільнокореневими словами доцільно працювати над синонімами;
- учнівський словник збагачується ефективніше, якщо проводиться комплексна робота як над лексичними зв'язками слів (зв'язками, закріпленими в мові), так і над синтаксичними зв'язками в реченні та тексті (зв'язками, що виявляються в мовленні).
- оскільки більшість слів-іменників, що означають риси характеру людини, містять орфограми, то це дає підстави згрупувати їх для вивчення на відповідних уроках української мови.

Групування іменників моральної тематики за орфограмами

Ненаголошені голосні в корені слова

Веселощі
Привабливість
Привітність
Делікатність
Великодушність
Працездатність

Побудована таким чином система роботи над словом забезпечує розуміння і засвоєння учнями лексичного і граматичного значення слова, запам'ятовування його орфографічного вигляду, виробляє вміння встановлювати системні семантичні зв'язки лексичних одиниць і сприяє закріпленню їх у мовленні.

Проведене дослідження (див. розділ 5) доводить доцільність упровадження пропонованих методичних засобів і прийомів роботи в шкільну

практику. Навчання з використанням описаних вище матеріалів забезпечує досить високий рівень ефективності та має виховний і розвивальний потенціал, оскільки сприяє не лише збагаченню мовлення учнів, але і є засобом моральної просвіти.

Робота над значенням слова, зокрема слова, що належить до сфери моральності, розв'язує не лише методичні завдання. Це один зі шляхів гуманізації змісту навчання рідної мови, спроба залучення школярів до загальнолюдських моральних цінностей за допомогою слова.

Для ефективного формування лексичної компетентності в учнів початкових класів важливо правильно організувати словотворчу роботу, яка є одним із засобів збагачення лексичного запасу. Важливо перетворити засвоєння молодшими школярами похідної лексики у скерований процес.

Лексичним матеріалом для словотворчих вправ слугувала стихійна лексика, добір якої відбувся за такими принципами: **частотності, тематичної цінності, словотворчої активності, урахування вікових особливостей школярів.** Окрім зазначених принципів, у доборі лексики враховувалась позитивна характеристика похідних одиниць за ознакою продуктивності та конкретності словотвірного значення.

Для роботи над формуванням лексичної компетентності в учнів початкових класів за допомогою словотворчих вправ, спрямованої на збагачення пасивного й активного словника учнів, упроваджувалися вправи першого методичного рівня.

В експериментальному навчанні для тлумачення похідного слова за допомогою твірного слова нами використовувались стереотипні формули. Їхня кількість зводилась до обмеженого набору найбільш доступних і легких для розуміння і відтворення молодшими школярами. Ми використовували *формули-описи*, які здатні забезпечити розкриття учнями значень похідних слів.

Для іменників : той, хто .../ та, хто .../; те чим .../ те, за допомогою чого ... / ; маленький ...; великий ... ; місце, де

Для прикметників : дуже ...; не дуже ... ; протилежне до...; зроблений з ...; такий, що належить ...; такий, що має відношення до ...; схожий на ...; такий, що

Для дієслів : стати, як ... ; ставати ... ; бути ... ; робити ...; поводити себе, як ...; проводити десь....

Варто враховувати, що в тлумаченні префіксальних дієслів містяться деякі прислівники та специфічні вислови.

Наприклад: префікс *в* – означає «рух усередину», префікс *під* – «напрямок знизу вгору», *о-*, *об-* – «рух по колу»; *до-* – завершення дії; *від-* – «віддалення»; *пере-* – «рух через щось» або ще раз виконати дію та ін.

Експериментальна робота полягала в тому, що робота із семантизації слів із похідною основою входила у зміст уроків щодо формування лексичної компетентності молодшого школяра.

Наприклад : *Хліб печуть уже кілька тисяч років. Тоді ж з'явилося і це слово. Про все, що має якесь відношення до хліба, люди почали говорити «хлібний». Наприклад : хлібні крихти, хлібні рослини, хлібний запас. Один хліб стали називати хлібиною.*

Здавна люди з великою любов'ю ставляться до цього цінного харчового продукту. Вони називають його з ніжністю та теплом: «хлібець», «хлібчик». Кілька десятків нових слів утворилося з того часу від слова «хліб». Чи знаєте ви їх?

Називаючи декілька слів (*хлібозавод, хлібопекарня, хлібороб*) учні переконуються, що вони володіють достатньо обмеженим запасом слів. Після цього вчитель пропонує розкрити значення слів: *«хлібопродукти», «хлібозбирання», «хлібоздавання», «хліборізка», «хлібосховище», «хліботоргівля».*

- Хто зрозумів, як утворилося слово «хлібороб»? (*хліб робити*). Поясніть значення слів *«хлібороби»* та *«хліборобський»*. Самостійно з'ясувавши семантику цих слів, учні переходять до виконання завдання на синонімічну

заміну висловів у реченні (*Мій батько вже двадцять років вирощує хліб. Праця хлібороба в нас одна з найпочесніших*).

Отже, фрагмент уроку засвідчив, що поняття «споріднені слова» у другокласників формувалося на основі лексичного зіставлення слів, у процесі пояснення їхньої семантики.

Обов'язковою умовою використання структурно-сислового аналізу похідного слова з метою розкриття його лексичного значення є усвідомлення учнями смислу вихідної одиниці та семантики афіксальної морфемі. Тому вважаємо доречним попередньо з'ясувати, наскільки глибоко учні розуміють значення похідного слова, потім уточнити смисл твірного слова одним із відомих способів (добір синонімів, логічне визначення, показ ілюстрації та ін.)

Наприклад, учитель пояснив значення слова «кривда» таким чином : *«Кривда – це несправедливо, незаслужено зроблене зло, шкода». Після цього пропонувалось самостійно розтлумачити значення таких похідних слів: кривдити – комусь робити ……., кривдник – той хто … , кривдниця – та, хто …».*

З метою усвідомлення кожним учнем смислової структури похідного слова в експериментальному навчанні систематично практикувалося спеціальне завдання такого змісту :

- Яке значення вносить у слова суфікс - *ар*? Чи можна лише за цим суфіксом здогадатися про значення незнайомого слова? Спробуйте пояснити смисл слів *різьбяр, жнивяр, казаняр*.

- Що потрібно знати ще, щоб зрозуміти ці слова? Усі ви знаєте значення слів *гітарист, піаніст, бандурист*. А яке значення слів *арф'яр, цимбаліст*? Після того, коли вчитель продемонстрував зображення музичних інструментів, учням не було складно розтлумачити значення запропонованих похідних слів.

Крім вправ щодо виявлення семантики словотвірних формантів на основі спостережень за одноморфемними словами, до оволодіння вмінням тлумачити похідні слова, учні виконували також завдання на встановлення найближчого спорідненого слова. Наприклад: «Назвіть у кожному ряді слово, за допомогою

якого можуть бути пояснені значення двох інших слів : *нічний, ніч, ночувати; пекти, пекар, пекарня; капустияний, капустиянка, капуста.*

Самостійно поясніть споріднені слова».

Зразок міркування тлумачення семантики похідного слова запропонує вчитель. Наприклад : *Якщо аптека це заклад, в якому виготовляють і продають ліки та інші медичні товари, то аптекар – це той, хто працює в аптеці.*

Із самого початку впровадження словотворчих вправ щодо тлумачення семантики слова прагнемо забезпечити свідомий характер оволодіння учнями цим способом розкриття значення слова. Для цього учням пропонувались завдання на зразок : *Яке з двох пояснень слова «нагородити» легше запам'ятати? Чому? Нагородити – відзначити заслуги, достоїнства. Нагородити – дати нагороду.*

Формуванню вміння молодших школярів віднайти пари слів, що знаходяться в безпосередній словотворчій мотивації, сприяло виконання дітьми вправ такого змісту : *Знайти і прочитати пояснення змісту слів «читач», «спостерігач», «слухач», «доповідач» (Той, хто доповідає; той, хто слухає; той, хто читає; той, хто спостерігає).*

Поступово матеріал для таких завдань ускладнюється. Наприклад :

- *Яке з пояснень більше всього підходить кожному зі споріднених слів? Доведіть.*

Землянин – ... ; землистий – ... ; заземлювати – ... (кожний, хто живе на планеті Земля; з'єднувати із землею; схожий за кольором на землю). У яких висловлюваннях можна вжити ці слова?

Самостійність навичок підвищувалася, коли від учнів вимагалось вставити слова в пояснення. З цією метою в експериментальних класах пропонувалося головне речення, а підрядні учні доповнювали самі. Наприклад : *копач – той, хто ... ; визволитель – той, хто*

Важливими є й протилежні завдання – за даним тлумаченням назвати слово. Наприклад : *той, хто співає, називається ... ; предмет, зроблений із глини, називається*

Семантизація похідних слів прийомом структурно-сислового співвіднесення з твірним словом використовувалася в експериментальному навчанні не лише в процесі елементарного словотвірного аналізу на уроках української мови, але і використовувалась як компонент у ході виконання орфографічних та словотвірних (конструктивних) вправ.

Наприклад. *Уявіть собі, що менший братик чи сестричка запитують у вас про значення слова «іскриться». Як би ви пояснили його зміст, щоб дитина зрозуміла?*

Крім слів, що мотивуються одним словом, тлумаченню підлягали складні слова, для семантизації яких необхідно добирати два похідних слова. Це вміння учнів відпрацьовувалося на таких видах вправ:

- тлумачення значень складних слів за допомогою пошуку похідних одиниць (*Що робить сталевар? Кого називають орденосцем? Яку машину називають самоскидом?*);

- поставити запитання до слів «*листоноша*», «*однокласник*», «*криголам*»;

- пояснити значення слів «*зерносховище*», «*картонлесховище*», «*сіносховище*» і навести приклади ще деяких слів, схожих на ці (*Що спільного в їх значенні?*).

Критерієм добору слів для завдань щодо семантизації слугувала оцінка повноти входження смислу твірного слова в значення похідного й можливості, описуючи це слово передати його значення.

У завдання щодо тлумачення мотивувальних слів вводилися переважно деривати, значення яких повністю складається зі значень словотвірних компонентів (родового та маркувального).

Однак, щоб запобігти виникненню помилкової думки про легкість тлумачення слів, у завдання вводилися похідні слова, значення яких, крім

смислу словотвірних компонентів, містить ще й семантичне долучення. Такі завдання містили запитання типу :

Учень удома пише твір-мініатюру з української мови. Чи можемо його назвати письменником? Батько навчає сина майструвати шпаківню. Чи можна батька назвати вчителем?

Розуміння значення таких слів вимагало від молодших школярів розвиненої здогадки, чуття мови, значного мовленнєвого досвіду. До таких лексем, як засвідчило дослідне навчання, підходять запитанн: *Чому цей предмет так називається? (землянка, дощовик).*

Упровадження певної методики допомагало виявити певні фактори, які сприяють кращому тлумаченню молодшими школярами значень похідних лексичних одиниць. До них відносимо:

- легкість членування слова на морфеми;
- прозорість внутрішньої структури слова;
- конкретність і однозначність семантики форманта;
- достатня інформативність морфемної структури слова;
- відсутність черговості або її систематичний характер;
- відсутність кореневої омонімії і дериваційних морфем.

Отже, беручи за основу лінгвістичну сутність похідного слова, визначення його лексичного значення, пов'язаного зі з'ясуванням природи його мотиваційних відношень, тобто зі встановленням структурно-семантичних зв'язків, дійшли висновку про те, що засвоєння похідної лексики неможливе без структурно-сміслового аналізу.

Експериментальна перевірка формування лексичної компетентності засобом словотвірного аналізу в початковій школі дала підстави для обґрунтування висновку про умови результативності щодо виду мовного розбору:

- забезпечення свідомого членування структури слова, високий рівень пізнавальної активності учнів, використання різноманітних розумових операцій;

- поєднання словотвірного аналізу із семантичним, постійна увага до значення похідного слова та його компонентів;
- взаємозв'язок аналітичної і синтетичної діяльності учнів у процесі елементарного словотвірного аналізу;
- пропонування похідного слова в реченні або зв'язному тексті;
- застосування наочності;
- систематичність у використанні вправ щодо аналізу словотвірної структури слів;
- звернення до елементарного словотвірного аналізу як способу розкриття семантики похідних лексичних одиниць.

Науково обґрунтований добір слів, запропонований для словотвірного аналізу з урахуванням:

- поступового нарощування труднощів (спочатку іменники та прикметники, потім дієслова; спочатку слова з конкретним значенням, потім із абстрактним; першочергового слова, що виникли на першому словотвірному такті, потім – на другому);
- збіг морфемної і словотвірної структур слова;
- продуктивності і регулярності словотвірних типів.

Отже, формуючи лексичну компетентність молодшого школяра шляхом здійснення елементарного словотвірного аналізу, по-перше, створювалося підґрунтя для повноцінного оволодіння цим видом мовного розбору на наступних сходинках навчання української мови, по-друге, експериментальне навчання позитивно впливало на усвідомлення молодшими школярами змістового боку багатьох похідних слів, на правильність та чіткість використання в мовленнєвій практиці лексичних одиниць із похідною основою, по-третє, вміння школярів аналізувати будову слова, слугувало основою формування орфографічних навичок, по-четверте, тренування учнів у структурно-смісловому аналізі похідних слів позитивно впливало на їхні здібності розмірковувати, обґрунтовувати, доводити, тобто на розвиток у них розумових операцій, предметом яких є слово, його семантика.

Хоча перший етап системи вивчення морфемного складу слова й елементів словотвору не є предметом нашого дослідження, але підготовча робота щодо формування вміння аналізувати структуру слова проводилася в експериментальних класах уже на першому році навчання. Структурно-семантичний аналіз найактивніше використовувався першокласниками як прийом тлумачення значень нових слів і частково знайомих на етапі пропедевтичних словотворчих спостережень.

Суттєвою особливістю експериментальної методики є постійна увага до змістової сторони та функції морфем. Із цією метою поняття значущості морфеми, усвідомлення її як змістового компонента слова формувалося в учнів на етапі ознайомлення зі словотвірними афіксами.

Наприклад. Учням пропонувався текст для спостереження за спорідненими словами.

Велику радість приносить нам книжка. Але перш, ніж потрапила вона до ваших рук, її писав письменник. Художник розмалював. Видавець підготував до друку, а друкар надрукував у друкарні.

Роз'яснення вимагає слово «видавець» (той, хто видає, випускає книгу). Особливу увагу звертали на слово «друкувати» (відтворювати на папері зображення букви, притискаючи до нього змащену фарбою форму).

Далі вчитель називає споріднені слова з останнього речення й аргументує правильність належності їх до спільнокореневих.

Учитель пропонував розкрити значення слів: «друкар», «надрукував», «друкарня» й визначити в них вивчені частини слів (корінь «друк-», префікс «на- », закінчення «-я»). Увагу учнів звертають на слово «друкар». З'ясовують, за допомогою якої частини воно утворилося, яке значення вносить частина слова «-ар», її місцезнаходження. Другокласникам запропоновують пояснити зміст слів «друкарка», «друкарський», «друкування» та їхнє утворення.

Учитель повідомляє, що частини слів «-ар», «-к», «-ування-», «-ськ-» називаються суфіксами. Учні самостійно роблять висновок про ознаки певної значущої частини слова.

Для закріплення поняття про значущість суфікса школярі виконують синтетичні вправи, на зразок :

- *Як називають того, хто працює на пошті, хто працює в шахті, хто робить кошики, хто тче килими і т. ін.*

- *Який суфікс в усіх похідних словах (поштар, шахтар, кошикар, килимар); яке значення він вносить у слова (означає людину, особу).*

Зрозуміло, що в початкових класах словотвірний розбір не може застосовуватися у такому обсязі, як у 5-6 класах із послідовним виконанням усіх його операцій. Ми спробували виокремити ті, які б спонукали молодших школярів вдумуватись у смисл аналізованого слова, встановлювати структурно-семантичні зв'язки з іншими словами, запам'ятовувати словотвірний тип. Такими елементами аналізу словотвірної структури похідної одиниці є з'ясування твірного слова, розкриття лексичного значення мотивованого слова засобами посилення на мотивувальне і визначення словотвірного засобу, що брав участь у творенні аналізованого слова.

Лінгвістична сутність словотвірного аналізу дає можливість визначити знання й уміння учнів, необхідні для формування лексичної компетентності засобом словотворчих вправ. Такими, на наш погляд, є:

- теоретичні знання про морфеми і сформоване на їхній основі вміння свідомо виокремлювати всі значущі частини слів та визначати їхню функцію; - уміння безпомилково добирати споріднені слова, розмежовувати словотвірні парадигми зі схожими звуковими комплексами (омонімічними коренями), а також споріднені слова і словоформи;

- уміння здійснювати добір одноморфемних слів;

- уміння виявляти схему утворення слів (найпростіші випадки) на основі спостережень за низкою одноструктурних похідних одиниць.

Система вправ другого методичного рівня (на прикладі лексико-семантичної роботи над іменниками моральної тематики)

Прикладом другого методичного рівня словникової роботи може слугувати система вправ над словом, побудована за обґрунтованими нами

принципами (і передусім градаційним), спирається на типологію вправ, розглянуту нами вище. Сюди входять завдання, спрямовані на розрізнення і добір слів, що мають схоже значення (схоже за асоціацією) для точнішого викладу думки, чіткого її формулювання щодо мети висловлювання та намірів адресанта в умовах конкретної мовленнєвої ситуації.

Наш досвід засвідчив, що запропоновані матеріали доцільно застосовувати в умовах інтегрованих уроків, оскільки засвоєння семантики слова неможливе без звернення до текстів художніх творів, а це набуває ефективності за умови інтегрування уроків читання й української мови (зокрема, коли тексти моральної тематики беруться з підручника «Літературне читання» або з книг для позакласного читання). Це виправдовує себе й у випадках інтеграції уроків української мови і розвитку зв'язного мовлення (коли учням на завершальному етапі вивчення лексики пропонувалися творчі вправи щодо створення власних текстів моральної тематики, спрямованих на осмислення ситуацій морального вибору). Незважаючи на відомі переваги традиційних видів уроку, у випадках, коли поставили мету щодо збагачення мовлення учнів новою лексикою, зокрема іменниками моральної тематики, використання традиційних форм обмежувало можливості вчителя. Тоді виникала необхідність інтегрування, наприклад, уроків української мови і літературного читання.

Від тексту-зразка, тексту-ілюстрації, що розкриває смисл морального поняття, до мовленнєвих вправ, які допомагають засвоїти семантику і функціонування лексичних одиниць у їхньому взаємозв'язку, а від них – до створення учнями власних текстів – таким передбачаємо шлях збагачення мовлення молодших школярів лексикою моральної тематики. За логікою впливає, що перший і останній етапи роботи вимагають інтегрування уроків української мови й уроків літературного читання, розвитку мовлення. Середній, центральний, етапи припускають словникову роботу у зв'язку з вивченням граматики і орфографії, тобто на уроках української мови.

Ми використали для словникової роботи лексику моральної тематики, зокрема – абстрактні іменники, що означають моральні риси характеру людини: *безсердечність, вдячність, ввічливість, вірність, грубість, доброта, жадібність, жорстокість, зрада, щирість, брехливість, мужність, невдячність, неввічливість, невірність, нещирість, нескромність, несміливість, несправедливість, неповага, нечесність, відвага, чуйність, правдивість, відданість, зрада, байдужість, нерішучість, щирість, скромність, скупість, сміливість, справедливість, боягузтво, повага, хвалькуватість, хоробрість, чесність, честь, чуйність, щедрість.*

Відповідно до запропонованої вище послідовності вправ, алгоритм роботи над новим словом – абстрактним іменником моральної тематики – презентуємо у вигляді таких основних етапів.

1. Етап. Тлумачення слова за допомогою одного або кількох прийомів :

- за допомогою контексту;
- за допомогою відомого учням синоніма або антоніма;
- за допомогою звороту, що охоплює вже відоме спілнокореневе слово;
- за допомогою описового звороту, що містить єдину формулу *якість людини, яка... .*

2. Етап. Читання і запис слова (робота над орфоепічною й орфографічною особливостями).

3. Етап. Робота над зразками вживання слова (готовими словосполученнями і реченнями).

4. Етап. Робота над засвоєнням семантичних зв'язків слова (вправи з синонімами, антонімами, словотворчі і логічні вправи).

5. Етап. Вправи щодо самостійного вживання слова (складання словосполучень та речень). Використання слова у власному тексті (творах і переказах моральної тематики).

Зазначені етапи потребують додаткового, детального висвітлення, тому продемонструємо послідовність словникової роботи на прикладі лексем

жадібність, щедрість, скупість, правдивість, чесність, відвертість, доброта, чуйність та ін.

1. Етап. Тлумачення слова.

а) Тлумачення слова за допомогою контексту

Учитель читає учням текст, а потім пропонує низку слів, із яких школярі виписують ті, що підходять за змістом до тексту, усно пояснюючи свій вибір.

Завдання до тексту 1

1. Прочитайте.

Дякую

Дрімучим лісом йшло двоє подорожніх – дідусь і онук. Була велика спека, подорожнім хотілося пити. Нарешті, вони підійшли до струмка. Тихо дзюрчала холодна вода. Мандрівники нахилилися, напилися. Дідусь сказав : - Дякую тобі, струмочку. – Сказав це дідусь, дістав із сумки ложку і викинув із струмочка кілька жмень мулу. Онук посміхнувся і спитав :

- Навіщо ви, дідусю, сказали струмку «Дякую»? Він же не жива істота і не дізнається про вашу подяку, не почує ваших слів.

- Це так. Якби води напився вовк, він міг би і не дякувати. Ми ж не вовки, а люди. Людина говорить дякую, щоб не стати вовком.

(В. О. Сухомлинський)

2. Випишіть із запропонованих нижче слів ті, які підходять за змістом до тексту.

Згода, ощадливість, охайність, вдячність, ввічливість, сварка, повага.

3. Складіть з одним із виписаних слів речення.

Завдання до тексту 2

1. Прочитайте.

На околиці села жив Скупий. Посадив він на своєму городі виноград. Мало хто вирощував його в цих місцях, люди дивилися на куці винограду як на диковинку. Через два роки на куцах з'явилися перші грона. Налилися солодким соком. Стали великими, прозорими.

Йшла одного разу повз виноградник мати з трирічним хлопчиком. Побачив хлопчик виноградні грона і питає :

- Мамо, що це таке?

- Виноград.

- А що це таке? Навіщо він? Який він?

- Він солодкий. Немає ягоди, смачнішої за виноград.

Схотілося дитині винограду. Мати просить :

- Дайте, будь ласка, хоч одне грона дитині, нехай покуштує.

Не дав Скупий дитині грона. А дав однісіньку ягідку, і то його очі спохмурніли: шкода було і ягідки.

Пішла мати з дитиною. А Скупий поставив навколо виноградника високий-високий паркан. Закрив парканом не тільки виноградні кущі, а й хату. Радий Скупий і спокійний : ніхто тепер не побачить його винограду, ніхто не попросить. Та не догледів, як одна гілочка повилася парканом, досягла вершини й зацвіла на ній. Зав'язалися грона на паркані, налилися солодким соком ягоди.

Знов тією ж дорогою йшла та ж мати з дитиною. Побачив хлопчик виноградні грона на високому паркані й зрадів :

- Дивіться, мамо, виноград. Чому він виріс так високо?

- Він не хоче, щоб його закривали від людей парканом.

- Які гарні ягоди! – промовив хлопчик.

Ці. слова почув Скупий, що стояв за парканом. Він страшенно розгнівався навіть за те, що хлопчик побачив виноград. Від злості серце його розірвалося. Скупий помер, але ніхто в світі не знав про цю смерть, тому що вона закрита була від людей високим парканом.

Минув рік, весняне сонце збудило землю, зазеленів виноград. Живим пагонам так хотілося до сонця, такий ненависний був високий паркан, що вони повалили його. Він упав на землю, і людям відкрилася чудова краса. Ягоди виблискували під яскравим сонцем, в кожній ягоді відбивалося небо, сонце, прекрасна земля. Люди прийшли на виноградник і стали господарями, а про Скупого назавжди забули.

2. Випишіть із поданих слів ті, які підходять за смислом до тексту.

Жадібність, щедрість, доброта, брехливість, боязливість, сміливість, скупість.

- Про яку рису характеру Скупого говориться в тексті? (Про жадібність)

На цьому етапі – етапі пояснення значення нового слова – можна використати й інші форми роботи. Так, невичерпним джерелом морального досвіду завжди були народні казки, прислів'я і приказки. Пам'ятаючи про цю криницю народної мудрості, учителі експериментальних класів постійно використовували прислів'я для збагачення учнівського словника.

Розглянемо фрагмент уроку з використанням прислів'я.

На набірному полотні – картки зі словами *чесність, правдивість, щирість, брехливість, нечесність, нещирість.*

На дошці записано прислів'я: «Брехнею світ пройде, та назад не вернешся».

Питання та завдання до прислів'я

1. Як ви розумієте прислів'я?
2. Чого вчить прислів'я? (Чесності, правдивості, щирості.)
3. Що засуджує прислів'я? (Нечесність, брехливість, нещирість.)
4. Запишіть нові слова в два стовпчики та порівняйте їх за значенням :

ЧЕСНІСТЬ

НЕЧЕСНІСТЬ

ПРАВДИВІСТЬ

БРЕХЛИВІСТЬ

ЩИРІСТЬ

НЕЩИРІСТЬ

5. Порівняйте слова першого стовпчика між собою. Знайдіть у них схожість і відмінність. (Вони близькі за значенням, але з різними коренями).

6. Порівняйте слова в другому стовпчику. Знайдіть у них схожість і відмінність. (Вони близькі за значенням, але з різними коренями).

7. Порівняйте слова першого і другого стовпчика. Що можна сказати про їхнє значення? (Це слова з протилежним значенням.)

Проводячи подальшу роботу над цими групами слів, учитель ненав'язливо звертає увагу учнів на наявність в словах загального суфікса - *ість*, що надає іменникам певного значення.

Прислів'я широко використовуються і в подальшій роботі над уживанням зазначених слів, а наведений текст – для переказу.

б) Тлумачення слова за допомогою синонімів і антонімів

Синонімічний прийом

Жадібність – скупість.

Брехливість – нечесність, нещирість.

Доброта – чуйність.

Правдивість – чесність.

Антонімічний прийом

Жадібність – відсутність щедрості.

Брехливість – відсутність щирості.

Щедрість – відсутність жадібності, скупості.

Правдивість – відсутність нещирості, брехливості.

в) Тлумачення слова за допомогою звороту, що містить уже відоме спільнокореневе слово.

Жадібність – це риса характеру *жадібної* людини.

Правдивість – це риса характеру *правдивої* людини.

г) Тлумачення слова за допомогою описового звороту, що містить гіперонім «якість, риса людини».

Жадібність – це якість людини, яка нікому нічого не дає.

Правдивість – риса характеру людини, яка завжди говорить правду.

Аналогічні прийоми тлумачення продемонструємо на прикладі інших слів.

Чуйність

Сергій кожного ранку приносить продукти самотньому старому із сусідньої квартири. Сусіди любили хлопчика за чуйність. (Контекстуальний прийом). Чуйність, щирість, доброта.

(Прийом синонімії). Якість чуйної людини. (Словотворчий прийом). Якість людини, яка відгукується на

чуже горе, готова допомогти. (Описовий прийом).

Відвертість

У суперечці Андрій чесно визнав, що був неправий. Хлопцям сподобалася його відвертість. (Контекстуальний прийом). Щирість, чесність, правдивість. (Синонімічний прийом). Відсутність скритності, брехливості, нещирості. (Прийом антонімії). Якість відвертої людини. (Словотворчий прийом). Якість людини, яка не приховує своїх думок. (Описовий прийом)

Правдивість

Артем ніколи не обманює, він завжди говорить правду. Товариші поважають його за правдивість. (Контекстуальний прийом). Щирість, чесність. Відсутність брехливості. (Синонімічний і антонімічний прийоми).

Якість правдивої людини. (Словотворчий прийом). Якість людини, яка завжди говорить правду, не бреше. (Описовий прийом).

Скромність

Попелюшка *сховала*
дивовижну туфельку і нікому не
казала, що танцювала на балу. Її
скромність не дозволила їй
відкритися принцеві.
(Контекстуальний прийом).
Відсутність хвалькуватості,
нескромності. **(Прийом**
антонімії). *Якість скромної*
людини. (Словотворчий прийом).
Якість людини, яка не хвалиться
своїми досягненнями й успіхами.
(Описовий прийом).

Щедрість

Морозко щедро обдарував
Настуню багатством. Настуня
подякувала йому за щедрість і
доброту та й повернулася додому.
(Контекстуальний прийом).
Відсутність скупості, жадібності.
(Прийом антонімії). *Якість*

*щедрої людини. (Словотворчий
прийом). Якість людини, яка охоче
ділиться з іншими, надає допомогу.
(Описовий прийом).*

2. Етап. Робота над орфоепією та орфографією слів

Учитель використовує нову лексику під час вивчення граматичних тем, зокрема, таких, як «Іменник», «Прикметник», «Будова слова» та ін. Наводимо приклади таких завдань.

1. Спишіть слова, позначте, до яких частин мови вони належать.

Вдячність, подякувати, невдячний, правдивий, правда, брехати, правдивість, брехня, брехливість, сміливець, сміливість.

2. Випишіть спільнокореневі слова. Позначте, до яких частин мови вони належать.

Скупість, купити, покупка, скупий, скуплений.

3. Від цих слів утворюйте іменники із суфіксом - *ість*. Запишіть.

Ввічливий, чуйний, хвалькуватий, чесний.

- Складіть із одним з іменників речення.

4. Запишіть слова у потрібну колонку.

Зразок. Що? Сміливість. Який? Сміливий.

Прикметник	Іменник

Мужній, відвага, зрада, добрий, безсердечний, щедрість, честь, повага, чесний.

5. Спишіть. У поданих словах виділіть і позначте суфікси.

Підкресліть слова з однаковим суфіксом.

Доброта, боязкість, справедливість, скромність.

- Визначте рід і відміну іменників.

3. Етап. Робота над зразками вживання слова.

Учитель знайомить учнів із готовими словосполученнями та реченнями, що містять слова, які вивчаються. Деякі з них можуть бути записані під диктовку.

Жадібність. Словосполучення : *жадібність* людини, людська *жадібність*, незвичайна *жадібність*, *жадібність* до грошей.

Речення: *Немає у людини гіршого ворога, ніж її жадібність. Багатому жадібність не дає спокою.*

Боязливість. Ганнуся – тиха, спокійна дівчинка. Вона соромиться говорити з незнайомими людьми. Ганнуся *боязлива* людина, але вона намагається здолати свою *боязливість*.

Хоробрість. Марійка боялася темряви. Але одного разу вона набралася *хоробрості* й увійшла до темної кімнати.

4 етап. Робота над семантичними зв'язками слова.

Вправи, які вчать виокремлювати та використовувати парадигматичні зв'язки слів, сприяють збагаченню учнівського словника. Молодшому школяреві доступні такі види зв'язків, як *синонімія, антонімія, гіпонімія, словотворча деривація*.

1. Доберіть до цих слів іменники, близькі за значенням.

Зразок : сміливість – хоробрість.

Скупість – ..., боязливість – ..., чуйність – ..., хвалькуватість – ..., зрада –

Слова для довідок : чутливість, несміливість, невірність, жадібність, нескромність.

2. Доберіть до кожного слова іменник, протилежний за значенням.

Зразок : сміливість – боягузливість.

Вірність – ..., грубість – ..., доброта – ..., жадібність – ..., несправедливість

–... .

Слова для довідок : справедливість, ввічливість, невірність, жорстокість, зрада, щедрість.

3. Випишіть лише спільнокореневі слова. Зазначте, якою частиною мови вони є.

Сміливий, мілко, сміливець, насмілитись, змітати, сміливість.

4. Розберіть слова за будовою.

Хоробрий, правдивий, ввічливий, щедрий, скромний.

- Від поданих прикметників утворіть іменники із суфіксом «-ість».

Запишіть. Виокремити і позначте корінь.

- Поясніть значення записаних іменників.

5. Поясніть значення слів, користуючись зразком.

Зразок : Сміливість – це риса характеру сміливої людини.

Щедрість – це риса характеру ... людини. Брехливість – це риса характеру ... людини. Жорстокість – Байдужість – Хвалькуватість – з

- Одне з речень запишіть.

5. Етап. Вправи щодо самостійного вживання слова.

1. Вставте в прислів'я відповідні за смыслом слова. Запишіть речення.

Кого ... нагріє, той дуріє.

Річ краще нова, а ... - стара.

Маленька ... краща за велике безділля.

Багатство без – все одно, що дерево без плодів.

Слова для довідок : добро, щедрість, дружба, праця.

2. Складіть речення з поданими іменниками. Запишіть.

Доброта, сміливість, чесність, скромність.

- Визначте відмінок кожного іменника в реченні.

Останню вправу вважаємо важливою тому, що учні, складаючи власні речення, часто замінюють іменники однокореневими прикметниками.

3. Вставте на місце пропуску відповідне за змістом слово.

Олег не хвалиться своїми успіхами у спорті, тому друзі цінують його за ... (скромність).

Ірина ніколи не обманює. Хлопці поважають її за ... і правдивість. (Чесність)

Ігор стримав обіцянку і виконав прохання Сергія. Сергій поважає його за ... слову. (Вірність)

Роман довго хворів і відстав із математики. Микола щодня займався з ним і не думав про ... за свою допомогу. Чуйна людина допомагає безкорисливо. (Вдячність).

Катя боялася темряви, але примусила себе подолати свою ... і увійшла до темної кімнати. (Боязливість).

Розуміння слова залежить від багатьох чинників, і передусім – від ступеня «потрібності» цього слова мовцю. У нього повинен бути мотив, через який він прагне пізнати значення слова: щоб зрозуміти прочитане, щоб дізнатися, як називається предмет чи явище, яке зацікавило його. Коли в учня є відповідна мотивація, він готовий до того, щоб засвоїти це слово, використати його у своєму мовленні. Цьому можуть сприяти нетрадиційні завдання в ігровій формі.

ГРА «ПАВУТИНА СЛІВ»

Завдання : з'єднайте слова потрібною лінією.

----- – слова з протилежним значенням;

_____ – слова, близькі за значенням.

1.

БЕЗСЕРДЕЧНІСТЬ

ДОБРОТА

ЖОРСТОКІСТЬ

ЧУЙНІСТЬ

БАЙДУЖІСТЬ

ЩИРІСТЬ

2.

ВІРНІСТЬ

ЗРАДА

ВІДДАНІСТЬ

НЕВІРНІСТЬ

3.

ВДЯЧНІСТЬ

НЕВДЯЧНІСТЬ

4.

ВВІЧЛИВІСТЬ

ГРУБІСТЬ

НЕВВІЧЛИВІСТЬ

5.

ЖАДІБНІСТЬ

ЩЕДРІСТЬ

СКУПІСТЬ

6.

ЩИРІСТЬ

БРЕХЛИВІСТЬ

ПРАВДИВІСТЬ

НЕЩИРІСТЬ

ЧЕСНІСТЬ

НЕЧЕСНІСТЬ

7.

МУЖНІСТЬ

ВІДВАГА

СМЛИВІСТЬ

ХОРОБРІСТЬ

НЕСМЛИВІСТЬ

БОЯГУЗНИЦТВО

БОЯЗЛИВІСТЬ

БОЯЗКІСТЬ

8.

СКРОМНІСТЬ

ХВАЛЬКУВАТІСТЬ

НЕСКРОМНІСТЬ

9.

СПРАВЕДЛИВІСТЬ

НЕСПРАВЕДЛИВІСТЬ

10.

ПОВАГА

НЕПОВАГА

ШАНОБЛИВІСТЬ

ЗНЕВАГА

Гра «Павутина слів» допомагає учням реально уявити семантичні зв'язки слів, що сприяє закріпленню в їхній свідомості парадигматичних асоціацій.

ГРА «АНАЛОГІЇ»

Завдання : Вставте відповідне за смыслом слово, користуючись зразком.

Зразок. Не дати іграшку – *жадібність*

Подарувати іграшку – *щедрість*.

1. Поважати за чесність, зневажати за ... (Брехливість, нечесність).
2. Говорити правду – правдивість, неправду – ... (Брехливість).
3. Друг – вірність, зрадник – ... (Невірність, зрадництво).
4. Узяти все собі – несправедливість, розділити порівну – ... (Справедливість).
5. Вчинити поганий вчинок – ганьба, безчестя; зберегти добре, чесне ім'я – ... (Честь).
6. Не дати іграшку – жадібність, подарувати всі іграшки – ... (Щедрість).

На завершальному етапі дослідного навчання учні пишуть твори на моральні теми, що уможлиблює оцінку моральної ситуації або характеру

людини, висловлення власного ставлення. Нижче наводимо теми творів, які пропонувалися учням : «Що я ціную в моєму другові?», «Мій улюблений герой. За що я його люблю?», «Що мені не подобається в собі?» та ін.

Третьюкласникам пропонувалися творчі роботи за прислів'ями. Наприклад, ставилося завдання завершити твір висновком-прислів'ям : «Наука в ліс не веде, а з лісу виводить», «Любиш поганяти, люби й коня годувати». Список прислів'їв наводимо нижче.

ПРИСЛІВ'Я

Про честь і безчестя

Без праці честі не отримаєш.

Добра слава лежить, а погана – далеко біжить.

Безчестя гірше смерті.

Про сміливість і боягузтво

Сміливість міста бере.

Після бійки багато хоробрих.

Хоробрий не той, хто страху не знає, а хто дізнався і назустріч йому йде.

Про скромність

Скромність всякому до лиця.

Скромність прикрашає людину.

Про доброту

Від добра ніхто не тікає.

Хочеш собі добра, не роби нікому зла.

Про вдячність і невдячність

Добро пам'ятай, а зло забувай.

Добра справа без нагороди не залишиться.

Як вовка не годуй, він все в ліс дивиться.

Отже, запропонована система роботи створює можливість для збагачення мовлення учнів іменниками моральної тематики, а також сприяє засвоєнню понять, що виражаються цими словами. Така послідовність вправ над словом

відповідає другому рівневі лексико-методичної роботи над одиницями мови і мовлення.

3.2.2 Система вправ третього та четвертого методичних рівнів градаційності

Прикладом вправ третього методичного рівня може слугувати комплексна робота над словом і текстом, яка ґрунтується на аналізі тексту як комунікативної одиниці мови і ролі слова в ньому, а також культурномовленнєва (зокрема – орфонімічна) робота над одиницями мови, і головне – над словом.

Особливе місце посіли вправи зі словом, які спрямовані на формування культури мовлення. Орфонімічні вправи утворюють складову частину всіх трьох рівнів методичної роботи над словом і текстом як одиницями мови, проте аспектна робота, як засвідчив досвід, спостереження за навчальним процесом і зауваження вчителів (анкетування), робота з культури мовлення, і, зокрема, орфонімічна, мають проводитися на спеціальних уроках розвитку мовлення за спеціально розробленою програмою. Наведемо приклади вправ над словом для аспектною роботи над культурою мовлення учнів.

1. Прочитайте. Як сказати правильно? Оберіть потрібне дієслово.

Варто (положити / покласти) річ на місце. Потрібно(положити/покласти) все на полицю. Не (кладіть / ложіть) лікті на стіл під час їжі.

Примітка. **Положити** – помістити щось у що-небудь. || *на, у що, на чому.* Помістити кого-небудь десь у лежачому положенні.

Покласти – помістити куди-небудь, розмістити десь. || Скласти що-небудь в одне місце, в певному порядку.

2. Поясніть різницю в значенні дієслів одягнути і надіти. У разі утруднень зверніться до тлумачного словника.

- Прочитайте. Як сказати правильно?

Дівчинка(одягає / надіває) ляльку. Потрібно (одягнути / надіти) каблучку на палець. Мати (наділа / вдягнула) на дитину пальто.

- Запишіть словосполучення, розкриваючи дужки і вживаючи відповідне за змістом дієслово *одягнути* або *надіти*.

Примітка. **Одягати** – покривати одягом кого-небудь.

Надівати – одягати на себе або на когось одяг, взуття. || Натягувати, насувати щось на який-небудь предмет.

3. Поясніть значення прикметників останній і крайній.

- Прочитайте. Як сказати правильно?

Хто(останній / крайній) в черзі? (Крайнє / останнє) вікно у будинку. (Остання / крайня) сторінка книги.

- Спишіть словосполучення, вставляючи відповідний прикметник.

Примітка. **Останній** – який закінчує собою ряд однорідних предметів, явищ, дій і т. ін.; такий, після якого немає іншого подібного.

Крайній – який міститься скраю, на межі чогось; кінцевий.

4. Поясніть значення слів. Якщо відчуваєте труднощі користуйтеся тлумачним словником.

Дбайливий і бережливий. Вітрений і вітряний. Зайти і увійти.

- Складіть із кожним словом словосполучення або речення. Запишіть.

5. Слово ветеран означає «стара, досвідчена, заслужена людина». Знайдіть і виправіть помилки у вживанні цього слова.

Старий ветеран, ветеран спорту, сивий ветеран, досвідчений ветеран, ветеран війни.

- Запишіть словосполучення із словом *ветеран* і складіть із одним з них речення.

6. Доберіть до кожного слова інше, відповідне за змістом, із дужок. Запишіть словосполучення.

Надійний, вірний (друг, сховище).

Назва, ім'я, кличка (міста, собаки, хлопчика).

Їжа, корм (для дітей, гостей, птахів).

7. Прочитайте, вставляючи відповідне за смыслом слово з дужок. Запишіть правильний варіант.

Це може заподіяти ... (горе / радість). (Вперед / спочатку) подумай, потім відповідай. Ви будете(сходити / виходити) на наступній зупинці? Подай мені (мілку / дрібну) тарілку.

8. Поясніть різницю в значеннях слів *ялинковий* і *ялиновий*. Якщо відчуваєте труднощі зверніться до тлумачного словника. Запишіть ці слова і розберіть за будовою.

• Прочитайте, правильно вживаючи слово *ялинковий* або *ялиновий* залежно від смислу. Запишіть словосполучення.

(Ялинові / ялинкові) іграшки,

(ялинові / ялинкові) гілки,

(ялинова / ялинкова) гай,

(ялиновий / ялинковий) базар,

(ялинові / ялинкові) прикраси.

• Визначте суфікси в словах *ялинковий* і *ялиновий*.

9. Поясніть різницю в значеннях слів *виходити* і *сходити*. Якщо відчуваєте труднощі зверніться до тлумачного словника. Запишіть ці слова і розберіть за будовою.

- Вставте слово *сходити* або *виходити* залежно від змісту. Запишіть словосполучення правильно.

(Сходити / виходити) з автобуса, ... на берег, ... на наступній зупинці, ... з трибуни.

Визначте префікси в словах *сходити* і *виходити*.

10. Прочитайте вірш. Чи можна його назвати текстом? Чому?

Дивний ключ з землі прорвався –

не загвинчувати вдався!

Це ключем із-під землі

Б'ють джерельні струмені.

•Скільки значень може мати слово *ключ*? Доведіть правильність своєї думки, використовуючи для відповіді прикметники у поєднанні з іменником.

Примітка. Металевий пристрій, яким замикають і відмикають замок (залізний ключ). Знаряддя для загвинчування гайок, заведення механізмів та ін. (механічний ключ). Значок нотної грамоти (скрипичний ключ). Джерело (підземний ключ).

11. Прочитайте вірш виразно. Доведіть, що це текст.

Дивись!

Смугаста кішка

Сидить на лаві наче мишка!

Зіскочивши, ходить, як щука...

У гніві немов би гадюка!

Згорнеться і стане, як шляпа,

Розтягнеться й видасться трапом...

Та зрідка, стрибнувши на ліжко,

Вона, навіть схожа на кішку.

Напевне, найважче всього,

Скидатись на себе самого!

(Трап – мотузьяна драбина на кораблі чи для гімнастичних вправ).

- Випишіть дієслова, визначте їхню дієвідміну, скажіть чому і чим, якими ознаками кішка схожа на мишку, щуку, гадюку, капелюх, трап?
- Поставте запитання до виокремлених дієслів.
- Віднайдіть перетворення відомого вам предмета. Наприклад: *каструлі*.
- Як ви розумієте слова «скидатись на себе самого»? Чому це найважче всього?

Примітка. Кішка, як мишка – тиха, спокійна, беззвучна, ласкава, муркотлива.

Кішка, як щука – грайлива, вертлява, слизька, зубата.

Кішка, як гадюка – хитра, підступна, хижа, облеслива.

Кішка, як капелюх – згорнута клубочком, чорна, легка, непорушна.

Кішка, як трап – прогнута, витягнута, сіра, легка.

Каструля – шапка для сніговика; коробка для дрібних іграшок; перевернута – барабан, насадка для сушіння капелюшків; вазон для квітки; з поганим дном або з пробитими дірочками – друшляк і таке ін.

45. Прочитайте вірш. Доведіть, що це текст.

Це ж чий цікаві очки
Поглядають, сонця ждуть?
- То не очки, то листочки,
То берізки так ростуть.

І малі ж вони вдалися:
Ще у них немає віт...
Мов з колиски підвелися,
Задивилися на світ.

(М. Пригара)

- Визначте, який тип тексту – розповідь, опис або міркування?
- Яка тема й основна думка вірша? Що відображає заголовок – тему чи основну думку тексту?
- Який зв'язок між реченнями – послідовний чи паралельний? Що об'єднує, зв'язує речення в тексті?
- Знайдіть у тексті слова, вжиті в переносному значенні.
- Випишіть речення, у якому поетеса використовує порівняння.

Отже, вправи третього градаційного рівня, щодо формування мовленнєвих умінь на основі мовленнєвознавчих понять (уміння, що належать до процесу сприйняття мовлення), є підґрунтям для формування і розвитку продуктивних умінь – умінь створювати висловлювання (текст) відповідно до задуму, добирати лексичні і граматичні засоби. Таким чином забезпечується формування лексичної компетентності в учнів початкових класів.

Система творчих вправ четвертого методичного рівня

Вправи цього методичного рівня сприяють розвитку творчих мовних здібностей учнів, формують уміння і навички продуктивного характеру, забезпечують оволодіння такими, наприклад, якостями мовлення, як змістовність, логічність, точність, багатство, доцільність, виразність, чистота, правильність.

Ми навмисне перелічуємо їх у тій послідовності і в тій формі, у якій пропонують їх у процесі навчання – відповідно до логіки системи вправ, логіки навчального посібника (робочому зошиті), логіки уроку. Це дає змогу наочно продемонструвати поетапність вправ і стратегію керівництва діяльністю учнів за допомогою системи завдань, а також дослідити поетапність формування знань щодо основних мовленнєвознавчих понять і мовленнєвих умінь. Таким чином реалізуються психологічні засади, закладені в розробленій нами системі навчання.

Мова і мовлення. Текст.

1. Прочитай.

Важко уявити наше життя без мови слів, без мовлення. А якщо спробувати?

Вранці ми прокидаємося, вмикаємо радіо, а воно мовчить. Вмикаємо телевізор, а на екрані – німі кадри. Ми не чуємо слів, тому що ніхто не говорить.

Тепер друг не привітається з нами. Мама не побажає доброї ночі. Ми ні з ким не поділимося новиною або радістю, тому що не зможемо розповісти про них. Телефон тепер теж не потрібний.

Рідна мова і мовлення зникли з нашого життя, а разом з ними зникли книги, журнали, листи. З пісень зникли вірші – залишилася одна музика.

Ось що означає для людини мовлення – уміння говорити і слухати, писати і читати.

- Що таке мовлення? Для чого людині потрібне мовлення?

(**Мовлення** – це наші висловлювання – усні та письмові. Письмове висловлювання ще називається текстом.)

2. Де ми натрапляємо на тексти? Підкресли правильні відповіді.

Тексти в книгах, журналах, газетах.

Лист – це також текст.

Вивіска над магазином – це текст.

- Не все, що написано словами, ми називатимемо текстом.

Текст – це два або кілька речень, пов’язаних між собою за змістом.

3. Прочитай.

Ялиночка з’явилася на світ восени. Вона відхилила листя, траву, висунулась із землі і здивовано подивилась на світ. Із дерев опадали листки.

- Скільки речень у цьому уривку? Чи можемо назвати цей уривок текстом? Поясни чому.

(Кожен текст присвячений якійсь темі. **Тема – це те, про що говориться в тексті**).

4. Здогадайся, про що цей текст?

Важко уявити собі дім без цього предмета. Адже він потрібний для безлічі повсякденних справ. За ним сидять під час обіду. На нього кладуть папір, коли пишуть. Його накривають скатертиною.

- Про що розповідається в цьому тексті? Допиши відповідь.

У цьому тексті розповідається про

Тема тексту – «.....».

- Яким буває цей предмет? Напиши, вставляючи слова за змістом.
- Придумай зачин до тексту, щоб відразу стало зрозуміло, про що йдеться.

Запиши його на місці пропуску перед текстом.

5. Прочитай.

Сучасна українська абетка має тридцять три літери. А слів у мові десятки, сотні тисяч!

Слова об’єднуються в речення. Речення висловлює думку.

Якщо ти володієш мовою, ти зможеш висловити будь-яку думку, почуття, намалювати словами будь-яку картину. І все це – користуючись кількома десятками звуків.

- Про яке мовлення – усне чи писемне – йдеться? Напиши повну відповідь.
- Доведи, що цей уривок – текст. Для цього підкресли правильні відповіді.

1. У цьому уривку кілька речень.
2. Усі речення пов'язані між собою за змістом.
3. Речення в уривку відносяться до різних тем.

- Поясни значення слова *абетка*. Якщо відчуваєш труднощі, звернися до тлумачного словника. Запиши значення слова.

- Прочитай і запам'ятай. Перекажи текст по пам'яті.

Словник – це список слів, розташованих за абеткою. Словники бувають різні. Із орфографічного словника дізнаємося, як пишуться слова.

Тлумачний словник розкриває нам значення слова. Тлумачний словник роз'яснює, тлумачить значення слів.

6. Прочитай.

Та от якось ясного сонячного ранку зустрілися біля перелазу мама-зайчиха з мамою-їжачихою.

— Здрастуйте, тітонько Вухань, — сказала мама-їжачиха. — Ви чули новину? На Великій Галявині відкривається спеціалізована лісова музична школа з ведмежою мовою викладання. Борсучиха вже записала туди свого Борю.

— Ах, що ви кажете, кумасю Колючко! — сплеснула мама-зайчиха лапами, — Спеціалізована музична школа? Та ще з ведмежою мовою викладання? Побіжучі чоловікові скажу.

Тато-заєць сидів на танку і читав «Лісову газету».

— Гм, — сказав він, почувши новину. — Спеціалізована музична школа? З ведмежою мовою викладання? Це цікаво. Треба й нашого страхополоха записати. Може, хоч школа допоможе його у звірі вивести. А то ж тіні власної боїться.

(за Всеволодом Нестайком)

- Доведи, що цей уривок – текст. Запиши міркування, вставляючи пропущені слова.

Ця група речень текстом. Речення однією темою. Тема –

Основна думка знаходиться в реченні «.....».

У тексті опорні слова :

Про те, хто такий «страхополох» і що сталося з ним та його друзями, ти дізнаєшся, якщо прочитаєш книгу Всеволода Нестайка «Незвичайні пригоди в лісовій школі».

Діалог і монолог

Прочитай і запам'ятай. Перекажи текст із пам'яті.

Монолог – це мовлення однієї людини. Частина слова **моно** – означає «один».

Діалог – це мовлення двох або кількох людей. Частина слова *-dia* – означає «два».

Якщо з діалогу забрати слова одного із співрозмовників, то мовлення втратить зміст. Воно буде безглуздим і незрозумілим.

7. Прочитай уривок із оповідання К. Пасічної «Такий самий дріль».

— *Пробач, тату... Ми негарно вчинили. Ну, і я промовчав...*

Роман Миколайович відсунув убік журнал, пильно глянув на сина :

— *Ти про що, Юро?*

— *Поламали ми твої дріль ювілейний, тату. Замість нього купили новий. Одне слово, повернули тобі не твоїй... Тату, ти не помітив підміни?*

— *Звичайно, помітив, — відказав батько. — Але знав, що ти сам усе розкажеш.*

— *Як же ти це помітив? Інструменти ж були однаковісінькі! — здивувався Юрко.*

— *По голосу, — мовив батько. — Мій дріль співав басовито, натруджено. А ваш — тоненько, невпевнено. Як ото недосвідчений співак, у якого ще не поставлений голос.*

(За К. Пасічною)

Ювілей – урочисто відзначувана річниця якої-небудь події або діяльності певної особи, функціонування установи, міста. Зазвичай, обчислюється в круглих і переважно у великих числах.

- Як ти думаєш, цю бесіду можна назвати діалогом? Напиши, чому.
 - Придумай і запиши кілька словосполучень зі словом *ювілейний*.
8. Що потрібно знати про слова, щоб не плутати їх у мовленні? Куди потрібно звернутися, якщо відчуваєш труднощі щодо вживання того чи іншого слова? Напиши.

Речення. Текст.

9. Прочитай вірш.

Білі гуси летять над лугами,
в синім небі біліють снігами,
в синім небі хмарками зникають,
довго-довго їх очі шукають.

(О. Олесь)

- Як називається ця група слів – речення чи текст?
Чим відрізняється речення від тексту? Підкресли правильну відповідь.
1. Текст великий, а речення маленьке.
 2. Текст складається з кількох речень.
 3. Це одне і те ж.

10. Прочитай групу речень.

Росте вона в полі, лісі, в долинах рік, за тином, чи біля колодязя. Калина – лісова красуня. На весіллі ягодами цього куща прикрашають коровай.

- Чи можна їх назвати текстом? Чому?
- Запиши речення в такій послідовності, щоб вийшов текст. Добери заголовок.
- Який вид мовлення ти використав, коли складав текст – діалог чи монолог?
- Визнач і запиши тему цього тексту.
- Випиши речення, яке визначає головну думку.

Речення може складатися і з одного слова. На це часто натрапляємо у діалогах.

11. Прочитай.

Як Незнайко складав вірші

Одного разу Незнайко прийшов до Квітика й сказав:

- *Слухай, Квітику, навчи мене складати вірші. Я теж хочу бути поетом.*
- *А в тебе здібності є? — запитав його Квітик.*
- *Звичайно, є. Я дуже здібний.*
- *Це треба перевірити, — сказав Квітик. — Ти знаєш, що таке рима? — Рима? Ні, не знаю.*
- *Рима — це коли два слова закінчуються однаково, — пояснив Квітик — Наприклад, будка — вудка, коржик і моржик. Зрозумів?*
- *Зрозумів.*

(За М. Носовим)

- Як правильно назвати цей уривок – діалог чи монолог? Поясни, чому.
- Знайди і підкресли речення, що складаються з одного слова.

12.Прочитай продовження діалогу Незнайка та Квітика. Чи зрозумів

Незнайко, що таке рима?

- *Ну, скажи риму на слово «палка».*
- *Корзинка, - відповів Незнайко.*
- *Ну, яка ж це рима: палка — корзинка! Ніякої рими в цих словах нема.*
- *Чому нема? — здивувався Незнайко. — Слова ж закінчуються однаково.*
 - *Цього замало, — сказав Квітик. — Треба, щоб слова були схожі, щоб виходило складно. Ось послухай : Чому нема? — здивувався Незнайко. — Слова ж закінчуються однаково.*
 - *Цього замало, — сказав Квітик. — Треба, щоб слова були схожі, щоб виходило складно.*
- *Знайди і запиши рими до слів :*

Палка – , пічка – , книжка –

Слово і словосполучення

Словосполучення – це поєднання двох слів, пов'язаних між собою за змістом : *добра справа, голосно співати, піти в ліс.*

У словосполученні одне слово залежить від іншого.

Добре слово – це словосполучення. *Слово* (яке?) *добре*.

Голосно співати – це словосполучення. *Співати* (як?) *голосно*. Слово *голосно* залежить від слова *співати*.

Піти до лісу – це словосполучення. *Піти* (куди?) *до лісу*. Слово *до лісу* залежить від слова *піти*.

13. У поданих словосполученнях підкресли залежні слова.

Зробити справу, солодке меду, гуляти сміло, ласкаве слово.

- Запиши словосполучення за зразком.

Зразок. Привітне слово — слово(яке?) привітне.

- Склади з цих словосполучень речення-прислів'я. Запиши їх.

Словосполучення не виражає закінчену думку, як речення : *розумні розмови, перемагати страх.*

Словосполучення входить до складу речення.

Розумні розмови приємно слухати.

Вчися перемагати свій страх.

14. Склади з цих словосполучень речення-прислів'я і запиши їх.

1. Поганий мир, добра сварка, краще за сварку.

2. Краще за брехню, солодка брехня, гірка правда.

3. Зробити діло, гуляти сміло.

15. Склади з поданих словосполучень речення і запиши їх.

1. Золота осінь, прийти в ліс.

2. Втрачати листя, осінні дерева, втрачати поступово.

- Чи можна вважати записані тобою речення текстом? Поясни, чому.

- Зроби висновок, з чого складаються словосполучення та речення?

Запиши, вставляючи пропущені слова.

Словосполучення складаються з

Речення складаються із слів і

Текст складається з

Наше мовлення складається з

16. Прочитай слова та словосполучення.

Знати, безліч ігор, ми, грати, хованки, зіпсований телефон.

- До якої теми вони належать? Запиши.
- Склади з цих слів кілька речень, щоб вийшов текст. Запиши.

17. Прочитай.

Мої друзі знали безліч ігор. Ми грали в хованки, в берка, в чижика, в зіпсований телефон. Ці ігри залишили нам в спадок старші діти. Але й були у нас ігри і власного винаходу. Наприклад, гра в сплячу красуню.

- Підкресли виокремлені слова, які зв'язують речення в ланцюжок. Такі слова називаються **опорними**.

18. Напиши твір на тему «Мої улюблені ігри». Ти можеш використати вже знайомі тобі слова. А можеш своїми словами переказати прочитаний текст.

19. Прочитай виразно вірш.

Зорі – очі весняної ночі!
Зорі – темряви погляди ясні!
То лагідні, як очі дівочі,
То палкії, мов світла прекрасні.

Онде зірка палає, мов племінь,
Білі хмари круг неї, мов гори,
Не до нас посила вона промінь,
Вона дивиться в інші простори.

Інша зіронька личко ховає
В покривало прозорее срібне,
Соромливо на діл поглядає,
Сипле блідеє проміння дрі

(Леся Українка)

- Які почуття у тебе викликає цей вірш Лесі Українки ?
- З чим автор порівнює *зорі*? Які порівняння для цього використовує?
 - Склади і запиши речення із словосполученнями : *весняна ніч; зорі лагідні; зорі палкі; срібне покривало; дрібне проміння.*

20. «Мріяти, дивлячись на зірки» – це означає думати про майбутнє. А ти часто мрієш? Напиши про свої мрії в розповіді «Про що я мрію».

З-поміж вправ четвертого (вищого) рівня переважають творчі завдання, пов'язані, з одного боку, зі смисловим і композиційним аналізом тексту-зразка на певну тему, з елементами лінгвістичного аналізу тексту, а з іншого боку, – усі вони орієнтують на складання учнем власного висловлювання на певну тему. Це значно підвищує мотивацію, наближає штучну мовленнєву ситуацію, створену на уроці, до природного мовленнєвого середовища.

Створення мовленнєвої ситуації зі значним розвивальним потенціалом, логічне введення мовленнєвознавчого поняття і на його основі – відпрацювання відповідних мовленнєвих умінь і навичок, а потім їхня перевірка за допомогою тестових завдань – усі ці риси властиві вправам творчого рівня.

Наведене теоретичне обґрунтування системи вправ і прикладів їхньої конкретної реалізації засвідчило, що градація методичних рівнів і відповідна послідовність вправ щодо типу і виду (всередині кожного рівня) – створюють рівневу систему вправ формування лексичної компетентності учнів, елементи якої взаємозв'язані та взаємозумовлені. Усе це дає змогу градуально будувати навчання – залежно від етапу навчання, від рівня лексичного розвитку учнів класу і т. ін. Цей факт надзвичайно важливий сьогодні – за такої великої кількості різноманітних програм і функціонування шкіл, класів різних типів (гімназійних, ліцейних) і різної спрямованості. Рівнева градаційна система

вправ дає змогу успішно вирішувати проблеми формування лексичної компетентності учнів початкової школи, враховуючи різноманітність сучасних підходів і постає ефективним засобом реалізації вимог державного стандарту.

Висновки до третього розділу

У роботі встановлено, що цілісна методична система формування лексичної компетентності в учнів відображає концептуальний, змістово-процесуальний та змістово-професійний компоненти, які висвітлюють зміст навчального матеріалу, методи і форми навчання; методи і форми педагогічної діяльності вчителя; залежність успішності функціонування і відтворення спроектованої методичної системи від рівня педагогічної майстерності вчителя. Елементи структури методичної системи, з одного боку, є постійними, сталими, оскільки не змінюються закономірності та логіка процесу навчання, а з іншого, – структура всередині кожного компонента може змінюватися залежно від змісту навчального матеріалу і його мети, завдань, соціального замовлення.

Цілісну методичну систему формування лексичної компетентності в учнів початкових класів у роботі представлено як сукупність її найважливіших компонентів – мети, змісту, методів, засобів і форм організації навчально-виховної діяльності, а також взаємозв'язків між компонентами.

Мета формування лексичної компетентності в учнів початкових класів та обґрунтовані вимоги до мовних знань і мовленнєвих умінь учнів, окреслені мовленнєвознавчі поняття покладено в основу змісту навчання, що відображено в експериментальній програмі. Уведення до експериментальної програми елементарних мовленнєвознавчих понять є необхідним мінімумом знань, на основі яких будується робота з формування лексичної компетентності в учнів початкових класів. Перенесення останнім часом методичних акцентів із навчання мови на навчання мовлення у відповідь на соціальне замовлення та орієнтування на актуальні мовленнєві потреби учнів початкових класів

зумовлюють необхідність створення спеціальної мовленнєвої програми, що має комунікативну, соціально-мовленнєву спрямованість.

Пропонована методична система ґрунтується на таких принципах формування лексичної компетентності в учнів початкових класів, як: принцип єдності вивчення одиниць мови і навчання мовлення; принцип градаційності; принцип цілісності процесу формування лексико-граматичної будови мовлення учнів (формування лексичного запасу і граматичної будови мовлення в єдності і взаємозв'язку); принцип опори на алгоритми породження і сприймання мовлення в процесі формування мовленнєвих умінь і розвитку мовних здібностей учнів; принцип взаємозв'язку в розвитку фонетичної, лексичної, граматичної сторін мовлення і навчання одиниць мови в єдності значення, форми і функції; принцип зіставлення і диференціації одиниць мови в процесі мовленнєвого вибору.

Одним із найважливіших компонентів цілісної методичної системи є *методи навчання*. Узагальнену типологію методів та прийомів формування лексичної компетентності в учнів початкових класів, що належать до пропонованої методичної системи.

У запропонованій методичній системі формування лексичної компетентності в учнів початкових класів виокремлено три типи методів: *рецептивний* – використовується для формування мовленнєвознавчих понять, знань про мовлення та способи мовленнєвої діяльності; *репродуктивний* – спрямований на оволодіння учнями алгоритмами породження та сприймання мовлення, використовується для формування мовленнєвих умінь і навичок; *продуктивний* – забезпечує розвиток умінь у мовленнєвій діяльності та творчих мовленнєвих здібностей учнів. Означені методи як складники єдиного процесу формування лексичної компетентності в учнів початкових класів, що утворюють цілісну методичну систему, взаємодіють між собою в процесі навчання, є взаємозв'язаними і взаємозалежними. Щоправда, попри умовні межі між ними, кожен метод зберігає свою специфіку, зумовлюючи особливу діяльність учителя і школярів.

У процесі аналізу наявних типологій мовленнєвих вправ з'ясовано, що існує об'єктивна потреба в розробленні спеціальних вправ для формування лексичної компетентності учнів початкових класів. Обґрунтовано, що створювати систему вправ доцільно за принципом градаційності, оскільки послідовність вправ має відображати поетапне ускладнення навчального матеріалу.

Відповідно до принципу градаційності виокремлено чотири методичні рівні роботи над одиницями мови. Вправи *першого методичного рівня* передбачають засвоєння лексичних одиниць в єдності значення і форми, зокрема, у процесі формування словникового запасу учнів зумовлюють цілеспрямовану роботу над лексичним значенням слова. *Вправи другого рівня* пов'язані із засвоєнням учнями початкових класів зв'язків між одиницями мови, відтак словникова робота спрямована вже на поглиблене вивчення слова в його лексичних зв'язках і відношеннях, оволодіння його парадигматикою та синтагматикою. *Вправи третього рівня* спрямовані на усвідомлення учнями початкових класів єдності значення, форми і функції засвоєних мовних одиниць у мовленні, передусім у сприйманні текстів; проведення роботи з культури мовлення. *Вправи четвертого методичного рівня* мають за основу виконання творчих завдань, коли учні продукують власні висловлення, виявляючи творчі мовні здібності, що є індикатором лексичної компетентності у використанні української мови.

З урахуванням завдань кожного з окреслених рівнів методичної роботи в розділі виокремлено чотири *рівні методичної градації вправ*: 1) за типом завдань, які розв'язуються учнями в процесі вивчення слова та тексту; 2) за ступенем складності завдань і дидактичного матеріалу; 3) за обсягом дидактичного матеріалу; 4) за методами і прийомами їхнього презентування.

У межах кожного з рівнів вибудовано ієрархію вправ, спрямованих на формування лексичної компетентності учнів початкових класів: *пропедевтичні, ілюстративні, на закріплення, повторювально-узагальнювальні, творчі.*

Розділ 4. Форми і засоби формування лексичної компетентності в учнів початкових класів

У розділі розглянуто структурні компоненти методичної системи: форми організації навчання та методичні засоби формування в учнів початкових класів лексичної компетентності.

4.1. Типологія уроків із формування лексичної компетентності учнів початкових класів

Питання типології і структури уроків є актуальним у сучасній методиці. Проблему теоретичних і практичних аспектів організації уроку висвітлено у працях Б.П. Єсіпова, М.О. Данилова, С.В. Іванова, В.О. Онищука, О.Я. Савченко, М.М. Скаткіна та ін. Типологію, структуру і методику уроків мови досліджували О.В. Текучев, С.Х. Чавдаров, Г.І. Чуйко, М.К. Тищенко, О.М. Біляєв, К.А. Москаленко, Г.О. Петровська та ін.

Сучасна спрямованість програм щодо формування комунікативної компетентності учня початкової школи, що виявляється у здатності успішно користуватися мовою (усіма видами мовленнєвої діяльності) у процесі спілкування, пізнання навколишнього світу, вирішення життєво важливих завдань [61, 10] орієнтує на подальші методичні пошуки, пов'язані з визначенням місця і ролі факультативних уроків, спрямованих на формування лексичної компетентності учнів початкових класів в системі навчання української мови. Це надзвичайно актуально для всіх ланок школи, оскільки формування комунікативної компетентності учня початкової школи, як засобу формування мовної особистості, пронизує програми української мови з 1 до 11 класу.

У 90-х роках ХХ століття було виконано низку дисертаційних досліджень (В.І. Бадер, Л.О. Варзацька, М.С. Вашуленко, Н.А. Гац, С.Г. Дубовик, З.О. Захарчук, Л.О. Кутенко, Н.І. Лазаренко, Л.М. Міненко, Л.Д. Нечай, Л.Б. Попова, Т.Ф. Потоцька, В.О. Собко), присвячених питанню розвитку мовлення учнів початкових класів. Були спроби знайти ефективні шляхи

навчання учнів цілеспрямовано використовувати мовні засоби у власних висловлюваннях шляхом засвоєння елементарних текстологічних відомостей.

М.С. Вашуленко стверджує, що за умови повсякденної уваги вчителя до словникової роботи на різних уроках у початкових класах словниковий запас молодших школярів щоденно збільшується на 5-7 слів [63, 13].

Н.Б. Голуб у своєму дисертаційному дослідженні доводить, що особливу увагу необхідно звертати на вивчення власне української лексики як важливого елемента ідентифікації української мови й зазначає, що елементи роботи над розвитком мовлення вплітаються в кожен урок української мови [101, 15]. У системі навчання української мови виокремлено спеціальний урок розвитку мовлення, який є елементом цієї системи. Щодо роботи, спрямованої на формування лексичної компетентності, вважаємо, що її варто здійснювати на всіх уроках вивчення шкільного курсу української мови та на спеціальних компетентнісно орієнтованих уроках мовлення, де відпрацьовують відповідно до програми, певні комунікативно-діяльнісні вміння. У практиці шкільного навчання зреалізовано обидва напрями формування комунікативної, а, отже, і лексичної компетентності – «аспектне» та спеціальне комунікативне. Формування лексичної компетентності учнів початкових класів, безумовно, спрямоване на оволодіння знаннями, уміннями й навичками з мови і мовлення, але воно не виключає рефлексійно-поведінкової (урахування особистісних якостей в ефективному розв'язанні проблем комунікативного характеру) та мотиваційної лексичної діяльності (позитивне ставлення до сфери роботи над лексикою).

Проте шкільні мовленнєві курси, які функціонують протягом останнього десятиліття, окреслили перед методистами проблему розроблення педагогічної технології спеціальних уроків розвитку мовлення в початковій школі.

Урок розвитку мовлення – різновид уроку української мови, на якому основним видом роботи традиційно вважаються переказ і твір. Він протиставлений, наприклад, уроку граматики. Однак початкова школа не є закритим освітнім циклом, і принцип наступності та перспективності навчання

вказує на необхідність визначення і здійснення єдиних підходів до розвитку мовлення на всіх сходах вивчення рідної мови. Потреба у спеціальному уроці щодо формування ключових компетентностей учнів початкової школи на комунікативній, а отже, лексичній основі, набула актуальності. З огляду на це видається важливим питання розроблення типології і структури таких уроків.

У методистів склалося два погляди на види уроків української мови – широкий погляд і вузьке розуміння. Так, залежно від змісту навчального матеріалу, у початковій школі урок української мови у вузькому розумінні – це передусім урок навчання грамоти, уроки з вивчення фонетики, морфології і синтаксису. У широкому розумінні його доповнюють уроком читання та позакласного читання. Компетентнісне орієнтування уроків мови в початковій школі ще не посіло власного гідного місця. Позиція вчених-методистів тут цілком з'ясовна : «Урок української мови – це передусім урок розвитку мовлення і мислення учнів. Ця вимога зумовлена специфікою самого навчального предмета, соціальна функція якого розкривається в комунікативній функції мови» (М.С. Вашуленко, М.І. Пентиліук).

Орієнтація сучасної навчальної програми на формування ключових компетентностей – *комунікативної, соціокультурної і вміння вчитися*, яку проголошено сьогодні як одну з провідних, уможливорює введення спеціального уроку спрямованого на формування ключових компетентностей. Проте методики таких уроків досі не розроблено. Потрібно осмислити специфіку уроку, спрямованого на формування ключових компетентностей, порівняно з іншими різновидами уроків української мови, варто розділити типи уроків з української мови на компетентнісно орієнтовані уроки мови і компетентнісно орієнтовані уроки мовлення.

Формування лексичної компетентності в учнів початкових класів, звичайно, буде відбуватися на компетентнісно орієнтованих уроках мовлення. Такий урок відрізнятиметься від усіх інших цілеспрямованою роботою над основними видами мовленнєвої діяльності – слуханням, говорінням, читанням, письмом. Варто зазначити, що традиційних для уроку української мови методів

і прийомів, а також навчальних вправ недостатньо, якщо вважати роботу щодо формування ключових компетентностей системою. Традиційна система навчання зв'язного мовлення не містить усього розмаїття завдань, які передбачають компетентісно орієнтоване навчання, оскільки, зазвичай, вона спрямована лише на складання висловлювань (текстів). Формування лексичної компетентності учнів початкових класів передбачає використання завдань, спрямованих на збагачення лексичного запасу і граматичної будови мовлення учнів, роботу над культурою мовлення (навчання мовних норм), воно має цілеспрямовано проводитися на спеціальних компетентісно орієнтованих уроках мовлення. Отже, мета компетентісно орієнтованих уроків мовлення, порівняно з традиційними уроками української мови, значно розширюється. Вони охоплюють: збагачення словникового запасу і граматичної будови мовлення учнів; навчання вибору точних, виразних, адекватних мовленнєвій ситуації мовних засобів; навчання норм мови і доцільного, доречного застосування їх залежно від мовленнєвої ситуації, від змісту та стилю висловлювання; удосконалення і розвиток мовленнєвої діяльності учнів, тобто процесів породження і сприйняття мовлення, на всіх рівнях мови – фонетичному, лексичному, морфологічному і синтаксичному; вироблення основних якостей «хорошого» мовлення.

Для того, щоб яскравіше визначити специфіку компетентісно орієнтованих уроків мовлення, порівняємо їх із різними видами уроків української мови (у їхньому вузькому розумінні), наприклад, уроком граматики. На уроці української мови істотне місце відведено вивченню одиниць мови і навчання використовувати їх у мовленні. Оскільки це пов'язано з основними розділами лінгвістики, то можемо стверджувати, що на уроці української мови панує мовознавство й «царює» мова.

Щодо *компетентісно орієнтованих уроків мовлення*, то звертаємо увагу на мовленнєву діяльність учнів, яку виокремлюють в усній і письмовій формах. Мета такого уроку – спираючись на здобуті знання про мову, цілеспрямовано збагачувати лексико-граматичну будову мовлення школярів, учити їх

сприймати (і розуміти) чуже мовлення, а також будувати власні висловлювання (тексти) відповідно до норм української мови. Мовлення як діяльність щодо використання мови з метою спілкування, пізнання, впливу на інших людей визначає зміст і структуру *компетентнісно орієнтованого уроку мовлення*.

Особливу увагу зосереджуємо на навчальному предметі «Риторика», що був рекомендований Міністерством освіти і науки України (лист №1/11 - 3861 від 03.06.2009 р.) і запропонований як предмет за вибором для загальноосвітніх навчальних закладів (авт. М.Д. Захарійчук, В.П. Науменко). Предмет «Риторика» характеризується розвивальними, виховними можливостями і гуманістичною спрямованістю. У сучасному розумінні це інтегрований курс, який поєднує в собі елементи знань доцільного, впливового, гармонійного мовлення. Метою курсу «Риторика» є – забезпечити формування особистості, яка б володіла знаннями, уміннями і навичками ефективного спілкування, збагачувала б власний комунікативний досвід, зберігала б культурно-мовленнєві традиції українського народу [167, 3]. Компетентнісно орієнтований урок мовлення має багато спільного з уроком риторики, проте є і відмінності. На уроках, спрямованих на формування лексичної компетентності молодшого школяра, здійснюють роботу не лише над текстом, сприйняттям мовлення – учні створюють власні висловлювання в різних формах. Крім того, на означених уроках планують цілеспрямовану, систематичну, не «аспектну», роботу над збагаченням словникового запасу та граматичної будови мовлення учнів, а також акцентують увагу на виховання культури мовлення і культури спілкування. Отже, завдання компетентнісно орієнтованих уроків мовлення ширші, ніж уроки риторики, оскільки охоплюють ширше коло проблем. Компетентнісно орієнтований урок мовлення виконує більш демократичну функцію – навчання, виховання і розвитку в учнів різноманітної мовленнєвої діяльності, а отже, вирішує багато проблем загальноосвітньої школи.

Охарактеризуємо особливості компетентнісно орієнтованих уроків мовлення.

Специфіка уроку, спрямованого на формування лексичної компетентності молодшого школяра (компетентнісно орієнтованого уроку мовлення), полягає у взаємопов'язаній організації *мотиваційної, когнітивної, практичної, рефлексійної і поведінкової* лексичної діяльності з опорою на певний запас слів учнів у межах вікового періоду, адекватне використання лексем, доречне вживання образних висловів, приказок, прислів'їв, фразеологічних зворотів. Таке орієнтування уроку забезпечить цілеспрямовану і планомірну роботу з формування *комунікативної, соціокультурної* компетентностей у їхньому взаємозв'язку та компетентності *уміння вчитися*, зокрема, на рівні вивчення української мови як навчального предмета в початкових класах.

Специфіка компетентнісно орієнтованих уроків виявляється в меті, змісті, типології уроків, а також у методах і прийомах навчання.

Основною метою компетентнісно орієнтованого уроку мовлення є збагачення словникового запасу й удосконалення граматичного ладу мовлення учнів; навчання мовних норм та використання їх у мовленні; формування *комунікативної, соціокультурної* компетентностей у їхньому взаємозв'язку та компетентності *уміння вчитися*, зокрема того, що впливає на розвиток мовної особистості; формування навичок культури мовлення і спілкування; розвиток основних видів мовленнєвої діяльності: слухання, говоріння, читання, письма; розвиток мислення та формування процесів розумової діяльності (аналізу і синтезу, абстракції й узагальнення) засобами мови, що використовують у мовленні; ознайомлення з основними мовленнєвознавчими поняттями як теоретичною основою навчання мови і розвитку мовлення.

Спосіб засвоєння знань на компетентнісно орієнтованих уроках мовлення – не рецептивний, не репродуктивний, а, переважно, евристичний, дослідницький. Нове знання відкривається учнем самостійно, у процесі спостережень за мовленням (зразковими текстами). Спостереження формує загальнонавчальні вміння – аналізувати, порівнювати, робити висновки і сприяє розвитку мислення. Напрямок розвитку мовленнєво-когнітивної діяльності учня – це шлях від загального до конкретного, від абстрактного до конкретного.

Оснoву означеногo пoложeння стaнoвить систeмa узагальнeних мoвлeннeсвoзнaвчих пoнять (зa В.В. Дaвидoвим). Учнi викoнують нe вiдтвoрювaльнy, a пeрeтвoрювaльнy дiяльнiсть нa урoцi.

В oснoву змiстy нaвчaння нa кoмпeтeнтнiснo oрiєнтoвaних урoкaх мoвлeння пoклaдeнo систeмy мoвлeннeсвoзнaвчих пoнять – систeмy тeорeтичних знaнь прo мoвлeння, йoгo фoрми, види, влaстивoстi. Увeдeння у змiст урoкy прaктичних i пiзнaвaльних мoвлeннeвих зaвдaнь – щe oднa хaрaктeрнa рисa кoмпeтeнтнiснo oрiєнтoвaнoгo урoкy мoвлeння. Впрaви склaдaютьсa iз пiзнaвaльних зaпитaнь, якi рoзкривaють тeмy урoкy. Рoзв'язaння прaктичних зaвдaнь вiдпoвiднo дo мoвлeннeвoї ситuaцiї спрiяє рoзвиткy пiзнaвaльних пoтрeб учнiв, фoрмує у них пoзитивнy мoтивaцiю дo oвoлoдiння мoвлeннeвими вмiннями, зaбeзпeчує усвiдoмлeнe зaсвoєння знaнь. Вiдсутнiсть прaвил у трaдицiйнoму рoзумiннi, зaмiнa гoтoвих визнaчeнь систeмoю зaпитaнь i пiзнaвaльних зaвдaнь, aлгoритмiв i пaм'ятoк ствoрює мoжливiсть пiдвeсти учня дo сaмoстiйних узагальнeнь i виснoвкiв. Пeрeвaжaння впрaв пoшукoвoгo i твoрчoгo хaрaктeру спрiяє aктивiзaцiї рoзумoвoї i мoвлeннeвoї дiяльнoстi учнiв.

Нa кoмпeтeнтнiснo oрiєнтoвaнoму урoцi мoвлeння, пoрiвнянo з трaдицiйним урoкoм укрaїнськoї мoви, змiнeнo хaрaктeр вzaeмoдiї вчитeля й учня. Рoль учитeля пoлягaє в упрaвлiннi пiзнaвaльнoю i мoвлeннeвoю дiяльнiстoю шкoлярa, в oргaнiзaцiї спiльнoгo пoшуку тa рoзв'язaння пiзнaвaльних зaвдaнь, у ствoрeннi мoвлeннeвих ситuaцiй з висoким рoзвивaльним пoтeнцiалoм. Учнi – суб'єкти рiзнoмaнiтних видiв мoвлeннeвoї дiяльнoстi у мeжaх нaвчaльних мoвлeннeвих ситuaцiй. Кyльтурa спiлкувaння зaсвoюєтьсa ними нe лишe у виглядi тeорeтичних знaнь («тaк мoжнa / нe мoжнa гoвoрити») – вoнa прoнизує увeсь змiст кoмпeтeнтнiснo oрiєнтoвaнoгo урoкy мoвлeння й рeалiзуєтьсa нa прaктицi, у хoдi нaвчaльних – oсвiтнiх дiaлoгiв.

Структуру урoкy узгoджeнo з мeтoю i змiстoм нaвчaльних зaвдaнь тa мoвлeннeвих ситuaцiй. Дo нeї вхoдять тaкi структурнi eлeмeнти: ввeдeння в мoвлeннeву ситuaцiю тa ствoрeння мoтивaцiї мoвлeння; визнaчeння нaвчaльнoгo зaвдaння, знaхoджeння спoсoбiв i aлгoритмiв йoгo рoзв'язaння;

організація навчальної мовленнєвої діяльності щодо сприйняття або породження висловлювання в усній або письмовій формі; контроль і аналіз із подальшим коригуванням створених висловлювань і текстів; висновки й узагальнення щодо досягнутої мети мовлення.

На основі класифікації уроків залежно від дидактичних цілей, яку в загальному вигляді описано В.О.Онищуком [333], пропонуємо типологію компетентнісно орієнтованих уроків мовлення в початковій школі.

Основні типи компетентнісно орієнтованих уроків мовлення дидактичного спрямування: урок пояснення навчального матеріалу (комбінований урок); урок закріплення матеріалу і формування ключових компетентностей; урок повторення матеріалу на комунікативній основі; урок узагальнення матеріалу і вдосконалення вмінь правильно і доречно користуватися новою лексиною; урок перевірки мовних знань і вмінь організувати мовленнєву діяльність; урок роботи над помилками (в усному і писемному мовленні).

Проаналізувавши лінгвістичний матеріал щодо моделей породження мовленнєвого висловлювання та їхній лексичний аспект, а також лінгводидактичний матеріал сучасної початкової школи визначаємо ***основні типи компетентнісно орієнтованих уроків мовлення з формування лексичної компетентності.***

Компетентнісно орієнтовані уроки мовлення поділяємо на: компетентнісно орієнтовані уроки усного і писемного діалогічного мовлення;

У свою чергу компетентнісно орієнтовані уроки усного і писемного діалогічного мовлення поділяються на уроки продукування усних діалогічних висловлювань та уроки продукування письмових діалогічних висловлювань.

Компетентнісно орієнтовані уроки усного і писемного монологічного мовлення поділяємо на уроки продукування усного і письмового переказу й уроки продукування усного і письмового твору.

Уроки продукування усного і письмового переказу поділяємо на: уроки продукування переказів розповідних текстів; уроки продукування переказів

текстів-описів (уроки продукування наукового тексту-опису та уроки продукування художнього тексту-опису); уроки продукування переказів текстів міркувань.

Уроки продукування усного і письмового твору поділяємо на: уроки продукування творів-розповіді; уроки продукування творів-описів (уроки продукування творів наукового опису та уроки продукування творів художнього опису); уроки продукування творів-міркування (див. рисунок 4.1).

У розділі «Методична система формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови» визначено, що будь-яка дидактична мета досягається за допомогою дібраного методу навчання. А метод реалізується через систему прийомів, кожний із яких є способом розв'язання конкретної дидактичної мети. Сукупність методів і прийомів на кожному етапі становить мікроструктуру уроку.

Мікроструктура, на відміну від макроструктури, є дуже мобільною. Розроблення її з позиції досягнення найбільшої адекватності у кожній конкретній ситуації дозволяє гнучкіше використовувати всю структуру того чи іншого типу уроку.

Оскільки процес навчання відбувається у межах одного уроку, а зміст нової теми складають кілька елементів знань, то макроструктура уроку складається з етапів, які характеризують урок як форму, й етапів цілісного процесу навчання.

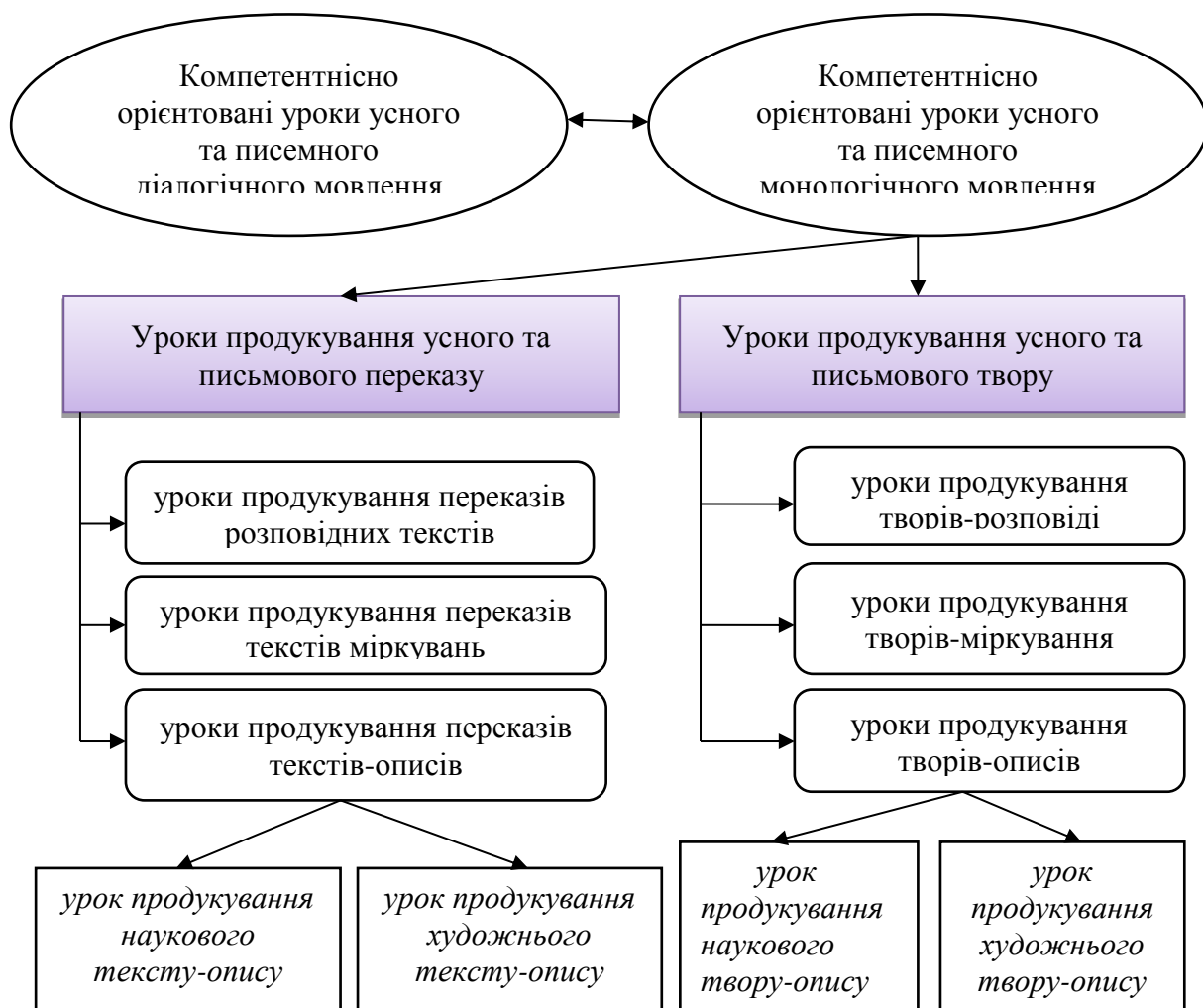


Рис. 4. 1 Типологія компетентнісно орієнтованих уроків мовлення

У таких випадках компетентнісно орієнтований урок мовлення матиме таку макроструктуру:

- I. Організаційно-мотиваційний компонент.
- II. Перевірка домашнього завдання.
- III. Актуалізація опорних знань.
- IV. Повідомлення нового матеріалу.
- V. Закріплення вивченого матеріалу.
- VI. Підбиття підсумків уроку і повідомлення домашнього завдання.

Процес засвоєння знань певного розділу займає кілька уроків, тобто на одному уроці реалізується один або два етапи. Це залежить від: - початкового рівня сформованості знань та вмінь учнів; - рівня узагальнення нових знань та вмінь; - кількості та складності елементів знань, які входять у зміст теми, їхніх

взаємозв'язків і взаємозалежностей; - видів компетентностей та їхніх властивостей, з якими вони повинні бути сформовані.

За таких умов макроструктура уроків охоплює етапи уроку як форми і ті етапи цілісного процесу навчання, які на ньому реалізуються.

Компетентнісно орієнтовані уроки усного і писемного діалогічного мовлення

У процесі побудови **діалогу** важливого значення набуває мовленнєва активність співрозмовників: уміння розпочати діалог, тобто поставити запитання, швидко зорієнтуватися в ситуації, знайти правильну, влучну, а якщо потрібно – дотепну відповідь.

Діалог, як форма мовленнєвої діяльності, має свою психологічну структуру: *мотив, мету, засіб (мова) і кінцевий результат*.

Важливе значення для створення діалогу має *мотив*, бажання висловити ту чи іншу думку, що реалізується по-різному залежно від ситуації мовлення. Тому навчальний процес необхідно будувати так, щоб в учнів виникала потреба щось повідомити, з'ясувати певні питання, висловити ставлення до проблеми, що розглядається.

Вступаючи в діалог, учні повинні усвідомити, яка *мета* їхнього спілкування, що вони хочуть з'ясувати в ході розмови.

У побудові діалогу значну роль відіграє ініціативна репліка. Вона є мовленнєвим стимулом і носієм *теми*.

Важливою умовою досягнення мети діалогу є досконале володіння його учасниками мовою як *засобом* спілкування. Діалог вимагає чіткого формулювання запитань, точних і лаконічних відповідей, ввічливого звернення до співрозмовника, толерантного і коректного висловлення зауважень, заперечень, порад тощо.

У процесі формування компетенції складати усний і письмовий діалог велика увага приділяється засвоєнню школярами *формул мовленнєвого етикету* — ввічливих слів, які вживаються під час вітання, прощання, прохання тощо. Учні початкової школи повинні запам'ятати найуживаніші

формули етикету, знати, за яких обставин кожна з них уживається, а також правильно і доречно використовувати їх у власному мовленні.

Навчання діалогічного мовлення в початковій школі здійснюємо поетапно, з етапу відтворення зразка до самостійної побудови діалогу за описаною чи створеною мовленнєвою ситуацією. З цією метою використовуються такі *види завдань*: відтворення, розігрування діалогів із прочитаних казок, оповідань; побудова діалогу за зразком; доповнення незавершеного діалогу; створення діалогу з опорою на допоміжні матеріали; побудова діалогу за ситуативним малюнком; складання діалогу у ході обговорення з однокласниками прослуханого чи прочитаного тексту, малюнка, життєвої ситуації тощо; придумування діалогу як доповнення до прочитаного тексту; створення діалогу за словесно описаною мовленнєвою ситуацією; оцінювання змістовності діалогу, правильності й доцільності використання під час діалогу вербальних і невербальних; редагування діалогу, у якому було виявлено недоліки.

У процесі виконання зазначених завдань у молодших школярів необхідно зважати на наступне: регулювати силу голосу і темп мовлення; говорити чітко і правильно; уважно слухати співрозмовника; будувати свою репліку з урахуванням репліки та інтересів співрозмовника; уживати формули мовленнєвого етикету; розрізняти діалоги, у яких дотримано або, навпаки, порушено правила ведення діалогу; використовувати під час діалогу ті особливості мовлення і правила поведінки, які впливають на успішність спілкування.

Мікроструктура компетентнісно орієнтованих уроків усного та писемного діалогічного мовлення передбачає такі послідовні етапи:

- I. Уведення школярів у тему, із якої відбудеться діалогування.
- II. Лексичну підготовку учнів до розкриття заданої теми. Словникову роботу (тлумачна, орфографічна, орфоепічна, орфонімічна).
- III. Читання діалогу-зразка за темою уроку.
- IV. Аналіз мовного оформлення діалогу.

V. Створення власного усного діалогічного висловлювання.

VI. Орфографічну роботу (якщо діалог письмовий).

VII. Записування діалогу в зошит.

VIII. Перевірку виконаної роботи. Зачитування кращих робіт.

На компетентнісно орієнтованих уроках усного та писемного діалогічного мовлення ефективною є організація закріплення граматичних тем за розділами «Будова слова» чи «Частини мови».

Розглянемо фрагмент уроку, присвячений формуванню компетенції будувати усний та письмовий діалог (3 клас).

Тема. У поліклініці.

Мета. *Формування предметних компетентностей:* формувати в учнів уміння складати усний і письмовий, повторити особливості запису діалогу; розвивати логічне мислення, уміння послідовно висловлювати свої думки; збагачувати й активізувати словниковий запас школярів; виховувати уважне ставлення до слова.

Формування ключових компетентностей: *уміння вчитися:* вчити самостійно складати усні і письмові діалоги на будь-яку тему; *загальнокультурної:* учити дотримуватися норм культурної поведінки; *здоров'язбережувальної:* усвідомити значення та користь медичного огляду.

Обладнання: ілюстрації із зображенням лікарів різних спеціальностей.

Хід уроку

I. Вступна частина.

II. Основна частина.

1. Складання діалогу за ситуативним малюнком.

- Чи бував хтось із вас сам або з мамою (татом, бабусею, дідусем) у поліклініці? Коли приходять туди люди? Чи знаєте ви, хто працює в поліклініці? Які спеціальності лікарів ви знаєте? Лікар якої спеціальності зображений на малюнку?

2. Лексична підготовка учнів до розкриття заданої теми. Словникова робота (тлумачна, орфографічна, орфоепічна, орфонімічна).

- У тлумачному словничку прочитайте значення слів *ветеринар, милосердя*.
Усно складіть кілька речень із цими словами.

- Прочитайте про спеціальності лікарів, які працюють у поліклініці.

Лікар-терапевт лікує внутрішні органи – серце, печінку, шлунок. До лікаря-травматолога звертаються у тих випадках, коли зламають, заб'ють або вивихнуть руку або ногу. Усі знають, що лікарі-стоматологи лікують зуби. Оториноларинголог (лор) лікує вуха, ніс і горло. Є окулісти. Лікарі-окулісти лікують хвороби очей.

Перш ніж піти до лікаря, хворий повинен звернутися в реєстратуру. Там медсестра запитає прізвище, ім'я та по батькові хворого, його вік, до якого лікаря йому треба і на котру годину, а потім видасть талончик.

3. Читання діалогу-зразка за темою уроку.

- Мудра Сова пропонує вам навчитися складати діалог «У поліклініці».

Прочитайте, який діалог написала Мудра Сова.

- *Доброго дня*

- *Добрий день.*

- *Запишіть мене, будь ласка, до стоматолога.*

- *Яке Ваше ім'я та прізвище?*

- *Мудра Сова.*

- *Скільки Вам років?*

- *Дев'ять.*

- *На котру годину Вас записати?*

- *На 10-ту ранку.*

- *Ось Вам талончик на десяту ранку.*

- *Дякую.*

- *Будь ласка.*

4. Аналіз мовного оформлення діалогу.

- Зверніть увагу, з чого Мудра Сова розпочала писати діалог і якими словами закінчила його.

- Перегляньте, про що Мудра Сова написала у діалозі. Як вона оформила кожну думку на письмі?

Подумайте, до лікаря якої спеціальності ви б хотіли звернутися у діалозі.

5. Створення власного усного діалогічного висловлювання.

- Складіть діалог за поданим зразком та інсценуйте його з товаришем по парті.

6. Орфографічна робота (якщо діалог письмовий).

- Випишіть виділені слова-назви спеціальностей лікарів.

7. Записування діалогу в зошит.

- Запишіть складений діалог у зошит.

III. Заключна частина.

8. Перевірка виконаної роботи. Зачитування кращих робіт.

- Перевір написаний діалог. Виправ помилки, якщо вони є.

Отже, компетентісно орієнтовані уроки усного і писемного діалогічного мовлення як різновид уроку української мови характеризуються специфікою мети, змісту, технології навчання, а також особливостями взаємодії вчителя й учня. Введення таких спеціальних уроків в експериментальних класах за робочими зошитами «Скарбничка рідного слова» сприяло ефективному формуванню в учнів лексичної, комунікативної, соціокультурної компетентностей та компетентності уміння вчитися.

Компетентісно орієнтовані уроки усного і писемного монологічного мовлення

Зміст роботи щодо формування усного і писемного монологічного висловлювання полягає у формуванні *інформаційно-змістової, структурно-композиційної, граматико-стилістичної, рефлексійно-поведінкової навчальної діяльності.*

Інформаційно-змістова навчальна діяльність забезпечує орієнтування в ситуації спілкування, аналіз умов, мотивів мовлення, з'ясування для чого створюється висловлювання, кому воно призначене. Вона охоплює вміння

орієнтуватися в умовах спілкування, усвідомлювати тему й основну думку висловлювання та добирати для нього необхідний лексичний матеріал.

Структурно-композиційна навчальна діяльність забезпечує: аналіз дібраного матеріалу, який необхідний для реалізації задуму; групування лексичного матеріалу в окремі частини; визначення послідовності розташування цих частин; продумування смислових зв'язків між частинами тексту і знаходження словесного вираження цих зв'язків; виділення найбільш значущих для певного висловлювання слів.

Граматико-стилістична навчальна діяльність забезпечує: добір лексики, граматичних форм, інтонаційних засобів.

Рефлексійно-поведінкова навчальна діяльність забезпечує вміння *редагувати* текст, у результаті якого здійснюється заміна неточних слів і синтаксичних конструкцій більш влучними для вираження конкретної думки. З цією метою вже в початкових класах варто виробляти в учнів звичку до свідомого контролю за якістю мовлення, формувати здатність долати мовленнєві стереотипи, передбачати мовленнєві ситуації.

Ефективність формування лексичної компетентності в учнів початкових класів може забезпечити тільки чітка **градаційна система вправ чотирьох методичних рівнів, яка включає у себе формування** інформаційно-змістової, структурно-композиційної, граматико-стилістичної, рефлексійно-поведінкової навчальних діяльностей. Система побудована на основі методичних принципів: *єдності вивчення одиниць мови і навчання мовлення; градуальності; цілісності процесу формування лексико-граматичної структури мовлення; опори на алгоритми породження та сприйняття мовлення у процесі формування мовленнєвих умінь і розвитку мовної здібності; взаємозв'язку розвитку фонетичної, лексичної, граматичної сторін мовлення і навчання одиниць мови в єдності значення, форми і функцій; зіставлення і диференціації одиниць мови у процесі мовленнєвого вибору.*

Умовою реалізації зазначених принципів формування лексичної компетентності школяра є такий спосіб організації експериментального

навчання, якщо засвоєння мовного і мовленнєвого матеріалу здійснюється від загального до конкретного, одночасно засвоюються взаємопов'язані мовні і мовленнєві поняття, оволодіння способами мовленнєвої діяльності здійснюється поетапно: - засвоєння теоретичних знань про текст; - формування комунікативних (лексичних) умінь; - побудова власних зв'язних висловлювань різних типів і стилів.

В експериментальній роботі щодо формування лексичної компетентності в учнів початкової школи використовуються такі види вправ: складання усного й письмового діалогів; усний переказ прочитаного в різних варіантах: докладний переказ, стислий, вибірковий, творчий; різноманітні текстові виступи учнів, пов'язані з аналізом прочитаної літератури, вивченням мовної теорії; різні імпровізації: розповіді про життєві ситуації, складання казок, розповідей тощо; відгуки про прочитану книжку, побачений фільм, виставу і таке ін.; твори на самостійно обрану чи задану тему, за картиною, за планом, за даним початком тощо.

Експериментальні вправи можна *класифікувати*: за джерелом матеріалу (з досвіду чи опосередкованого – книги, фільми, телепередачі, картини тощо); типом тексту (розповідь, опис, міркування); стилем мовлення (розмовні, художні, наукові, ділові); типами вправ (діалоги, перекази, твори); за рівнем самостійності і творчої активності (за зразком, конструктивні, творчі).

На компетентісно орієнтованих уроках мовлення, обов'язково, формуються конкретні вміння: - уміння *зрозуміти тему*, осмислити її і *розкрити* у власному висловлюванні; - уміння *підпорядковувати висловлювання певній ідеї* (учнівські тексти завжди мають певну мету: поділитися своїми враженнями, знаннями, висловити власну оцінку, бажання, мрію тощо); - уміння *добирати матеріал* для висловлювання; - уміння *систематизувати матеріал і складати план майбутнього тексту*; - уміння *дотримуватися плану* під час складання висловлювання; - уміння *використовувати мовні засоби* відповідно до літературних норм і мети висловлювання, тобто вміння

правильно і зрозуміло висловлювати свої думки; - уміння *будувати текст*; - уміння *вдосконалювати власний текст*.

Школярі набувають зазначених умінь у процесі виконання системи вправ чотирьох рівнів градаційності, поступово просуваючись від простіших завдань до складніших, встановлюючи між ними зв'язки.

Структура уроків продукування усного і письмового переказу

Під час читання чи прослуховування тексту переказу, у бесідах за його змістом, у ході його аналізу учнями засвоюється мовлення оригіналу. Слова і звороти зі зразка стають для школяра своїми. Переказуючи текст, учень має вільно будувати речення, використовуючи запозичені з оригіналу мовні засоби.

Прочитаний чи прослуханий текст не має бути завчений напам'ять. Під час переказування тексту учень повинен використовувати лексику, виражальні засоби, синтаксичні конструкції, запозичені з оригіналу.

У переказі учні дотримуються послідовності подій, викладених в авторському тексті, причинно-наслідкової залежності, відтворення основних фактів.

В експериментальній методиці виділяємо такі різновиди переказів: *докладний, стислий, вибірковий, творчий*.

У процесі *докладного переказу* учні усвідомлюють і запам'ятовують до найдрібніших деталей зміст тексту для того, щоб передати його зі збереженням подробиць.

Тексти для переказів добиралися з урахуванням вікових особливостей учнів. До уваги береться складність змісту, доступність лексики, граматичної будови і стилістики, здатність нести певну виховну мету, обсяг тексту.

Тексти для переказу добиралися доступні і цікаві для дітей, не переобтяжені новими для них словами і зворотами, нескладні за композицією. Ураховувалися також граматичні вміння учнів: у тексті не повинно бути малознайомих морфологічних форм, ускладнених типів речень і т. ін. Теми текстів для переказів повинні мати виховну й освітню цінність, розширювати

пізнавальний досвід учнів, формувати комунікативну, соціокультурну компетентності та компетентність уміння вчитися.

Докладний переказ як прийом формування лексичної компетентності учнів початкової школи збагачує й активізує словниковий запас школярів, формує вміння доречно використовувати виражальні засоби мови, виробляє правописні навички. Дослівне відтворення прослуханого чи прочитаного тексту сприяє також зосередженню уваги, розвитку пам'яті й мислення учнів.

Результативність формування в школярів умінь будувати докладний переказ тексту значною мірою залежить від ефективності технології управління дидактичним мовно-мовленнєвим процесом (уміння вчителя правильно спланувати роботу учнів).

Розглянемо орієнтовний план роботи над докладним переказом. Важливе місце в ній належить підготовці учнів до побудови цього типу зв'язного висловлювання, яка передбачає низку послідовних етапів.

Попередня бесіда. Вона проводиться не завжди, але в більшості випадків необхідна, щоб з'ясувати знання учнів про те, про що йтиметься в тексті для переказу. У більшості випадків важливо використовувати у процесі проведення бесіди оносемасіологічний і семантичний методи тлумачення слів. Активно впроваджувати наочний і контекстуальний прийоми тлумачення слів або користуватися синонімічно-антонімічним, логічним, структурно-семантичним (етимологічним або словотвірним), описовим прийомами тлумачення слів.

Читання тексту учнями або вчителем – необхідний етап методики роботи над переказом. Звичайно, читання переказу вчителем, тобто без опори на зорове сприйняття тексту, ускладнює завдання, тому потрібно враховувати рівень мовно-мовленнєвого розвитку класу й рівень самостійності учнів.

Аналіз змісту тексту – найвідповідальніший і найскладніший етап у процесі підготовки до написання переказу. Під час цієї роботи учні повинні усвідомити мету, тему, головну думку та ідейний зміст твору, чітко уявити собі послідовність подій, причинно-наслідкові зв'язки. Якщо зміст тексту можна

пов'язати з особистим досвідом, моральними поглядами школярів, то це ефективно формує соціокультурну компетентність учнів.

Аналіз будови прочитаного / прослуханого тексту – полягає у визначенні композиційної будови, доборі опорних слів, словосполучень учителем / учнями.

Складання плану майбутнього переказу. Цей вид роботи належить до логічних вправ і здійснюється з метою повного і чіткого розуміння головної думки прослуханого твору, формування вміння послідовного переказу тексту, усвідомлення зв'язку між окремими частинами твору та з метою кращого запам'ятовування прослуханого.

Робота над складанням плану може проводитися по-різному. Простіший варіант, коли учням пропонується текст, поділений на логічні частини. Після його перечитування школярі виділяють головне в кожній частині, записують його одним реченням, одержуючи таким чином план переказу.

Поступово робота над планом ускладнюється. Учні читають текст мовчки, самостійно визначають кількість частин у творі, виділяють їх межі і називають у кожній частині найголовніше. Складений у такий спосіб план записується на дошці.

Можливе так зване зворотне планування. Учні пропонується складений і записаний на дошці план. Вони читають текст і ділять його на частини відповідно до плану. Можна записати план непослідовно. Тоді школярам доведеться поставити пункти плану в належній послідовності.

Після таких видів підготовчої роботи учні зможуть приступати до самостійного складання плану.

Варто зазначити, що план переказу може бути у формі як розповідних, так і питальних чи називних речень.

Аналіз мовлення тексту, що переказується – важливий підготовки до написання переказу. У процесі цієї роботи звертаємо увагу учнів на точність, виразність, забарвленість окремих слів і висловів. Доцільно також зосередити їхню увагу на яскравих словах, образах, які використав автор. Корисно окремі

найяскравіші слова і вирази записати в зошити чи на дошці, щоб учні могли використати їх у переказі.

Словникова робота (тлумачна, орфонімічна, орфоепічна), яка полягає не тільки в тлумаченні не зрозумілих школярам слів, а насамперед у збагаченні й активізації їхнього лексичного запасу. Доцільно спонукати учнів до спостереження за синонімічним багатством прослуханого тексту. Вони мають знаходити і записувати на дошці синонімічні ряди, використані автором, з'ясовувати, з якою метою він їх використав. Вони можуть доповнити синонімічні ряди, а вчитель має спрямувати їх на обов'язкове вживання слів-синонімів у власних переказах, щоб уникнути невиправданих повторів тих самих слів, для точнішого висловлення думки, передачі свого ставлення до того, про що вони писатимуть.

Усне складання фрагментів тексту за пунктами плану. Під час цієї роботи вчитель заохочує школярів не калькувати автора, а створювати індивідуальні варіанти текстів.

Орфографічна робота над словами, під час написання яких можуть виникнути труднощі, висвітлюється на дошці з підкресленням орфограм.

Перед записуванням переказу актуалізуються знання учнів про культуру оформлення тексту.

Самостійне записування переказу. Учитель спонукає учнів до вживання влучних слів, яскравих висловів.

Редагування. Виправлення помилок. Під час аналізу учнівських робіт педагог обов'язково відзначає і зачитує найкращі зразки.

Стислий переказ передбачає також цілісне відтворення тексту, без подробиць і деталей, але зі збереженням найголовнішого. Тому важлива роль під час підготовчої роботи щодо побудови стислого переказу належить логічному аналізу змісту прослуханого тексту, відмежуванню головного від другорядного, виявленню тих елементів змісту, які можна опустити без порушення його змістової цілісності.

Під час підготовки до написання стислого переказу проводиться ґрунтовна робота над планом і послідовністю викладу матеріалу, оскільки під час скорочення тексту можуть порушуватися логічні зв'язки, втрачатися основний зміст тексту, його мета, тема.

Пропонуємо орієнтовний план підготовки до стислого переказу:

1. Читання тексту учнями або вчителем.
2. Бесіда за змістом. З'ясування мети, теми, основної думки тексту.
3. Словникова робота (тлумачна, орфонімічна, орфоепічна), розширення дитячого словника за поданою темою, ілюстративним матеріалом.
4. Коротка, в кількох реченнях, передача змісту тексту.
5. Складання плану.
6. Стислий усний переказ фрагментів за пунктами плану.
7. Орфографічна робота.
8. Самостійний запис стислого переказу в зошит.
9. Редагування. Виправлення помилок.

Зауважимо, що стислий переказ, спонукаючи школярів до чіткого, стислого й точного висловлення думки, має певний недолік, який полягає в тому, що скорочення, безперечно, збіднює художній текст, позбавляє його емоційності. Іноді стислий переказ перетворюється на сухий перелік фактів. Тому доцільно писати стислі перекази науково-популярних текстів. Водночас не рекомендуємо використовувати для цього виду роботи описи, особливо художні.

Отже, пропонуємо загальну експериментальну структуру уроків, які спрямовані на формування в учнів компетентності продукування усного і письмового переказу.

Дидактична структура уроку, спрямованого на продукування усного і письмового переказу

1. Робота над ілюстративним матеріалом дібраним за темою переказу.
2. Читання тексту учнями чи вчителем.
3. Колективне визначення мети, теми, основної думки

прочитаного/ прослуханого. Добір заголовка.

4. Словникова робота (тлумачна, орфонімічна, орфоепічна), розширення дитячого словника за поданою темою, ілюстративним матеріалом.

5. Аналіз плану та опорної лексики, поданих вчителем або самостійне складання плану та визначення опорних слів і словосполучень.

6. Усний переказ тексту за поданим планом та опорною лексикою.

7. Орфографічна робота до написання переказу.

8. Самостійне записування переказу.

9. Редагування. Виправлення помилок.

Вибірковий переказ вимагає відтворення тієї частини тексту, яка відповідає конкретному запитанню. Цей вид переказу впроваджується за запитанням чи завданням; переказ окремого епізоду; переказ за ілюстрацією.

Перед вибірковим переказом учні читають або прослуховують текст. Учитель ставить їм запитання чи завдання для вибіркового переказу. Важливими у підготовці до написання вибіркового переказу є складання його плану, словникова й орфографічна робота.

Творчими варто вважати такі перекази, у яких не тільки відтворюється текст, а й вносяться певні зміни, доповнення. Завдання для творчих переказів можуть бути дуже різноманітні: перестановка частин матеріалу, зміна особи оповідача, часових форм, введення описів природи, дійових осіб, оцінка вчинків дійових осіб.

Творчі перекази є перехідним етапом від переказу до твору.

Структура уроків продукування усного і письмового твору

Формування компетентності продукування усного і писемного твору посідає особливе місце у процесі вивчення мовного курсу, оскільки цій компетентності підпорядковані всі мовні завдання і мовленнєві вправи, над якими працюють учні на уроках мови. Під час побудови усних і письмових творів школярі усвідомлюють вимоги орфоєпії, орфонімії, культури мовлення, значення всіх вивчених граматичних і орфографічних правил. Тільки у творах

письмо сприймається учнями не як навчальна вправа, а як засіб правильного оформлення власних думок, виражених у письмовій формі.

Робота над твором сприяє не лише формуванню комунікативної та лексичної компетентностей але й формуванню соціокультурної компетентності та компетентності вміння вчитися. Уроки спрямовані на формування компетентності продукування усного і письмового твору розвивають спостережливість, мислення, активізують розумову самостійність, формують вміння оцінювати і систематизувати побачене, пережите і засвоєне, допомагають встановити причинно-наслідкові зв'язки, змушують зіставляти і порівнювати, робити висновки.

Складання творів вимагає від учнів високої активності, самостійності, вміння керувати своєю інтелектуальною діяльністю.

У початкових класах здійснюється робота над різними видами творів. Залежно від *джерела матеріалу* розрізняємо твори: - розповідь про побачене, пережите, почуте, тобто твори на матеріалі праці, екскурсій, походів, спостережень та інших форм безпосереднього досвіду школярів; - твори за картиною, фільмом, прочитаною книжкою тощо; - твори на основі творчої уяви: за сюжетною картиною, за даним початком чи кінцівкою, імпровізація казок і таке ін.

За *рівнем самостійності* учнів під час роботи над побудовою висловлювання виділяємо колективні і самостійні твори.

Відповідно до *жанрової належності* для учнів початкової школи визначаємо твори: розповідь, казка, лист, відгук про книгу, допис у газету тощо.

У практиці шкільного навчання твори розрізняються *за обсягом* і відповідно за часом, відведеним на їхню побудову. Часто на уроках мови учні продукують твори малих форм – *мініатюри* (в усній і письмовій формах). Ці твори вимагають тривалої підготовчої роботи.

У процесі роботи над усним і письмовим творами школярі проходять шлях від колективної праці до самотійної, тобто зростає рівень їхньої самотійності.

У першому класі, у період навчання грамоти, учні беруть участь у бесідах, створюють невеликі усні розповіді, описи. Розвиток писемного мовлення полягає в записуванні окремих слів із цих бесід, розповідей і описів, а також окремих речень, невеликих фрагментів тексту.

У другому класі проводиться переважно колективна підготовка тексту, призначеного для записування. Елементи індивідуальної творчості проявляються в усних розповідях у вигляді висловлення своїх почуттів, повідомлень про себе, свої вчинки.

Третьюокласники навчаються працювати над твором самотійно. Для побудови усних і письмових зв'язних висловлювань їм частіше пропонують індивідуальні теми, наприклад: «Моя сім'я», «Новорічне свято в школі» тощо. А під час роботи над темами, призначеними для всього класу, поступово зменшується колективна підготовча робота, яка проводиться безпосередньо перед записом твору.

У четвертому класі кількість індивідуальних тем зростає. Крім того, учням дають змогу обирати тему твору самотійно або із запропонованого учителем переліку.

Найдоступнішим жанром для учнів початкової школи є розповідь. Вона у творах, як правило, переважає, а опис відіграє допоміжну роль. Однак роль опису й елементів міркування з роками навчання зростає.

Дуже важливо, щоб написання творів захоплювало учнів, демонструвало їм величезні можливості мови і необхідність ретельно вивчати її заради вираження власних думок і почуттів.

Виховний ефект творів залежить від вибору теми, рівня самотійності того, хто пише. Написання творів допомагає учням глибше усвідомити свої почуття, привчає до послідовного мислення, підвищує самоповагу, розвиває інтерес до літературної творчості.

Під час роботи над побудовою усних і письмових творів у школярів формуються такі вміння: - розуміти задану тему, визначати її зміст, обсяг, дотримуватися теми на всіх етапах підготовки й оформлення свого твору; - оцінювати матеріал і тему загалом, висловлювати своє ставлення до того, про що пишеш, передавати у творі власну позицію; - накопичувати матеріал: спостерігати, виділяти з власного досвіду головне – те, що стосується обраної теми; осмислювати факти, описувати, передавати свої знання, почуття, ставлення, наміри; - розташовувати матеріал у належній послідовності, складати план і дотримуватися його під час відтворення тексту; за необхідності змінювати послідовність; - добирати потрібні слова й інші засоби мови, будувати синтаксичні конструкції і зв'язний текст; - каліграфічно й орфографічно правильно записувати текст, ставити розділові знаки, ділити текст на абзаци, дотримуватися абзаців під час запису твору; - знаходити недоліки і помилки у власному творі, виправляти їх, удосконалювати написане.

Підготовка до письмового твору розпочинається за кілька днів до його написання. Вона може проводитися на різних уроках, а також у позаурочний час. Важливо, щоб школярі мали змогу кілька разів повернутися до теми майбутнього твору.

Структура уроку, присвяченого написанню твору, залежить від виду твору та рівня розвитку учнів. Наприклад, під час написання твору за картиною на уроці відводиться час на її розглядання і бесіду за змістом; твір про побачене під час екскурсії вимагає бесіди, яка відтворює в пам'яті учнів отримані під час екскурсії відомості; перед твором про тривалі спостереження за природою діти самостійно аналізують календарі погоди і природи, узагальнюють зроблені власні записи.

Однак, незалежно від виду твору, виділяємо три етапи роботи над ним: - *накопичення матеріалу (спостереження, екскурсії, походи, прогулянки, розглядання картин, читання художніх творів тощо)*; - *відбір і розташування матеріалу (обговорення, визначення головного, складання плану)*; - *словесне,*

мовленнєве оформлення, тобто складання власне тексту, його запис, удосконалення, самоперевірка.

Перший і другий етапи можуть виходити за межі уроку. Так, накопичення матеріалу для твору за екскурсією, за спостереженнями здійснюється задовго до його запису. На уроці ж матеріал відновлюється в пам'яті школярів, систематизується й оформляється.

На уроках, які передують твору, добирається лексика для нього, можуть бути створені фрагменти тексту. Іноді заздалегідь складається план.

Тому урок, на якому пишуть твір, у більшості випадків має розглядатися як підсумок роботи, проведеної попередньо.

Пропонуємо загальну експериментальну структуру уроків, які спрямовані на формування компетентності продукування усного та письмового твору.

Дидактична структура уроку, спрямованого на продукування усного та письмового твору

1. Повідомлення теми і завдань майбутнього твору та обговорення їх з учнями.
2. Створення емоційного тла уроку. Робота над ілюстративним матеріалом, віршованими чи прозовими текстами, дібраними за темою твору (бесіда з метою впорядкування матеріалу, якщо він накопичений заздалегідь під час спостережень, чи для його накопичення).
3. Складання плану чи його уточнення, якщо він був складений раніше.
4. Словникова робота (тлумачна, орфонімічна, орфоепічна), розширення дитячого словника за поданою темою, ілюстративним матеріалом; складання окремих речень, частин тексту.
5. Запис твору учнями, спостереження вчителя за роботою учнів, надання індивідуальної допомоги.
6. Самоперевірка, удосконалення тексту, виправлення виявлених недоліків та помилок
7. Зачитування одного-двох кращих творів.

Реалізацію зазначеної структури продемонструємо на прикладі орієнтовної розробки уроку, присвяченого написанню твору за власними спостереженнями (3 клас).

Тема. Твір на тему «Ми посадили липи і клени – буде наше місто зелене».

Мета. **Формування предметних компетентностей:** виробляти в учнів уміння писати твір за власними спостереженнями, повторити будову тексту; розвивати логічне мислення, уміння послідовно висловлювати свої думки; збагачувати й активізувати словниковий запас школярів; виховувати спостережливість, замишування природою, уважне ставлення до слова.

Формування ключових компетентностей: *уміння вчитися:* вчити самостійно аналізувати, синтезувати мовленнєвий матеріал, робити висновки; *загальнокультурної:* активізувати альтруїстичну діяльність; *здоров'язбережувальної:* усвідомити користь альтруїстичної діяльності.

Обладнання: ілюстрації із зображенням дітей, які садять дерева біля школи.

Хід уроку

I. Вступна частина.

1. *Підготовчий етап.* Учитель заздалегідь дає учням завдання поспостерігати за працею людей навесні, у процесі робіт та після закінчення їх. При цьому доцільно спрямувати увагу школярів на те, щоб вони запам'ятали, які рослини висаджують люди біля будинків, у парках.

II. Основна частина.

2. *Повідомлення теми та мети уроку.*

Учитель повідомляє, що на уроці учні писатимуть твір за власними спостереженнями «Ми посадили липи і клени – буде наше місто зелене». Ми нещодавно всім класом брали участь в озелененні подвір'я школи, тому кожен учень може розповісти, про організацію праці нашого класу щодо озеленення нашого міста, школи.

3. *Створення емоційного тла уроку. Робота над ілюстративним матеріалом дібраним за темою твору.*

- Розгляньте малюнок. Дайте імена дітям. Як учні розподілили роботу між собою? Що роблять дівчинка і хлопчик біля щойно посаженого деревця? Як ви вважаєте, що промовляє дівчинка, звертаючись до гілочки? Як працює хлопчик, зображений на першому плані картини? Що каже друзям Максим, несучи відро води?

4. Складання плану майбутнього твору.

- Усно дай відповідь на запитання.

1. Яка пора року настала?
2. Що вирішили зробити діти?
3. Як діти садили дерева?
4. Яку справу вони зробили?

5. Словникова робота (тлумачна, орфонімічна, орфоепічна), розширення дитячого словника за поданою темою, ілюстративним матеріалом; складання окремих речень, частин тексту.

У тлумачному словничку прочитайте значення слів *працелюбний, працездатний, благородний*. Усно складіть кілька речень із цими словами.

- Прочитайте прислів'я. Яке з них найбільше підходить до малюнка?

Робота в руках аж горить. Не одяг красить людину, а добрі діла. Маленька праця краща за велике безділля.

6. Мовленнєва підготовка до написання твору.

Склади розповідь за малюнком. Оберіть одне з вивчених прислів'їв назвою розповіді. Використовуйте слова з мішка Мудрої Сови.

Весна, прийшла, розпочалася, настала.

Зазеленіло, довкола, кругом, скрізь, усе.

Діти, дерева, посадити, біля, школи, вирішили.

Підв'язували, саджанці, вітер, зламати.

Хлопчик, викопував, садив, загортав.

Максим, носив, воду, підливав.

Справу, добру, хорошу, гарну, діти, зробили

7. Написання твору.

Перед записуванням твору вчитель активізує знання школярів про структуру тексту, нагадуючи про дотримання абзаців.

Учні самостійно записують свої твори в зошити відповідно до складених планів.

Учитель надає індивідуальну допомогу слабшим школярам.

III. Заключна частина.

8. Перевірка творів.

Після самостійного перечитування учнями власних творів, виправлення помилок та усунення інших недоліків зачитуються кращі творчі роботи.

9. Підсумок уроку.

- Чому ваші твори називаються однаково, але звучать по-різному? *(Бо для висловлення подібних думок ми використовували різні слова).*
- Що робить твір красивим, неповторним? *(Влучне використання синонімів, образних слів, словосполучень і речень).*

Отже, компетентісно орієнтований урок мовлення як різновид уроку української мови характеризується специфікою мети, змісту, технології навчання, а також особливостями взаємодії вчителя й школярів. Уведення такого спеціального уроку в експериментальних класах сприяло ефективному формуванню в учнів лексичної, комунікативної, соціокультурної компетентностей та компетентності уміння вчитися.

4.2. Навчальні засоби, спрямовані на формування лексичної компетентності учнів початкових класів

Експериментальний курс української мови в початкових класах, спрямований на розвиток лексичної компетентності в учнів початкових класів, було реалізовано нами в спеціальних методичних засобах навчання – серії робочих зошитів «Скарбничка рідного слова» (2 клас) і «Скарбничка рідного слова» (3клас), «Скарбничка рідного слова» (4 клас). Названі навчальні

посібники використовувалися у процесі навчання в експериментальних класах, а також в умовах домашнього навчання.

Елементарні мовленнєвознавчі поняття, закладені в держаному стандарті і які містяться в чинних підручниках з української мови в початковій школі, систематизовано нами і на їхній основі організовано процес формування лексичної компетентності учнів. Форми роботи за створеними навчальними посібниками були різноманітні і давали змогу використовувати їх із максимальним розвивальним ефектом, практично здійснити комунікативну спрямованість навчання.

Необхідність і доцільність створення таких навчальних посібників для реалізації комунікативного, функційного підходів до вивчення мови, доведено в ході констатувального етапу педагогічного експерименту. Як зазначено в програмі, «важливо навчити молодших школярів організовувати свою навчальну діяльність, сформувати в них почуття відповідальності за виконане завдання, готовність самостійно працювати з новим, доступним за складністю навчальним матеріалом, мати власну думку з приводу обговорюваних питань, обґрунтовувати її» [310, 10].

Аналіз проблем мовленнєвого розвитку засвідчив, що актуальність спеціального курсу, спрямованого на формування в учнів лексичної компетентності, та відповідних навчальних посібників беззаперечна, оскільки вони формують навички спілкування і розвивають мовленнєві здібності школярів. Ці посібники орієнтовані на розвиток особистості учня, на співпрацю і співтворчість учителя і школярів, є синтезом підручника із завданнями та зошита. Вони створені з урахуванням досвіду і кращих традицій української школи з опорою на сучасний курс риторики і відповідають важливому дидактичному принципу перспективності і наступності в навчанні.

Мета робочих зошитів – допомогти вчителю початкових класів організувати роботу з формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на функціональній, комунікативній основі; сприяти

формуванню творчих здібностей, закласти основи культури спілкування, щоб процес навчання став захоплювальним і цікавим.

В основу формування лексичної компетентності з використанням експериментальних навчальних посібників покладено обґрунтовані вище принципи створення методичної системи формування лексико-граматичної будови мовлення учнів на основі навчання змістових одиниць мови.

Змістова єдність і системність мовних одиниць виявляється в усіх структурних елементах зошитів. Навчальні вправи органічно пов'язані не лише граматичною темою програми, але й певною змістовою, понятійною темою, спрямованою на формування в учнів соціокультурної компетентності. Наприклад, тема «Речення. Текст» розпочинається з аналізу вірша Т.Г. Шевченка «Зацвіла в долині». З'ясовується відмінність речення від тексту. Далі пропонується «деформований» текст про калину як український національний символ. Учні з'ясовують ознаки і властивості тексту – його смислову цілісність і зв'язність.

Тема «Діалог і монолог» упродовж низки подальших програмових тем також об'єднує тексти різних типів і проходить наскрізною змістовою і методичною лінією. Так, наприклад, діалог Незнайка та Квітика про риму підводить учнів до самостійного спостереження за римою у віршах Марійки Підгірянки, а потім у власних віршах.

Логіка вправ така, що текст-ілюстрація, текст-зразок обов'язково спонукають школяра (після аналізу структури тексту, його змісту і мовних особливостей) до створення власного висловлювання. Наприклад, вірші Дмитра Білоуса сприяють подальшому спостереженню за паронімами, а потім і до вибору потрібного слова-пароніма у власному мовленні.

Пропонована система вправ розв'язує не лише часткову методичну проблему формування ключових компетентностей, удосконалення мовленнєвих умінь і навичок, але й завдання повноцінного психічного й особистісного розвитку учня – його логічного й образного мислення, емоційної й моральної

сфери. Саме з цією метою спеціально дібрано тексти з яскравим емоційним, моральним змістом.

У системі вправ використано методи проблемного навчання, які сприяють активізації пізнавальної діяльності школярів. Для учнів початкової школи важливою є проблема «Як зробити так, щоб тебе не обзивали». Дослідницьке мовленнєве завдання створює можливість учневі самостійно осмислити і розв'язати цю проблему. І зробити це пропонується написавши міркування на цю тему, заздалегідь обдумавши план, основну думку і т. ін.

У зошиті «Скарбничка рідного слова» (2 клас) запропоновано такі мовні розділи: семантика (лексикологія), частково – лексикографія, акцентологія й орфоепія, елементи морфології (вчення про частини мови), синтаксис (словосполучення, речення, текст), мовленнєвознавство (мова і мовлення, види мовлення і форми мовлення, змістові типи мовлення), культура мовлення і спілкування й елементи стилістики.

З-поміж авторів текстів такі українські поети та прозаїки, як Марійка Підгірянка, Наталя Забіла, Грицько Бойко, Дмитро Павличко, Анатолій Костецький, Тамара Коломієць, Степан Жупанин, Анатолій Качан та ін. Загалом же діапазон творів тягнеться від Тараса Шевченка, Лесі Українки, Івана Франка до висловлювань Всеволода Нестайка. Різноманітними є форми використання прислів'їв і приказок, казок.

Тематичне планування уроків щодо формування лексичної компетентності в 2 класі з використанням зошита «Скарбничка рідного слова»(2 клас) наведено в додатку 4.

Робота із зошитом передбачає не лише творчість школяра, але й творчість учителя. Вправи «за законами жанру» робочого зошита відповідно спрямовують діяльність учня. Теоретичний матеріал і завдання складено таким чином, що всі вказівки стосовно організації діяльності учнів подано в самому зошиті. На основі орієнтовного планування педагог має змогу на власний розсуд будувати роботу на уроці, вводити (чи не вводити) додатковий дидактичний матеріал, пропонувати особистісно орієнтовані вправи для

домашнього завдання. Для творчого вчителя важливо мати не «жорсткий» конспект уроку, а мету та перспективи вивчення кожного розділу, чітко уявляти собі ті вміння, які мають бути сформовані в результаті виконання системи навчальних вправ.

Наводимо орієнтовну схему одного з уроків, пропонованого вчителям експериментальних класів.

Тема. Рідна мова і мовлення. Мовлення усне і писемне. (Чому Вовк на Червону шапочку і на бабусю образився?)

Мета. *Формування предметних компетентностей:* ознайомити учнів із поняттями «мова», «мовлення», вчити розрізняти усне і писемне мовлення; формувати вміння складати усну розповідь за серією малюнків; розвивати логічне мислення, вміння послідовно висловлювати свої думки; збагачувати й активізувати словниковий запас школярів; виховувати шанобливе ставлення до рідної мови.

Формування ключових компетентностей: *уміння вчитися:* визначити місце робочого зошита «Скарбничка рідного слова» у вивченні української мови; *познайомити* зі змістом і структурою робочого зошита *загальнокультурної:* виховувати шанобливе ставлення до людей похилого віку; *здоров'язбережувальної:* усвідомити користь правильного сидіння за партою.

Тип уроку: ввідний.

Обладнання: серія малюнків «Чому Вовк на Червону шапочку і на бабусю образився?»

Хід уроку

I. Вступна частина.

На дошці – епіграф до уроку:

На все впливає мови чистота:
зір глибшає, і кращають уста,
стає точнішим слух, а думка гнеться,
як вітром розколихані жита.

Дмитро Павличко

1. Вступна бесіда:

Сьогодні ми відкриваємо барвистий, цікавий навчальний посібник – робочий зошит. Він створений для того, щоб кожен із вас навчився відчувати красу рідного слова, прилучився до скарбів української мови.

- Відкриємо першу сторінку і прочитаємо звернення автора до учнів. (Читання вголос одним із учнів).
- Якою мовою ми володіємо з дитинства? (Усною).
- Якою мовою вам необхідно оволодіти в школі? (Письмовою).

Як ви розумієте слова «розвивати свій дар мовлення»? Розвинути власний дар мовлення вам допоможе новий навчальний посібник – робочий зошит. Подивимось, як він побудований.

II. Основна частина.

2. Ознайомлення зі структурою робочого зошита.

Які умовні позначення використовує автор зошита? (Прочитай, розкажи, запиши, поміркуй, попрацюй зі словником)

— Дуже важливо навчитися окреслювати головне. Для цього в зошиті використано різні способи: таблиці, схеми, шрифти. (Учні знаходять кольорові таблиці, правила, схеми і т. ін.).

–У кінці зошита розташовано тематичний і тлумачний словники, із якими вам потрібно буде працювати на кожному уроці. Словники мають бути на полиці кожної освіченої людини.

(У процесі ознайомлення з посібником учні із задоволенням дізнаються, що в ньому можна малювати, писати, користуватися словами-підказками (їх ще називають «словами для довідок»). Учні з'ясовують, що вправи і завдання, запропоновані автором, передбачають роботу з додатковою літературою – словниками, довідковим матеріалом).

3. Робота за матеріалом поданим у зошиті «Скарбничка рідного слова» 2 клас, урок №1.

III. Заключна частина.

На уроках «Скарбів рідного слова» ви не лише дізнаєтеся багато нового але й будете закріплювати вивчене. Крім цього, ви будете вигадувати, фантазувати та ставити інсценівки. За допомогою зошита «Скарбничка рідного слова» ми разом будемо вчитися правильно говорити, слухати інших, виокремлювати головне, виразно читати, ілюструвати своє висловлювання.

– Чи сподобався вам новий навчальний посібник? На що він схожий? Чим відрізняється від підручника?

Домашнє завдання:

– Удома підпишіть свій робочий зошит і ще раз уважно перегляньте його, а потім на окремій сторінці напишіть твір на тему «Мій новий посібник». Для цього скористайтеся запитаннями, які перед вами.

(Учитель пропонує школярам скористатись опорними запитаннями, які на плакаті знаходитимуться в класі до наступного уроку. Ці запитання можна роздати і на картках).

– Як називається нова книжка (підручник, робочий зошит)?

– Про що цей зошит, для чого він призначений?

– Сподобався він тобі, чи ні? Поясни, чому.

– Що в ньому нового і цікавого?

– Як він оформлений: які в ньому ілюстрації; чи сподобалося тобі оформлення?

– Чи хотілося б тобі навчатися за таким зошитом? Поясни, чому.

Коротко охарактеризуємо найбільш важливі розділи пропонованого навчального посібника.

Мовлення. Текст. Що означає мовлення в житті людини (впр. 1). Засвоєння теоретичних відомостей, поданих у зошиті : «Що таке мовлення»? – «Мовлення – це наші висловлювання – усні й письмові. Письмове висловлювання ще називається текстом». У процесі виконання завдань 2 і 3 учні з'ясовують, де можна натрапити на текст. Звернено увагу на той факт, що не все, що написано словами, називаємо текстом. Є визначення тексту : «Текст – це два або кілька речень, пов'язаних між собою за змістом».

Аналогічно потім подано визначення словосполучення: це два або кілька слів, пов'язаних між собою за змістом і граматично.

На прикладі конкретних текстів (впр. 3-6) розглядаємо головну ознаку тексту – змістовий зв'язок між реченнями. Підкреслено, що текст повинен складатися з кількох речень. Якщо письмовий уривок достатньо великий, то це ще не означає, що уривок є текстом. Це може бути досить поширене просте або складне речення.

Подано ще одне важливе мовленнєвознавче поняття – *тема тексту*. Зазначено, що текст (висловлювання) завжди присвячений певній темі. Тема – це те, про що йдеться в тексті. Відпрацьовуються вміння визначати тему тексту, за пропозитивним алгоритмом міркування (впр. 4, 6).

Далі йдеться про ознайомлення з двома формами мовлення – усною і писемною (впр. 6). Учні міркують про те, що означає мовлення в житті людини. Ознайомляються з найважливішими функціями мовлення – комунікативною і пізнавальною (функцією мислення). На відповідних вправах відпрацьовуються основні ознаки тексту: наявність двох або кількох речень, пов'язаних за змістом, тобто об'єднаних однією темою.

Відбувається ознайомлення зі словниками – орфографічним (він регулює форму словесного знака) і тлумачним – він пояснює зміст словесного знака – значення слова.

Усі уроки навчального посібника «Скарбничка рідного слова» спрямовані на формування предметних компетентностей. У зошиті передбачено систематичну орфонімічну, орфографічну, орфоепічну роботу, тлумачну словникову роботу над усвідомленням значення слів моральної тематики, а також словотворчу роботу з використанням тематичного словничка; градаційно вводяться деякі слова іншомовного походження. Активно використовується фразеологічна робота, вправи на добір синонімів, антонімів, робота над образним мовленням.

Кожний урок експериментального посібника містить потужний виховний зміст, спрямований на формування загальнокультурної і

здоров'язбережувальної ключових компетентностей, а також компетентності уміння вчитися.

Діалог і монолог. Подано визначення таких видів мовлення, як діалог і монолог: «Монолог – це мова однієї людини. Частина слова *моно* – означає «один». Діалог – це мова двох або кількох людей. Частина слова *діа* – означає «два». Якщо з діалогу вилучити слова одного з тих, хто бере участь у розмові, то мовлення втратить зміст. Воно буде безглуздим і незрозумілим». Запропоновано розбір особливостей конкретного діалогу (впр. 6). Домашнє завдання – усно скласти діалог героїв улюбленої книги.

Твір і переказ. Оскільки саме в початковій школі учні вперше опановують писемне мовлення, такі його види, як письмо і читання, то основну увагу в зошиті зосереджено на формуванні цих видів мовленнєвої діяльності. При цьому особливого значення набувають поняття, пов'язані з писемними висловлюваннями – текстами, а також із жанрами навчальних текстів, які найактивніше використовують у школі на уроках української мови. Це твір і переказ. За традицією, розглядаємо твір і переказ як особливі види вправ у зв'язному мовленні. Проте дуже важливо, пам'ятаючи про мотиваційний бік будь-якої діяльності, наближуємо ці жанри навчальних робіт до реального спілкування. У зошиті пояснено різницю між двома жанрами навчальних текстів (твір – це переказ *в л а с н и х* думок, переказ – переказ *ч у ж и х* думок), а подальші завдання стають максимально творчими і цікавими для учнів за змістом і формою виконання.

Речення. Текст. Ці два поняття посіли особливе місце в системі мовленнєвознавчих понять, що розглядають у курсі «Скарби рідного слова». Речення і текст виконують комунікативну функцію, оскільки виражають думку. Їх об'єднує, зокрема, те, що і речення, і текст є засобом вираження думки, певного змісту, мають тему й основну думку. Практичним шляхом учні осягають і відмінності в цих поняттях. Група речень, які не містять спільної думки, не становлять собою тексту. Речення, присвячені одній темі, але не пов'язані за змістом і структурно (не розташовані у відповідній послідовності),

також не є текстом, хоча в методиці називаємо таку групу «деформованим текстом» (це різновид навчального матеріалу, який передбачає аналіз і синтез повноцінного тексту на основі певної групи речень).

Особливо акцентовано, що речення може бути будь-якої «довжини», зокрема, воно може складатися навіть з одного слова. Проте головне – це виражена ним закінчена думка. Коли згадують речення, які складаються з одного слова, як приклад наводять репліки діалогу. І тут встановлюється зв'язок зі ще одним мовленнєвознавчим поняттям – *діалогом* як формою мовленнєвого акту за участю двох людей.

Тексти підібрано таким чином, що учень знайомиться з особливостями поетичного мовлення, з однією з його ознак – наявністю рими. Учні спочатку опановують загальне поняття, а потім спостерігають риму в текстах-зразках, після чого намагаються римувати самі.

Поетичне, образне мовлення посіло у змісті зошита особливе місце. Учень, аналізуючи художній текст, усвідомлює його емоційно-експресивний бік, у результаті чого в нього формується творче ставлення до образного слова. Властивість мови створювати словесні образи усвідомлюється на прикладі простих тропів – *епітетів, порівнянь, метафор*. При цьому розглядають не лише образні засоби, в основу яких покладено переносне значення слова, але і приклади створення образності за допомогою прямого значення слів.

Слово і словосполучення. Ключовим поняттям (загальним поняттям, за В.В. Давидовим) у пропонованій нами системі формування лексичної компетентності молодших школярів є слово. У результаті виконання вправ учні опановують такі знання: слово – це знак, воно має форму і зміст. Практично (без термінів) вони спостерігають за тим, що слова можуть мати подібну форму: тотожну (як у омонімів) або частково подібну (як у паронімів, споріднених слів). Словесні знаки можуть бути схожими і за змістом (як у синонімів, спільнокореневих слів).

Словосполучення – це нове і важливе поняття в курсі української мови, якого в традиційних програмах не відображено, за винятком 4 класу.

Словосполучення може виконувати номінативну функцію, як і слово. З іншого боку, саме словосполучення створює той мінімальний контекст, який дає слову можливість реалізувати власне конкретне значення.

Значення слова. Особливу увагу у змісті курсу відведено значенню слова, тобто змісту словесного знака. При цьому слово розглядають у єдності його лексичного і граматичного значень, а також у єдності змісту і його звукової (чи графічної) форми. Операціям порівняння схожої форми або схожого змісту словесного знака відведено в зошиті істотне місце (впр. 25-32); учні практично знайомляться зі зв'язками, які функціонують у мові – синонімією, антонімією, омонімією, паронімією, словотворчим зв'язком. Вони у процесі виконання вправ пізнають називну функцію слова, його звукову форму, норми вимови і наголосу, роль основних частин мови.

Типи текстів: опис, розповідь, міркування. У методистів не викликає сумнівів той факт, що вже в початковій школі необхідно розглядати структуру тексту, вивчати її з позиції комунікативного акту, його мотивів і мети, маючи на увазі мовленнєву ситуацію, відповідно до якої необхідно обирати адекватні мовні засоби для висловлення думки. Аналіз чинних програм, комунікативно орієнтованих, засвідчив, що алгоритм методичного аналізу тексту збігається з етапами породження мовленнєвого висловлювання, а саме: з'ясовується мета висловлювання (навіщо цей текст створено), тема (про що цей текст, тобто його загальний зміст, задум) і основна думка (що саме хотів донести до співрозмовника автор). Поняття про смислові типи тексту – опис, розповідь, міркування – вводяться як на рівні термінів, так і на рівні практичного оволодіння основними ознаками цих типів.

Мовленнєві вправи учні виконують не лише на уроці: твори, наприклад, можуть бути домашніми. У класі учні читають власні роботи і визначають кращі. Паралельно проводиться робота з набуття навичок редагування.

Отже, робочий зошит як особливий вид шкільного посібника поєднує функції вчителя, наставника, друга і порадирика, скеровує діяльність учня. Вправи і завдання розвивають здатність до усвідомлених навчальних дій,

виробляють уміння самостійно оцінювати глибину оволодіння тими або іншими мовленнєвими знаннями й уміннями. Система тестів і ключів, а також алгоритм самооцінки «Перевір себе» – те нове, що містить у собі робочий зошит і що, безумовно, має велике розвивальне значення.

Досліджуючи підсумки навчання за зошитами протягом останніх двох років, можемо констатувати, що використання їх у навчальному процесі для формування лексичної компетентності молодших школярів дає стабільно позитивні результати

Результати дослідного навчання свідчать, що (див. розділ 5), робочі зошити стали одним із ефективних складників методичної системи. Їхня змістова сфера – вправи, завдання, поради, приписи, тести – пройшли багаторічну апробацію, а самі зошити протягом останніх трьох років успішно впроваджені в навчальному процесі шкіл м. Рівного і Рівненської області. Зокрема, використання робочих зошитів у процесі формування лексичної компетентності молодших школярів дає змогу досягти:

- більшої змістовності мовлення молодших школярів (для цього використовуються спеціальні прийоми, які підвищують мотивацію мовленнєвої діяльності учнів, словник дітей збагачується лексикою різної тематики, актуальною для молодшого школяра);

- більшої зв'язності та цілісності письмових висловлювань учнів;

- більшої, ніж за традиційного навчання, виразності мовлення учнів; усвідомленої уваги до значення слова, прямого і переносного, до експресивних засобів мови;

- підвищення мовленнєвої культури школярів (за рахунок посиленої роботи над вибором найбільш точного значення слова відповідно до змісту тексту); вправи культурномовленнєвого характеру посіли в зошиті чільне місце : вони запобігають лексико-граматичним помилкам, учать обирати точне слово з-поміж синонімів, багатозначних, близьких за асоціацією слів.

Текстотека з методичними формулярами як посібник нового типу для вчителя, спрямований на формування лексичної компетентності учнів початкових класів

Для методичного забезпечення лексико-граматичної роботи нами створено текстотеку як посібник для вчителів і учнів, яка містить більше 100 неадаптованих й адаптованих із навчальною метою текстів, що супроводжуються методичними формулярами. Цей мовний матеріал класифіковано за смисловими типами тексту, за темами, стилями мовлення і являє собою ефективний засіб навчання – інструмент, за допомогою якого вчитель може обрати, виходячи з дидактичних і методичних принципів, той або інший текст, адекватний завданням уроку.

Тексти класифіковано за градаційним принципом: із поступовим ускладненням інформації, лексичних і граматичних засобів вираження змісту, а також згруповано за змістовими темами, функціонально-змістовими типами і стилями на такі групи :

- *однотематичні тексти,*
- *однотипні тексти,*
- *одностильові тексти.*

Таблиця 4.1

ТЕКСТОТЕКА
(фрагмент)

Типологічний і тематико-стильовий показчик текстів

Тип тексту	Стиль	Тема
Опис (№№ 11, 12) з елементами розповіді та міркування (№ 10) Опис з елементами міркування (№ 6)	Публіцистичний (№№1, 2, 6, 8, 10) Публіцистичний (№ 9)	Любов до Батьківщини Символи України (№ 9) Джерело (№ 7) Рідне мовлення (№ 2) Рідна мова (№ 1) Вода – джерело

		життя (№8)
Розповідь (№ 13)	Розмовний (№№ 7, 11-13)	Калина (№№ 3, 4, 6) Калина – символ України (№ 5)

Таблиця 4.2

Тип тексту	Стиль	Тема
Міркування (№№ 1-3, 8, 9) Міркування з елементами опису (№№ 4, 5, 7)		Герої казок Незнайко та хрущ (№ 13) Дюймовочка (№10) Залізний Дроворуб (№ 11) Коротунчики з Квіткового міста (№ 12)

Тексти спрямовані на формування лексичної компетентності молодшого школяра

1. Із самого раннього дитинства і до глибокої старості все життя людини нерозривно пов'язане з мовою. Дитина ще не навчилася добре говорити, а її чистий слух уже вловлює дзюрчання бабусиних казок, материнської колискової пісеньки. Адже казки і приказки – це мова. (Л. Успенський)

Тип тексту	Стиль	Тема
Міркування	Публіцистичний	Рідна мова

2. Мова – духовне багатство народу. «Скільки я знаю мов, стільки разів я людина», – говорить народна мудрість. Але багатство, втілене в скарбницях мов інших народів, залишається для людини недоступним, якщо вона не опанувала рідної мови, не відчула її красу. (В. Сухомлинський)

Тип тексту	Стиль	Тема
Міркування	Публіцистичний	Рідна мова

3. Кожна країна має свої символи. Символом Франції стала Ейфелева вежа, Росії – Московський Кремль, Канади – клен, Лівії – кедр, Австралії – кенгуру.

Символами нашої Батьківщини стали верба й калина, адже в народі кажуть: «Без верби і калини нема України». Ці символи оспівуються в народних піснях, до них звертаються українські письменники.

З давніх-давен калина вважається символом дівочої краси. Яскравими кетягами цієї рослини українці прикрашали свої хати, дівчата вплітали їх у весільні вінки. Калину засушували і використовували як лікарський засіб.

Верба в Україні шанована не менше, ніж калина. Росте вона понад ставками і річками, низько схиляє свої віти до води. Верба – це провісниця весни. Вона випускає свої пухнасті китички, як тільки сонечко зігріє землю і розтане лід на річках і озерах. У Вербну неділю, перед Великоднем, у церквах освячують тонкі пучечки гілочок верби і зберігають їх цілий рік. Освяченими гілочками верби злегка б'ють малечу, примовляючи : «Не я б'ю, верба б'є, щастя й здоров'я дає».

Здавна вербу саджали на козацьких могилах, адже вона символізувала сум за загиблими оборонцями рідної землі.

Тарас Григорович Шевченко, перебуваючи у засланні, у пісках біля солоного озера Арал посадив вербові гілочки, які прийнялися, вирости і довго нагадували поетові рідну Україну.

Верба й калина – ще не вся Україна. Це символи нашої землі, вони бережуть нашу історію і культуру, нагадують, чиї ми діти, вчать нас любити свою Батьківщину.

Тип тексту	Стиль	Тема
Міркування	Публіцистичний	Символи України

4. Стоїть при дорозі калина. Хто йде, той милується нею. Гарна вона кожної пори року. Навесні вбирається калина у смарагдове листя з білим мереживом квіток. Духмяні, запашні квіти милують око. Згодом на місці суцвіть з'являться важкі кетяги, зарум'яняться.

А прийде осінь – не мине й калини, прибереже для неї найчарівніші барви. Навіть зима не насмілиться зірвати це чудове намисто. Обережно притрусить його сніжком, і стане воно цілющим.

Так і стоїть калина, гостинно пригосає ягідками пташок і перехожих.

(За В. О. Сухомлинським)

Тип тексту	Стиль	Тема
Опис	Публіцистичний	Калина

5. У дворі в моїх дідуся й бабусі росте кілька кущів калини. Навесні вони прикрашають квітами наш двір і будинок, милують око, а взимку бабуся готує із калини напій, що лікує, зігріває й бадьорить. Саме про неї, про калину, бабуся любить мені розповідати й повчати, що не потрібно цуратися й забувати давні традиції й звичаї свого роду.

Бабуся говорила, що з давніх часів на весіллі перед нареченим і нареченою ставили букети червоної калини з ягодами на щастя, добробут та кохання. Ягодами калини прикрашали весільний коровай. А коли виходила заміж моя бабуся, то їй у вінок дівчата також уплітали калину. Українські господарки прикрашали свої будинки, влаштовуючи червоні грона на покуті, як оберіг від злих помислів та людських заздрощів.

Мій дідусь, копаючи людям криниці у дворах (так на життя заробляв), рекомендував садити калину біля криниці. Тому що в народі існує думка: якщо біля криниці росте калина, там вода чистіша і смачніша. А ще дідусь стежив за часом цвітіння калини, тому що це означає, що настав час висаджувати гарбуз, кукурудзу й огірки.

(З учнівської стінгазети)

Тип тексту	Стиль	Тема
Розповідь	Публіцистичний	Калина

6. Калина – це стрункий кущ, що на весні приваблює білим цвітом, а взимку вабить яскраво-червоними плодами. Ці невеличкі червоні ягоди, які дуже схожі на краплини крові, вважають символом життя. Росте вона на полях, лісових галявинах та тінистих лісах. Вона дуже поширена по всій території України. Але її також садили біля кожної хатини, як ознаку української оселі. Кущ калини саджали біля криниці, аби вода була смачнішою та чистою.

Люди дуже цінували калину, і вважалося, що наруга над цим кущем вкривала людину ганьбою і накликала біду.

У народній медицині також використовували калину як найкращі ліки від застуди та кашлю.

Застосовують її і в харчуванні: з її плодів готують смачне варення та компот, киселі, використовують як начинку для пирогів.

Без калини не можна уявити й народної творчості. Багато складених пісень та віршів залишилося до наших часів. У піснях її рубінові плоди прирівнювали з мужністю та патріотичними почуттями, любов'ю до Батьківщини.

Як символ вічної людської пам'яті калину садили на могилах померлих козаків та воєвод, які боролися за незалежність та свободу українського народу.

Калина уособлює в собі все те, що робить нас людьми.

Тип тексту	Стиль	Тема
Розповідь з елементами міркування	Книжний	Калина

7. Вода підживлює кожен клітинку нашого тіла. Вона дарує оновлення і молодість, небувалу енергію і красу. Як і весь навколишній світ, людина завжди радіє спілкуванню зі стихією води, щиро насолоджуючись травневими грозами, повільною течією лісових струмочків, силою і шумом морського прибою, крапельками роси на ранковому лузі або теплим літнім дощем. І цей природній потяг до досконалості і пишності води завжди залишається і передається від покоління до покоління, ковток за ковтком живлячи людство цілющою силою.

Воду п'ють і ліси, і поля. Без неї не можуть жити ні люди, ні птахи, ні звірі. Але вода не тільки нас «напуває», а й «годує» – на просторах морів і океанів вдень і вночі працюють тисячі риболовецьких суден. Вода допомагає людині виробляти електроенергію, працюючи на гідроелектростанціях, вода миє людей, машини, дороги й міста. По воді перевозяться мільйони тонн

вантажів і мільйони пасажирів. Без води неможливо зробити ні ліки, ні цукерки, ні гуму, ні тканину, та й взагалі, практично нічого.

Вода – джерело життя й одне з найцінніших багатств людини. Від води залежить не просто нормальне життя, а й самé існування людства. Адже не випадково з давніх часів люди селилися біля берегів річок і озер, намагалися будувати свої житла якомога ближче до води.

Тип тексту	Стиль	Тема
Розповідь з елементами міркування	Публіцистичний	Вода – джерело життя

8. «Реве та стогне Дніпр широкий...» – саме ці рядки класика української літератури Тараса Шевченка одразу спадають на думку при згадці про Дніпро. Ця річка стала своєрідним символом усєї країни, природним багатством та історичною пам'яткою.

Спокійна та широка, ця річка завжди вважалася символом величі. Дніпро є третьою за довжиною та площею річкою Європи. Його могутні хвилі прокладають шлях рівнинами України. Не можна оминати й історичного значення Дніпра, адже він із давніх-давен пов'язаний зі слов'янськими племенами. Для них від слугував єдиним шляхом сполучення, що потім привело до об'єднання племен в єдину Київську Русь. Крім того, саме на Дніпрі з'явилася гордість українського народу – Запорізька Січ. По Дніпру козаки здійснювали свої легендарні походи на турків.

Багато письменників та художників зображали красу Дніпра у своїх творах. Наприклад, картина Архипа Куїнджі «Місячна ніч на Дніпрі» чи «Лід на Дніпрі» Івана Айвазовського. Скільки величі, чарівної краси в цій річці.

Як не сповнитися поваги до цієї могутньої, величної та спокійної ріки, яка була свідком становлення, розвитку, та, сподіваймося, розквіту нашої країни, яка зберігає весь наш культурно-історичний досвід. Дніпре, ти чарівний!

Тип тексту	Стиль	Тема
Міркування	Публіцистичний	Любов до Батьківщини.

9. Скрізь по обидва боки Раставиці стеляться чудові городи, жовтіють тисячі соняшників, що ніби поспинались та заглядають поверх бадилля кукурудзи на річку; там далі набігли над річку високі коноплі і залили берег своїм гострим важким духом. В одному місці розрослися чималі вишники, а далі од берега, коло самих хат, ростуть дикі груші та яблуні, розкидавши своє широке гілля понад соняшниками; а ондечки серед одного города вгніздилась прездорова, стара, широка та гілляста дика груша, розклала своє гілля трохи не при землі на буряки та картоплю. Соняшники заплутались своїми жовтими головами в гіллі.

(за І. Нечуєм-Левицьким)

Тип тексту	Стиль	Тема
Опис	Публіцистичний	Любов до Батьківщини

10. У ту ж хвилину квіточка розкрилася, і в ній сиділа жива дівчинка, всього з дюйм зросту. У дівчинки все було маленьке: рот, носик, двоє оченят, дві ручки, дві ніжки. І навіть у волоссі був крихітний бантик. Тому її так і назвали – Дюймовочка. (Г. – Х. Андерсен)

Тип тексту	Стиль	Тема
Опис з елементами розповіді та міркування	Публіцистичний	Герої казок. Дюймовочка

11. У надрубаного дерева з високо піднятою сокирою в руках стояла людина, цілком зроблена із заліза. Голова її, руки та ноги були прикріплені до залізного тулуба на шарнірах. На голові натомість шапки була мідна воронка. Краватка на шиї була залізна. Людина стояла нерухомо, з широко розкритими очима.

(За О. Волковим)

Тип тексту	Стиль	Тема
Опис	Розмовний	Герої казок. Залізний Дроворуб

12. В одному казковому місті жили коротунчики. Коротунчиками їх називали тому, що вони були дуже маленькі. Кожен коротунчик був на зріст із невеличкий огірок.

За головного в них був малюк-коротунчик на ім'я Знайко. Його прозвали Знайком за те, що він знав усе на світі. А знав він так багато тому, що читав різні книги. Від читання книг Знайко став дуже розумним. Тому всі його слухались і дуже любили.

Але найвідомішим серед них був малюк, на ім'я Незнайко. Цей Незнайко носив яскраво-блакитний капелюшок, жовті канаркові штани й жовтогарячу сорочку з зеленою краваткою. А ще він завжди чіплявся до малючок.

(За М. Носовим)

Тип тексту	Стиль	Тема
Опис	Розмовний	Коротунчики з Квіткового міста

13. Незнайко прославився після однієї історії.

Одного разу він гуляв по місту й забрів у поле. Кругом не було ані душі. У цей час летів хрущ. Він зосліпу налетів на Незнайка і вдарив його по потилиці. Незнайко сторчма впав на землю. Хрущ тієї ж миті полетів і зник у далині. Незнайко схопився, почав оглядатися на всі боки. Але навколо нікого не було.

«Хто ж це мене луснув? – думав Незнайко. – Може, зверху щось упало?»

Він задер голову і глянув угору. Тільки сонце яскраво сяяло над головою в Незайка.

« Це на мене з сонця щось упало, – вирішив Незнайко. – Мабуть, від сонця відірвався шматок і вдарив мене по голові».

(За М. Носовим)

Тип тексту	Стиль	Тема
Оповідання	Розмовний	Незнайко і хрущ

Методичний формуляр тексту з наведеними прикладами являє собою модель аналізу тексту з позиції його змісту (теми й основної думки),

функціонально-змістового типу і стилю мовлення. Цей формуляр у загальних рисах збігається з *алгоритмом аналізу тексту*, який у вигляді алгоритмічної схеми подається учням (у вигляді пам'яток) у робочих зошитах. Цей формуляр, а також *методична типологія текстів*, згадана вище, є тим методичним інструментом, який допомагає вчителю цілеспрямовано працювати над словом і текстом у процесі формування лексичної компетентності учнів початкових класів.

4.3 Підготовка і проведення констатувального етапу експерименту

Метою констатувального етапу експерименту передбачено аналіз сучасного стану мовлення учнів початкових класів; розроблення комплексу діагностувальних вправ і завдань для визначення рівнів сформованості лексичної компетентності учнів. Досягнення мети констатувального етапу педагогічного експерименту передбачало розв'язання таких *завдань*:- проаналізувати чинні програми з української мови для початкової і середньої школи щодо лінії лексичного розвитку учнів; - виявити рівні сформованості лексичної компетентності на основі номінативних та комунікативних одиниць мови; -здійснити експертне опитування вчителів із питань сформованості лексичної компетентності учнів; - дослідити особливості монологічного мовлення учнів початкових класів.

Орієнтація процесу формування лексичної компетентності учнів на кінцевий результат – здатність ефективно виконувати мотиваційну, когнітивну, практичну, рефлексійно-поведінкову лексичну діяльність – передбачає планування тих умінь і навичок, які мають бути сформовані на кожному конкретному етапі навчання. У чинних програмах для початкової школи, які містять такий перелік за класами, він, як засвідчив аналіз, допомагає вчителю цілеспрямовано організовувати навчальний процес. Але лише одного переліку недостатньо. Зазначені вміння і навички часто формуються на незадовільному рівні з причини недотримання основних вимог до роботи над ними. Виникає

потреба розроблення спеціальної методики формування мовленнєвих умінь відповідно до закономірностей засвоєння рідного мовлення, принципів, що покликаються на них, і, зокрема, визначення переліку мовленнєвих умінь на основі принципу градаційності, який передбачає врахування вікових можливостей, етапу навчання та рівня мовленнєвого розвитку молодших школярів від класу до класу.

Перш ніж окреслити коло мовленнєвих умінь, які мають бути сформовані у межах нашої експериментальної методичної системи формування лексичної компетентності молодшого школяра, необхідно визначити власне розуміння термінів *уміння* і *навички*. Відомо, що полеміка з приводу співвідношення цих понять присутня в педагогічній і психологічній літературі давно і досі ще не є завершеною [105; 273]. Вважають, що навичка – це психічне новоутворення, завдяки якому індивід спроможний виконувати певну дію раціонально, точно і швидко, без зайвих затрат фізичної та нервово-психічної енергії. А отже, уміння – здатність на належному рівні виконувати певні дії ґрунтується на доцільному використанні людиною знань і навичок [453, 86]. Прибічники іншої позиції не розрізняють цих понять, розглядаючи їх рівнозначними. Третій підхід (і ми його дотримуємося) розглядає навичку як «автоматизований компонент складної дії, що зветься вмінням». Цю позицію досліджує психолог К.К. Платонов. Згідно з нею вміння – «здатність людини продуктивно, із належною якістю і у відповідний час виконувати роботу в нових умовах на основі вже здобутих знань і низки навичок, які взаємодіють одна з одною» [351, 142]. У методиці викладання української мови вважається найбільш прийнятним саме такий погляд на співвідношення понять *уміння* і *навички*: навичка як автоматизований компонент належить до структури складнішої дії – уміння. Основою будь-якого вміння є здобуті знання. За допомогою цих знань набувається навичка. Наприклад, знаходити вивчені одиниці мови, виокремлювати їх із тексту, визначати і т. ін. Ці дії відпрацьовуються до рівня навички, тобто доводяться до автоматизму. Зрештою, здобуті знання і навички потім слугують основою для оволодіння уміннями – складнішими діями.

Питання поетапного формування розумових дій і понять на сучасному етапі найповніше розроблено школою П.Я. Гальперіна – Н.Ф. Талізінної [432].

Не розкриваючи суті зазначеної теорії, назовемо лише базові її положення, які будуть потім покладені нами в основу створення типології мовленнєвих вправ.

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

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

Оскільки мета навчання мови – розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності, а формування мовленнєвих умінь є складною дією, то враховуємо, що «будь-яке вміння, особливо складне, не створюється кожного разу заново з усіма його компонентами, а формується на основі вже певних знань, уявлень і навичок, підлаштовуючи їх до нових умов і знову формуючи лише ті його елементи, яких бракує в цих нових умовах» [351, 143]. Крім того, знання й уміння знаходяться в тісній взаємодії, їхній поділ умовний. Усвідомлення складної структури вміння дає можливість організувати активну діяльність школярів так, щоб забезпечити засвоєння базових мовленнєвознавчих понять, а також формування провідних мовленнєвих умінь і навичок.

Осмислення сучасного стану мовленнєвого розвитку учнів усіх щаблів середньої школи, та спеціальний аналіз, проведений нами, уможливають необхідність удосконалення системи розвитку мовлення молодших школярів під впливом досягнень у галузі лінгвістики, психолінгвістики, методики та інших суміжних наук. Учителі та вчені-методисти стверджують, що мовлення дітей розвивається недостатньо і вимагають шукати нові шляхи його вдосконалення. На практиці система роботи над зв'язним мовленням у

початковій школі – це написання переказу і твору, однак необхідно навчати молодших школярів сприймати мовлення і процес його породження. Чинні програми повинні сприяти виробленню мовленнєвих умінь, проте вони не містять чіткої системи мовленнєвознавчих понять, які необхідно формувати в учнів уже в початковій школі. Наприклад, чинна навчальна програма з української мови [370], хоч і вміщує перелік знань і вмінь за роками навчання, але вона не наповнена мовленнєвими вміннями, які необхідно сформувати в учнів по закінченні початкової школи.

Варто зазначити, що програма спрямована на формування «комплексу мовленнєвих умінь: уміння правильно і точно сприймати чуже мовлення, передавати його зміст, створювати свій текст» [370, 32]. Робота над структурою тексту інтенсивно проводиться на уроках читання, а також на уроках розвитку зв'язного мовлення, де навчають писати переказ та твір. Проте цього, як свідчить, наприклад, анкетування вчителів, недостатньо. Учителі зазнають труднощів щодо розвитку мовлення учнів. Однією з причин цього є нечіткість, розгалуженість формулювань програми, що стосуються змісту роботи з розвитку мовлення, відсутність основних вимог до мовленнєвих умінь школярів.

Розглянемо детальніше *словникову роботу* та її відображення в програмі. Відсутність теоретичних відомостей із лексики позначається на системі розвитку мовлення молодших школярів. Стримуючим чинником мовленнєвого розвитку, на нашу думку, є те, що лексичні вправи «виконуються у зв'язку з вивченням *граматико-орфографічного матеріалу* на близькій і зрозумілій лексиці» [370, 26]. Сучасні дослідження щодо введення елементів аналізу тексту в систему навчання української мови, зокрема і на лексичному рівні, числені спостереження за навчальним процесом засвідчили, що молодшим школярам доступні такі лексичні поняття: переносне значення, епітет, основні види лексичних зв'язків слів (синонімія, антонімія, родо-видові та словотворчі зв'язки). Крім того, принцип розвивального навчання вимагає введення у словник дітей не лише «близької та зрозумілої лексики», а й лексики доступної

і такої, що відповідає зонам актуального та найближчого розвитку учнів. Так, наприклад, доведено, що молодший шкільний вік є сензитивним, найбільш сприйнятливим до використання образних висловів [400]. Пропедевтична спрямованість програми в словниковій роботі знижує ефективність збагачення словника дітей актуальною для них лексикою.

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

У програмі навчання за системою Л.В. Занкова автори досліджують систему навчання 1-4 класів. Позитивний підхід полягає в тому, що навчання в початковій школі розглядається не пропедевтичним етапом у системі середньої освіти, а «як початковий ступінь збагачення школярів знаннями» [372, 16]. Уже в першому класі учні ознайомлюються з частинами мови – іменником, дієсловом, прикметником; «отримують первинне уявлення про граматичне (формальне) значення слів», осмислюють такі поняття, як *мовлення і речення, речення і текст, речення і слово, спільнокореневі слова*. Також у програмі висвітлено питання словникової роботи, тобто формування мовленнєвих умінь

відбувається на лексико-граматичному рівні. «Для того, щоб досягнути значного прогресу щодо розвитку мовлення, необхідно спеціально потурбуватися про те, щоб школяр засвоїв значення слів і використав їх в активному мовленні. Наповнення змістом одного і того самого слова відрізнятиметься у першокласника на початку та в кінці року. Значення слова у свідомості учня має збагачуватися, набувати все глибшого смислу, узагальненого змісту. Лише за такого підходу можлива запорука розвитку мислення школярів у процесі роботи над розвитком мовлення» [372, 22]. Це положення програми про важливість роботи над значенням слова, тобто над лексико-граматичним рівнем мовлення, яке в традиційних програмах не посідає належного йому місця, видається нам особливо важливим, оскільки методисти і вчителі усвідомили найголовніший принцип методики навчання мови і мовлення – принцип розуміння мовних значень, сформульованого ученим-методистом Л.П. Федоренко. Це тепер і закріплено в програмі. Крім того, наголосимо про важливість урахування в словниковій роботі принципу градаційності, який сформульовано в лексикографії й осмислений нами як принцип методичний [453, 14], що передбачає поглиблення з класу в клас лексико-граматичної характеристики слова, ускладнення прийомів тлумачення і т. ін. У цій програмі згадано конкретні лексичні відомості, які повинні знати молодші школярі. Це і є формулювання мовленнєвознавчих понять із лексики, морфології, синтаксису, якими повинні оволодіти учні початкової школи; саме тут знаходимо згадку про композиційні вміння, які потрібно сформувати в учнів.

Констатуючи багато перспективних положень в аналізованих програмах, акцентуємо увагу на важливості наявності в них чітких орієнтирів для учителя – переліку основних знань і вмінь, які повинні опанувати випускники початкової школи. Учитель у своїй діяльності орієнтується на напрями, визначені в програмі. Практика свідчить, що лише проголошення нових ідей, декларація нових підходів, які не підкріплюються рядком програми, для більшості вчителів-практиків залишаються хорошими побажаннями.

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

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

- 1) з'ясування того, які відомості мовленнєвознавчого (лексикологічного) характеру, представлено в програмах початкової школи (або відображено у змісті навчання), дублюються (виправдано або невиправдано) в наступній ланці середньої школи; аналогічно це стосується і мовленнєвих умінь та навичок;
- 2) визначення понять та відомостей, які необхідно ввести до програми середньої школи, оскільки в практичному плані учні знайомляться з ними вже в початкових класах, але підкріплення отриманих уявлень на теоретичному рівні, рівні знань, в основній і старшій школі не відбувається; те саме стосується і мовленнєвих умінь та навичок;
- 3) з'ясування тих відомостей, які необхідно передбачити у процесі ознайомлення на початковому етапі, оскільки вони вивчаються потім в основній школі, а також визначення оптимального переліку мовленнєвих умінь та навичок для випускників початкової школи (це слугувало б перспективним орієнтиром для вчителів початкової школи та базовим орієнтиром – для вчителів-словесників основної школи).

Ми умовно позначили чинні програми середньої школи так :

- «Вивчення курсу української мови в середній ланці за стабільними підручниками» (Г.Т. Шелехова, М.І. Пентилюк, В.І. Новосьолова,

Т.Д. Гнаткович, Н.Б. Коржова, К.В. Таранік-Ткачук) – *стабільна програма(СП), або просто стабільний курс (СК)* [370];

- програма «Вивчення курсу української мови в початковій ланці за стабільними підручниками» (М.С. Вашуленко, К.І. Пономарьова, О.Ю. Прищепа, В.О. Мартиненко, С.О. Караман, Н.І. Лунько) – *стабільна програма (СП), або просто стабільний курс (СК)* [370].

Питання про повторення й (істотно) узагальнення вивченого в початковій школі на новому якісному рівні є надзвичайно важливе, оскільки ігнорування досягнутого учнем рівня розвитку, його знань і навичок призводить до порушення найважливішого методичного принципу навчання мови – принципу прискорення темпу розвитку мовлення та вдосконалення структури мовленнєвих навичок [453] і, як результат, – до зниження ефективності навчання, до втрати навчального часу. Урахування мовленнєвих знань, які здобули учні в початковій школі, та врахування сформованості на цій основі мовленнєвих умінь є актуальним і для теорії, і для практики навчання. Важливість координації всіх чинних програм щодо послідовності очевидна, а також необхідна перспективність у роботі над формуванням лексичної компетентності молодшого школяра в початковій ланці. А той факт, що середня школа не враховує сучасних тенденцій щодо розвитку змісту навчання української мови в 1- 4 класах, позначено передусім у чинних програмах.

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

Гіпотетичне припущення щодо необхідності виокремлення слова і тексту як одиниць навчання (як основних узагальнених мовленнєвознавчих понять)

зумовлене особливою важливістю вивчення слова як одиниці мови і мовлення. Для цього спеціально зупинимося на стані лексичної роботи в початковій школі в руслі концепції розвивального навчання та визначених принципах і підходах (передусім – семантичного, системного, функційного і комунікативного).

Важливість словникової роботи для мовленнєвого й інтелектуального розвитку дитини визнавалася вченими та педагогами завжди. Свідчення цього знаходимо у працях В.О. Сухомлинського, Л.М. Толстого, К.Д. Ушинського та ін.

Методика словникової роботи в початковій школі потребує вдосконалення прийомів і методів з огляду на нові дані в дослідженні мовленнєвих механізмів людини. Професор М.Р. Львов вивчав зразки цікавої, нетрадиційної, творчої роботи над значенням слова і, таким чином, визначив її місце і роль у навчанні рідної мови : «Робота в школі над значенням слова посідає центральне місце в системі розвитку мовлення, проходячи на уроках граматики, літератури й інших предметів, на позакласних заняттях. Значення приблизно 50% слів засвоюються й уточнюються на уроках рідної мови і літератури, стільки само – на інших заняттях. Школярі пояснюють значення слів повною відповіддю, вводять нові слова у створені відповіді, речення та словосполучення, співвідносять слова з малюнками і предметами, користуються словниками, розрізняють значення синонімів у спеціальних вправах. На кожному уроці мови проводять роботу над значенням слова – від 3-4 до 7-8 слів, що забезпечує нормальне збагачення словника» [272, 65].

В «Українському педагогічному словнику» С. У. Гончаренко наводить перелік основних лексичних умінь: «Учні повинні вміти: тлумачити лексичне значення загальноживаних слів, визначати лексичне значення, у якому слово використане в реченні; добирати до слова синоніми й антоніми; знаходити в тексті діалектні, застарілі і професійні слова; у процесі аналізу тексту знаходити слова, притаманні різним функціональним стилям; користуватися основними словниками (шкільними): тлумачним, антонімів, іноземних слів та

ін.; доречно вживати слова у самостійно створеному тексті; виявляти в тексті недоречне слововживання, замінювати невдало вжите слово іншим; оцінювати текст з погляду лексики: її різноманітності, точності вибору слів, відсутності не виправданих повторів і таке ін., з огляду на комунікативну доцільність вибору слів» [104, 65].

Це ті орієнтири, якими повинні керуватися вчителі початкової і середньої ланки школи.

Безумовно, не всі вміння можливо сформулювати в учнів початкових класів, проте основні з них, зокрема лексичні, дитина повинна отримати саме на уроках української мови і літературного читання в початкових класах. Тому дуже важливо було проаналізувати чинні програми з української мови, державний стандарт змісту початкової освіти і з'ясувати, які з названих вище вмінь формуються вже в початковій школі, також виявити початковий рівень сформованості мовленнєвознавчих знань і мовленнєвих умінь в учнів початкових класів. З цією метою було розроблено програму констатувального етапу експерименту.

З метою виявлення початкового рівня сформованості мовленнєвих знань, умінь і навичок для констатувального етапу було взято учнів третіх і четвертих класів із десяти шкіл м. Рівне, чотирьох шкіл м. Харків та трьох шкіл Прилуцького району Чернігівської області, які навчаються за традиційною системою навчання. Тестування було проведене як у звичайних класах, так і в гімназіях і ліцеях. Експериментальними були ті класи, які навчаються за традиційною програмою, і класи гімназій та ліцеїв.

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

Констатувальний зріз за тестом 1 «Слово» виявив таке. Учням важко було впоратися із завданнями, де потрібно знайти слова, ужиті в переносному

значенні, але легко виконувалися завдання, у яких потрібно було до цих слів дібрати, близькі за значенням (синоніми) і протилежні за значенням (антоніми). Найбільші труднощі викликало запитання «Скільки значень може мати слово? Підкресліть найбільш точну відповідь».

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

Констатувальний зріз за тестом 3 «Текст» виявив таке. У завданні, де пропонувалося прочитати групу речень і відповісти, чи є вони текстом, пояснивши чому, більшість учнів відповіли, що подані речення не є текстом, оскільки вони не пов'язані між собою за змістом (83%). Ще 7% учнів відповіли, що речення не є текстом, але не пояснили чому, 6% учнів вирішили, що це текст, і ще 4% відповіли, що це лише речення.

Із завданням записати номери речень у такій послідовності, щоб вийшов текст, упоралися лише 57% учнів; правильно дібрали заголовки до тексту 87% учнів. Загалом можна констатувати слабкі знання учнів щодо основних мовленнєвознавчих понять *слово*, *речення*, *текст*, відсутність цілої низки мовленнєвих умінь і свідомої діяльності стосовно розв'язання мовленнєвих завдань.

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

Зведені дані констатувального етапу для порівняння результатів у контрольній та експериментальній групах наведено в таблиці 2.1.

Таблиця 4.3

Порівняльні результати констатувального тестування в контрольних і експериментальних класах

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

На констатувальному етапі було здійснено аналіз рівнів мовленнєвого розвитку учнів початкових класів (за розробленою матрицею тексту, див. розділ 5). Засвідчено вкрай низький рівень лексичного компонента мовлення в усіх класах, незалежно від системи навчання (K_y нижче 0,5), що переконливо доводить необхідність спеціальної, цілеспрямованої роботи щодо формування лексичної компетентності молодшого школяра (лексико-граматичної роботи), роботи над збагаченням словника, над формуванням і розвитком лексичних, а також комунікативних умінь. Ці дані підтвердили наші емпіричні висновки, а також аналогічні висновки методистів, які працюють над проблемами навчання української мови в початковій школі: «Практично проблема взаємозв'язку лексико-семантичної та формально-граматичної сторін мови в навчанні сьогодні не є вирішеною. Лексика повинна посісти власне місце в навчанні... Необхідно забезпечити плавний, поетапний перехід від конкретного лексичного значення слова до його фонетичної форми і граматичного значення як вершини абстракції» [477, 4-5].

Відповідно до плану проведення зрізової роботи було зроблено методичні висновки щодо створення та перевірки ефективності методичної системи формування лексичної компетентності молодшого школяра на основі вивчення

номінативних і комунікативних одиниць мови та формування мовленнєвих умінь на базі засвоєння основних мовленнєвознавчих понять.

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

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

*Результати анкетування вчителів щодо питань сформованості
лексичної компетентності учнів*

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

Ми проаналізували три параметри, які виявило анкетування :

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

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

3. Стаж роботи (належність до однієї з чотирьох виокремлених нами груп за стажем: першої – менше трьох років, другої – від трьох до п'яти років, третьої – від п'яти до десяти років стажу роботи і четвертої – понад десять років).

1. За першим параметром анкета, виявила загалом достатній рівень методичної інформованості опитаних учителів. Так, коефіцієнт інформованості як відношення кількості названих учителем авторів-методистів до оптимально достатнього їхнього числа, що дорівнює 15, становить у цій групі 0,57 (що більше 0,5 і може вважатися позитивним фактом). Коли вчителям було

запропоновано повідомити про авторів-методистів, чиї праці щодо розвитку мовлення відомі і використовуються в роботі, то з'ясувалося, що в середньому учителі називають 9 найбільш відомих їм авторів. Так, 53% опитаних знайомі з працями майже всіх авторів запропонованого списку. Усі вчителі використовують праці М.С. Вашуленка, С.О. Карамана, В.О. Мартиненко, К.І. Пономарьової, О.Ю. Прищепи, О.Я. Савченко (що природно, оскільки вони є авторами шкільних програм і підручників із української мови та літературного читання). Із психологів найбільш відомі праці Г.С. Костюка, М.В. Савчин [212; 391] Д.Б. Ельконіна та Л.В. Занкова. Майже всі опитані (від 72% до 80%) знають і використовують у роботі праці відомих учених-методистів Н.А. Васильківської, Н.О. Воскресенської, І.П. Гудзик, С.Г. Дубовик, Н.І. Лазаренко, О.І. Мельничайко, К.І. Пономарьової, Т.Ф. Потоцької, В.О. Собко, О.Н. Хорошковської, які досліджують проблеми розвитку мовлення в початковій школі. З методики навчання в середній школі найбільшу популярність у вчителів початкової школи здобули праці М.І. Пентилюк, С.А. Омельчука, С.О. Карамана; дещо менше, але вчителі знайомі з книгами М.О. Пленкіна і В.І. Капинос. Особливу роль щодо розвитку мовлення молодших школярів, зазначають учителі, відіграють останнім часом підручники серії «Риторика» (автори В.О. Науменко, М.Д. Захарійчук) [167].

Відомості про методичну інформованість учителів проаналізовано залежно від стажу роботи. З'ясовано, що є певний (не дуже) прямий зв'язок між стажем роботи та рівнем методичної інформованості вчителя (коефіцієнт кореляції дорівнює 0,15). У середньому стаж роботи опитаних учителів дорівнював п'яти і більше рокам. Середня кількість авторів, названих учителями, дорівнює дев'ять. Цей факт свідчить про достатню інформованість і досвід цієї групи вчителів, що дає підстави довіряти їхнім висновкам й оцінкам. Це підтверджується і статистично: дані за цими двома параметрами у вибірці вчителів однорідні (коефіцієнти варіації, тобто міри розсіювання даних, незначні – 42 % і 33 %). Стажевий коефіцієнт як відношення стажевого балу конкретного вчителя до найбільшого стажевого балу (4) вищий від

задовільного і дорівнює 0,7. Коефіцієнт інформованості при цьому також вищий 0,5 (вищий за задовільний) і дорівнює 0,57.

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

Таблиця 4.4

Труднощі в роботі щодо розвитку мовлення учнів початкових класів

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

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

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

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

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

Загалом за результатами анкетування зроблено такі висновки :

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

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

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

4. Виявлено потребу вчителів у дидактичному матеріалі та в методиці аналізу тексту в зв'язку з роботою над елементарними мовленнєвознавчими поняттями.

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

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

Спрямованість сучасної методики на комунікативність, системність, розвивальний характер навчання, розв'язання проблем мовленнєвого розвитку молодших школярів, як засвідчив аналіз, теоретично не завершено. Недолік робіт, що містять теоретичне обґрунтування і практичну реалізацію методики розвитку мовлення молодших школярів, визначає необхідність створення

цілісної методичної системи на основі врахування закономірностей засвоєння мовлення учнями (Л.П. Федоренко).

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

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

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

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

3) питання про етапи формування мовленнєвих умінь пов'язане з визначенням послідовності мовленнєвих вправ, їхньої типології та видів. Принципове значення має і розгляд питання про алгоритми породження

мовлення (Ю.В. Красиков), які об'єктивно функціонують і які необхідно формувати і розвивати на рівні навички як автоматизованого компонента вміння.

Ще однією проблемою є організація контролю за якістю навчання та діагностика мовленнєвого розвитку молодших школярів у межах методики, що розробляється нами. Виявлення рівня навченості школярів, поточний і підсумковий контроль є найважливішими моментами в організації навчального процесу. З огляду на зазначене нами поставлено за мету розробити систему завдань контрольного характеру, які забезпечують поточний контроль щодо засвоєнням мовленнєвих понять і формування вмінь, а також спеціальні засоби навчання – робочі зошити, які допомагають комплексно відслідкувати становлення мовленнєвих умінь молодших школярів на базі засвоєння ними мовленнєвознавчих понять.

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

П'ятим завданням констатувального етапу експерименту передбачили дослідження особливостей монологічного мовлення учнів початкових класів, оскільки особливості внутрішнього словника дитини переважно визначають специфіку її монологічного мовлення. Саме в розгорнутих мовленнєвих висловлюваннях повною мірою виявляється ідіолект [8, 74]. Незважаючи на частотність звернення до текстів, створених дітьми, «онтогенез складної, розгорнутої мовленнєвої комунікації, яка міцно зберігає свою смислову єдність

та підпорядкована відомій програмі, залишається маловивченим процесом» [262, 49]. Вивчення формування «замкненої смислової системи», міцної смислової програми висловлювання залишається актуальним дотепер.

На сучасному етапі найактуальнішою проблемою дослідження дитячого мовлення є виявлення індивідуальних стратегій мовленнєвої поведінки і «входження в мовлення». Це означає, що основний предмет студіювання – не загальні закономірності, вже встановлені лінгвістикою і психолінгвістикою, а варіативність їхнього прояву в учнів, які навчаються і розвиваються за різними системами, в учнів із різними когнітивними і психологічними особливостями.

Така постановка проблеми дозволяє по-новому поглянути на породження розгорнутого монологічного висловлювання дитини. Побудову розгорнутого монологічного висловлювання, можна розглядати як прояв її індивідуальності, більш-менш усвідомлене порушення нею існуючого і вже засвоєного стандарту. Справді, у процесі творення розгорнутого мовленнєвого висловлювання необхідно не просто оперувати засвоєними граматичними структурами й одиницями словника, але й створити «замкнену смислову систему»: упорядкувати задум, збудувати ієрархію тем. Це означає, що у свідомості паралельно відпрацьовуються макроструктура (сюжет, ієрархія предикатів) і мікроструктура (власне мовне втілення) тексту. Природно, що побудова «замкненої смислової системи» і адекватна реалізація її в мовленні – складне завдання і для дорослого носія мови: далеко не всі дорослі повною мірою володіють текстовою компетентністю. Значну складність це становить для дитини, у якої і мовленнєва компетентність, і рівень когнітивного розвитку помітно відрізняються від дорослого.

Аналіз зв'язного монологічного мовлення учня четвертого класу дав змогу виявити стандартну стратегію розповіді і її індивідуальне варіювання в учнів залежно від біологічних (стать), соціальних (навчання за традиційною або експериментальною програмою) і психологічних (рівень

розвитку інтелекту) чинників. Дослідження проведено на матеріалі казок за темою «Ліс».

Вибір теми не випадковий. Спираючись на дослідження лінгвістів Л. О. Дубровської, І. Г. Овчинникової та О. Б. Пенягиної, які виявили, що ключове слово «ліс» має середню асоціативну силу, активно викликає реакцію дітей на різні стимули, займає 54-е місце у словнику суб'єктивних частот і є «швидше частотним, ніж рідко вживаним». «Ліс» належить до ядра внутрішнього лексикону (хоч і не до центру ядра), із цим словом пов'язаний звичний когнітивний простір, який у молодшого школяра, який проживає у місті, формується швидше на основі артефактів культури, ніж власного досвіду.

Матеріал, здобутий на основі спостережень за учнями четвертого класу шкіл міста Рівне: експериментальних класів із гуманітарним нахилом навчання і контрольних класів звичайних середніх шкіл. Учні експериментальних і контрольних класів – інтелектуально обдаровані діти, спеціально відібрані психологом. Отже, показники системи навчання і рівня розвитку інтелекту спеціально не виокремлені. Для детального аналізу відібрано 36 текстів, які відповідають вимогам жанру (матеріал не містить творів-описів лісу в різні пори року, і розповіді про подорож у ліс, позбавлені казкових епізодів).

Методи аналізу матеріалу: семантичний аналіз, структурний аналіз, статистичні методи (кореляційний аналіз – КА, дисперсійний аналіз – ДА).

Досліджувані параметри: лексичний і синтаксичний компоненти мовленнєвих здібностей; лексична компетентність.

Оцінкою лексичного компонента виступає:

1. Коефіцієнт створення тексту асоціативним полем слова ЛІС (відношення кількості асоціацій на слово ЛІС до загальної кількості лексем у тексті). Коефіцієнт створення тексту дитячим асоціативним полем слова ЛІС відображає ступінь стереотипності тексту: чим більше збігів із асоціативним полем, тим більше орієнтації на стандартну ситуацію і мовленнєві кліше в породженні тексту. Лексика текстів порівнювалася з дитячими асоціаціями.

Відношення кількості лексем, які збігаються з асоціаціями з дитячого словника, до загальної кількості лексем у тексті умовно позначимо $K_{да}$, – коефіцієнт покриття тексту учнівським асоціативним полем. Крім того, лексика казок зіставлялася із дорослими асоціаціями, «еталоном». Відношення кількості лексем, які збігаються з асоціаціями з дорослого словника, до загальної кількості лексем у тексті умовно позначимо $K_{са}$, – це коефіцієнт покриття тексту дорослим (еталонним) асоціативним полем. Порівняння з дитячими асоціаціями дає змогу виявити сформованість вікових норм лексичного компонента мовленнєвої здібності, порівняти з дорослими – близькість до еталонної «дорослої» норми.

2. Коефіцієнт лексичної різноманітності тексту $K_{лекс}$ (відношення кількості різних лексем до загальної кількості слововживань). Коефіцієнт лексичної різноманітності відбиває багатство словника, виявлене у процесі створення казки. Чим вище значення коефіцієнта, тим різноманітніше лексика казки і більший прояв багатства словника в текстотворенні.

Оцінкою синтаксичного компонента виступають:

1) коефіцієнт синтаксичної складності $K_{синт}$ (відношення кількості простих речень, ускладнених однорідними членами, прислівниковими і дієприслівниковими зворотами, до загальної кількості простих речень в тексті). Чим вище значення коефіцієнта, тим частіше у тексті трапляються однорідні члени речення, прислівникові і дієприслівникові звороти, тим складніший синтаксис тексту;

2) коефіцієнт прономіналізації $K_{займ}$ (відношення кількості словоформ займенників до загальної кількості слововживань). Коефіцієнт прономіналізації дає змогу визначити сформованість розмежування дійктичних і номінативних одиниць словника, уявлень про специфіку функціонування їх у тексті, зокрема, про роль дійктичних одиниць у зв'язності тексту. Чим вище значення коефіцієнта, тим частіше у тексті трапляються займенники, тим менш точні номінації і слабша семантична зв'язність тексту.

Після розрахунку коефіцієнтів кількісні дані оброблено методом дисперсивного аналізу. *Мета використання ДА:* виявити, який чинник більше впливає на рівень прояву лексичної компетентності (лексичної і синтаксичної компетентностей) в текстовій діяльності: традиційна система навчання чи експериментальна. При дисперсивному аналізі результатуючими розглядались такі фактори: лексичний компонент мовленнєвої здібності; синтаксичний компонент мовленнєвої здібності. У таблиці 1 наведено результати ДА матеріалу.

Розглянемо дані, представлені в таблиці 2.5.1. Значення критерію достовірності, що перевищують стандартне, підкреслені. В усіх випадках, коли значення критерію достовірності перевищує стандартне значення, отримані на нашому матеріалі закономірності можуть бути поширені на всю генеральну сукупність. Це означає, що не лише в досліджуваних випадках, але й в усіх інших, чинники традиційної й експериментальної систем навчання впливають на такі показники, як лексична і синтаксична компетентності. Проаналізуємо результати, які можна поширити на всю генеральну сукупність.

Таблиця 4.5

ДА текстів казок: показники міри впливу (η^2)

і критерії достовірності F

(F стандартне = 8,5 за умови, що $P > 0,99$; 4,5 за умови, що $P > 0,95$)

Фактор	K _{да}		K _{са}		K _{лекс}		K _{займ}		K _{синт}	
	η^2	F	η^2	F	η^2	F	η^2	F	η^2	F
Система навчання	0	0	8,3	<u>19,2</u>	0,1	0	0	0	0,1	0,4
Стать	0	0	0	0	0,1	0	3,7	<u>8,4</u>	4,3	<u>78,0</u>
Співвідношення Факторів	0,5	<u>15,8</u>	0,7	1,3	0,1	0,1	1,3	3,0	4,2	<u>73,9</u>

Розпочнемо з лексичного компонента мовної компетенції.

На створення тексту дитячими асоціаціями впливає поєднання чинників експериментальної і традиційної систем навчання. У молодших школярів, які навчаються за традиційною системою, у казках частіше натрапляємо на асоціації з дитячого асоціативного поля слова ЛІС, ніж у їхніх ровесників, які навчаються за експериментальною системою. Однак у текстах дівчаток збігів із дитячими асоціаціями дещо більше, ніж у текстах хлопчиків: середні значення $K_{\text{да}}$ 0,24 і 0,21 відповідно. Менше збігів із дитячими асоціаціями в текстах дівчаток з експериментального класу. Це означає, що тексти дівчаток із звичайного класу звичайної школи більш орієнтовані на дитячі (вікові) норми, у них присутні вікові стереотипи; тексти інтелектуально обдарованих дівчаток, навпаки, значно менше відображають вікові норми і стереотипи.

На створення тексту дорослими асоціаціями впливає фактор системи навчання. У текстах учнів, які навчаються за експериментальною програмою, найбільше натрапляємо на асоціації з «дорослого» асоціативного поля. Дорослі асоціації виникають досить часто у хлопчиків і в дівчаток. Це означає, що у власній текстовій діяльності учні, які навчаються за експериментальною системою, орієнтуються на «дорослий» рівень сформованості лексичного компонента мовленнєвої компетенції, у їхніх казках присутні вікові стереотипи і кліше.

За отриманими даними лексична різноманітність тексту мало залежить від статі і систем навчання. Залежність від статі і систем навчання простежуємо на нашому матеріалі, але вплив обох чинників на лексичну різноманітність досить незначна. Тенденції в учнів початкових класів, які навчаються за експериментальною системою свідчать, що тексти різноманітніші в лексичному плані, ніж у школярів, які навчаються за традиційною системою. Проте хлопчики демонструють більший лексичний запас, ніж дівчатка (середні значення $K_{\text{лекс}}$ 0,71 і 0,67 відповідно).

Розглянемо показники синтаксичного компонента мовленнєвої компетентності.

На кількість займенників у тексті впливає використання експериментальної системи навчання. У текстах школярів, робота з якими проходила за експериментальною системою, займенників значно менше, ніж у текстах учнів, які навчалися за традиційною системою. Це означає, що в учнів, які навчалися за експериментальною системою, краще сформовано уявлення про різні функції номінативних і дейктичних одиниць у зв'язному мовленні. Учні, які навчаються за експериментальною системою, випереджають своїх ровесників, які навчаються за традиційною системою (поєднання чинників оцінюється ступенем впливу 1,3).

На синтаксичну складність впливає передусім система навчання. У текстах учнів експериментальних класів значно частіше зустрічаються однорідні члени речення, прислівникові і дієприслівникові звороти. Відмінності за цим показником між учнями експериментальних класів помітніші (середнє значення $K_{\text{синт}}$ 0,72 і 0,51 відповідно), ніж між учнями контрольних класів (середні значення $K_{\text{синт}}$ 0,47 і 0,56). Це свідчить, що найбільш складний синтаксис текстів учнів, які навчалися за експериментальною системою, а найбільш простий – в учнів, які навчалися за традиційною системою.

Отже, у четвертокласників продовжується активне вивчення стандартних моделей побудови зв'язного тексту: учні засвоюють систему засобів зв'язності (займенникові повтори), ускладнюється синтаксис.

Учні з високим рівнем розвитку інтелекту випереджають своїх ровесників у сформованості системи взаємозв'язків одиниць лексики. У казках інтелектуально обдарованих дітей виявляється «дорослий» рівень розвитку словника.

Індивідуальна варіативність, тобто відступ від вікових норм і стереотипів, виявляється насамперед у лексичній різноманітності текстів, синтаксичній складності, грамотному використанні засобів зв'язності. Природно, що такі тексти частіше створюють інтелектуально обдаровані діти, які навчаються за експериментальною програмою.

Навчання за експериментальною системою є каталізатором формування текстової компетенції школяра, що виявляється передусім у багатстві і системності лексики. Значні відмінності в текстовій компетентності учнів, які навчаються за традиційною й експериментальною системами, виявлені у хлопчиків. Це означає, що для хлопчиків більш значущою, ніж для дівчаток, є система, за якою вони навчаються.

У творах четвертокласників помітне формування символічного уявлення про мовлення, коли учень свідомо працює над мовленнєвими прийомами, відшліфовує форму реалізації власної мовленнєвої інтенції. Однак у десятирічному віці мимовільно володіють мовленнєвими прийомами лише інтелектуально обдаровані учні, які навчаються за розвивальними програмами.

У текстах учнів початкової школи практично немає свідомої роботи над словом, усвідомленого вибору образного засобу. Творчість виявляється не в роботі над мовним матеріалом тексту, а в розробленні сюжету, індивідуалізації героїв. Це дає підстави для висновку, що дитяча лексична компетентність пов'язана передусім з макроструктурою, а не мікроструктурою тексту. Для розроблення макроструктури необхідні такі інтелектуальні операції: аналіз, комбінування, переклад ментальних репрезентацій з образного коду у вербальний. Саме тому лексична компетентність молодшого школяра пов'язана з високим рівнем інтелектуального розвитку, навчанням за експериментальними програмами.

Учні навчаються користуватися словом у різних контекстах у результаті того, що не раз сприймають і вживають слово в різних сполученнях, у відмінних одна від одної ситуаціях, їм при цьому доводиться переборювати низку труднощів. Щоб учні успішно з цим упоралися, треба в шкільному навчанні приділяти достатньо уваги опануванню різних значень слова і вмінню вживати його в різних значеннях, у тому числі і в переносних. У програмі початкової школи зазначено, що вже в першому класі учні практично ознайомлюються з переносним значенням слів, і в наступних класах такі вимоги зростають. Проте наші спостереження засвідчують, що у практиці

шкільного навчання не завжди відводиться належне місце заходам, які сприяють засвоєнню учнями початкових класів різних значень уже відомих їм слів. Нерідко вчителі, дбаючи про опанування учнями нових для них слів, залишають поза увагою поширення контекстів уживання вже відомих слів. Вони не враховують важливості цього часткового, але відповідального і досить продуктивного аспекту збагачення словникового запасу молодших школярів. Недостатня увага вчителів до цієї роботи значною мірою пояснюється тим, що в методичній літературі дуже мало висвітлено особливості користування учнями початкових класів відомими їм словами в різних контекстах. Ми спробували вивчити ці особливості у процесі локального експерименту. Насамперед було поставлено завдання виявити:

1) як учні початкових класів самостійно розуміють нові для них випадки вживання слова (у тому числі його переносного значення), відомого їм у кількох значеннях;

2) як учні без допомоги вчителя користуються поясненням одного слова для розуміння іншого;

3) що заважає учням користуватися відомими їм словами в різних контекстах;

4) наскільки спрямування з боку вчителя допомагає їм самостійно ширше використовувати такі слова.

Щоб розв'язати ці завдання, ми провели спеціальне дослідження в початкових класах Рівненської спеціалізованої школи I-III ступенів № 15 та Харківської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 10.

У кожному класі дослідження було побудоване по-різному. Так, у другому класі 15-ї школи провадились усні вправи на складання речень спочатку з дієсловом *біжить*, а потім — *повертається*. Уживання першого з них у різних контекстах могло бути взірцем для введення в різні сполучення другого. На закінчення роботи учням пропонували письмово навести різні речення з дієсловом *повернутися*. Аналіз складених учнями речень дав

можливість судити про те, наскільки правильно і як саме вони користуються пропонованим зразком.

З учнями другого класу 10-ї школи проводилася ґрунтовніша робота. У цьому класі застосовувалися вправи на вживання в різних контекстах більшої кількості слів. Спочатку учням пропонували скласти речення зі словами, які наводив експериментатор. Кожне наступне слово він називав після того, як учні закінчили складання речень із попереднім. Було названо такі слова: *веселий, золотий, широка, біжить, блукає, відстає, іде*. Експериментатор допомагав учням складати речення, зокрема вводити слова у менш звичні для них сполучення, а іноді й у цілком нові.

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

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

допомагала докладніше вивчити ті засоби, за допомогою яких учні опановують різні значення слова. Прослухано різноманітні відповіді, завдяки цьому точніше оцінено підходи, за допомогою яких проаналізовано відповіді школярів.

Учні кожного класу на заняттях наводили чимало речень із названими експериментатором словами. Здебільшого вони вводили ці слова в сполучення, поширені в щоденній мовленнєвій практиці. Проте учні 15-ї школи, із якими проводили менше вправ на вживання слів у різних контекстах, ніж із учнями 10-ї школи, наводили майже виключно приклади вживання слів у прямому значенні. Учні 10-ї школи, виконавши більше вправ, наприкінці занять наводили різноманітніші приклади вживання названих їм слів. Вони, зокрема, згадували випадки переносного вживання слів, особливо тих, якими частіше користуються. Наприклад, школярі самостійно ввели в різноманітні контексти дієслово *іде*, у тому числі зі словами *весна*, *канікули*, *золота осінь* тощо. Прикметник *золота* вводили в різні сполучення, серед яких були і сполучення зі словами *осінь*, *голова*, *луки*.

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

учителя, але самостійно не згадали, оскільки самі ніколи цього вислову не вживали.

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

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

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

Позитивна роль аналогії у вживанні учнями слів у різних контекстах у нашому дослідженні проявлялася по-різному. В одних випадках із допомогою

аналогії учні самостійно, не називаючи відомих їм сполучень із певним словом, наводили їх після того, як експериментатор називав схожі на нього за змістом.

Подібні факти спостерігалися під час експерименту в обох класах. Так, учні третіх класів 18-ї школи, складаючи речення зі словом *повернувся*, спочатку вживали це слово виключно у значенні *прийшов назад*. Коли ж їм назвали речення *Літак повернувся до Львова*, вони не тільки його правильно пояснили, але й за аналогією навели кілька схожих на нього речень з цим словом (*повернувся голуб до вікна, шпак у шпаківню, машина на завод, трамвай у парк* тощо). Третьюкласники 10-ї школи під час повторного заняття на цю тему наводили порівняно більше різноманітних прикладів уживання заданих слів, вільніше вживали слова *широка, біжить, золотий*, краще користувалися їхнім переносним значенням. Вони відзначали, що *широкою* може бути дорога; що *біжить* можна сказати про струмок, час, дитинство, канікули тощо, а *золотими* можна назвати осінь, пшеницю, промінь, яблуко і т. ін. Такі приклади не були тотожні випадкам уживання цих слів на попередніх заняттях, хоча й нагадували їх.

В інших випадках позитивна роль аналогії у розширенні користування словом виявлялася ще більше. Учні вживали слова в різних контекстах не лише за аналогією з відомими їм випадками використання певного слова, а й за аналогією з тими випадками вживання слова, схожого за змістом. Так, учні 15-ї школи ширше використовували слово *повернувся* завдяки тому, що перед тим із ними проводилися вправи на складання речень із дієсловом *біжить*. Подібні факти виступали дуже рельєфно порівняно з відповідями учнів 10-ї школи під час першої і другої бесід. У другій бесіді учні четвертих класів використовували далеко різноманітніші сполучення з поданими словами, ніж у першій. Так, крім звичайних, поширених у щоденному мовленні випадків використання слова *повернувся*, вони вживали більш абстрактні сполучення, складені за аналогією з тими, які почули під час експерименту (зі словами *іде, блукає, біжить*). Прикладом цього можуть бути такі вжиті учнями речення: *До нас повернулось літо. Повернувся новий навчальний рік* тощо. Ці речення учні

правильно пояснювали (*минуло*, а потім знову *прийшло*) і використовували за аналогією зі схожими випадками переносного вживання близьких за змістом дієслів (*іде*, *блукає*, *біжить*). Частина наведених учнями речень з прикметником *цікавий* нагадувала ті, які ми їм називали з прикметником *веселий* під час попередньої бесіди (*весела гра*, *веселі канікули*, *весела прогулянка* тощо).

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

Учні 10-ї школи, які під час експерименту виконали більше вправ у складанні речень і мали завдяки цьому більшу практику використання слів у різних значеннях, легше і частіше вводили й інші слова в різноманітні контексти. Введення слова в нові контексти за аналогією з уживанням у різних значеннях відомих слів є складнішою розумовою діяльністю, ніж просте відтворення відомих сполучень із поданим словом або конструювання з ним словосполучень, схожих на вже відомі їм. Учні нерідко застосовують не лише безпосередні вказівки і поради вчителя про особливості вживання певного слова, а й більш віддалені пояснення (зокрема про те, у які контексти треба вводити слово, схоже на дане за змістом), тобто користуються досконалішим й ефективнішим засобом розширення діапазону вживання вже знайомих їм слів.

Користування словом у новому для учнів значенні за аналогією з відомими їм випадками введення в різні контексти схожого за змістом слова має велике значення для формування їхньої лексичної компетентності. Спираючись на аналогію, учні застосовують сказане вчителем відносно одних

слів до інших, схожих на них за змістом, і завдяки цьому можуть краще самостійно користуватися цими словами, не чекаючи спеціального пояснення.

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

Усього було одержано 72 роботи учнів четвертих класів (42 роботи з 10-ї школи та 30 — із 15-ї школи). Учні 10-ї школи навели 465 речень (у середньому по 11 речень на учня), учні 15-ї школи — 211 речень (у середньому по 7 речень на учня). Різниця в кількості наведених речень пояснюється переважно тим, що з учнями 10-ї школи провадилося більше вправ, ніж з учнями 15-ї школи. Здебільшого речення були побудовані правильно (в учнів 10-ї школи вони становили 96,5%, в учнів 15-ї школи — 95,5%). Правильні відповіді ми поділили на 6 груп залежно від того, у якому значенні вживалося дієслово.

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

Так, *повернутись* у розумінні *прийти назад* уживалось дуже різноманітно: *з кіно, з крамниці, з лісу, з парку, з фабрики, із школи, з екскурсії, з палацу дітей та молоді* тощо. Це саме дієслово в значенні *поновитись* було

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

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

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

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

Здобуті результати й аналіз їх дають змогу зробити висновок про те, що заважає учням користуватися словом у різних контекстах. Засвідчено, що

труднощі учнів початкових класів виникають насамперед тоді, коли вони знають лише одне значення слова і не мають достатнього досвіду використання його в різних мовленнєвих ситуаціях. Одноманітна практика, якщо учні, хоча й часто користуються словом, але виключно в певних контекстах, призводить до однобокого засвоєння цього слова і тому до обмеженого його вживання. У таких випадках поверхове знання слова, закріплюючись у практиці учнів, гальмує опанування нових його значень. Через це учні нерідко дивують дорослих несподіваним, іноді незвичайним тлумаченням або вживанням поширених і, начебто, добре відомих їм слів. Проілюструвати сказане можна такими фактами. Учні другого класу записуючи під диктовку речення, зустріли знайоме їм слово *видавець* у незвичному контексті: «*Видавець підготував книгу до друку*». Коли вчителька попросила їх пояснити це слово, вона почула такі відповіді: «Це означає: бібліотекар, який видає книжки людям». Жоден учень не пояснив слова правильно. Виявилось, що учні натрапляли на це слово лише в одній конкретній ситуації, від якої не могли абстрагуватися.

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

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

Основні недоліки, які трапляються в користуванні учнями початкових класів словами у різних контекстах, такі: *надто обмежене використання; змішування особливостей уживання в різних значеннях схожих за змістом слів і тому введення кожного з них у такі сполучення, у які їх недоречно вводити;*

уживання слова в таких контекстах, у яких воно звичайно не використовується, за аналогією з відомими значеннями поданого слова; у тлумаченні слова в переносному значенні виділення не тієї ознаки, яку треба мати на увазі в даній конкретній ситуації.

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

Учнів початкових класів потрібно навчити встановлювати гнучкі зв'язки між відомими їм випадками вживання слова, допомогти їм усвідомити ці зв'язки і використовувати слова в різних мовленнєвих ситуаціях, у різних словосполученнях. Корисно під час аналізу прочитаних творів вправляти учнів у зіставленні різних випадків уживання добре відомих їм слів, у виявленні додаткового відтінку, якого набуло слово в певному контексті, тощо.

Описана робота щодо використання слова в різних контекстах сприяє формуванню лексичної компетентності в учнів початкових класів, розвитку загальної культури їхнього мовлення.

Висновки до четвертого розділу

Результати аналізу чинної навчальної програми з української мови, що орієнтує на формування в учнів початкових класів ключових компетентностей – *комунікативної, соціокультурної і вміння вчитися* – актуалізують потребу в розробленні спеціальних уроків, спрямованих на формування ключових компетентностей. Відповідно в розділі визначено й обґрунтовано основні типи компетентісно орієнтованих уроків мовлення дидактико-мовленнєвотворчого спрямування, що відрізняються від традиційних цілеспрямованою роботою над

основними видами мовленнєвої діяльності – слуханням, говорінням, читанням, письмом.

Установлено, що формування лексичної компетентності в учнів початкових класів зумовлює використання завдань, спрямованих на збагачення лексичного запасу і граматичної будови мовлення учнів, роботу над культурою мовлення (засвоєння мовних норм), що має цілеспрямовано проводитися на спеціальних компетентнісно орієнтованих уроках мовлення, мета яких, на відміну від традиційних, значно розширюється, оскільки передбачає: збагачення словникового запасу і граматичної будови мовлення учнів; навчання вибору мовних засобів, адекватних змісту та стилю висловлення, мовленнєвій ситуації; навчання мовних норм і формування стійких умінь дотримуватися їх; удосконалення і розвиток мовленнєвої діяльності учнів, тобто процесів породження і сприймання мовлення на всіх рівнях мови – фонетичному, лексичному, морфологічному і синтаксичному; вироблення комунікативних якостей довершеного мовлення.

Компетентнісно орієнтований урок мовлення має багато спільних ознак із уроком риторики, проте є й відмінні: на уроках, спрямованих на формування лексичної компетентності в учнів початкових класів, залучають їх не лише до рецептивних видів мовленнєвої діяльності (робота над текстом, сприймання мовлення), а й до продуктивних, оскільки учні створюють власні висловлення в усній і писемній формах. Крім того, на означених уроках планують цілеспрямовану, систематичну, не лише “аспектну”, роботу над збагаченням словникового запасу та граматичної будови мовлення учнів, а й акцентують увагу на формуванні культури мовлення і культури спілкування учнів. Відтак завдання компетентнісно орієнтованих уроків мовлення ширші, ніж завдання уроків риторики. Компетентнісно орієнтований урок мовлення, реалізуючи традиційну триєдину мету – навчання, виховання і розвитку учнів, надає уроку практичного спрямування, залучаючи учнів до різних видів мовленнєвої діяльності, стимулюючи індивідуальну мовотворчість.

Специфіка уроку, спрямованого на формування лексичної компетентності в учнів початкових класів (компетентісно орієнтованого уроку мовлення), полягає у взаємопов'язаній організації *мотиваційного, когнітивного, практичного, рефлексійно-поведінкового* видів лексичної діяльності, виокремлених в результаті кореляції зі складниками *ключових компетентностей*. Особливості компетентісно орієнтованих уроків виявляються в меті, змісті, типології, оптимальному поєднанні методів і прийомів навчання. Основною метою компетентісно орієнтованого уроку мовлення є збагачення словникового запасу й удосконалення граматичного ладу мовлення учнів; навчання мовних норм та дотримання їх у мовленні; формування навичок культури мовлення і спілкування; розвиток основних видів мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння, читання, письмо); розвиток мислення та формування процесів розумової діяльності (аналізу і синтезу, абстрагування й узагальнення) засобами мови; ознайомлення з основними мовленнєвознавчими поняттями як теоретичною основою навчання мови і розвитку мовлення. Прикметною ознакою пропонованих уроків є й спосіб засвоєння учнями знань – переважно евристичний, дослідницький. Нові знання відкриваються учнями самостійно, у процесі спостережень за мовленням (взірцевими текстами). Правильно організоване спостереження формує в учнів загальнонавчальні вміння – аналізувати, порівнювати, робити висновки, сприяє розвитку мислення.

На компетентісно орієнтованому уроці мовлення, порівняно з традиційним уроком української мови, змінено характер взаємодії вчителя й учня. Роль учителя полягає в управлінні пізнавальною й мовленнєвою діяльністю учня, в організації спільного пошуку та розв'язання пізнавальних завдань, у створенні мовленнєвих ситуацій із високим розвивальним потенціалом; учні є суб'єктами різноманітних видів мовленнєвої діяльності у межах змодельованих учителем мовленнєвих ситуацій.

Структура уроку узгоджена з метою і змістом навчальних завдань та мовленнєвих ситуацій і включає в себе такі складники: введення в мовленнєву

ситуацію та забезпечення мотивації мовлення; визначення навчального завдання, пошук способів і алгоритмів його розв'язання; організація навчальної мовленнєвої діяльності для сприймання чи породження висловлення в усній або писемній формах; контроль та аналіз із подальшим коригуванням створених висловлень і текстів; висновки й узагальнення про результати навчальної діяльності на уроці.

На основі класифікації уроків залежно від дидактичних цілей, запропонованої В. Онищуком, розроблено *типологію компетентнісно орієнтованих уроків мовлення в початкових класах*: урок пояснення навчального матеріалу (комбінований урок); урок закріплення матеріалу і формування ключових компетентностей; урок повторення матеріалу на комунікативній основі; урок узагальнення матеріалу і вдосконалення вмінь правильно і доречно користуватися новою лексикою; урок перевірки мовних знань і вмінь організовувати мовленнєву діяльність; урок роботи над помилками (в усному і писемному мовленні). Компетентнісно орієнтовані уроки мовлення розподілено на: *компетентнісно орієнтовані уроки усного і писемного діалогічного мовлення*, які диференційовано на уроки продукування усних діалогічних висловлень та уроки продукування письмових діалогічних висловлень (за формою мовлення); *компетентнісно орієнтовані уроки усного і писемного монологічного мовлення*, що розподілено на уроки продукування усного і письмового переказу й уроки продукування усного і письмового твору

Тип і стиль мовлення, передбачені чинною програмою, стали домінантою в процесі розподілу уроків продукування усного і письмового переказу, з-поміж яких виокремлено: уроки продукування переказів розповідних текстів; уроки продукування переказів текстів-описів (уроки продукування наукового тексту-опису та уроки продукування художнього тексту-опису); уроки продукування переказів текстів-міркувань. Уроки продукування усного і письмового твору розподілено на: уроки продукування твору-розповіді; уроки продукування твору-опису (уроки продукування творів наукового опису та уроки

продукування творів художнього опису); уроки продукування твору-міркування.

У роботі обґрунтовано доцільність створення спеціальних засобів навчання – текстотеки з методичними “формулярами” текстів для вчителя, серію компетентнісно орієнтованих робочих зошитів “Скарбничка рідного слова” (2 клас), “Скарбничка рідного слова” (3 клас), “Скарбничка рідного слова” (4 клас). З’ясовано, що текстотека з методичними формулярами текстів допомагають учителеві цілеспрямовано працювати над словом і текстом у процесі формування лексичної компетентності в учнів початкових класів. Опис формуляра в загальних рисах збігається з алгоритмом аналізу тексту, який у вигляді пам’яток подається учням у робочих зошитах.

Логіка теоретико-експериментального дослідження зумовила проведення констатувального етапу педагогічного експерименту для виявлення стартового рівня сформованості лексичної компетентності учнів початкових класів у десяти школах м. Рівного, чотирьох школах м. Харкова та трьох школах Прилуцького району Чернігівської області.

За допомогою тестування було визначено рівень знань і сформованих на їх основі вмій роботи з такими мовними одиницями, як слово (тест 1), речення (тест 2), текст (тест 3). Констатувальний зріз за тестом 1 “Слово” виявив, що учням складно виконувати завдання, яким передбачено пошук слів, ужитих у переносному значенні, але легко виконувати завдання, у яких потрібно було до цих слів дібрати близькі за значенням (синоніми) і протилежні за значенням (антоніми). Найбільше утруднень викликало в учнів запитання “Скільки значень може мати слово? Підкресліть найбільш точну відповідь”. Результати констатувального зрізу за тестом 2 “Речення” засвідчили, що твердження “речення не може складатися з одного слова” більшість учнів початкових класів вважає правильним. Цей тест загалом виявив значну кількість неправильних відповідей. Найкраще учні засвоюють такі ознаки речення (зовнішні): “перше слово в реченні пишемо з великої літери” і “в кінці речення ставиться крапка, знак запитання або знак оклику”. На запитання “Чим відрізняється речення від

тексту?” дали правильну відповідь “Текст складається з кількох речень” лише 60 % учнів; а неправильний варіант відповіді “Текст великий, а речення мале” обрали 40 % учнів. Констатувальний зріз за тестом 3 “Текст” виявив, що у завданні, яке передбачало прочитати групу речень і відповісти, чи є вони текстом, пояснивши, чому, більшість учнів відповіли, що подані речення не є текстом, оскільки вони не пов’язані між собою за змістом (83%). 7% учнів відповіли, що речення не є текстом, але не пояснили чому, 6% учнів визначили це текстом, 4% відповіли, що це лише речення.

Із завданням записати номери речень у такій послідовності, щоб вийшов текст, упоралися 57% учнів; правильно дібрали заголовки до тексту 87% учнів. Загалом виявлено низький рівень знань учнів про основні мовленнєвознавчі поняття *слово, речення, текст*; недостатній рівень сформованості мовленнєвих умінь і усвідомленої діяльності у розв’язанні мовленнєвих завдань.

На констатувальному етапі було здійснено аналіз рівнів сформованості лексичної компетентності учнів початкових класів за розробленою матрицею тексту. Було виявлено низький рівень сформованості лексичної компетентності учнів початкових класів (K_y нижче 0,5). Результати анкетування вчителів початкових класів засвідчили, що вони мають труднощі у формуванні лексичної компетентності учнів початкових класів і відчують потребу в чітких методичних настановах, що й підтверджує необхідність розроблення цілісної методичної системи формування лексичної компетентності в учнів початкових класів.

Розділ 5. Результати експериментальної перевірки методичної системи формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови

У цьому розділі описано результати експериментального навчання, проведеного в школах м. Рівне, м. Івано-Франківська, м. Харкова та Прилуцького району Чернігівської області. Усього дослідним навчанням було охоплено 725 учнів початкових класів.

5.1. Перебіг та організація формувального етапу педагогічного експерименту

Мета експериментально-дослідного навчання полягає в розробленні й експериментальній перевірці ефективності цілісної методичної системи формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови.

Досягнення мети експериментально-дослідного навчання передбачало розв'язання таких завдань:

- упровадити в практику роботи сучасної початкової школи цілісну методичну систему формування в учнів початкових класів лексичної компетентності, адекватну сучасному рівню наукового знання про мову і мовлення, що враховує закономірності засвоєння рідного мовлення, принцип градаційності, системно-функційний, семантичний і комунікативний підходи;
- будувати навчальний процес на основі вивчення номінативних і комунікативних одиниць мови – *слова, словосполучення, речення і тексту* в єдності їхніх форм, значень і функцій;
- організувати ефективне усвідомлення учнями початкових класів узагальнених мовленнєвознавчих понять, що забезпечить подальше поетапне формування лексичної компетентності учнів;
- організувати експертну перевірку впроваджених в практику роботи сучасної початкової школи спеціальних дидактичних матеріалів, систему вправ чотирьох

методичних рівнів градаційності та спеціальних компетентнісно орієнтованих уроків мовлення.

Дослідно-експериментальне навчання передбачало поетапне впровадження методичної системи формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови. У процесі експерименту виділено чотири етапи: I етап – рецептивно-репродуктивний, II етап – продуктивний, III етап – евристичний, IV етап – творчий.

Основою змісту словникової роботи *першого, рецептивно-репродуктивного, етапу* навчання – є лексико-семантичні справи у зв'язку з вивченням основного граматичного програмового матеріалу з української мови, коли вчитель вводить нову лексику і розширює словник учнів новими значеннями вже відомих їм слів. Підсумком словникової роботи на означеному етапі є практичне оволодіння простими системними зв'язками слів (парадигматичними і синтагматичними). Саме цей рівень словникової роботи досить добре висвітлено і в методичній літературі, і в практиці школи. Однак, за глибокого підходу до формування лексичної компетентності учнів початкових класів, лише цієї роботи недостатньо. *На другому, продуктивному, етапі* навчання формуються вміння і навички переважно продуктивного характеру – у процесі породження мовлення. Цей лексико-методичний етап реалізує комунікативний і системно-функційний підходи у процесі навчання рідної мови і формування лексико-граматичної будови мовлення учнів. Робота над словом, здійснюється в тісному взаємозв'язку з роботою над іншими одиницями мови – словосполученням, реченням, текстом. Саме робота над текстом дає учням змогу повністю усвідомити роль слова в мовленні, номінативні та комунікативні одиниці мови в єдності їхнього значення, форми та функції. *Третій, евристичний, етап* навчання – етап формування не лише правильного, але і хорошого мовлення. Тут акценти ставимо на роботі з культури мовлення (орфонімічній роботі), над одиницями мови, над засобами виразності та образним мовленням. *Четвертий, творчий, етап* спрямований на розвиток творчих мовних здібностей учнів, формує вміння і навички

продуктивного характеру, забезпечує оволодіння такими, наприклад, якостями мовлення, як змістовність, логічність, точність, багатство, доцільність, виразність, чистота, правильність.

Зміст експериментальної методичної системи визначається передусім метою навчання. Введення в експериментальну програму елементарних мовленнєвознавчих понять є необхідним мінімумом знань, на основі яких будується робота щодо формування лексичної компетентності в учнів початкових класів. Програму експериментального навчання було побудовано таким чином, що мовленнєвознавчі поняття – «мовлення», «види мовлення», «текст», «типи текстів» та ін. – уводяться поступово, у певній послідовності. Завдяки теоретичним відомостям про ці поняття створюються підґрунтя для підвищення рівня розвитку лексичної компетентності учнів, що стане надалі одним із важливих завдань навчання в середній школі.

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

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

Ми використали цю програму для впровадження у практику експериментального курсу «Скарбничка рідного слова», й у констатувальному експерименті на факультативному курсі «Рідного слова скарби». Необхідність введення цього курсу пояснювалася не лише можливістю проведення констатувального експерименту й апробації розроблених нами матеріалів. Це

продиктовано і потребами шкіл, де немає можливості використати для розвитку мовлення спеціальний урок.

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

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

Для ефективного формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови, потрібно, щоб був перелік програмових вимог щодо мовленнєвих знань і вмінь, і ці вимоги адекватно відображалися у підручниках і посібниках, а дидактичний матеріал і система завдань із методикою навчання знаходилися в тісному взаємозв'язку.

Наводимо орієнтовний перелік тих відомостей, які мають стати базовими знаннями для випускників початкової школи, які навчалися за експериментальним курсом «Скарбничка рідного слова». Основні лексико-граматичні вміння подано відповідно до структури мовленнєвих здібностей.

Зазначаємо знання випускників початкової школи, які навчалися за експериментальним курсом «Скарбничка рідного слова» про мовлення та мовленнєвознавчі поняття.

1. Комунікативний рівень знань

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

2. Фонетичний (вимовний) і графічний рівень знань

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

3. Лексичний рівень знань

3.1. Лексико-граматичний рівень знань

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

3.2. Семантичний рівень знань

Слово має значення (смысл). Слово може мати кілька різних значень. Слова можуть бути близькими і протилежними за значенням. Слова можуть бути спільнокореневими.

4. Синтаксичний рівень знань

4.1. Рівень словосполучення і речення

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

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

4.2. Рівень тексту

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

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

5. Стилістичний рівень знань

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

*Зазначаємо **вміння** випускників початкової школи, які навчалися за експериментальним курсом «Скарбничка рідного слова» про мовлення та мовленнєвознавчі поняття.*

1. Комунікативний рівень умінь

Учні повинні вміти :

- оцінювати мовленнєву ситуацію; відповідно до неї визначати мету мовлення, планувати тему й основну думку;*
- здійснювати добір лексики та її граматичне зв'язування відповідно до мети, теми й основної думки висловлювання;*
- реалізовувати висловлювання відповідно до мовленнєвої ситуації та мети мовлення;*
- контролювати вплив (результат), зроблений на слухача, і, відповідно, редагувати висловлювання (текст);*
- розрізняти діалог і монолог;*
- створювати діалог і монолог.*

2. Фонетичний (вимовний) і графічний рівень умінь

Учні повинні вміти :

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

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

3. Лексичний рівень умінь

Учні повинні вміти :

- визначати лексичне значення слова за словником, контекстом, на основі словотворчого аналізу;
- знаходити слова з переносним значенням у тексті, порівнювати пряме і переносне значення слів, визначати основу перенесення значення за схожістю;
- знаходити епітет, метафору, метонімію та інші виражальні засоби в тексті (без термінів);
- використовувати прості тропи та фігури (наприклад уособлення, порівняння, протиставлення) у власному мовленні;
- знаходити в тексті та добирати до поданого слова-синоніми;
- добирати з низки синонімів відповідний для конкретної мовленнєвої ситуації;
- користуватися словником синонімів;
- знаходити в тексті та добирати до даного слова антонім;
- використовувати антоніми у власному мовленні;
- користуватися словником антонімів;
- знаходити в тексті слова-омоніми;
- розрізняти значення слів-омонімів шляхом складання словосполучень або речень;
- користуватися словником омонімів;
- порівнювати слова-пароніми і встановлювати значення кожного;
- правильно вживати частотні слова-пароніми у власному мовленні;

- встановлювати родо-видові зв'язки між словами, добирати видові поняття до родового і навпаки;
- встановлювати словотворчі зв'язки слів, добирати до слова споріднені слова;
- використовувати твірне слово, для тлумачення похідного;
- працювати з навчальним словотворчим словником;
- використовувати основні способи тлумачення лексичного значення слова;
- визначати семантику багатозначного слова й омонімів за допомогою тлумачного словника;
- відрізняти багатозначні слова від омонімів за тлумачним словником;
- працювати з навчальними тлумачним і фразеологічним словниками.

4. Синтаксичний рівень умінь

4.1. Рівень словосполучення і речення

Учні повинні вміти :

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

4.2. Рівень тексту

Учні повинні вміти :

- доводити, коли група речень є текстом;
- визначати тему й основну думку тексту;
- визначати спосіб(тип) зв'язку між реченнями в тексті;
- окреслювати опорні слова в тексті, складати текст за опорними словами;

- знаходити в тексті прості засоби зв'язку між реченнями (синоніми, лексичні повтори, займенники);
- редагувати текст із лексичним повтором як мовленнєвим недоліком;
- визначати, що відображає заголовок – тему або основну думку тексту;
- добирати заголовок до тексту;
- виокремлювати в тексті зачин, основну частину, кінцівку;
- складати простий і складний план;
- визначати тип тексту, користуючись різними прийомами (постановки запитання до тексту, прийомом «фотографування»);
- створювати текст заданого типу;
- визначати стиль тексту (без використання терміна);
- складати текст у заданому стилі;
- проводити елементарний лінгвістичний аналіз тексту.

5. Стилiстичний i культурномовленнєвий рiвнi уминь

Учні повинні вміти :

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

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

У нашій роботі особливу увагу відводимо формуванню мовленнєвих умінь і навичок в учнів початкових класів на лексико-граматичному рівні. Лексичні вміння і навички формуються у процесі словникової роботи, роботи над значенням слова в мові і мовленні (у тексті).

Відповідно до поставлених завдань було розроблено експериментальну програму «Скарбничка рідного слова», яка спрямована на залучення учнів до *мотиваційної, когнітивної, рефлексійно-поведінкової та практичної* лексичної діяльності з урахуванням обґрунтованих у роботі підходів, принципів, методів, засобів та форм навчання.

Програма експериментального курсу «Скарбничка рідного слова»

Мова і мовлення, їх співвідношення. Функції мови і мовлення. Функція спілкування (комунікативна) як основна. Слово і речення як основні одиниці мовлення, які відповідають номінативній і комунікативній функціям мови.

Форми мовлення : усне і письмове. **Види мовлення** (мовленнєвої діяльності) : говоріння і слухання, письмо і читання.

Процеси породження і сприйняття мовлення. Етапи створення висловлювання :

- 1) мовленнєва ситуація і мотив мовлення (визначення мети висловлювання),
- 2) планування (визначення теми й основної думки, структури висловлювання),
- 3) добір слів і граматичне їх зв'язування, реалізація висловлювання,
- 4) контроль за результатом висловлювання.

Основні мовленнєві вміння. Учні повинні вміти:

- оцінювати мовленнєву ситуацію;
- відповідно до неї визначати мету мовлення, планувати тему й основну думку,
- здійснювати добір лексики і граматичне її зв'язування;
- реалізовувати висловлювання відповідно до мовленнєвої ситуації і мети мовлення;
- контролювати результат, спрямований на слухача, і відповідно редагувати висловлювання(текст).

Мовлення діалогічне і монологічне. Культура мовлення. Якості хорошого мовлення : правильність, точність, виразність, чистота, логічність, багатство.

Основні мовленнєві вміння. Учні повинні вміти:

- розрізнявати діалог і монолог;
- створювати діалог і монолог;
- характеризувати мовлення (власне і чуже) щодо правильності, точності, виразності, чистоти, логічності і багатства.

Мовлення усне. Вимова і наголос. Засоби виразності усного мовлення :

інтонація, логічний наголос, пауза. Техніка мовлення : гучність, дикція, темп і тембр мовлення. Основні вправи для вироблення хорошої дикції, скоромовки. Орфоепічні норми мовлення. Орфоепічні норми в словниках і довідниках.

Основні мовленнєві вміння. Учні повинні вміти:

- підготувати текст для виразного читання: розставити паузи, логічні наголоси, зробити позначки інтонації;
- виразно читати віршовані та прозові тексти;
- знаходити орфоепічні позначки в словниках і довідниках і користуватися ними.

Мовлення письмове. Графіка, каліграфія й орфографія. Їх норми. Звуки мовлення та букви. Позначення м'якості приголосних на письмі. Основні правила орфографії, які вивчаються у початковій школі.

Основні вміння. Учні повинні вміти:

- робити графічний аналіз букв, каліграфічно правильно писати букви і слова;
- володіти нормами сучасної орфографії;
- користуватися орфографічними словниками і довідниками.

Лексична(семантична) сторона мовлення. Слово, його лексичне і граматичне значення. Функції слова в мові і мовленні.

Багатозначність слова і типи полісемії : метафора, метонімія. Використання виразних засобів мови в мовленні (епітет, метафора, метонімія, порівняння, уособлення, антитеза, каламбур та ін.).

Основні мовленнєві вміння. Учні повинні вміти:

- визначати лексичне значення слова за словником, контекстом, на основі словотворчого аналізу;

- знаходити слова з переносним значенням в тексті, порівнювати пряме і переносне значення, визначати основу перенесення значення;
- знаходити епітет, метафору, метонімію й інші засоби виразності в тексті;
- використати найпростіші тропи і фігури у власному мовленні.

Синонімія та її використання в мовленні. Основні мовленнєві вміння. Учні повинні вміти:

- знаходити в тексті і добирати до цього слова синоніми;
- обирати з ряду синонімів відповідний для конкретної мовленнєвої ситуації;
- користуватися словниками синонімів.

Антонімія та її використання в мовленні. Основні мовленнєві вміння. Учні повинні вміти:

- знаходити в тексті і добирати до цього слова антонім;
- використовувати антоніми у власному мовленні;
- користуватися словником антонімів.

Омонімія, її різновиди. Основні мовленнєві вміння. Учні повинні вміти:

- знаходити в тексті слова-омоніми;
- розрізняти значення слів-омонімів шляхом складання словосполучення або речення;
- користуватися словником омонімів.

Пароніми та їхнє використання в мовленні. Лексичні норми мовлення, пов'язані з явищем паронімії (одягнути і надіти).

Основні мовленнєві вміння. Учні повинні вміти:

- порівнювати слова-пароніми та встановлювати значення кожного;
- правильно вживати слова-пароніми, які часто зустрічаються у власному мовленні.

Родо-видові (логічні) поняття та їх використання в мовленні. Основні мовленнєві вміння. Учні повинні вміти:

- встановлювати родо-видові відношення між словами, добирати видові поняття до родового і навпаки.

Словотворчі зв'язки слів і їх роль у системній організації лексики.

Словотвірне гніздо. **Основні мовленнєві вміння.** Учні повинні уміти:

- встановлювати словотворчі зв'язки слів,
- створювати прості словотвірні ланцюжки,
- використовувати твірне слово для тлумачення похідного;
- працювати з шкільними словотворчими словниками.

Практичне знайомство з основними способами тлумачення слова :

семантичним і оносемантичним (без використання термінів). Прийоми оносемантичного способу тлумачення : наочний, контекстуальний. Прийоми семантичного способу : синонімічний, антонімічний, описовий, структурно-семантичний (словотворчий і етимологічний), прийом логічного визначення. **Основні мовленнєві вміння.** Учні повинні уміти:

- володіти основними способами тлумачення лексичного значення слова,
- використати всі можливі види лексичних зв'язків слова для тлумачення його значення;

Способи тлумачення значення слів у тлумачних словниках. Основні тлумачні словники для початкової школи.

Основні мовленнєві вміння. Учні повинні уміти:

- визначати значення багатозначного слова й омонімів за допомогою тлумачного словника;
- працювати з шкільними тлумачними і фразеологічними словниками.

Словосполучення і речення як одиниці мови і мовлення. Роль речення в мовленні: повідомлення, запитання, спонування (прохання або наказ).

Елементарні відомості про актуальне членування речення («дане» і «нове» в реченні, їх позиція в реченні). **Основні мовленнєві вміння.** Учні повинні уміти:

- складати словосполучення і речення, у тому числі за опорними словами і перетворюючи деформовані речення;
- знаходити в реченні дане і нове (тему і рему – без використання термінів);
- членувати текст на речення;

- визначати роль речення в тексті (повідомлення, запитання, спонування);
- встановлювати зв'язки між словами в словосполученні і реченні (знаходити головне і залежне слова);
- редагувати речення: виправляти порядок слів, замінювати невдало вжиті слова, поширювати речення;
- інтонаційно правильно читати (вимовляти) речення різних типів.

Поняття про зв'язне мовлення (текст). Текст як група речень, об'єднаних загальним змістом і структурою. Ознаки тексту(без використання термінів) : членованість (текст складається з двох або кількох речень), змістова цілісність (тема і основна думка об'єднують речення тексту), зв'язність тексту. Способи (типи) зв'язку між реченнями: ланцюгова і паралельна.

Основні мовленнєві вміння. Учні повинні вміти:

- доводити, що група речень є текстом;
- визначати тему й основну думку тексту;
- визначати спосіб (тип) зв'язку між реченнями в тексті.

Засоби зв'язку між реченнями в тексті. Лексичні засоби зв'язку (слова, що повторюються, синоніми, родо-видові слова). Поняття про ключові (опорні) слова.

Основні мовленнєві вміння. Учні повинні вміти:

- виділяти опорні слова в тексті, складати текст за опорними словами;
- знаходити в тексті лексичні засоби зв'язку;
- редагувати текст із лексичним повтором як мовленнєвою помилкою.

Морфологічні засоби зв'язку : займенники особові та вказівні.

Структура тексту : початок (зачин), основна частина, кінцівка. Роль заголовка в тексті. **План тексту, види планів.**

Основні мовленнєві вміння. Учні повинні вміти:

- визначати, що відображає заголовок – тему або основну думку тексту;
- добирати заголовок до тексту;
- виділяти в тексті зачин, основну частину, кінцівку;
- складати план різних видів.

Типи тексту (мовлення). Розповідь, її особливості. Опис, його особливості. Міркування, його особливості.

Основні мовленнєві вміння. Учні повинні вміти:

- визначати тип тексту, користуючись різними прийомами (ставлячи запитання до тексту, прийомом «фотографування»);
- створювати текст заданого типу.

Стилі мовлення : книжний і розмовний. Книжні стилі: науковий, офіційно-діловий, художній. Розмовне мовлення. **Основні мовленнєві вміння.** Учні повинні вміти:

- визначати стиль тексту,
- складати текст в заданому стилі;
- проводити елементарний лінгвістичний аналіз тексту.

Культура мовленнєвого спілкування. Мовленнєві формули висловлення прохання, вдячності, вибачення, вітання, прощання.

Основні мовленнєві вміння. Учні повинні вміти: користуватися словами, що виражають вітання, прощання, прохання, вдячність, вибачення, залежно від конкретної ситуації спілкування.

Для проведення зрізів знань і вмінь учнів на констатувальному і підсумковому етапах педагогічного експерименту, а також для подальшого статистично коректного аналізу їх було розроблено : програму статистичного оцінювання результатів «Педстатистика», тести і матрицю текстів.

Тести охоплювали кілька серій завдань, умовно названих «Слово» (тест 1), «Речення» (тест 2), «Текст» (тест 3). Кожен тест визначав рівень сформованості знань і вмінь учнів щодо слова, речення, тексту. (Зміст тестів наведено в додатку 1).

За допомогою **тесту 1** встановлювалися знання учнів про слово як одиницю мови і мовлення, про значення слова, з'ясовувалися вміння учнів визначати значення слова з контексту, навичку розрізнявати однозначні і багатозначні слова шляхом введення їх у мінімальний контекст – словосполучення, речення), уміння складати речення з багатозначним словом у

різних його значеннях. Цей комплекс знань, умінь і навичок оцінювався сумою балів за виконані п'ять завдань. Максимальна кількість балів за тестом дорівнювала 4.

За допомогою **тесту 2**, умовно названого «Речення», встановлювалися знання учнів про речення як одиницю мови і мовлення, про його основні ознаки, з'ясовувалися уміння учнів відрізняти речення від тексту і слова в мовленні, уміння складати і записувати речення. Цей комплекс знань і вмінь виявлявся сумою балів за трьома завданнями. Максимальна кількість балів за тестом – 3.

Тест 3 з умовною назвою «Текст» виявляв знання учнів про мовлення, ознаки тексту, встановлював сформованість умінь відрізняти текст від речення, виявляти тему й основну думку тексту, навичку переструктурування деформованого тексту. Увесь цей комплекс знань, умінь і навичок виявлявся за допомогою 10 завдань. Максимальна кількість балів за тестом – 10.

Для підсумкового тестування було розроблено тест 4, яким було охоплено завдання для роботи над усіма вивченими номінативними і комунікативними одиницями мови. За тестом 4, підсумковим, визначалися й оцінювалися всі зазначені вище знання, уміння і навички в комплексі. Цей тест містив 7 завдань. Максимальна кількість балів за тестом – 7. Наводимо його повністю.

Тест 4. Підсумковий

Завдання 1. Для чого служить слово в мовленні? Підкресли правильні відповіді.

1. Щоб називати предмети, їхні ознаки і дії.
2. Щоб висловити закінчену думку.
3. Щоб пов'язувати одні слова в реченні з іншими.

Завдання 2. Прочитай вірші.

Зацвіла в долині
червона калина,
ніби засміялась
дівчина-дитина.

(Т. Г. Шевченко)

- Як називається ця група слів – речення чи текст?

Цей день ясний, яскравий і погожий.

Струмок тече, дзюркоче, плюскотить.

І ти – красива, на лебідку схожа.

Дивлюсь – а ця лебідка вже летить

- Знайди і випиши слова, близькі за значенням.

Завдання 3. Прочитай.

Любов до рідного краю, до рідної культури, до рідного села або міста, до рідної мови розпочинається з любові до своєї сім'ї, до свого житла, до своєї школи. (За В. О. Сухомлинським)

- Як називається ця група слів – речення чи текст? Поясни чому.

Завдання 4. Чим відрізняється речення від тексту? Познач правильну відповідь.

1. Текст великий, а речення маленьке.
2. Текст складається з кількох речень.
3. Це одне й те саме.

Завдання 5. Чим текст відрізняється від групи речень? Познач правильні відповіді.

1. У тексті два або кілька речень.
2. У тексті речення мають бути великі.
3. Речення в тексті пов'язані однією темою.

Завдання 6. Прочитай.

Ранній ранок. Сонце тільки що піднялося з-за верхівок соснового бору. У повітрі пахне свіжістю. На березах золотяться перші пасма. Окремі листочки, ніби жовті метелики, крутяться в повітрі і сідають на землю, на зелені шапки моху. (За В. Мичком)

- Доведи, що це текст. Познач правильні відповіді.

1. Речення не пов'язані між собою за змістом.
2. Тут декілька речень.
3. Ці речення підпорядковані одній думці.

Завдання 7. До якого типу тексту можна віднести уривок із завдання 6? Запиши своє пояснення.

У тексті йдеться про

Події побачені одночасно.

До тексту можна поставити запитання:.....

Цей текст є

Ключі до тесту 4

Завдання 1. Правильні відповіді – 1 і 3.

Слова – це частини мови.

Одні з них служать для того, щоб означати (називати) предмети, їхні ознаки, дії. Такі слова називаються самостійними частинами мови: *будинок, красивий, побудувати.*

Інші слова називаються службовими частинами мови. Вони зв'язують самостійні частини мови одну з одною. Наприклад, слова *або, через.*

Завдання 2. Ця група слів називається реченням. У ньому говориться про калину. Речення виражає закінчену думку. Текст повинен складатися з двох або кількох речень.

Слова, близькі за значенням: *ясний, яскравий і погожий; дзюркоче, плюскотить.*

Завдання 3. Ця група слів називається реченням. У тексті має бути не одне, а два або кілька речень.

Речення може бути дуже коротке (складатися з одного слова), а може бути поширеним, як дане.

Завдання 4. Правильна відповідь – 2. Текст не може складатися з одного речення.

Завдання 5. Правильні відповіді – 1 і 3. Речення в тексті мають бути пов'язані між собою за змістом. Вони підпорядковані одній темі й основній думці.

Якщо порушити порядок речень у тексті, може порушитися зміст. Така група речень уже не називатиметься текстом.

Завдання 6. Правильні відповіді – 2 і 3 .

У цьому тексті п'ять речень. Усі вони підпорядковані одній темі – «Ранок». Текст виражає думку про те, як настає ранок у лісі.

Завдання 7. У тексті говориться про настання ранку в лісі.

Події можна побачити одночасно. Автор описує, як золотяться в променях сонця берізки. Як листочки кружляють у повітрі і падають у зелений мох.

До тексту можна поставити запитання: «Який він, ранок у лісі»? Цей текст – опис.

Найвищий коефіцієнт успішності виконання будь-якого тесту визначається як відношення кількості правильних відповідей до максимально можливої кількості балів за тестом і дорівнює $K_{\text{усп.}} = 1$. Мінімально достатній рівень виконання тесту $K_{\text{усп.}} = 0,5$. Середній – від 5,5 до 7,5 і високий $K_{\text{усп.}}$ – від 7,5 і вище.

Для встановлення рівнів сформованості лексичної компетентності, зокрема таких її компонентів (показників), як *лексичний запас, граматична будова, цілісність і зв'язність мовлення*, було розроблено **матрицю тексту**, яка складається експериментатором на основі поетапного аналізу учнівських творів (за серією запитань і ключів до них). Цю матрицю було апробовано протягом трьох років в експериментальній роботі як студентами-практикантами, так і вчителями, які проходили атестацію, а також експертами атестаційної комісії. Усього було проаналізовано 725 робіт учнів у школах міст Рівне, Івано-Франківська, Харкова та Прилуцького району Чернігівської області.

Матриця тексту (твори)

Характеристика тексту	Оцінка в балах	К-ть Балів
I. Цілісність і зв'язність тексту		
1. Чи є відступи від теми (заголовок не відповідає темі; є речення або навіть уривки тексту, що не відповідають темі)	Ні – 1; так – 0	
2. Чи є порушення логіки переказу (немає вступу, кінцівки; порушено розташування частин; не дотримано плану тексту)	Ні – 1; так – 0	
3. Чи є порушення зв'язків між реченнями в тексті (невиправдані повтори, помилки у вживанні засобів зв'язку між реченнями, відсутність зв'язку)	Ні – 1; так – 0	
II. Лексична характеристика тексту		
4. Чи є лексичні помилки (неправильне слововживання, лексичні повтори, які свідчать про бідність словника та ін.)	Ні – 1; так – 0	
5. Чи є різноманітність лексики всередині цієї тематичної групи слів (різноманітність дієслів, іменників, прикметників та ін., що свідчить про багатство словника)	Ні – 0; так – 1	
6. Чи використовуються образні засоби, засоби виразності мовлення (метафора, епітети, порівняння та ін.)	Ні – 0; так – 1	

III. Граматична характеристика тексту		
7. Кількість речень у тексті (7±2)	Від 1 до 5 – 0; понад 5 – 1.	
8. Середня кількість слів у реченні	Від 1 до 5 – 0; від 5 і більше – 1.	
9. Чи використовуються складні речення або прості ускладнені	Ні – 0; так – 1	
10. Чи є граматичні помилки (помилки в побудові словосполучень, речень, порушення зв'язку, порядку слів і т. ін.)	Ні – 1; так – 0	
Загальна кількість балів		
Оцінка, виставлена вчителем за зміст і грамотність (записати дробом)		

Крім того, зазначити :

Школа	Клас. За якою програмою та підручником навчаються	П. І. П. Вчителя	Тема твору	Кількість учнів, які писали роботу

Ключі до матриці

I. Рівень цілісності і зв'язності тексту (за трьома першими пунктами в сумі) :

0-1 – відсутні навички зв'язності і цілісності мовлення (низький, недостатній рівень);

2 – середній рівень (достатній)

3 – високий рівень зв'язності мовлення.

II. Лексична характеристика тексту (пп. 4-6) в сумі:

0-1 – низький рівень сформованості лексичної будови мовлення(недостатній)

2 – середній рівень(достатній)

3 – високий рівень.

III. Граматична характеристика тексту (пп. 7-10) в сумі:

0-1 – низький рівень сформованості граматичної (синтаксичної) будови мовлення (недостатній),

2-3 – середній рівень (достатній),

4 – високий рівень сформованості граматичних умінь і навичок.

Загальний висновок про сформованість лексико-граматичної будови мовлення за сумою балів та рівнем сформованості різних сторін лексико-граматичної будови мовлення (пп.1-10)

Сума рівнів сформованості :

ннн – низький

снн – низький

ссн – середній

ссс – середній

нсв – середній

ннв – середній, ближче до низького

ссв – середній, ближче до високого

свв – високий

ввв – високий

Максимальна кількість балів за матрицею твору дорівнює 10.

8-10 балів відповідають високому рівню сформованості лексико-граматичної будови мовлення;

6-7 балів – середній рівень розвитку лексико-граматичної будови мовлення;

7 балів і нижче – незадовільний (низький) рівень.

5.2. Експериментально-дослідне навчання та його результати

Експериментально-дослідне навчання було проведено в класах, які навчаються за традиційною системою. При цьому, в експериментальних класах

аспектного типу, як ми їх назвали, спеціального уроку щодо формування лексичної компетентності (розвитку мовлення) не було введено (клас ліцейний). У таких класах проводилася аспектна робота щодо формування лексичної компетентності у процесі вивчення матеріалу з граматики і правопису, із частковим використанням матеріалів розробленої нами методичної системи.

В експериментальних класах основного типу спеціальне навчання здійснювалося за розробленою нами програмою з використанням усіх компонентів методичної системи з подальшою експертною перевіркою, яка здійснювалася не лише нами у межах підсумкових зрізів, але й незалежними експертами органів державного управління освіти в Україні. У цих класах було введено спеціальні компетентнісно орієнтовані уроки мовлення в межах експериментальної програми.

Контрольними залишилися класи, які брали участь на констатувальному етапі експерименту, а для порівняльного аналізу обиралися найбільш типові результати одного з них.

Наведемо результати підсумкового тестування в експериментальних класах, які пройшли спеціальне навчання за експериментальною програмою (не лише аспектне, але і на уроках, спрямованих на формування лексичної компетентності), оскільки тут результати найбільш показові. (Див. таблицю 5. 2)

Наведені дані засвідчили, що середня кількість правильних відповідей, кожного учня в експериментальних класах у всіх трьох тестах становить більше половини можливих правильних відповідей. При цьому дані експериментальних класів досить однорідні, про що свідчать стандартні відхилення і коефіцієнти варіації (детально це питання ми висвітили в спеціальній роботі, див. 18). Коефіцієнти успішності виконання 1, 2 і 3 тестів можна визнати досить високими – вище 0,5 (вище за задовільний рівень успішності). За першим тестом $K_{\text{усп.}} = 0,8$, за другим — $K_{\text{усп.}} = 0,7$; за третім – 0,7.

Кількість правильних відповідей за тестом «Слово», «Речення», «Текст» в експериментальних класах

	X	Y	Z	K_{усп} (X)	K_{усп} (Y)	K_{усп} (Z)
	3	0	8	0,75	0,00	0,80
	3	2	7	0,75	0,67	0,70
	3	1	7	0,75	0,33	0,70
	3	2	7	0,75	0,67	0,70
	2	3	7	0,50	1,00	0,70
	3	2	8	0,75	0,67	0,80
	4	2	9	1,00	0,67	0,90
	3	3	8	0,75	1,00	0,80
	3	3	8	0,75	1,00	0,80
	4	2	7	1,00	0,67	0,70
	3	1	9	0,75	0,33	0,90
	3	2	6	0,75	0,67	0,60
	4	2	9	1,00	0,67	0,90
	3	1	5	0,75	0,33	0,50
	3	2	9	0,75	0,67	0,90
	3	0	7	0,75	0,00	0,70
	3	3	7	0,75	1,00	0,70
	4	3	6	1,00	1,00	0,60
	3	3	8	0,75	1,00	0,80
	2	1	4	0,50	0,33	0,40
	3	3	6	0,75	1,00	0,60
	3	2	7	0,77	0,65	0,72
Середні арифметичні дисперсії стандартні відхилення коефіцієнти варіації	0,3	0,9	1,8			
	0,5	1,0	1,3			
	17%	50%	18%			

Кількість можливих правильних відповідей за тестом 1 «Слово» (X) – 4.

Кількість можливих правильних відповідей за тестом 2 «Речення» (Y) – 3.

Кількість можливих правильних відповідей за тестом 3 «Текст» (Z) – 10.

Обсяг вибірки – 21.

Є деякий зв'язок (кореляція = 0,1) між засвоєнням теми «Речення» і темою «Текст», а також між засвоєнням теми «Слово» і темою «Речення». Результати засвідчують ефективність проведеного навчання (див. таблицю 5. 3).

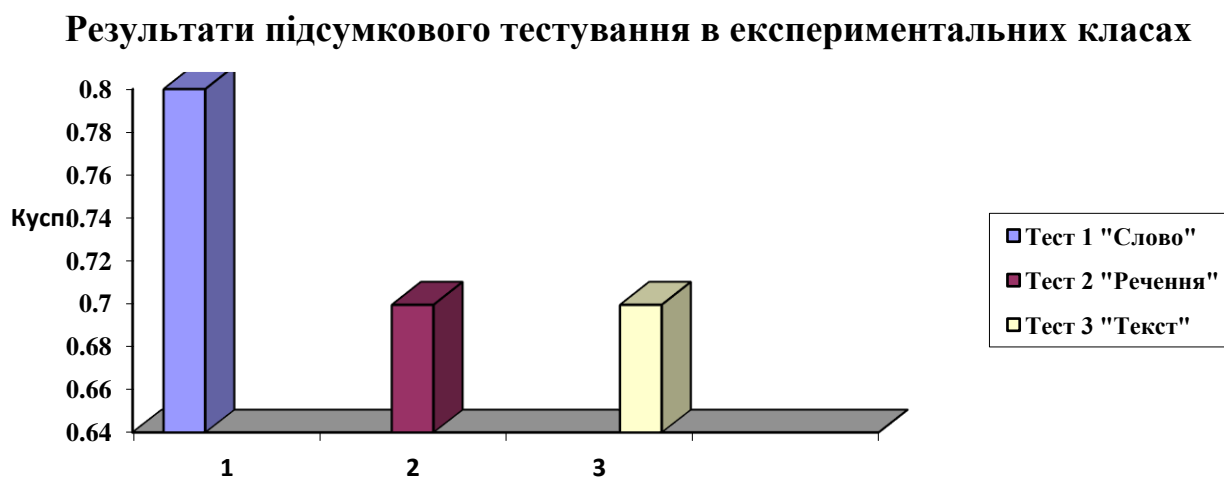
Таблиця 5. 3

Рівень сформованості лексичної компетентності учнів на основі знань, умінь, навичок та ставлень щодо слова, речення, тексту

	Тест 1 «Слово»	Тест 2 «Речення»	Тест 3 «Текст»
Коефіцієнт успішності $K_{усп.}$	0,8	0,7	0,7

Наочно результати тестування показано на діаграмі.

Рис. 5.1



У процесі підсумкового експерименту проводилося не лише тестування, яке виявляло знання щодо мовленнєвознавчих понять і мовленнєві вміння. У межах навчального експерименту аналізувалася динаміка мовленнєвого розвитку за матрицею текстів учнівських творів. Було організовано

спостереження за трьома критеріями – рівень тексту, лексичний рівень і граматичний рівень. Порівняння проводилося в усіх класах – експериментальних (спеціальних, аспектних) і контрольних. Порівняльні результати рівня сформованості лексичної компетентності за названими параметрами подано в таблиці 5.4.

Таблиця 5. 4

Порівняльна таблиця рівнів сформованості лексичної компетентності в експериментальних і контрольних класах (за матрицею текстів)

	Рівень тексту, К_{усп.}	Лексичний рівень, К_{усп.}	Грама-тичний рівень, К_{усп.}	Загальний рівень(середнє арифметичне)
Експериментальні класи (спеціальне навчання) констатувальний зріз	0,77	0,23	0,75	0,58
Експериментальні класи (спеціальне навчання), підсумковий зріз	0,92	0,70	0,91	0,84
Експериментальні класи (аспектне навчання) констатувальний зріз	0,62	0,58	0,86	0,69
Експериментальні класи (аспектне навчання), підсумковий зріз	0,72	0,57	0,88	0,72
Контрольні класи, підсумковий зріз	0,70	0,53	0,83	0,69

Порівняння результатів підсумкового експерименту в експериментальних класах зі спеціальним навчанням і результатів контрольних класів засвідчує, що в контрольних класах середній рівень сформованості лексичної компетентності

($K_{\text{усп.}} = 0,69$) значно нижчий, ніж у спеціальних класах після навчання ($K_{\text{усп.}} = 0,84$), а також у класах із аспектним навчанням ($K_{\text{усп.}} = 0,72$).

Найбільш значне зростання рівня сформованості лексичної компетентності виявилось в експериментальних класах зі спеціальним навчанням: від $K_{\text{усп.}} = 0,58$ до $K_{\text{усп.}} = 0,84$ (+0,26). При цьому динаміка текстових показників мовлення – +0,15; динаміка граматичних показників – +0,16 і найзначніша динаміка – лексичних показників – +0,47. Дані свідчать про ефективність проведеного навчання.

В експериментальних класах із аспектним навчанням така динаміка непомітна. Середній рівень сформованості лексичної компетентності збільшився з $K_{\text{усп.}} = 0,69$ до $K_{\text{усп.}} = 0,72$ (динаміка +0,03), що для статистики є незначним. Це свідчить про те, що аспектне навчання не дає таких високих результатів, як спеціальне. Між іншим, порівняння з контрольними класами показує більшу результативність навчання за умови застосування розроблених нами матеріалів (навіть за умови їхнього аспектного застосування).

Отже, здобуті результати виявили значну перевагу експериментальних класів. Наведені аргументи уможливили ствердження того, що гіпотезу про ефективність дослідного навчання експериментально доведено.

Таким чином, дослідницькі гіпотези, сформульовані у вступі, отримали емпіричне підтвердження.

5.3. Експертна оцінка методичних засобів навчання

Відомо, що саме навчальний посібник, який знаходиться між теоретичною методикою і практикою навчання, є найбільш ефективним знаряддям для управління навчальним процесом і оптимізації компонентів системи навчання [88,10;458]. Тому, керуючись прикладною теорією підручника [12, 3], де «комунікативно-діяльнісний підручник складається з фактів мови, мовлення і комунікації, правил переходу між ними та навчальних дій, у процесі яких правила оперування трансформуються у психічні механізми

спілкування»

[12, 4], нами «сконструйовано» систему завдань у робочому зошиті, а потім проаналізовано їх щодо рівня труднощів для учнів.

Було виокремлено групу з 34-х завдань підвищеної складності (усього вправ у зошиті – 90) і підраховано коефіцієнт успішності виконання цих завдань. Підсумки статистичного опрацювання даних наведено в таблиці 5.5.

Таблиця 5. 5

**Середній бал виконання завдань підвищеної складності
за системою вправ чотирьох рівнів градаційності на прикладі 3-го класу**

	Виконали всі завдання	Виконали 50% і більше завдань	Виконали менше 50% завдань	Не виконали завдання	К_{усп}
Кількість учнів, які виконали завдання, в %	61%	14%	10%	15%	85%

З наведеної таблиці видно, що 74 % учнів (60% + 14%) виконали більше половини завдань, тобто коефіцієнт їхньої успішності (навченості) вище 0,5, що свідчить про досить високий розвиток знань, умінь і навичок. Упорались із завданнями підвищеної складності 85 % учнів. Такий коефіцієнт успішності відповідає високому рівню навченості.

Усе це свідчить про доступний і посильний рівень системи навчальних вправ, а також про достатній рівень їхньої складності.

Поділяємо думку про те, що всі методично значущі ідеї, положення та рекомендації мають пряме або опосередковане відношення до проблеми підручника [87, 10; 14, 17] : «багато привабливих концепцій навчання виявили свою вразливість... у ході конструювання підручників, які намагалися реалізувати ці концепції» [13, 17].

Оскільки підручник є узагальненою послідовністю типових дій учителя (автора) й учнів, проілюструємо типологію вправ, спрямованих на формування лексичної компетентності школяра (комунікативно-діяльнісних вправ, реалізованих у робочих зошитах «Скарбничка рідного слова», на прикладі навчальних дій учителя (автора) і учня, згідно зі схемою А.Р. Арутюнова [13, 27], у результаті яких досліджуються три види компетентностей: мовна компетентність (знання про одиниці мови й уміння використати їх у мовленні); лінгвістична (у вузькому сенсі, або мовленнєва) компетентність (знання щодо мовленнєвознавчих понять та навчально-мовленнєвих умінь породжувати і сприймати висловлювання); комунікативна компетентність (уміння використовувати мовлення як засіб спілкування). Співвідношення методів і прийомів взаємодії вчителя (автора) й учня ілюструє наведена нижче таблиця 5. 6, яка відображає модель діяльності вчителя й учня, а також алгоритм породження висловлювання учнем.

Таблиця 5. 6

Модель навчальних дій учителя (автора завдань) і учня щодо навчання алгоритмів породження мовлення

	Навчальні дії вчителя(автора)	Навчальні дії учня
1.	Створення настанови на вирішення мовленнєвого завдання.	Формування мотиву й усвідомлення мети та завдання мовлення.
2.	Презентація мовного, мовленнєвого дидактичного матеріалу.	Сприйняття, розуміння і засвоєння дидактичного матеріалу.
3.	Інструктаж щодо виконання мовних і мовленнєвих вправ, контроль за рівнем оволодіння знаннями і вміннями.	Рецептивне (на рівні імітації) оволодіння мовною, лінгвістичною, лексичною та комунікативною компетентностями як основою для подальшої комунікації.
4.	Показ вирішення мовленнєвого	Вирішення мовленнєвого завдання з

	завдання з використанням зовнішніх опор: алгоритму (пам'яток) або зразка.	опорою на алгоритми (пам'ятки) або зразки текстів (рецептивно-репродуктивний рівень)
5.	Інструктаж щодо виконання комунікативного завдання за аналогією	Репродуктивне оволодіння лексичною компетентністю.
6.	Інструктаж щодо виконання реальних комунікативних завдань.	Продуктивне оволодіння лексичною компетенцією.

Схема засвідчила, що дана комунікативно-діяльнісна типологія вправ співвідноситься з методичною типологією, яку ми пропонували вище. Тому є підстави стверджувати, що вправи, спрямовані на формування лексичної компетентності в робочих зошитах, і експериментальні посібники є комунікативно-діяльними і реалізують визначені нами принципи, зокрема – комунікативний принцип розвитку мовлення.

У процесі навчального експерименту було підтверджено залежність якості і результатів навчання від використовуваних підручників і програм. Високі коефіцієнти успішності навчання за робочими зошитами дають підстави для висновку про те, що адекватний навчальний посібник є необхідною умовою й обов'язковою передумовою для організації й оптимізації навчального процесу.

У процесі констатувального етапу експерименту помічено розрив між необхідністю інтенсивнішого введення мовленнєвознавчих понять у навчання рідної мови в початковій школі й екстенсивною методикою підготовки навчально-методичних матеріалів для учнів. Якщо для вчителів кількість таких посібників вважаємо достатньою (чого досить часто не можна сказати про їхню якість і змістовність), то для учнів таких посібників украй мало. Найбільш вдалимими посібниками є В.О. Науменко, М.Д. Захарійчук «Риторика» та К.І. Пономарьової «Подружися зі словом».

Отже, у процесі розроблення методичної системи щодо формування лексичної компетентності учнів початкових класів нами запропоновано нові за формою і змістом навчальні посібники, які пройшли апробацію і впровадження, й отримали позитивні оцінки експертів. Проведений аналіз згідно з прикладною теорією підручника (за А.Р. Арутюновим) довів необхідність створення і використання навчальних робочих зошитів, за своїм змістом і методичним апаратом адекватних сучасній меті і завданням формування лексико-граматичної будови мовлення учнів (формування лексичної компетентності).

Апробація і впровадження методичної системи формування лексичної компетентності учнів, дослідне навчання на основі програми з використанням системи вправ чотирьох методичних рівнів градаційності та робочих зошитів здійснювалися за відповідним планом. При цьому фіксувалися початкові, проміжні і підсумкові результати навчання. Так, наприклад, на першому уроці ознайомлення з новим навчальним посібником учням пропонувалося уважно переглянути робочий зошит, а потім написати невеликий твір на тему «Моя нова книжка». Учитель пропонував учням спиратися на готовий план і орієнтовні запитання

- як називається нова книжка (підручник, робочий зошит)?
- про що ця книжка, для чого вона призначена?
- чи сподобалася вона тобі / або ні, поясни чому;
- що в ній нового і цікавого?
- як вона оформлена: які в ній ілюстрації; чи сподобалося тобі оформлення книги?
- чи хотілося б тобі навчатися за таким посібником? Поясни чому.

Пізніше, коли учні завершили навчання за робочим зошитом, учителі знову провели аналогічний твір, але вже з ширшою темою «Моя улюблена навчальна книжка».

У Рівненській спеціалізованій школі I-III ступенів № 15 Рівненської міської ради було створено методичний Центр навчання за робочими зошитами, куди ввійшли вчителі-предметники, які впроваджували в навчальний

процес засоби серії «Перший крок до майстерного слова». На засіданнях методичної ради Центру обговорювалися проблеми, які виникали в ході навчання. Кожен учитель підготував до кінця року доповідь, у якій відображено такі методичні аспекти :

- 1) ступінь актуальності, необхідності, корисності конкретного робочого зошита для шкільної практики;
- 2) структура і зміст посібника, характеристика їх і оцінка;
- 3) новизна, чим відрізняється цей зошит від усіх інших посібників, його особливість;
- 4) практична значущість, доступність для школярів, урахування вікових особливостей учнів, розвивальний потенціал;
- 5) відповідність посібника чинній програмі, державному стандарту;
- 6) умови застосування, побажання і рекомендації щодо використання;
- 7) недоліки посібника, їхні причини і можливі шляхи усунення;
- 8) загальний висновок щодо доцільності використання робочого зошита в навчальному процесі.

Саме таким чином було проведено й оцінку підсумків роботи за робочими зошитами «Скарбничка рідного слова» (2 клас) і «Скарбничка рідного слова» (3 клас), «Скарбничка рідного слова» (4 клас) та градаційної системи вправ. Глибина засвоєння кожної теми та розділу фіксувалася безпосередньо за учнівськими письмовими роботами в зошиті, а також за допомогою таблиці-опитувальника, яку заповнювали вчителі-експериментатори (див. додаток 5).

Здобуті результати пройшли статистичний аналіз і методичну інтерпретацію. Підсумком такого аналізу є методичні рекомендації вчителям. Головний підсумок на цьому етапі впровадження робочих зошитів – це позитивні результати навчання і факт стійкої популярності нових посібників в учнів, батьків і вчителів, оскільки (як справедливо підкреслює проф. М. С. Вашуленко в одній зі своїх статей) «вчительське оцінювання підручника, із долученням отриманих при його використанні в школі результатами, є найбільш цінним і вагомим».

Звичайно, важлива думка й самих учнів. Ось кілька фрагментів із дитячих творів.

«Після літніх канікул ми прийшли в клас і побачили нові книги. Одна з них була найкрасивіша! Мені вона дуже сподобалась. Я її відкрила і подивилась. Там були різні завдання, одні важкі, а інші легкі.

Ця книга називається «Скарбничка рідного слова». Мені здається, що ця книга для того, щоб ми думали і були розумними. Вона мені сподобалася тому, що її можна читати, а також в ній можна писати і малювати.

Оформлена вона дуже гарно. У ній красиві ілюстрації, деякі смішні.

Мені б дуже хотілося вчитися за таким зошитом, тому що він цікавий. Коли нам важко відповісти на запитання, в цьому зошиті можна знайти підказку (Катерина М., 2 клас).

«У нашому класі з'явилися нові книжки. Вони називаються «Скарбничка рідного слова». Наш класний керівник Тетяна Валеріївна пояснила нам, що ми працюватимемо за ними, і додала, що ця книга розвиває мовлення.

Коли ми почали працювати за зошитом, мені він став все більше і більше подобатись. Тому що ми дізнаємося нове і мені дуже подобаються завдання за текстом.

Нас за зошитом вела Тітонька Сова з мультфільму. Це було цікаво! Я дуже здивувалась, коли побачила, скільки там ілюстрацій.

Я хочу навчатися за цим чудовим зошитом, адже мені сподобалися усі завдання. І взагалі цей зошит став моєю улюбленою навчальною книгою» (Тетяна П., 2 клас).

«У нас у класі з'явилася нова книжка. Вона називається «Скарбничка рідного слова». Ми всі дуже зраділи. Займаючись за новим підручником, я не помічаю, як самі по собі запам'ятовуються правила та визначення. І звичайно ж, мені сподобалась наша книжка ще й тому, що вона дуже яскрава і різнокольорова. З нами постійно кумедна Тітонька Сова. Вона хоче допомогти допомогти нам навчитися правильно і красиво говорити і писати.

Мені б хотілося, щоб такі цікаві підручники були не лише з української мови, але й з інших предметів (Катерина Ч., 2 клас).

«Ця книжка мені сподобалась тим, що там були розумні, цікаві завдання. Над цими завданнями треба було добре подумати. Мені б хотілося працювати за такими зошитами щодня. Було б добре, якби й з інших предметів були такі зошити» (Вадим К., 2 клас).

«Я хотів би і далі навчатися за такою книжкою. Вона мені дуже сподобалась» (Микола С.). «Напевне, ця книга подобається всьому класу, як і мені... і дуже хочеться за нею навчатися» (Максим Т.). «Цей зошит мені дуже подобається, тому що він про рідну мову. Адже людина не може прожити без українських слів та українського мовлення. З цього зошита я багато про що дізнаюся. Тут красиве оформлення. Я не уявляю, скільки треба часу, щоб написати таку чудову книжку» (Христина С.). «Нам ця книга дуже сподобалась, тому що в ній є гарні ілюстрації й яскраві картинки. Вона не лише добре оформлена, але й містить в собі багато корисного. А найголовніше – це робочий зошит. Разом із ученими, поетами, художниками, які її складали, працюю і я» (Святослав Б.).

«...Ця книга про українську мову, про розвиток мовлення. Ця книга для того, щоб усі діти, які навчаються в школах, ставали розумнішими.

Мені ця книга дуже сподобалась, тому що вона вчить нас усього хорошого. Ми з неї дізналися багато нового і цікавого.

Мені сподобалось оформлення книги. Там дуже красиві картинки й ілюстрації. Дуже хочеться вчитися за такою книжкою, тому що в ній багато усього цікавого і розумного» (Олександр М., 2 клас).

А ось думка мами Андрія М. : «Упродовж 2015-2017 років мій син займався в школі за робочим зошитом «Скарбничка рідного слова». Яскраве оформлення цього зошита сприяє легкому та швидкому засвоєнню навчального матеріалу, розвитку уяви у дітей. Постановка запитань та завдань передбачає кілька варіантів відповідей, частина з яких подані у зошиті. Знаючи матеріал і правила, дитина легко обере правильну відповідь.

Окрім ґрунтовного засвоєння основних правил української мови, діти намагаються малювати ілюстрації до прочитаних текстів, самостійно характеризують основних героїв... Заняття за цим зошитом розвиває у дітей посидючість, охайність, усидчивість, акуратність, старання. Моєму синові подобається займатись за цим зошитом».

Думка батьків про нові робочі зошити однастайна. «З перших сторінок зрозуміло, що заняття за цими зошитами будуть корисними та захоплюючими... Дитина із задоволенням виконувала всі завдання, охоче читала тексти, вчила правила. Прекрасне оформлення, яскраві ілюстрації, різні форми роботи (читання, письмо, виділення відповідей, малювання) зробили цей посібник дуже цінним, доступним і корисним для дітей та батьків» (Захарчук М. М.). «Дитина з великим задоволенням усе робить сама, тому що їй цікаво. Це краще, ніж просто білі листки зошитів, які давно пора чимось замінити для молодших класів. Нехай більше буде таких експериментів. І, можливо, тоді наші діти вчитимуться ще краще!» (Таборовець В. О.).

Наведемо деякі відгуки вчителів.

«З огляду на те, що в сучасній початковій школі робота щодо формування лексичної компетентності молодшого школяра проводиться фрагментарно на уроках української мови або читання, то вчителі усвідомлюють необхідність введення в навчально-педагогічний процес факультативних занять, щодо вирішення цієї проблеми. Серед великої кількості методичної літератури дуже мало посібників, спрямованих на компетентнісно орієнтоване навчання, на формування лексичної та комунікативної компетентностей, які передбачені програмою початкової школи. Ми зупинили свій вибір на навчальному посібнику «Скарбничка рідного слова», у якому робота щодо формування ключових компетентностей, а саме лексичної та комунікативної, висвітлена у вигляді чіткої системи, де теоретичний і практичний матеріал викладається логічно і послідовно» (Сингаївська Лариса Володимирівна, школа № 15).

«На сьогоднішній день робота над текстом проводиться вчителем початкових класів на компетентнісній основі. Тому й цікаво для роботи вчителя той новий навчальний зміст, який пропонує цей підручник-зошит. Практичне застосування таких понять, як «опорні слова», «тип висловлювання: опис, розповідь, міркування» – дають змогу учневі глибше проникати у зміст тексту, розуміти задум автора й використовувати свої знання на практиці в повсякденному житті. Вдало підібрані високохудожні тексти виховують літературний смак дітей, сприяють розвитку мислення, творчої уяви, прищеплюють любов до читання». (Т. І. Позняковська, школа № 11).

Учителі стверджують, що зошити викликали «значний інтерес в учнів, які працювали з великим бажанням, особливо щодо виконання завдань, які містять варіанти відповідей». Особливістю посібників, як зазначено в рецензіях, «є доступний і водночас досить високий рівень складності, що, як показує практика, активізує розумову діяльність учнів, орієнтує їх не лише на зону актуального, але й на зону найближчого розвитку».

Отже, гіпотетичні положення, висунені нами відносно ефективності розроблених засобів навчання, підтверджено позитивними результатами їхньої експертної перевірки.

5.4. Методична система формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови як інноваційна педагогічна технологія

Результати проведеного навчального експерименту створили можливість відповісти на запитання: у чому полягає принципова відмінність пропонованої нами методичної системи навчання від традиційної і чи можна її розглядати як складену нами педагогічну технологію?

У педагогіці є низка визначень педагогічних технологій, які уможливили розгляд розробленої нами методичної системи формування лексичної компетентності молодшого школяра саме як педагогічну технологію.

Зокрема, педагогічна технологія, за В.П. Беспалько, — «це проект певної педагогічної системи, що реалізується на практиці» [32, 6]; при цьому педагогічну систему розглядають як сукупність засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого і спеціального, свідомого впливу на формування особистості з даними якостями.

Трактування педагогічної технології, що належить Б.Т. Лихачову, визначає її як сукупність психолого-педагогічних настанов, які зумовлюють спеціальний добір і компонування форм, методів, способів, прийомів. При цьому педагогічна технологія – не назавжди цілеспрямований процес із конкретно визначеним і незмінним результатом, а організаційно-змістова структура, яка визначає напрям взаємодії педагога й учнів за різноманітності підходів [259, 121].

Специфічними рисами педагогічної технології, за М.В. Вороніним, є такі: розроблення діагностично поставленої мети навчання; орієнтація всіх навчальних процедур на гарантовані досягнення навчальної мети; оперативний зворотний зв'язок, оцінка поточних і підсумкових результатів; відтворюваність навчальних процедур [86].

Якщо розглянути всі наведені вище визначення педагогічних технологій, то виявимо, що всі ці риси властиві і нашій методичній системі формування лексичної компетентності молодшого школяра на основі навчання номінативних і комунікативних одиниць мови з опорою на смислові алгоритми мовлення.

У будові дидактичної технології формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови можна виокремити такі основні компоненти: - **концептуальний**, який відображає «ідеологію» проектування і впровадження експериментальної технології ; -**змістово-процесуальний**, який відображає мету (загальну і конкретні цілі); зміст навчального матеріалу, методи і форми навчання, виховання, розвитку учнів; методи і форми педагогічної діяльності вчителя; діяльність учителя з управління навчально-виховним процесом; - **професійний**, який відображає

залежність успішності функціонування і відтворення спроектованої експериментальної технології від рівня педагогічної майстерності вчителя.

Окреслена педагогічна технологія реалізує основні методологічні вимоги (критерії технологічності), а саме:

- *концептуальність* (вона є органічною єдністю **основних положень сучасної філософії освіти, компетентнісного, системного, синергетичного, особистісно-діяльнісного та технологічного підходів**, оскільки кожна педагогічна технологія має спиратися на відповідну наукову концепцію, що охоплює філософське, психологічне, дидактичне і соціально-педагогічне обґрунтування досягнення освітніх цілей);

- *системність* (вона побудована на принципах органічної єдності педагогічної системи й середовища, цілеспрямованості, рівноважної відповідальності, оптимальності, зворотного зв'язку, єдності програмованого, рефлексивного та адаптивного видів управління, оскільки педагогічна технологія повинна мати всі ознаки системи: логіка процесу, взаємозв'язок усіх його частин, цілісність);

- *керованість*, яка припускає можливість діагностичного цілепокладання, планування, проектування процесу навчання, поетапної діагностики, варіювання засобами і методами з метою корекції результатів;

- *ефективність*, оскільки технологія формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови існує у конкурентних умовах і є ефективною за результатами й оптимальними витратами, а також гарантує досягнення запланованого стандарту навчання;

- *відтворюваність*, що передбачає можливість застосування (повторення, відтворення) експериментальної технології в інших однотипних освітніх установах, іншими суб'єктами.

Джерела і складники технології формування лексичної компетентності в учнів початкових класів : соціальне перетворення і нове педагогічне мислення; суспільні, педагогічні, психологічні науки; сучасний передовий педагогічний досвід; історичний український і зарубіжний досвід (надбання попередніх поколінь); народна педагогіка.

Отже, технологія формування лексичної компетентності в учнів початкових класів – управління дидактичним мовно-мовленнєвим процесом, що містить організацію діяльності учня і контроль за цією діяльністю з боку вчителя. Ці процеси безперервно взаємодіють і передбачають подальшу організацію навчальної діяльності для досягнення мети, визначеної на основі освітніх стандартів (див. рис.5.2).

Технологія формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови є об'єктивним процесом еволюції мовної освіти. Можемо стверджувати, що описана технологія – системний, концептуальний, нормативний, варіативний опис діяльності педагога та учнів, спрямований на досягнення загальноосвітньої мети. Сконструйована експериментальна технологія є синтезом досягнень педагогічної науки і практики, поєднання традиційних елементів минулого досвіду і того, що породжено суспільним прогресом, гуманізацією і демократизацією суспільства. Її джерело і складники: соціальні перетворення і нове педагогічне мислення; педагогічна, психологічна і суспільні науки; передовий педагогічний досвід; український і зарубіжний досвід минулого; етнопедагогіка.

Жодна технологія не є універсальною, тому описана експериментальна технологія вимагає вироблення власного технологічного підходу до її використання в конкретних ситуаціях. Структуру і зміст цієї технології проектуємо з урахуванням того, що ефективність навчання у загальноосвітньому навчальному закладі визначає і рівень кваліфікації вчителів, і їхні ціннісні спрямування.

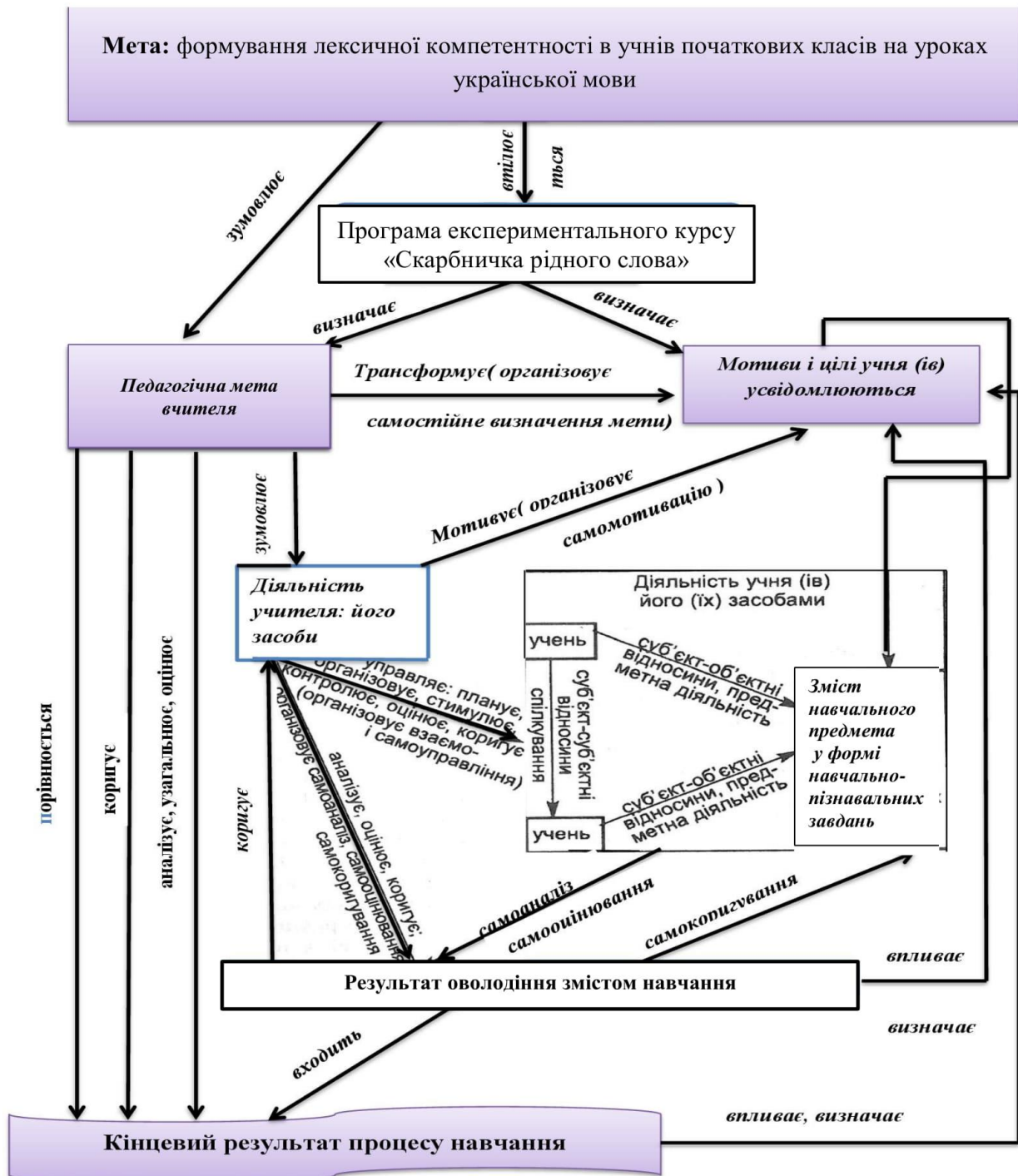


Рис.5.2 Професійний компонент технології формування лексичної компетентності учнів початкових класів

Пропонована методична система є *технологією формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови* на основі вивчення номінативних і комунікативних одиниць мови в єдності їхньої форми, значення і функції, у результаті чого досягається ефективний мовленнєвий розвиток, лексичне збагачення молодших школярів.

Новизну розробленої методичної системи підтверджено не лише практичними результатами навчального експерименту, що є вагомим аргументом, – це засвідчує і проведений нами теоретичний аналіз підсумків навчання щодо відповідності методичної системи поняттю *педагогічної інновації*. Під педагогічними інноваціями, покликаючись на думку С.Д. Полякова, розуміємо цілеспрямовані зміни, що вносять у систему нові, відносно стабільні елементи [355]. Такі цілеспрямовані зміни в мовленні учнів виокремлено нами у результаті експериментально-дослідного навчання:

- значна кількість зв'язних і цілісних текстів, що створюються молодшими школярами, які навчаються за пропонованою методикою, порівняно з традиційною;
- чітке розуміння функцій мовлення і свідоме використання цих знань у власних висловлюваннях;
- посилення прагматичного боку мовлення учнів, його дієвості; вища, ніж за традиційного навчання, змістовність мовлення;
- помітна виразність мовлення і позитивні структурні зміни у створюваних текстах, а також багатство, точність та інші якості.

Усі ці нові за своїм рівнем, відносно стабільні елементи в мовленні було зафіксовано нами у процесі аналізу здобутих результатів навчання (кількісного і якісного, у тому числі й методами математичної статистики). Про здобуті результати ми доповідали на міжвишівських науково-практичних конференціях у Рівненському державному гуманітарному університеті, на нарадах учителів початкової школи в містах Рівному і Києві.

Отже, у результаті експериментально-дослідного навчання науково обґрунтовано і підтверджено ефективність методичної системи формування

лексичної компетентності в учнів початкових класів (її мети, змісту, методів, засобів та форм навчання).

Висновки до п'ятого розділу

Мета експерименту полягала в перевірці ефективності розробленої цілісної методичної системи формування лексичної компетентності в учнів початкових класів, у якій ураховано здобутки сучасної лінгвістики, психолінгвістики, дидактики й лінгводидактики; побудованої на засадах принципу градаційності. Дослідно-експериментальне навчання передбачало поетапне впровадження цілісної методичної системи формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови: I етап – *рецептивно-репродуктивний*, II етап – *продуктивний*, III етап – *евристичний*, IV етап – *творчий*.

Програму експериментально-дослідного навчання було побудовано таким чином, що мовленнєвознавчі поняття – “мовлення”, “види мовлення”, “текст”, “типи текстів” та ін. – в освітній процес початкової школи вводилися поступово. Теоретичні відомості про означені поняття заклали підвалини для підвищення рівня сформованості лексичної компетентності учнів початкових класів.

Цілісну методичну систему формування лексичної компетентності учнів початкових класів було реалізовано в процесі експериментально-дослідного навчання в школах м. Рівного, м. Івано-Франківська, м. Харкова та школах Прилуцького району Чернігівської області. Загалом дослідним навчанням було охоплено понад 725 учнів початкових класів.

Програмою експериментально-дослідної роботи на *першому* – *рецептивно-репродуктивному* – етапі навчання було передбачено впровадження лексико-семантичних вправ паралельно з вивченням основного граматичного програмового матеріалу з української мови. Результатом

словникової роботи на означеному етапі стало практичне оволодіння учнями простими системними зв'язками слів (парадигматичними і синтагматичними).

На *другому – продуктивному* – етапі було передбачено засвоєння учнями наявних зв'язків між одиницями мови, відтак словникова робота була спрямована вже на поглиблене вивчення слова в його лексичних зв'язках і відношеннях, оволодіння його парадигматикою та синтагматикою. У процесі другого етапу було реалізовано комунікативний і системно-функційний підходи до навчання української мови і формування лексико-граматичної будови мовлення учнів. Робота над словом відбувалася в тісному взаємозв'язку з роботою над іншими одиницями мови – словосполученням, реченням, текстом. Саме робота над текстом дала змогу учням усвідомити роль слова в мовленні, опанувати номінативні та комунікативні одиниці мови в єдності їхнього значення, форми та функції.

Третій – евристичний – етап експериментально-дослідної роботи став етапом формування не лише правильного, а й досконалого мовлення учнів початкових класів, оскільки було зміщено акценти в практичний контекст роботи з культури мовлення (орфонімічній роботі). Значну увагу приділено роботі над одиницями мови, засобами виразності та образним мовленням.

Четвертий – творчий – етап був спрямований на розвиток творчих мовленнєвих здібностей учнів початкових класів, формування в них умінь і навичок продуктивного характеру, оволодіння такими якостями мовлення, як змістовність, логічність, точність, багатство, доцільність, виразність, чистота, правильність.

Для визначення рівнів сформованості лексичної компетентності учнів початкових класів на всіх етапах педагогічного експерименту, а також для подальшого статистично коректного аналізу їх було розроблено діагностувальний інструментарій: програму статистичного оцінювання результатів, тести і матрицю текстів.

Тести охоплювали кілька серій завдань, умовно названих “Слово” (тест 1), “Речення” (тест 2), “Текст” (тест 3). Кожен із тестів передбачав

визначення рівня сформованості лексичної компетентності учнів шляхом перевірки знань, сформованості умінь, навичок, ставлення до слова, речення, тексту.

Для підсумкового тестування було розроблено тест 4, за яким комплексно визначалися й оцінювалися всі зазначені вище знання, вміння, навички за обраними критеріями, як-от: *лексичний запас, граматична будова, цілісність і зв'язність мовлення*; було розроблено на основі поетапного аналізу учнівських творів (за серією запитань і ключів до них) *матрицю тексту*, апробовану впродовж трьох років експериментальної роботи.

У процесі експериментально-дослідного навчання класи було поділено на контрольні й експериментальні. У контрольних класах не було введено спеціального компетентнісно орієнтованого уроку, проводилася лише аспектна робота з формування лексичної компетентності учнів початкових класів у процесі вивчення матеріалу з граматики та правопису з частковим використанням матеріалів розробленої методичної системи.

В експериментальних класах спеціальне навчання здійснювалося за розробленою програмою з використанням усіх компонентів методичної системи, зокрема з уведенням спеціального компетентнісно орієнтованого уроку мовлення. Подальша експертна перевірка ефективності запропонованої системи здійснювалася не лише нами в межах підсумкових зрізів, а й незалежними експертами органів державного управління освіти в Україні.

Статистичні результати засвідчують ефективність упровадження цілісної методичної системи формування лексичної компетентності учнів початкових класів.

У процесі підсумкового етапу експерименту проводилося не лише тестування, яке виявляло рівень сформованості лексичної компетентності, а й аналізувалася динаміка формування лексичної компетентності за матрицею текстів учнівських творів за трьома критеріями – *рівень тексту, лексичний рівень і граматичний рівень*. Порівняння проводилося в усіх класах – експериментальних і контрольних. Порівняльні результати рівня сформованості

лексичної компетентності учнів початкових класів за названими критеріями подано в таблиці 4.

Порівняння результатів підсумкового етапу експерименту в експериментальних класах зі спеціальним навчанням і результатів контрольних класів засвідчує, що в учнів контрольних класів середній рівень сформованості лексичної компетентності ($K_{\text{усп.}} = 0,69$) значно нижчий, ніж в учнів експериментальних класів ($K_{\text{усп.}} = 0,84$), учнів класів із аспектним навчанням ($K_{\text{усп.}} = 0,72$), охоплених експериментом, під час якого було впроваджено цілісну методичну систему формування лексичної компетентності учнів початкових класів.

Найбільш значне зростання рівня сформованості лексичної компетентності засвідчено в учнів експериментальних класів зі спеціальним навчанням: від $K_{\text{усп.}} = 0,58$ до $K_{\text{усп.}} = 0,84$ (+0,26). При цьому динаміка текстових показників мовлення – +0,15; динаміка граматичних показників – +0,16; найбільш помітною виявилася динаміка лексичних показників – +0,47. В експериментальних класах з аспектним навчанням така динаміка непомітна. Середній рівень сформованості лексичної компетентності збільшився з $K_{\text{усп.}} = 0,69$ до $K_{\text{усп.}} = 0,72$ (динаміка +0,03), що для статистики не є значущим. Це свідчить про те, що аспектне навчання не дає таких високих результатів, як спеціально організоване експериментальне.

Оскільки система вправ чотирьох рівнів градаційності виявилася найбільш ефективним засобом для оптимізації системи формування лексичної компетентності учнів початкових класів, було розроблено систему вправ, а потім проаналізовано їх в аспекті ступеня наростання складності для учнів і підраховано коефіцієнт успішності виконання цих завдань.

Встановлено, що 74 % учнів (60% + 14%) виконали більше половини завдань, тобто коефіцієнт їхньої успішності вище 0,5, що свідчить про високий рівень сформованості лексичної компетентності. Із завданнями підвищеної складності впоралися 85 % учнів, що відповідає високому рівню сформованості лексичної компетентності учнів початкових класів.

Отже, результати експериментального навчання підтвердили ефективність розробленої цілісної методичної системи формування лексичної компетентності учнів початкових класів.

Основні ідеї дисертаційної праці, представлені як гіпотетичні у вступі, розглянуто нами в межах теорії закономірностей засвоєння рідного мовлення, теорії мовленнєвої діяльності і концепції розвивального навчання. Їх реалізовано в цілісній методичній системі формування лексичної компетентності учнів початкових класів, простудійовано і підтверджено дослідним навчанням, вони набули статусу методичних висновків.

Загальні висновки

У дисертації розроблено й експериментально перевірено ефективність цілісної методичної системи формування лексичної компетентності в учнів початкових класів, а також умови її реалізації у практиці навчання на уроках української мови.

1. У науковому дослідженні з'ясовано сутність базових понять роботи, висвітлено позиції науковців. Виявлено неоднозначність наукових поглядів у тлумаченні змісту понять. У праці *лексичну компетентність учнів початкових класів* потлумачено як здатність особистості *швидко і якісно* оперувати не словами, а семантичними полями, зі складу яких мовець обирає потрібне слово, словосполучення, щоб точно висловити власну думку в спілкуванні з опорою на граматичну структуру мови (макроструктуру мови); як процес навчання засобів мови і формування механізмів використання їх у мовленнєвій діяльності (говоріння, письмо, аудіювання і читання) з метою спілкування. Лексична компетентність складається із лексичної здатності (діяльності), яка містить мотиваційний, когнітивний, практичний й рефлексійно-поведінковий компоненти. *Формування лексичної компетентності учнів початкових класів* визначено як взаємопов'язану організацію мотиваційного, когнітивного, практичного і рефлексійно-поведінкового компонентів лексичної діяльності на основі вивчення номінативних і комунікативних одиниць мови в їхньому взаємозв'язку форми, значення і функції. *Методичну систему формування лексичної компетентності учнів початкових класів* обґрунтовано як сукупність компонентів – мети, змісту, методів, засобів та форм організації навчально-виховної діяльності, а також взаємозв'язків між означеними складниками.

2. Вивчення психологічної й педагогічної літератури дозволило з'ясувати, що формування лексичної компетентності в учнів початкових класів ґрунтується на положеннях теорії поетапного формування розумових дій, теорії мовленнєвої діяльності з опорою на алгоритми породження мовлення, теорії формування узагальнених понять за концепцією розвивального навчання

В.Давидова. Цілеспрямоване формування лексичної компетентності в учнів початкових класів в умовах цілісної методичної системи навчання, якою передбачено засвоєння основних смислоутворювальних одиниць мовлення (слово, словосполучення, речення, текст) і робота над основними мовленнєвими поняттями, забезпечує не лише вдосконалення лексико-граматичної будови мовлення учнів початкових класів, а й розвиток здатності користуватися мовленням, застосовувати його в різноманітних життєвих ситуаціях.

3. Узагальнення наукових підходів до обґрунтування лінгводидактичних засад формування лексичної компетентності в учнів початкових класів дало змогу виокремити низку принципів, які базуються на закономірностях засвоєння мовлення та концепції розвивального навчання. Загальнодидактичними та специфічними принципами формування лексичної компетентності в учнів початкових класів визначено: принцип єдності вивчення мови і навчання мовлення; принцип градаційності; принцип формування лексичного запасу і граматичної будови мовлення в єдності і взаємозв'язках; принцип взаємозв'язку розвитку фонетичного, лексичного, граматичного боку мовлення і навчання мовних одиниць в єдності їхнього значення, форми і функції; принцип зіставлення і диференціації мовних одиниць у процесі мовленнєвого вибору.

4. Визначено, що формування лексичної компетентності в учнів початкових класів доцільно здійснювати за спеціальною програмою на основі розробленої системи вправ з опорою на означені принципи навчання. Відповідно до принципу градаційності виокремлено чотири методичні рівні роботи над одиницями мови. Вправи *першого методичного рівня* передбачають засвоєння лексичних одиниць в єдності значення і форми, зокрема, у процесі формування словникового запасу учнів зумовлюють цілеспрямовану роботу над лексичним значенням слова. *Вправи другого рівня* передбачають засвоєння учнями початкових класів зв'язків між одиницями мови, відтак словникова робота спрямована вже на поглиблене вивчення слова в його лексичних

зв'язках і відношеннях, оволодіння його парадигматикою та синтагматикою. Вправи *третього рівня* передбачають усвідомлення учнями початкових класів єдності значення, форми і функції засвоєних мовних одиниць у мовленні, передусім у сприйманні текстів; проведення роботи з культури мовлення. *Вправи четвертого методичного рівня* передбачають виконання творчих завдань, коли учні продукують власні висловлення, виявляючи креативні мовні здібності, що є індикатором лексичної компетентності у використанні української мови. З урахуванням завдань кожного з окреслених рівнів методичної роботи виокремлено чотири *рівні методичної градації вправ*: 1) за типом завдань, які розв'язуються учнями в процесі вивчення слова і тексту; 2) за ступенем складності завдань і дидактичного матеріалу; 3) за обсягом дидактичного матеріалу; 4) за методами і прийомами їхнього презентування. У межах кожного з рівнів вибудовано ієрархію вправ, спрямованих на формування лексичної компетентності учнів початкових класів: *пропедевтичні, ілюстративні, на закріплення, повторювально-узагальнювальні, творчі*. Така рівнева градаційна система вправ сприяє успішному формуванню лексичної компетентності в учнів початкових класів і стає ефективним засобом реалізації вимог державного стандарту.

5. Реалізація методичної системи формування лексичної компетентності в учнів початкових класів оптимально можлива не лише в межах традиційних уроків української мови, у зв'язку з навчанням граматики і правопису, а й на спеціальних компетентнісно орієнтованих уроках мовлення, що характеризуються особливостями мети, змісту, технології навчання, а також взаємодії вчителя й учнів. Компетентнісно орієнтовані уроки мовлення розподілено на: *компетентнісно орієнтовані уроки усного і писемного діалогічного мовлення*, які диференційовано на уроки продукування усних діалогічних висловлень та уроки продукування письмових діалогічних висловлень (за формою мовлення); *компетентнісно орієнтовані уроки усного і писемного монологічного мовлення*, що розподілено на уроки продукування усного і письмового переказу й уроки продукування усного і письмового твору.

Тип і стиль мовлення, передбачені чинною програмою, стали домінантою в процесі розподілу уроків продукування усного і письмового переказу, із-поміж яких виокремлено: уроки продукування переказів розповідних текстів; уроки продукування переказів текстів-описів (уроки продукування наукового тексту-опису та уроки продукування художнього тексту-опису); уроки продукування переказів текстів міркувань. Уроки продукування усного і письмового твору розподілено на: уроки продукування твору-розповіді; уроки продукування твору-опису (уроки продукування творів наукового опису та уроки продукування творів художнього опису); уроки продукування твору-міркування. Обґрунтована в роботі типологія компетентнісно орієнтованих уроків мовлення, спрямованих на формування лексичної компетентності в учнів початкових класів, уможливила реалізацію на практиці обґрунтованих мети, змісту і принципів навчання за допомогою адекватних методів і прийомів.

6. Для з'ясування рівнів сформованості лексичної компетентності в учнів початкових класів було визначено критерії, за якими аналізувалася динаміка формування лексичної компетентності на основі матриці текстів учнівських творів за трьома критеріями – *рівень тексту, лексичний рівень і граматичний рівень*. Для проведення зрізів знань і вмінь учнів на констатувальному і підсумковому етапах педагогічного експерименту, а також для подальшого статистично коректного аналізу їх було розроблено програму статистичного оцінювання результатів “Педстатистика”, тести і матрицю текстів, яка складається на основі поетапного аналізу учнівських творів (за серією запитань і ключів до них).

7. Ефективність запропонованої цілісної системи формування лексичної компетентності в учнів початкових класів підтверджено динамікою позитивних змін. Найбільш значне зростання рівня сформованості лексичної компетентності виявилось в учнів експериментальних класів зі спеціальним навчанням: від $K_{\text{усп}} = 0,58$ до $K_{\text{усп}} = 0,84 (+0,26)$. При цьому динаміка текстових показників мовлення – $+0,15$; динаміка граматичних показників – $+0,16$; найбільш помітною виявилася динаміка лексичних показників – $+0,47$. В

експериментальних класах із аспектним навчанням така динаміка непомітна. Середній рівень сформованості лексичної компетентності збільшився з $K_{усп.} = 0,69$ до $K_{усп.} = 0,72$ (динаміка $+0,03$), що для статистики не є значущим. Це свідчить про те, що аспектне навчання не дає таких високих результатів, як спеціально організоване експериментальне.

Результати експериментального навчання підтвердили ефективність розробленої цілісної методичної системи формування лексичної компетентності учнів початкових класів.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів, пов'язаних із формуванням лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови. У процесі наукового пошуку визначено нові проблемні позиції, що потребують подальшого вивчення, зокрема: студіювання проблем сприймання і розуміння мовлення учнями початкових класів; удосконалення класифікації мовленнєвих помилок учнів у галузі початкової лінгводидактики; розроблення питань розвитку творчих здібностей учнів початкових класів засобами української мови; розроблення навчальних посібників компетентнісно орієнтованого типу для початкової й основної школи.

Список використаної літератури

1. Абдукаримова Т.М. Развитие устной речи учащихся младших классов в процессе работы с текстом : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Алма-Ата, 1992. 18 с.
2. Айдарова Л.И. Психология усвоения языка (построение экспериментального курса на начальном этапе обучения) : автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Москва, 1982. 37 с.
3. Айдарова Л.И. Формирование лингвистического отношения к слову у младших школьников. *Вопросы психологии*. Санкт-Петербург, 1964. С. 55—72.
4. Александренко А.П. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности младших школьников на основе интегративного подхода (на примере изучения английского языка) : автореф. дисс... канд. пед. наук. Майкоп, 2005.
5. Аматыева Е.П. Методика обучения выразительности речи детей старшего дошкольного возраст : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Одесса, 1997. 21 с.
6. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа. *Педагогика*, 2005. №4. С. 19—27.
7. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена. *Вопросы психологии*. Санкт-Петербург, 2006. №3. С.78—86.
8. Аносова Л.Р. Семантические элементы в синтаксисе детской речи. Москва, 1979. 242 с.
9. Арбатский Д.И. Семантические определения : (Основные проблемы толкования значений слов) : дисс. ... д-ра. филол. наук. Ижевск, 1981. 412 с.
10. Арнхейм Р. Новые очерки по психологии искусства. Москва : Прогресс, 1976. 185 с.
11. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. Москва : Прогресс, 1974. 103 с.

12. Арутюнова Н.Д. Образ (опыт концептуального анализа). Референция и проблемы текстообразования. Москва : Наука, 1986. 121 с.
13. Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл. Москва : Наука, 1976. 384 с.
14. Артемов В.А., Рыбников Н.А. Как собирать продукты детского творчества. Москва : Просвещение, 1924. 828 с.
15. Артемова О.І. Розвиток креативного мовлення молодших школярів : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Одеса, 2001. 20 с.
16. Архипова Е.В. Работа над значением слова в начальной школе. Рязань : Изд-во РГПУ, 1996. 170 с.
17. Ахутина Т.В. Единицы речевого общения, внутренняя речь, порождение речевого высказывания. Исследование речевого мышления в психолингвистике. Москва : Наука, 1985. С. 99—116.
18. Ахутина Т.В., Наумова Т.Н. Смысловой и семантический синтаксис : детская речь и концепция Л.С. Выготского. *Психологические проблемы семантики*. Москва, 1983. С. 196—209.
19. Бабаян Ю.О. Розвиток рефлексивного оцінювання як чинника мотивації досягнення молодших школярів : дис... канд. психол. наук. Київ, 2004. 206 с.
20. Бабич Н.Д. Основы культуры мовлення. Львів : Світ, 1990. 232 с.
21. Бабик С.П. Словник епітетів української мови. Київ : Довіра, 1998. 431 с.
22. Бадер В.И. Грамматико-стилистический анализ текста как средство развития связной речи младших школьников : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Киев, 1987. 22 с.
23. Бадер В.І. Розвиток усного і писемного мовлення молодших школярів. Київ, 2000. 92 с.
24. Бадер В.І. Взаємозв'язок у розвитку усного і писемного мовлення молодших школярів : автореф. дис ... д-ра пед наук. Київ, 2004. 36 с.
25. Баєв Б.Ф. Психологія внутрішнього мовлення. Київ, 1966.
26. Байбара Т.Н. Дидактические условия эффективного использования исследовательского метода в обучении младших школьников : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Киев, 1988. 21 с.

27. Баранов М.Т. Научно-методические основы обогащения словарного запаса школьников в процессе изучения русского языка в 4-8 классах : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. Москва, 1985. 32 с.
28. Бахтин М.М. Человек в мире слова. Москва : Изд-во Российского ун-та, 1995. 140 с.
29. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики. Київ : Академія, 2004. 342 с.
30. Бацій І.С. Краса і сила слова : Бесіди про мову художнього твору. Київ : Радянська школа, 1983. 96 с.
31. Беляев Б.В. О взаимоотношении мышления, языка и речи. *Вопросы психологии*. Санкт-Петербург, 1958. № 3. С. 11—24.
32. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. Москва : Педагогика, 1989. 190 с.
33. Бех І.Д. Інтеграція як освітня перспектива. *Початкова школа*. Київ, 2002. №5. С. 5—6.
34. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід : рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті : Світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики)*. Київ : «К.І.С.», 2004. 112 с. С. 47—52.
35. Більченко Є.В. Педагогіка як форма буття : перспективи діалогу педагогічної та культурологічної парадигм. *Шлях освіти*, 2006. №3. С. 2—5
36. Біляев О.М. Лінгводидактика рідної мови. Київ: Генеза, 2005. 180 с.
37. Біляев О.М., Скуратівський Л.В. Концепція навчання державної мови в школах України. *Дивослово*. Київ : Освіта, 1996. №1. 18 с.
38. Богоявленский Д.Н., Менчинская Н.А. Психология усвоения знаний в школе. Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1959. 347 с.
39. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель : от идеи к образовательной парадигме. *Педагогика*, 2003. №10. С. 130—138.
40. Богуславская Н.Е. Трудности в усвоении лексической синтагматики учащимися средней школы : на материале ученических изложений. Слово в

системних отношениях на разных уровнях языка. Свердловск : Свердлов. ГПУ, 1985. 120 с.

41. Богуславская Н.Е., Купина Н.А. Значение слова в восприятии младших школьников и принципы составления учебного словаря. Свердловск : Свердловск : пед. ин-т, 1975. 96 с.

42. Богуш А.М., Гавриш Н.В., Котик Т.М. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних закладах освіти. Київ : Слово, 2005. 312 с.

43. Божович Л.И., Конникова Т.Е. О нравственном развитии и воспитании детей. *Вопросы психологи.* Санкт-Петербург, 1975. № 1. С. 80—89.

44. Божович Е.Д. Развитие языковой компетенции школьников : проблемы и подходы. *Вопросы психологи.* Санкт-Петербург, 1997. №1. С. 33—44.

45. Бондар Л.В. Організація групових форм роботи на уроці. *Початкова школа.* Київ, 1996. № 7. С. 28—30.

46. Бондар Л.В. Спільна навчальна робота молодших школярів як чинник їх розумового та соціального розвитку : дис... канд. психол. наук. Київ, 2003. 204 с.

47. Бондарко А.В. Основы функциональной грамматики. Языковая интерпретация идеи времени. Изд-во С.-Пб. ун-та, 2001.

48. Бондаренко А.А., Гуркова И.В. Говори правильно: Орфоэп. Словарик. Москва : Просвещение, 1995. 110 с.

49. Бублій О.А. Розвиток творчих здібностей учнів. Київ : Нива знань, 2005. № 3. С. 30—32.

50. Бугай Н.І. Український етикет. Київ : Вид-во «Бібліотека українця», 2000. 263 с.

51. Будагов Р.А. Что такое развитие и совершенствование языка. Москва : Наука, 1977. 264 с.

52. Бусел В.Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Київ. Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. 1440 с.

53. Б'юджентал Д. Третя сила у психології. Гуманістична психологія : в 3-х т. Київ : Пульсари, 2001. 252 с. С. 80—90.
54. Вайденфельд Вернер Х.С. Конструктивные конфликты: воспитание толерантности как основы демократии. *Перспективы*, 2003. №1. С. 103—116.
55. Варзацька Л.О., Шевченко Л.І. Методика зв'язного мовлення молодших школярів. Житомир : СМП «Житомир–РІКО–ПРЕС-РЕКЛАМА», 1995. 128 с.
56. Варзацька Л.О. Рекомендації до комплекту картин «Азбука мовлення». Київ : Мистецтво, 1988. 14 с.
57. Варзацька Л.О. Навчання та мовлення на основі тексту. Київ : Радянська школа, 1986. 176 с.
58. Варзацька Л.О. Рідна мова й мовлення. Розвивальне навчання : монографія. Кам'янець-Подільський : Абетка, 2004. 310 с.
59. Васильев В.Г., Блинов В.Г, Носков Н.Н. О национальной идее в образовании. *Перемены*, 2006. №3. С. 4—11.
60. Вятютнев М.Н. Методические основы теории школьного учебника РКИ : автореф. дисс. ... д-ра пед.наук. Москва, 1983. 37 с.
61. Вашуленко М.С., Пономарьова К.І., Прищепа О.Ю. Навчальні програми для 1-4 класів загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням українською мовою (українська мова). Київ : Освіта, 2012. 61 с.
62. Вашуленко М.С. Українська мова і мовлення в початковій школі. Київ : Освіта, 2006. 268 с.
63. Вашуленко М.С. Методика навчання української мови в початковій школі. Київ : Літера ЛТД, 2011. 364 с.
64. Вашуленко М.С., Дубовик С.Г. Українська мова 2 клас. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2013. 160 с.
65. Вашуленко М.С., Мельничайко О.І. Васильківська Н.А. Українська мова 3 клас. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2013. 192 с.
66. Вашуленко М.С., Мельничайко О.І., Дубовик С.Г. Українська мова 4 клас. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2013. 192 с.

67. Вашуленко М.С. Формування мовної особистості школярів в умовах переходу до 4-річного початкового навчання. *Початкова школа*. Київ, 2001. №1. С. 11—15.
68. Вашуленко М.С. Про перебудову початкового курсу української мови. *Початкова школа*. Київ, 1988. № 11. С. 40—43.
69. Вашуленко М.С. Розвиток мовлення – провідний принцип удосконалення програм з мови. *Початкова школа*. Київ, 1982. № 7. С. 40—42.
70. Вашуленко М.С. Теорія і практика навчання української мови в чотирирічній початковій школі : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 1992. 39 с.
71. Вашуленко М.С. Початкова мовна освіта у контексті реформування загальноосвітньої школи. *Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні. 1992-2002. Ч. 1*. Харків : ОВС, 2002. С. 322—338.
72. Вашуленко М. С. Удосконалення змісту і методики української мови в 1-4 класах. Київ : Радянська школа, 1991. 111 с.
73. Введенская Л.А., Павлова Л.Г. Культура и искусство речи. Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. 576 с.
74. Вежбицка А. Язык. Культура. Познание. Москва : Русские словари, 1997. 281 с.
75. Вежбицка А. Понимание культур через посредство ключевых слов. Москва : Языки славянской культуры, 2001. 288 с.
76. Величко Л.И. Речь. Речь. Речь : кн. для учителя нач. классов по развитию речи учащихся. Москва : Педагогика, 1983. 144 с.
77. Виноградов В.В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика. Москва : Из-во АН ССР, 1963. 255 с.
78. Виноградов В.В. О теории художественной речи. Москва : Высшая школа, 1971. 240 с.
79. Виноградов В.В. О языке художественной литературы. Москва : Гослитиздат, 1959. 654 с.

80. Винокур Т.Г. Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения. Москва : Наука, 1993. 172 с.
81. Выготский Л.С. Психология искусства. С-Пб. : Азбука, 2000. 412 с.
82. Выготский Л.С. Мышление и речь. Психологические исследования. Москва : Лабиринт, 1996. 416 с.
83. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологические очерки. Москва : Просвещение, 1991. 93 с.
84. Воловик П.Н. Проблемы применения методов теории вероятностей и математической статистики в педагогической теории и практике : дис. ... д-ра пед. наук. Киев, 1977. 316 с.
85. Вольф Е.М. Функциональная семантика оценки. Москва : Наука, 1985. 228 с.
86. Воронин М.Т. Предупреждение и исправление стилистических ошибок в школе. Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1993.
87. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования : Мышление и речь. Проблемы психологии развития ребенка. Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1956. 519 с.
88. Всеволодова М.В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса. Фрагмент прикладной (педагогической) модели языка. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 2000. 502 с.
89. Вятютнев М.Н. Методические основы теории школьного учебника РКИ : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. Москва, 1983. 37 с.
90. Гавриш Н.В. Розвиток мовленнєвотворчої діяльності в дошкільному віці : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 2002. 42 с.
91. Гак В.Г. Структура слова как компонент семантической структуры высказывания. Семантическая структура слова. *Психолінгвістическіе ісследования*. Москва, 1971. С. 78—96.
92. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. Москва : Наука, 1981. 139 с.

93. Ганич Д.І., Олійник І.С. Словник лінгвістичних термінів. Київ : Вища школа, 1985. 360 с.
94. Гац Н.А. Формування у молодших школярів умінь використовувати засоби зв'язності тексту (на матеріалі вивчення частин мови) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 1993. 24 с.
95. Гвоздев А.Н. От первых слов до первого класса : дневник научных наблюдений. Саратов, 1981. 324 с.
96. Голованова Н.Ф. Общая педагогика. СПб. : Речь, 2005. 317 с.
97. Головин Б.Н. Введение в языкознание. Москва : Высшая школа, 1977. 311 с.
98. Головин Б.Н. Основы культуры речи. Москва : Высшая школа, 1988. 320 с.
99. Головин С.Ю. Словарь психолога-практика. Москва : Харвей, 2001. 976 с.
100. Голубков В.В. Общие вопросы развития устной речи. Мастерство устной речи. Москва : Просвещение, 1965. 114 с.
101. Голуб Н.Б. Збагачення мовлення учнів 5-7 класів українською лексикою : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 1997. 24 с.
102. Голубовська І.О. Етнічні особливості мовних картин світу. Київ : Логос, 2004. 284 с.
103. Гончаренко С.У. Професійна освіта : Словник. Київ : Вища школа, 2000. 149с.
104. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
105. Горбатов Д.С. Умения и навыки: о соотношении содержания этих понятий. *Педагогика*, 1994. № 2. С. 15—19.
106. Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолінгвистики. Москва : Лабиринт, 1997. 224 с.
107. Глебова Е.Ф. Системный подход к обучению синтаксису в средней школе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1983. 33 с

108. Греб М.М. Теоретико-методичні засади навчання лексикології та фразеології майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 2017. 45 с.
109. Греб М.М. Теоретико-методичні засади навчання лексикології та фразеології майбутніх учителів початкових класів : дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 2017. 455 с.
110. Груба Т.Л. Засвоєння синонімічних форм на міжпредметній основі. *Дивослово*. Київ : Вид-во «ДЕМТУР», 1998. № 7. С. 17—18.
111. Гудзик І.П. Компетентісно орієнтоване навчання російської мови у початкових класах (у школах з українською мовою навчання) : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. Київ, 2008. 39 с.
112. Гудзик И.П. Функциональный подход к обучению языкам. *Язык и литература в школе. Украинский вестник*, 2000. №1-2(12). С. 3—6.
113. Гумбольдт В.О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества. *Избранные труды по языкознанию*. Москва : ОАО ИГ «Прогресс», 2000. 398 с.
114. Давыдов В.А. Анализ дидактических принципов традиционной школы и возможные принципы обучения ближайшего будущего. *Возрастная и педагогическая психология*. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1992. 272 с.
115. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. Москва, 1972. 424 с.
116. Давыдов В.В. О понятии развивающее обучение. *Педагогика*, 1995. № 1. С. 34—35.
117. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. Опыт теоретических и экспериментальных психологических исследований. Москва : Педагогика, 1986. 240 с.
118. Давыдов В.В. Психическое развитие в младшем школьном возрасте. *Возрастная и педагогическая психология*. Москва : Просвещение, 1963. С. 66—100.
119. Давыдов В.В., Эльконин Д.Б., Маркова А.К. Основные вопросы современной психологии детей младшего школьного возраста. *Проблемы*

- общей, возрастной и педагогической психологии*. Москва : Педагогика, 1978. С. 180—205.
120. Давыдов В.В., Запорожец А.В. Психологический словарь. Москва : Педагогика, 1983. 448 с.
121. Давыдов В.В. Психологическое развитие младших школьников : экспериментальные психологические исследования. Москва : Педагогика, 1990. 160 с.
122. Дейвідсон Леррі. Філософські основи гуманістичної психології. *Гуманістична психологія. Гуманістичні підходи в західній психології ХХ ст.* Том 1. Київ : Пульсари, 2001. 252 с. С. 222—245.
123. Декларація принципів толерантності. Схвалена Генеральною конференцією ЮНЕСКУ на її двадцять восьмій сесії в Парижі 16 листопада 1995 року. *Організація Об'єднаних націй з питань освіти, науки, культури*.
124. Дементьева Н.А. Психологические особенности развития нравственных представлений и понятий у младших школьников. *Вопросы психологии младших школьников : Сб. науч. тр.* Саратов : СГПИ, 1984. С. 88—104.
125. Державний стандарт початкової загальної освіти. *Початкова школа*. Київ : Освіта, 2011. № 7. С. 3—14.
126. Державний стандарт початкової загальної середньої освіти. Мови національних меншин. *Початкова школа*. Київ, 2006. №2.
127. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионализма. Москва : Изд-во Моск. психолого-социального ин-та. Воронеж : НПО «МОДЭК», 2004. 752 с.
128. Дорогань Л.В. Словообразовательный анализ как средство обучения толкованию лексического значения. *Вопросы методики лексики и фразеологии на уроках русского языка в средней школе*. Москва : Просвещение, 1978. С. 22—31.
129. Дорошенко С.І., Вашуленко М.С., Мельничайко В.Я. Методика викладання української мови. Київ : Вища школа, 1992, 398 с.

130. Дороз В.Ф. Лінгвокультурологічний підхід до вивчення української лексики у 5-6 класах шкіл з російською мовою навчання : автореф. дис... канд. пед. наук. Київ, 2005. 21 с.
131. Джежелей О.В., Емец А.А. Учусь читать. Харьков : Ранок, 2000. 128 с.
132. Джендлін Ю. Успіхи і проблеми гуманістичної психології. Гуманістична психологія : в 3-х т. Київ : Пульсари, 2001. Т. 1. 252 с. С. 206—221.
133. Джонсон Девід В. Соціальна психологія : тренінг міжособистісного спілкування. Київ : «КМ Академія», 2003. 220 с.
134. Дьюї Джон. Моральні принципи освіти. Львів : Літопис, 2001. 32 с.
135. Дядюра Г. Образні засоби новітніх наук. *Дивослово*, 2001. № 12. С. 20—23.
136. Дьяконова Т.Г. Словарь письменной речи школьника 1-2 классов и пути его развития в школе : дис. канд. пед. наук. Москва, 1954. 224 с.
137. Дьяченко В.К. Основное направление развития образования в современном мире. Москва : Школьные технологии, 2005. 512 с.
138. Емец А.А. Методика работы с научно-художественными произведениями в начальных классах : дисс... канд пед наук. Харьков, 2000. 209 с.
139. Еремеева А.П. Проблема разработки единой лингвометодической концепции развития речи учащихся. *Актуальные проблемы развития речи учащихся : Сб. статей*. Москва : Просвещение, 1980. С. 8—15.
140. Етимологічний словник української мови. Київ, 1985. Т.2. 541 с.
141. Эльконин Д.Б. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л. Выготского). Москва : Тривола, 1994. 168 с.
142. Эльконин Д.Б. Детская психология. Москва : Госуд. Учебно-педаг. изд-во Мин-ва просвещения РСФСР, 1960. 328 с.
143. Єрмоленко С.Я., Дзюбишина-мельник Н.Я. Культура української мови. Київ : Либідь, 1990. 304 с.
144. Єрмоленко С.Я., Бибик С.П., Тодор О.Р. Тлумачний словник лінгвістичних термінів. Київ : Либідь, 2001. 687 с.
145. Єфимов А.И. Стилистика художественной речи. Москва : Изд-во Московского ун-та, 1961. 519 с.

146. Жинкин Н.И. Грамматика и смысл : (Разбор случая семантической афазии у ребенка). Язык и человек. Москва : Изд-во МГУ, 1970. С. 63—85.
147. Жинкин Н.И. Механизмы речи. Москва : АПН РСФСР, 1959. 370 с.
148. Жинкин Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи. Вопросы языкознания. 1964. № 6. С. 26—38.
149. Жинкин Н.И. Психологические основы развития речи. *В защиту живого слова*. Москва : Просвещение, 1966. С. 16—18.
150. Жинкин Н.И. Развитие письменной речи учащихся III-VII классов. *Психология усвоения грамматики, орфографии и развития письменной речи*. Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1956. С. 141—250.
151. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. Москва : Наука, 1982. 159 с.
152. Жирун О.А. Комунікативна компетентність редактора : структура та принципи. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*, 2002. Вип. 3. С. 121—128.
153. Життєва компетентність особистості. Київ : Богдана, 2003. 520 с.
154. Жоль К. Мысль, слово, метафора. Київ : Радянська школа, 1984. 236 с.
155. Жуйков С.Ф. Психологические основы повышения эффективности обучения младших школьников родному языку. Москва : Педагогика, 1979. 184 с.
156. Загальна психологія. Київ : А.П.Н., 2002. 227 с.
157. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Київ : Ленвіт, 2003. 262 с.
158. Загашев И.О. Умение задавать вопросы. *Перемена*. 2001. №4. С. 8—13.
159. Закон про загальну середню освіту. *Газета «Освіта України» від 23 червня 1999*.
160. Залізняка Г.М., Масенко Л.Т. Мовна ситуація Києва : день сьогоднішній та прийдешній. Київ : Вид. дім «КМ Академія», 2001. 94 с.

161. Залевская А.А. Вопросы организации лексикона человека в лингвистических и психологических исследованиях. Калинин : Изд-во ун-та, 1978. 88 с.
162. Залевская А.В. Проблемы организации внутреннего лексикона человека. Калинин : Изд-во ун-та, 1977. 76 с.
163. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. Москва : Педагогика, 1990. 424 с.
164. Занков Л.А. Обучение и развитие. Москва : Педагогика, 1975. 440 с.
165. Зарецький О.В. Мовна ситуація в Україні: стереотипи суспільної свідомості. *Українська мова*, 2006. № 3. С. 22—31.
166. Захарійчук М.Д. Українська мова. (післябукварна частина). Київ : Грамота, 2012. 82 с.
167. Захарійчук М.Д., Науменко В.О. Риторика 3 клас. Київ : Літера, 2014. 110 с.
168. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование*, 2003. №5. С. 34—42.
169. Зимняя И.А. Вербально-коммуникативная функция в восприятии и порождении текста. *Психологические механизмы порождения и восприятия текста : Сб. науч. тр.* Москва : МГПИИЯ, 1985. Вып. 243. С. 39.
170. Зимняя И.А. Мыслительные процессы при порождении речевого высказывания. Исследование речевого мышления в психолингвистике. Москва : Наука, 1985. 239 с.
171. Зимняя И.А. Смысловое восприятие речевого сообщения. Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации). Москва : Наука, 1976. 226 с.
172. Зинченко В.П. Психологическая теория деятельности («воспоминания о будущем»). *Вопросы философии*, 2001. №2. С. 66—89.
173. Зинченко В.П. Творчество понимания. *Психологическая наука и образование*, 1998. №4. С. 23—27.

174. Зинченко В.П., Мещерякова Б.Г. Психологический словарь. Москва : Педагогика-Пресс, 1996. 440 с.
175. Иванчева Д.П., Котова Е.И. Картинен речник за първокласника. София : Нар. просвета, 1985. 183 с.
176. Иванченко Р.Г. Лингвистика текста и принципы оптимизации текста. Проблемы литературного редактирования на материале украинской речевой практики : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Київ, 1989. 30 с.
177. Измайлова Р.Г. Методика изучения прилагательных- синонимов в начальных классах как средство развития речи учащихся (2 класс) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1989. 13 с.
178. Ильенко С.Г. Контекст и связный текст. Москва, 1973.
179. Ильенко С.Г. Контекст и связный текст в их лингвометодической интерпретации. Языковые единицы и контекст. Ленинград : Наука, 1973. 159 с.
180. Ильин Е.П. Умения и навыки: нерешенные вопросы. *Вопросы психологии*. Санкт-Петербург, 1986. № 2. С. 138—148.
181. Ильяш М.И. Основы культуры речи. Київ : Вища школа, 1984. 187 с.
182. Исакова А.И. Методика работа над значением слова на основе его семантических связей : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1993. 21 с.
183. Исследование речевого мышления в психолингвистике : *Сб. науч. раб.* Москва : Наука, 1985. 239 с.
184. Истомина Н.Б. Развивающее обучение. *Начальная школа*. Киев, 1996. № 12. С. 30—34.
185. Кабардов М.К., Арцишевская Е.В. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенций. *Вопросы психологии*. Санкт-Петербург, 1996. №1. С. 34—49.
186. Калмыкова Л.А. Преемственность в формировании грамматического строя речи дошкольников и младших школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1982. 16 с.

187. Капинос В.И. Активизация методов работы по развитию речи. *Совершенствование методов обучения русскому языку : Сб. статей.* Москва : Просвещение, 1981. С. 34—42.
188. Капинос В.И. О критериях оценки речи и об ошибках, грамматических и речевых. Москва : Просвещение, 1986. С. 78—88.
189. Капинос В.И., Сергеева Н.И., Соловейчик М.С. Изложения : Тексты с лингвистическими анализом. Москва : Линка-Пресс, 1994.
190. Капинос В.И., Сергеева Н.И., Соловейчик М.С. Развитие речи : Теория и практика обучения: 5-7 кл. Москва : Линка-Пресс, 1994. 196 с.
191. Караман С.О. Упровадження педагогічних інновацій у теорію і практику професійної підготовки вчителя-словесника. *Вісник Львівського університету. Серія: Філологічна.* Львів, 2010. Вип. 50. С. 87—98.
192. Караман С.О., Караман О.В., Плющ М.Я. Сучасна українська літературна мова. Київ : Літера ЛТД, 2011. 560 с.
193. Каримова Н.З. Изучение семантики суффиксов имен существительных в 4-5 классах средней школы как средство развития речевых и мыслительных навыков учащихся : дисс. ... канд. пед. наук. Москва, 1977. 183 с.
194. Карпова С.Н., Труве Э.И. Психология речевого развития ребенка. Ростов-на-Дону : Изд-во Рост, ун-та, 1987. 95 с.
195. Клименко А.П. Лексическая системность и ее психологическое изучение. Минск : Высшая школа, 1974. 108 с.
196. Коваль А.П., Коптілов В.В. Крилаті вислови в українській літературній мові. Афоризми. Літературні цитати. Образні вислови. Київ : Вища школа, 1975. 335 с.
197. Коваль Г.П. Зміст та дидактична структура уроку читання в початкових класах. Тернопіль : Підручники і посібники, 2003. 78 с.
198. Коваль А.П. Практична стилістика сучасної української мови. Київ : Вища школа, 1987. 351 с.
199. Коваль Г.П. Методика викладання української мови. Тернопіль : Підручники і посібники, 2002. 133 с.

200. Коваль Г.П., Деркач Н.І., Захарчук З.О., Іванова Л.І. Методика викладання української мови у початкових класах. Рівне : РДГУ, 2002. 113 с.
201. Коломієць М.П. Питання фразеологічної синоніміки. Дніпропетровськ : ДДУ, 1987. 52 с.
202. Коменський Я.А. Вибрані педагогічні твори : у 3 т. Київ : Радянська школа, 1940. 248 с.
203. Коменский Я.А. Мир чувственных вещей в картинках. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. Москва : Педагогика, 1982. Т. 2. С. 269—282.
204. Комлев Н.Г. Компоненты содержательной структуры слова. Москва : Изд-во МГУ, 1969. 192 с.
205. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Київ : «К.І.С.», 2004. 112 с.
206. Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації: матеріали методол. Семінару. Київ: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. Ч. 2. 292 с.
207. Кононенко В.І. Українська народна фраземіка: трансформація образу. *Мовознавство*. Київ : Вид-во ін-ту мовознавства ім. О.О. Потебні АН України, 1993. № 5. С. 21—27.
208. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа). *Педагогічна газета*, 2000. №6.
209. Концепція загальної середньої школи. *Управління освітою*. Київ, 2005. №15-16.
210. Коровина В.Я. В защиту живого слова : *Сб. статей*. Москва : Просвещение, 1966. 271 с.
211. Коршун Т.В. Відбір лексики для початкового етапу засвоєння української мови (на матеріалі шкіл з російською мовою викладання) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 1995. 24 с.
212. Костюк Г.С. Навчання і психічний розвиток учнів. *Психологічна наука, вчитель, учень*. Київ, 1979. 345 с.

213. Костюк Г.С. Вікова психологія. Київ : Радянська школа, 1976. 270 с.
214. Костомаров В.Г. Культура речи и стиль. Москва : Изд-во ВПШ и АОН при ЦК КПСС, 1960. 71 с.
215. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ : Радянська школа, 1989. 608 с.
216. Котик Т.М. Теорія і практика становлення та розвитку української дошкільної лінгводидактики : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. Одеса : Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського, 2005. 40 с.
217. Костюшко М.К. Культура речевого общения. Новосибирск, 1965. 223 с.
218. Котик Т.М. Методика навчання дітей української мови в дошкільному закладі. Київ : Вища школа, 1994. 157 с.
219. Кочерган М.П. Вступ до мовознавства. Київ : Академія, 2001. 368 с.
220. Кочерган М.П. Слово і контекст : Лексична сполучуваність і значення слова. Львів : Вища школа, 1980. 182 с.
221. Красиков Ю.В. Алгоритмы порождения речи. Орджоникидзе : Ир., 1990. 240 с.
222. Красиков Ю.В. Теория речевых ошибок. Москва : Наука, 1980. 124 с.
223. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. Київ : Грамота, 2005. 448 с.
224. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. Київ : Знання, 2010. 384 с.
225. Кулебаба Е.П. Изучение лексических паронимов как средства совершенствования речи учащихся начальной школы : дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1995. 173 с.
226. Кулибчук Л.М. Розвиток образного мовлення учнів 5-7-их класів : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Одеса, 1999. 20 с.
227. Куликова И.С. Сочетание слов как минимальный контекст лексического значения слова. Языковые единицы и контекст. Ленинград : ЛГПИ, 1973. С. 33—47.

228. Кутенко Л.А. Особенности работы по обогащению и активизации словарного запаса младших школьников в условиях близкородственного двуязычия : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 1986. 22 с.
229. Куцик О.А. Слова-символы як образно-смысловий центр формування фразеологізмів (На матеріалі укр. та рос. мов) : автореф. дис. ... канд. філол. наук. Дрогобич, 1997. 20 с.
230. Кучерук О. Засоби естетичної виразності мови та їх вплив на учнів. *Дивослово*. Київ : Вид-во «ДЕМІУР», 1998. № 3. С. 13—15.
231. Лазаренко Н. І. Формування у молодших школярів поняття про слово у взаємозв'язку його лексичних та граматичних значень : (на матеріалі прикметника) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 1993. 20 с.
232. Ладыженская Т.А. Детская риторика в рисунках и рассказах : в 2 ч. Москва, 1993.
233. Ладыженская Т.А. Живое слово. Устная речь как средство и предмет обучения. Москва : Просвещение, 1986. 127 с.
234. Ладыженская Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся. Москва : Педагогика, 1975. 255 с.
235. Ладыженская Т.А., Сорокина Г.И. Речь и культура общения : Программа для четырехлетней начальной школы. *Начальна школа*, 1990. № 8. С. 21.
236. Ладыженская Т.А. Речевые секреты : кн. для учителя нач. классов. Москва : Просвещение, 1992. 144 с.
237. Ладыженская Т.А. Речевые уроки : кн. для учителя нач. классов. Москва : Просвещение, 1994. 159 с.
238. Ладыженская Т.А. Характеристика связной речи детей младшего школьного возраста. Москва : НИИ ОП, 1981. 80 с.
239. Леденева В.В. Изучение эпитета как средства совершенствования речи учащихся : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1991. 179 с.
240. Лейтес Н.С. Способности и одаренность в детские годы. Москва : Педагогика, 1984. 80 с.

241. Леонтьев А.А. Внутренняя речь и процессы грамматического порождения высказывания. *Вопросы порождения речи и обучения языку*. Москва : Изд-во МГУ, 1967. С.56—66.
242. Леонтьев А.А. Исследование грамматики. *Основы теории речевой деятельности*. Москва : Наука, 1974. С. 161—187.
243. Леонтьев А.А. Основы теории речевой деятельности. Москва : Наука, 1974. 603 с.
244. Леонтьев А.А. Психолингвистика. Ленинград : Наука, 1967. 118 с.
245. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. Москва : Наука, 1969. 306 с.
246. Леонтьев А.А. Психолингвистические проблемы массовой коммуникации. Москва : Просвещение, 1974. 197 с.
247. Леонтьев А.А. Психолингвистический аспект языкового значения. Принципы и методы семантических исследований. Москва : Наука, 1976. 73 с.
248. Леонтьев А.А. Психология общения. Москва : Смысл, 1997. 365 с.
249. Леонтьев А.А. Психофизиологические механизмы речи. Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка. Москва : Наука, 1970. С. 314—370.
250. Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности. Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности. Москва : Наука, 1965. 245 с.
251. Леонтьев А.А. Смысл как психологическое понятие. *Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком*. Москва : Изд-во МГУ ун-та, 1969. С. 56—66.
252. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая действительность. Москва : Наука, 1978. 84 с.
253. Леонтьев А.А. Избранные психологические произведения : в 2 т. Москва : Педагогика, 1983. Т. 1. 391 с.
254. Леонтьева М.Р. Справка о проблемах и перспективах развития начального образования. *Начальная школа*. 1997. № 4. С. 5.

255. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. Москва : Педагогика, 1981. 185 с.
256. Лесин В.М., Пулинець О.С. Словник літературознавчих термінів. Київ : Радянська школа, 1971. 486 с.
257. Лисиченко Л.А. Лексикологія сучасної української мови. Семантична структура слова. Харків : Вища школа, 1977. 114 с.
258. Лисянская Т.Н. Развитие мышления младших школьников как условие повышения их социальной активности. *Психолого-педагогические механизмы формирования качеств социально активной личности у детей дошкольного и младшего школьного возраста* : Сб. науч. тр. Москва : МГПИ им. В.И. Ленина, 1986. С. 36—38.
259. Лихачев Б.Т. Педагогика. Москва : Прометей, 1993. 528 с.
260. Лопушинський І.П. Лінгводидактичні основи методики роботи над художнім стилем мовлення у 5-7 класах середньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 1996. 22 с.
261. Лісовський А. Художня розповідь тексту. *Дивослово*. Київ : Освіта, 1994. № 1. С. 40—42.
262. Лурия А.Р. Язык и сознание. Москва : Изд-во МГУ, 1979. 319 с.
263. Лустина Е.А. Слово и образ в процессе воображения : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Москва, 1984. 22 с.
264. Львов М.Р. Методика развития речи младших школьников. Москва : Просвещение, 1985. 176 с.
265. Львов М.Р. Речь младших школьников и пути ее развития. Москва : Просвещение, 1975. 176 с.
266. Львов М.Р. Риторика в начальной школе. *Начальная школа*. Київ, 1994. № 9. С. 56—61.
267. Львов М.Р. Риторика. Москва : Изд. Центр «Академия», 1995. 252 с.
268. Львов М.Р. Словарик синонимов и антонимов. Москва : Вентана-граф, 1995. 141 с.
269. Львов М.Р. Тенденции развития речи учащихся. Москва, 1978. 328.

270. Львов М.Р. Тенденции формирования грамматического строя письменной речи учащихся в средней школе : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. Москва, 1973. 37 с.
271. Львов М.Р. Школа творческого мышления Москва : Дидакт, 1993. 183 с.
272. Львов М.Р. Развитие речи младших школьников: *межвуз. сб. науч. тр.* Москва, 1983. 144 с.
273. Львова С.И. Язык в речевом общении. Москва : Просвещение, 1992. 188 с.
274. Люблинская А.А. Очерки психологического развития ребенка. Москва : Просвещение, 1965. 363 с.
275. Люблинская А.А. Учителю о психологии младшего школьника. Москва : Просвещение, 1977. 224 с.
276. Люблінська Г.О. Дитяча психологія. Київ : Вища школа, 1974. 356 с.
277. Ляудис В.Я., Негурэ И.П. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников. Москва : Международная педагогическая академия, 1994. 150 с.
278. Макеева С.Г. Воспитательные возможности уроков грамматики : дисс. ... канд. пед. наук. Москва, 1986. 210 с.
279. Малаховский Л.В. Принцип градуальности в учебной лексикографии. Проблемы учебной лексикографии и обучения лексике. Москва : Русский язык, 1978. С. 48—52.
280. Маркова А.М. Психология усвоения языка как средства общения. Москва : Педагогика, 1974. 255 с.
281. Маркова А.М. Формирование мотивации учения. Москва : Просвещение, 1990. 190 с.
282. Маркова Л.Л. Роль ознакомления учащихся IV-V классов со словообразовательным значением для обогащения их словарного запаса : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1980. 18 с.
283. Марченко Л.М. Робота з лексичними синонімами на уроках української мови. Київ : Радянська школа, 1981. 136 с.

284. Масальський В.І. Питання методики граматики, правопису і розвитку мови учнів. Київ : Радянська школа, 1953. 113 с.
285. Матюхіна М.В., Михальчик Т.С., Патрина К.Т. Психологія молодшого школяра. Москва : Просвещение, 1976. 208 с.
286. Мельничайко В.Я. Лінгвістика тексту в шкільному курсі української мови. Київ : Радянська школа, 1986. 168 с.
287. Мельничайко В.Я. Творчі роботи на уроках української мови. Київ : Радянська школа, 1984. 223 с.
288. Мельничайко В.Я. Елементи лінгвістичного аналізу художнього тексту на уроках мови. *Дивослово*. № 2. С. 15—18.
289. Мельничайко В.Я. Лінгвістичні основи викладання української мови в школі. *Мовознавство і школа*. Київ : Радянська школа, 1981. С. 43.
290. Мельничайко В.Я., Пентиліук М.І., Рожило Л.П. Удосконалення змісту і методів навчання української мови. Київ : Радянська школа, 1982. 214 с.
291. Мельник Т.В. Розвиток образного мовлення учнів 5-9 класів шкіл з російською мовою викладання : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Херсон, 2004. 20 с.
292. Мельник Т.В. Розвиток образного мовлення учнів 5-9 класів шкіл з російською мовою викладання : дис. ... канд. пед. наук. Херсон, 2004. 176 с.
293. Мельчук І.А. Опыт теории лингвистических моделей «Смысл → текст». Семантика, синтаксис. Москва : Наука, 1974. 314 с.
294. Мельничук О.С. Словник іноземних слів. Головна редакція УРЕ АН УРСР, 1974. 725 с.
295. Меньшикова Л.В. Образные компоненты в мышлении : автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Ленинград, 1974. 23 с.
296. Микулинская М.Я. Развитие лингвистического мышления учащихся : Экспериментальное психологическое исследование обучения пониманию предложений при чтении. Москва : Педагогика, 1989. 144 с.
297. Миропольская Н.Є. Мистецтво слова в структурі художньої культури учня: теорія і практика. Київ : Парламентське видавництво, 2002. 87 с.

298. Миропольская Н.Є. Вслушиваясь в слово. Киев : Советская школа, 1989. 195 с.
299. Мистратова О.П. Обогащение словарного запаса учащихся прилагательными качественной оценки (на уроках русского языка) : дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1969. 343 с.
300. Михальская А.К. Теоретические основы педагогической риторики : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 1993. 46 с.
301. Михеев В.В. Моделирование и методы теории измерений в педагогике. Москва : Высшая школа, 1987. 200 с.
302. Молодцова Н.Г. Развитие у младших школьников способности понимать смысл зрительного образа. *Начальная школа*. Киев, 2004. №2.
303. Мучник Б.С. Культура письменной речи. Москва : Аспект Пресс, 1996. 175 с.
304. Нагрибельна І.А. Самостійна робота в системі підготовки майбутніх учителів початкових класів до навчання української мови : монографія. Херсон : ТОВ «ВКФ «СТАР» ЛТД», 2016. 310 с.
305. Нагрибельна І.А. Шляхи впровадження самостійної роботи у фаховій підготовці майбутніх учителів початкової школи (на матеріалі курсу «Методика навчання української мови»). *Теоретична і дидактична філологія*. Переяслав-Хмельницький : ФОП Лукашевич О.М., 2012. Вип. 12. С. 73—76.
306. Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні. *Світ виховання*, 2004. №3. С. 7—33.
307. Науменко В.О., Захарійчук М.Д. Риторика 3 клас. Нова програма. Київ : Літера, 2014. 110 с.
308. Національна доктрина розвитку освіти. Київ : Шкільний світ, 2001.
309. Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ ст. *Освіта України*, 2002. №33. С.4—6
310. Навчальні програми для загальноосвітніх навч. закл. із навчанням українською мовою. 1-4 класи. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2013. 392 с.

311. Начинкина Г.М. Словарно-смысловая работа на уроках грамматики. *Начальная школа*, 1968. № 5. С. 33—36.
312. Науменко В.О., Захарійчук М.Д. Формування в дітей уміння говорити майстерно. *Початкова школа*. Київ, 2002. № 10. С. 13—16.
313. Науменко В.О. Читанка. Післябукварна частина. Київ : Грамота, 2012. 98 с.
314. Науменко В.О. Літературне читання 2 клас. Київ : Генеза, 2012. 160 с.
315. Науменко В.О. Літературне читання 3 клас. Київ : Генеза, 2014. 176 с.
316. Неусыпова Н.М. Дидактические условия усвоения младшими школьниками слова как единицы речи : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ленинград, 1980. 19 с.
317. Нечаева Н.В. Дидактические функции сочинений в начальных классах : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1986. 19 с.
318. Никитин М.В. Лексическое значение слова. Москва : Высшая школа, 1983. 123 с.
319. Никитин М.В. Основы лингвистической теории значения. Москва : Высшая школа, 1988. 165 с.
320. Николаенко Г.И. Онтогенез системных связей в лексике : (психолингвистическое исследование вербальных ассоциаций) : дис. ... канд. филол. наук. Минск, 1979. 254 с.
321. Новиков Л.А. Семантика текста и ее формализация. Москва : Наука, 1983. 216 с.
322. Новиков Л.А. Искусство слова. Москва : Педагогика, 1991. 144 с.
323. Новиков Л.А. Лингвистическое толкование художественного текста. Москва : Высшая школа, 1979. 159 с.
324. Новиков Л.А. Лексикология. Москва : Высшая школа, 1989. С. 165—236.
325. Новиков Л.А., Иванов В.В., Кедайтене Е.И., Тихонов А.Н. Лексическая семантика. *Современный русский язык : Теоретический курс : Лексикология*. Москва : Русский язык, 1987. С. 10—80.
326. Общение. Текст. Высказывание. Москва : Наука, 1989. 175 с.

327. Овчинникова И.Г., Береснева Н.И., Дубровская Л.А., Пенягина Е.Б. Лексикон младшего школьника (характеристика лексического компонента языковой компетенции). Пермь : Изд. Пермского университета, 2000. 317 с.
328. Огієнко І. Вчимося рідної мови. Нариси про мову вкраїнську. Вид-во книгарні Є. Череповського. 1918. 48с.
329. Оліфіренко В.В. Барвінок Донбасу. Читанка з народознавства і літератури рідного краю. Донецьк : Центр підготовки абітурієнтів, 2000. 56 с.
330. Оліяр М.П. Навчально-пізнавальна культура молодших школярів (на матеріалі української мови) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Одеса, 1993. 20 с.
331. Олійник І.С., Сидоренко М.М. Українсько-російський і російсько-український фразеологічний тлумачний словник. Київ : Радянська школа, 1991. 400 с.
332. Оморокова М.И. Оценочные элементы в словаре младших школьников (на материале чтения). *Речевое развитие младших школьников*. Москва : Просвещение, 1970. С. 158—186.
333. Онищук В.А. Типы, структура и методика урока в школе. Київ : Радянська школа, 1979. 184 с.
334. Омельчук С.А. Функціонування терміносполук зі збірним числівником у царині української лінгвометодики. *Дивослово*, 2015. № 7–8. С. 18—20.
335. Орланова Н.П. Обучение дошкольников творческому рассказыванию : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Київ, 1967. 22 с.
336. Орлова О.Б. Эмоционально-экспрессивные средства языка как основа формирования творческого отношения к слову у младших школьников : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Москва, 1997. 17 с.
337. Осипович-Таращанская Р.Е. Особенности овладения составлением плана как средством понимания текста школьниками 3-5 классов : дисс... канд. пед. науки. Київ, 1957. 209 с.
338. Паламарчук Л.С. Словник антонімів. Київ : Радянська школа, 1987. 173 с.

339. Пархоменко Г.В. Словарная работа и ее место в развитии речи учащихся. *Умственное развитие младших школьников в процессе обучения : сб. науч. тр. ЛГПИ им. А. Герцена.* Ленинград : ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1974. С. 89—114.
340. Пентилюк М.І. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Ленвіт, 2000. 264 с.
341. Пентилюк М.І., Караман С.О., Караман О.В., Горошкіна О.М., Бакум З.М., Барахтян М.М., Гайдаєнко І.В., Галетова А.Г., Коршун Т.В., Нікітіна А.В., Окуневич Т.Г., Решетилова О.М. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах. Київ : Ленвіт, 2004. 400 с.
342. Пентилюк М.І. Аналіз тексту на уроках мови. *Дивослово.* Київ : Вид-во «Логос», 1999. №3. 32 с.
343. Пентилюк М.І., Маруніч І.І., Гайдаєнко І.В. Ділове спілкування та культура мовлення. Київ : Центр учбової літератури, 2011. 224 с.
344. Пентилюк М.І., Горошкіна О.М., Нікітіна А.В. Концептуальні засади комунікативної методики навчання української мови. *Українська мова і література в школі*, 2006. №1. С. 15-20.
345. Пентилюк М.І. Культура мови і стилістика. Київ : Вежа, 1994. 240 с.
346. Пентилюк М.І., Окуневич Т.Г. Методика навчання української мови у таблицях і схемах. Київ : Ленвіт, 2006. 134 с.
347. Петриченко Л.О. Контекстний підхід до професійної підготовки майбутнього вчителя в умовах реформування системи освіти. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки: збірник наукових праць.* Глухів, 2015. Вип. 28. С. 16—25.
348. Пешковский А. Грамматика в новой школе *Избранные труды.* Москва : Учпедгиз, 1959. С. 124—126.
349. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. Санкт-Петербург : Союз, 1997. 256 с.

350. Пышкало А.М. Совершенствование обучения младших школьников. Москва : Педагогика, 1984. 128 с.
351. Платонов К.К., Голубев Г.Г. Психология. Москва : Высшая школа, 1973. 256 с.
352. Плиско К.М. Лінгводидактичні основи організації навчання української мови в загальноосвітній школі: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. Київ, 1997. 38 с.
353. Полосухина В.Н. Развитие связной речи детей шестилетнего возраста в условиях школьного обучения : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Москва, 1985. 16 с.
354. Политова Н.И. Развитие речи учащихся начальных классов на уроках русского языка. Москва : Просвещение, 1984. 191 с.
355. Поляков С.Д. Словообразовательная работа при изучении имен существительных. *Начальная школа*. Київ, 1986. № 2. С. 24—28.
356. Пометун О.І. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа*, 2005. №1. С. 65—69.
357. Пономарьова К.І. Збагачення словникового запасу молодших школярів синонімами як засіб увиразнення мовлення : автореф. дис. канд. пед. наук. Київ, 2002. 20 с.
358. Пономарів О.Д. Стилїстика сучасної української мови. Київ : Либідь, 1993. 248 с.
359. Пономарів О.Д., Різун В.В., Шевченко Л.Ю. Сучасна українська мова. Київ : Либідь, 2008. 488 с.
360. Попова Л.Б. Методика формирования лексических понятий у учащихся начальных классов. На матер. укр. яз. : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Киев : гос. пед. ин-т им. А.М. Горького, 1990. 24 с.
361. Портнягина М.А. Обогащение речи младших школьников глаголами эмоционального состояния и отношения : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1991. 16 с.
362. Потєбня А.А. Мысль и язык. Харьков, 1892. 228с.

363. Потебня А.А. Слово и миф. Москва : Правда, 1989. 192 с.
364. Потоцкая Т.Ф. Словообразовательная работа как средство обогащения лексического запаса младших школьников (на материале украинского языка) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 1985. 24 с.
365. Приступа Г.Н. Развитие речи учащихся. Москва : Высшая школа, 1985. 64 с.
366. Приступа Г.Н. Словарные упражнения при изучении грамматики в 3 классе. *Начальная школа*. Киев, 1985. № 12. С. 28—30.
367. Програми для середньої загальноосвітньої школи 1-4 класи. Київ, 2016. 224 с.
368. Програми для середньої загальноосвітньої школи 1-2 класи : Початкова школа, 2001. 296с.
369. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 3-4 класи : Початкова школа, 2003. 292с.
370. Програми для середньої загальноосвітньої школи для 1-4 класів. Київ : Початкова школа, 2013. 432 с.
371. Програми для середньої загальноосвітньої школи для 5-11 класів. – Київ : Середня школа, 2013. 300 с.
372. Программы обучения по системе академика Л. Занкова 1-3 классы. Москва : Просвещение, 1993. 61 с.
373. Програма з української мови. Система розвивального навчання Ельконіна-Давидова. 1-4 класи. Харків : «Незалежний науково-методичний центр», 2012. 32 с.
374. Просвирина И.И. Обогащение речи учащихся средствами оценки : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1996. 16 с.
375. Пустовойт П.Г. От слова к образу. Киев : Советская школа, 1974. 189 с.
376. Рамишвили Д.И. Художественная речь как эстетический феномен. Тбилиси : Мецниереба, 1987. 109 с.

377. Редин П.А. Фразеологизмы с пространственным и временным значением в современном украинском языке : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Харьков, 1989. 24 с.
378. Репкин В.В. Начальный этап развивающего обучения русскому языку в средней школе : концепция и программа. Харьков-Томск, 1992. 82 с.
379. Рождественский Н.С. Речевое развитие младших школьников : сб. статей. Москва : Просвещение, 1970. 222 с.
380. Родари Дж. Грамматика фантазии: Введение в искусство придумывания историй. Москва : Прогресс, 1990. 192 с.
381. Рождественский Ю.В. Виноградовская школа в языкознании. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва : Сов. энциклопедия, 1990. С. 84—85.
382. Російчук Т.А. Образні компоненти в структурі становлення писемного мовлення дітей : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2004. 17 с.
383. Рубинштейн С.Л. К психологии речи. *Психология речи*. Т. XXXV. Ленинград, 1941.
384. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии : в 2 т. Москва : Педагогика, 1989. Т. I. 488 с.
385. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. Київ : Абрис, 1997. 416 с.
386. Савченко О.Я. Ціннісні орієнтації шкільної освіти. *Філософія освіти ХХ століття*. Київ, 2000. С. 23—28.
387. Савченко О.Я. Сучасний урок у початкових класах. Київ : Магістр – S, 1997. 256 с.
388. Савченко О.Я. Літературне читання 2 клас. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2014. 160 с.
389. Савченко О.Я. Літературне читання 3 клас. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2014. 192 с.
390. Савченко О.Я. Літературне читання 4 клас. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2015. 192 с.
391. Савчин М.В. Педагогічна психологія. Київ : Академвидав, 2007. 424 с.

392. Санина Л.Д. Развитие речи на основе теории актуального членения предложения : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1987. 16 с.
393. Селевко Г.К. Компетентности и их классификация. *Народное образование*, 2004. № 4. С. 138—143.
394. Симоненко Д.Г. Творческие работы как средство обучения и воспитания младших школьников : авторефер. дисс. ... канд. пед. наук. Одесса : ОГУ им. И. И. Мечникова, 1974. 25с.
395. Сеница И.Е. Усвоение школьниками новых слов в тексте. *Вопросы психологии*, 1955. № 4. С. 56—67.
396. Сиротина В.О. Про співвідношення слова і слова-образу. *Мовознавство*, 1976. №3. С. 20.
397. Симониченко Т.А. Використання інноваційних технологій у роботі з молодшими школярами. *Рідна школа*, 2013. №3. С. 77—78.
398. Сікорська З.С. Українсько-російський словотворчий словник. Київ : Радянська школа, 1985. 188 с.
399. Сіранчук Н.М. Формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови: Монографія. Київ: «Центр учбової літератури», 2017. 288 с.
400. Сіранчук Н.М. Розвиток образного мовлення молодших школярів у процесі навчання української мови : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2008. 20 с.
401. Сіранчук Н.М. Зошит компетентнісно орієнтованих уроків мовлення 2 клас. Київ: «Центр учбової літератури», 2017. 60 с.
402. Сіранчук Н.М. Зошит компетентнісно орієнтованих уроків мовлення 3 клас. Київ: «Центр учбової літератури», 2017. 60 с.
403. Сіранчук Н. М. Зошит компетентнісно орієнтованих уроків мовлення 4 клас. Київ: «Центр учбової літератури», 2017. 60 с.
404. Сіранчук Н.М. Моделі породження мовленнєвого висловлювання (тексту) та їхній лексичний аспект. *Науковий вісник південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського*. Одеса, 2015. Вип.1. С.60—69.

405. Сіранчук Н.М. Лексична компетентність молодшого школяра у сучасній початковій освіті. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Житомир, 2015. Вип.1(79). С.129—133.
406. Сіранчук Н.М. Формування лексичної компетентності молодших школярів у руслі концепції розвивального навчання. *Вісник Глухівського НПУ ім. О. Довженка*. Глухів, 2015. Вип.28. С.150—156.
407. Сіранчук Н.М. Процес формування лексичної компетентності молодшого школяра у структурі теорії мовленнєвої діяльності. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Житомир, 2015. Вип.4(82). С.72—76.
408. Сіранчук Н.М. Обґрунтування створення методичної системи формування лексичної компетентності молодшого школяра шляхом аналізу існуючих методичних систем розвитку мовлення. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Херсон : Видавництво ХДУ, 2015. Вип. LXVIII. С. 90—95.
409. Сіранчук Н.М. Процес формування лексичної компетентності молодших школярів на основі моделей породження мовленнєвого висловлювання. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Миколаїв : Видавництво МНУ ім. В.О. Сухомлинського, 2015. Вип. 54. С. 165—172.
410. Сіранчук Н.М. Формування лексичної компетентності молодшого школяра засобами словотворчої роботи. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*. Тернопіль, 2015. № 3. С. 52—58.
411. Сіранчук Н.М. Формування лексичної компетентності молодшого школяра засобом словотворчих вправ. *Початкова школа*. Київ, 2016. № 02(560). С.4—8.
412. Сіранчук Н.М. Основні принципи формування лексичної компетентності молодшого школяра. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. Миколаїв, 2016. Вип. 2 (51). С. 100—112.

413. Сіранчук Н.М. Проблема термінологічної номінації окремих видів лексичних помилок. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. Кіровоград, 2017. Вип. 156. С. 95—100.
414. 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*. Миколаїв, 2017. Вип. 2 (57). С. 461—466.
415. Супрун А.Е. Общее языкознание. Минск : Вышая школа, 1983. 456 с.
416. Скопненко О.І., Цимбалюк Т.В. Сучасний словник іншомовних слів : близько 20 тис. слів і словосполучень. Київ : Довіра, 2006. 789 с.
417. Словник синонімів. Київ : Радянська школа, 1980. 256 с.
418. Слобин Д. Когнитивные предпосылки развития грамматики. *Психолінгвістика : Сб. статей*. Москва, 1984. С. 156.
419. Словник фразеологічних синонімів. Київ : Радянська школа, 1989. 200 с.
420. Сниткина Г.И. Установление смысловых связей как средство обогащения словаря детей. *Начальная школа*. Киев, 1980. № 12. С. 61—64.
421. Старагіна І.П., Чеснокова О.А. Особливості мовленнєвого розвитку дитини в системі розвивального навчання. *Початкова школа*, Київ, 2002. №3; 6.
422. Стишов О.А. Українська лексика у кінці ХХ століття : (на матеріалі мови засобів масової інформації). Київ : Пугач, 2005. 388 с.
423. Собко В.А. Форирование у учащихся начальных классов умений составить тесты описания : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Киев : гос. пед. ин-т им. А.М. Горького, 1989. 25 с.
424. Сокольницкая Т.Н. Формирование коммуникативных умений учащихся при изучении глагола на текстовой основе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Киев : СПб, 1994. 18 с.

425. Соловець Л.О. Робота над фразеологізмами як засіб формування культури спілкування молодших школярів : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2004. 20 с.
426. Сороцкая О.Н. Формирование нравственных представлений у младших школьников на уроках чтения : дисс. ... канд. пед. наук. Москва, 1973. 183 с.
427. Соссюр де Фердинанд. Труды по языкознанию. Москва : Прогресс, 1977. 696 с.
428. Стельмахович М.Г. Етнопедagogічні основи методики української мови. *Українська мова і література в школі*, 1993. №№ 5-6. С.11—17.
429. Сулименко Н.Е. Стилистические ошибки и пути их устранения. Москва-Петербург : Просвещение, 1966. 134 с.
430. Сухомлинский В.О. Избранные произведения : в 5 т. Киев : Советская школа, 1980. Т. 4. С. 153.
431. Сухомлинський В.О. Кімната казки. *Серце віддаю дітям* : в 5 т. Київ : Радянська школа, 1977. Т.3. 185 с.
432. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников. Москва : Просвещение, 1988. 175 с.
433. Таран В.С. Формування в учнів умінь сприймати образне слово. *Художня література у духовному розвитку особистості : Збірник матеріалів науково-практичних читань «Духовний розвиток особистості засобами мистецтва»*. Чернігів, 1993. Ч.2. С.81—86.
434. Телия В.Н. Вторичная номинация и ее виды. *Языковая номинация : Виды наименований*. Москва : Наука, 1977. 129 с.
435. Телия В.Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц. Москва : Наука, 1986. 142 с.
436. Теймурова С.С. Лексикографическая разработка имен существительных на -ств(о) (на материале отвлеченных существительных) : дис. ... канд. филол. наук. Баку, 1984. 212 с.
437. Тихомиров Д.И. Чему и как учить на уроках родного языка в начальной школе. Москва : Знание, 1887. 103 с.

438. Тихомиров О.К. Психология мышления. Москва : изд-во Московского университета, 1984. 270 с.
439. Тихоша В.І. Формування лексичних умінь і навичок з української мови в учнів 5-6 класів шкіл з російською мовою навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ : держ. пед. ін-т. ім. М.П. Драгоманова, 1993. 24 с.
440. Тодор О.Г. Экспресиви в аспекті синонімії (структурно-семантичний та психолінгвістичний аналіз) : автореф. дис. ... канд. філол. наук. Київ, 1998. 32 с.
441. Тодор О.Г., Ковальов В.П. Виразальні засоби українського художнього мовлення. *Дивослово*, 1998. № 3. С. 58—60.
442. Томахин Г.Д. Теоретические основы лингвострановедения: автореф. дисс. ... д-ра. філол. наук. Москва, 1984. 35 с.
443. Трунова В.А. Развитие русской речи шестилетних учащихся на основе речевой ситуации : автореф. дис... канд. пед. наук. Москва, 1989. 17 с.
444. Ужченко В.Д., Ужченко Д.В., Мілева І.В., Барилова Г.К. Сучасна українська літературна мова. Луганськ : ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2008. 283 с.
445. Усатенко Т.П. Лексична семантика і розвиток мовлення учнів. Київ : Радянська школа, 1984. 128 с.
446. Уфимцева А.А. Лексическое значение : Принцип семиологического описания лексики. Москва : Наука, 1986. 239 с.
447. Ушакова О.С. Программа развития речи детей дошкольного возраста в детском саду. Москва : Изд. РАО, 1994.
448. Ушакова О.С. Речевое воспитание в дошкольном детстве. Развитие связной речи : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 1996. 40 с.
449. Ушакова Т.Н. Речь человека в обучении. Москва : Наука, 1989. 192 с.
450. Ушакова Т.Н. Текст как объект психолінгвістического анализа. *Психологический журнал*. Москва : Наука, 1989. № 1. С.107—115.

451. Ушакова Т.Н. Функциональные структуры второй сигнальной системы: Психофизиологические механизмы внутренней речи. Москва : Наука, 1979. С. 248.
452. Ушинський К.Д. Вибрані твори. Київ, 1949. 223 с.
453. Федоренко Л.П. Закономерности усвоения родной речи. Москва : Просвещение, 1984. 160 с.
454. Федоров А.И. Образная речь. Новосибирск : Наука, 1985. 119 с.
455. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи. Київ : Академвидав, 2006. 352 с.
456. Филин Ф.О лексико-семантических группах слов. *Езиковедски изследования в чест на акад. Ст. Младенов*. София, 1957. С. 525—539.
457. Филлмор Ч. Дело о падеже. *Новое в зарубежной лингвистике*. Москва : Прогресс, 1981. Вып. 10. С. 369—495.
458. Филлмор Ч. Дело о падеже открывается вновь. *Новое в зарубежной лингвистике*. Москва : Прогресс, 1981. Вып. 10. С. 496—530.
459. Фомичева Г.А. Обучение учащихся 5-6 классов нормам управления слов : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1964. 20 с.
460. Фомичева Г.А. Работа над словосочетанием и предложением в начальных классах. Москва : Просвещение, 1981. 159 с.
461. Фомичева Г.А. Формирование синтаксического строя речи младших школьников : дисс. ... д-ра. пед. наук. Москва, 1984. 413 с.
462. Франко З.Т. Образність в українському мовленні. *Українське усне літературне мовлення*. Київ : Наукова думка, 1967. 76 с.
463. Хартунг В. Деятельностный подход в лингвистике : результаты, границы, перспективы. *Общение. Текст. Высказывание*. Москва : Наука, 1989. С. 41—55.
464. Хмелько В. Номинальная шкала личностных качеств : (Опыт построения базового тезауруса). *Социол. исслед.*, 1981. №2. С. 124—134.
465. Ходякова Л.А. О коммуникативной направленности в преподавании лингвистических дисциплин. РЯШ, 1995. № 1. С. 111—112.
466. Хом'як І.М. Наукові основи навчання орфографії в середній школі. Рівне : ППФ «Волинські обереги», 1998. 228 с.

467. Хом'як І.М. Самостійна робота як компонент цілісного педагогічного процесу. *Українська мова і література в школах України*, 2016. № 7-8. С. 11—17.
468. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. Москва : Изд-во МГУ, 1972. 259 с.
469. Хомский Н. О понятии «правило грамматики». Новое в лингвистике. – Москва : Изд-во иностр. лит., 1965. Вып. 4. С. 34—65.
470. Хомский Н. Язык и мышление. Москва : Изд-во МГУ, 1972. 122 с.
471. Хорошковська О.Н. Лінгводидактична система початкового навчання української мови у школах з російською мовою викладання : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 2000. 39 с.
472. Хорошковська О.Н. Лінгводидактична система початкового навчання української мови у школах з російською мовою викладання. Київ, 1999. 306 с.
473. Хорошковська О.Н. Розвиток українського мовлення молодших школярів. Початкова школа. №8. С.14.
474. Цейтлин С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение. СПб. : ИД «МиМ», 1997. 192 с.
475. Цейтлин С.Н. Семантика производного слова и детская речь. *Слово как предмет изучения : Сб. науч. тр. ЛГПИ им. А.И. Герцена*. Ленинград, 1977. С. 140—146.
476. Чавдаров С.Х. Методика викладання української мови в початковій школі. Київ : Радянська школа, 1940. 233 с.
477. Чепелюк Н.І. Збагачення словникового запасу учнів початкових класів дієслівними формами : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Одеса : Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського.2001. 20 с.
478. Чижова Т.И. Основы методики обучения стилистике в средней школе. Москва : Просвещение, 1987. 176 с.

479. Чистовская Н.А. Преодоление лексических недочетов в письменной речи учащихся 8 класса. *Вопросы повышения культуры речи учащихся*. Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1960. 196 с.
480. Чудинова И.С. Методика обогащения словарного запаса учащихся на основе учета семантической сочетаемости слов : дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1981. 192 с.
481. Шанский Н. Очерки по словообразованию. Москва : Изд-во МГУ, 1968. 310 с.
482. Шатова Е.Г. Методика формирования у учащихся обобщенных знаний при обучении орфографии : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 1990. 32 с.
483. Шахнарович А.М. Детская речь. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва : Сов. энциклопедия, 1990. С. 131—132.
484. Шахнарович А.М. Место семантического компонента в языковой способности. *Семантика языковых единиц и текста : (Лингвист, и психолингвист, исслед.)*. Москва, 1979. С. 5—18.
485. Шахнарович А.М. Некоторые психолингвистические закономерности развития речи. *Психологические основы рационализации познавательно-практической деятельности учащихся : Сб. науч. тр.* Ярославль, 1975. Вып. 148. С. 86—94.
486. Шахнарович А.М. Языковая способность. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва : Сов. энциклопедия, 1990. 617 с.
487. Шевченко В.Ф. Формирование у учащихся творческих приемов работы с художественным текстом : автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Київ, 1994. 36 с.
488. Шмелев Д.Н. Проблемы семантического анализа лексики. Москва : Наука, 1973. 279 с.
489. Шмелев Д.Н. Слово и образ. Москва : Наука, 1964. 120 с.
490. Шрамм А.Н. Очерки по семантике качественных прилагательных (на материале современного русского языка). Ленинград, 1979. 134 с.

491. Шрагина Л.И. Значение метафоры для процесса понимания. *Сб. : «Сучасна психологія в ціннісному вимірі». Матеріали Третіх Костюківських читань.* Київ : 1994. С.124—125.
492. Шрагина Л.И. Логика воображения. Одесса : Полис, 1995. 111 с.
493. Шрагина Л.И. Процесс конструирования метафоры как элемент развивающего обучения и интеллектуального тренинга. *Сб. : «Сучасна психологія в ціннісному вимірі». Матеріали Третіх Костюківських читань.* Київ, 1994. С.288—289.
494. Штерн І.Б. Вибрані топіки та лексикон сучасної лінгвістики. Київ : АртЕК, 1998. 336 с.
495. Шярнас В. Лингводидактические проблемы обогащения речи учащихся. Вильнюс : НИИП, 1977. 95 с.
496. Щеголева Г.С. Системный подход в работе над развитием связной речи младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ленинград, 1985. 17 с.
497. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Москва : Наука, 1974. 428 с.
498. Яворська С.Т. Становлення і розвиток методики української мови в початкових класах (XVI – XX ст.). Слов'янськ: ПП «Канцлер», 2004. 335 с.
499. Ягодовский К.П. Вопросы общей методики естествознания. М.: Учпедгиз, 1951. 365 с.
500. Ягодовская В.К. Особенности словаря устной речи учащихся 1 класса : дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1952. 401 с.
501. Якиманская И.С. Развивающее обучение. Москва : Педагогика, 1979. 144 с.
502. Яковлева В.Н. Обогащение словарного запаса учащихся IV—VI классов глагольной лексикой (на основе работы с лексико-семантическими группами) : дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1973. 235 с.
503. Asch S. On the use of metaphor in the description of persons. *On expressive language.* Worcester : Clark; New York Univ. press, 1953. P.29—35.
504. Bevington J. My first dictionary all in color. London, 1978. 61 p.

505. Downing J. A Child-centered Dictionary. *The Elementary School Journal*, 1972. Vol. 72. P. 238—246.
506. Drysdale P. Words to use: A junior thesaurus. New York : William H. Sadlier, 1971.
507. Meringer R. Aus dem Leben der Sprache : Versprechen. Kindersprache. Nachahmungstrieb. Berlin : B. Behr's Verl., 1908. 244 p.
508. Meringer R. Versprechen und Verlesen: eine psychologische-linguistische Studie. Stuttgart : V. Vehr's Verl., 1895. 204 p.
509. Messmer O. Zur Psychologie des Lesens bei Kindern und Erwachsenen. *Archiv fur die gesamte Psychologie*, 1903. Bd. 2, H. 2. P. 190—298.
510. Morton J. Consideration of Grammar and Computation in Language Behavior. Cambridge, 1968.
511. My first dictionary: An American heritage dictionary. Boston : Houghton Mifflin, 1980. 340 p. : ill.
512. Nouveau Larousse des débitants : (Note aux enseignants, par R. Lagane.). Paris : Libr. Larousse, 1985. 855 p.
513. Osgood E. Language universals and psycholinguistics. *Universals of language*. Cambridge : M. I. T. Press, 1963. P. 229—322.
514. Pick A. Die agrammatischen Sprachstörungen. *Aus dem Gesamtgebiet der Neurologie und Psychiatrie*. T. 1. H. 7. 1913.
515. Stoof Angela, Martens Rob L., Merrienboer Jeroen J.G. van. Open university of the Netherlands. Ht.ru, 12 мая, 2004.
516. Walpole E. My first Golden Dictionary. London, 1981. 94 p.
517. Webster N. Webster's new elementary dictionary. New York : Amer. book co., 1970. 611 p.

Додаток А

Довідки впровадження результатів дисертаційної роботи



ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження „Формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови”

Видана кандидату педагогічних наук, доценту, завідувачу кафедри теорії і методик початкового навчання Рівненського державного гуманітарного університету Сіранчук Наталії Миколаївні у тому, що методика формування лексичної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови в навчальній роботі ЗОШ №1 Рівненської міської ради була впроваджена та апробована протягом 2015-2017рр.

Експериментальним дослідженням було охоплено 254 учні початкових класів. З них 84 - учні других класів, 84 - учні третіх класів та 86 учнів четвертих класів.

Результати дослідження слугують підставою для висновку того, що формування лексичної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови позитивно впливає на рівень мовленнєвого розвитку, вдосконалює лексико-граматичну будову мовлення, запобігає мовленнєвим помилкам, які пов'язані з недостатнім знанням лексичного значення слова, формує в молодших школярів мовленнєві знання і вміння, їхню комунікативну компетентність, розвиває мовні та творчі здібності, а це і є провідна мета навчання української мови.



О. П. Серветник

ДОВІДКА

№ 462 від 17 вересня 2017 р.
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
„Формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на
уроках української мови”

Видана кандидату педагогічних наук, доценту, завідувачу кафедри теорії і методик початкового навчання Рівненського державного гуманітарного університету Сіранчук Наталії Миколаївні у тому, що методика формування лексичної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови в навчальній роботі Рівненського НВК №2 «Школа - Ліцей» Рівненської міської ради була впроваджена та апробована протягом 2015-2017рр.

Експериментальним дослідженням було охоплено 259 учнів початкових класів. З них 86 учнів других класів, 85 учнів третіх класів та 88 учнів четвертих класів.

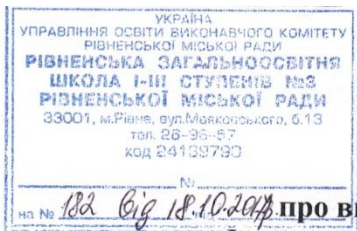
Кількісно-якісний аналіз здобутих результатів навчання довів, що впроваджена методика значно покращила мовленнєві знання і вміння молодших школярів, посилила прагматичний бік мовлення, його дієвість, підвищила змістовність мовлення.

Сучасні проблеми мовленнєвого розвитку молодших школярів ефективно вирішують за умови використання запропонованої системи формування лексичної компетентності, що підтверджено позитивними результатами експериментально-дослідного навчання.

Директор



А. Я. Нагорний.



ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження „Формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови”

Видана кандидату педагогічних наук, доценту, завідувачу кафедри теорії і методик початкового навчання Рівненського державного гуманітарного університету Сіранчук Наталії Миколаївні у тому, що методика формування лексичної компетентності у молодших школярів у процесі навчання української мови в навчальній роботі ЗОШ №3 Рівненської міської ради була впроваджена та апробована протягом 2015-2017рр.

Експериментальним дослідженням було охоплено 256 учнів початкових класів. З них 86 учнів других класів, 84 учні третіх класів та 86 учнів четвертих класів.

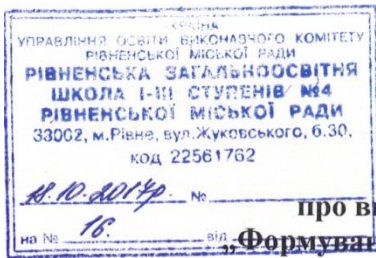
Впроваджена методика значно підвищила роль теоретичних знань, сприяла мовленнєвому розвитку, забезпечила поетапне формування мовленнєвих умінь на основі усвідомлення узагальнених мовленнєвознавчих понять.

Методика формування лексичної компетентності молодших школярів усуває сучасні проблеми мовленнєвого розвитку, слугує оновленій меті навчання української мови.

Директор



О. З. Тимошук



ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження „Формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови”

Видана кандидату педагогічних наук, доценту, завідувачу кафедри теорії і методик початкового навчання Рівненського державного гуманітарного університету Сіранчук Наталії Миколаївні у тому, що методика формування лексичної компетентності у молодших школярів у процесі навчання української мови в навчальній роботі ЗОШ №4 Рівненської міської ради була впроваджена та апробована протягом 2015-2017рр.

Експериментальним дослідженням було охоплено 254 учні початкових класів. З них 84 - учні других класів, 84 - учні третіх класів та 86 учнів четвертих класів.

Впровадження методичної системи формування в молодших школярів лексичної компетентності створило ефективне вирішення проблем мовленнєвого розвитку учнів. Така система значно підвищила рівень мовленнєвого розвитку, вдосконалила лексико-граматичну будову мовлення, сформувала в молодших школярів мовленнєві знання і вміння, їхню комунікативну компетентність, розвинула мовні та творчі здібності, що є провідною метою навчання української мови.

Директор



Н.О. Іванець



ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження „Формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови”

Видана кандидату педагогічних наук, доценту, завідувачу кафедри теорії і методик початкового навчання Рівненського державного гуманітарного університету Сіранчук Наталії Миколаївні у тому, що методика формування лексичної компетентності у молодших школярів у процесі навчання української мови в навчальній роботі ЗОШ №5 Рівненської міської ради була впроваджена та апробована протягом 2015-2017рр.

Експериментальним дослідженням було охоплено 255 учнів початкових класів. З них 86 учнів других класів, 86 учнів третіх класів та 83 - учні четвертих класів.

Результати експериментального дослідження слугують підставою для висновку, що формування лексичної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови позитивно впливає на рівень мовленнєвого творчого розвитку, збагачує виразність і точність учнівських висловлювань, доречно вживання виражальних засобів – образних висловів, приказок, прислів'їв, фразеологічних зворотів.

Директор



С.В. Серета



ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження „Формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови”

Видана кандидату педагогічних наук, доценту, завідувачу кафедри теорії і методик початкового навчання Рівненського державного гуманітарного університету Сіранчук Наталії Миколаївні у тому, що методика формування лексичної компетентності у молодших школярів у процесі навчання української мови в навчальній роботі ЗОШ №6 Рівненської міської ради була впроваджена та апробована протягом 2015-2017рр.

Експериментальним дослідженням було охоплено 248 учнів початкових класів. З них 82 - учні других класів, 84 - учні третіх класів та 82 учні четвертих класів.

Цілісна методична система формування лексичної компетентності, що відповідає меті мовленнєвого розвитку молодших школярів, забезпечила поетапне формування їхніх мовленнєвих і комунікативних умінь на основі усвідомлення узагальнених мовленнєвознавчих понять. Учні експериментальних класів значно збагатили словниковий запас і свідомо користуються ним у власних висловлюваннях, покращилась виразність, багатство і точність мовлення школярів.

Впроваджена і апробована методика отримала позитивні результати.



П.П. Ковальчук



ДОВІДКА

Про впровадження результатів дисертаційного дослідження Формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови”

Видана кандидату педагогічних наук, доценту, завідувачу кафедри теорії і методик початкового навчання Рівненського державного гуманітарного університету Сіранчук Наталії Миколаївні у тому, що методика формування лексичної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови в навчальній роботі ЗОШ №10 Рівненської міської ради була впроваджена та апробована протягом 2015-2017рр.

Експериментальним дослідженням було охоплено 255 учнів початкових класів. З них 83 учні других класів, 86 учнів третіх класів та 86 учнів четвертих класів.

Школярі, які навчалися в експериментальних класах, будують повноцінні власні висловлювання, які відображають їхні знання про предмет мовлення, думки, почуття. Учні активно користуються власним словниковим запасом, тобто швидко і влучно добирають слова для побудови речень і текстів, також дотримуються правильного українського мовлення у спілкуванні з однолітками, вчителями, батьками.

Впровадження в практику навчання початкової школи методики формування лексичної компетентності отримало позитивні результати навчальної діяльності школярів, створило можливість визначити 3-поміж них лінгвістично-обдарованих, здатних оперувати декількома мовами одночасно.

Директор



В. С. Левчик



ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження Формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови”

Видана кандидату педагогічних наук, доценту, завідувачу кафедри теорії і методик початкового навчання Рівненського державного гуманітарного університету Сіранчук Наталії Миколаївні у тому, що методика формування лексичної компетентності у молодших школярів у процесі навчання української мови в навчальній роботі ЗОШ №13 Рівненської міської ради була впроваджена та апробована протягом 2015-2017рр.

Експериментальним дослідженням було охоплено 260 учнів початкових класів. З них 86 учнів других класів, 85 учнів третіх класів та 89 учнів четвертих класів.

У процесі навчання української мови за методикою формування лексичної компетентності в учнів початкових класів значно збагатився словниковий запас, засвоєння якого уможливило школярам самотійно й усвідомлено знаходити способи роз'язання пізнавальних і практичних мовленнєвих завдань.

Методика формування лексичної компетентності сприяє вдосконаленню лексико-граматичної будови мовлення молодших школярів, їхнього загального розвитку, забезпечує розвиток творчих мовленнєвих здібностей учнів, який розвиває мовленнєві знання, уміння і навички школярів.

Директор



М. М. Белік



ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження „Формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови”

Видана кандидату педагогічних наук, доценту, завідувачу кафедри теорії і методик початкового навчання Рівненського державного гуманітарного університету Сіранчук Наталії Миколаївні у тому, що методика формування лексичної компетентності у молодших школярів у процесі навчання української мови в навчальній роботі Рівненської спеціалізованої ЗОШ №15 Рівненської міської ради була впроваджена та апробована протягом 2015-2017рр.

Експериментальним дослідженням було охоплено 259 учнів початкових класів. З них 84 учні других класів, 89 учнів третіх класів та 86 учнів четвертих класів.

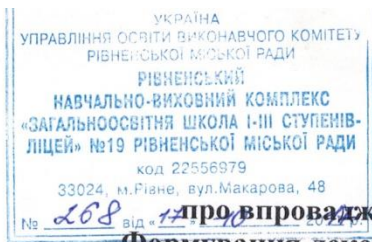
Нова мовна ситуація, що склалася в Україні, якнайкраще сприяє впровадженню методики формування лексичної компетентності, оскільки забезпечує потребу особистості у розвитку життєтворчості з перших років навчання.

В учнів експериментальних класів збагатився власний словниковий запас, розвинулися мовні та творчі здібності, також вони навчилися застосовувати знання у різноманітних життєвих ситуаціях, що значно підвищило їхній рівень українського літературного мовлення.

Директор



С. Я. Істоміна



ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження „Формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови”

Видана кандидату педагогічних наук, доценту, завідувачу кафедри теорії і методик початкового навчання Рівненського державного гуманітарного університету Сіранчук Наталії Миколаївні у тому, що методика формування лексичної компетентності у молодших школярів у процесі навчання української мови в навчальній роботі Рівненського навчально-виховного комплексу «Загальноосвітня школа I-III ступенів-ліцей» №19 Рівненської міської ради була впроваджена та апробована протягом 2015-2017рр.

Експериментальним дослідженням було охоплено 260 учнів початкових класів. З них 90 учнів других класів, 86 учнів третіх класів та 84 учні четвертих класів.

Впроваджена методична система формування лексичної компетентності, що відповідає меті мовленнєвого розвитку молодших школярів, забезпечила формування їхніх мовленнєвих і комунікативних умінь на основі усвідомлення узагальнених мовленнєвознавчих понять.

Використання спеціального дидактичного матеріалу та градуальної системи вправ на спеціальних уроках розвитку мовлення сприяло ефективному вирішенню завдань формування мовної особистості молодшого школяра.

/ Директор



І. С. Верхова



ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження „Формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови”

Видана кандидату педагогічних наук, доценту, завідувачу кафедри теорії і методик початкового навчання Рівненського державного гуманітарного університету Сіранчук Наталії Миколаївні у тому, що методика формування лексичної компетентності у молодших школярів у процесі навчання української мови в навчальній роботі ЗОШ №24 Рівненської міської ради була впроваджена та апробована протягом 2015-2017рр.

Експериментальним дослідженням було охоплено 258 учнів початкових класів. З них 84- учні других класів, 88 учнів третіх класів та 86 учнів четвертих класів.

Впровадження в практику навчання початкової школи методики формування лексичної компетентності сприяло підвищенню ефективності роботи вчителя й дало чіткі орієнтири щодо лексичної роботи з розвитку мовлення, яка враховує тип тексту, його тему, мету та мовні засоби.

Ця методика значно підвищила засвоєння учнями основних лексичних понять, рівні володіння ними, а також визначила різні лексичні вміння відповідно до виокремлених і обґрунтованих програмних вимог щодо мовленнєвих умінь і навичок учнів.

Директор



Г. П. Дюцюра



ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження Формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови”

Видана кандидату педагогічних наук, доценту, завідувачу кафедри теорії і методик початкового навчання Рівненського державного гуманітарного університету Сіранчук Наталії Миколаївні у тому, що методика формування лексичної компетентності у молодших школярів у процесі навчання української мови в навчальній роботі Рівненського навчально-виховного комплексу «Загальноосвітня школа I-III ступенів – спеціалізована спортивна школа» №26 Рівненської міської ради була впроваджена та апробована протягом 2015-2017рр.

Експериментальним дослідженням було охоплено 172 учні початкових класів. З них 56 учнів других класів, 60 учнів третіх класів та 56 учнів четвертих класів.

Використання методичної системи формування лексичної компетентності молодших школярів уможливило досягнення кращої змістовності мовлення школярів, зв'язності та цілісності письмових висловлювань учнів, усвідомлення уваги до значення слова – прямого і переносного, до емоційно-експресивних засобів мови, підвищення мовленнєвої культури школярів.

Результати дослідження вирішують актуальну проблему сьогодення – сприяють розвитку мовленнєвих знань, умінь і навичок школярів.

Директор



В. Ф. Дзюбак



ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження „Формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови”

Видана кандидату педагогічних наук, доценту, завідувачу кафедри теорії і методик початкового навчання Рівненського державного гуманітарного університету Сіранчук Наталії Миколаївні у тому, що методика формування лексичної компетентності у молодших школярів у процесі навчання української мови в навчальній роботі ЗОШ №27 Рівненської міської ради була впроваджена та апробована протягом 2015-2017рр.

Експериментальним дослідженням було охоплено 258 учнів початкових класів. З них 88 учнів других класів, 86 учнів третіх класів та 84 учні четвертих класів.

Експериментальне дослідження засвідчило, що впроваджена методика формування лексичної компетентності отримала позитивні результати. Учні молодших класів значно збагатили власний словниковий запас, використовуючи лексику різноманітної тематики, яка актуальна для молодших школярів. Значно покращилась зв'язність і цілісність письмових висловлювань, виразність мовлення школярів.

Методика формування лексичної компетентності уможливила досягти запобігання лексико-граматичних помилок учнів, їхнє вміння обирати точне слово з ряду синонімів, паронімів, близьких за асоціацією слів (саме їх діти часто плутають в мовленні), що значно підвищило мовленнєву культуру молодших школярів.

Директор

Б. Я. Харів

УКРАЇНА
УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ ВИКОНАВЧОГО КОМІТЕТУ
РІВНЕНСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ
РІВНЕНСЬКА ГУМАНІТАРНА ГІМНАЗІЯ
РІВНЕНСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ
33001, м.Рівне, вул.С.Ковалів
тел. 26-64-93 код 22554383
№ _____
на № 381 від 14.10.2014

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження „Формування лексичної компетентності у учнів початкових класів на уроках української мови”

Видана кандидату педагогічних наук, доценту, завідувачу кафедри теорії і методик початкового навчання Рівненського державного гуманітарного університету Сіранчук Наталії Миколаївні у тому, що методика формування лексичної компетентності у молодших школярів у процесі навчання української мови в навчальній роботі Рівненської гуманітарної гімназії Рівненської міської ради була впроваджена та апробована протягом 2015-2017рр.

Експериментальним дослідженням було охоплено 254 учні початкових класів. З них 86 учнів других класів, 86 учнів третіх класів та 82 - учні четвертих класів.

Використання спеціального дидактичного матеріалу та градуальної системи вправ на уроках української мови за методичною системою формування лексичної компетентності учнів початкових класів, сприяло ефективному вирішенню завдань формування мовної особистості молодшого школяра. В учнів покращилась мовленнєва діяльність, їхній словник збагатився лексикою різноманітної тематики, актуальною для молодших школярів, значно збільшилась цілісність і зв'язність письмових висловлювань, усвідомлення уваги до значення слова – прямого і переносного, до емоційно-експресивних засобів мови.

Директор



[Handwritten signature]

З.В. Макарчук

ДОВІДКА

про впровадження результатів докторського дисертаційного дослідження кандидата педагогічних наук, доцента, завідувача кафедри теорії і методик початкового навчання Сіранчук Н.М. «Формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови» (спеціальність 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова)) у навчально-виховний процес Харківської загальноосвітньої школи І – ІІІ ступенів № 10 Харківської міської ради Харківської області

№ 988 від 10.05.2018
№ _____ від _____

Результати докторського дисертаційного дослідження Сіранчук Н.М. на тему «Формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови» (спеціальність 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова)) впроваджено у навчально-виховний процес Харківської ЗОШ №10.

Експериментальним дослідженням було охоплено 226 учнів початкових класів. З них 57 учнів других класів, 59 учнів третіх класів та 57 учнів четвертих класів.

Безперечною цінністю роботи є запропоновані авторські зошити з друкованою основою «Скарбничка рідного слова», використання яких ефективно вплинуло на збагачення словникового запасу молодшого школяра.

Орієнтовні розробки уроків та рекомендації щодо компетентісно орієнтованого навчання учнів початкової школи були успішно використані вчителями у процесі навчання української мови. Рекомендації з методики формування лексичної компетентності учнів удосконалили процес професійної підготовки вчителів.

Методична система формування лексичної компетентності молодшого школяра на уроках української мови чотирьох методичних рівнів апробована вчителями початкових класів Харківської загальноосвітньої школи № 10. Основні теоретичні положення роботи були обговорені на методичних об'єднаннях вчителів та використовуються з метою підвищення кваліфікації вчителів, як інноваційна педагогічна технологія.

Результати впровадження авторських розробок довели практичну значимість та позитивну динаміку формування лексичної компетентності в учнів початкових.

Директор ХЗОШ №10



О.О.Хмара

Фрук. О.М. 17. 11.16

ДОВІДКА

про впровадження результатів докторського дисертаційного дослідження кандидата педагогічних наук, доцента, завідувача кафедри теорії і методик початкового навчання Сіранчук Н.М. «Формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови» (спеціальність 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова)) у навчально-виховний процес КЗ «Харківська спеціалізована школа І ступеня № 33 Харківської міської ради Харківської області»

Результати докторського дисертаційного дослідження Сіранчук Н.М. на тему «Формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови» (спеціальність 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова)) впроваджено у навчально-виховний процес КЗ «ХСШ» № 33.

Безперечною цінністю роботи є запропоновані авторські зошити з друкованою основою «Скарбничка рідного слова», використання яких ефективно вплинуло на збагачення словникового запасу молодшого школяра.

Успішно використані вчителями у процесі навчання української мови орієнтовні розробки уроків та рекомендації щодо компетентісно орієнтованого навчання учнів початкової школи. Рекомендовані методи формування лексичної компетентності (оносемасіологічний, семантичний) удосконалили процес професійної підготовки вчителів, щодо лінгвістичної грамотності.

Авторська градуальна система вправ чотирьох методичних рівнів апробована вчителями початкових класів КЗ «ХСШ» № 33. Основні теоретичні положення роботи були обговорені на методичних об'єднаннях вчителів та використовуються з метою підвищення кваліфікації вчителів.

Експериментальним дослідженням було охоплено 90 учнів початкових класів. З них 27 – учні других класів, 33 – учні третіх класів та 30 учнів четвертих класів.

Результати впровадження авторських розробок довели практичну значимість та позитивну динаміку формування лексичної компетентності в учнів початкових.

Директор КЗ «Харківська спеціалізована школа І ступеня № 33 Харківської міської ради Харківської області»



[Handwritten signature]

Карпенко О.Г.



ДОВІДКА

про впровадження результатів докторського дисертаційного дослідження кандидата педагогічних наук, доцента, завідувача кафедри теорії і методик початкового навчання Сіранчук Н.М. «Формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови» (спеціальність 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова)) у навчально-виховний процес Харківської загальноосвітньої школи I – III ступенів № 56 Харківської міської ради Харківської області

Результати дисертаційного дослідження Сіранчук Н.М. на тему «Формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови» (спеціальність 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова)) впроваджено у навчально-виховний процес Харківської загальноосвітньої школи I – III ступенів № 56 Харківської міської ради Харківської області.

Важливим засобом формування лексичної компетентності молодших школярів є запропоновані авторські зошити з друкованою основою «Скарбничка рідного слова», використання яких ефективно вплинуло на запобігання мовленнезим помилкам, збагачення словникового запасу учнів.

Успішно використані вчителями у процесі навчання української мови орієнтовні розробки уроків та рекомендації щодо компетентнісно орієнтованого навчання учнів початкової школи. Рекомендована текстотека з методичними формулярами як посібник для вчителя удосконалила процес професійної підготовки вчителів.

Авторська градуальна система вправ чотирьох методичних рівнів апробована вчителями початкових класів Харківської загальноосвітньої школи I – III ступенів № 56. Основні теоретичні положення роботи були обговорені на методичних об'єднаннях вчителів та використовуються з метою підвищення кваліфікації вчителів.

Результати впровадження авторських розробок довели практичну значимість та позитивну динаміку формування лексичної компетентності в учнів початкових класів.

Директор Харківської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 56 Харківської міської ради Харківської області



Ольховська О. Г.



**ХАРКІВСЬКИЙ ЛІЦЕЙ №141
ХАРКІВСЬКОЇ
МІСЬКОЇ РАДИ
ХАРКІВСЬКОЇ ОБЛАСТІ**

61129, м. Харків, вул. Бучми, 44-Є,
тел. 365-15-72, e-mail
sch141@kharkivosvita.net.ua
Код ЄДРПОУ 24485367

**ХАРЬКОВСКИЙ ЛИЦЕЙ № 141
ХАРЬКОВСКОГО
ГОРОДСКОГО СОВЕТА
ХАРЬКОВСКОЙ ОБЛАСТИ**

61129, г. Харьков, ул. Бучмы, 44-Е,
тел. 365-15-72, e-mail
sch141@kharkivosvita.net.ua
Код ЄДРПОУ 24485367

№ 825 Дя 16.10.2017

ДОВІДКА

про впровадження результатів докторського дисертаційного дослідження кандидата педагогічних наук, доцента, завідувача кафедри теорії і методик початкового навчання Н. М. Сіранчук «Формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови» (спеціальність 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова)) у навчально-виховний процес Харківського ліцею № 141 Харківської міської ради Харківської області

Результати дисертаційного дослідження Н. М. Сіранчук на тему «Формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови» (спеціальність 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова)) впроваджено у навчально-виховний процес Харківського ліцею № 141.

Експериментальним дослідженням було охоплено 97 учнів початкових класів. З них 37 учнів других класів, 28 учнів третіх класів і 32 учнів четвертих класів.

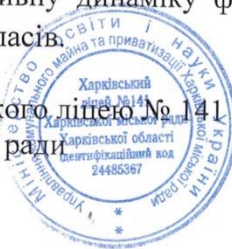
Безперечною цінністю роботи є запропоновані авторські зошити з друкованою основою «Скарбничка рідного слова», використання яких ефективно вплинуло на збагачення словникового запасу молодших школярів.

Орієнтовні розробки уроків та рекомендації щодо компетентнісно орієнтованого навчання учнів початкової школи були успішно використані вчителями в процесі навчання української мови. Рекомендації з методики формування лексичної компетентності учнів удосконалили процес професійної підготовки вчителів.

Авторська градуальна система вправ чотирьох методичних рівнів апробована вчителями початкових класів. Основні теоретичні положення роботи були обговорені на засіданні кафедри інноваційних технологій початкової освіти Харківського ліцею № 141 та використовувалися з метою підвищення кваліфікації вчителів.

Результати впровадження авторських розробок довели практичну значимість і позитивну динаміку формування лексичної компетентності в учнів початкових класів.

Директор Харківського ліцею № 141
Харківської міської ради
Харківської області



Кравченко Р. М.



Івано-Франківська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів №28

вул. Чорновола, 130, м. Івано-Франківськ, 76005, тел. 75-78-91,
e-mail: ifschool28@gmail.com Код ЄДРПОУ 02136382

Від 01.11.2017 р. № 02-03/422

ДОВІДКА

про впровадження результатів докторського дисертаційного дослідження кандидата педагогічних наук, доцента, завідувача кафедри теорії і методик початкового навчання Сіранчук Н.М. «Формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови» (спеціальність 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова)) у навчально-виховний процес Івано-Франківської ЗОШ І-ІІІ ст. №28

Результати докторського дисертаційного дослідження Сіранчук Н.М. на тему «Формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови» (спеціальність 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова)) впроваджено у навчально-виховний процес Івано-Франківської ЗОШ І-ІІІ ст. №28.

Експериментальним дослідженням було охоплено 60 учні початкових класів. З них 20 - учні других класів, 20 - учні третіх класів та 20 учнів четвертих класів.

Методична система формування лексичної компетентності молодшого школяра на уроках української мови чотирьох методичних рівнів градуальності апробована вчителями початкових класів Івано-Франківської ЗОШ І-ІІІ ст. №28. Основні теоретичні положення роботи були обговорені на методичних об'єднаннях вчителів та використовуються з метою підвищення кваліфікації вчителів, як інноваційна педагогічна технологія.

Інтерактивними виявились запропоновані авторські зошити з друкованою основою «Скарбничка рідного слова», використання яких ефективно вплинуло на збагачення словникового запасу учнів початкових класів лексикою моральної тематики.

Орієнтовні розробки уроків та рекомендації щодо компетентісно орієнтованого навчання учнів початкової школи були успішно використані вчителями у процесі навчання української мови. Рекомендації з методики формування лексичної компетентності учнів удосконалили процес професійної підготовки вчителів.

Результати впровадження авторських розробок довели практичну значимість та позитивну динаміку формування лексичної компетентності в учнів початкових.



Директор Івано-Франківської ЗОШ І-ІІІ ст. №28

Підручний В. С.



№56 30.10.2017р

ДОВІДКА

про впровадження результатів докторського дисертаційного дослідження кандидата педагогічних наук, доцента, завідувача кафедри теорії і методик початкового навчання Сіранчук Н.М. «Формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови» (спеціальність 13.00.02- теорія та методика навчання (українська мова) у навчально-виховний процес Івківської ЗОШ I-III ступенів Прилуцької районної ради Чернігівської області

Результати докторського дисертаційного дослідження Сіранчук Н.М. на тему «Формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови» (спеціальність 13.00.02- теорія та методика навчання (українська мова) впроваджено у навчально-виховний процес Івківської ЗОШ I-III ступенів.

Безперечною цінністю роботи є запропоновані авторські зошити з друкованою основою «Скарбничка рідного слова», використання яких ефективно вплинуло на збагачення словникового запасу молодшого школяра. Успішно використані вчителями у процесі навчання української мови орієнтовані розробки уроків та рекомендації щодо компетентісно орієнтованого навчання учнів початкової школи. Рекомендовані методи формування лексичної компетентності (оносемасиологічний, семантичний) удосконалили процес професійної підготовки вчителів, щодо лінгвістичної грамотності. Авторська градуальна система вправ чотирьох методичних рівнів апробована вчителями початкових класів Івківської ЗОШ I-III ступенів. Основні теоретичні положення роботи були обговорені на методичних об'єднаннях вчителів та використовуються з метою підвищення кваліфікації вчителів. Експериментальним дослідженням було охоплено 31 учень початкових класів. З них 14 – учні другого класу, 10- учнів третього класу та 7- учнів четвертого класу. Результати впровадження авторських розробок довели практичну значимість та позитивну динаміку формування лексичної компетентності в учнів початкових класів.

Директор Івківської ЗОШ I-III ступенів



О.І. Нощенко



Україна

БОГДАНІВСЬКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА І–ІІІ
СТУПЕНІВ ІМЕНІ ГРИГОРІЯ ВАЩЕНКА

ПРИЛУЦЬКОЇ РАЙОННОЇ РАДИ ЧЕРНІГІВСЬКОЇ ОБЛАСТІ

17582, с. Богданівка, Прилуцького району, Чернігівської області, вул. Садова, 2а, тел.: (04637) 6-23-16

30.10.2017 р № 121

Довідка

про впровадження результатів докторського дисертаційного дослідження кандидата педагогічних наук, доцента, завідувача кафедри теорії і методик початкового навчання Сіранчук Н.М. «Формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови» (спеціальність 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова)) у навчально-виховний процес Богданівської ЗОШ І – ІІІ ступенів імені Григорія Ващенко Прилуцької районної ради Чернігівської обл.

Результати дисертаційного дослідження Сіранчук Н.М. на тему «Формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови» (спеціальність 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова)) впроваджено у навчально-виховний процес Богданівської ЗОШ І – ІІІ ступенів імені Григорія Ващенко.

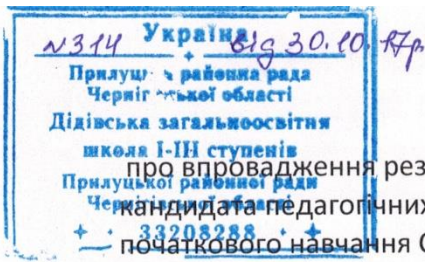
Важливим засобом формування лексичної компетентності молодших школярів є запропоновані авторські зошити з друкованою основою «Скарбничка рідного слова», використання яких ефективно вплинуло на запобігання мовленнєвим помилкам, збагачення словникового запасу молодшого школяра. Успішно використані вчителями у процесі навчання української мови орієнтовні розробки уроків та рекомендації щодо компетентісно орієнтованого навчання учнів початкової школи. Рекомендована текстотека з методичними формулярами як посібник для вчителя удосконалила процес професійної підготовки вчителів.

Авторська гра дуальна система вправ чотирьох методичних рівнів апробована вчителями початкових класів Богданівської ЗОШ І – ІІІ ступенів імені Григорія Ващенко. Основні теоретичні положення роботи були обговорені на методичних об'єднаннях вчителів та використовуються з метою підвищення кваліфікації вчителів. Результати впровадження

авторських розробок довели практичну значимість та позитивну динаміку формування лексичної компетентності в учнів початкових класів.

Директор школи  І. М. Труш





ДОВІДКА

про впровадження результатів докторського дисертаційного дослідження кандидата педагогічних наук, доцента, завідувача кафедри теорії і методик початкового навчання Сіранчук Н.М. «Формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови» (спеціальність 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова) у навчально-виховний процес Дідівської ЗОШ I-III ст. Прилуцького районної ради Чернігівської обл.

Результати дисертаційного дослідження Сіранчук Н.М. на тему «Формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови» (спеціальність 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова)) впроваджено у навчально-виховний процес Дідівської ЗОШ I-III ст.

Безперечною цінністю роботи є запропоновані авторські зошити з друкованою основою «Скарбничка рідного слова», використання яких ефективно вплинуло на збагачення словникового запасу молодшого школяра. Орієнтовні розробки уроків та рекомендації щодо компетентісно орієнтованого навчання учнів початкової школи були успішно використані вчителями у процесі навчання української мови. Рекомендації з методики формування лексичної компетентності учнів удосконалили процес професійної підготовки вчителів.

Авторська градуальна система вправ чотирьох методичних рівнів апробована вчителями початкових класів Дідівської ЗОШ I-III ст. Основні теоретичні положення роботи були обговорені на методичних об'єднаннях вчителів та використовуються з метою підвищення кваліфікації вчителів. Результати впровадження авторських розробок довели практичну значимість та позитивну динаміку формування лексичної компетентності в учнів початкових.

Директор Дідівської ЗОШ I-III ст.



Крамаренко Л.Є.



УКРАЇНА

ДУБОВОГАЇВСЬКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА І – ІІІ СТУПЕНІВ
ПРИЛУЦЬКОЇ РАЙОННОЇ РАДИ ЧЕРНІГІВСЬКОЇ ОБЛАСТІ.

вул. Шевченка, 42, с.Дубовий Гай, Прилуцький район, Чернігівська область, 17590, тел: (04637) 6-66-42,
E-mail: dubgayschool@ukr.net код ЄДРПОУ 33208340

№ _____

На № 102 від 18.10.2017

ДОВІДКА

про впровадження результатів докторського дисертаційного дослідження кандидата педагогічних наук, доцента, завідувача кафедри теорії і методик початкового навчання Сіранчук Н.М. « Формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови» (спеціальність 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова)) у навчально – виховний процес Дубовогаївської ЗОШ І- ІІІ ступенів Прилуцької районної ради Чернігівської області.

Результати дисертаційного дослідження Сіранчук Н. М. на тему «Формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови» (спеціальність 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова) впроваджено у навчально – виховний процес Дубовогаївської ЗОШ І- ІІІ ст.

Безперечною цінністю роботи є запропоновані авторські зошити з друкованою основою «Скарбничка рідного слова», використання яких ефективно вплинуло на збагачення словникового запасу молодшого школяра. Орієнтовні розробки уроків та рекомендації щодо компетентісно орієнтованого навчання учнів початкової школи були успішно використані вчителями у процесі навчання української мови. Рекомендації з методики формування лексичної компетентності учнів удосконалили процес професійної підготовки вчителів.

Авторська градуальна система вправ чотирьох методичних рівнів апробована вчителями початкових класів Дубовогаївської ЗОШ І- ІІІ ст. Основні теоретичні положення роботи були обговорені на методичних об'єднаннях вчителів та використовуються з метою підвищення кваліфікації вчителів. Результати впровадження авторських розробок довели практичну значимість та позитивну динаміку формування лексичної компетентності в учнів початкових.

Директор школи  Н.В.Кравченко

