

НОВА УКРАЇНЬКА ШКОЛА

М. С. Вашуленко

**МЕТОДИКА НАВЧАННЯ
ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ
«УКРАЇНЬКА МОВА»
У 1-2 КЛАСАХ ЗАКЛАДІВ
ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ
ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ
КОМПЕТЕНТІСНОГО
ПІДХОДУ**

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ ПОСІБНИК

Рекомендовано Міністерством освіти і науки України

Київ
Видавничий дім «Освіта»
2019

УДК 373.3.016:811.161.2*кл1/2
В23

Рекомендовано Міністерством освіти і науки України
(наказ Міністерства освіти і науки України
від 04.09.2019 № 1178)

ВИДАНО ЗА ДЕРЖАВНІ КОШТИ. ПРОДАЖ ЗАБОРОНЕНО

Вашуленко М. С.

В23 Нова українська школа : методика навчання інтегрованого курсу «Українська мова» у 1–2 класах закладів загальної середньої освіти на засадах компетентнісного підходу : навч.-метод. посіб. / М. С. Вашуленко. — К. : Видавничий дім «Освіта», 2019. — 192 с.

ISBN 978-966-983-089-0.

УДК 373.3.016:811.161.2*кл1/2

ISBN 978-966-983-089-0

© Вашуленко М. С., 2019
© Видавничий дім «Освіта», 2019

ПЕРЕДМОВА

Новий зміст освіти української школи передбачає впровадження удосконалених підходів для формування якісного освітнього середовища для дитини. Різнобічний розвиток особистості дитини передбачає фокусування на ключових компетентностях, серед яких є вміння читати й розуміти прочитане, висловлювати думку усно й письмово, критично й системно мислити, здатність логічно обґрунтовувати свою позицію та ін. Навчання грамоти у 1 класі та навчання української мови у 2 класі, за умови правильних методичних прийомів, не лише формує навички читання й письма, а й розвиває компетентності, забезпечуючи готовність дитини продовжувати успішне навчання в основній школі.

Метою початкової освіти є всебічний розвиток особистості дитини відповідно до її вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і пізнавальних потреб, формування загальнокультурних і морально-етичних цінностей, оволодіння ключовими і предметними компетентностями та наскрізними вміннями, необхідними життєвими і соціальними навичками, що забезпечують її готовність до життя в демократичному й інформаційному суспільстві, продовження навчання в основній школі.

З-поміж предметів початкового шкільного курсу українській мові належить вирішальна роль у навчанні, вихованні та розвитку особистості. Саме від умінь і навичок з української мови (читати, запитувати й відповідати, розповідати, переказувати почуте й прочитане, висловлювати свої думки усно й пись-



мово) залежатимуть успіхи школяра/школярки в оволодінні знаннями з усіх інших предметів, зростання загального розвитку, культурного рівня, кругозору. Таким чином, засвоєння української мови для кожної людини слугує своєрідним ключем, засобом пізнавальної діяльності, і є, за висловленням психолога Миколи Жинкіна, «каналом розвитку інтелекту».

На уроках української мови не тільки вдосконалюються і поповнюються спеціальні знання молодших школярів/школярок з мови і мовлення, а й реалізуються важливі виховні завдання. Саме за допомогою засобів мови, початкових знань про діалектичні закономірності її побудови у молодших школярів/школярок закладаються основи світогляду, риси громадянина-патріота, формується ставлення до української мови, історії, культури й літератури свого народу.

«Мова, — писав В. О. Сухомлинський, — духовне багатство народу. Скільки я знаю мов, стільки разів я людина, говорить народна мудрість. Та багатство, втілене в скарбниці мов інших народів, лишається для людини неприступним, якщо вона не оволоділа рідною мовою, не відчула її краси. Чим глибше людина пізнає тонкощі української мови, тим тонша її сприйнятливість до гри відтінків рідного слова, тим більше підготовлений її розум до оволодіння мовами інших народів, тим активніше сприймає серце красу слова» [43, с. 201–202].

Навчання молодших школярів/школярок української мови в наш час набуває особливої значущості. Нині вчительство має піклуватися про чистоту, виразність, багатство мовлення своїх вихованців, при-



щеплювати їм любов до української мови, необхідність і бажання спілкуватися нею не тільки в навчальній діяльності на уроках, а й у повсякденному житті, формуючи таким чином ключову комунікативну компетентність.

Знання з української мови стають для молодших школярів/школярок тими основними підвалинами, на яких ґрунтується опанування ними інших мов, зокрема іноземних, що має стати для них засобом міжнаціонального спілкування.

Вивчаючи українську мову, учні/учениці оволодівають також специфічними мовленнєвими вміннями — здатністю аналізувати текст, виділяти в ньому головну думку і формулювати її, ділити текст на логічно завершені частини і складати план, передавати за планом зміст тексту, аналізувати тексти за змістом і формою та за потреби удосконалювати їх. Ці вміння мають загальнонавчальний характер і в подальшому навчанні стають міжпредметними.





Важливим завданням учителя/вчительки початкових класів є формування в дітей відповідального ставлення до української мови, усвідомлення її виняткової значущості в житті та діяльності кожної людини. Адже загальний мовленнєвий розвиток особистості значною мірою залежатиме від того, якою мірою вже в дошкільному і молодшому шкільному віці дітям буде прищеплено інтерес до рідного слова, бажання постійно пізнавати в українській мові щось нове, «відкривати» для себе маленькі таємниці мовної глибини.

На уроках української мови учителів/вчителів доводиться багато працювати над тим, щоб прищепити учням/ученицям уміння уважно слухати учителя та інших учнів, розуміти прослухане, правильно відповідати на запитання і запитувати за змістом почутого, прочитаного, читати і розуміти завдання до текстів у підручнику, писати під диктовку, користуватися орфографічним та іншими навчальними словниками для початкових класів [43–45], довідковою літературою.

Структуру мовного курсу в чотирирічній початковій школі побудовано за принципом змістового узагальнення. Цей принцип, визначений Василем Давидовим, полягає в тому, що «засвоєння знань загального й абстрактного характеру передуює знайомству з більш частковими і конкретними знаннями — останні мають бути виведені з перших як зі своєї основи» [12, с. 397].



Зазначений принцип педагогічної психології ми реалізували в навчанні молодших школярів/школярок української мови, спираючись при цьому на *лінгводидактичний* принцип, сформульований Тamarою Рамзаєвою. Він полягає в доцільності і продуктивності вивчення в початкових класах усіх сторін (рівнів) мовної системи у їхніх взаємозв'язках. Теоретичною основою такого підходу є положення про те, що мова є цілісним явищем, і свідоме оволодіння нею як засобом комунікації можливе тільки за умови комплексного використання її лексичного складу, знань із граматики (морфології та синтаксису), способів словотворення, фонетики, орфоепії, а в писемному мовленні — ще й орфографії та пунктуації [37].

Основну увагу в посібнику приділено розділам програми, у яких закладено значні лінгводидактичні засоби, спрямовані на реалізацію завдань, поставлених перед початковим навчанням української мови, крім суто методичних рекомендацій, викладено обґрунтування доцільності введення в початкове навчання української мови елементарних теоретичних відомостей *мовленневознавчого* і *текстологічного* характеру, які мають слугувати своєрідними теоретичними засадами вироблення у молодших школярів/школярок загальномовленневих, зокрема комунікативних, умінь. Виклад розділів програми «Звуки і букви», «Слово», «Речення» у посібнику також підпорядковано основній меті мовної освіти в новій українській школі.



Частина 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПОБУДОВИ СУЧАСНОГО ПОЧАТКОВОГО КУРСУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ



ОБҐРУНТУВАННЯ СТРУКТУРИ І ЗМІСТУ КУРСУ

Погляд на сучасну початкову освіту має здійснюватися під кутом зору тих завдань (соціальних, педагогічних, психологічних), які постають сьогодні перед закладами загальної середньої освіти. У системі шкільної мовної освіти відбуваються особливо помітні зміни, які, безумовно, впливають і на її початковий етап. Відомо, що початкова школа має виконувати роль фундаменту, на якому будується вся система всебічного розвитку школярів/школярок, забезпечується формування у них міцних навичок правильного, усвідомленого, виразного, відповідного за темпом читання, лічби, грамотного письма, культури усного і писемного мовлення, спілкування та поведінки.

Розв'язання цих завдань потребує зміни принципів побудови навчальних предметів, організації нового типу засвоєння знань, перебудови структури навчальної діяльності школярів/школярок, у тому числі й з української мови, яка відіграє провідну роль у їхньому навчанні та розвитку. Встановлено, що діти, які добре читають і пишуть, як правило, успішно оволодівають іншими предметами початкового курсу, добре засвоюють зміст середньої освіти, швидше набувають у подальшому професійних навичок. І навпаки, однією з головних причин слабкої успіш-



ності учнів, недостатнього інтелектуального розвитку, є незадовільна їхня підготовка з української мови.

У сучасній педагогічній науці загальноприйнятим є положення про те, що на базі *теоретичних узагальнень* уміння й навички уже в початкових класах формуються значно успішніше, ніж суто практичним шляхом, тобто за рахунок звичайного повторення наслідувальних дій. На думку відомого методиста Михайла Львова, саме в засвоєнні молодшими школярами/школярками норм мови і мовлення — де не обійтися без використання елементарних теоретичних відомостей у процесі вираження своїх думок, знань, спілкування в усній і писемній формах — полягає передусім практична спрямованість навчання української мови в початкових класах [24].

Актуальність перебудови змісту, удосконалення структури і методики навчання української мови в початковій ланці освіти особливо зросла у зв'язку з переходом загальноосвітньої школи на навчання дітей із шестирічного віку.

Конструювання нового курсу української мови для чотирирічної початкової школи означало не просто його оновлення за допомогою внесення нових розділів, окремих мовних і мовленнєвих понять (хоча й це, безумовно, було важливим), а передбачало докорінну перебудову його змісту і структури, які мають бути спрямовані на досягнення тих головних цілей, що випливають із вимог, поставлених перед сучасною школою.

Відповідно до нових цілей і завдань, сформульованих щодо початкового курсу навчання української



мови, постала необхідність чіткіше виділити у змісті програм два істотні аспекти: **предметний**, тобто понятійно-лінгвістичний, і **діяльнісний**, що передбачає активну участь школярів у навчальному процесі, де особливої ваги природно набуває мовленнєва діяльність.

З огляду на зазначене у початковому курсі української мови дедалі чіткіше стали виявлятися і взаємодіяти два його складники — **мовленнєвий розвиток школярів/школярки** і **їхня мовна освіта**. З огляду на це істотну роль в організації навчально-виховної роботи з української мови на початковому етапі її засвоєння відіграє те співвідношення, яке встановлено між цими двома компонентами.

Основними *методичними принципами*, за якими має визначатися це співвідношення і на яких ґрунтуватиметься реалізація зазначених вище двох аспектів навчання української мови в початковій школі, є такі:

- а) система навчання має забезпечувати органічний зв'язок мови і мовлення, мовлення і мислення, а також постійне тренування учнів/учениць у вираженні думки;
- б) мовні знання (теоретичні відомості) у цій системі не є самоціллю, а важливим засобом формування, породження й удосконалення думки, що відбувається у процесі побудови висловлювань;
- в) мовні знання, мовленнєві уміння й навички розглядаються як умова і компонент розвивального навчання.

Доцільно взяти до уваги, що сучасний процес удосконалення змісту, структури і методики навчання української мови у школі (не тільки в початковій) ґрунтується на нових досягненнях лінгвістичної



науки. Так, в останні десятиліття набула розвитку й визнання *теорія лінгвістики тексту*. Саме вона стала теоретичною основою розвитку зв'язного мовлення, яке до цього, як уже зазначалося, спиралося в основному на інтуїцію, мовне чуття, найчастіше на зразок. Паралельно з цим оформилась і набула цілісності нова наука — *психолінгвістика*, предметом вивчення якої є закономірності породження і сприйняття висловлювань. Зокрема, одним із результатів розвитку цієї галузі науки стала *теорія мовленнєвої діяльності*. Вона дала поштовх для нових досліджень мовленнєвого розвитку дітей — дошкільників, молодших школярів, підлітків, а її основні ідеї, що стосуються чотирьох фаз породження зв'язного висловлювання, стали активно застосовуватись методистами у навчанні школярів/школярок будувати тексти [8, 13, 19, 23, 26].

Особливої ваги набула також ідея *міжрівневих мовних зв'язків*, яка обґрунтована й відображена у програмах та реалізована в навчально-методичних комплектах.

У сучасній лінгвістичній науці «найчастіше виділяють чотири основні рівні мовної системи: фонологічний (одиниця — *фонема*), морфологічний (одиниця — *морфема*), лексичний (одиниця — *лексема*) та синтаксичний (одиниці — *речення*). Названі рівні мають ієрархічні відношення: одиниці кожного попереднього рівня є будівельним матеріалом для одиниць наступного рівня» [52, с. 513].

Діалектична єдність існуючих сторін (рівнів) мови виражається в її комунікативній функції, де кожен із названих мовних компонентів органічно взаємозв'язаний з іншими.



Для методики шкільного навчання мови зовнішньою формою вияву міжрівневих взаємозв'язків слугує зв'язне висловлювання, текст, який належить до найвищого рівневого поняття як мови, так і мовлення. Тому в побудові курсу української мови в чотирирічній початковій школі ми виходили із загального положення, що мова становить не лише структурну єдність, а й складне функціональне ціле; що її функціонування зумовлене суспільним значенням мови і зв'язком із психічною діяльністю людини. Взаємозв'язки в мові мають об'єктивний характер і представлені різноманітними видами і формами свого вияву. Для теорії і практики побудови початкового курсу навчання рідної мови та організації процесу її навчання у школі особливого значення набуває забезпечення таких міжрівневих зв'язків, які у загальних рисах відображали б живу природу мовної системи. При цьому необхідно також враховувати принцип навчально-методичної доцільності того чи іншого мовного засобу.

Хочемо підкреслити, що підхід до навчання української мови як цілісного явища розробляли прогресивні методисти XIX–XX ст. (Федір Буслаєв, Іван Срезневський, Костянтин Ушинський, Михайло Бунаков, Дмитро Тихомиров).

Розвитку сучасної методики початкового навчання української мови присвячено праці і дослідження Олександра Пешковського, Миколи Рождественського, Михайла Львова, Тамари Рамзаєвої, Галини Фомічової, Володимира Масальського, Сави Чавдарова, Марії Сокирко, Леоніда Подгайського та інших.

Недолік традиційної структури програм з української мови як для основної, так і для початкової шко-



- формування вмінь працювати з різними видами та джерелами інформації;
- ознайомлення учнів/учениць із дитячою літературою різної тематики й жанрів, формування прийомів самостійної роботи з дитячими книжками;
- формування умінь опрацьовувати тексти різних видів (художні, науково-популярні, навчальні, медіатексти);
- дослідження мовних одиниць і явищ із метою опанування початкових лінгвістичних знань і норм української мови;
- залучення молодших школярів/школярок до практичного застосування умінь з різних видів мовленнєвої діяльності в навчальних і життєвих ситуаціях.

Відповідно до зазначених мети і завдань у початковому курсі мовно-літературної освіти виділено такі змістові лінії: «Взаємодіємо усно», «Читаємо», «Взаємодіємо письмово», «Досліджуємо медіа», «Досліджуємо мовні явища».

Змістова лінія **«Взаємодіємо усно»** спрямована на формування в молодших школярів/школярок умінь сприймати, аналізувати, інтерпретувати й оцінювати усну інформацію та використовувати її в різних комунікативних ситуаціях, спілкуватися усно з іншими людьми в діалогічній і монологічній формах заради досягнення певних життєвих цілей.

Змістова лінія **«Читаємо»** передбачає формування в учнів/учениць повноцінної навички читання, умінь самостійно вибирати й опрацьовувати літературні тексти різних видів, дитячі книжки, висловлювати



своє ставлення до прочитаного, сприймати художній текст як засіб збагачення особистого емоційно-чуттєвого, соціального досвіду, користуватися раціональними прийомами пошуку потрібної інформації в різних джерелах, працювати з інформацією в різних форматах, застосовувати її в навчально-пізнавальних, комунікативних ситуаціях, практичному досвіді.

Змістова лінія **«Взаємодіємо письмово»** спрямована на формування в молодших школярів/школярок повноцінної навички письма, умінь висловлювати свої думки, почуття, ставлення та взаємодіяти з іншими людьми в письмовій формі, виявляти себе в різних видах мовленнєво-творчої діяльності.

Змістова лінія **«Досліджуємо медіа»** передбачає формування в учнів/учениць умінь аналізувати, інтерпретувати, критично оцінювати інформацію в медіатекстах та використовувати її, створювати прості медіапродукти.

Змістова лінія **«Досліджуємо мовні явища»** спрямована на дослідження учнями/ученицями мовних одиниць і явищ із метою опанування початкових лінгвістичних знань, норм літературної вимови та правил українського правопису, формування умінь послуговуватися українською мовою в усіх сферах життя.

Змістові лінії реалізуються через такі інтегровані курси і навчальні предмети:

1 клас — інтегрований курс **«Навчання грамоти»**;

2 клас — навчальні предмети **«Українська мова»**, **«Читання»** або інтегрований курс цих навчальних предметів.



ПРИНЦИПИ ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І МОВЛЕННЯ

Усвідомлення наукових лінгвістичних понять і відбір їх відповідно до методичних принципів навчання є основним завданням лінгводидактики. Ця наука зайняла проміжне місце між науковим і шкільним курсами мови.

Навчання української мови в початковій школі спирається на такі загальнодидактичні принципи, як *науковість* тлумачення мовних фактів, *перспективність* і *наступність* навчання, *доступність* і *наочність* викладу мовних понять, *систематичність*, *усвідомленість* засвоєних знань, *зв'язок навчання з життям*, з активною мовленнєвою практикою молодших школярів/школярок.

Принцип *науковості* є надзвичайно важливим у подоланні наявного розриву між шкільними навчальними програмами з української мови і сучасною лінгвістичною наукою. Такий розрив із багатьох питань шкільного курсу мови був особливо помітний у початкових класах. Невідповідність мовних фактів, що викладаються у шкільних підручниках, їхньому трактуванню в сучасній лінгвістичній науці деякі методисти пояснювали особливостями навчання мови дітей молодшого шкільного віку. Однак при цьому не можна забувати, що це негативно впливає на вивчення цих самих мовних явищ у середній ланці закладів загальної середньої освіти. Деякі помилкові або лінгвістично неточні поняття, сформовані на першому ступені навчання мови у школі, дуже часто не піддаються корекції на наступних етапах оволодіння мовою і мовленням, а тому залишаються у свідомості



і в мовленнєвій практиці людини на все життя. Такі явища спостерігалися в минулому і нерідко мають місце в сучасній шкільній практиці у системі опрацювання практично всіх традиційних розділів навчання української мови в початкових класах — «Звуки і букви», «Слово», «Речення».

Побудова початкового курсу навчання української мови відповідно до принципу науковості вимагає, щоб усі без винятку відомості, які здобувають молодші школярі/школярки з різних розділів науки про мову, за всієї їхньої елементарності відповідали лінгвістичним уявленням про відповідні мовні факти і мовленнєві явища. Неприпустимими є випадки, коли знання, уміння й навички з української мови, сформовані в початкових класах, вступають у суперечність із тими новими відомостями, які учні/учениці здобувають на наступних етапах навчання, зумовлюючи необхідність переучування, уточнення.

Таким чином, *принцип науковості* слід розуміти як достовірність виучуваного мовного матеріалу, відповідність його існуючим у лінгвістичній науці поглядам на правильне розкриття суті мовних явищ та їхніх осовних ознак. Однак треба застерегти, що це в жодному разі не означає прямого перенесення наукових положень до шкільного курсу. У процесі відбору навчального мовного матеріалу потрібно враховувати не тільки його наукову достовірність, а й ступінь висвітлення того чи іншого питання в самій лінгвістиці, відсутність суперечливих поглядів на його тлумачення вченими різних лінгвістичних шкіл, напрямів. Отже, авторам/авторкам шкільних підручників і навчальних посібників не слід забувати, що шкільний «навчальний предмет є лише сво-



єрідною проекцією наукового знання у площину засвоєння. Вона має свої закономірності, що визначаються цілями освіти, особливостями засвоєння, характером і можливостями психічної діяльності учнів/учениць та іншими факторами» [12, с. 4].

У початковому навчанні української мови принцип науковості безпосередньо й органічно пов'язаний із принципом доступності, який передбачає відповідність змісту, форм, способів викладу виучуваного матеріалу віковим особливостям, можливостям дітей молодшого шкільного віку. У сучасній дидактиці **принцип доступності** трактується як принцип посилення труднощів. Доступним визначається той зміст процесу навчання, що викликає в учнів/учениць труднощі, які вони здатні подолати.

Своє бачення у розроблення принципу доступності вніс відомий дидакт Леонід Занк'ів, який обстоював необхідність і можливість організації процесу навчання в початкових класах *на високому рівні труднощів* [18]. Він вважав, що врахування потенційних можливостей молодших школярів/школярок є недостатнім для розроблення оптимального курсу навчання мови, яке має бути розвивальним. Принцип розвивального навчання вимагає враховувати не тільки *актуальний рівень розвитку* (тобто рівень сформованих і завершених стадій), а й *«зони найближчого розвитку»* (психолог Лев Виготський). Адже протягом усього періоду шкільного навчання перед дитиною постає готова система знань, викладених у підручниках або одержуваних від учителя/вчительки. Однак те, що добре відоме людству, виявляється на початку навчання невідомим і новим для кожної дитини. Тому засвоєння історично накопиченого багатства знань



і вмінь з мови вимагає і від самих учнів/учениць відповідних зусиль мислення і розумової навчальної праці.

Вікові можливості молодших школярів/школярок у зв'язку з визначенням принципу доступності у процесі вивчення того чи іншого теоретичного матеріалу нерідко розуміють як фактор, що стримує його рівень. А це суперечить тим новим позиціям, які мають місце в сучасній педагогічній науці. «Вікові особливості школяра/школярки, — зазначав Леонід Занков, — треба розуміти в їхній залежності від побудови навчального процесу. Тоді дидактичний принцип доступності замість того, щоб слугувати фактором, який неправомірно обмежує прогрес у побудові навчання, стане однією з надійних умов глибокої і творчої роботи над докорінним удосконаленням шкільної освіти» [28, с. 66].

З висновками Леоніда Занкова співвідноситься і думка Василя Сухомлинського. Він зазначав: «Завдання початкової школи — поступово привчити учнів/учениць переборювати труднощі не тільки у фізичній, а й в інтелектуальній праці. Діти повинні зрозуміти саму сутність інтелектуальної праці, яка полягає в напруженні розумових зусиль, у проникненні в різноманітні складнощі й тонкощі, деталі й суперечності речей, фактів, явищ. Ні в якому разі не можна допускати, щоб усе давалося легко, щоб дитина не знала, що таке труднощі» [49, с. 112]. Отже, і Леонід Занков, і Василь Сухомлинський пропонували такий рівень навчання, який, з одного боку, є доступним для учнів/учениць, але водночас вимагає від них серйозних розумових зусиль.



Таким чином, реалізація дидактичного принципу доступності передбачає необхідність співвіднести труднощі, які виникають у процесі навчання української мови в початкових класах, з віковими особливостями учнів, відібрати з усіх розділів мовознавчої науки ті поняття, які є посильними для дітей шести-, дев'ятирічного віку, а також розробити на цій основі методiku формування відповідних знань, умінь і навичок в учнів/учениць 1–4 класів.

Важливою умовою подолання різноманітних труднощів у процесі навчання української мови в початкових класах є дотримання принципу *наочності*. Але його треба трактувати дещо ширше, маючи на увазі не тільки використання тих додаткових дидактичних засобів (картини, малюнки, схеми, таблиці, натуральні об'єкти тощо), які діти сприймають зором, а й самі мовлення, точніше — його правильні зразки, що сприймаються слухом. Вони можуть бути подані безпосередньо учителем/учителькою, окремими учнями/ученицями або за допомогою досить поширених у сучасній шкільній освіті різноманітних аудіовізуальних засобів, які поєднують у собі можливості слухових і зорових відчуттів, таких необхідних у роботі над культурою мовлення і спілкування.

Тому, за порадою Костянтина Ушинського, у навчанні молодших школярів/школярок української мови учитель/учителька має спиратися на якомога більшу кількість аналізаторів (передусім — на слуховий, а також на зоровий, мовленнєво-руховий (кінестетичний) та моторний, оскільки всі вони у взаємодії сприятимуть засвоєнню мовних понять і формуванню в учнів/учениць мовленнєвих дій в усіх видах мовленнєвої діяльності — слуханні/розумінні,



говорінні, читанні й письмі, — і як результат, слугуватимуть основою для переходу до абстрактного мислення.

Поступового наростання труднощів у процесі навчання досягають дотриманням **принципів систематичності і послідовності**, які передбачають таке розташування матеріалу, що дало б змогу розуміти окремі мовні факти і явища в цілісній системі. Програми з української мови в початковій і середній ланках закладів загальної середньої освіти побудовані за спіралевидним принципом. Він передбачає *поступове розширення і поглиблення теоретичних відомостей з різних розділів науки про мову, по-перше, від класу до класу, а по-друге, — у переході від початкової ланки до середньої*. Зазначений спосіб побудови навчальних програм органічно узгоджується з дидактичними **принципами наступності і перспективності** навчання української мови, які в сучасній дидактиці розглядаються як один із можливих резервів удосконалення процесу навчання. Характеризуючи їх, відомий лінгводидакт Михайло Львов зазначає: «Мова — це засіб пізнавальної діяльності школярів. Той, хто з перших кроків навчання в школі не оволодів основними мовними вміннями і навичками (тобто читанням, письмом, висловлюванням власних думок і сприйняттям мовлення учителя), не зможе успішно навчатися в наступних класах, де до нього висуватимуться нові, більш високі вимоги. Той, хто погано читає, повільно пише, неминуче стане невстигаючим учнем — невстигаючим у буквальному розумінні: він не зможе встигнути написати те, що пишуть усі інші, прочитати і сприйняти те, що прочитують і сприймають усі інші» [32, с. 7].



Особливої уваги **принцип наступності** потребує на етапі реформування і вдосконалення змісту загальної шкільної освіти. Суть його визначається як «заміна у свідомості учня/учениці неповної системи знань більш повною, як розвиток у часі системи знань і вмінь учнів/учениць» [54, с.1]. Дотримання принципу наступності передбачає також перенесення здобутих знань на суміжні галузі, використання їх у нових умовах і зв'язках, а також постановку перед учнями/ученицями посилюваних вимог на кожному наступному етапі навчання. А це свідчить про **нерозривний взаємозв'язок принципів наступності і доступності**.

Формування у молодших школярів/школярок умінь переносити здобуті мовні знання й особливо мовленнєві вміння має принципове значення, оскільки їхні успіхи в оволодінні всіма іншими предметами початкового циклу навчання значною мірою залежать саме від розвитку таких загальномовленнєвих умінь, як:

- орієнтування у структурі тексту, визначення його теми і мети, вміння ділити текст на частини, складати план, будувати текст, дотримуючись складеного плану;
- орієнтування в ході висловлювань на ситуацію мовлення та слухача, самостійна побудова текстів різних типів і стилів.

Із принципом наступності тісно пов'язаний **принцип перспективності**, який передбачає *встановлення зв'язків між матеріалом, що вивчається, і наступними розділами й темами, окреслює перспективні лінії формування мовних знань і мовленнєвих умінь від класу до класу, від початкової ланки до середньої*.



Серед навчальних дій учнів/учениць значне місце посідають інтелектуальні дії, на основі яких виділяються істотні ознаки виучуваних мовних явищ, поняття. Психолінгвістка Лада Айдарова стверджує, що молодші школярі/школярки досить легко засвоюють складні розумові дії, які стосуються лінгвістичного аналізу. «Навчання мови в початкових класах, — зазначає вона, — знову і знову ставить проблему щодо ролі й місця мови в загальній картині становлення психічного — проблему, яка, незважаючи на свою давню історію, і тепер залишається далеко не вирішеною. Ми вважаємо, що мова має бути розглянута як одне з основних джерел психічного розвитку, оскільки вона немов би у знятому, чистому вигляді являє собою особливу дійсність: дійсність відношення *людина — світ*» [2, с. 139]. Це, однак, не суперечить гіпотезі про періодичність психічного розвитку, висунутій психологом Даниїлом Ельконїним, згідно з якою в молодшому шкільному віці відбувається переважно формування операційно-технічних можливостей дітей.

Звичайно, матеріал, який підлягає засвоєнню у процесі початкового навчання української мови, потребує відповідного рівня навчально-пізнавальної та мисленневої діяльності, спрямованої на загальний, зокрема мовленнєвий, розвиток учнів/учениць. Дбаючи про *перспективність* і *наступність* у навчанні, необхідно вдосконалювати систему розумових дій молодших школярів/школярок, опрацьовуючи різноманітні мовні поняття і явища. При цьому учитель/вчителька початкових класів має дбати не тільки про формування в учнів/учениць у певній систе-



мі основних лінгвістичних уявлень і понять, а й, головне, розкрити їхні функції і роль у засобах мовлення та мовленнєвого спілкування. Поступово у молодших школярів/школярок, за визначенням Лади Айдарової, формується новий метод пізнання — теоретичне мислення, «яке здатне дати дитині вміння бачити у спостережуваних предметах і явищах їхні істотні ознаки, виділяти й узагальнювати те, що є головним для даного кола предметів і явищ, абстрагуючись водночас від неістотних властивостей, бачити в понятті сам спосіб його побудови і т. ін.» [1, с. 7].

Дієвість здобутих учнями/ученицями знань, уміння використовувати їх у різних навчальних і життєвих ситуаціях значною мірою залежить передусім від рівня *усвідомлення* їх дітьми. З огляду на це українська дидактика Валентина Паламарчук справедливо зазначає, що нерідко *принцип усвідомленості* у процесі навчання трактують спрощено: розуміють учні/учениці матеріал, розбираються в ньому — отже, засвоюють свідомо. Однак справжнє усвідомлення полягає в тому, що *учень/учениця насамперед знає, для чого йому/їй необхідні ті чи інші знання, уміння, навички*. Тільки за такої умови можна впевнено говорити про активну дію мотиваційного компонента в навчанні [30, с. 12].

Нова структура сучасного початкового курсу української мови достатньо зорієнтована на структуру цього предмета в середній ланці загальноосвітньої школи. Відомості, що їх здобувають молодші школярі/школярки з різних розділів мовознавчої науки, а також практично опрацьовувані мовленнєвознавчі



поняття співвідносяться з тими, які належать до змісту навчання мови в основній і старшій школі. Такий спіралевидний підхід у побудові програм з української мови в різних ланках середньої загальноосвітньої школи сприятиме, на нашу думку, реалізації принципу неперервності освіти, запроваджуваної в освітній системі України.

Навчання української мови у школі, зокрема в її початковій ланці, має спиратися не тільки на принципи загальної дидактики. Теоретичну основу навчання української мови в початкових класах мають становити також *специфічні методичні принципи навчання*, що випливають із логіки й основних завдань саме цього навчального предмета. Тому одним із завдань методики навчання української мови в початкових класах є розроблення таких питань, як проектування загальнодидактичних принципів на методику навчання мови, висунення й обґрунтування *конкретно-методичних принципів*, які регулювали б процес вивчення окремих розділів шкільного курсу мови.

Принципи навчання конкретного предмета — це ті вихідні теоретичні положення, керуючись якими учитель/вчителька вибирає відповідні засоби навчання: дидактичний (навчальний) матеріал з мови, методи і прийоми його вивчення, організаційні форми опрацювання. Лінгвістка Лідія Федоренко сформулювала *п'ять таких принципів*:

1. Принцип уваги до мовної матерії, до фізичного розвитку мовленнєвих органів.
2. Принцип розуміння мовних значень і синхронного розвитку лексичних і граматичних навичок.



3. Принцип оцінки виразності мовлення.
4. Принцип розвитку чуття мови, або мовного чуття.
5. Принцип випереджувального розвитку усного мовлення перед писемним, зіставлення писемного мовлення з усним у процесі опанування письма [54, с. 15–38].

Істотну роль у процесі навчання української мови відіграє також *емоційна настроєність* дітей, оскільки успішна мовленнєва діяльність неможлива без відповідних емоцій. Психологічний зміст цього явища розкрито відомим психологом Сергієм Рубінштейном, який зазначав, що «свідомість людини охоплює не тільки знання, а й переживання того, що у світі є значущим для неї з огляду на відповідні потреби, інтереси тощо» [39, с. 147].

Таким чином, створення відповідної емоційної атмосфери у процесі навчання української мови має бути спрямоване на те, щоб формувати в молодших школярів/школярок позитивне особистісне ставлення як до виучуваного предмета в цілому, так і до конкретного мовного чи мовленнєвого матеріалу на кожному уроці. Урахування учителем/учителькою загальнодидактичних та специфічно предметних, у нашому випадку лінгводидактичних, принципів навчання української мови в початкових класах допоможе побудувати цей процес науково і методично грамотно, що сприятиме виробленню у молодших школярів/школярок ґрунтовних знань і вмій з української мови, усвідомленню ними вагомості цього предмета не тільки для навчальної діяльності в межах школи, а й у різних сферах їхньої життєдіяльності в повсякденному і подальшому житті.



УРОК УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Українська мова є, без перебільшення, основним предметом у системі навчально-виховної роботи в початкових класах. На уроках української мови у молодших школярів/школярок не тільки поповнюється запас спеціальних знань з різних розділів мовознавчої науки, збагачується їхній словниковий запас, виробляються навички усного і писемного мовлення, а значною мірою реалізуються виховні завдання шкільної освіти. Саме за допомогою засобів мови, початкових знань про діалектичні закономірності її побудови у дітей закладаються основи усвідомлення слова не тільки як духовної, а й матеріальної одиниці, формується любов до української мови, історії, культури і літератури свого народу. «У руках педагога, — писав В. О. Сухомлинський, — слово є могутнім засобом, здатним піднести, звеличити людину в її власних очах, утвердити її патріотичну свідомість і громадянську гідність, на все життя відкрити в її серці невичерпні і вічні джерела любові до землі своїх предків...» [49, с. 10].

На уроках української мови, розпочинаючи з 1 класу, учні/учениці опановують спеціальні знання, які слугують основою вироблення в них загальнонавчальних умінь і навичок, які у шкільному навчанні стають міжпредметними. Це здатність сприймати й аналізувати текст, виділяти в ньому головну думку і формулювати її, ділити текст на логічно завершені частини, скласти план і з орієнтацією на нього передавати зміст тексту, уміння зіставляти мовні явища, удосконалювати тексти за змістом і мовним оформленням (стилістично).



Одним із найголовніших завдань уроків української мови є формування в учнів/учениць умінь, що стосуються різних видів навчальної мовленнєвої діяльності, найголовнішим із яких є вміння висловлюватися в доступних для них типах мовлення, передбачених програмою. При цьому здобуті теоретичні відомості з різних розділів мовознавчої науки слугують науковим підґрунтям для вироблення і розвитку комунікативних умінь. Відповідні програмові вимоги щодо мовних і мовленнєвих умінь і навичок, загальної мовно-мовленнєвої компетентності молодших школярів/школярок сформульовано в нових програмах відповідно до кожного класу в розділі «Формування загальнонавчальних умінь і навичок». Важливо, щоб учитель/вчителька бачив коло цих програмових вимог у можливостях і функціональному призначенні кожної виучуваної теми, яка опрацьовується на конкретному уроці, а також в обсязі певного розділу програми. Такий підхід до програмового матеріалу, з одного боку, оберігатиме молодших школярів/школярок від зайвого перевантаження додатковими теоретичними відомостями, які, на особисту думку учителя/вчительки, доцільно подати дітям на уроці, а з іншого боку — забезпечуватиме якомога повнішу реалізацію навчальних і виховних можливостей уроку, передусім передбаченого обсягом і вимогами державної програми.

Не менш важливим є те, щоб знання, вміння й навички з кожної теми, розділу перебували в полі зору класовода протягом усього початкового курсу української мови. Адже від рівня засвоєння зазначених у Державному освітньому стандарті і в програмі мовних знань, мовленнєвих умінь і навичок залежатиме рівень мовної і мовленнєвої компетентності учнів/



учениць з української мови на наступних етапах шкільної мовної освіти, оскільки, як уже зазначалося вище, програма з мови в початковій основній і старшій школі будується за спіралевидним принципом: опрацьовані в початкових класах відомості з різних розділів науки про мову, мовні і мовленнєві вміння, навички розширюються і поглиблюються в наступних класах, на новому щаблі шкільної мовної освіти. З огляду на це, учитель/вчителька має не тільки досконало орієнтуватися в програмових вимогах щодо різних розділів початкового мовного курсу, а й мати реальне уявлення щодо того матеріалу і відповідних вимог по розділах, мовних рівнях, з якими діти зіткнуться у 5 класі. З цього приводу українська дидактика Олександра Савченко у книжці «Сучасний урок у початкових класах» зазначає: «...осмислення початкової ланки як цілісної системи допоможе учителеві чіткіше виявити те нове, що з'являється в кожному класі початкової ланки освіти і на межі середніх класів» [40, с. 15].

На програмові вимоги щодо кожного з початкових класів учитель/вчителька має особливо орієнтуватися, готуючись до підсумкових занять, узагальнювальних уроків із теми, розділу, наприкінці семестрів, навчального року.

Спостереження за навчальним процесом у початкових класах свідчить, що активність дітей, їхній інтерес до виучуваного матеріалу помітно зростають, якщо, приступаючи до опрацювання нового матеріалу, учитель/вчителька повідомляє класові не лише тему, а й основну мету уроку, звичайно ж, не в тій формі, у якій визначає її для себе. Ця мета має передусім передбачати навчальну діяльність школярів/школярок, намічати різні ступені їхньої пізнавальної самостій-



ності у виконанні передбачуваних темою завдань, прогнозувати результати, а також орієнтувати учнів/учениць у значущості тих знань і вмінь, яких вони набудуть на уроці, для їхньої майбутньої навчальної і загальної життєдіяльності. Тобто одночасно йдеться і про мотиваційну мету уроку. З цього приводу Олександра Савченко зазначає: «...чим повніше, надійніше і послідовніше на уроці вдається пов'язати змістовий, процесуальний і мотиваційний компоненти навчальної діяльності, тим сильніше система уроків впливатиме на виховання і розвиток молодшого школяра» [40, с. 4].

**Поради щодо
визначення
і формулювання
виховної мети
уроку**

Учителі/вчительки, як правило, найчастіше відчують утруднення у визначенні і формулюванні *виховної* і *розвивальної цілей* уроку. У навчанні української мови є багато можливостей для виховання

в учнів/учениць наполегливості у досягненні мети, цілеспрямованості у праці, допитливості, ініціативи, уміння самостійно здобувати й удосконалювати мовні і мовленнєві знання, уміння. Виховні можливості уроків української мови закладено передусім у змісті текстів, пропонуваніх підручником, навчальними посібниками або дібраних учителем додатково з навчальною і виховною метою. Загальновідомо, що коли в роботі з текстом увагу учнів/учениць зосереджувати тільки на суто мовних явищах — фонетичних, лексичних, орфографічних і граматичних, оминаючи його художні, виховні й пізнавальні особливості і можливості, то цим самим знижується загальна ефективність



навчально-виховного процесу з мови. Опрацьовуючи на уроці зв'язні тексти під керівництвом учителя/учительки, діти переконуються у красі української мови, багатстві наявних у ній виражальних засобів, легкості і милозвучності фраз та інших якостях художнього мовлення. Однак на уроці мови слід уникати зайвого моралізування на основі змісту тексту, тривалих бесід на різні теми навколишнього життя. Треба обмежуватися лише короткими, влучними зауваженнями, коментарями, які фіксували б увагу учнів на цікавих і корисних фактах, вартих запам'ятовування.

Визначаючи *виховну мету* уроку, учитель/учителька має брати до уваги багатогранність формування особистості дитини, не допускаючи розпорошеності виховних цілей на кожному уроці зокрема.

По-перше, цю мету учитель/учителька має визначати в руслі всіх без винятку чотирьох видів мовленнєвої діяльності на уроках, надаючи на кожному з них перевагу одному-двом видам з огляду на специфіку теми. *По-друге*, розвивальні функції уроку передбачають опанування учнями/ученицями різноманітних способів (прийомів) розумової діяльності (аналіз, синтез, абстрагування, класифікація, аналогія, порівняння (зіставлення і протиставлення), уміння робити висновки), в основі яких лежать виучувані одиниці мовної системи та окремі мовні й мовленнєві явища.

**Поради щодо
визначення
і формулювання
розвивальної
мети уроку**

Звичайно, цими розумовими діями учні/учениці на уроці оволодівають на основі відповідного програмового змісту, тому саме виходячи з нього, треба передбачати на уроці роз-



вивальну мету. Розглянемо, наприклад, розвивальні можливості уроків, на яких опрацьовується розділ «Звуки і букви», спочатку в період навчання грамоти, а потім у подальшому його вивченні.

На основі *фонетико-графічного матеріалу* школярі/школярки вчать абстрагувати фонетичні одиниці, виділяючи їх зі звукової сукупності у слові, реченні, тексті, мовленні на основі певних істотних ознак, особливостей. Характерним прикладом абстрагування є, наприклад, виділення у слові наголошеного звука (складу). Або, спостерігаючи за способом вимовляння кожного із 6 голосних звуків, учні/учениці спроможні зробити самостійний висновок про те, чим ці звуки між собою схожі (струмінь видихуваного повітря під час вимовляння їх проходить вільно, без будь-яких перешкод) і чим відмінні (під час вимовляння кожного з голосних звуків губи набувають різного положення, створюючи різні отвори для проходження струменя повітря).

Таким чином, під час спостережень за артикуляційними особливостями та акустичними ознаками різних звуків діти вчать бачити схоже і відмінне між ними, упізнавати окремі звуки, розрізнявати їх, але на основі спільної найістотнішої ознаки відносять їх до групи (класу) *голосних*. Тож оволодіння навичками читання і грамотного письма можливе лише у результаті виконання значної кількості аналітичних і синтетичних вправ з *особливими, властивими тільки для уроків мови (частково — для уроків музики) матеріальними одиницями — звуками мовлення*.

З часом, вивчаючи *лексичний, граматичний матеріал*, відпрацьовуємо зазначені вище розумові дії на окремих групах слів, що характеризуються певним



.....

значенням, на частинах мови, які розрізняються лексичним значенням і граматичними формами, властивими їм категоріями (морфологія), на різних типах речення, які *класифікуються* за метою висловлювання, інтонацією, граматичною будовою, за лексичною наповнюваністю тощо (синтаксис).

Як бачимо, розвивальні можливості навчального матеріалу з мови і мовлення мають свою специфіку порівняно з іншими навчальними предметами, й учителю/вчительці треба враховувати її, зокрема у визначенні розвивальних цілей уроку.

Структура уроку, на якому опрацьовується фонетико-графічний, орфографічний, лексичний або граматичний матеріал, визначається передусім його лінгвістичними особливостями і комунікативними можливостями, місцем, провідною навчальною метою кожного уроку в системі тих, що відведені програмою для опрацювання теми чи розділу.

**Структура
комбінованого
уроку**

У початкових класах, залежно від провідної мети уроку, розрізняють такі його типи: пояснення нового матеріалу, закріплення, узагальнення, контролю і перевірки [40, с. 66].

Типовою формою первинного опрацювання і закріплення нового навчального матеріалу в початкових класах є так званий *комбінований урок*. Сучасні погляди на порівняно вільну структуру такого типу уроків дають учителю/вчительці змогу уникати традиційного трафарету в їхній побудові, у використанні методів і прийомів, у встановленні співвідно-



шень між окремими етапами уроку. І все ж комбінований урок з української мови, на думку методистів/методисток початкового навчання, охоплює такі основні *п'ять етапів*:

1. Спостереження за мовними і мовленнєвими явищами.
2. Узагальнення ознак виучуваного поняття.
3. Закріплення мовних і мовленнєвих знань і вмінь.
4. Вправління у практичному застосуванні набутих знань.
5. Домашнє завдання.

1. *Спостереження за мовними і мовленнєвими явищами* є основою відповідного мовного поняття або певного правила, їхній аналіз. Учитель/вчителька має взяти до уваги, що, за результатами досліджень психологів, під кінець навчання в початковій школі інтерес до навчальної діяльності може дещо знижуватись порівняно з початком навчання (1–2 класи). Це особливо помітно в тих класах, де вчителі/вчительки дають знання переважно в готовому вигляді, коли діє настанова на запам'ятовування, коли активність школярів/школярок має не творчий, а переважно відтворювальний характер.

За нашими спостереженнями, один із найпоширеніших недоліків у знаннях і вміннях молодших школярів/школярок з мови виявляється в тому, що певні граматичні визначення, орфографічні правила вони заучують без достатнього усвідомлення тих живих мовних і мовленнєвих явищ, які лежать в основі цих понять, правил. У таких випадках основне навантаження у навчальній роботі припадає на пам'ять дитини, а це нерідко спричиняє розрив між формальним засвоєнням нею визначення, правила та її наступними мовленнєвими діями.



Сучасні програмові вимоги щодо навчання української мови передбачають не лише збагачення учнів/учениць певними знаннями, а й вироблення в них умінь аналітично підходити до багатогранних мовних явищ, уявляти ці явища в різних мовленнєвих ситуаціях, у яких їм доведеться брати участь. Адже, як уже зазначалося нами, мовні і мовленнєві (лінгвістичні) знання дітей — не самоціль, а важливе наукове підґрунтя вироблення у них практичних мовленнєвих умінь і навичок. Щоб учні/учениці зуміли обґрунтувати висновок, учитель/вчителька пропонує для спостережень та аналізу достатню кількість мовних явищ, звертає увагу на їхні істотні ознаки, якщо є потреба — у зіставленні зі схожими мовними і мовленнєвими одиницями. Тільки за такої умови можливі правильні висновки (умовиводи) учнів/учениць.

Прогресивним і дидактично плідним підходом до опрацювання в початкових класах *частин мови*, їхніх лексико-граматичних і суто граматичних категорій (роду, числа, відмінка іменників і прикметників, часу й особи дієслів тощо) є такий, коли учні/учениці під керівництвом учителя/вчительки спостерігають за функціональними особливостями цих категорій у різних мовленнєвих ситуаціях. Так, для уявлення про зображувальні і виражальні функції прикметників у мовленні найкраще розпочати урок зі спостережень за двома варіантами того самого художнього тексту, в одному з яких умовно вилучено всі прикметники. Зіставлення підведе дітей до висновку, що саме завдяки прикметникам авторові вдається описати предмет або явище більш художньо, образно, так, що його легко уявити на основі прочитаного тексту.



Учитель/вчителька має взяти до уваги, що одні мовні закономірності діти опановують, ідучи від живого, усного мовлення (скажімо, орфографічні правила, які ґрунтуються на фонетичному принципі правопису, інші — на графічних, письмових образах (традиційні, історичні написання), а від них підходять до особливостей вимовляння слів. Наприклад, ознайомлення із категорією числа дієслів доцільно здійснювати за організованими учителем/вчителькою діями окремих учнів/учениць (наприклад, виготовленням певного нескладного виробу) безпосередньо у класі, за сюжетними малюнками, на яких певна дія поступово розгортається в часі, за кадрами мультфільму тощо.

Логіка формування у школярів/школярок будь-якого поняття потребує переходу від конкретних спостережень за мовними, мовленнєвими явищами до первинних, а потім і вторинних узагальнень (процес абстрагування, узагальнення).

2. Узагальнення ознак виучуваного поняття. Не треба забувати, що навіть елементарне уявлення, поняття з мови в початкових класах має формуватися на основі його істотних ознак. Їх можна легко виявити в кожному з елементів, що складають певне поняття. Продемонструємо це на формуванні в учнів/учениць 2 класу початкового уявлення про спонукальні речення. Саме цей тип речень є надзвичайно важливим для вироблення комунікативних умінь. Це має бути відображено, зокрема, у виховному складникові загальної мети уроку: виховувати в дітей культуру спілкування, потребу у вживанні в спонукальних реченнях слів увічливості та відповідних форм звертання, характерних для спонукальних речень.



Зауважимо, що *традиційний підхід* до поділу речень на основі формальної ознаки — *за пунктуаційним знаком у кінці речення* — призводив до того, що спонукальні речення, у кінці яких стоїть крапка, потрапляли до розповідних, що за метою висловлювання не відповідає дійсності, або до окличних — речення зі знаком оклику в кінці, що також ніяк не співвідноситься з метою висловлювання, а тільки з окличною інтонацією. У процесі бесіди учні/учениці мають переконатися, що, крім розповідних і питальних речень, з якими вони вже ознайомилися, їм доводиться вживати у своєму мовленні у спілкуванні з іншими людьми інші, особливі речення, у яких не розповідається, не запитується про щось, а висловлюються різні спонукування до дії — прохання, побажання, поради, запрошення, команди, накази закликати, застереження тощо. Такі речення діти пригадують із відомих казок (звертання мами до Івасика-Телесика, наказ Котика Півникові, звертання Лисички до Півника, щоб той відчинив віконце, різні прохання дітей до батьків із певними побажаннями, команди на уроці фізичної культури, поради лікаря хворому, застереження, які звучать у правилах вуличного руху та ін.). Робиться загальний висновок, що всі ці речення *спонукають* співбесідника/співбесідницю до чогось, тому в мові їх називають *спонукальними*. Учитель/вчителька зауважує: «Нам часто доводиться висловлювати одне одному різні прохання і побажання. При цьому не можна забувати, що спонукальні речення ввічливі люди будують обов'язково зі словами ввічливості. На прохання з чарівними словами *будь ласка* кожна людина обов'язково



відгукнеться позитивно, ваше прохання, як правило, буде здійснено».

Візьмімо до уваги, що синтаксичні знання учнів/учениць щодо класифікації речень за метою висловлювання та інтонацією будуть розширюватися і поглиблюватися в наступних класах, а первинні, хоча й елементарні, але науково правильні уявлення про ці мовні і мовленнєві одиниці учні/учениці мають здобути в початкових класах, щоб потім і вони, і вчитель/вчителька не опинилися в ситуації необхідності переручування, коригування раніше здобутих знань. Так само це стосується і фонетичних, лексичних, морфологічних і текстологічних відомостей, які діти здобувають на уроках у початковій школі.

3. На етапі закріплення мовних і мовленнєвих знань і вмінь найчастіше виявляються додаткові можливості для встановлення зв'язків між новими теоретичними відомостями та попередньо засвоєними знаннями з виучуваного розділу. Нерідко такі зв'язки проглядаються і на рівні окремих тем, здавалося б, безпосередньо не пов'язаних.

4. Вправлення у практичному застосуванні набутих знань. Відомо, що найважливішим критерієм мовної компетентності учнів/учениць з будь-якого розділу, теми програми є вміння застосовувати здобуті знання в їхній навчальній і повсякденній позанавчальній мовленнєвій діяльності. Власне, саме ці вміння і становлять головну мету шкільної мовної освіти, тому мають бути в центрі уваги учителя/вчительки на кожному уроці української мови.

Досягнення зазначеної мети забезпечується передусім системою тренувальних усних і письмових вправ. Виробленню в учнів/учениць умінь застосову-



вати здобуті мовні або мовленнєві знання сприятимуть різноманітні прийоми активізації навчальної мовленнєвої діяльності. Які ж із них є найефективнішими на уроках української мови в початкових класах?

Відповідь на це запитання знаходимо у праці відомого лінгводидакта Миколи Рождественського: «Активними формами роботи слід вважати ті, що вимагають від дітей напруження уваги, запам'ятовування, аналізу й синтезу, знаходження подібного і відмінного, розподілу слів або їхніх форм за відомими рубриками, приведення їх до відомої системи пояснень, доведень» [38, с. 57). Саме це й необхідно враховувати, організовуючи виконання учнями/ученицями тренувальних вправ із метою закріплення вивченого поняття, правила.

Різноманітні види вправ на етапі формування практичних мовних і мовленнєвих умінь дають змогу ставити перед школярами/школярками завдання різної складності (що потребують неоднакового ступеня самостійності):

- на виділення у зв'язних текстах мовних явищ, які є основою виучуваного поняття;
- на переконструювання і поширення окремих речень і зв'язних висловлювань, виконання на їхній основі різних творчих завдань, що потребують застосування набутих знань (наприклад, перебудова тексту, поданого в теперішньому часі так, щоб описувані в ньому події відбувалися в минулому або в майбутньому);
- на заміну в тексті часто повторюваних слів синонімами, займенниками — тобто на його стилістичне вдосконалення; відповіді на запитання і самостійне формулювання запитань за змістом прочитаного;



- різноманітні навчальні диктанти, у процесі написання яких певне завдання може передбачати не одну, а кілька цілей водночас;
- закріплення граматичного поняття, удосконалення навичок правопису за опрацьованими правилами;
- збагачення, уточнення й активізація словникового запасу школярів/школярок;
- мовний розбір і мовне конструювання, які також стають засобом органічного поєднання теоретичних знань учнів/учениць із практичними мовленнєвими діями, яскраво виявляють аналітико-синтетичний підхід до процесу навчання української мови;
- твори за опорними словами і словосполученнями, за даним зачином і кінцівкою, які, з одного боку, сприяють закріпленню вивченого, а з іншого — формуванню вмінь практично застосовувати здобуті знання в побудові власних висловлювань;
- твори на задану тему, за картиною, описи предметів, природних явищ, нескладних трудових процесів тощо.

Бачення вчителем/учителькою зазначених вище можливостей і потреб уроків української мови в початкових класах допоможе організувати роботу на уроці в руслі дидактично доцільного поєднання всіх чотирьох видів навчальної мовленнєвої діяльності. *Учні/учениці на уроці мають виступати не в ролі пасивних слухачів або безмовних виконавців поданих у підручнику вправ, а передусім бути активними суб'єктами навчально-виховного процесу — співрозмовниками, доповідачами, коментаторами навчальних ситуацій, співвиконавцями й організаторами виконання групових і парних завдань, учасниками діалогу і полілогу.*



5. *Домашнє завдання* слід вважати важливим прикінцевим компонентом у загальній структурі навчальної діяльності школярів/школярок, розпочатій на уроці. Мета уроку, повідомлена учителем/вчителькою на початку, стосується й домашнього завдання, тому воно неодмінно має стати відповідним елементом та етапом у системі роботи над темою. Регламентуючи домашні завдання з української мови, учитель/вчителька враховує їхній обсяг у співвідношенні із завданнями з інших предметів на цей самий день. У початкових класах, де практично всі уроки, які потребують виконання домашніх завдань, веде один учитель/вчителька, досягати цього неважко. Обсяг і форма домашніх завдань із мови змінюється залежно від етапу навчання у структурі семестру, навчального року, етапу опрацювання певного розділу, а також із переходом від класу до класу в межах початкової ланки.

Принцип *диференційованого підходу* до навчання вимагає, щоб учитель/вчителька, добираючи домашнє завдання для всього класу чи окремих груп учнів/учениць, індивідуальні завдання, пропонуючи вправу, визначену для цього в підручнику, добре уявляв/уявляла, як працюватимуть над цим завданням різні діти. Тоді для сильніших децю його ускладнить, а для слабших, навпаки, спростить чи зменшить його обсяг. Даючи інструкцію щодо виконання домашнього завдання, учитель/вчителька має враховувати, якою мірою учні/учениці підготувалися на уроці до його самостійного виконання в домашніх умовах. У методичних рекомендаціях щодо диференціювання



домашніх завдань з української мови учителька-методистка Київської гімназії східних мов № 1 Ольга Соломонюк зазначає: «Диференціація домашнього завдання — надзвичайно актуальна в руслі особистісно орієнтованого підходу до навчання і допоможе дітям не перевантажуватися, усвідомити свої можливості, розвивати творчу уяву, нахили, здобуваючи перемогу над собою, піднімаючи планку індивідуального розвитку» [46, с. 18].

Обов'язково слід зупинитися на техніці виконання тих елементів, які ще недостатньо відпрацьовані у класі або потребують застосування окремих спеціальних прийомів. При цьому слід звернути увагу учнів/учениць на етапи роботи над домашньою вправою, особливо коли вона вимагає застосування правил, порад, поданих у підручнику на іншій сторінці, використання певного словника, повторення вивченого в попередніх темах тощо.

Необхідна *систематична*, чітка перевірка виконання домашніх завдань. Тільки за цієї умови молодші школярі/школярки ставитимуться до них відповідально. Адже кожному учневі/кожній учениці хочеться побачити результати своєї праці в оцінці її учителем/вчителькою, а інколи почути цю оцінку (особливо з виконання творчих завдань) і від своїх однокласників/однокласниць. Зауважимо, що домашня робота значно втрачає свою ефективність, якщо залишається неперевіреною учителем/вчителькою.

В організації самостійної роботи учнів удома слід пам'ятати, що одним із завдань уроків фонетики, лексики, граматики, правопису і розвитку мовлення



є формування навичок **самоконтролю**. Самоконтроль є однією з найважливіших якостей навчальної діяльності школярів/школярок, без якої неможливо виробити в них усвідомлені вміння грамотно писати. Тож *недоцільним і, як правило, педагогічно невиправданим є виправлення в учнівських зошитах усіх без винятку орфографічних, мовних і стилістичних помилок*. Як свідчать спеціальні наші спостереження, більшість школярів/школярок, навіть тих, які вчать-ся добре, отримавши зошит з перевіреним завданням, зосереджує свою увагу лише на виставленій оцінці.

Децо по-іншому учень/учениця ознайомлюється з перевіреною учителем роботою за диференційованого підходу: деякі помилки, зокрема на ще не опрацьовані правила, учитель/вчителька виправляє, зазначаючи, як треба було написати слово; інші помилки, похибки, недоліки тільки підкреслює і виносить на поле відповідний знак, який орієнтує учня/ученицю в характері, типі допущеної помилки (*I, V, M, C — орфографічна, пунктуаційна, мовна, стилістична*); часом підкреслює все слово і робить на полі сигнальну помітку про допущену в цьому слові помилку; для сильніших учнів/учениць достатньо на полі вказати рядок, у якому допущено неправильне написання. Самостійна участь школярів/школярок у виправленні допущених власних помилок, як показує досвід учителів/вчительок, які сприйняли і застосовують цю систему, — найефективніша форма аналізу і подолання їх.

Робота над особливо поширеними помилками має здійснюватися колективно, причому з відповідним



коментуванням окремих учнів/учениць, які вже опрацювали допущені помилки. У цій роботі доцільно спрямовувати дітей на відповідну послідовність виконання корекційних дій.

Систематичне виконання учнями/ученицями таких алгоритмічних дій сприяє поступовому виробленню в них навички самостійно аналізувати допущені помилки, а також усвідомленому засвоєнню ними орфографічних правил, опрацювання яких не завершується вивченням їх напам'ять.

Важливо, щоб коментар учителя/вчительки щодо якості виконання письмових робіт стосувався не тільки тих учнів/учениць, які заслуговують високої похвали, а й тих, хто ще не досягнув належної якості виконання завдання, але мають позитивні зрушення у своїх письмових роботах. Ці зрушення мають обов'язково бути помічені вчителем/вчителькою, що треба паралельно з виставленою оцінкою підкріпити ще й добрими словами: «Молодець/розумничка. Бачу, що вже більше постарався/постаралася. Ця робота набагато охайніша і грамотніша, ніж попередні, але ще є прикрі помилки. Старайся й надалі».

У роботі над помилками, а також для запобігання їм слід *систематично привчати дітей користуватися навчальними словниками* — орфографічним, тлумачним, перекладним, термінологічним, синонімів, антонімів, найпоширеніших фразеологізмів, створеними для учнів початкових класів. Учні/учениці мають добре усвідомити, переконатися, що ці посібники є надійними помічниками у написанні будь-



якого складного з погляду правопису слова, у тлумаченні його лексичного значення, у перекладі на іншу мову тощо. Звичка працювати зі словником допомагає не лише виробленню навички самоконтролю, а й формуванню в учнів/учениць орфографічної пильності, закріпленню практичних умінь користуватися алфавітом, перевіряти за словником правильний наголос, закінчення іменників чоловічого роду на приголосний у родовому відмінку (*будинку* чи *будинка?*; *вагону* чи *вагона?*; *екрану* чи *екрана?*) та багатьох інших слів, у написанні яких сумніваються не тільки діти, а й дорослі.

У формуванні таких звичок, такої потреби у школярів/школярок має подавати приклад сам учитель/сама учителька на уроках. Не треба боятися виявити перед класом сумнів у способі вимовляння або написання якогось слова, треба запропонувати дітям за допомогою словника з'ясувати правильний варіант. Якщо учень/учениця помилився/помилася в написанні слова на дошці, не варто поспішати з підказуванням або залучати до цього інших учнів/учениць: нехай той, хто помилився, сам з'ясує правильність написання за словником, який має бути невід'ємним атрибутом на уроці мови та інших навчальних дисциплін.

Уже в початкових класах *робота над учнівською грамотністю не повинна зводитися до виправлення тільки орфографічних помилок*. Оскільки найголовнішим завданням уроків української мови є формування у дітей мовленнєвих, зокрема комунікативних, умінь, необхідно проводити систематичну роботу над



удосконаленням усіх сторін їхнього усного і писемного мовлення. Ефективною формою поліпшення учнівських висловлювань у стилістичному плані є аналіз і колективно-індивідуальна робота над удосконаленням їх.

У полі зору вчителя/вчительки на кожному уроці має стояти така важлива проблема, як вивчення всіх складників мовної системи у їхньому взаємозв'язку. Адже знати українську мову — це означає: володіти її лексичним багатством, граматичними і виражальними можливостями; орієнтуватися у стилістичних особливостях запропонованих для аналізу текстів та власних висловлювань; уміти добирати ті мовні засоби, які дають змогу якнайточніше і переконливіше висловити думку; знати правила культури усного і писемного мовлення і дотримуватися їх.

Плануючи урок, учитель/вчителька, крім чіткого формулювання його цілей, продумує необхідне обладнання, визначає структуру і зміст заняття, методи і прийоми власної діяльності на уроці у взаємозв'язку з діяльністю своїх вихованців/вихованок на кожному етапі, добирає матеріал для вправ (колективних, для виконання в групах, у парах, окремі завдання — для виконання на дошці), здійснюючи диференційований підхід до окремих груп учнів/учениць, передбачає так само диференційований зміст і характер домашнього завдання, місце і спосіб його подання.

Спостереження за роботою майстрів педагогічної справи засвідчують, що творчий підхід до організації уроку виявляється не лише в індивідуальній інтер-



претації пропонованих методичних рекомендацій, а й у вдумливому підході до опрацювання змісту підручника. Адже якщо уважно проаналізувати завдання до тексту будь-якої вправи, то завжди можна побачити ще невикористані резерви матеріалу, пропонованого для уроку для учнів/учениць свого класу, — як навчальні, так і розвивальні й виховні. Саме добір комплексних завдань до наявного зв'язного тексту сприяє загальній цілісності уроку, забезпечує органічний взаємозв'язок і взаємозалежність його технологічних компонентів, спрямованих передусім на досягнення головних цілей уроку. Продуктивність такого підходу у практиці творчих учителів/вчительок очевидна. Вона дає змогу в межах визначеного часу досягти оптимальної ефективності навчально-виховного процесу.

Запорукою успіху в діяльності кожного учителя/вчительки є також уміння проаналізувати свій урок, побачити в ньому досягнення і невдачі та з'ясувати їхні причини, співвіднести заплановане і сформульоване в плані-конспекті уроку з його фактичним ходом і здобутими результатами, бачити подальші перспективи кожного уроку в опрацюванні теми, розділу програми, початкового мовного курсу загалом.



Частина 2. МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ
ЩОДО ОРГАНІЗАЦІЇ ВИВЧЕННЯ
ОСНОВНИХ РОЗДІЛІВ ПРОГРАМИ
З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ



НАВЧАННЯ ГРАМОТИ

Ретроспективний аналіз методики навчання грамоти показує, що на різних етапах розвитку української школи зміст, основні завдання і навчальний час, який відводився державними програмами для цього етапу в початковому навчанні української мови, були не однаковими. Паралельно з помітним зниженням вікового цензу молодшої школи, що потребує від учителя/вчительки відповідних психолого-педагогічних і фізіологічних орієнтирів в організації навчального процесу із шестирічками, відбулися також істотні зміни в цілях, завданнях, змісті і структурі шкільної мовної освіти, а отже, і в науково-методичних підходах до їх реалізації.

Метою курсу «Навчання грамоти» є формування в першокласників/першокласниць навичок читання і письма, пізнавального інтересу до рідного слова, читання, дитячої книжки, розвиток усного мовлення, пізнавальних здібностей, інтересу до навчальної діяльності, здатності застосовувати уміння з різних видів мовленнєвої діяльності в навчальних і життєвих ситуаціях.

Активне і цілеспрямоване включення у процес навчання грамоти усіх зазначених видів мовленнє-



вих дій дає можливість органічно поєднати хоча б у загальних рисах процес опанування дітьми грамоти із розвитком їхньої мовленнєвої діяльності. Для цього важливо сформувати у дітей внутрішні мотиви до оволодіння гарним мовленням, читанням і письмом. Зазначимо, що такі позитивні мотиви вчитель/учителька зможе сформувати у шестирічок тільки за умови, якщо на уроках грамоти, за словами Костянтина Ушинського, панує бадьора, оптимістична атмосфера, яка виключає психічну і фізичну перетому, пригнічення або будь-яке приниження дитячої особистості. Особливо це стосується тих дітей, які з певних причин відстають від своїх однолітків в опануванні тих чи інших навчальних умінь. Учителеві слід взяти до уваги, що подібні випадки, як правило, трапляються внаслідок певних об'єктивних причин, які необхідно своєчасно виявити й усунути.

Учитель/учителька має пам'ятати, що навчання грамоти має бути поступовим переходом від гри, яка в дошкільному віці була провідною, до початкових форм навчальної діяльності, важливу роль у якій відіграють насамперед мовленнєві дії.

Розглянемо окремі аспекти навчання української мови в 1 класі, зокрема ті, які стосуються формування мовних і мовленнєвих знань та умінь. Уже в період навчання грамоти першокласники мають одержати елементарні уявлення про такі мовні одиниці, як *звук, склад, слово, речення, текст*, а також набути практичних умінь, пов'язаних із цими одиницями. Насамперед необхідно навчити дітей упізнавати і розрізняти їх у живому мовленні. Щоб навчитися



читати й писати, першокласникові/першокласниці необхідно зрозуміти, що мовлення розпадається на слова, а слова можна розкласти на склади і звуки; із виділених елементів мовлення — складів і звуків — можна знову одержати слова. Саме в цих навчальних діях дитини — розвивальна сутність звукового аналітико-синтетичного звукового методу, розробленого Костянтином Ушинським.

Загальна характеристика сучасного звукового аналітико-синтетичного методу навчання грамоти

Цей метод було запроваджено на зміну букво-складальному, синтетичному буквеному, складовому, звуковому аналітичному та звуковому синтетичному методам. Можна сказати, що *звуковий аналітико-синтетичний метод* об'єднав кращі характеристики попередніх методів, зокрема звукових аналітичного і синтетичного. За методом, запропонованим Костянтином Ушинським, процесу початкового читання, тобто букварному періоду, передувала ціла система звукових аналітичних і синтетичних вправ, які поступово вводили учнів у світ звуків української мови, були засобом формування у дітей різноманітних розумових дій, побудованих на діапазоні всієї звукової системи української мови. На тогочасному етапі розвитку фонетичної науки помилково вважалося, що кожному звукові на письмі відповідає окрема буква і нараховувалось 10 голосних звуків, до яких відносились і «голосні звуки» *я, ю, є, ї*.

Помітний внесок у запровадження методу Костянтина Ушинського на ґрунті шкільного навчання української мови зробили Тарас Шевченко, який створив україн-



ський буквар для дорослих — «Буквар Южнорусский» та «Малий Кобзар для дітей з малюнками», Тимофій Лубенець, що написав підручник із навчання української грамоти «ГраMATка з малюнками», Борис Грінчанко — автор букваря «Українська граMATка до науки читання й письма», Спиридон Черкасенко та інші.

У чому ж цінність методу навчання грамоти, запропонованого Костянтином Ушинським? Відповідь на це запитання знаходимо у творах самого автора, який писав: «Я не тому віддаю перевагу звуковому методу, що діти за ним навчаються швидше читати й писати, а тому, що, досягаючи успішно спеціальної своєї мети, метод цей, водночас, дає дитині самостійність, невпинно вправляє увагу, пам'ять, розсудок дитини, і коли перед нею потім розгортається книжка, то вона вже значною мірою підготовлена до розуміння того, що читає, і, головне, в неї не придушено, а збуджено інтерес до навчання...» [53, с. 227]. Таким чином, переваги звукового аналітико-синтетичного методу навчання грамоти не тільки в його раціональній системі навчання читання й письма, а, головне, у тому, що діти з перших кроків вивчення української мови, як і на інших уроках, дістають можливість оволодіти всіма розумовими діями: аналізом, синтезом, абстрагуванням, класифікацією, узагальненням, умовиводом, предметом яких є різні мовні одиниці, передусім одиниці фонетичної і графічної систем — звуки і букви. На ці можливості опанування фонетики і графіки української мови в період навчання грамоти вказували пізніше й інші методисти.

У сучасній українській школі процес навчання грамоти ґрунтується на таких теоретичних засадах:

- 1) предметом читання є зашифрована буквами *звукова* матерія, із якої конструюється звукова форма слова; букви виконують роль посередника,



тому основними мовними одиницями у так званий *добукварний період* є звуки;

- 2) початкові фонетичні уявлення і поняття діти мають діставати на основі спостережень за звуковими явищами, на яких ґрунтуються ці поняття, належним чином усвідомлюючи їхні істотні ознаки;
- 3) ознайомленню дітей із буквами має передувати період *практичного засвоєння* звукової системи української мови, вироблення в них уміння свідомо й активно виконувати звуковий аналіз мовленого, почутого слова.

П'яти-, шестирічні дошкільнята вже достатньо володіють розмовно-побутовим мовленням, вільно спілкуються з дорослими й однолітками, знають назви навколишніх предметів, їхні істотні ознаки, характерні дії. Опановуючи мову в переддошкільному віці за зразком дорослих, діти свідомо ставляться лише до смислового боку висловлювання. Для них, та й для першокласників/першокласниць, хоча вони й оволоділи розмовним мовленням, його формальний, зокрема звуковий бік, не був предметом цілеспрямованого аналізу. Така потреба з'являється одночасно з початком навчання грамоти, з необхідністю навчитися не тільки *слухати і говорити*, а й *читати і писати*. Звуки мовлення як предмет аналізу для шестирічних дітей є досить складним явищем, оскільки це особливі матеріальні одиниці, які сприймаються слуховим аналізатором. Цілком очевидно, що їх не так просто спостерігати й аналізувати, як інші об'єкти навколишньої дійсності, якими учні/учениці оперують, наприклад на уроках математики, природознавства, конструювання тощо. Однак зауважимо, що



діти, які не навчилися виокремлювати зі слова звуки, чути і вимовляти їх послідовно, не зуміють під час запису слова на слух (викладання з букв розрізної азбуки, «друкування») дібрати і вжити для позначення їх у належній послідовності відповідні букви. Відомий психолог Даниїл Ельконін зазначав: «Від того, як буде розкрито для дитини звукову дійсність мови, будову звукової форми слова, залежатиме не тільки опанування грамоти, а й усе наступне засвоєння мови — граматики і пов'язаної з нею орфографії» [16, с. 24].

Зі сказаного вище впливає *провідний принцип* звукового аналітико-синтетичного методу навчання грамоти, який полягає в тому, що в опануванні початковими вміннями читати і писати діти мають іти **від звука до букви**. У сучасній методиці зазначений принцип реалізується двома шляхами: *по-перше*, за провадженням відповідного добукварного періоду, протягом якого діти оперують у навчальній діяльності виключно одиницями *усного* мовлення, зокрема звуками; *по-друге*, цьому принципу має бути підпорядкована структура уроків читання і письма на опрацювання *кожної* нової букви в букварний період.

Варто зауважити, що на практиці цей важливий *концептуальний* принцип нерідко порушується: не оволодівши необхідними діями зі звуком (і найчастіше не одним, а двома — парними твердим і м'яким), діти засвоюють букву, що призводить до повної заміни в їхній свідомості поняття «звук» поняттям «буква». Практика показує, що в більшості випадків такий підхід дає лише зовнішній ефект їхньої готовності до шкільного навчання. Якщо дитина читає



слово, але не вміє зробити його звуковий аналіз — послідовно назвати в ньому вимовлювані звуки, то це, як правило, пізніше негативно позначається на її вмінні писати — правильно відтворювати прочитане, почуте слово графічно і є однією з найголовніших причин таких поширених фонетико-графічних помилок, характерних для молодших школярів/школяррок, як пропуск, заміна, переставляння і вставляння зайвих букв у словах. А щоб послідовно позначити на письмі звуки слова, дитина повинна не просто почути їх, а й артикуляційно відтворити або промовити.

Великим здобутком Костянтина Ушинського і його послідовників є те, що, виходячи з фонетичної природи мови, якою відбувається навчання грамоти, вони розробили систему підготовчих звукових вправ, аналітичних і синтетичних, виконання яких має передувати процесам читання й письма. Цим усувається механічне зазубрювання назв окремих літер, побудова з них складів, що тільки після тривалих у часі вправлянь приводило далеко не всіх учнів/учениць до так званого читання «по верхах» за буквоскладальним методом, який, на превеликий жаль, і досі має місце в дошкільному, особливо домашньому, навчанні грамоти, яке здійснюється нефахівцями.

Звукові аналітичні і синтетичні прийоми мають обов'язково враховувати ті реальні співвідношення, які наявні між фонетичною і графічною системами в мові навчання. Кожен із прийомів передбачає тільки частковий звуковий аналіз або синтез, найчастіше — це виділення зі слова окремого звука та поєднання двох (трьох) звуків у склад. Тому застосування



їх у процесі навчання грамоти спрямоване на підготовку до формування основного вміння — повного звукового аналізу мовленого слова.

Цілком природно, що навчальні мовленнєві дії першокласників/першокласниць, зокрема звукові аналітичні й синтетичні, у добукварний період виконуються в руслі таких видів мовленнєвої діяльності, як аудіювання і говоріння.

Звуковий і звуко-буквений аналіз як умова успішної грамотності молодших школярів/школярок

Слух людини фонематичний. А тому, щоб навчити дитину чути і правильно позначати на письмі реально вимовлювані звуки, необхідне спеціально організоване навчання. Для усвідомлення звука як одиниці мовлення учень/учениця має оволодіти вмінням виділяти (абстрагувати) його зі звукового комплексу (слів), чути і впізнавати виучуваний звук в інших звукових сполученнях, зіставляти звуки, вимовлювані окремо та у словах, встановлювати наявне співвідношення у слові між звуками і буквами.

Невід’ємною умовою успішного засвоєння звукової і графічної систем української мови у їхньому взаємозв’язку є **звуковий і звуко-буквений аналіз**. В основі звуко-буквеного аналізу лежить чітке усвідомлення двох знакових систем, що слугують для відображення однієї й тієї самої мовної одиниці — слів. Перехід від однієї знакової системи (графічної) до іншої (фонематичної або фонетичної) засобом транскрибування слова вимагає від учнів/учениць відповідного ступе-



ня абстрагування. Зрозуміло, що вміння здійснювати такий перехід позитивно впливає не тільки на формування в учнів/учениць правильних фонетичних і графічних понять, орфоепічних і орфографічних дій, а й на їхній розумовий розвиток.

Звуковий аналіз слів, яким повинні оволодіти учні/учениці початкових класів, ґрунтується на попередньому засвоєнні низки фонетичних понять, які потім стають складниками цього аналітичного процесу. Такі фонетичні поняття, як «голосні звуки», «приголосні звуки», «тверді» і «м'які», «дзвінки» і «глухі» приголосні, «склад», «наголос», утворюються в дитячій свідомості в результаті спостережень й усвідомлених дій із відповідними мовними (мовленнєвими) явищами. Учителєві/вчительці початкових класів слід брати до уваги, що фонетичні явища молодшим школярам/школяркам доводиться сприймати у незвичній для них матеріальній формі — звуках, до того ж не ізольованих, а злитих у єдині комплекси, що не так легко піддаються фізичному (артикуляційному) поділу. Цьому значною мірою сприяють застосовувані в сучасних букварях та підручниках з мови умовні позначення звуків за допомогою фішок. Оперуючи ними, учні/учениці виконують різноманітні розумові операції: абстрагування (виділення звука зі слова і позначення його умовною фішкою, значком), аналіз (послідовне виділення зі слова всіх звуків і побудова його звукової моделі), синтез (добір до заданих звукових моделей відповідних слів).

Зауважимо, що в практиці початкового навчання фонетики нерідко трапляються випадки, коли озна-



йомлення з новим поняттям розпочинається з його визначення, без належних попередніх спостережень за відповідним мовним явищем, у якому відображається це поняття. Таке введення нового поняття практично розпочинається із вправ на застосування його у практичній мовній і мовленнєвій діяльності.

Виконувані учнями/ученицями вправи без підведеного під них понятійного ґрунту не розкривають істотних ознак явища (відповідного поняття, правила), а розраховані в основному на механічне запам'ятовування в результаті багаторазових повторень. Учень/учениця не набуває вмінь розрізнявати основні і другорядні ознаки мовного явища, що призводить до різних помилок у процесі самостійного розв'язання мовних завдань. Наведемо приклад. Після того, як учні/учениці засвоїли поняття «голосні звуки», здавалося б логічним подати їм визначення приголосних звуків. Однак такий підхід, що досить часто практикується вчительством, не є методично виправданим і не може розраховувати на ефективність. Він спрямовує учнів/учениць на засвоєння нового поняття лише в «готовій» словесній формі, без належного усвідомлення його сутності. Учні/учениці залишаються позбавленими тих прямих дій, які найбільш адекватно розкривали б найістотніші ознаки поняття «приголосний звук». Як правило, такий шлях призводить до порушення важливого дидактичного принципу навчання — науковості здобутих знань.

Тому перед тим, як одержати нове поняття «приголосний звук», діти мають здійснити спостереження за створенням різноманітних перешкод на шляху струменя видихуваного повітря під час вимовлення



різного типу приголосних звуків, артикуляція яких насамперед добре піддається спостереженням [б, д, з, л, н, р, й, ф] та ін. Усвідомивши основну відмінну ознаку приголосних у зіставленні з голосними, учні/учениці одержать хоча й елементарне початкове поняття «приголосний звук», проте таке, що ґрунтується на його найістотнішому змісті.

Для успішного засвоєння основних фонетичних і графічних понять звуко-буквеному аналізу, який застосовується в букварний період навчання грамоти та в усій наступній роботі над розділом «Звуки і букви», спочатку має передувати, а потім здійснюватися паралельно фонетичний (звуковий) аналіз слів. Дотримання такого співвідношення в цих двох формах аналізу необхідне для того, щоб у свідомості школярів/школярок із перших кроків опанування мовної системи, звукові одиниці не заступалися графічними, оскільки вони не завжди є взаємно однозначними.

Звуковий і звуко-буквений аналізи мають виступати не як самоціль, а слугувати важливим засобом оволодіння фонетикою, орфоепією та орфографією. З огляду на те, що українське письмо у своїй основі є фонематичним (буквою на письмі позначається основний варіант фонем), виділення в ході аналізу окремих звуків у слові є надійною опорою для орфографічно грамотного письма. Крім цього, спираючись на такі форми розумової діяльності, як аналіз і синтез, абстракція й узагальнення, зіставлення і протиставлення, звуковий і звуко-буквений аналізи слугують важливим засобом загальноінтелектуального розвитку молодших школярів/школярок.



Обсяг понять, якими учні/учениці оперують, здійснюючи ці форми мовного розбору, залежить від змісту вивченого фонетичного матеріалу за програмою відповідного класу. Сучасні програми з української мови визначають зміст роботи з фонетики і графіки в 1–2 класах у такому обсязі: 1) засвоєння фонетичної і графічної систем української мови у їхньому взаємозв'язку; поняття «звук» і «буква», залежності між ними; 2) поняття про голосні і приголосні звуки, способи позначення їх на письмі; 3) склад слова; 4) наголос; наголошені і ненаголошені звуки (склади); 5) тверді і м'які приголосні; способи позначення м'якості приголосних звуків; 6) дзвінки і глухі приголосні, парні і непарні (сонорні, без уживання терміна).

Під час спостережень за звучанням та значенням слів, які різняться між собою тільки одним звуком (*ліс — лід; рак — мак — сак — гак — бак; лапа — лава; осел — орел; рама — яма [йама] та ін.*), в учнів/учениць формується поняття про звук як смислорозрізнявальну одиницю мови. Уміння впізнавати в словах окремі звуки, виділяти їх із різних позицій є основою для переходу до повного звукового аналізу слів.

Початкові вміння здійснювати звуковий аналіз слів найкраще формувати під час дидактичної гри, про що детально описано в методичному посібнику для учителів 1 класу [5].

Під час виконання повного звукового і звуко-буквеного аналізів (у межах вимог програми для початкових класів) необхідно привчати учнів/учениць до певної послідовності дій у цих процесах, яка орієнтована може бути такою:



- 1) вимовити слово вголос;
- 2) назвати в ньому послідовно всі звуки, записати їх у квадратних дужках, позначаючи умовно м'якість звука ([н']);
- 3) поділити слово на склади (у складних випадках — з допомогою учителя/вчительки) унизу дужками позначити межі складів;
- 4) визначити наголошений склад (звук);
- 5) назвати у слові голосні звуки;
- 6) назвати приголосні звуки, даючи їм характеристику (тверді — м'які, дзвінки — глухі).

На цьому звуковий аналіз може бути завершений. Для звуко-буквеного аналізу слід додати:

- 7) записати слово орфографічно;
- 8) назвати кожну букву (алфавітні назви);
- 9) пояснити спосіб позначення окремих звуків на письмі. Ці пояснення стосуються м'якості приголосних, яка передається на письмі буквами *я, ю, є, і, ь*; подовжених м'яких приголосних, що позначаються двома однаковими буквами; звуків [дж], [дз], [дз']; способу позначення звукосполучень [йа], [йу], [йе], [йі], [шч]; позначення дзвінких і глухих приголосних, які взаємно уподібнюються (*молотьба, легко*) та ін.

Формуванню в учнів/учениць свідомого уявлення про наявні невідповідності між словами, мовленими і записаними орфографічно, значною мірою сприяють вправи на побудову фонетичних моделей слів з наступним зіставленням їх і поясненням правил правопису. В основу побудови звукових моделей, що учні/учениці здійснюють, одночасно називаючи у слові всі



звуків (другий пункт плану аналізу), покладено елементарну фонетичну транскрипцію, з якою діти в основному ознайомлюються за підручниками: 1) позначення м'яких приголосних звуків [д'], [з'], [л'], [н'], [р'], [с'], [т'], [ц'], [дз'] (м'якість непарного м'якого [й], як правило, не позначається, але в початкових класах можна це робити); 2) звуки [е], [и] в ненаголошених позиціях позначаються як взаємонаближені — [e^и], [и^е]; 3) злита вимова африкат позначається круглою дужкою над буквосполученнями [дж], [дз], [дз']; 4) подовжена вимова м'якого приголосного позначається двокрапкою — [н':], [с':], [т':] та ін.

Застосовуючи елементарну фонетичну транскрипцію, звуко-буквений аналіз слова подають у такій письмовій формі:

[о л' і в а ц'] — *оливець*
 гол.: [о], [і], [е];
 приг.: [л'], [в], [ц'].

На наступних етапах навчання цей запис може бути обмежений тільки фонетичною й орфографічною формами аналізованого слова:

[т' у л а н'] — *тюлень*
 [дз в' і н і к] — *дзвінок*
 [ж и е т' : а] — *життя*

Окремого коментаря, на наш погляд, потребує питання щодо ознайомлення учнів/учениць із пом'якшеними приголосними, якими є губні, шиплячі та задньоязикові в позиції перед [і]. На нашу думку, цю диференціацію звуків за рівнем м'якості можна відкласти до 5 класу, тому в початкових класах усі при-



голосні звуки перед [і] умовно відносимо до м'яких. Важливо, щоб діти чули цю м'якість і у процесі самостійного письма та слухових диктантів після букв на позначення пом'якшених приголосних уживали відповідну літеру *і*.

Побудова на слух звукових моделей слів активно формує в учнів/учениць фонематичний слух, а переведення їх в орфографічний запис з наступним зіставленням та поясненням способу позначення окремих звуків на письмі сприяє усвідомленню наявності у слові орфограм, умінню виділяти їх під час письма, формує орфографічну пильність.

ЗМІСТОВА ЛІНІЯ «ВЗАЄМОДІЄМО УСНО»

Як зазначалося вище, змістова лінія «Взаємодіємо усно» спрямована на формування в молодших школярів/школярок умінь сприймати, аналізувати, інтерпретувати й оцінювати усну інформацію та використовувати її в різних комунікативних ситуаціях, спілкуватися усно з іншими людьми в діалогічній і монологічній формах заради досягнення певних життєвих цілей.

Розвиток умінь слухати і розуміти висловлювання (аудіювання)

Уміння учнів/учениць слухати і розуміти словесну інформацію є однією з важливих вимог, поставлених Державним освітнім стандартом до сучасної шкільної мовної освіти, у тому числі й початкової. Думку, що таке вміння не потрібно розвивати на уроках україн-



ської мови, що воно стосується тільки навчання іноземних мов, давно спростовано теоретичними дослідженнями з проблем психолінгвістики і практикою шкільного навчання. Щоб переконатись у слушності такого виду роботи вже в період навчання грамоти, досить не фронтально, а в індивідуальній формі перевірити обсяг і глибину розуміння шестирічними першокласниками/першокласницями прослуханого незнайомого тексту букварного типу.

ОХАЙНІ ПТАШКИ

Сидить Гафійка біля віконечка, відсунула фіранку і милується калиною.

Аж ось «фур-р-р» — зграйка снігурів налетіла. Посідали на калині і ласують смачними ягодами. А щоб не забруднитися калиновим соком, то почепили собі на грудях червоні фартушки.

Охайні пташки!

Для перевірки засвоєння учнями цього тексту, прослуханого з одного читання, пропонуємо їм такі запитання:

1. Як звали дівчинку, про яку розповідалося?
2. Де сиділа дівчинка в кімнаті?
3. На що вона задивилася у вікно?
4. Які пташки прилетіли до калини?
5. Як саме в розповіді сказано про приліт пташок?
6. Чим були цікаві для дівчинки ці пташки?
7. Для чого снігурі почепили собі на груди фартушки?
8. Якого кольору були ці фартушки?
9. Що в цій розповіді справжнє, а що — казкове?



У сучасних методичних рекомендаціях з *аудіювання* роботу над цим видом мовленнєвої діяльності пропонується проводити за такими *трьома напрямками*:

- 1) аудіювання під час пояснення нового матеріалу, коли особливо інтенсивно формуються звукові образи нових мовних елементів, понять. Під час такої роботи значна увага має приділятися не тільки розумінню почутого, а й усвідомленому сприйняттю фонетико-акустичних особливостей цих мовних одиниць;
- 2) аудіювання як елемент діалогічного мовлення. Робота за цим напрямком відбувається, коли формуються вміння говорити і виникає зумовлена необхідність: без аудіювання неможливе спілкування;
- 3) аудіювання як спеціальний різновид навчальних вправ. Йдеться про сприйняття мовлення учителя/вчительки або диктора/дикторки, яке містить як діалоги різних осіб, так і монологічні єдності (розповіді, читання текстів, міркування над їхнім змістом тощо [14, с. 49]).

Робота з аудіювання у школі має бути спрямована, з одного боку, на розвиток мовленнєвого слуху, його різних складників і характеристик, а з іншого — на розуміння почутого (Ірина Гудзик). Розвиток мовленнєвого слуху передбачає вміння вирізняти в суцільному звуковому потоці окремі елементи, ідентифікувати їх; адекватно сприймати інтонаційні характеристики мовлення. Це стосується особливостей звучання, наголошування слова, різниці між звучанням схожих, але не тотожних за лексичним значенням слів (паронімів), граматичних форм того самого слова, однозначних слів двох споріднених



мов. Розвиток розуміння почутого передбачає ви-
роблення вмінь усвідомлювати значення окремих
елементів тексту: слів, словосполучень, речень і
головне — розуміти почутий текст (його тему, основ-
ну думку, фактичний зміст, особливості побудови
[11, с. 4]).

Підготовчі вміння, які лежать в основі успішного
аудіювання, мають формуватися у дітей на різних
мовних одиницях, починаючи зі звуків. Готуючи
учнів/учениць до повного звукового аналізу слова,
під яким розуміємо вміння *послідовно правильно*
відтворювати в почутому, промовленому слові всі
звуки, наприклад: *ліс* — [л', і, с], *лось* — [л, о, с'],
важливо навчити їх розрізняти на слух парні твер-
дий і м'який приголосні звуки ще до ознайомлення
з відповідною буквою, якою ці звуки позначаються
на письмі. Якщо дитина чує в слові *сірий* перший
звук [с'] і правильно, коротко, без призвука голосно-
го, відтворює його, а у слові *синій* так само правиль-
но виділяє перший звук [с], то можна бути впевненим,
що в подальшому навчанні у неї не буде проблем з опа-
нуванням читання і письма, а також усвідомленого
сприйняття почутого висловлювання.

Серед дітей-дошкільників і першокласників по-
ширеною є гра-змагання придумувати слова на пев-
ну літеру. У добукварний період доцільно зорієнту-
вати таку дитячу гру у звукове русло: «Добираємо
слова, які розпочинаються звуком [н] (*Наталка,*
намисто, небо, наш, новий). А тепер добираємо сло-
ва, які розпочинаються звуком [н'] (*ніж, ніч, нявкає,*
нюхає, Ніна)».

Розвиток аудіативних умінь у першокласників/
першокласниць продовжуємо на вправлянні їх



у запам'ятовуванні рядів прослуханих слів, слово-сполучень, окремих речень, невеликих за обсягом висловлювань. Дітям пропонується послухати ряд відомих слів, опрацьованих на попередніх сторінках букваря, які вони мають відтворити у тій самій або в довільній послідовності; із прослуханого ряду слів учні/учениці повинні назвати тільки назви визначених речей — *одягу, взуття, навчального приладдя* тощо; з ряду назв *тварин* вибрати і назвати тільки *комах, риб* або *птахів* і т. ін.

Загостренню слухової уваги учнів/учениць і водночас розвитку їхніх семантичних диференціацій сприятимуть вправи, побудовані на співвіднесенні родових і видових понять, ознак, які потребують розширення, уточнення наявного словникового запасу дітей, які конкретизують певну родову назву (наприклад, *колір*), вчать вилучати з ряду видових назв «зайву», не властиву тій чи іншій родовій. Наприклад:

- Продовжити ряд назв предметів, ознак або дій:
 - гриби** — це опеньки, сиріжки, лисички, маслюки, підосичники...;
 - кольори** — це червоний, зелений, синій, блакитний, рожевий...;
 - ягоди** — це малина, полуниця, суниця, смородина, агрус... .
- Який із предметів тут є «зайвим»?
 - Овочі** — це картопля, огірок, цибуля, яблуко, часник, петрушка.
 - Фрукти** — це груша, яблуко, буряк, морква, айва.



Предметом аудіативних вправлянь мають бути також речення. Вправи на виділення з мовленнєвого висловлювання, яке складається з 2–3 речень, окремих із них (першого, останнього, того, у якому сказано про *зозулю*, тощо), сприятимуть усвідомленню дітьми найістотнішої ознаки цієї одиниці мови і мовлення, удосконалюватимуть їхній мовленнєвий слух, зокрема інтонаційний.

- Скажи, скільки речень ти почув/почула. Повтори перше (останнє) речення.
 1. Весною ми пішли до лісу. Там кожне дерево співало свою пісню.
 2. У носатого Івана одежина дерев'яна. Він у чистім полі ходить і по ньому носом водить.
 3. Поблискують черешеньки в листі зелененькім. Черешеньки ваблять очі діточкам маленьким.
 4. Був морозний ранок. Кругом стояла тиша. Раптом у шибку хтось легенько постукав.
 5. Жив собі дід Андрушка. А в нього була баба Марушка. А в баби — дочка Мінка. А в дочки — собачка Хвінка.

Вправи на розрізнення завершених і незавершених речень також спрямовані на усвідомлення дітьми інтонаційної і змістової завершеності речення як його найголовніших ознак. Наприклад:

- Скажи, що з того, що ти почув/почула, є реченням, а що — ні.
 - Школярі радісно готуються до свята.
 - Вони зібралися в актовій...
 - Тарасик запросить на свято свою маму.



-
-
- Мама вишила йому нову...
- Хлопчик подякував...
- Нову сорочку він одягне на свято.

Як бачимо, запропонований матеріал міг би скласти зв'язну розповідь, тому діти з легкістю можуть доповнити незавершені речення, виходячи із загальної ситуації змісту. Але, коли речення є розрізненими за змістом, то їх завершення різними дітьми можуть бути варіативними, до чого навіть треба спонукати першокласників/першокласниць, показуючи їм різні можливості лексичної сполучуваності слів. Наприклад:

-
- Петрик пасе на лузі... (гусей, теля, козу, корову, овець,
- лоша).

Корисними для розвитку мовлення є вправи на завершення складних речень. Вони розвивають асоціативне мислення дітей, спонукають до добору відповідних слів та надавання їм відповідної граматичної форми.

-
-
- • Доповни речення.
- Ми пішли до лісу, щоб...
- Діти припинили гру, бо...
- На морі я побачив, як...
- Ігор з Оксанкою побували в полі, де...
- Я виготовляю аплікацію, щоб...

Більше простору для дитячої мовленнєвої творчості, фантазії надають вправи, які лише узагальнено спонукають до побудови речень. Наприклад:



I. Склади речення, щоб у ньому були слова:

- 1) мама, спекла;
- 2) тато, наловив;
- 3) бабуся, рукавички;
- 4) дідусь, капелюх;
- 5) овечка, ягня

II. Склади речення про те:

- 1) що можна побачити в небі;
- 2) що можна почути на концерті;
- 3) за чим спостерігають на стадіоні;
- 4) що рухається по дорозі;
- 5) що відбувається на світанку (навесні, восени, взимку)
і т. ін.

Наведені аудіативні вправління на рівні звуків, слів і речень слугуватимуть надійним підґрунтям для розвитку у першокласників/першокласниць умінь слухати і розуміти зв'язний текст, навчальну інструкцію, подану вчителем/вчителькою в усній формі для виконання певного завдання з будь-якого предмета, оскільки зазначене вміння має міжпредметний, загальнонавчальний характер.

З метою формування умінь слухати і розуміти в підручнику пропонуються і QR-коди, які містять аудіозаписи творів. Скориставшись QR-кодом, учитель/вчителька може легко організувати колективне, а пізніше й індивідуальне прослуховування невеликих текстів.

Пропоновані для слухання тексти озвучені професійними дикторами/дикторками, мовлення яких ста-



не взірцем для учнів/учениць. Також деякі тексти озвучені дітьми — дівчатками і хлопчиками. А також є тексти, які озвучені в особах. Для слухання подаємо вірші, невеликі оповідання, казки, пісні.

Формуванню умінь слухати і розуміти усне мовлення сприяє виконання комунікативних завдань після прослуховування тексту. Тож варто запропонувати дітям відповісти на запитання за його змістом; розповісти, про що в ньому мовиться, поділитися своїми враженнями й емоціями від почутого; розповісти, що зацікавило в усному повідомленні тощо.

Розвиток мовленнєвих умінь (говоріння)

Про рівень загального, у тому числі і мовленнєвого, розвитку учня-першокласника/учениці-першокласниці, успіхи в навчанні нерідко судять за тим, як дитина опанувала елементи грамоти — навчилася читати і писати. Інші ж види умінь, які в сукупності з читанням і письмом становлять справжню основу навчальної діяльності школяра/школярки не тільки в початковій, а й в основній і старшій школі, залишаються поза належною увагою. До них ми відносимо насамперед уміння правильно, виразно, культурно висловлюватися і спілкуватися, тобто монологічне і діалогічне мовлення.

З метою розвитку монологічного мовлення у букварі подано завдання, які передбачають створення власних висловлювань.

Це висловлення за ілюстраціями, прослуханими текстами, складання розповідей за малюнками і серією малюнків, переказування казки з опорою на



серію малюнків та інші. Це розповіді про власні спостереження, враження, події із власного життя, висловлення власної думки з приводу побаченого, почутого, прочитаного.

Запропоновані теми для спілкування допомагатимуть учням/ученицям пізнавати навколишній світ, орієнтуватися в ньому, сприятимуть формуванню відповідного ставлення до різних подій і явищ.

Мовленнєвий розвиток дитини-школяра/школярки є досить широким поняттям, яке охоплює рівень сформованості звуковимовляння, його відповідності загальноприйнятим орфоепічним нормам української мови, обсяг словникового запасу та граматичну організацію мовлення. Тому для успішної навчальної діяльності першокласників/першокласниць треба приділити увагу насамперед цим трьом важливим складникам їхнього мовленнєвого розвитку.

Вади дитячої звуковимови можуть мати дві основні причини: 1) органічні порушення мовленнєвого апарату; 2) вплив іншої, сусідньої, мови та наявність у середовищі, у якому зростає дитина, місцевих діалектів. І ті, й інші при-

**Удосконалення
звуковимови,
розвиток мов-
леннєвого слуху**

чини відхилень у мовленні дошкільнят і дітей молодшого шкільного віку від нормативної звуковимови можна усунути, виконуючи поради фахівця-логопеда та дотримуючись орфоепічних норм української літературної мови. Зупинимось на основних, найважливіших правилах вимовляння звуків, характерних для української мови.



Голосні звуки в українській мові здебільшого вимовляються чітко, повноголосо як у наголошеній, так і в ненаголошеній позиціях. Це стосується звуків [а, о, у, і]. Наприклад, у словах *молоко, корова, солома, горох* та ін. звук [о] і під наголосом, і в ненаголошеній позиції — у переднаголошеному та в післянаголошеному складах — вимовляється практично однаково, чітко, без будь-якого наближення до інших голосних звуків, зокрема до [а], як це є характерним для російської мови. Тому наявність у дитячому мовленні так званого «акання» («карова», «сабака», «вагонь», «халодний» тощо) помітно знижує його культуру у сфері звуковимовляння і може навіть негативно впливати на розуміння висловленого.

В українській мові взаємно наближаються у вимовлянні тільки голосні звуки [е] та [и] у випадках, коли вони знаходяться не під наголосом: с[е^н]ло, в[е^н]сло, л[и^н]мон, с[и^н]дить. Чітке вимовляння цих звуків у ненаголошеній позиції [числ^і], [леж^{єт}'], звичайно, є помітною для українськомовних слухача/слухачки вадою, однак практично не впливає на загальну мовленнєву культуру і особливо на розуміння такою мірою, як це ми маємо в попередньому наведеному прикладі щодо звука [о].

У системі приголосних звуків треба брати до уваги таку важливу рису української звуковимови, як зберігання дзвінкого, неоглушеного вимовляння дзвінких приголосних звуків в усіх позиціях — як перед голосними та сонорними [л, л', р, р', м, н', н', в, й], так і перед глухими та в кінці слова. Наприклад, у словах *дід, віз, ложка, казка, близько, вудка, гриб*,



рибка виділені літери треба читати чітко, вимовляючи відповідні звуки [д, з, з', ж, б]. Тільки в окремих незначних випадках допускається і є нормативним «оглушення» дзвінкого звука [г] перед наступним глухим: ле[х]ко, во[х]кий, ми[х]тіти.

У період навчання грамоти треба приділити особливу увагу ще кільком звукам, які можуть становити для дітей певні труднощі щодо правильного вимовляння. Маємо на увазі африкати (злиті) звуки [дж], [дз] і [дз'] та задньоязиковий проривний звук [г]. Відпрацювання правильної вимови цих звуків відбувається переважно шляхом наслідування вимови учителя/вчительки. Але ефективним є також зіставлення їх за місцем і способом творення з парними глухими звуками [ч], [ц], [ц'], [к].

У роботі над правильною вимовою голосних і приголосних звуків, зокрема дзвінких приголосних, доцільно використовувати різноманітний фольклорний матеріал — скоромовки, потішки, примовки, заклички, загадки, насичені відповідними звуками, що потребують певної корекції в дитячому вимовлянні. Наведемо окремі з них.

1. Му-му-му! — молока кому?

Ма-ма-ма — молока нема.

Мо-мо-мо — зараз подамо.

Ми-ми-ми — напилися ми.

2. Наш Прокіп зварив окріп,
до окропу вкинув кропу.
Буде юшка для Прокопа.



3. Не турбуйте курку —
клює курка крупку.
Крупка дрібненька.
Курка рябенька.
4. Захар заліз на перелаз.
— Захарку, злізь, Захарку, злазь!
Зумів залізи — знай, як злізи.
5. Гава з гавенятами
в гру веселу грають:
крила пробують малі,
гулі набивають.
6. *Загадка.*
У зеленім кожушку,
в кістяній сорочечці
я расту собі в ліску —
всім зірвати хочеться.
(Горіх)

**Збагачення,
уточнення
й активізація
словникового
запасу учнів/
учениць**

Успішна робота над збагаченням словникового запасу першокласників/першокласниць може бути забезпечена шляхом застосування цілої низки спеціальних, відомих у методиці початкового навчання мови, вправ, з-поміж яких найпродуктивнішими, на наш погляд, є словниково-логічні вправи. Їхня результативність полягає не тільки в кількісному нарощенні словникового запасу дитини, а й у загальному розумовому розвитку, в умінні самостійно розв'язувати логічні задачі, які постійно постають перед шестирічними дітьми у процесі пізнання ними навколишнього світу. Наприклад,



знаючи, що *малина, смородина, агрус* — це кущові ягоди, ученя /учениця легко віднесе до них за зовнішніми ознаками й ті, які побачить уперше, скажімо, *калину, бузину, чорноплідну горобину* тощо. Або, маючи у своєму словниковому запасі поняття «музичні інструменти», самостійно буде відносити до цієї лексикологічної сукупності кожен із заново побачених і почутих інструментів, які в той чи інший спосіб відтворюють музичні звуки.

Те саме можна сказати й про інші *родові* (більш загальні) назви, які об'єднують назви ряду певних предметів. Якщо, припустимо, дитина засвоїть, що *залізо, золото, срібло, сталь* — це метали, то за зовнішніми, фізичними ознаками вона віднесе до них і *мідь, алюміній, олово* тощо.

Отже, словниково-логічні вправи на усвідомлення дітьми взаємного співвідношення родових (загальних) і видових (часткових, конкретних) понять, на вилучення «зайвого» поняття (слова), на доповнення логічного ряду, на протиставлення предметів за різними ознаками, зовнішніми і внутрішніми, є одним із простих для застосування як у домашніх, так і в шкільних умовах, але дуже ефективних засобів загальнорозумового, зокрема мовленнєвого, розвитку дошкільнят і молодших школярів/школярок.

Наведемо найдоступніші для дітей 5–7-річного віку загальні, тобто родові поняття (назви), і коло видових назв, які вони мають поступово розширювати за рахунок усе нових, більш конкретних найменувань, ознак або дій:



- Меблі — це шафа, стіл, стілець, тумбочка, ліжко, диван, табуретка...
- Одяг — це пальто, штани, плаття, кофта, сорочка, спідниця...
- Взуття — це черевики, чоботи, туфлі, кеди, кросівки, валянки...
- Деревя — це береза, дуб, граб, клен, бук, сосна, ялина, смерека...
- Квіти — це троянда, конвалія, айстра, півонія, нагідки, бузок...
- Працювати — це копати, рубати, різати, полоти, читати, писати...
- Ознаки — це червоний, великий, довгий, глибокий, розумний, скляний, добрий, злий, рівний, уважний, старанний...

Перелік цих логічних рядів можна продовжити такими родовими поняттями, доступними для першокласників/першокласниць, як: *навчальне приладдя, посуд, звірі, комахи, птахи, риби, інструменти, тканина, метали, постільна білизна* тощо. Треба мати на увазі, що перелічені родові назви мають різний рівень взаємної залежності. Наприклад, слово *тварини* охоплює весь тваринний світ, так само, як слово *рослини* — рослинний світ. Однак видовими назвами для тварин є і *звірі*, і *птахи*, і *риби*, і *комахи*, і *плазуни*. У свою чергу слово *птахи* слугує родовою назвою до диких і свійських птахів.

Кожна група видових назв предметів, живих істот, ознак поступово поповнюється, розширюється все новими словами, які входять до активного словникового запасу школяра/школярки. Наприклад, родову назву *звірі* діти сприймають через таких тварин, відомих їм із дитячих казок, мультфільмів, із навколишнього світу, як *вовк, заєць, лисиця, ведмідь, білка* та ін. Під час



шкільного навчання цей перелік активно доповнюється за допомогою ілюстрацій у підручниках назвами тварин, що мешкають на інших континентах Землі: *слон, зебра, лев, тигр, жирафа, бегемот, крокодил* та ін.

Треба зазначити, що під поняття *родові і видові* назви підпадають і прикметникові форми, що характеризують відомі дітям предмети з різних сторін: за кольором, смаком, формою, вагою, температурою, матеріалом, різними фізичними якостями тощо. Користуючись назвами ознак предметів, назвами дій, можна запропонувати учням/ученицям виконання словниково-логічних вправ, в основі яких лежать розумові дії зіставлення і протиставлення, вилучення «зайвого», продовження логічних рядів, усебічної характеристики добре знайомих дітям предметів, явищ тощо. Такі вправи розвивають мовленнєвий слух, навчають розрізняти значення почутих слів, активізують пасивний словниковий запас:

1. Продовж речення.

Помідор червоний, а огірок Перець гіркий, а лимон Залізо тверде, а глина Молот важкий, а пір'їна Річка широка, а струмок Глечик глиняний, а шафа Пара тепла, а сніг

2. Продовж речення, поміркувавши над тим, що чим роблять.
Пензликом малюють, а ручкою Сокирою рубають, а лопатою Пилкою пиляють, а граблями Голкою шують, а ножицями

3. Упізнай предмет за цими словами.

Він білий, солодкий, крихкий (цукор).

Він білий, легкий, холодний, скрипучий (сніг).

Вона рідка, прозора, чиста, смачна, джерельна (вода).



Безумовно, зміст початкового навчання української мови та інших предметів з початком шкільного навчання просуватиме дитину далі у пізнанні навколишнього світу і не обмежуватиметься сприйняттям й усвідомленням тільки тих ознак, які сприймаються органами чуття. Навчальні тексти букваря, підручників із літературного читання, із природознавства, з математики вводитимуть учнів/учениць у внутрішній світ людей, предметів та явищ живої і неживої природи. Вони поступово почнуть вирізняти з-поміж різних ознак не тільки зовнішні (колір, смак, розмір тощо), а й внутрішні, такі, що відображають риси характеру, спосіб пересування, силу: *швидкий — повільний; сміливий — боязкий; щедрий — скупий; веселий — сумний* тощо, та вводити їх у власні висловлювання.

Зауважимо, що в роботі над словником дітей учитель/вчителька має приділити особливу увагу тим словам — назвам предметів, ознак, дій, які в їхньому дошкільному спілкуванні з тих чи інших причин були замінені словами з інших сусідніх мов або діалектизмами. Водночас ці слова з початком навчальної діяльності мають посісти активне місце в учнівському словнику і в мовленні взагалі, стати загальноживаними на різних уроках: *олівець, фарби, пензлик, гумка, крейда, зошит, година, хвилинка; червоний, блакитний, рожевий; запитувати, відповідати, повторити, розв'язувати, вирідно читати, уважно слухати, успішно навчатися* та ін. Таку само увагу слід приділити вилученню з учнівського лексикону невластивих для українського мовлення слів, про-



сторічних виразів, яким не може бути місця на уроці.

Уже в період навчання грамоти необхідно розвивати у першокласників/першокласниць уміння вступати в діалог на доступні для них теми, а також зв'язно висловлюватися. Для формування вміння брати участь у діалозі буквар відкриває досить широкі можливості. Матеріалом для цього є насамперед тексти діалогічної побудови.

Наприклад, після опрацювання тексту «Наш веселий перший клас» (за Марією Чумарною; с. 30–31, ч. 2) учитель/учителька пропонує дітям підготувати і розіграти сценку за віршами.

За казкою «Рукавичка» (с. 86–87, ч. 2) можна поставити мінівистави за темами: «Як потрапили в рукавичку кабан і ведмідь», «Як просився до рукавички зайчик» тощо.

У букварі такі завдання марковано спеціальною позначкою:

**Робота над
граматичним
ладом
учнівського
мовлення**



Розіграйте із другом чи підругою цю розмову із зайчиком.



Дитяча народна пісенька

— Зайчику, зайчику, де ти бував?

— У березовім гайочку на зеленому горбочку квіточки зривав.

— А кого ти, зайчику, там зустрічав?

— Співучого соловейка на калиновім гіллі та знайому лисоньку у старій норі.



Опрацьовуючи за букварем діалогічну форму висловлювань, учні/учениці практично опановують розповідну, питальну і спонукальну інтонації речень, вчаться вимовляти їх з емоційними відтінками, експресією, засвоюють характерні для української мови форми звертання, питальні слова *як? де? чому? коли? скільки? звідки?*, специфічні для розмовної мови частки *невже, хіба, чи* та ін., опановують етикетні форми, уживані у процесі спілкування. Наприклад:

— Березо, березо,
ти листом не зеленіла.
Куди ти взимку
золоті листки поділа?
(с. 91, ч. 1)

— Зозуле, зозуле,
ти взимку не кувала,
у саду не літала,
на високе дерево не сідала.
Де ти зимувала?
(с. 95, ч. 1)

— Васильку, йдемо на ковзанку, — кликали друзі.
(с. 31, ч. 2)

Зайчику сіренький,
зайчику гарненький,
ходи, зайчику, до нас,
в наш веселий перший клас!
(с. 31, ч. 2)



Учитель/вчителька має стежити, щоб засвоєні слова етикету та форми звертання (кличного відмінка) уживалися учнями/ученицями в їхньому щоденному спілкуванні, навчальному і ситуативному. Формування у першокласників/першокласниць монологічних висловлювань відбувається на всіх типах висловлювань — *розповіді, опису і міркування*. Учнівські розповіді можуть будуватися за прочитаним текстом, за сюжетною ілюстрацією, за аналогією до прочитаного, у формі продовження поданого в букварі фрагмента добре відомої дітям казки тощо.

Для опису використовуються насамперед предметні малюнки в букварі, на яких добре передано істотні ознаки зображеного предмета (колір, форма, розмір, матеріал, із якого він виготовлений, окремі специфічні ознаки, наприклад голки на шкірі їжака, великі очі в сови, розгорнутий хвіст та вінець у павича, гіллясті роги в лося, оленя).

До елементарних міркувань учитель/вчителька спонукає дітей також на основі опрацьовуваних текстів та ілюстрацій у букварі.

Зазначені види роботи з формування у першокласників/першокласниць умінь висловлюватися (говоріння) стануть основою для удосконалення цього важливого виду мовленнєвої діяльності у подальшому вивченні не тільки української мови, а й опануванні всіх інших предметів шкільного навчання.

У букварний період навчання грамоти до двох зазначених вище видів навчальної мовленнєвої діяльності додаються два наступні — ***читання і письмо***.



ЗМІСТОВА ЛІНІЯ «ЧИТАЄМО»

Формування початкового вміння читати

Ця змістова лінія передбачає формування в учнів/учениць повноцінної навички читання, умінь самостійно вибирати й опрацьовувати літературні тексти різних видів, дитячі книжки, висловлювати своє ставлення до прочитаного, сприймати художній текст як засіб збагачення особистого емоційно-чуттєвого соціального досвіду, користуватися раціональними прийомами пошуку потрібної інформації в різних джерелах, працювати з інформацією в різних форматах, застосовувати її в навчально-пізнавальних, комунікативних ситуаціях, практичному досвіді.

В основі читання лежать синтетичні звукові дії, опосередковані буквами. За визначенням відомого психолога Даниїла Ельконіна, *читання* є «процесом відтворення звукової форми слів за їхніми графічними (буквеними) моделями» [15, с. 17].

Як бачимо з наведеного визначення, дитині, яка опановує вміння читати, доводиться виконувати розумові дії зі звуковою сферою мови — зливати у звукові комплекси (спочатку в склади, а потім і в слова) окремі звуки, позначені на письмі буквами. Тому в підготовчий (добукварний) період учитель повинен приділяти рівнозначну увагу вправлянням у *звукову му аналізі* і у *звуковому синтезі*.

На жаль, наші багаторічні спостереження свідчать, що в цей період навчання грамоти за звуковим аналітико-синтетичним методом учителі/вчительки біль-



ше уваги приділяють звуковому аналізу, недооцінюючи вправлення дітей у звуковому синтезі, що й породжує з переходом до букварного періоду так звані «муки синтезу». З огляду на зазначене, основою початкового вміння читати в 1 класі мають стати *синтетичні звукові вправи*. Можна не сумніватися, що вміння школяра/школярки злити в одну артикуляційно-вимовну одиницю (склад) два-три звуки, сприйняті від учителя/вчительки на слух у роздільному вимовлянні, позитивно позначиться на таких самих діях, коли він/вона розпочне читання. Це вміння успішно запобігатиме також побуквенному читанню, яке є досить помітним явищем у діях першокласників/першокласниць, яких у дошкільний період навчали читати за букво-складальним методом. Саме через це вони не опанували вміння синтезувати звуки у складі, тобто не навчилися звукового синтезу. Зважаючи на це, пропонуємо до уваги вчительства низку синтетичних звукових вправ, які доцільно пропонувати учням/ученицям у добукварний період та на початку букварного.

1. Утворити склад (злиття приголосного з голосним) з таких двох звуків: [л], [а] — *ла*; [т], [у] — *ту*; [д], [е] — *де*; [з'], [і] — *зі*; [н'], [о] — *ньо*; [л'], [а] — *ля*.

2. Утворити склад із трьох заданих звуків і вимовити його зливо: [к], [р], [и] — *кри*; [н'], [і], [с] — *ніс*; [п], [р], [о] — *про* тощо. Треба взяти до уваги, що утворювані склади мають бути частинами реальних слів. Тому наступним завданням після утворення кожного складу є добір різних слів із цим складом: «кри» — *крило, крилатий, крига, крижина, криниця* та ін.



3. Утворити всі можливі склади із приголосним [д]; із приголосним [д']. Таких складів діти можуть утворити по п'ять із різними голосними: [да], [до], [ду], [де], [ди] та [д'а], [д'о], [д'у], [д'е], [д'і].
4. До названого (почутого) складу дібрати подібний, але з м'яким приголосним: *на (ня), си (сі), ло (льо)*; до названого складу з м'яким приголосним дібрати подібний із твердим звуком: *лі (ли), дю (ду), дзьо (дзо)* та ін.
5. Утворити обернені склади з голосним звуком [о] та різними приголосними — твердими і м'якими: *он, ось, от, ор, оль, ок, ож, оць*.
6. До поданих (вимовлених) звуків додати ще один у кінці, на початку або в середині, щоб вийшло слово чи інше слово: *кра(н, б), кри(к), гри(м), сон (слон), лис(т), гра(к, д), лас (клас)* та ін.
7. Комбінаторна вправа: із тих самих звуків слова утворити інше слово (*сир — рис, вікно — вінок, гори — роги, смола — масло*).

Зауважимо, що в букварний період навчання граматики синтетичні вправи виконуються у двох варіантах — суто звуковому та з опорою на букви, що вже є власне читанням. Синтетичні вправи, завдання в цікавій, логічно навантаженій формі слугують підготовкою до свідомого читання учнями/ученицями слів, словосполучень, речень, текстів спочатку складами, із поступовим переходом до читання цілими словами. Уже на початку букварного періоду дітям доводиться паралельно і впереміж читати склади і слова з твердими і м'якими приголосними звуками, що сприяє усвідомленому і злитому прочитуванню незнайомих до цього, але зрозумілих слів.



Важливим принципом, на якому ґрунтується сучасний метод навчання грамоти, є одночасно-паралельне опрацювання парних твердих і м'яких приголосних звуків, які на письмі позначаються тією самою літерою. Окремо взята зі слова чи складу літера здебільшого не може бути правильно прочитана, оскільки її звукове значення залежить від сусідніх букв у цьому складі чи слові, зокрема від тих, що позначають голосний звук.

Спосіб читання

Якщо, скажімо, взяти склади *на* і *ня*, то правильно відтворити звукове значення букви *н* можна лише за умови, якщо прочитати її не окремо, а разом із наступною літерою. У першому випадку вона читатиметься як звук [н], а у другому — як звук [н']. Окремо взяті букви *я*, *ю*, *є* можна прочитати так, як вони називаються, тобто вимовляючи відповідні звукосполучення [йа], [йю], [йє]. Однак у сполученні з попередніми буквами на позначення приголосних звуків (*ля*, *цю*, *не*) вони мають бути прочитані як голосні звуки [а, у, е] після відповідних м'яких приголосних [л', ц', н'].

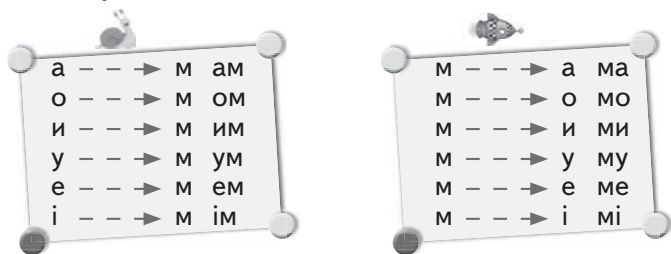
Тому наступним важливим принципом методу навчання грамоти є забезпечення насамперед складового читання вже на самому початку ознайомлення учнів/учениць із кожною новою літерою, яка позначає приголосний звук (звуки). Тільки злите прочитування дитиною сполучення приголосного з голосним, яке ми надалі будемо позначати скорочено «ПГ», «ПГ'», забезпечує правильне читання дво-трискладових слів типу *мама*, *літо*, *сорока*, *синиця*. Читання ж слів ускладненої структури спочатку може здійснюватися способом причитування до злиття «ПГ» окремих букв, які стоять за його межами у складі, наприклад: *ма-к*, *лі-с*, *со-с-на*, *лі-с-ни-к*. Заува-



жимо, що первинне прочитування учнем/ученицею слова в такий спосіб зберігає його загальний складо-звуковий образ, і оскільки таке читання наближене до уповільненого вимовляння слова, воно не позначається на сприйнятті його лексичного значення.

Базове завдання змістової лінії «Читаємо» — формування повноцінної навички читання. Це багатогранна проблема, яка розв’язується індивідуально-диференційовано.

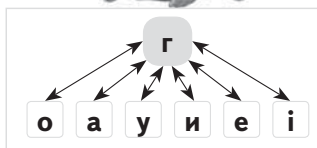
Спочатку це читання складів.



Одним із таких завдань є читання складів, поданих, наприклад, на банері, який тримає тварина. Назва цієї тварини або починається з букви, яка вивчається сьогодні на уроці, або ця буква є в назві тварини. Це — ігровий момент і водночас можливість для творчості вчителя/вчительки, що зможе, крім поданих у підручнику, самостійно дібрати кілька додаткових завдань з огляду на потреби свого класу. Наприклад, запропонувати назвати звуки у слові, яке є назвою тварини, поділити це слово на склади, скласти з ним речення тощо.

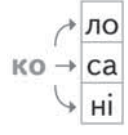


ас	са
ос	со
ус	су
ис	си
ес	се
іс	сі



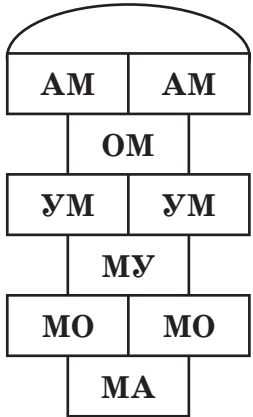


ко	ок
ка	ак
ки	ик
кі	ік
ку	ук
ке	ек



Учням також пропонуються цікаві завдання для формування вміння читати склади.

1. Пограйтеся у гру з однокласниками/однокласницями («Хрестики/нулики», «Класики» тощо).



А	О	У
О	У	А
У	А	

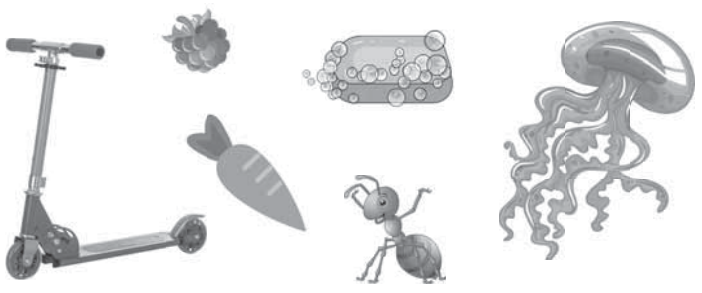
КА		КО
КИ	КО	КА
КО		

А		У
О		А
У		

БА	БО	
БО		БА
БУ	БА	


2. Розглянь малюнки. Прочитай склади. З'єднай лінією склад з малюнком предмета, назва якого **починається** із цього складу.

- МА
- МЕ
- МО
- МИ







3. Розглянь малюнки. Прочитай склади. Обведи склад, який є в назві намальованого предмета.




ма	мо
му	ми



ма	мо
му	ми



ма	мо
му	ми

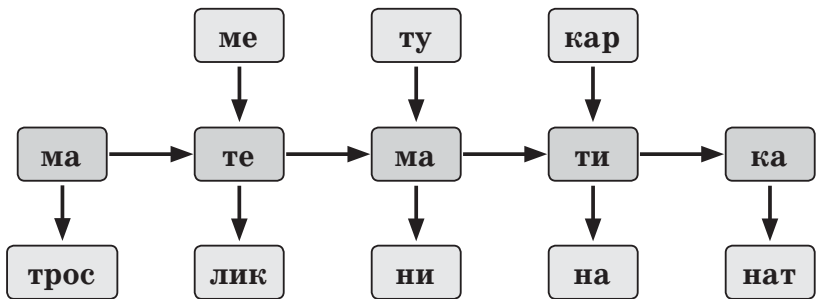


ма	мо
му	ми

4. Пройди лабіринт/доріжку.



5. Утвори слова зі складів.





Наступний етап — читання слів. З цією метою у букварі запропоновано різні завдання, а також подано традиційні колонки (стовпчики) слів. Принципи їх укладання різні:

1) читання слів за подібністю — ряду слів, які за звуковим і буквеним складом мають багато спільного:

	мала́		мила
	ма́ло		мило
	мале́		мили
	малі́		миле
ми	мала́	ма́ло	малі́
	ма́ла	ма́ли	мале́
мі́ло	мі́ли	мі́лі	лама́ла
мі́ла	мі́лила	мі́ле	лама́ли

У букварі у словах задля кращого зорового сприйняття їхніх окремих частин, які графічно збігаються, використовується спосіб виділення їх кольором;

2) нарощування літер, складів на початку і в кінці слів:

син	рука	теніс	спорт	рис	віти
синок	рукав	тенісист	спортсмен	ірис	квіти

3) добір в одну колонку слів зі спільними або частково схожими за буквеним (відповідно, звуковим) складом частинками; причому не обов'язково, щоб ці слова були спільнокореневими:

клас	маска	калина	солона
квас	каска	малина	солома



4) добір для попереднього, підготовчого, читання слів, які потребують пояснення або уточнення їхнього лексичного значення; зазвичай це слова, які учні/учениці читатимуть у тексті:

хата	хма́ра	хві́ст
хатка	хма́рка	хвостик
хати́нка	хма́рінка	хвостатий
хо́бот	хви́ліна	комаха
хобото́к	хви́лінка	мураха

В основу способу першого прочитування слів покладено такі одиниці читання:

1) буква на позначення голосного звуку, який становить окремий склад (*а — кула, о — са, у — рок, і — рис, е — кран*);

2) сполучення двох букв на позначення приголосного і голосного (*злиття приголосного з голосним*), яке може становити склад (*ма — ли — на, ли — мо — ни*) або бути частиною складу (*рак, ліс, сон*);

3) буква на позначення приголосного звуку, що стоїть за межами злиття у складі (*к — ра — н, с — ло — н*).

Інтервали, які допускаються учнем/ученицею під час такого першого прочитування слова, поступово скорочуються і зовсім зникають уже в повторних його причитуваннях; поступово учень/учениця переходить до читання складами і цілими словами. У букварі з метою застосування зазначеного алгоритму читання букви на позначення *злиття приголосного з голосним* виділено підкресленням.



Після опрацювання окремих слів приступаємо до читання речень, а потім учні/учениці читатимуть тексти про навколишній світ сучасних дітей.

Із метою формування умінь, передбачених програмою, а саме: сприймати і практично розрізнати художні тексти, аналізувати й усвідомлювати зміст тексту, у букварі подано фольклорні та літературні тексти (загадка, скоромовка, лічилка, казка, вірш, оповідання).

- Прочитай речення. Яке слово треба додати в останньому реченні?

У Поліни  про пуму і мавпу.

У Павлика  про півника і пелікана.

У Поліни і Павлика   про _____.

Буквар має чітку дидактично обґрунтовану структуру сторінок і сторінкових розворотів. На вивчення кожної літери (крім літер **Іі, Ии, Яя, ю, є, ї**) передбачено два уроки, які забезпечуватимуть два сторінкові розвороти підручника.

На першому уроці відбувається ознайомлення учнів/учениць із виучуваним звуком (звуками), буквою, яка цей звук (звуки) позначає, уміння читати її в різних сполученнях та локальних позиціях у словах і реченнях. На матеріалі сторінок підручника учні/учениці закріплять знання про вживання на письмі великої букви на початку речення та в іменах людей, чоловічих і жіночих.

У букварі пропонується ознайомити дітей спочатку з тими буквами, які позначають голосні звуки. Далі ознайомлення з буквами здійснюється за принципом



частотності вживання їх у писемному мовленні. Ознайомлення з буквами **я, ю, є**, які можуть позначати м'якість приголосного або два звуки, з буквою **ї**, віднесено до завершального етапу буквеного періоду.

На вивчення цих літер у букварі відведено три уроки.

Змінено послідовність і кількість вивчення букв за семестрами.

I семестр — 21 буква				
Аа	Уу	Оо	Ии	Мм
Іі	Нн	Лл	Вв	Сс
Кк	Рр	Пп	Тт	Ее
Дд	Зз	Ьь	Бб	Гг
Ґґ				
II семестр — 12 букв				
Чч	Йй	Хх	Яя	Жж
Шш	Цц	Її	Юю	Єє
Щщ	Фф	Дз	Дж	'
Алфавіт				

I семестр — 19 букв				
Аа	Оо	Іі	Ии	Уу
Ее	Мм	Лл	Нн	Сс
Кк	Вв	Рр	Пп	Тт
Дд	Зз	Бб	Йй	
II семестр — 14 букв				
Гг	Ґґ	Ьь	Хх	Жж
Шш	Чч	Цц	Яя	Юю
Єє	Її	Щщ	Фф	Дз
Дж	'			
Алфавіт				

Найголовнішою якістю читання є **свідомість** читання, тобто повне розуміння того, що читається.

З метою підтримування інтересу першокласників/першокласниць до читання варто використовувати різноманітні стимули і прийоми читання, якомога частіше пропонувати читати тексти різних жанрів, на різних носіях (на папері, дошці, мультимедіа) і з різних джерел, залучати учнів/учениць до дидактичних ігор, вирішення змодельованих знайомих дітям життєвих ситуацій, які потребують застосування навички читання. Наприклад:



- Розглянь малюнки. Прочитай слова. Назви слова, які відповідають кожному малюнку.



кава
пава

палка
пилка

песик
персик

па́ска
ласка

- Прочитай. Покажи на малюнках Валю і Віку.



У Валі вінок.
І у Віки вінок.
У Віки у вінку маки.
А у Валиному вінку — колоски.



- Перевір, чи дотрималися тато і син запланованих покупок.

<ol style="list-style-type: none"> 1. Лампа 2. Панама 3. Пилосос 		<ol style="list-style-type: none"> 1. Пенал 2. Папір 3. Папка
---	--	--

Завдання, які доцільно пропонувати першокласникам/першокласницям на основі слів, поданих у колонках, мають бути якомога різноманітнішими і передбачати пропедевтичні, віддалені цілі фонетичного,



графічного, лексичного, граматичного, словотвірного та орфографічного характеру. Однак основне дидактичне призначення слів у колонках полягає в тому, щоб спонукати дітей до кількарязового прочитання тих самих слів з новою літерою в різних положеннях. Щодо зазначених пропедевтичних цілей, які вчитель/учителька мусить мати на увазі в роботі з колонками слів, то це можна показати на конкретних прикладах.

Формування в учнів/учениць практичного уявлення про загальну кількість предметів (у майбутньому — число іменників) у процесі вивчення літери **ь**:

Багато	Один
лосі	лось
блени	блень
окуні	окунь
півні	півень
ведмеді	ведмідь

Колонки слів, що належать до різних частин мови, доцільно використати для формування в учнів/учениць відповідних морфологічних уявлень. Для цього їм пропонується поставити до кожного слова питання. Наприклад:

коса — <i>що?</i>	слива — <i>що?</i>
косар — <i>хто?</i>	спіла — <i>яка?</i>
косарі — <i>хто?</i>	поспіла — <i>що зробила?</i>
косарка — <i>що?</i>	висока — <i>яка?</i>
сад — <i>що?</i>	високі — <i>які?</i>
садили — <i>що робили?</i>	високо — <i>як?</i>
садівник — <i>хто?</i>	висипав — <i>що зробив?</i>



Так само можна успішно використати подані в букварі слова — назви предметів для формування в учнів/учениць практичних уявлень про рід і число іменників, запропонувавши їм підставити до кожної назви предмета слова *він, вона, воно, вони*. Наприклад:

Де росте?	Де живе?
гриб	грак
граб	тигр
огірок	гусак
гарбуз	папуга
гвоздика	бегемот

Важливо зауважити, що паралельно з основним методом навчання грамоти, який застосовується в сучасній початковій школі, не заперечується категорично і паралельне застосування інших, додаткових, методів навчання читати, зокрема методу цілих слів. Доцільність часткового, принагідного застосування цього методу пояснюється необхідністю навчити першокласників/першокласниць після опанування складового читання швидко й миттєво сприймати, впізнавати і цілісно прочитувати уже знайомі, опрацьовані на попередніх сторінках букваря слова, а не продовжувати читати їх складами. З цією метою учитель/учителька може пропонувати індивідуальні картки з такими словами або таблицю для колективного читання слів уголос.

У роботі з першокласниками/першокласницями велику увагу слід приділяти різноманітним видам читання на уроці: уголос і мовчазного (напівголосного, про себе), читання ланцюжком, вибіркового, інтонаційного тощо. Значну частину букварних текстів побудовано в діалогічній формі. Саме такі тексти дають змогу учителеві/учительці застосовувати читання



в особах, у результаті якого діти набувають уміння читати виразно різні види речень за метою висловлювання — розповідні, питальні та спонукальні, надавати їм у відповідних випадках окличної інтонації.

З метою вироблення в учнів/учениць більшої самостійності та розуміння тканини тексту треба на кожному уроці практикувати самостійне напівголосне читання, під час якого кожна дитина входить в активний процес, абстрагуючись при цьому від незначного фонового шуму в класі та читання іншими учнями/ученицями.

Зразок виразного читання віршового і художнього прозового твору вчитель/вчителька має подавати сам/сама або використовувати для цього технічні засоби — комп'ютер, магнітофон тощо.

Опанування учнями/ученицями свідомого читання забезпечується виконанням ними різноманітних завдань:

1. Визначити, до якого малюнка належить речення.
2. Назвати дійових осіб, про яких ішлося в цьому тексті.
3. Знайти слова, які передають назви зображених предметів.
4. Розповісти, хто що робить у прочитаному тексті.
5. Прочитати початок казки і подумати, як її продовжити.
6. Скласти з поданими у стовпчику словами речення.
7. Викласти з магнітних букв або розрізної азбуки слова — назви зображених на сторінці букваря предметів (птахів, посуду, квітів тощо) або надрукувати чи записати їх у зошиті.

Дітям доцільно пропонувати у друкованій формі дидактичний роздавальний матеріал, що має комунікативне спрямування: короткі інструкції до ігрових і на-



вчальних завдань (індивідуальних, парних, групових), тексти вітань, вибачень, порад, написаних учителем або однокласниками/однокласницями, читання підписів під серією малюнків, анотацію до дитячої книжки, яку радять прочитати, тощо. Такі завдання утверджують в учнів важливість і корисність здобутої навички читання, її функціональність у роботі з дитячою книжкою, у повсякденній дитячій життєдіяльності.

У навчанні читати, особливо на початковому етапі букварного періоду, коли діти опрацьовують невеличкі за обсягом зв'язні тексти, нерідко трапляються випадки, коли окремі діти швидко запам'ятовують ці тексти дослівно і потім не читають їх, а тільки імітують читання, навіть водячи пальчиком по рядку. Для запобігання цьому явищу, для виховання в учнів/учениць усвідомленого читання, формування в них довірливої уваги в роботі над текстом доцільно час від часу пропонувати їм на окремих картках або на дошці варіанти опрацьовуваного тексту за букварем. Такі варіанти легко створити, замінивши в окремих реченнях порядок слів, імена дійових осіб, увівши частину нових слів, які діти вже можуть прочитати.

Одним із пріоритетних завдань нової української школи є створення необхідних і повноцінних умов для *особистісного розвитку кожної дитини*. Тому у процесі навчання грамоти важливо враховувати вміння, набуті дітьми в дошкільному віці. Адже до школи приходять діти шестирічного віку, які вже певною мірою навчені читати. Однак, якщо в міських школах кількість таких учнів/учениць переважає, то в сільських школах їх значно менше, а то й взагалі немає. Крім цього, кожна дитина має свої риси характеру, свій темперамент, рівень розвитку пізнавальних процесів (сприймання, увага, мислення, пам'ять та ін.).



Відповідно діти по-різному сприймають і засвоюють навчальний матеріал. З огляду на це особливої уваги потребує *диференційований підхід* до навчання першокласників/першокласниць, які прийшли до школи з різним рівнем підготовки. Необхідно забезпечувати достатнє навчальне навантаження тим учням/ученицям, які певною мірою вміють читати, і надавати індивідуальну допомогу менш підготовленим.

З цією метою на кожному розвороті підручника представлено достатню кількість навчальних завдань різного рівня складності для здійснення диференційованого підходу до навчання першокласників/першокласниць, які прийшли до школи з різним рівнем підготовки. Крім того, виконання одного завдання може бути організовано по-різному. А саме, частина дітей класу може виконувати це завдання, працюючи разом з учителем/вчителькою, частина дітей може виконувати це ж завдання без допомоги, а найбільш сильні учні/учениці можуть виконувати це завдання самостійно, але на більш складному матеріалі.

У букварі запропоновано низку завдань для розвитку уваги, пам'яті, мислення, формування вмінь спостерігати, аналізувати, порівнювати, знаходити зайвий предмет, працювати самостійно, у парі, у групі тощо. Наприклад:

Міркуй! Добирай слова!

літо — літній

зима — зимовий

весна — ?

краса — ?

смак — ?

мир — мирний

дуб — дубовий

сосна — сосновий

береза — березовий

клен — ?



А навпаки?

добрий — злий

веселий — сумний

високий — ?

новий — старий

мокрий — ?

кислий — ?

ЗМІСТОВА ЛІНІЯ «ДОСЛІДЖУЄМО МЕДІА»

Пам'ятаємо про те, що це ще не медіаосвіта, не медіаграмотність. Це тільки підготовка. Мета цієї роботи — підготувати дитину до розвивальної і безпечної взаємодії з інформацією. Для формування елементарних умінь аналізувати, інтерпретувати, критично оцінювати інформацію в медіатекстах та використовувати її варто застосовувати малюнки, світлини, комікси, дитячі журнали, мультфільми тощо. У підручнику подано малюнки художників, світлини та QR-коди із посиланнями на відеофайли.

Для формування умінь створювати посильні для учнів/учениць 1 класу прості медіапродукти пропонується використання таких завдань.



Перегляньте відео. Складіть розповідь про один з овочів гарбузової родини.



Якщо хтось із ваших однокласників (однокласниць) хворіє і не ходить до школи, напишіть йому (їй) листа або зателефонуйте.





ЗМІСТОВА ЛІНІЯ «ВЗАЄМОДІЄМО ПИСЬМОВО»

Завданнями цього розділу програми з української мови в 1 класі є:

- а) формування технічних навичок письма (уміння користуватися засобами письма, орієнтуватися на сторінці зошита у його розлінуванні);
- б) вироблення графічної навички (уміння правильно зображувати всі малі і великі літери українського алфавіту);
- в) закладання підґрунтя для набуття учнями/ученицями початкових орфографічних навичок письма (уміння записувати слова без пропусків, заміни, переставляння і вставляння зайвих літер, вимова і написання яких не мають розбіжностей, з опорою на звуковий і звукобуквений аналіз).

Як бачимо, процес письма для першокласників/першокласниць складається з цілого ряду вмій, кожне з яких вимагає спеціальних вправлянь.

Учитель/вчителька, навчаючи шестирічних дітей, має враховувати психофізіологічні особливості цього віку. Недостатня розвиненість дрібних м'язів кисті руки, слабка рухливість їх, недосконала регуляція окремих рухів, низька витривалість до фізичних навантажень у поєднанні з розумовими є причиною більш повільного і менш стійкого письма у шестирічних учнів/учениць порівняно зі старшими дітьми. Окрему складність для шестиліток становить і сам аналіз графічної поелементної будови літери, що виявляється в недописуванні окремих елементів або в додаванні зайвих, у графічному спотворенні букви, у дзеркальному зображенні їх.



.....

Навичка письма за своєю структурою і природою є синтетичною. Вона складається з умінь, кожне з яких на етапі початкового оволодіння вимагає спеціальних систематичних вправлянь. До них належать такі:

- писати вивчену букву з дотриманням правильного зображення всіх її елементів;
- з'єднувати букви між собою, враховуючи графічні особливості кожної пари сусідніх у слові літер;
- виконувати звуковий аналіз слова, правильно встановлюючи в ньому послідовність позначуваних звуків і одночасно переводити (перекодовувати) звукові образи у графічні.

Тому учитель/вчителька має враховувати складність такого комплексу дій, які виконуються практично одночасно, і в попередній, добукарний, період кожній із них приділити належну окрему увагу. Це стосується передусім підготовчих графічних вправлянь та опанування звукового аналізу слів.

Як і у процесі оволодіння початковою навичкою читання, на уроках письма після засвоєння графічної форми нової літери основною одиницею навчальної діяльності має бути склад у формі злиття приголосного звука (твердого і м'якого) з різними голосними. Читання і письмо як два взаємопов'язаних види мовленнєвої діяльності у навчанні грамоти шестирічних дітей здійснюються в основному паралельно. При цьому спосіб записування слова здійснюється за тим самим алгоритмом, що й уповільнене його читання та промовляння. Таким чином, складовий принцип української графіки має лягти в основу вироблення графічної навички, що



забезпечить не тільки розбірливе і каліграфічне, а й грамотне письмо.

Зауважимо, що сучасна програма з навчання грамоти, на розсуд учителя/вчительки, допускає певне відставання у засвоєнні учнями/ученицями окремих великих літер, оскільки графічна навичка вимагає від дітей значно більших фізичних зусиль порівняно з навичкою читання. З огляду на це учитель/вчителька не має форсувати також швидкість письма, не треба прагнути обов'язкової синхронності в оволодінні тією чи іншою буквою на уроках читання і письма. У цьому слід передусім зважати на дошкільну підготовку і реальні можливості учнів/учениць.

Цю змістову лінію забезпечують зошити з письма і розвитку мовлення, які входять до комплекту з навчання грамоти.

У процесі реалізації цієї лінії в 1 класі пріоритетним є формування графічних, технічних, гігієнічних та елементарних орфографічних навичок.

Навчання письма відбуватиметься швидко й ефективно, коли воно проходить паралельно чи інтегровано з навчанням читання у формі уроку або заняття.

Процес навчання письма може поділятися на три періоди: підготовчий, буквенний, післябуквенний, кожний із яких триває довше чи коротше, залежно від потреби.

Період навчання письма — один із складних, важливих і найбільш відповідальних у шкільному житті першокласників/першокласниць.

Спростити процес набуття навичок письма допомагає саме підготовчий чи добуквенний період, який надається з метою з'ясування індивідуальних мож-



ливостей учнів/учениць, рівня їхньої готовності до участі в непростій діяльності — письмі в буквенному періоді.

Пальчикові ігри розвивають мозок дитини, стимулюють розвиток мови, творчі здібності, фантазію. Прості рухи пальчиками допомагають прибрати напруження не тільки рук, а й розслабити м'язи всього тіла.

Вважається, що ігри за участю рук та пальців сприяють гармонійному розвитку тіла, розуму, підтримують у робочому стані системи мозку.

• Ліплення з різних матеріалів (тісто, пластилін, глина). Окрім очевидного творчого самовираження, дитина розвиває гнучкість і рухливість пальців.

- Ігри з крупами.
- Ігри та гімнастика для пальчиків.
- Ігри з гудзиками та намистинками.
- Катання долонькою олівців та інші.

Для розвитку дрібних м'язів руки у зошиті, наприклад, ми пропонуємо виконання завдань, які передбачають вирізування простих фігур ножицями, виготовлення поробок (наприклад, квітки, задіявши форму своєї руки), маніпуляції з олівцем, викладання з паличок (олівців) заданих фігур на парті, вирізування найпростіших фігур ножицями тощо.

Такі завдання можна використовувати і з метою перепочинку від письма, який є обов'язковим (частотність і довготривалість його залежить від письмового навантаження), крім фізкультхвилинок, рекомендується використовувати вправи для вправлення пальців.



Підготовчий період — це період, за який діти вчитимуться орієнтуватися на сторінці зошита, розміщувати предмети посередині, вгорі, внизу, ліворуч, праворуч, програмувати наступний рух руки, координувати рух руки.

На цих сторінках діти вчитимуться виділяти зі складного малюнка зором комах, тварин, знаходити в кухаря на кухні подані овочі і фрукти.

Важливо також у цей період навчити дітей відчувати силу натиску олівцем/ручкою на папір. Часто це залежить від фізичного стану руки: сильно тиснуть на сторінку олівцем чи ручкою, а інші ледь торкаються її. Контролюючи силу натиску на папір, дитина сміливіше буде зображувати елемент чи букву, точніше їх писати.

У цей період необхідно приділити увагу направленню письма на сторінці зошита — зліва направо. Особливо це важливо для дітей-лівш. Часто вони прагнуть почати письмо у напрямку право-лівого. Пропонуються завдання типу «Вчуся орієнтуватися в напрямку письма», де учні/учениці наводять лінії-доріжки різної форми в ліво-правому напрямку.

Значний час добуквеного періоду відводиться розвитку графічного уміння. Ця робота проводиться протягом усього добуквеного періоду в різних формах подання. Графічне уміння починає розвиватися з того часу, як у зошиті з'являються завдання на наведення різних форм ліній, предметів, розфарбовування їх, накладаючи прями (у прямокутних формах) і коловидні (у круглих формах) лінії, самостійне зображення графічних елементів у предметних, сюжетних малюнках і в рядку зошита.



Для полегшення роботи у графічній сітці ми пропонуємо дітям ознайомитися з нею поступово. Спочатку тільки в рядку більшого розміру (потім рядок зменшується) учні/учениці виконують елементи від простих (прямих ліній) до складніших (петельних). Пізніше такі самі (меншого, більшого розміру) елементи виконуються в основному рядку з міжрядковою і, нарешті, ті самі елементи пропонується написати в повній графічній сітці. Так учні/учениці навчаються розташовувати основні графічні елементи букв у графічній сітці, яка з перших днів траплятиметься їм у буквенному періоді.

Ознайомившись із першою рукописною буквою, учні/учениці не «бояться» вже графічної сітки, а всю увагу спрямовують на форму букви, її складники і поєднання їх між собою.

У зошиті **пропонуємо починати** виконувати графічні вправи **ручкою** тільки з тієї сторінки, де учні знайомляться з **основним рядком** графічної сітки зошита. Тут на полі сторінки з'являється спеціальна умовна позначка, яка «повідомляє», що у рядку пишуть ручкою. До цього моменту учні/учениці працюють олівцями — розфарбовують, штрихують, домальовують, малюють. Чи писати підготовчі елементи у рядку олівцями — визначає учитель/вчителька, залежно від свого досвіду роботи з олівцем під час навчання письма. На нашу думку, швидке стирання грифеля (під час користування ним змінюється форма грифеля) призводить до зміни форми написаного елемента, букви, тому вважаємо за можливе використовувати олівці під час **першого ознайомлення** з письмом елементів у рядку. Щодо використання гумки, як показує досвід, це призводить до неохайності



письма. Крім того, стертий gumкою неправильно написаний елемент, не може бути виправленим на правильний, бо його вже немає перед очима. Крім навчання письма варто поступово привчати учня/ученицю відповідально ставитися до своєї роботи і більше уваги приділяти таким гігієнічним правилам, як положення ручки в руці, правила сидіння за партою та написання графічних елементів.

У період навчання грамоти першокласники/першокласниці вчать писати не тільки в зошиті, а й на дошці, що дає змогу учителеві/вчительці значно розширити діапазон видів навчальних вправ на уроці письма, органічно поєднуючи індивідуальну і фронтальну форми роботи. Якщо висота дошки автоматично не регулюється, необхідно встановити на підлозі підставку по всій ширині дошки так, щоб діти могли дістати хоча б до її середини. Письмо на дошці також відіграє значну роль у зміцненні м'язів пальців і руки загалом, тому його варто застосовувати не тільки на уроці, а й заохочувати дітей до вправлянь на дошці, зокрема до вільного малювання, графічного фантазування в позаурочний час.

На уроці письма, як на жодних інших, учитель/вчителька має дотримуватися режиму, у якому дитяча навчальна праця чергувалася б із відпочинком, дидактичною грою.

Якщо розглядати письмо як один із видів мовленнєвої діяльності, то паралельно з формуванням у першокласників/першокласниць красивого, чіткого, каліграфічного письма учителеві/вчительці треба на кожному кроці дбати, щоб воно було ще й мовно грамотним. Це виявляється в таких вимогах: письмо без спотворення графічної (відповідно



і звукової) форми слова; роздільне позначення слів у словосполученнях і реченнях; уживання великої літери в іменах і на початку речення; позначення на письмі м'якості приголосних звуків буквами *ь, і, я, ю, є*; перенесення частин слів із рядка в рядок.

Основними видами роботи з письма в період навчання грамоти, безумовно, є *списування, письмо під диктовку і самостійні види роботи з елементами творчості*. Списування з букваря, дошки, навчальних карток окремих слів, речень, мікротекстів треба розглядати як вид навчальної мовленнєвої діяльності. Для запобігання помилкам під час списування його доцільно поєднувати в 1 класі із проговорюванням слів напівголосно. *В основі проговорювання мають лежати одиниці читання* — буква на позначення голосного звука; сполучення літер на позначення двох сусідніх звуків типу «ПГ», «П'Г»; букви на позначення приголосних звуків, які є у слові (складі) за межами злиття «приголосний + голосний». Практично це проговорювання віддзеркалює первинне прочитування учнем/ученицею нового слова на початку букварного періоду: *ли – с – то – к; ві – к – но; ви – но – г – ра – д*. Як бачимо, за такого проговорювання слова слухова і кінестетична (мовленнєво-рухова) увага дитини достатньо чітко зосереджується на відокремлених приголосних звуках (відповідних буквах). Пропущеними у слові найчастіше виявляються букви на позначення голосних у злиттях. Тому в розгорнутій фронтальній діяльності на уроці письма доцільно застосовувати проговорювання слів одним із учнів/однією з учениць такий спосіб: «Село — перший склад *се* — пишу з буквою *е*, другий склад *ло* — пишу з буквою *о*».



«Слово *літак* — у складі *лі* пишу *і*, бо звук [л'] — м'який, *та* — пишу з буквою *а*, додаю одну букву *к*». Учні/учениці, які навчилися писати без помилок, можуть із дозволу вчителя/вчительки писати мовчки, без проговорювання, артикулюючи лише окремі звуки.

Велику роль у роботі з письма в 1 класі відіграють *вправи на вибіркове списування*. Завдання при цьому можуть мати різноманітний характер:

- 1) вписати зі сторінки тільки слова з буквою *ч* на початку слова;
- 2) вписати тільки слова із двома складами;
- 3) вписати тільки імена дітей;
- 4) вписати слова, які відповідають на питання *що?* (*хто?* *який?* та ін.)

Наступним важливим умінням першокласників/першокласниць в опануванні письма як виду мовленевої діяльності є запис під диктовку складів, слів, найпростіших речень. Ці *навчальні фонетико-графічні диктанти* за формою проведення можуть бути попереджувальні, пояснювальні, зорово-слухові і слухові, які за своєю суттю наближаються до контрольних.

Належну увагу вчитель/вчителька має приділити організації перевірки виконаних записів. Учні/учениці повинні навчитися зіставляти зі зразком свої записи, виконані як у процесі списування, так і під час інших видів роботи з письма. Вчитель/вчителька показує, як треба здійснювати самоконтроль, промовляючи слова складами, звіряючи їх зі зразком у підручнику, на картці чи на дошці. Від цього вмін-



ня значною мірою залежатиме грамотність учнів на наступних етапах навчання.

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ

За висловлюванням Василя Сухомлинського, «голове завдання початкових класів — це *навчити дитину вчитися*. Навчити її користуватися тим інструментом, без якого їй з кожним роком усе важче й важче оволодівати знаннями, без якого вона стає невстигаючою, нездібною» [48, с. 21].

Що ж це за інструмент? На думку видатного педагога, він складається з п'яти умінь: «*спостерігати явища навколишнього світу, думати, висловлювати думку* про те, що я бачу, роблю, думаю, спостерігаю, *читати, писати*» [там само].

Таким чином, уміння говорити, висловлюватися Василь Сухомлинський відносить до найважливіших умінь, які відбивають специфічні риси розумової діяльності дитини.

Сучасна методика розвитку мовлення передбачає формування у молодших школярів/школярок практичного уявлення про основні якості усного мовлення — силу голосу, темп мовлення, правила поведінки під час мовлення і спілкування.

Кожному, хто має справу з шести- і семирічними дітьми, зрозуміло, що сила голосу і швидкість мовлення — це ті ознаки усного мовлення, над якими треба спеціально працювати, постійно виробляти їх в учнів/учениць з орієнтацією на різні мовленнєві ситуації, у яких відбувається дитяче мовлення та спілкування.



Треба дати дітям уявлення про те, що їхній голос, усне мовлення є основним засобом для вираження думки, для спілкування і взаєморозуміння з однолітками та старшими людьми. І тому цим комунікативним засобом, основним інструментом, який властивий тільки людині, треба вчитися користуватися розумно. Адже спостереження показують, що діти ще не вміють досконало володіти своїм мовленнєвим апаратом — нерідко кричать, галасують, прагнуть перекричати одне одного в суперечці. В інших випадках вони навпаки говорять тихо, невиразно, майже пошепки, що також значно ускладнює їхнє спілкування, взаєморозуміння.

Особливо такі ускладнення відчуваються в класі у процесі навчальної діяльності, де мовлення дитини відбувається не в індивідуальному, а в колективному спілкуванні. Тому й неправомірно виносити роботу над цими істотними якостями дитячого мовлення за межі їхньої навчальної діяльності, залучаючи її виключно до виховної сфери, як це найчастіше й відбувається в навчально-виховній роботі з молодшими школярами/школярками.

Звичайно, у процесі навчання і виховання вчитель/учителька початкових класів завжди принагідно звертає увагу на особливості мовлення окремих дітей, просить їх говорити голосніше або, навпаки, тихіше, швидше або повільніше, але робиться це здебільшого стихійно і головне, не спираючись на жодні відомості з мовленнєвої теорії. Досі вчитель/учителька не мав розроблених спеціальних навчальних вправ, які давали б учням/ученицям практичне уявлення про різні сторони їхньої мовленнєвої діяльності, знайомили б з основними ознаками усного і писемного



мовлення, вчили б уміло користуватися своїм голосом, мовленнєвим апаратом, а також сприяли б завоюванню правил культури мовлення і культури спілкування.

Учитель/вчителька має пам'ятати, що, на думку психологів, мовлення є сукупністю мовленнєвих дій, кожна з яких має власну проміжну мету, підпорядковану загальній меті спілкування. Мовленнєва дія має чотирифазну динамічну структуру. Кожна фаза відповідає певному етапу породження зв'язного висловлювання, а саме:

- 1) орієнтуванню в умовах мовленнєвої ситуації (виявлення умов спілкування, визначення типу висловлювання, його загальної мети, адресата, стилю);
- 2) плануванню висловлювання (про що саме треба сказати), яке передбачає добір таких мовних одиниць, які відповідали б темі і меті висловлювання, а також розташуванню їх у відповідній послідовності;
- 3) реалізації програми висловлювання — породження зв'язного тексту;
- 4) контролю, який передбачає співвіднесення результатів мовленнєвого впливу на слухача (читача) із завданням висловлювання; виявлення і виправлення помилок у структурі, змісті та мовленнєвому оформленні висловлювання.

Мовленнєва діяльність, як і будь-яка інша, потребує, на думку психологів і психологинь (Микола Жинкін, Олексій Леонтьєв, Аеліта Маркова, Іван Синиця та інші), відповідних умов, у яких вона зможе нормально відбутися. З цього приводу Олексій Леонтьєв



зазначає, що для того, щоб повноцінно спілкуватися, людина мусить:

- навчитися швидко й правильно орієнтуватися в умовах спілкування;
- уміти правильно спланувати своє мовлення;
- відшукати відповідні засоби для передавання задуманого змісту;
- уміти забезпечити зворотний зв'язок.

Якщо будь-яку з ланок акту спілкування буде порушено, то мовцю не вдасться домогтися очікуваних результатів спілкування — воно виявиться неефективним [35, с. 33].

Неважко помітити, що всі перелічені вміння прямо співвідносяться з наведеними вище фазами породження мовлення.

Однією із причин незадовільного володіння учнями/ученицями усним мовленням є недостатня розробленість методичних шляхів формування в молодших школярів/школярок умінь використовувати у своїх висловлюваннях такі виразні засоби, як тон, сила голосу, швидкість мовлення, які мають бути безпосередньо зорієнтовані на слухачів і враховувати загальну ситуацію мовлення, спілкування. При цьому треба взяти до уваги, що для розвитку виразності мовлення дітей, для забезпечення їхньої вільної участі в діалогах і полілогах недостатніми є вправи, які ґрунтуються тільки на *читанні навчальних текстів*, в основі чого переважно лежить наслідування.

Паралельно з роботою над текстами, поданими в письмовій формі, треба пропонувати *для аналізу також зразки усних висловлювань, оскільки сприйняття усного мовлення (слухання) і сама́ говоріння є двома важливими сторонами процесу мовленнєвої*



діяльності. До того ж треба мати на увазі, що і для інтонаційно-сислового аналізу, і для наслідування краще пропонувати учням/ученицям зразки безпосередніх висловлювань, а не читання, тобто *відтворення письмових текстів*. Найпродуктивніше використовувати для цього записи зразків усної народної творчості, які виразно передають особливості усного мовлення порівняно з будь-якими іншими художніми текстами.

Враховуючи те, що під час читання тексту інтонація підпорядкована не *творінню* думки, а її *відтворенню*, важливо також, щоб зі зразками усної народної творчості, зокрема з казками, учитель/вчителька або вихователь/вихователька знайомили дітей у формі безпосередньої розповіді, а не читання.

У роботі над усними висловлюваннями школярів/школярок треба також частіше вдаватися до усного відтворення ними добре знайомих казок, розповідей, бажано з наявними діалогічними частинами, до розповідей за змістом ілюстрацій (для цього краще використовувати серії сюжетних малюнків), розказування самостійно складених казок і оповідань з наступним колективним аналізом усних висловлювань дітей. Важливе значення при цьому мають аудіо-записи дитячих висловлювань. Це дає можливість дітям почути не тільки позитивні сторони власного мовлення, а також його недоліки.

Учням/ученицям пропонуються для колективного опрацювання не тільки зразкові тексти та сюжетні ілюстрації, а й окремі антиприкладні ситуації, що спонукають їх позбавлятися в мовленні і спілкуванні поганих звичок (уживання просторічних, зайвих слів, так званих слів-паразитів, обірваних фраз, що



компенсуються зайвими жестами та недоречними вигуками). Учитель/вчителька має переконувати учнів/учениць, що вони живуть не ізольовано, а в суспільстві (соціумі), де треба обов'язково зважати на інтереси інших людей, насамперед старших. Особливо це стосується місць колективного, громадського користування: у транспорті, на вулиці, у місцях відпочинку, у закладах культури.

Одержавши відомості щодо нормативної мовленнєвої діяльності на уроках української мови, учні/учениці постійно закріплюватимуть їх на інших уроках, оскільки ці відомості мають міжпредметний характер, належать до так званих загальнонавчальних, а точніше — загальномовленнєвих умінь. Залучення цих знань і вмінь до змісту навчальних програм підкреслює, з одного боку, їхню педагогічну значущість, а з іншого — забезпечує основу для формування їх передусім засобами того навчального предмета, який найбільшою мірою відбиває специфіку цих знань і вмінь.

Формуючи учнів/учениць поняття про силу голосу у процесі мовлення, учитель/вчителька пропонує їм розглянути ситуативні малюнки (у читальному залі, на ігровому майданчику, у класі, на уроці тощо) і висловити свої міркування про те, де діти можуть розмовляти голосно, навіть кричати, де треба говорити звичайним голосом, а де слід переходити навіть на шепіт, щоб чути тільки одне одного. У такий спосіб учні/учениці засвоюють не тільки особливості мовлення в тій чи іншій ситуації, а й одержують поняття про культуру спілкування.

Практична робота з текстами, що відображають різноманітні життєві ситуації, також вимагатиме від дітей читання їх із різною силою голосу. Наприклад,



тексти, у яких звучать: наказ Котика Півникові перед тим, як піти з дому на полювання; благання Півника, якого викрала Лисичка і несе в ліс, про порятунок; прохання бабусі, яка кличе дочку, щоб та допомогла вирвати ріпку, та інші, діти будуть читати по-різному, з різною силою голосу лише за умови, якщо вони добре проникнуться темою, метою висловлювання та ситуаціями, у яких воно в кожному випадку відбувається.

Орієнтиром для вчителя/вчительки у практичному аналізі різних мовленнєвих ситуацій, з якими доцільно ознайомити молодших школярів/школярок, може слугувати наведена таблиця «Де як прийнято говорити і поводитися» (її адаптований для учнівського сприйняття варіант можна виготовити також і для класу).

Де як прийнято говорити і поводитися

Місце дії (мовлення)	Яким голосом треба або можна говорити
На учнівських зборах, на урочистостях; зі сцени, відповідаючи на уроці перед класом	Голосно, виразно, щоб добре було чути всім у різних кінцях залу, класу
У громадському транспорті, у фое театру, кінотеатру, у парку відпочинку, у бібліотеці, у весняному лісі тощо	Напівголосно, щоб було чути тільки співрозмовнику. Не привертати до своїх розмов інших. Не заважати людям, які відпочивають, читають; не полахати пташок, що висиджують у цей час малят



У залі театру, кінотеатру, у читальному залі, у музеї, на уроці	Тихо або навіть пошепки, щоб не заважати, не відволікати від самостійної роботи, слухання
На спортивному майданчику, на катку, під час ігор на повітрі, на змаганнях, на стадіоні, в осінньому та зимовому лісі, на сніговій гірці тощо	Підвищеним голосом, можна навіть голосно вигукувати, кричати, виражати вголос радість, задоволення, підтримку команді

Цю орієнтовну таблицю учитель/вчителька може поступово доповнювати, уточнювати (письмово або в усній формі) тими мовленнєвими ситуаціями, у яких найчастіше можуть опинятися його/її вихованці, звертати увагу дітей на ті чи інші правила перед походом у театр, на екскурсію, у музей, до читального залу тощо.

Молодші школярі/школярки засвоюють важливі правила поведінки практично під час спілкування (першими вітатися зі старшими людьми; вітаючись вставати; запитувати і відповідати, дивлячись співбесіднику у вічі; не жестикулювати під час розмови і не тримати руки в кишенях; не їсти під час розмови і не розмовляти під час уживання їжі та ін.)

Окремо треба звернути увагу на такі додаткові засоби усного мовлення, як *міміка* і *жести*. *Міміка* — це рухи м'язів обличчя людини. Вона може бути мимовільною і довільною. Мімікою можна підсилити ставлення людини (позитивне або негативне) до висловлюваної думки або навіть до самого співрозмовника. Тому особливо важливою є міміка для спілкування. Адже без неї не можна виразити своє ставлення до співрозмовника, бажання краще донести до нього свою



думку, щоб переконати його, схилити на свій бік. Цьому, зокрема, сприяє усмішка на обличчі мовця.

Одержані на уроках української мови відомості про силу голосу в усному мовленні важливо підкріплювати й активізувати на уроках читання, особливо під час опрацювання художніх діалогічних текстів.

Наступною важливою ознакою усного мовлення, з якою необхідно ознайомити молодших школярів/школярок, є *швидкість (темп) мовлення*.

Відомо, що швидкість мовлення різних людей значною мірою залежить від особливостей їхньої психічної діяльності, тобто від їхнього темпераменту. Водночас на темп мовлення можуть істотно впливати й інші фактори: ступінь обізнаності мовця з предметом мовлення, його зацікавленість у тому, про що мовиться. На темп мовлення істотний вплив матиме сама ситуація: спокійна, урівноважена чи, навпаки, загострена, що призводить до збудженої розмови, а отже, й дещо пришвидшеної. З огляду на це учитель/вчителька, з одного боку, має враховувати особливості психіки кожної дитини, а з іншого — дбати, щоб на уроці і в позаурочний час у дитячому спілкуванні панувала доброзичлива спокійна атмосфера, яка не нервувала б, не збуджувала дитячої психіки, а спонукала кожну дитину до бажання висловитись, про щось запитати в учителя/вчительки або в однокласників/однокласниць.

На уроках української мови, зокрема на тих, де опрацьовується матеріал, пов'язаний з особливостями усного мовлення, учитель/вчителька на конкретних прикладах (безпосередніх висловлюваннях або аудіо-записах) дає учням/ученицям практичне уявлення про важливість темпу мовлення для сприйняття і розумін-



ня висловлювань, для взаєморозуміння під час спілкування. Дослідження особливостей мовлення молодших школярів/школярок показують, що звичайний темп усного мовлення становить 120 слів на хвилину (Олександр Гвоздев, Таїсія Ладиженська). За нашими спостереженнями, темп мовлення шести- і семирічних дітей у безпосередньому висловлюванні, спілкуванні становить від 65 до 140 слів на хвилину.

Як правило, темп усного мовлення школяра/школярки певною мірою переноситься і на такий вид мовленнєвої діяльності, як читання. А це позитивно або негативно позначається на таких його якостях, як усвідомленість, виразність і правильність прочитаного. Цілком зрозуміло, що відхилення мовлення дітей від норми в той чи інший бік вимагає від учителя/вчительки вжити відповідних заходів щодо його корекції.

Одним із найважливіших засобів нормалізації швидкості дитячого мовлення у процесі навчальної діяльності є зразок, поданий учителем або іншими учнями/ученицями. Молодші школярі/школярки легко імітують зразки, наслідують особливості мовлення вчителя/вчительки, у тому числі й швидкість висловлювань.

Спеціальні завдання, які сприяють усвідомленню учнями/ученицями залежності темпу мовлення від різних мовленнєвих ситуацій, будуються на основі роботи з різними сюжетними малюнками та спеціальними текстами, частину яких подано в підручниках.

Сюжетами ілюстрацій для вибору, відповідного темпу мовлення можуть бути ситуації на спортивних змаганнях, рухливих дитячих іграх, зображення різноманітних екстремальних подій, свідками яких



можуть бути діти: на риболовлі, у полі, в лісі, на ковзанці, на пасіці, на залізниці тощо.

Найкращі зразки текстів, які ілюструють різний темп мовлення, належать до усної народної творчості: скоромовки, потішки, лічилки, колискові пісні, хороводні, обрядові, казки, різноманітні заклички, примовки, жартівливі дражнилки та ін. Вважаємо, що їхній достатній набір має наповнити так званий методичний портфель учителя/вчительки початкових класів ще у процесі набуття ним/нею цієї професії в педагогічному навчальному закладі і постійно поповнюватися, оновлюватися у практичній професійній діяльності.

Працюючи, наприклад, над скоромовками, вчитель/вчителька вимагає від учнів/учениць дотримуватись двох обов'язкових умов: не тільки швидко, а й виразно промовляти кожне слово, окремі звуки. При цьому вимога до дітей, які схильні до швидкого говоріння, — чітко й виразно вимовляти всі звуки у словах скоромовки — помітно знижуватиме і темп їхнього мовлення, а від дітей з уповільненим мовленням, навпаки, необхідно домагатися його пришвидшення.

Позитивно впливають на вироблення в учнів/учениць відповідного темпу мовлення вправління у колективному проказуванні скоромовок, лічилок тощо. Доречними на уроках мовлення будуть фрагменти сюжетно-рольових ігор, коли дитина опиняється в ролі учителя/вчительки, що пояснює правило, або в ролі організатора рухливої гри, що ознайомлює дітей з її правилами. Слід зображати (інсценувати) ситуації в транспорті, у магазині, будувати діалоги з ровесниками і дорослими, зі знайомими і незнайомими, з рідними і чужими людьми, розмови «по телефону» та ін. Усі зазначені ситуації вимагають обов'язкової орієн-



тації на співбесідника, що виражається не тільки в доборі відповідних лексичних засобів, а й у загальній манері поведінки.

Важливим складником культури спілкування є нормативні форми звертання до тих, із ким доводиться спілкуватися. Спираючись на підручники, починаючи з букваря, та інші дидактичні матеріали, молодші школярі/школярки принагідно знайомляться з особливими формами звертання, характерними для української мови, засвоюють також інтонацію звертання. Учитель/вчителька початкових класів мусить пам'ятати, що його/її завдання — навчити дітей насамперед правильно звертатися до нього/неї (*Маріє Петрівно, Оксано Леонідівно, Петре Івановичу*) та до своїх рідних (батьків, дідусів і бабусь, старших і молодших сестер та братів, інших родичів). Інколи таку роботу треба проводити у присутності родичів, скажімо, на батьківських зборах, родинних святах, зустрічах, ранках, у потрібних випадках коригуючи ці форми звертання. Від учителів/вчительок початкових класів діти (батьки, інші члени сім'ї) мають почути про такі недоречні, а головне невластиві для української мови звертання, як «*papa*», «*дедушка*», «*бабушка*», «*дядя*», «*тьотя*» та ін. Працюючи з шести-, семирічними дітьми, ще не пізно ці форми звертання спрямувати на український мовний ґрунт. Важливо розкрити для дітей той діапазон різноманітних звертань, які вони можуть уживати у спілкуванні зі своїми найближчими членами родини: *мамо, матусю, матінко, мамочко, ненько, нене; тату, татку, татусю, татуню, батечку; бабусенько, бабусю, бабцю; діду, дідусю, дідусику* та ін. Учитель/вчителька, звертаючись до кожної дитини, має



давати зразок вимовляння їхніх імен, наприклад: *Іване, Іванку; Миколо, Миколко; Петре, Петрику; Оксано, Оксанко; Галино, Галинко* та ін. А в роботі з батьками, у спілкуванні з колегами утверджувати форми звертання, прийняті в українському суспільстві, — *добродію, добродійко, пане, пані* (зауважимо, що в жіночому роді ця форма є однаковою і для однини, і для множини, тому вживання у множині форми «пан³», з наголосом на другому складі, є недоречним), *пані Тетяно, пане Олександрє* та ін.

Вважаємо, що в системі професійної підготовки майбутніх вчителів/вчительок початкових класів у педагогічному навчальному закладі — на заняттях з курсу сучасної української мови, з методики навчання мови, у процесі підготовки і проведення педагогічної практики зазначеними вище мовленнєвими навичками спілкування повинні оволодіти студенти — майбутні вчителі/вчительки, яким доведеться формувати ці вміння у своїх майбутніх вихованців. Без *органічного* засвоєння педагогічними наставниками цих умінь, які мають перейти у *звичку, правило спілкування*, сподіватися на успіх у роботі з учнівством не доводиться. Важливо також підкреслити, що вчитель/вчителька, що працює у школі з українською мовою навчання, мусить говорити, спілкуватися з учнями/ученицями свого та інших класів *українською мовою* не тільки на уроці, а й на перерві, у позакласній виховній роботі.

Невід’ємним і надзвичайно продуктивним засобом удосконалення мовлення, як учнівського, так і вчительського, є використання різноманітних навчальних словників — орфографічного, орфоепічного, тлумачного, перекладного, які мають стати настільною книгою у класі на уроці з будь-якого предмета.



ФОНЕТИКА І ГРАФІКА (ОРФОЕПІЯ І ОРФОГРАФІЯ)

Методика формування в учнів уявлення про фонетичну і графічну системи української мови

Розділ «Звуки і букви» є одним із найважливіших практичних розділів у програмах з української мови для початкової школи, оскільки його опрацювання має дати учням/ученицям поняття про звуки мовлення і букви, якими вони позначаються графічно, навчити чітко розрізняти звуки і букви, голосні і приголосні, тверді і м'які, дзвінкі і глухі приголосні, практично ознайомити учнівство з найголовнішими нормами української літературної вимови слів, сформуванати міцні орфографічні навички в межах програмових вимог. Із розділом «Звуки і букви» також тісно пов'язані питання наголосу та складоподілу.

Нині неприпустимими є факти, коли учні/учениці, завершуючи початкову ланку навчання, ототожнюють поняття *звук* і *буква*, неспроможні проаналізувати звуковий склад слів, визначити у слові наголошений звук, не знають основних орфоепічних норм і практично не володіють ними. Усі ці недоліки у знаннях та вміннях із фонетики і графіки є, як правило, головною причиною наявності в учнівських письмових роботах помилок фонетико-графічного характеру, найчастішими з яких є пропуски, заміни, перестановки та вставки зайвих літер, складів, перекручення графічної форми слів тощо.

Як уже зазначалося вище, у запровадженій нині системі навчання грамоти закладено основи для реалі-



зації на практиці провідного принципу звукового аналітико-синтетичного методу, який полягає в тому, що формування початкових умінь читати й писати має відбуватися за принципом «від звука до букви», тобто від спостережень за вимовлянням звука, його звучанням до ознайомлення зі способом його графічного позначення. Водночас відомо, що й досі цей принцип порушується досить часто, особливо у практиці дошкільного навчання дітей грамоти: не оволодівши необхідними аналітико-синтетичними діями зі звуками, діти ознайомлюються з буквами. Власне, процес навчання читати і розпочинається з них, що призводить до заміни в дитячій свідомості поняття «звук» поняттям «буква». За такого спотвореного підходу до навчання грамоти, який створює лише зовнішній ефект оволодіння нею, весь процес подальшого шкільного навчання мови супроводжується постійною фонетико-графічною плутаниною в навчальній діяльності молодших, а потім і старших школярів/школярок. *Адже знання грамоти — це не тільки вміння читати.* Одночасно необхідно формувати у дітей також інше важливе *вміння — писати, графічно позначати звуковий склад слів.* Під письмом тут маємо розуміти і викладання слів із розрізненої азбуки, і запис слів друкованими літерами, і друкування на комп'ютері, і рукописне письмо. Обом цим умінням — читанню і письму — мають передувати вправи, аналітичні і синтетичні, зі звуками мовлення. Бо якщо дитина читає слова без міцного вміння виконувати на слух їхній звуковий аналіз, то це є свідченням однобічного підходу до навчання грамоти



і, як правило, є причиною уже згадуваних фонетико-графічних помилок у дитячому письмі.

Подоланню зазначеного недоліку сприяють такі *принципи організації навчального процесу* з шестирічними першокласниками/першокласницями *у період грамоти*.

- *У добукварний період* учні/учениці повинні одержувати початкові фонетичні уявлення (звуки мовлення, голосні і приголосні, тверді і м'які приголосні, склад, наголос) на основі активних спостережень за звуковими явищами, на яких ґрунтуються ці уявлення, з належним усвідомленням їхніх істотних ознак.
- *Букварний період* у сучасному букварі ділиться не на три традиційні етапи, а на два. Уже *на першому* з них, вивчивши букву *і*, діти навчаються читати склади і слова як із твердими, так і з м'якими приголосними, що позначаються тією самою літерою: *Ніна, ліси — лосі, рис — рись — ріс* та ін. На *другому етапі* букварного періоду учні/учениці ознайомлюються з іншими способами позначення на письмі м'якості приголосних — буквами *ь, я, ю, є*. Паралельна робота із твердими і м'якими звуками під час читання сприяє розвитку в школярів орієнтації на букву голосного звука у складі, від якої й залежить звукове значення попередньої. Тобто учні/учениці практично засвоюють і враховують *складовий принцип української графіки*, сприймаючи зором і відтворюючи звуками (а на письмі, після слухового сприйняття, — буквами) цілісну одиницю читання і письма злиття приголосного з голосним, яке паралельно трапляється у двох варіантах — «ПГ» та «П'Г».



- Якщо виучувана буква позначає і твердий, і м'який парні приголосні звуки, то для первинного виділення їх зі слів у букварі слід подати відповідно два предметні малюнки, наприклад: *лин* і *окунь* для букви *н* («ен»); *ліс* і *лось* для букви *с* («ес») тощо. При цьому учні/учениці одержують відразу алфавітну назву букви, що також відчутно сприяє розрізненню понять «звук» і «буква»: «Сьогодні на уроці ми вивчили нову букву *с* («ес»), нею можуть позначатися на письмі звуки [с] і [с']».

Сучасні програми з української мови вимагають посиленої уваги до вивчення фонетики, надають великого значення розвитку у школярів/школярок різних сторін мовного слуху, зокрема фонетичного, умінню аналізувати мовні явища, сприйняті передусім в усній формі. Тому вже в період навчання грамоти, крім загального мовленнєвого розвитку школярів/школярок, в основі якого лежать *слово, речення, текст*, діти оволодівають умінням зіставляти звуки мовлення, спираючись на їхні істотні розрізнювальні ознаки. Під час аналізу близьких за звучанням слів (*лід* — *ліс*, *рак* — *мак* — *гак* — *бак*, *лапа* — *липа*, *орел* — *осел*) в учнів/учениць формується поняття про мовленнєві звуки як смислорозрізнювальні одиниці у словах, за допомогою їх утворюються слова з іншими значеннями.

З огляду на наявну розбіжність у звуковій і графічній системах української мови (шість голосних звуків позначаються на письмі десятьма буквами), важливо, щоб

Голосні звуки



у молодших школярів/школярок, починаючи з 1 класу, не створилося хибного уявлення про те, що в українській мові є десять голосних звуків. А це, треба зазначити, протягом тривалого періоду (кількох десятиліть) у методиці навчання мови в початкових класах вважалося прийнятним. Підкреслимо, що тільки декілька десятиліть тому у програмах з української мови вперше передбачалося ознайомити молодших школярів/школярок зі звуковими значеннями букв *я, ю, є, ї*.

Досвід вивчення букв *я, ю, є, ї* на звуковій основі переконав у доцільності знайомити першокласників/першокласниць зі звуковими значеннями цих букв у процесі навчання грамоти. Для цього ще в добукварний період, коли учні/учениці опановують уміння здійснювати звуковий аналіз слів на слух, необхідно пропонувати їм для аналізу також слова, у яких вони мають навчитися виділяти приголосний звук [й] — *рій, чай, зайчик*, а також слова, у яких цей звук є у сполученнях із голосними звуками [а, о, у, е, і] — *якір, Йосип, Юрко, бігає, їжак*.

У ході спостережень за звучанням і написанням слів із цими буквами, коли вони стоять на початку слова чи складу, учні/учениці мають усвідомити, що під час вимовлення звуків, які позначаються буквою *я*, язик, губи та тверде піднебіння виконують не одну, а дві операції (дії) — змикання спинки язика із твердим піднебінням, прикриття при цьому рота губами (вимова приголосного звука [й]) та розмикання спинки язика з піднебінням, широке розкриття рота (вимова голосного [а]). Робиться висновок, що в цій позиції кожна з букв позначає два звуки — [йа], [йу],



[йе], [йі]. Далі школярі/школярки довідуються, що буквами *я, ю, є* позначаються одночасно голосні звуки [а, у, е] і м'якість попередніх приголосних звуків. Паралельно зі спостереженнями за вимовою звукосполучень, позначуваних буквами *я, ю, є, ї* на початку складу, корисними є вправи на звукові зіставлення, які слід здійснювати у двох напрямках:

- 1) порівняння вимови звука [й] та його сполучень із голосними окремо і у словах: [й] — [йа] (*мій — моя*); [й] — [йу] (*край — краю*); [й] — [йе] (*твій — твоє*); [й] — [йі] (*рій — рої*);
- 2) порівняння вимови голосних та їхніх сполук зі звуком [й] також окремо і у словах: [а] — [йа] (*абрикос — яблуко*); [у] — [йу] (*Уля — Юля*); [е] — [йе] (*екран — єнот*); [і] — [йі] (*індик — їжак*).

Ознайомившись із цією роллю букв *я, ю, є, ї* в українській графіці, на наступних уроках другокласники/другокласниці спостерігають за вживанням букв *я, ю, є* для позначення м'якості приголосних звуків. У цій роботі також важливо спиратися на артикуляційно-слухові сприйняття. Для аналізу слід пропонувати окремі склади типу «П'Г» та слова: *ряд, люди, тюлень, синє*. Усвідомленню значення букв *я, ю, є* сприятимуть також зіставлення слів типу *лук — люк* [л'ук]; *лак — ляк* [л'ак]; *чорне — синє* [сєн'є].

Для полегшення аналітичної роботи учнів краще спочатку зосередити їхню увагу на голосному звуці у сполученні з м'яким приголосним, а потім уже виділяти приголосний. Наприклад, поділивши на склади слово *люди*, учень/учениця протяжно вимовляє перший склад [л'-у-у-у].



Учитель/вчителька звертається до учнів/учениць із запитаннями та завданнями:

1. Який голосний звук вимовлявся протяжно? (Діти виразно чули голосний звук [y].)
2. Вимов ще раз склад *лю* і зверни увагу на приголосний звук, який вимовляємо і чуємо перед голосним [y]. Вимов коротко цей звук. (Звук [л']).)
3. Подивися, як це слово записується. (Відкриваємо записане на дошці чи на таблиці слово *люди*.)
4. Який голосний звук позначено в цьому слові буквою *ю*? (Звук [y].)
5. А який звук позначає буква «ел»? (Звук [л']).)
6. Про те, що буква «ел» у цьому слові позначає не твердий, а м'який звук, свідчить наступна буква *ю*.

Опрацювавши в такий спосіб букви *я, ю, є*, одержуємо можливість змінити *правило про спосіб позначення м'якості приголосних*: **«Якщо у складі приголосний твердий, то після нього голосні звуки позначаємо буквами *а, у, е*, а якщо приголосний м'який, то голосні [*а, у, е*] позначаємо буквами *я, ю, є*».**

Практично учні/учениці використовують це правило на письмі, коментуючи вибір тієї чи іншої букви для позначення голосних після твердого та після м'якого приголосного. Наприклад: «У слові *ключ* чую м'який [л'], тому голосний [y] позначаю буквою *ю*; у слові *клуб* чую приголосний твердий [л], тому голосний [y] позначаю буквою *у*». Хочемо підкреслити, що подібні учнівські висловлювання слід розглядати не тільки як звичайний коментар правильного написання слова, а і як приклад лінгвістичного зв'язного



висловлювання (говоріння) у процесі виконання письмових завдань.

Завершуючи вивчення всіх букв на позначення голосних звуків, учні/учениці складають таблицю, яка відображає взаємозв'язок між звуками і буквами в системі голосних:

Звуки	[a]	[e]	[y]	[i]	[o]	[и]
	∧	∧	∧	∧		
Букви	а я	е є	у ю	і ї	о	и

Ця таблиця слугує основою для формулювання правила, наведеного вище, а також для його використання.

Аналіз робіт випускних класів початкової ланки засвідчує, що фонетико-графічні помилки типу «йасно», «ясно», «льуди» та інші трапляються надзвичайно рідко і не можуть бути підставою для традиційного, не тільки **спрощеного**, а й **головне науково неправильного** опрацювання цих фонетико-графічних явищ у початкових класах.

Приголосні звуки

З усіма приголосними звуками учні/учениці ознайомилися в першому класі, опановуючи буквар. У 2 класі в розділі «Звуки і букви» відводяться окремі години для поглибленого вивчення найскладніших в орфоепічному плані звуків та у способах позначення їх на письмі буквами. Це стосується таких звуків: [й], [г], [ґ], [дж], [дз], [дз'], подовжених м'яких приголосних.



Звук [й]. У практиці вивчення приголосних звуків у початкових класах недостатня увага приділяється звуку [й]. Тому учні/учениці нерідко сумніваються, а то й зовсім не знають, до якої групи приголосних (твердих чи м'яких, дзвінких чи глухих) його віднести, не можуть пояснити спосіб графічного позначення цього звука в різних сполученнях. А це, у свою чергу, призводить до помилок типу «мойя», «зйавилась», «у нйого» та ін.

Спостерігаючи за місцем і способом творення звука [й] у період навчання грамоти, учні/учениці добре відчують сильне напруження язика, який середньою частиною спинки змикається із твердим піднебінням, створюючи при цьому досить помітну перешкоду на шляху струменя видихуваного повітря. За цією основною розрізнявальною ознакою діти безпомилково і без будь-яких сумнівів відносять звук [й] до приголосних. Причому на час вивчення літери **Йй** учні/учениці вже мають практичне уявлення про більшість м'яких приголосних [д', з', л', н', р', с', т']. Тому зіставлення звука [й] з іншими м'якими приголосними за способом вимовляння (спинка язика наближається, притискується до твердого піднебіння) і звучанням дає підстави для віднесення цього звука до м'яких приголосних. Учитель/учителька має тільки уточнити, що цей звук, на відміну від інших м'яких, не має собі пари серед твердих приголосних. Це своєрідний еталон м'якого звука.

Характеристику звука [й] за участю голосу і шуму (звук [й] — дзвінкий, що також не має пари серед глухих) учні/учениці одержують у 3 класі під час опрацювання теми «Вимова і правопис слів із дзвінкими та глухими приголосними звуками».



У 2 класі необхідно повернутися до цього звука у процесі опрацювання правила про його позначення на письмі у сполученні з голосним [о]. До речі, ця особливість української графіки є додатковим аргументом для розкриття звукового значення букв *я, ю, є, ї* на початку складу, оскільки «розкривати» вуха молодших школярів/школярок на впізнавання звука [й] у сполученні з [о] однаково доводиться. І коли учні/учениці навчилися безпомилково чути сполучення звуків [йа], [йу], [йе], [йі], то опрацювання буквосполучення *йо* та сполучення голосного [о] після м'яких приголосних *ньо* [н'о], *льо* [л'о], *дьо* [д'о] та інших не становить для них жодних труднощів. Це правило вони успішно засвоюють на основі звукових спостережень і звуко-буквених зіставлень у складах і словах.

Треба мати на увазі, що інколи доводиться боротися з неправильним, роздільним вимовлянням учнями/ученицями злиття звуків [йо] — *рай-он, май-ор*. Виробленню правильної вимови в таких випадках, крім наслідування вимови учителя/вчительки, сприяють вправи на складоподіл (*ра-йон, га-йок, бо-йо-вий*) з наступним синтезуванням складів у словах.

Для формування у другокласників/другокласниць усвідомлених орфографічних умінь і навичок щодо буквосполучення *йо* слід надавати перевагу слухозоровим вправам, диктантам, а не звичайному списуванню. Треба навчити дітей вслухатися у звуковий склад слів, які мають злиття [йо], і відповідно до реально почутих звуків позначати його двома буквами. У тих випадках, коли учні/учениці вставляють зайву букву *й* у словах, де чується інший м'який приголосний звук перед [о] («*льйон*», «*льйон*»), слід вимагати від них



під час читання неправильно написаного слова точно відтворити його звуковий склад відповідно до вжитих букв ([лйон], [льйон]) і зіставити це звучання з нормальним вимовлянням слова.

Звуки [ɣ], [ɾ]. Відповідно до «Українського правопису» у сучасній початковій школі учні/учениці ознайомлюються із дзвінким проривним звуком [ɣ], який на письмі позначається окремою буквою *Гг*. Більшість загальнонавчаних слів із цим звуком (і буквою) учні/учениці опрацьовують у 1 класі: *грунт, агрус, ганок, гелгіт, гелготати, гава, дзиґа, гедзь, гудзик*. Тому в 2 класі вони тільки закріплюють правильне читання (вимовляння) і написання цих слів, уводячи їх до вправ на звуко-буквений аналіз, до різних видів навчальних і контрольних диктантів, вправ на списування із вставлянням пропущених літер, читання слів із буквами *ɣ, ɾ*, заучування скоромовок, потішок із цими звуками тощо. Набуті учнями/ученицями на уроках української мови вміння правильно вимовляти звук [ɣ] слугують також підґрунтям для роботи з ним на уроках іноземних мов у 2–4 класах, в опрацюванні текстів за підручниками читання.

Звуки [дж], [дз], [дз']. Значної уваги потребує робота над засвоєнням учнями/ученицями характерних для української літературної мови *звуків-африкат*. Спостереження за усним мовленням дітей показують, що ці африкати в багатьох випадках вимовляються як два окремих звуки. Відбувається це переважно під впливом орфографічного (побуквеного) читання, коли



учень/учениця сприймає кожну літеру як відповідник окремого звуку. У таких випадках тільки відповідні методичні прийоми, застосовані вчителем/учительською, можуть допомогти дітям опанувати правильну, зливу вимову цих звуків.

Учитель/учителька має знати, що *артикуляція* кожної із зазначених *африкат структурно складається із двох елементів* — *зімкненого* [д] та *щілинних* [ж], [з], [з']. При цьому зімкнення, яке відбувається під час вимовляння першого елемента африкати (типу [д]), не створює вибуху, характерного для звуку [д], а плавно, без будь-якої перерви, переходить у щілинний елемент (типу [ж], [з], [з']). Таким чином, африкати [дж], [дз], [дз'], скажімо, у словах *джміль*, *дзига*, *гедзь* відрізняються від сполучень приголосних [д] і [ж], [д] і [з], [д'] на стику різних морфем (*підживитися*, *підземелля*) тим, що в них маємо поєднання не двох окремих звуків, а *нерозривне* злиття зімкненого і щілинного елементів *одного* звуку.

У формуванні в учнів/учениць літературної вимови звуків [дж], [дз], [дз'] учителі/учительки початкових класів переважно вдаються до прийому наслідування (імітації). Однак практика свідчить, що за допомогою цього прийому дітям швидше вдається досягти успіху зі звуками [дз], [дз'] і значно важче — зі звуком [дж]. Це пояснюється тим, що за місцем творення зімкнений та щілинний елементи африкат [д] і [з], [д] і [з'] знаходяться значно ближче один від одного, ніж елементи африкати [дж], тому їх і значно легше вимовити злито порівняно з елементами [д] і [ж]. Зауважимо, що



у формуванні правильної вимови африкати [дж̣] прийом імітації досить часто взагалі не дає позитивного результату.

Виходячи з того, що «в українській мові африкати утворюються тим самим діючим органом і на тому самому місці, що й щільний елемент» [47, с. 157], у роботі над корекцією звуків [дж̣], [дз̣], [дз̣'] більш доцільним є застосування прийому опису артикуляції звуків. Для відпрацювання правильної вимови африкати слід спочатку зосереджувати артикуляційну увагу (кінестетичні відчуття) учнів/учениць на місці творення звука [ж], пропонуючи їм вимовити кілька разів цей звук. Потім, закріпивши кінчик язика в положенні вимови звука [ж], діти за вимогою учителя/вчительки вимовляють одночасно обидва елементи африкати [дж̣].

Для посилення артикуляційних та слухових відчуттів учнів/учениць корисно робити зіставлення африкат зі звуками-елементами їхнього творення, окремо та у словах: [дж̣] — [д] (*джерело* — *дерево*), [дж̣] — [ж] (*воджу* від *водити* — *вожу* від *возити*), [дз̣] — [д] (*дзень* — *день*), [дз̣] — [з] (*дзеркало* — *з'рнятко*), [дз̣'] — [з'] (*гедзь* — *мазь*).

У процесі експериментальної роботи ми переконалися, що найефективніший прийом успішного формування в молодших школярів/школярок правильної вимови дзвінких африкат ґрунтується на зіставленні їх із парними глухими, що позначаються не двома, а однією літерою — [дж̣] — [ч], [дз̣] — [ц], [дз̣'] — [ц'], адже спосіб і місце творення цих пар збігається, а розрізняються вони тільки за участю голосу. Усвідомивши і переконавшись, що наведені пари звуків вимовляються подібно, за винятком участі голосу, учні/



учениці за вказівкою учителя/вчительки укладають мовленнєві органи в позицію для вимовляння глухих [ч], [ц], [ц'], а вимовляють їхні дзвінки пари [дж], [дз], [дз']. Закріплення правильного вимовляння звука [дж] треба здійснювати також шляхом зіставлення пар слів: *сичо* — *сиджоб*, *захічу* — *західжу* тощо.

Під час вивчення африкат [дж], [дз], [дз'] корисно тримати у класі таку порівняльну таблицю, на яку діти зможуть орієнтуватися під час виконання звуко-буквеного аналізу слів:

ПОРІВНЯЙТЕ:	
Один звук — [дж], [дз], [дз']	Дві букви — дж, дз
[дж]міль	дж міль
б[дж]ола	бдж ола
хо[дж]у	ходж у
си[дж]у	сидж у
[дз]вінок	дз вінок
кукуру[дз]а	кукуру дз а
[дз']юркотять	дз юркотять
[дз']ьобик	дз ьобик

Слова зі звуками [дж], [дз], [дз'] необхідно виносити на повторення всього розділу «Звуки і букви». До завдань потрібно додавати, крім розрізнених слів із виучуваними звуками, і невеличкі зв'язні тексти, скоромовки, потішки, загадки. Їх учні/учениці із задоволенням заучують напам'ять, вдаються до них не тільки на уроках, а й удома, у спілкуванні з ровесниками і меншими дітьми. Далі наводимо окремі приклади таких завдань.



1. Прочитай і вивчи напам'ять скоромовку.
— Дзу — дзу — дзу! — дзвеніла пилка.
— Джу — джу — джу! — бриніла бджілка.

2. Прочитай і відгадай загадку. Загадай її іншим дітям. У загадці правильно вимовляй звуки [дз], [дз'], [дж].

Дзьобан — дзьобанець,
червоний гребінець,
червона борода,
поважна хода.

Тамара Коломієць

3. Прочитай текст спочатку мовчки, а потім уголос. Зверни увагу на слова зі звуками [дз], [дз'].

ЛІСОВІ ДЗВІНОЧКИ

Зацвіли влітку лісові дзвіночки. У кожній пелюсточці — маленький молоточок. Як тільки повіє вітер, молоточок доторкнеться до пелюсточки і дзвенить: «Дзень-дзень! Дзінь-дзінь! Дзень-дзень! Дзінь-дзінь!».

І цей дзвін пливе над усім лісом!

Галина Демченко

4. Прочитай вірш, правильно вимовляючи слова зі звуками [дз], [дз'].

СТЕПОВІ ДЗВІНОЧКИ

У степу за селом	Там дзвіночки в ягнят,
цілий день передзвін:	баранів і ягниць
— Бом-бом-бом,	на вервечках дзвенять
бом-бом-бом,	від зірниць до зірниць.
дзень-дзелень,	І тому за селом
дзінь-дзілінь!	цілий день передзвін:
Там отару овець	— Бом-бом-бом,
випаса дід Панас,	бом-бом-бом,
там трава і чебрець,	дзень-дзелень,
і роса, як алмаз.	дзінь-дзілінь!

Вадим Скомаровський



Робота над наголосом — важливим складником культури мовлення

Чути наголос у словах і правильно їх наголошувати є важливим умінням (після артикуляції звуків), без якого неможливе самѡ мовлення. «Крім фонем, — зазначає лінгвіст П. С. Кузнецов, — є звукові одиниці, які відіграють смислорозрізнявальну роль, що реалізується тільки на великому відрізку мовного потоку, а саме — тільки протягом цілого слова. Я маю на увазі такі звукові одиниці, як наголос. Роль наголосу... може бути прирівнена до тієї ролі, яку відіграють фонемі, і, подібно до фонем, наголос слугує для розрізнення морфем, проте визначає кожен морфему у її відношенні до цілого слова» [20, с. 178–179].

Крім цього, правильне наголошування слів є однією з найхарактерніших рис і вимог до культури усного мовлення. Саме під час уживання наголосів в усному мовленні трапляється найбільше помилок.

Спостереження на уроках читання, української мови, математики та інших виявляють значну кількість загальноновживаних слів, у наголошуванні яких учні/учениці, а нерідко й самі учителі/вчительки допускають помилки, що значною мірою знижує культуру мовлення дітей, закріплює ці помилки на подальше навчання в основній і старшій школі. Слід при цьому зауважити, що значна частина цих слів є спеціальними термінами з різних предметів, отже, вони введені в мовлення школярів/школярок учителями/вчительками української мови, і в наступних класах, де ці терміни будуть також використовувати-



тись, викладачам з інших предметів буде нелегко викоринювати їх у мовленні учнів/учениць. Наприклад:

- на уроках читання нерідко чуємо «ч^етання», «опов^здан^ня», «зап^етан^ня», «в^еразно», «в^ірш^з» замість *чит^ання, опов^ідан^ня, зап^итан^ня, ви^разно, в^ірші*;
- на уроках української мови учні/учениці неправильно вимовляють: «завдан^ну», «ізнака пр^адмета», «ідни^на», «множ^ена», «украї^нська» замість *зав^дання, оз^нака пр^едм^ата, од^нин^а, множин^а, укр^аїнська*;
- на уроках математики замість *чис^льник, знам^анник, мн^іжник, доб^оток, сан^тим^атр, кіло^ма^тр, од^ин^ад^цять, чотир^над^цять* та ін. звучить «ч^есельник», «зн^аменник», «множ^нек», «д^ібуток», «сан^тет^еметр», «кіл^іметр», «од^енад^цять», «чот^ернад^цять».

Істотною причиною порушення нормативного наголошування слів є *характер місцевих говірок*. Наприклад, у південно-західних говорах впадає у вічі зміщення наголосу в дієслівних формах («б^ола», «бу^да», «на^сла», «ід^амо» та ін. замість *бул^а, б^оде, несл^а, іде^мі*).

Другою причиною акцентологічних помилок (неправильного наголошування слів) є *вплив сусідніх слов'янських мов* — болгарської, словацької, білоруської, чеської, російської, польської. Наприклад, під впливом російської мови нерідко чуємо «д^ічка», «чот^ернад^цять», «ол^ань», «н^івий», «подр^ога» замість нормативних *дочк^а, чотир^над^цять, іл^ень, нов^ей, п^ід^руга* та ін.



Наголос у мові може виконувати різні функції, а саме:

- сприяти виділенню слів із мовного потоку («Хит^ає в^зтер зел^ані в^зти»);
- виступати засобом розрізнення лексичного значення слів, так званих омографів: (дорог^а — дор^іга, зам^ік — за^мок, кос^а — к^іса);
- слугувати основним морфологічним показником для розрізнення окремих граматичних форм (на-сип^ати — нас^епати, книжк^е — кн^ежки, па^ра — пер^а та ін.).

Зрозуміло, що усвідомлення кожної з цих функцій наголосу становить для молодших школярів/школярок різний ступінь складності і вимагає особливих методичних підходів до їх засвоєння.

Робота над наголосом уже з 1 класу має здійснюватися у двох напрямках:

- 1) засвоєння учнями/ученицями нормативного наголосу у вживаних словах;
- 2) вироблення вмінь і навички швидко й безпомилково визначати у словах наголошений склад (звук).

Вправи на визначення у словах наголосу можна органічно поєднувати із завданнями лексичного та граматичного характеру. Наводимо приклади такого поєднання.

1. Зміни слово або добери до нього спільнокореневе так, щоб наголос у ньому перейшов із кореня на закінчення:
зірка, казка, книжка, сорочка, молодь, низько, море.
2. До кожного зі слів добери спільнокореневе з наголосом на корені: дзвінк^ій (дзвінко), теп^ло (теп^лий), кис^ліця (к^іслий), риб^алка (риба), вишн^евий (вішня), пек^ті (п^ечиво).



3. Визнач, на яку значущу частину падає наголос у словах: *запитáння, новíй, учíтелька, кáмiнь, камiнiць, вíписати, волокнó, нáбережна, ширóкий, вéсело.*
4. Постав у поданих словах знак наголосу. Випиши окремо слова з наголошеним голосним у корені, префіксі, суфіксі та закінченні: *садок, земля, вийшла, молодий, книга, маленький, принесе, наступ, літечко, ходять, приносити.*
5. До поданих слів (прикметників) добери спільнокореневі слова (іменники), визнач наголоси в парах слів: *крилатий, зелений, кам'яний, липневий, серпневий, яблуневий, дерев'яний, полум'яний.*
6. Утвори форму множини від таких іменників: *човен, сторож, хустка, книжка, болото, поле, море, берег, волокно.* У кожній парі слів визнач наголос.

Окремі вправи з цієї групи потрібно призначати для спостережень за смислорозрізнювальною роллю наголосу в мові.

1. Зміни у словах наголос так, щоб змінилося їхнє значення: *дорогá, замóк, на берéзі, косá, сiм'я́, купí, насипáти, приклад.* Склади речення з кожною парою слів.
2. Прочитай. Поясни значення виділених слів. Чим вони схожі і чим відмінні?
Ранок сонячний *настав*, Лине пісенька *дзвінка*,
я жену гусей *на став*. голосніша від *дзвінка*.
Алла Свашенко

Інша група вправ застосовується з метою формування у учнів/учениць навичок правильного наголо-



шування слів, що ґрунтується на сприйнятті правильного зразка вимови. Наприклад:

1. Дай повну відповідь на поставлені запитання.

Хто сьогодні *черговий*? Які *ознаки* характерні для яблука? Скільки *сантиметрів* в одному *дециметрі*? Якого числа святкують *Новий рік*? Скільки десятків і одиниць у числах *одинадцять, чотирнадцять*?

2. Прочитай орфоепічно правильно слова з карток, виготовлених учителем/вчителькою. (Ці картки мають бути у двох варіантах: у тренувальних картках наголоси у словах поставлені, а на зворотному боці, у контрольному варіанті, вони мають бути відсутні. Такі картки учитель/вчителька виготовляє з огляду на реальні потреби класу, певне мовленнєве середовище, вплив інших сусідніх мов.) Наприклад:

№ 1

№ 2

№ 3

Батьківщина

сантиметр

випадок

Україна

кілометр

черговий

українська

дециметр

попереду

англійська

одинадцять

посередині

читання

чотирнадцять

однаково

завдання

чисельник

зовсім

виразно

знаменник

листопад

3. Напиши у зошиті текст із вивченого на минулому уроці вірша чи уривка прозового твору, проставляючи у словах наголос (самодиктант).

4. Вивчи вірш/прислів'я/загадку/скоромовку. (Для віршованої форми характерними є ритм і рима, тому будь-яке зміщення наголосу у словах призводить до зміни ритму, порушує або послаблює риму, а тому виступає своєрідним засобом самоконтролю.) Наведені строфи допоможуть сформувати правильне наголошування виділених слів.



Я вмить беру свої книжкі
й біжу мерщій до школи.
В снігу протоптані стежки
виблискують навколо.

Наталя Забіла

Вишні в інею розквітлі,
в білих шубах всі дубкі.
Позирають ночі світлі
в розмальовані шибкі.

Наталя Забіла

Раптовий сніг упав на землю,
завис нечутно на гілках,
і забіліла сосен зелень
у неполоханих гайках.

Анатолій Костецький

Влітку і взимку вбрання одне,
та кличуть дітки завжди мене,
щоб я на свято до них прийшла,
цяцьок багато їм принесла.

(Ялинка)

Вимова і правопис слів із дзвінками та глухими приголосними звуками

Орфоепія української літературної мови має кілька виразних особливостей. Однією з них є збереження дзвінкості приголосних звуків у кінці та в середині слів перед наступними глухими. В українській мові звуки [б, г, д, д', з, з', ж, дж, дз, дз'] у кінці слів треба вимовляти дзвінко, без оглушення: *дуб, дзьоб, жаб; луг, круг, біг, міг; сад, парад, ягід, жолудь, їдь, як-небудь; ніж, гараж, їж, калюж; віз, гарбуз, зараз, беріз, злазь, скрізь; котедж, гедзь, гудзь.*

Правильна літературна вимова вимагає також збереження дзвінкого приголосного у сполученнях *бк, бт, бп, гт, гк, дк, дп, дт, жк, жт, зк, зт*, наприклад:



- 1) у словах *грибки, дубки, гребти, скубти*;
- 2) перед [т] і [к] дзвінкість [г] в літературній мові, як правило, чітка: *берегти, могти, тягти, лягти*, проте перед м'яким [т'] дзвінкість звука [г] може втрачатися, наприклад: у словах *кі[х]ті, ні[х]ті, дьо[х]тю, ле[х]ко, во[х]ко* на місці орфографічного *г* вимовляється звук [х];
- 3) у коренях слів і префіксах правильна літературна вимова вимагає дзвінкості приголосних [д], [д']: *будка, кладка, дядько, забудько, будьте, сядьте, відкинути, відкласти, відпустити* тощо;
- 4) на межі кореня і суфікса ніколи не втрачається дзвінкість звука [ж] перед [к], [т], наприклад: *ложка, діжка, тяжко, ріжете*;
- 5) у словах *берізка, в'язка, казка, лізти, везти, близько, вузько, злазьте* тощо зберігаються дзвінки [з], [з'].

Приголосний [в] у кінці складу і в кінці слова вимовляється як дуже короткий нескладовий звук [ў] і ніколи не переходить у глухий [ф]: [нєўка], [п'ішіў], [кроў], [л'убіў]. Тому в українській мові звуки [в] і [ф] не утворюють пари за дзвінкістю-глухістю.

Учителям/учителькам, які працюють в умовах різного діалектного або двомовного середовища, необхідно будувати вивчення теми «Вимова і правопис слів із дзвінкими і глухими приголосними звуками» з урахуванням особливостей мовлення школярів/школярок цієї місцевості. З цією метою перед опрацюванням теми доцільно провести обстеження мовлення дітей, щоб виявити, як учні/учениці вимовляють парні дзвінки приголосні в різних позиціях — у кінці



слів та в середині перед наступним глухим. Важливо також знати, як вони це роблять в окремих словах, у самостійно побудованих реченнях за відповідними предметними малюнками, а також під час читання та розповіді за прочитаним, читанням вивчених напам'ять віршів, скоромовок, прислів'їв тощо. Таку перевірку пропонуємо здійснити за допомогою завдань двох типів:

I. Завдання, які дають можливість виявити, як учні/учениці вимовляють слова до ознайомлення з орфоепічним правилом за підручником.

1. Назви предмети, зображені на малюнках (*ложка, діжка, гриб, дід, жолудь, ніж, дзьоб, гарбуз, лебідь, голуб* тощо).
2. Склади речення зі словами — назвами зображених предметів.
3. Прочитай речення, постав слова, що в дужках, у потрібній формі.
У нашому парку росте багато (берези). На полиці стоять дві (книжок). Школа придбала сто пар нових (лижі).
4. Доповни речення потрібними за змістом словами.
Дніпро широкий, а Прип'ять Від нашого села до Тернополя далеко, а до Кременця

II. До другої групи завдань пропонуємо такі:

1. Прочитай напам'ять самостійно вивчений вірш.

БЕРІЗКА

Розплела берізка коси на веснянім вітерці, опустила ніжку босу	в тиху воду на ріці, мов зібралася до мене вбрід на берег перейти. <i>Володимир Ладигець</i>
--	---



2. Прочитай виразно текст.

ДРУГ НА ВСЕ ЖИТТЯ

Хороша книжка — все одно, що хороший друг.

Тож недаремно Всеукраїнську операцію «Живи, книго» підтримують усі школярі. В колах створюються «книжкові лікарні», звідки старі книги знову виходять приємними на вигляд. За допомогою ножиць, картону і клею зробити це зовсім неважко.

Але набагато краще берегти книгу так, щоб потім не довелось її лікувати.

Пам'ятай, що книжка — це твій найкращий друг і порадник у житті.

Здійснюючи спостереження за звуковими парами дзвінких і глухих приголосних, привчаємо учнів/учениць стежити не тільки за звучанням, а й за способом вимовляння кожної пари звуків. При цьому вчителю/вчительці треба мати на увазі, що дзвінкий і глухий кожної пари диференціюються тільки на основі акустичного протиставлення (їхнього звучання). Артикуляційного протиставлення для звуків, які складають таку пару, не існує. Тому в розмежуванні схожого і відмінного в цих звуках слід спиратися як на мовленнєво-рухові (кінестетичні), так і на слухові відчуття дітей. Цього можна досягти, зокрема, застосуванням прийому беззвучного артикулювання звукових пар: [д] — [т], [д'] — [т'], [б] — [п], [ж] — [ш], [з] — [с], [з'] — [с'], [дз] — [ц] та ін.

Беззвучно артикулюючи дзвінкий і глухий приголосний кожної пари, а отже, зосереджуючи при цьому увагу тільки на місці і способі їхнього творення, учні/



учениці швидко переконуються в абсолютно однаковому способі вимовляння звуків кожної пари. Потім, вимовляючи звукові пари вголос, вони виявляють відмінні ознаки: під час вимовляння глухих чуємо тільки шум, а під час вимовляння дзвінких — шум і голос, причому переважає голос.

Добираючи навчальний матеріал для засвоєння учнями/ученицями літературної вимови слів із дзвінкими приголосними, слід спочатку пропонувати їм слова, у яких ці звуки знаходяться в позиції перед голосними. Від цих слів, сприйнятих на слух, учні/учениці утворюють форми (чи добирають спільнокореневі слова), у яких дзвінки приголосні опиняються перед глухими або в кінці слова. У вправах такого типу опорні слова, які диктує вчитель/вчителька, слугують для дітей контрольним орієнтиром як для вимови, так і для написання дібраних чи утворених слів. Наприклад:

1. Запиши слова, утворюючи від них нові за зразком.
● **Зразок:** Груба — грубка.
● Борода — (борідка), коза — (кізка), ягода — (ягідка) та ін.
2. Запиши слова і добери до них нові слова за зразком.
● **Зразок:** Возик — віз.
● Ножик — (ніж), дідок — (дід), льодок — (лід), садок — (сад), грибок — (гриб), горбик — (горб).

Наступним кроком у формуванні навички літературної вимови і правопису слів із дзвінкими приголос-



ними слугують вправи на слухове сприйняття слів із цими звуками, що стоять перед приголосними або в кінці, та на добір до них спільнокоренових із дзвінкими звуками у так званій «сильній» позиції — перед голосними. Такі вправи виступають водночас засобом контролю за вимовлянням (слухові сприйняття) і засобом закріплення вмінь практично застосовувати вивчене правило. Наприклад:

- Запиши слова, добери до кожного з них «ласкаве» слово.
Книжка — (книжечка), ложка — (ложечка), діжка — (діжечка), різка — (різочка), казка — (казочка), коробка — (коробочка), кладка — (кладочка).

Записавши слово на слух, учень/учениця добирає до нього за зразком або утворює спільнокореневе, яке водночас є і перевірним для записаного, а отже, виступає своєрідним контролем правильності написання, а у випадку допущеної помилки — сигналом для її виправлення.

З метою цілеспрямованого загострення слухової уваги учнів/учениць, удосконалення вмінь диференціювати дзвінки і глухі звуки за їхніми акустичними ознаками, радимо застосовувати вибірккові слухові диктанти. Наприклад:

1. Познач (у квадратних дужках) тільки дзвінки приголосні звуки, що чуються у словах: *зошит, дуб, жабка, дзиґа, дзьоб, сито, діжка*.



- 2. Запиши тільки слова із дзвінкими приголосними в кінці:
• сад, ріг, ліс, лебідь, хлопець, гудзь, страх, гараж, голуб, сніг,
• сніг.
- 3. Послухай загадки і відгадай їх. Вибери і запиши тільки
• слова із дзвінкими приголосними в кінці та в середині
• перед глухими.
• Без рук, без ніг, а на дерево пнеться. (Хміль.)
• І не човен, і не віз — їхать добре, аби вліз. (Човен.)
• Сидить бабка на грядках, вся в латках. (Капуста.)

Узгодженню зорових і слухових відчуттів з артикуляційними діями, що є особливо важливим у роботі зі словами, які пишуться за фонетичним принципом, значною мірою сприяють самодиктанти. Для самодиктантів доцільно використовувати невеличкі вірші, що легко запам'ятовуються, насичені виучуваними звуками. Учителю/вчителька має стежити за тим, щоб вірш, який учні/учениці мають записати з пам'яті, був засвоєний ними з дотриманням літературної вимови. Наприклад:

СІЧЕНЬ

Січень-ткач полотна білі
тче, щоб землю одягти.
Стелить з пуху заметілі,
щоб посіви зберегти.
Одягає шати срібні
кожній липі і дубку,
пританцьовуючи дрібно
од морозу на льодку.

Тамара Коломієць



СНІЖИНКИ

Білий падає сніжок,
заміта *доріжки*.
Вибіг зайчик погулять —
заморозив *ніжки*.

СНІЖИНКИ

З неба падають сніжинки
на дерева, на будинки,
на майдани, на *садки*,
на ялинки, на *дубки*.

ЛІСОРУБ

Лісоруб зрубає дуб,
з нього потім зроблять *зруб*,
а на *зруб* постелять стелю,
щоб закінчити оселю,
молотками вдарять дзвінко
і накривуть дахом з цинку.
Буде в домі тепло й гарно —
дуб у лісі ріс не марно.

Валентина Ткаченко

Спостереження свідчать, що під час написання слухового диктанту, навіть за умови правильного диктування вчителем/учительською слів із дзвінкими приголосними, все ж частина дітей припускається помилок на заміну букв *б* і *п*, *з* і *с*, *д* і *т* та ін. Ще більше таких помилок трапляється в самостійних роботах школярів/школярок і навіть у завданнях на списування. Причина цих помилок полягає в тому, що, записуючи кожне слово, діти стихійно артикують при цьому склади, окремі звуки. Беззвучне вимовляння однакових за артикуляцією парних дзвінких і глухих звуків викликає однакові мускульні відчуття, що й призводить до змішування літер на їхнє позначення. З огляду на зазначене, на початковому етапі опрацювання теми особливо зростає



роль методичного прийому напівголосного проговорювання слів під час списування, самостійного письма, навчального і навіть контрольного диктанту. Окремих дітей, у яких слабко розвинений внутрішній мовленнєвий слух, необхідно спонукати і навіть вимагати від них вимовляти під час письма слова напівголосно або й уголос. Застосування прийому напівголосного проговорювання значно зменшує кількість помилок, особливо фонетико-графічних — на пропуск, заміну, переставлення і вставляння зайвих літер у словах.

Учителі/вчительки повинні враховувати важливу рису української літературної вимови — чітке вимовлення дзвінких приголосних у кінці слова і складу перед наступним глухим. Виробленню в молодших школярів/школярок правильної вимови і навички орфографічного письма таких слів сприяють: використання аудіозаписів діалектного і літературного мовлення з наступним зіставленням їх, робота з орфоепічними картками, вправи на списування з напівголосним проговорюванням, зіставлення звукових і графічних моделей слів.

ЗМІСТОВА ЛІНІЯ «ДОСЛІДЖУЄМО МОВНІ ЯВИЩА»

Елементарні теоретичні знання з української мови учні/учениці засвоюють у процесі дослідження мовних одиниць і явищ, передбачених змістовою лінією «Досліджуємо мовні явища».



Організувати вивчення мовного матеріалу, доцільно залучати учнів/учениць до спостереження за мовними одиницями і явищами, до порівняння й аналізу їх, формулювання під керівництвом вчителя/вчительки посилюючих висновків.

Особливістю нового букваря є те, що спочатку діти одержують уявлення про слово, вчать називати предмети, добирати до них слова — назви дій, ознак.

Специфіка нового букваря, порівняно з попередніми виданнями, полягає в тому, що окремі *методичні орієнтири* для вчителя подано в підручнику. Однак це не обмежує творчість учителя/вчительки, оскільки наведені запитання і завдання для учнів/учениць у підручнику можна значно розширити. Наприклад, для ознайомлення першокласників/першокласниць зі словами — назвами ознак запропоновано такі варіанти завдань.

1. Розгляньте малюнки. Назвіть зображені предмети в першому ряду. Подумайте, як назвати ці предмети одним словом. Якого кольору груша (*яблуко, лимон, слива*)? Які ще фрукти жовтого кольору ти знаєш? Які вони на смак? Що можна приготувати із цих фруктів? (*Сік, варення, джем, компот і т.д.*) Як називатиметься сік із цих фруктів?

2. Зараз я називатиму слова — ознаки предмета, а ви впізнайте, про який із намальованих фруктів я говорю.

Кругле, червоне, солодке.

Подивіться на малюнок і скажіть, чим яблуко відрізняється від лимона.

Порівняйте яблуко і сливу.



- Пропоную завершити такі речення.
- Яблуко солодке, а лимон _____.
- Яблуко кругле, а слива _____.
- **3.** Скажіть, хто з вас любить яблука.
- Назви слова, які допоможуть тобі відповісти на запитання, чому ти любиш яблуко. (*Я люблю яблуко тому, що воно (яке?) смачне, солодке, соковите, апетитне, корисне, духмяне і т.д.*)
- Можна принести на урок яблука — різні за кольором, формою, вагою тощо.

Оскільки новою програмою передбачено ознайомлення першокласників/першокласниць зі словами — назвами чисел, то в букварі представлено матеріал для ознайомлення дітей зі словами — назвами чисел, формування в них умінь упізнавати і розрізняти слова — назви чисел, ставити до слів граматичне питання *скільки?*

Далі учні/учениці досліджують речення:

— ознайомлюються з реченням та його графічним зображенням;

— вчаться аналізувати речення за кількістю слів, виокремлювати речення з мовленнєвого потоку;

— ознайомлюються із призначенням розділових знаків у кінці речення;

— вчаться складати речення різні за метою висловлювання, за змістом ілюстрацій і пропонуваніх графічних моделей.

Далі знайомимо дітей зі службовими словами — словами-помічниками — в реченні.



СЛОВО

Слово як лексична і граматична одиниця

Слово — це «найменша самостійна і вільно відтворювана в мовленні відокремлено оформлена значеннева *одиниця мови*, яка співвідноситься з пізнаним і вичленуваним окремим елементом дійсності (предметом, явищем, ознакою, процесом, відношенням та ін.) і основною функцією якої є позначення, знакова репрезентація цього елемента...» [52, с. 565]. Специфіка лексико-семантичного рівня мовної структури, його зв'язки з усіма іншими основними й неосновними рівнями визначає необхідність такого самого різнобічного підходу до слова у процесі навчання української мови. Багатоаспектний характер слова як навчальної одиниці вимагає розглядати його з погляду звукової і графічної будови (орфоепічних, орфографічних та акцентологічних особливостей), морфемної і словотворчої структури, семантичної і синтаксичної сполучуваності, різних граматичних ознак, зокрема в ролі члена речення тощо.

Ми ставимо завдання подолати однобічний підхід до вивчення слова в початковій школі, розширивши коло лексико-граматичних і суто лексичних ознак, які допомогли б молодшим школярам/школяркам сприйняти слово в єдності його різних значень, у взаємозв'язках з іншими словами у словосполученні, реченні, тексті.

У сучасних шкільних програмах з української мови розглядається широке коло питань, пов'язаних із



вивченням лексики української мови як системного явища. Відомі і значні труднощі, з якими стикаються учні/учениці середніх класів, оволодіваючи лексичними поняттями. Тому засвоїти лексичну систему української мови в середніх класах може істотно полегшити проведення відповідної пропедевтичної роботи з лексики протягом перших чотирьох років навчання в початковій ланці.

Наукове обґрунтування методики формування у молодших школярів/школярок лексичних умінь спирається на лінгвістичне положення про єдність мови і мовлення. Тому у процесі ознайомлення з лексичними явищами української мови необхідно, керуючись принципом практичної доцільності, відібрати насамперед такі лексичні засоби, які дадуть дітям можливість активно використовувати їх у власному мовленні.

Знання лексичного значення слова і вміння його визначати відіграють важливу роль у поповненні словникового запасу молодших школярів/школярок, у їхньому мовленнєвому розвитку. Адже зв'язне мовлення учнів/учениць має ґрунтуватися на їхньому словниковому запасі, на вмінні знаходити для вираження думки відповідні лексичні засоби та співвідносити їх зі сферою вживання, з орієнтацією на стильову особливість створюваного тексту.

Програма з української мови для початкової школи спрямована на те, щоб учні/учениці практично оволодівали найважливішими лексикологічними поняттями. У цій роботі ми керуємося відомим у методиці навчання мови положенням про те, що «засвоїти лексичне поняття — це означає не тільки зро-



зуміти його суть, а й виробити вміння правильно застосовувати його на практиці, у спілкуванні» [34, с. 21].

Лінгвістичне ставлення до слова формується в молодших школярів/школярок у процесі словникової роботи, яка за визначенням мовознавця Михайла Львова, передбачає:

- а) збагачення словника — засвоєння нових слів або нових значень уже знайомих слів;
- б) уточнення словника — виявлення значеннєвих відмінностей між синонімами, робота з антонімами, аналіз багатозначності, переносності значень слів тощо;
- в) активізацію лексичного запасу — використання засвоєних слів у мовленнєвій діяльності;
- г) вилучення з дитячого мовлення нелітературних слів — діалектних, просторічних, русизмів, полонізмів тощо [24, с. 18].

Джерела поповнення словника молодших школярів є різноманітними. До них належать спостереження за навколишньою дійсністю, зокрема за природними явищами, за життям і працею дорослих, екскурсії, радіо- і телепередачі, різноманітний ілюстративний матеріал, дитячі книжки, журнали, газети. Особливе значення для збагачення словникового запасу мають навчальні книжки — підручники з різних предметів початкового шкільного циклу та довідкова література. Саме тексти шкільних підручників можуть дати лексичний матеріал для проведення словникової роботи на кожному уроці в початкових класах (не тільки на уроках мови й читання). Опора на лексику навчальних книжок сприяє реалізації одного з найважливіших



принципів навчання — забезпечення в ньому між-предметних зв'язків.

У підручниках з української мови для 2–4 класів проблему збагачення словникового запасу школярів ми розв'язували двома підходами: шляхом ознайомлення їх із найважливішими лексикологічними поняттями та розробленням системи комплексних вправ лексичного і лексико-граматичного характеру у процесі вивчення розділів «Будова слова», «Частини мови». Частково цю проблему розв'язували також у розроблених методичних рекомендаціях для вчителів, де надавалися можливості для розширення рамок лексичної роботи під час опрацювання значної кількості текстів.

Молодші школярі/школярки, опрацьовуючи навчальний матеріал із різних розділів програм, зокрема аналізуючи різноманітні тексти, речення, вивчаючи граматико-орфографічний матеріал, врешті, читаючи зв'язні тексти на уроках із різних предметів, можуть переконатися, що слова мають певні значення і позначають ті чи інші предмети і явища дійсності або зв'язки між ними. У реченні, особливо у зв'язному висловлюванні, слова можуть бути близькими і протилежними за значенням, уживатися в прямому і переносному значеннях, бути засобом вираження думки (мовлення) тощо.

У розділі «Слово. Значення слова» учні/учениці знайомляться і вчать розпізнавати, групувати і співвідносити близькі і протилежні за значенням слова. Підручник, можна сказати, вперше пропонує співвідносити найпоширеніші доступні для другокласників/другокласниць фразеологізми і слова з близьким для них значенням — *ходить на голові*



.....

(бешкетувати); *морочити голову* (набридати). «Хвилінка спілкування» пропонує подумати над тим, як написати п'ятьма і чотирма буквами слово, яке означає «робота» (*праця, труд*), якими близькими за значенням словами можна перепрошувати когось, попросити вибачення за щось. Учні/учениці матимуть можливість на уроці погратися у словесні ігри.

За новим підручником діти вчать розрізняти пряме і переносне значення слів і вживати їх у власних висловлюваннях. Так само вперше підручник пропонує цікаві і доступні для семирічних учнів/учениць вправи з багатозначними словами; провести дослідження, як утворилося переносне значення слова *срібна*; скласти речення з різними значеннями слова *гребінець*.

Отже, якщо в минулі десятиліття у програмі з української мови в розділі «Слово» учні/учениці початкових класів опрацьовували тільки іменник, прикметник і дієслово, то сучасна програма для нової української школи цей розділ буде у двох параметрах — спочатку в суто лексичному, який по-справжньому збагачує словниковий запас учнів/учениць і їхнє мовлення в цілому, а потім у граматичному, де вони на пропедевтичному рівні ознайомлюються з частинами мови, одержуючи про них загальне уявлення на основі найістотніших ознак: слова, які означають назви предметів; слова, які називають ознаки предметів; слова, які називають дії предметів; уперше за програмою з української мови учні/учениці будуть ознайомлені зі словами, які називають числа. У такий спосіб звертається увага насамперед на семантичний бік слова, тобто на його лексичне значення, а потім — на граматичний шляхом постановки до нього грама-



тичних питань *хто? що? який? яка? яке? які? що робить? що роблять? скільки?* Функціональну роль лексико-граматичних розрядів, які опрацьовуються у 2 класі, підкреслено в підручнику не тільки в поданих і виділених графічно визначеннях, а й у методичному апараті підручника — у формулюваннях завдань до вправ. При цьому важливо зазначити, що граматичний матеріал про слово як частину мови (розділ «Слова — назви») новий підручник подає в органічному взаємозв'язку з його лексичними характеристиками, опрацьованими в попередньому підрозділі «Значення слова».

Опрацьовуючи матеріал про частини мови, учням/ученицям доведеться виконати значну кількість словниково-логічних вправ, які зроблять значний внесок у збагачення їхнього словникового запасу. Це вправи на добір родових і видових назв та усвідомлення співвідношень між ними; на вилучення «зайвих» слів із низки подібних за певними ознаками; на елементарне визначення предмета за його істотними ознаками; на зіставлення і протиставлення предметів за спільними й відмінними ознаками; на сполучуваність слів тощо.

Завершується розділ «Слова — назви (предметів, ознак, дій, чисел)» опрацюванням службових слів у реченні, до яких не можна поставити граматичного питання, але без яких не можна обійтися. Такі слова виконують у мовленні службову роль, пов'язуючи між собою слова в реченні, вимагаючи від наступного слова відповідної форми (*вийшли на вулицю; прийшли з вулиці; перейшли через вулицю; ознайомилися з вулицею*), роблять мовлення точним, зрозумілим.



РЕЧЕННЯ

У розділі «Речення» діти опрацьовують усі три типи речень за метою висловлювання (розповідні, питальні і спонукальні) та за інтонацією (неокличні й окличні без обов'язкового використання термінів). Навчальні тексти, дібрані в підручнику «Українська мова» для 2 класу, можуть слугувати надійним підґрунтям для роботи з текстами різних жанрів на уроках читання. Так, робота над поданим у підручнику ситуативним діалогом між працівником бібліотеки і читачем/читачкою формує в учнів/учениць уміння будувати запитання і відповіді на певну тему. Поданий у підручнику діалог є орієнтовним зразком короткої і повної відповідей на поставлені співрозмовником запитання. Слід зазначити, що в поширених розповідних реченнях діти не завжди можуть виділяти слова чи словосполучення логічним, смисловим наголосом. Для цього призначені вправи, які вчать виділяти голосом у питальному реченні питальне слово, а в розповідному — член речення, логічно співвідносне з цим словом. Наприклад, вправа 15 (с. 113).

1. Прочитай речення.

Учора діти принесли маленького їжачка в живий куточок.

2. Прочитай запитання. Підвищуй голос, коли вимовляєш виділене слово. Усно дай повну відповідь на кожне запитання.

Хто приніс їжачка в живий куточок?

Кого принесли діти в живий куточок?



- **Куди** діти принесли їжачка?
- **Коли** ... ?
- **Якого** ... ?
- 3. Допиши два питальні речення. Прочитай їх уголос для
- класу.

З опорою на виділені питальні слова учні/учениці мають побудувати п'ять різних за звучанням розповідних речень, логічно наголошуючи в них відповідні слова, співвідносні з виділеним питальним словом. Варіантом цієї роботи може бути зміна порядку слів у реченнях-відповідях, що надаватиме їм більш природного звучання. Наприклад:

- **Хто** приніс їжачка в живий куточок?
- **Діти** принесли їжачка в живий куточок.
- У живий куточок їжачка принесли **діти**.

Ще ширші можливості для вироблення в учнів/учениць усвідомленості й виразності читання надають вправи на ознайомлення зі спонукальними реченнями, оскільки в них звучать спонукування з різними відтінками інтонацій — прохання, запрошення, заклик, порада, вимога, наказ, команда, заборона, застереження тощо. Тому читач (мовець) має добре усвідомити зміст спонукального речення, щоб обрати потрібну інтонацію для передачі відповідного відтінку голосом. Важливу роль у цьому відіграє мовленнєвий зразок учителя/вчительки.

Опрацьовуючи спонукальні речення, учні/учениці матимуть можливість збагатити своє мовлення народними прислів'ями, засвоїти різноманітні корисні поради, правила поведінки на вулиці, у громадських



місяцях, які можуть успішно використати на інших уроках, а також у спілкуванні з ровесниками і молодшими дітьми.

Показовою в нашому підручнику є вправа 13 (с. 112), текст якої вимагає дотримання інтонації розповідних, питальних і спонукальних речень та правильного розподілу їх за метою висловлювання.

1. Прочитайте виразно вірш Наталі Забіли.

— Чом це, мамо, пташенята

до вікна летять щомить?

Це вони до мене в хату,

мабуть, хочуть залетіть?

Відчини віконце, мамо!

Хай вони сюди летять!

Я дивитимусь. Руками

я не буду їх займати!

2. Назвіть спочатку розповідні речення, потім — питальні. Визначте спонукальні речення. Поясніть, як ви їх розрізняєте.

Наводимо зразки вправ до розділу «Речення», подані в нових підручниках з української мови.

1. Вправи на співвіднесення речення з окремими словами, на закріплення поняття про те, що речення складаються зі слів. Сюди належать також вправи на конструювання речень із розрізнених слів. Наприклад:

- Склади з поданих слів речення і запиши їх:
з-за, вийшло, ясне, хмари, сонечко;
усе, засміялося, навкруги, немов.



2. Вправи, що вимагають самостійного поділу речень на слова.

Такі завдання доцільно пропонувати не тільки в усній формі, а й у письмовій. Наприклад:

- Запиши речення, позначаючи в них кожне слово окремо.
Зірвавсязгілкилісовийгорішок.
Білкашвидкознайшлайого.
Вонаполасуваласмачнимзернятком.

У 2 класі учні/учениці мають продовжити виконання аналітико-синтетичних вправ з елементами графічного конструювання речень. Наприклад:

- Послухай речення і зобрази їх графічно за допомогою рисочок (графічний диктант).
Вечоріє. На землю спадають сутінки. Затихли пташки.
Земля чекає відпочинку.

Учні/учениці слухають речення і записують їх графічно. Для зручності кожне речення позначається в окремому рядку:

_____.

_____.

_____.

_____.

Паралельно з аналітичними вправами необхідно пропонувати учням/ученицям і синтетичні, що вимагають самостійного складання (добору або вибору з-поміж поданих) речень, які відповідали б заданим



учителем/учительською схемам. Для самостійного виконання завдань слід подавати окремі схеми речень, які складаються з різної кількості слів, а під час колективних вправ можна інколи ставити дітям завдання за поданими моделями речень побудувати зв'язний мікротекст на зразок наведених у попередніх аналітичних вправах.

Поширеними є вправи, що вимагають поділу текстів, набраних без розділових знаків і великих літер на початку речень, на окремі речення. Такі вправи вчать дітей аналітично сприймати текст, бачити (знаходити) в ньому логічно та інтонаційно завершені одиниці, сприяють кращому осмисленню його загального змісту. Наводимо приклад такого завдання для 2 класу.

1. Прочитай записане спочатку мовчки, а потім — уголос. Виділяй голосом кожне речення.
Ожив осінній ліс скрізь дзвеніли дитячі голоси це школярі і школярки збирали жолуді зібрані плоди діти висипали в мішки весело працювалося разом.
2. Спиши. Познач початок і кінець речень. Поміркуй, який знак краще поставити в кінці останнього речення. Поясни чому.

Корисними є вправи, які вчать розрізнявати завершені і незавершені речення. Наприклад:

1. Прочитай. Поміркуй, які рядки слів не можна вважати реченнями.
Уже по-осінньому світить
Холоднішає



- Спорожніло поле
- Притих ліс
- Чому це комах майже
- Тільки опеньки приваблюють до
-
- **2.** Випиши тільки речення. Не забувай ставити в кінці потрібний розділовий знак.
- **3.** Усно заверши незакінчені речення. Якими вони є за метою висловлювання?
-

Учні/учениці вже в 1 класі у період навчання граматики без помітних труднощів розрізняють розповідні і питальні речення. Треба мати на увазі, що ці зв'язки є не тільки змістовими, а й мають окремі лексикограматичні ознаки — виділені слова в питальних реченнях, які співвідносяться з певним членом розповідного речення. Наводимо приклад такої вправи.

- **1.** Прочитай розповідне речення.
- Першою у космосі побувала собака Лайка.
-
- **2.** Тепер прочитай різні запитання, які стосуються змісту цього речення. Підвищуй голос на виділеному слові.
- **Хто** першим побував у космосі?
- **Де** першою побувала собака Лайка?
- **Котрою** собака Лайка побувала в космосі?
-

Як бачимо, подібні вправи мають не тільки суто граматичне значення, а й мовленнєве. Вони сприяють логічному мисленню молодших школярів/школярок, розвитку мовного і мовленнєвого аналізу, а також помітно розвивають виразність мовлення (читання). Адже на кожне запитання, поставлене за змістом поданого речення, діти мають дати відповідь,



щоразу по-іншому інтонуючи те саме речення. Виконання таких вправ дає їм змогу свідомо сприймати розповідні і питальні речення на основі їхніх функціональних ознак, удосконалює граматичний лад мовлення, створює надійну основу для усвідомленого сприйняття змісту прочитаного або сприйнятого на слух тексту.

Відомо, що в безпосередній мовленнєвій практиці діти, крім розповідних речень, широко використовують питальні та спонукальні речення. Однак у письмових творчих роботах вони здебільшого обмежуються конструкціями розповідних речень. Тому й виникає потреба у спеціальних вправах на складання різних речень за метою висловлювання. Важливо зазначити, що на основі поданих зразків таких завдань у підручниках треба ставити учнів/учениць у навчальні ситуації, які вимагали б від них самостійної побудови різноманітних питальних речень на основі змісту розповідного речення.

Підручники дають також зразки конструктивних вправ, які вчать за поданим питальним реченням будувати різні за змістом розповідні речення відповідно до мовленнєвої ситуації. Але самостійному виконанню таких вправ мають обов'язково передувати завдання підготовчого характеру. Ось приклад такої вправи.

- Прочитайте питальне речення так, щоб дістати відповідь, подану в дужках.

Учора першокласники проводили свято Букваря?

(Так, проводили.) (Так, свято Букваря.)

(Так, учора.) (Так, першокласники.)



Запровадження в початкових класах класифікації речень за метою висловлювання та за інтонацією значною мірою допомагає учням/ученицям усвідомити ці граматичні поняття, має позитивний вплив на розвиток різних сторін усного дитячого мовлення (емоційність, виразність, усвідомленість), підвищує пунктуаційну грамотність молодших школярів/школярок. Виконання практичних вправ на диференціювання різних за метою висловлювання речень у художньому тексті слугує передумовою його виразного читання, розуміння змісту, полегшує характеристику дійових осіб, розкриття їхніх виразних особливостей.

ТЕКСТ

Опрацьовуючи розділ «Текст» на рівні практичних спостережень і переважно у процесі колективного виконання вправ під керівництвом учителя/вчительки, діти дістають такі практичні уявлення: текст — це зв'язне висловлювання; він має свою будову (зачин, основна частина, кінцівка); текст можна назвати, тобто дібрати до нього заголовки; у тексті виражено певний зміст, що є його темою; у ньому завжди можна визначити головну думку; кожне зв'язне висловлювання здійснюється з певною метою: про щось повідомити, розповісти (текст-розповідь); описати предмет або явище (текст-опис); висловити думку про щось (текст-міркування); виклад тексту здійснюється в певній послідовності (за планом); текст може складатися з кількох зв'язаних між собою частин (абзаців). За програмою 2 класу учні/учениці озна-



Йомлюються тільки із двома типами текстів за метою висловлювання — текстом-розповіддю і текстом-описом.

Відповідно до цього учні/учениці набувають низку практичних умінь щодо тексту: знаходити в ньому окремі частини — зачин, основну частину і кінцівку; в основній частині виділяти окремі абзаци; складати план тексту; відтворювати прослуханий чи прочитаний текст за планом; визначати тему тексту (про що цей текст) і його головну думку (чого навчає цей текст); добирати до тексту заголовки; перевіряти і вдосконалювати пропонований або власно створений текст. Важливо зазначити, що перелічені вміння формуються на уроках української мови, але вони одночасно мають загальнонавчальний характер, оскільки ними учні/учениці можуть користуватися на інших уроках, на яких використовуються тексти.

Новий підручник для 2 класу пропонує такі текстотворчі завдання: відновити деформований з навчальною метою текст; скласти текст за ілюстрацією або за серією малюнків; скласти текст про події із власного життя. З огляду на це хочемо зазначити, що в нашому підручнику, а також на другому форзаці, подано багато художніх ілюстрацій, світлин, створених фотомайстрами, на основі яких учитель/вчителька має можливість проводити фрагменти уроків з розвитку мовлення. Просимо взяти до уваги, що з огляду на сторінкові можливості підручника матеріали для окремих уроків з розвитку мовлення, які за програмою вчитель має проводити один раз у два тижні, подано в «Робочому зошиті», що є обов'язковою скла-



довою навчального комплекту з української мови у 2 класі.

Підсумовуючи, можна сказати, що введення до програм з української мови для початкових класів елементарних текстологічних відомостей є важливою лінгвістичною основою для формування в молодших школярів/школярок мовленнєвих умінь і навичок на усвідомленому рівні. А подані в підручниках комплекси практичних вправ, спеціальних завдань, які спонукають до осмислення, усвідомлення і засвоєння текстів, є своєрідними підготовчими вправами до уроків зв'язного мовлення, на яких учні/учениці вчаться будувати і відповідно оформлювати власні висловлювання.

На завершення зазначимо, що важливою дидактичною ознакою і вимогою нової програми з мови є та, що закладені в ній теоретичні відомості та мовно-мовленнєві правила розраховані не стільки на запам'ятовування, скільки на практичне засвоєння. З огляду на це в нашому підручнику посилено його інструментальну роль. Методичний апарат, формулювання в ньому навчальних завдань до вправ спрямовано на саму дитину, оскільки вони мають бути доступними передусім для учнівського сприйняття. Крім цього, набагато чіткіше розмежовано ті теоретичні відомості, які молодші школярі/школярки повинні глибоко засвоїти, і ті, котрі подаються лише з пропедевтичною метою, для загального ознайомлення та вивчення практичним шляхом. З цією метою на сторінках підручника подано різні словесні орієнтири: «Я — учитель. Я — учителька», «Візьми до уваги!».



«Пам'ятай!», «Пригадай!», «Порівняй!», «Виконуй так!», «Попрацюйте разом!», «Попрацюйте в парах!», «Попрацюйте у групах!», «Наведи свої приклади», «Звір свої міркування з правилом», «Я — дослідник. Я — дослідниця», «Хвилинка спілкування» та ін. За такого підходу учень/учениця на уроці не залишається пасивним слухачем і мовчазним виконавцем пропонує письмових вправ, а виступає в ролі учителя/вчительки, дослідника, активного співрозмовника, доповідача, коментатора, учасника діалогу, співвиконавця завдання в парі в або робочій групі. Саме в таких формах активної навчальної діяльності виявляються адаптивні можливості освіти, відбувається активна соціалізація школярів/школярок, яким у процесі шкільного навчання доводиться брати участь у таких видах і формах діяльності, із якими їм доведеться зіткнутися в дорослому житті.

До підручника нами створено методичний посібник для вчителів. Пропоновані в ньому методичні рекомендації до проведення уроків учитель/вчителька не повинен розглядати як завершені плани-конспекти, а як матеріал, на основі якого можна будувати навчальний процес з урахуванням особливостей кожного конкретного класу і можливостей своїх учнів/учениць. Це стосується і визначення мети уроків, яка є орієнтовною, тому вчитель/вчителька може змінювати, уточнювати і доповнювати її з огляду на реальні потреби, виходячи з аналізу навчально-виховного процесу.

Слід узяти до уваги, що повноцінне опанування навчального матеріалу з української мови учнями/



ученицями 2 класу буде забезпечено за умови використання вчителем/вчителькою усього навчально-методичного комплексу до підручника, який охоплює:

1. Навчальні посібники для учнівства:

- Робочий зошит з української мови

Частина 1 (I семестр); Частина 2 (II семестр)

- Зошит моїх досягнень
- Навчаємось висловлюватися
- У світі рідного слова. Зошит із розвитку мовлення

• Навчальні словники — орфографічний, словник синонімів, антонімів, найпоширеніших фразеологізмів, словник термінів.

2. Посібник для вчителів:

- Навчання української мови у 2 класі.



Частина 3. ОРГАНІЗАЦІЯ МОВЛЕННЕВО-ТВОРЧОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ/
ШКОЛЯРОК НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ
МОВИ

Одним з основних завдань нової української школи є виховання вільної мовної особистості, готовності її до саморозвитку і неперервної мовної освіти, що передбачає активну навчально-пізнавальну мовленнєву діяльність дитини, побудову освітнього процесу з урахуванням індивідуальних, вікових, психологічних і фізіологічних особливостей кожного учня/учениці.

Для організації мовленнєво-творчої діяльності учнів/учениць початкової школи на уроках української мови вчителі/вчительки мають володіти достатньою мірою особливими формами навчання і реалізувати їх на практиці в різних обставинах. Серед таких особливих форм визначимо:

— форму *індуктивного навчання*, яке полягає в постановці перед учнями/ученицями конкретних мовленнєво-ситуативних завдань та заохоченні їх до узагальнення, замість методів навчання, які розпочинаються з абстрактних понять;

— форму *активного навчання* — навчання через дію, а не лише через виклад мовного матеріалу;

— форму *релевантного навчання*, коли освітня діяльність зосереджується навколо подій реального життя школи або зовнішнього світу;

— *співробітництво*, що передбачає роботу в групах і спільне навчання;



— форму *інтерактивного навчання* — навчання через обговорення різних мовних питань;

— форму *критичного навчання*, яке передбачає розвиток в учнів/учениць самостійного мислення і вміння вести діалог;

— форму *участі* — передбачає надання учням/ученицям можливості робити внесок у власне навчання шляхом розвитку тем обговорень, самостійного оцінювання рівня власних знань та знань інших учнів/учениць з української мови.

Пропоновані нижче навчальні мовленнєво-творчі вправи — це лише орієнтир, який учитель/вчителька, використовуючи потенціал своїх учнів/учениць, зважаючи на часові можливості уроку та інше, може використати для розвитку мовленнєво-творчих умінь і навичок молодших школярів/школярок.

Вправи універсального характеру, тому їх можна застосовувати на уроках української мови у 2 класі під час вивчення основних розділів курсу. Учитель/вчителька має можливість доповнювати вправи власними прикладами мовленнєвих ситуацій, лексичних конструкцій тощо, а також на їхній основі складати нові мовленнєво-творчі вправи. Як уже зазначалося, вправа може виконуватися учнем/ученицею самостійно або в парі, групі для зіставлення варіантів її виконання.

Значні можливості для розвитку творчих здібностей учнів/учениць на уроках рідної мови мають творчі роботи різного характеру. Саме вони сприяють розвитку однієї з важливих властивостей творчої особистості — здатності самостійно, незалежно висловлювати власні думки. Наприклад, діти з інтересом



виконують творчі роботи на використання прислів'їв, приказок, афоризмів.

Відомо, що мета уроку досягається лише тоді, коли запропоновані для виконання завдання зацікавлюють учнів/учениць, відповідають їхньому особистому досвіду та інтересам. Отже, на початку кожного уроку української мови рекомендуємо вчителеві/вчительці проводити мовні (орфоепічні, фонетичні, лексичні, граматичні, орфографічні) й мовленнєві розминки, які створюють відповідний настрій для сприйняття навчального матеріалу, спонукають учнів/учениць до активної творчої діяльності.

Невимушена розповідь про побачене, що замилувало око, про почуте, що вразило і пробудило думку, повинна бути обов'язковим елементом кожного уроку рідної мови.

Розглянемо комплекс мовленнєво-творчих вправ, які рекомендуємо використовувати на уроках української мови для організації навчальної мовленнєво-творчої діяльності молодших школярів/школярок.

1. Вправи, спрямовані на розвиток фантазії та уяви.

Ці вправи мають на меті організувати на уроці української мови подорож у захопливий світ фантазії та уяви. Учні/учениці з великим задоволенням створюють фантастичні історії, лінгвістичні казки, головними героями яких є реальні та вигадані персонажі.

Використання вправ «Уяви себе...», «Уяви собі...», «Що було б, якби...» сприяє розвитку уяви і фантазії, створює умови для організації на уроці української мови навчально-творчої мовленнєвої діяльності молодших школярів.



Уяви себе...

Це завдання, які передбачають вільне поєднання реальних та уявних образів, введення реального об'єкта в уявну ситуацію (зокрема, під час складання лінгвістичних казок). Наприклад, учням/ученицям пропонується завдання скласти мовну казку «**Уяви себе буквою Я**». Діти вигадують цікаву історію про своє дивне перетворення, міркуючи над запитаннями:

1. Яка незвичайна пригода відбулася з тобою?
2. Яке у тебе було б найулюбленіше заняття?
3. Через який час ти хотів би / хотіла б знову стати людиною? Чому?

Уяви собі...

Учитель/вчителька пропонує учням/ученицям виконати завдання на зразок: «**Уяви собі, що ти опинився/опинилася у дивовижній мовознавчій країні під назвою Дієсловія**». Склади і запиши текст-розповідь про:

- подорож до цієї незвичайної країни;
- друзів, які були разом із тобою;
- пригоди, які трапилися з вами.

Можна виконувати завдання усно, в парі або групі, ускладнити його особливою умовою — щоб розповідь складалася із самих дієслів.

Що було б, якби...

Учитель/вчителька пропонує учням/ученицям скласти фантастичну розповідь, «**Що було б, якби не стало в мові розділових знаків**». Бажано розпочати складання казки колективно, далі дати простір для дитячої уяви. Діти можуть вводити в розповідь героїв казок, мультфільмів.

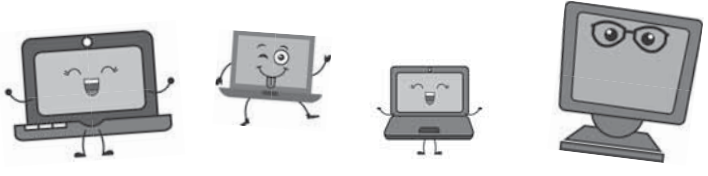
Систему подібних мовленнєво-творчих вправ і завдань закладено в підручнику для 2 класу.



4 Пофантазуй і розкажи, що було б, якби в українській мові не стало звуків.



● Пофантазуйте і складіть казку про комп'ютеренят.



47 Уявіть себе ведучими телепередачі для дітей. Розкажіть, як можна допомагати тваринам узимку. Складіть і запишіть два речення, уживаючи слова — назви тварин. Прочитайте свої речення для всього класу.

2. Вправи, спрямовані на формування самостійності думки.

Ці вправи мають на меті спонукати учнів/учениць до висловлювання власних думок, стимулювати формування в них творчого ставлення до будь-яких висновків, правил. Деякі із вправ — «Аналіз поняття», «Оцінка висновків», «Переформулювання думки», «Інтерпретація поняття», «Помилка однокласника/однокласниці» — спрямовані на самостійне усвідомлення сутності того чи іншого мовного поняття, допомагають учням/ученицям замислитись над запитанням: «Чому саме так?», перевірити правильність власних міркувань, порівняти і зіставити їх із думками однокласників/однокласниць, знайти помилкові відповіді і виправити їх.



Аналіз поняття

Учням/ученицям пропонується приклад помилкового висновку про сутність мовного поняття. Завдання — встановити, чи правильний цей висновок, і довести правильність своєї думки.

Хвилинка спілкування

- В українській мові є десять голосних букв.
 - Так говорити неправильно!
 - Чому?
- Продовжте розмову.

Оцінка висновків

Учитель/вчителька пропонує учням/ученицям висновки з тих чи інших мовних правил. Діти мають оцінити, які з них правильні, а які — ні, і пояснити власну думку.

Переформулювання думки

Учитель/вчителька формулює для учнів/учениць висновок про сутність того чи іншого мовного поняття. Завдання — переформулювати запропонований висновок і висловитися своїми словами.

Інтерпретація поняття

Учитель/вчителька звертає увагу учнів/учениць на певний мовний факт (наприклад, **суржик**). Учням/ученицям пропонується замислитися над запитаннями:

1. Що це таке?
2. Як оцінити цей факт?
3. Чому це відбувається?
4. Які наслідки цього?
5. Чи можна цьому запобігти?
6. Як вплинути?



Помилка однокласника/однокласниці

Учитель/учителька спрямовує дітей на аналіз відповідей однокласників/однокласниць. Завдання — знайди помилку, виправ її, **тактовно** поясни правильність власних міркувань.

Хвилинка спілкування

— Я написав татові на електронну пошту, а він чомусь не відповідає. Може, я адрес неправильно записав?

— А ти знаєш, що означають в українській мові слова **адреса** й **адрес?**

— Я думаю, що ці слова мають однакові значення.

Продовжте розмову.

3. Вправи, спрямовані на формування вмінь відстоювати власну думку.

Такі вправи застосовують з метою спонукати учнів/учениць точно і змістовно висловлюватися, переконливо доводити правильність власних міркувань. Під час застосування такого типу вправ на уроках української мови виникають дискусії. У ході обговорення проблемних запитань учні/учениці усвідомлюють сутність мовних понять і явищ.

Використання вправи «Доведи думку» дає змогу вчити молодших школярів/школярок висловлювати власну думку точно, стисло і переконливо. Виявити помилкові відповіді, довести помилковість спонукає вправа, під час виконання якої вчитель сам припускається помилок (вправи «Переконай учителя/учительку», «Як правильно?»).



Доведи думку

Учитель/вчителька пропонує учням довести правильність думки під час виконання завдань на зразок: **поясни чому; доведи, що; обґрунтуй, для чого**. Під час пояснення, доведення, обґрунтування власних міркувань молодші школярі/школярки наводять переконливі аргументи, називаючи істотні ознаки того чи іншого мовного поняття.

Переконай учителя/вчительку

На уроці української мови вчитель/вчителька виконує завдання з помилками. Перед учнями стоїть завдання — знайти помилки, аргументувати свою думку. Важливо, що учитель/вчителька спрямовує учнів/учениць і на виявлення помилок, і на доведення своїх міркувань.

Як правильно?

До цієї групи вправ належать завдання, які містять помилкові твердження. Учні/учениці мають виявити помилковість суджень або нелогічність їх, сформулювати правильні твердження і пояснити власну думку.

4. Вправи, спрямовані на формування вмінь оцінювати результати роботи.

Застосування цих вправ створює умови для самопізнання особистості, сприяє налагодженню партнерських стосунків між учнями/ученицями під час спілкування й обговорення проблемних питань.

Оціни себе

На уроці української мови вчитель/вчителька пропонує школярам/школяркам оцінити свою відповідь, якість виконання письмового завдання (правильність, охайність). Учні/учениці мають дати оцінку своїй усній відповіді чи письмовій роботі і прокоментувати її.



Рецензування тексту

Після виконання письмової роботи вчитель/вчителька пропонує учням обмінятися зошитами, перевірити роботу одне одного й оцінити її. Учні/ученицям надається право **самостійно обирати** однокласника/однокласницю, якому/якій можна довірити рецензування тексту.

Під час перевірки письмової роботи рецензент/рецензентка насамперед відзначає вдалі місця в тексті, потім підкреслює помилки, висловлює свої зауваження. Зазначимо, що рецензування текстів доцільно проводити після кожної творчої роботи у класі чи вдома.

Щоб учням/ученицям було легше виконати це завдання, доцільно скласти пам'ятку для рецензування тексту. Наприклад:

1. Прочитай уважно творчу роботу однокласника/однокласниці.
2. Визнач, чи правильно дібраний заголовок до тексту.
3. Визнач, чи відповідає текст обраній темі.
4. Зазнач, що тобі найбільше сподобалося в тексті.
5. Поясни, які думки автора/авторки ти поділяєш.
6. Поясни, з якими думками ти не погоджуєшся. Чому?
7. Відредагуй текст, виправляючи помилки.
8. Вислови свої побажання, зауваження, пропозиції.

5. Вправи, які передбачають формування пошукової спрямованості мислення.

Учитель/вчителька передбачає вправи, які спрямовані на організацію пошукової діяльності школярів/школярок на уроці української мови. Відомо, що учні/учениці початкових класів — винахідники. Іноді вони вигадують і пропонують нестандартні й оригінальні рішення під час розв'язання завдань проблемного характеру.

Вправа «*Вигадай сюжет*» дає змогу спрямовувати учнів/учениць на знаходження як реальних, так



і вигаданих шляхів виходу із проблемних ситуацій. Застосування вправ «Здивуй клас», «Зроби відкриття» передбачає формування пошукової спрямованості мислення, дає змогу дітям самостійно працювати з додатковою літературою.

Вигадай сюжет

Учитель/вчителька записує слова, пов'язані між собою за змістом, і пропонує учням/ученицям прочитати їх, скласти і записати з ними речення, які утворюють текст. Потім зачитується орієнтовний текст, складений учителем/вчителькою, або текст із підручника. Таким чином, діти мають змогу зіставити і порівняти власні тексти із запропонованими зразками.

Здивуй клас

Учням/ученицям дається завдання знайти і розповісти у класі про певний мовний факт, явище чи поняття, про які нещодавно дізнався/дізналася. Учні/учениці, користуючись довідковою літературою, інтернет-ресурсами, знаходять необхідну інформацію, повідомляють її, разом обговорюють.

Зроби відкриття

Учитель/вчителька пропонує учням/ученицям зробити відкриття під час виконання завдання на зразок: «**Придумайте лінгвістичну казку**» («Про секрети голосних і приголосних», «Про таємниці частин мови» тощо), «**Цікава мовна історія**» («Про походження назви *іменник*», «Чому словник назвали *тлумачним*» тощо).

6. Вправи, спрямовані на формування вміння брати участь у конструктивному діалозі.

Такі вправи навчають учнів/учениць аргументовано висловлювати свої думки, співпрацювати в парі, групі. Вони спрямовані на розвиток уміння оцінювати себе і відповіді своїх однокласників/однокласниць, знаходити спільні рішення, а також на підвищення інтересу школярів/школярок до вивчення мовного матеріалу.



Робота в парі, групі під час виконання цього типу вправ сприяє не лише формуванню й удосконаленню вміння змістовно висловлюватися, а й з повагою ставитися до думок інших. Завдання вчителя/вчительки — створити в класі атмосферу доброзичливості, взаємодопомоги і підтримки, налагодження партнерських стосунків.

Завдання для однокласників/однокласниць

Учитель/вчителька пропонує учням/ученицям скласти і записати на аркуші паперу завдання для однокласників/однокласниць відповідно до теми, що опрацьовувалася на уроці української мови. Зазначимо, що під час застосування такого типу завдань доцільно використовувати парну або групову роботу.

Працюючи в парі, учні/учениці обмінюються завданнями, виконують їх, здійснюють взаємоперевірку, оцінюють роботу одне одного. Після обміну завданнями у групі школярі/школярки спочатку письмово виконують їх, а потім — передають авторам. Якщо автор/авторка знаходить помилку, то має показати учневі/учениці, що її припустив/припустилася, і обов'язково виправити. На останньому етапі учні/учениці оцінюють правильність виконання завдання, коментують виставлені оцінки.

Використання рекомендованих мовленнєво-творчих вправ на уроці української мови сприятиме підвищенню інтересу учнів/учениць до вивчення рідної мови, зростанню активності дітей на інших уроках, розвитку в них мовного чуття, удосконаленню вмінь висловлювати свої думки точно і змістовно, аргументовано й переконливо. Систематична робота в парі, групі допоможе налагодити партнерські стосунки з однокласниками/однокласницями.



Частина 4. КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ І ПЕРЕВІРКИ МОВНИХ І МОВЛЕННЄВИХ ЗНАТЬ І ВМІНЬ УЧНІВ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ



У державному освітньому стандарті початкової освіти (освітня галузь «Мови і літератури») підкреслено, що теоретичні відомості (мовні і мовленнєві знання) у початковій мовній освіті є не самоціллю, а важливим підґрунтям і засобом формування в молодших школярів/школярок комунікативної компетентності. Тому ставиться завдання систематично одержувати інформацію, яка засвідчує рівень сформованості базового лінгвістичного компонента в загальній мовній освіті дітей (фонетичний, лексичний, граматичний і текстологічний зміст), усвідомлення ними лінгвістичних явищ із метою розвитку комунікативної компетентності в її лінгвістичному, соціолінгвістичному та прагматичному аспектах шляхом виконання рецептивних видів мовленнєвої діяльності у поєднанні із продуктивними.

Об'єктивно теоретичний матеріал початкового курсу української мови становить для молодших школярів/школярок помітні труднощі. І все ж ці труднощі учні/учениці мають долати, оскільки у психології встановлено, що шлях оволодіння навичкою проходить від усвідомленого використання певних узагальнень до автоматизації їх, тобто здійснення відповідних розумових дій без нагадування самих правил дій.



Необхідно дати учителям/вчителькам початкових класів орієнтири в тому, які вимоги до знань учнів/учениць вони мають ставити. Як у цих вимогах поєднувати настанову на запам'ятовування окремих лінгвістичних відомостей із прагненням стимулювати мисленнєву активність учнів/учениць, спрямовану на творче застосування здобутих теоретичних знань у практичній мовленнєвій діяльності. Йдеться про те, що коли мовне або мовленнєве поняття, мовна або мовленнєва норма подаються в підручнику у формі визначення, правила, то це зовсім не означає, що й питання для перевірки засвоєння їх мають бути зорієнтовані переважно на звичайне відтворення поданих у підручнику формулювань. Наприклад: «Що таке текст?», «Що називається розповідним реченням?», «Що називається буквою?» тощо. Зауважимо, що коли такі запитання і ставляться перед учнями/ученицями, то вони мають із вуст учителя/вчительки звучати не як самоціль, а з метою актуалізації засвоєних дітьми мовних знань і застосування їх у процесі виконання завдань і вправ із різним рівнем самостійної мовленнєвої діяльності.

Учителеві/вчительці важливо переконатися передусім у тому, що дитина усвідомила подане правило чи формулювання, і домагатися того, щоб вона на основі здобутих знань навчилася розв'язувати особистісно значущі завдання, які виникають перед нею у процесі не тільки навчальної діяльності, а й у різних ситуаціях повсякденного життя і спілкування у школі і поза школою. Для цього слід поставити перед



учнем/ученицею такі запитання або завдання, які вимагають певного розчленування правила, визначення, опори на істотні ознаки мовного поняття, на прийоми застосування засвоєного правила, поняття в мовній і мовленнєвій діяльності, на наведення відповідних мовних прикладів або мовленнєвих ситуацій, які свідчитимуть, що учень/учениця свідомо засвоїв/засвоїла це поняття, правило, настанову чи пораду. Виявлені мовні і мовленнєві вміння можуть розглядатися як предметно-мовна компетенція в дії, як уміння ефективно здійснювати комунікацію, яка в сучасному суспільстві набула всеохоплювального характеру.

Учитель/вчителька має брати до уваги те, що за цільовою настановою **перевірка знань** може бути **навчальною** і **контрольною**.

Контрольна перевірка здійснюється щодо *завершеного етапу* навчання (опрацювання певної теми, наприкінці семестру, навчального року). Вона вимагає від учнів/учениць максимальної самостійності і здійснюється переважно в письмовій формі (тестування, відповіді на запитання, виконання практичних завдань, написання контрольного диктанту, виконання додаткових фонетичних, лексичних, граматичних завдань). Однак контрольна перевірка не виключає також *індивідуального виконання* учнями/ученицями завдань в усній формі, зокрема тих, які передбачають виявлення в них знань і відповідних мовленнєвих умінь, що стосуються:

- правил вимовляння окремих груп звуків, наприклад ненаголошених голосних [е], [и], дзвінких



приголосних у слабких позиціях, специфічних африкатів української мови [дж], [дз], [дз'], проривного звука [г];

- наголошування слів, у вимовлянні яких діти найчастіше помиляються;
- побудови міркування щодо способу пояснення значення певного слова;
- завершення незакінченого тексту;
- добору найпридатнішого для тексту заголовка тощо.

Навчальна перевірка знань учнів/учениць застосовується *на всіх без винятку етапах* уроку як у фронтальній, так і в індивідуальній та груповій формах. Важливо, щоб за будь-якої форми перевірки набутих знань у полі уваги вчителя/вчительки перебував увесь клас або конкретна дитина у той час, коли інші учні/учениці самостійно виконують певне завдання. Певну складність для учителів/вчительок становить те, *що саме і в якій формі* вони мають вимагати від учнів.

Вважаємо за доцільне уже учням 2 класу дати початкове уявлення про особливості виконання завдань *тестового характеру*. З цією метою пропонуємо ознайомити учнів/учениць з особливостями і способом правильного виконання тестових завдань. Підкреслюємо, що ця форма перевірки мовних і мовленевих знань у 2 класі *є не обов'язковою* і може бути застосована *тільки вчителем/вчителькою* із суто ознайомлювальною і заохочувальною метою.



СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Айдарова Л. И. Маленькие школьники и родной язык / Л. И. Айдарова. — М.: Об-во «Знание» СССР : Сер. «Педагогика и психология». — 1983. — № 1.
2. Айдарова Л. И. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку / Л. И. Айдарова. — М.: Педагогика, 1978. — 144 с.
3. Богдавленский Д. Н. К психологии усвоения правописания безударных гласных / Д. Н. Богдавленский // Известия АПН РСФСР. — М., 1947. — Вып. 12.
4. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підруч. / Ф. С. Бацевич. — К.: Академія, 2004.
5. Вашуленко М. С. Навчання грамоти в 1 кл. : посіб. для вчителя / М. С. Вашуленко. — К.: «Видавничий дім «Освіта», 2012. — 176 с.
6. Вашуленко М. С. Післябукварик : навч. посіб. для 1 кл. / М. С. Вашуленко, О. В. Вашуленко. — 2-ге вид., перероб. і допов. — К.: «Видавничий дім «Освіта», 2016. — 96 с.
7. Вашуленко М. С. Довідник молодшого школяра з української мови і мовлення : посіб. для учнів поч. кл. загальноосвіт. навч. закл. / М. С. Вашуленко. — К.: «Видавничий дім «Освіта», 2015. — 160 с.
8. Величко Л. И. Работа над текстом на уроках русского языка : пособие для учителей / Л. И. Величко. — М.: Просвещение, 1983. — 128 с.
9. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. — М.: Педагогика, 1982. — Т. 2. — 502 с.
10. Виноградов В. В. Русский язык. Грамматическое учение о слове / В. В. Виноградов. — 2-е изд. — М.: Высшая школа, 1972. — 614 с.
11. Гудзик І. П. Аудіювання українською мовою : посіб. / І. П. Гудзик. — К.: Педагогічна думка, 2003. — 144 с.
12. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении / В. В. Давыдов. — М.: Педагогика, 1972. — 423 с.
13. Добраев Л. П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / Л. П. Добраев // Под ред. В. В. Давыдова. — М.: Педагогика, 1982. — 176 с.
14. Дубовик С. Аудіювання на уроках української мови / С. Дубовик // Початкова школа. — 2002. — № 3.



15. Эльконин Д. Б. Как учить детей читать / Д. Б. Эльконин. — М.: Знание, 1976.
16. Эльконин Д. Б. Экспериментальный анализ начального этапа обучения. Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников / Д. Б. Эльконин. — М.: АПН РСФСР, 1962. — 288 с.
17. Жуйков С. Ф. Психологические основы оценки знаний по родному языку и умственному развитию младших школьников / С. Ф. Жуйков // Вопросы психологии. — № 3. — 1972. — С. 71–85.
18. Занков Л. В. Избранные педагогические труды / Л. В. Занков. — М.: Педагогика, 1999. — 424 с.
19. Ковалик І. І. Методика лінгвістичного аналізу тексту / І. І. Ковалик, Л. І. Мацько, М. Я. Плющ. — К.: Вища школа, 1984. — 120 с.
20. Кузнецов П. С. К вопросу о фонематической системе французского языка / П. С. Кузнецов // В кн.: Реформатский А. А. Из истории отечественной фонологии. Очерк. Хрестоматия. — М.: Наука, 1970.
21. Купалова А. Ю. Интеграция двух начал в обучении / А. Ю. Купалова // Сов. педагогика. — № 3. — 1988.
22. Ладыженская Т. А. Живое слово : устная речь как средство и предмет обучения / Т. А. Ладыженская. — М.: Просвещение, 1986. — 127 с.
23. Лосева Л. М. Как строится текст : пособие для учителей / Л. М. Лосева // Под ред. Г. Я. Солганика. — М.: Просвещение, 1980. — 96 с.
24. Львов М. Р. Речь младших школьников и пути ее развития / М. Р. Львов. — М.: Просвещение, 1975. — 176 с.
25. Маркова А. К. Психология усвоения языка как средства общения / А. К. Маркова. — М.: Педагогика, 1974. — 240 с.
26. Мельничайко В. Я. Лінгвістика тексту в шкільному курсі української мови / В. Я. Мельничайко // За наук. ред. М. С. Вашуленка. — К.: Рад. шк., 1986. — 168 с.
27. Методика навчання української мови в початковій школі : навч.-метод. посібник для студентів вищих навчальних закладів / За наук. ред. М. С. Вашуленка. — К.: Літера ЛТД, 2012. — 364 с.



Список використаної літератури

28. Обучение и развитие. Экспериментально-педагогическое исследование // Под ред. Л. В. Занкова. — М.: Педагогика, 1975. — 146 с.
29. Основы теории речевой деятельности // Под ред. А. А. Леонтьева. — М.: Наука, 1974. — 367 с.
30. Паламарчук В. Ф. Школа учит мыслить : пособие для учителей / В. Ф. Паламарчук. — М.: Просвещение, 1979. — 144 с.
31. Пешковский А. М. Методическое приложение к книге «Наш язык» / А. М. Пешковский. — М.; П.: Госиздат, 1923. — Вып. 1, 2.
32. Преемственность и перспективность в обучении русскому языку : сб. статей из опыта работы / пособие для учителей // Сост. А. Н. Матвеева. — М.: Просвещение, 1982. — 128 с.
33. Прищепа О. Ю. Навчання письма в 1 класі : метод. посіб. для вчителя / О. Ю. Прищепа. — К.: «Видавничий дім «Освіта», 2012. — 192 с.
34. Прудникова А. В. Усвоение лексических понятий / А. В. Прудникова // Русский язык в школе. — 1972. — № 2.
35. Психологические проблемы массовой коммуникации // Под ред. А. А. Леонтьева. — М.: Наука, 1974. — 146 с.
36. Работа над словом на уроках русского языка в начальных классах : сборник статей // Сост. П. А. Грушников. — М.: Просвещение, 1973.
37. Рамзаева Т. Г. Взаимосвязь лексики, словообразования и грамматики как методическая основа обучения младших школьников русскому языку : автореф. дисс. д-ра пед. наук / Т. Г. Рамзаева. — Л., 1974. — 37 с.
38. Рождественский Н. С. Обучение орфографии в начальной школе / Н. С. Рождественский. — М.: Просвещение, 1982. — 399 с.
39. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. — М.: Педагогика, 1989. — Т. 2. — 322 с.
40. Савченко О. Я. Сучасний урок у початкових класах : посіб. для вчителя / О. Я. Савченко. — К.: Магістр, 1997. — Вид. 2-ге, доповнене. — 256 с.
41. Синиця І. О. Про педагогічний такт учителя / І. О. Синиця. — К.: Рад. шк., 1969. — 208 с.
42. Синиця І. О. Психологія усного мовлення учнів 4–8 класів (монолог) / І. О. Синиця. — К.: Рад. шк., 1974. — 205 с.



43. Собко В. О. Словник термінів для учнів початкових класів : посіб. для загальноосвіт. навч. закл. / В. О. Собко // За ред. М. С. Вашуленка. — К.: «Видавничий дім «Освіта», 2016. — 128 с.
44. Собко В. О. Орфографічний словник для учнів початкових класів : посіб. для загальноосвіт. навч. закл. / В. О. Собко // За ред. М. С. Вашуленка. — К.: «Видавничий дім «Освіта», 2016. — 224 с.
45. Собко В. О. Словник синонімів, антонімів і найпоширеніших фразеологізмів для учнів початкових класів : посіб. для загальноосвіт. навч. закл. / В. О. Собко, Г. С. Демидчик, О. О. Вишник // За ред. М. С. Вашуленка. — К.: «Видавничий дім «Освіта», 2016. — 136 с.
46. Соломонюк О. Диференційовані домашні завдання з української мови для 3 класу за підручником «Рідна мова» / О. Соломонюк // Початкова школа, 2004. — № 10. — С. 18–20.
47. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / В. О. Сухомлинський. — К. : Рад. шк., 1977. — Т. 3. — 672 с.
48. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором / В. О. Сухомлинський. — К.: Рад. шк., 1988. — 284 с.
49. Сухомлинський В. О. Слово української мови / В. О. Сухомлинський // Українська мова і література в школі. — 1968. — № 12.
50. Сучасна українська літературна мова. Вступ. Фонетика // За ред. І. К. Білодіда. — Наук. думка, 1969. — 436 с.
51. Сучасна українська літературна мова : лексика і фразеологія // За заг. ред. акад. АН УРСР І. К. Білодіда. — К. : Наук. думка, 1973. — 439 с.
52. Українська мова: Енциклопедія. — К.: «Українська енциклопедія» ім. М. П. Бажана, 2000. — 750 с.
53. Ушинський К. Д. Вибрані твори / К. Д. Ушинський. — К. : Рад. шк., 1949.
54. Федоренко Л. П. Принципы и методы обучения русскому языку / Л. П. Федоренко. — М.: Просвещение, 1964. — 160 с.
55. Шахматов А. А. Синтаксис русского языка. Вступление / А. А. Шахматов. — Л.: Учпедгиз, 1941. — 288 с.
56. Шмелев Д. И. Проблемы семантического анализа лексики / Д. И. Шмелев. — М. : Наука, 1973. — 280 с.



ЗМІСТ

Передмова	3
Частина 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПОБУДОВИ СУЧАСНОГО ПОЧАТКОВОГО КУРСУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ	
Обґрунтування структури і змісту курсу	8
Принципи початкового навчання української мови і мовлення	16
Урок української мови в початковій школі	27
Поради щодо визначення і формулювання виховної мети уроку	30
Поради щодо визначення і формулювання розвивальної мети уроку	31
Структура комбінованого уроку	33
Частина 2. МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ОРГАНІЗАЦІЇ ВИВЧЕННЯ ОСНОВНИХ РОЗДІЛІВ ПРОГРАМИ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ	
Навчання грамоти	48
Загальна характеристика сучасного звукового аналітико-синтетичного методу навчання грамоти	50
Звуковий і звуко-буквений аналіз як умова успішної грамотності молодших школярів	55
Змістова лінія «Взаємодіємо усно»	62
Розвиток умінь слухати і розуміти висловлювання (аудіювання)	62
Розвиток мовленнєвих умінь (говоріння)	70
Удосконалення звуковимови, розвиток мовленнєвого слуху	71
Збагачення, уточнення й активізація словникового запасу учнів	74



Робота над граматичним ладом учнівського мовлення	79
Змістова лінія «Читаємо»	82
Формування початкового вміння читати	82
Спосіб читання	84
Змістова лінія «Досліджуємо медіа»	99
Змістова лінія «Взаємодіємо письмово»	100
Формування мовленнєвих умінь	109
Фонетика і графіка (орфоепія і орфографія)	123
Методика формування в учнів уявлення про фонетичну і графічну системи української мови	123
Голосні звуки	126
Приголосні звуки	130
Робота над наголосом — важливим складником культури мовлення	138
Вимова і правопис слів із дзвінками та глухими приголосними звуками	143
Змістова лінія «Досліджуємо мовні явища»	155
Слово	157
Слово як лексична і граматична одиниця	157
Речення	163
Текст	171

Частина 3. ОРГАНІЗАЦІЯ МОВЛЕННЄВО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ/ ШКОЛЯРОК НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ	171
--	-----

Частина 4. КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ І ПЕРЕВІРКИ МОВНИХ І МОВЛЕННЄВИХ ЗНАНЬ І ВМІНЬ УЧНІВ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ.	182
---	-----

Список використаної літератури	186
--------------------------------------	-----

Методичне видання

ВАНУЛЕНКО Микола Самійлович

**Нова українська школа:
методика навчання інтегрованого курсу «Українська мова»
у 1–2 класах
закладів загальної середньої освіти
на засадах компетентнісного підходу**

Навчально-методичний посібник

Рекомендовано Міністерством освіти і науки України

ВИДАНО ЗА ДЕРЖАВНІ КОШТИ. ПРОДАЖ ЗАБОРОНЕНО

Редактор *О. Г. Трофімова*
Технічний редактор *Л. І. Алєніна*
Коректор *О. В. Севєрцева*
Комп'ютерна верстка *І. М. Сога*

Формат 60×90^{1/16}. Ум. друк. арк. 12,00.
Обл.-вид. арк. 8,40. Наклад 50 560 пр.
Зам. № .

ТОВ «ВИДАВНИЧИЙ ДІМ «ОСВІТА»

Свідоцтво «Про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру
видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів видавничої продукції»
Серія ДК № 6109 від 27.03.2018 р.

Адреса видавництва: 04053, м. Київ, вул. Обсерваторна, 25
www.osvita-dim.com.ua

Віддруковано у ПРАТ «Харківська книжкова фабрика “Глобус”»
61012, м. Харків, вул. Різдвяна, 11.
Свідоцтво ДК № 3985 від 22.02.2011 р.
www.globus-book.com