

**Науковий  
пошук  
молодих  
дослідників**

---

**Збірник наукових праць студентів**

---

**№ 1**

---

**2014**

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД  
„ЛУГАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА”**

**СТУДЕНТСЬКЕ НАУКОВЕ ТОВАРИСТВО**

# **НАУКОВИЙ ПОШУК МОЛОДИХ ДОСЛІДНИКІВ**

**Педагогічні науки**

**Збірник наукових праць студентів**

**№ 1, 2014**

**Частина 2**

**Луганськ  
ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”  
2014**

У збірнику представлені матеріали наукових досліджень студентів з дефектології, педагогіки початкового навчання та дошкільної освіти.

Рекомендовано до друку Вченою радою  
Державного закладу  
„Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”  
(протокол № 6 від 24 січня 2014 року)

**Редакційна колегія:**

<b>Головний редактор:</b>	проф. Курило В. С.
<b>Члени редколегії:</b>	проф. Божко Г. І. проф. Ваховський Л. Ц. проф. Гавриш Н. В. доц. Мордовцева Н. В.
<b>Відповідальний за випуск:</b>	доц. Починкова М. М.

Видавництво Державного закладу  
„Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”  
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. Тел./факс: (0642) 58-03-20  
[e-mail@luguniv.edu.ua](mailto:e-mail@luguniv.edu.ua)

## ЗМІСТ

### АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ

1.	<b>Бродецька Н.</b> Робота над казкою в ДНЗ.....	5
2.	<b>Валова Л.</b> Вивчення віршів в ДНЗ дошкільниками.....	10
3.	<b>Ворончак Т.</b> Бесіда як метод розвитку діалогічного мовлення старших дошкільників.....	14
4.	<b>Городнича А.</b> Формування у молодших школярів початкових умінь і навичок складати твори-міркування.....	18
5.	<b>Грунь Т., Маркотенко Т.</b> Розвиток українського мовлення учнів за ілюстрацією підручника.....	23
6.	<b>Єсауленко А.</b> Лінгводидактичні основи розвитку орфографічних дій у молодших школярів на уроках української мови.....	29
7.	<b>Жирова Т.</b> Характеристика мовлення дітей старшого дошкільного віку.....	34
8.	<b>Королькова Н.</b> Вербальні ігри як засіб розвитку зв'язного мовлення дошкільників.....	39
9.	<b>Костів О.</b> Формування у молодших школярів навички читання періодичної преси.....	43
10.	<b>Котікова М.</b> Організація самостійної роботи учнів на уроках української мови в початкових класах.....	49
11.	<b>Літвінова С.</b> Використання засобів ейдетики в процесі розвитку пам'яті та уваги старших дошкільників на заняттях в дошкільному освітньому закладі.....	55
12.	<b>Матвієнко О.</b> Іграшка як засіб розвитку мовлення дітей перших трьох років життя.....	59
13.	<b>Митничук А.</b> Підготовка руки дитини до письма.....	63
14.	<b>Нейжмак Н.</b> Розвиток описового мовлення старших дошкільників засобом української народної ляльки.....	69
15.	<b>Носевич В.</b> Особливості використання засобів ейдетики на уроках української мови в початкових класах.....	73
16.	<b>Сигунова Н.</b> Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників в дошкільному навчальному закладі.....	79
17.	<b>Суворова А.</b> Наочність як засіб розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку.....	82
18.	<b>Терник А.</b> Розвиток монологічного мовлення дошкільників як лінгводидактична проблема.....	85
19.	<b>Ткаченко В.</b> Формування активного словника дітей дошкільного віку засобами мовленнєвої гри.....	91
20.	<b>Федченко В.</b> Гендерні психолого-педагогічні особливості учнів початкових класів (на прикладах уроків читання).....	95

21.	<b>Шахова А.</b> Складання розповіді як прийом навчання зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку.....	101
22.	<b>Петрова М.</b> Методика використання алгоритмів на уроках української мови в початкових класах.....	105
23.	<b>Грязнова М.</b> Педагогічна цінність байки як навчального матеріалу на уроках читання у початковій школі.....	111
24.	<b>Сєдих В.</b> Використання комп'ютерного тестування в процесі оцінювання знань учнів на уроках української мови в початковій школі.....	119
25.	<b>Щербак Г.</b> Використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроках української мови у початкових класах.....	123
26.	<b>Забейворота В.</b> „Літературні здібності” як педагогічне поняття.....	128
27.	<b>Глушак І.</b> Особливості формування мовленнєвих норм на уроках читання в початкових класах.....	133
28.	<b>Бруснікіна В.</b> Методика використання мовного конструювання на уроках української мови в початкових класах.....	138
29.	<b>Журуєва Ю.</b> Використання алгоритмів на уроках української мови в початкових класах.....	143
30.	<b>Овчаренко О.</b> Формування орфоепічної правильності на уроках читання засобами дидактичних ігор.....	148
31.	<b>Бакало В.</b> Особливості уроків читання в впочаткових класах.....	153
32.	<b>Нестеренко С.</b> Читацькі уподобання молодших школярів (за гендерною ознакою).....	157
	<b>Відомості про авторів.....</b>	163

# АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ

УДК 373.2.016 : 82

Н. Бродецька

## РОБОТА НАД КАЗКОЮ В ДНЗ

Казки є найдавнішим витвором людського духу; вони сягають у глибину дуже далеких від нас часів. Казка – один із жанрів народної творчості, епічний, повістувальний сюжетний твір усного походження. В її основі лежить захоплююча розповідь про вигадані події і явища, що сприймаються й переживаються як реальні [1, с. 330]. Казка – найпопулярніший жанр усної народної творчості. Дослідник казок В. Гнатюк писав: „Не існує такого народу, який не має казок, де переплітаються фантазія й дійсність, своєрідно відбивається історія, побут, звичаї, характери людей та багато чого іншого, що складає уяву про ту чи іншу народність...” [2, с. 96]. Казки паралельно існують як у фольклорі, так і у формі авторської літературної творчості. Народна казка стала предметом досліджень В.Анікіна, О.Брициної, Ф.Вашук, Л.Дунаєвської, В.Проппа, В.Юзвенко та ін., літературна стала об’єктом наукового вивчення Л. Брауде, Л.Дерези, В.Кизиловой, Т. Леонової, М. Липовецького, Г.Сабат, О.Цалапової, Ю.Ярмиша.

Мета нашої статті – розглянути класифікацію казок, указати, які народні казки доступні дітям дошкільного віку, визначити види робіт з казкою та структуру занять, на яких здійснюється робота з казкою.

І. Франко у своїй спробі класифікації виділив: 1. Казки звірині. 2. Казки властиві: а) казки чудесні; б) казки легендарного характеру; в) казки-новели; г) казки про дурного чорта або велетня. 3. Анекдоти [3, с. 76]. В. Пропп вважав, що види казок можна визначати за їх структурними ознаками (особливо для творів із чіткою сталою композицією) або за характером дійових осіб (у випадку, коли нема єдності композиції).

У сучасній фольклористиці існує поділ казок на такі тематичні групи: казки про тварин (птахів, рослин, комах); чарівні (їх іноді називають героїчні чи фантастичні), суспільно-побутові (реалістичні, новелістичні) з окремими розгалуженнями чи підвидами у кожній з названих груп. Найбільшу групу казкового народного епосу становлять чарівні (героїчні) казки. Означення „чарівні” щодо цього виду казок може вживатися умовно, оскільки елемент чарівності зустрічається й у інших жанрах усної народної творчості (у плані надзвичайних персонажів чи подій), але „чари, чарівні речі, чарівні персонажі набувають найширшого трактування” саме в чарівних казках. Окремо виділяється велика група творів, які окреслюються терміном „героїчні

казки” тому, що в центрі їх зображення знаходиться образ героя-богатиря, лицаря, завдяки доблесті, мудрості та звитязі якого відбуваються всі описувані події.

У процесі слухання казки вихователь поступово формує початкові літературознавчі уявлення дітей: про жанрові особливості казки (неймовірні чарівні події, магичні речі, чарівники, персоніфікований тваринний і рослинний світ, специфічні казкові висловлення). Звертаючи увагу дітей на особливості побудови і літературної форми казки, вихователь пов’язує ці знання із самостійною творчою діяльністю:

Казка так захоплює дітей, що будить їх творчу активність, бажання домислити, щось додати або викреслити з тексту казки. Цьому сприяють різноманітні творчі завдання:

- намалювати словесний портрет головних дійових осіб;
- придумати інше закінчення казки;
- ввести в казковий сюжет нового героя;
- поширити казку новими епізодами;
- уявити себе на місці казкового героя, передати його стан, почуття за допомогою жестів, міміки, голосу;
- перетворити казку на оповідання, коротенький віршик.

Глибше зрозуміти, краще запам’ятати казку допомагає використання методу моделювання, різні види якого підходять для дітей будь-якого віку: модель кольорова, модель за розміром, за формою, зображувальна модель. Моделювання казки часто переростає в дуже цікаву гру, в якій проживання казкових дій відбувається у внутрішньому плані.

Почуття, переживання, викликані казковими образами, діти висловлюють, проявляють у творчій грі, театралізаціях, малюванні за мотивами казкового сюжету або в інших продуктивній діяльності.

У методичних роботах з проблем вивчення казки (А. Богуш, Н. Гавриш та ін.) окреслено основні види роботи: виразне читання казки, бесіда за змістом казки, читання за ролями, театралізація та показ казки вихователем, інсценізація казки, ігри за сюжетами знайомих казок, дидактичні ігри „З якої казки герой?“, „Добери картинку“, „Лист дідуся – казкаря“, самостійне складання дітьми казок, бесіди за змістом казкових ілюстрацій та репродукцій художніх картин на казкові теми, свято казки у дошкільному закладі, використання відповідних репродукцій картин у ході етичних бесід, музичний супровід. Під час бесіди вихователем повинна звертатися увага на риси характерів героїв, їх вчинки, на порівняння образів добротворців і злотворців, на те, якими словами вони схарактеризовані. На думку методистів, дошкільникам потрібно допомогти узагальнити та систематизувати їх знання з казки як жанру усної народної творчості.

У навчанні розповіді дошкільників за змістом казок можна виділити декілька етапів. Розглянемо спочатку методичні положення, що стосуються структури й методики проведення таких занять в дитячому

дошкільному закладі. Перед заняттям слід провести підготовчу роботу, що має на меті: а) вибір казки з урахуванням віку, інтересу, мовленнєвих умінь і навичок дітей, виховних завдань, час проведення, б) аналіз казки та робота над виразністю читання, в) доцільності обраного виду словникової роботи, г) підготовка дітей до розповіді, що полягає в збагаченні дитячого досвіду шляхом розгляду ілюстрацій, різноманітних попередніх спостереженнях, малюванні, виготовленні аплікації, ліпленні після первинного ознайомлення з текстом казки. Типова структура занять з розповіді за змістом казок пропонується така:

1. Вступна частина. Її мета – викликати в дітей інтерес до заняття, підготувати дошкільників до сприймання тексту казки (коротка вступна бесіда, показ ілюстрацій, загадка).

2. Первинне читання казки. Дітям пропонується прослухати казку, повідомляється її назва. Новий для дошкільників текст розповідається (читається) без попередження про подальшу розповідь, оскільки установка на розповідання обмежує увагу дитини, націлює на запам'ятовування і заважає цілісному сприйманню твору.

3. Бесіда за змістом прочитаного, спрямована на аналіз і запам'ятовування казки.

4. Повторне читання з установкою на певну розповідь (самостійно придумати план власної розповіді; колективно обговорити план розповіді; скласти колективну розповідь за змістом казки; колективно скласти нову казку; розповісти казку навпаки; продовжити казку за поданим початком; придумати до казки щасливу кінцівку; змодельовати казку символами тощо).

5. Розповідь дітей.

6. Заклучна частина заняття, у якій можна використовувати елементи драматизації казки: з використанням іграшок, настільного й тіньового театру, гри-драматизації дітей тощо.

Згідно з програмою „Дошкільне дитинство” в ДНЗ діти знайомляться з такими народними казками як „Колобок”, „Ріпка”, „Лисиця і журавель”, „Курочка ряба”, „Івасик-телесик”, „Солом'яний бичок”, „Коза і семеро козенят”, „Коза-дереза”, „Вершки й корінці” та ін. При роботі над чарівними казками спостереження над особливостями чарівного світу творів можна організувати як самостійний пошук дітей, який має проводитися під керівництвом педагога. У процесі читання-пошуку діти повинні узагальнити й поглибити практичні уявлення про казку як жанр, про „чарівний світ”, тобто їм необхідно закласти основу для поступового оволодіння таким оптимальним обсягом умінь, як: уміння бачити специфічний початок казки; уміння визначати казкове місце й час дії; уміння при роботі з текстом знаходити переломний момент в розвитку дії, що дає можливість прослідкувати зміну героя; уміння давати елементарну оцінку характеристику поведінці персонажів; уміння знаходити й називати чарівні (чудові) предмети й чарівні істоти,



визначати їх місце та роль в розвитку сюжету, функцію добра або зла по відношенню до персонажів.

З метою організації опрацювання казки вихователь ставить перед дітьми таке завдання: уважно вслухатися в текст, виділити в ньому слова й вирази, які часто трапляються в казках, а також чарівні предмети, чарівних героїв; поспостерігати за розвитком сюжету тощо. Завдання це виконується поступово під керівництвом вихователя в процесі читання казки з коментарями.

Нижче наведемо зразок опрацювання казки „Колобок”

**Молодша група.** *Тема:* Розповідь української народної казки «Колобок». Моделювання. Лексичні вправи.

*Поради до організації:* Індивідуально-груповий тип організації дітей.

*Мета:* сприяти емоційно активному сприйняттю казки, вчити брати участь в розповіді, підвести до моделювання за кольором. Учити відповідати на запитання вихователя двома-трьома реченнями. Збагачувати словник словами-назвами тварин (ведмідь, заєць, лисиця, вовк), прикметниками, які означають особливості характеру та ознаки істот (красивий, смачний, хитра, сердитий, великий).

*Матеріал:* книжка-картинка, іграшка колобок, театр пальчиків; р/м – предмети-замісники.

#### Хід заняття

Вихователь: Знову до нас завітав Колобок. Приніс цікаву казку, (вихователь показує книжку).

– Хто знає, як вона називається? Послухайте казку. Хто знає її, той може мені допомагати.

Після розповіді казки вихователь:

– Ось який Колобок! Покажіть, як його бабуся пекла (діти виконують рухи і повторюють за вихователем „Я по коробу метений, на яйцях спечений...”).

– Який Колобок вийшов? (Вихователь проговорює якості, спонукаючи за ним повторювати: красивий, круглий, гарячий, смачний).

Вихователь пропонує дітям роздивитись книжку і заохочує до вимовляння речень про деякі епізоди казки, звертає увагу на різні фігурки, які лежать на столах:

– Давайте побудуємо казку про Колобка. Це буде хатка (вихователь бере квадрат, треба зробити дах. Покажіть, де наш Колобок? (діти вибирають жовте коло).

– Покотився Колобок і зустрів зайчика. Яким буде зайчик? (сіре коло, бо зайчик теж сіренький). Аналогічно діти викладають модель казки, проговорюють діалоги героїв.

Далі вихователь пропонує погратися в казку про Колобка за допомогою театру пальчиків.

Важливо звернути увагу на особливості чарівних або героїко-фантастичних казок, їх відмінності від „звіриного епосу”. Так,

наприклад, чарівні казки мають складнішу будову, вони довші, складаються з багатьох епізодів, пригод, відзначаються особливою вигадливістю, мають потужний фантастичний елемент [4, с. 12].

Таким чином, у процесі роботи над казкою в ДНЗ дітям розкриваються своєрідні риси казки (чарівність, змалювання незвичайних подій, явищ природи і людей, специфічний зачин, типово казковий виклад з повтором однотипних дій, кінцівка), складовою частиною виховання дітей дошкільного віку повинно бути розповідання, читання, слухання казки, драматизація та інсценування казок.

### **Список використаної літератури**

**1. Літературознавчий** словник-довідник / Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів та ін. – К. : ВЦ „Академія”, 1997. – 752 с. **2. Гнатюк В.** Передмова до збірки „Народні казки” (Львів, 1913) / В.М. Гнатюк // Вибрані статті про народну творчість. – К. : Наук. думка, 1966. – 198 с. **3. Франко І.** Коли ще звірі говорили: [казки для дітей] / І. Франко // Повн. збір. творів: у 50 т. – К., 1979. – Т. 20. **4. Бурім В.** Образи природи в казках та легендах / В. Бурім // Початкова освіта. – 2001. – №43. – С. 12.

#### **Бродецька Н. Робота над казкою в ДНЗ**

У статті розглянуто класифікацію казок, їх особливості, указано, які народні казки доступні дітям дошкільного віку, визначено види робіт з казкою та структуру занять, специфіку роботи з народною казкою в ДНЗ. Пропонується система роботи над казкою «Колобок». Зазначається, що у процесі роботи над казкою в ДНЗ дітям розкриваються своєрідні риси казки (чарівність, змалювання незвичайних подій, явищ природи і людей, специфічний зачин, типово казковий виклад з повтором однотипних дій, кінцівка), складовою частиною виховання дітей дошкільного віку повинно бути розповідання, читання, слухання казки, драматизація та інсценування казок.

*Ключові слова:* дошкільник, казка, види, структура занять, творчі завдання.

#### **Бродецькая Н. Работа над сказкой в ДОУ**

В статье рассмотрено классификацию сказок, их особенности, указано, какие народные сказки доступны детям дошкольного возраста, определено виды работ со сказкой и структуру занятий, специфику работы с народной сказкой в ДОУ. Предлагается система работы над сказкой «Колобок». Отмечается, что в процессе работе над сказкой детям раскрываются своеобразные черты сказки (волшебность, изображение необычных событий, явлений природы и людей, специфический зачин, типично сказочное изложение с повтором однотипных действий, концовка), составляющей частью воспитания детей дошкольного возраста должен быть рассказ, чтение, слушание сказки, драматизация и инсценирование сказок.

*Ключевые слова:* дошкольник, сказка, виды, структура занятий, творческие задания.

### **Brodeckaya N. Work on a Fairy Tale in a Preschool Educational Institution**

The article considers the classification of fairy tales, their peculiarities, indicated what the folk tales are available to children of preschool age, defined types of work with the fairy tale and the structure of the classes, the specifics of working with folk tale in Preschool educational institution. A system of working on a fairy tale «Kolobok». It is noted that in the process of work on a fairy tale for children reveals the peculiar characteristics of tales (magic, the image of unusual events, the phenomena of nature and people, a peculiar intonation, typically a fabulous presentation repeat the same type of action, ending), состоявляющей part of the education of children of preschool age story, reading, listening tales, dramatization and staging of fairy tales.

*Key words:* preschooler, fairy tale, the species structure of the lessons, creative tasks.

УДК 373.2.016 : 82

**Л. Валова**

### **ВИВЧЕННЯ ВІРШІВ В ДНЗ ДОШКІЛЬНИКАМИ**

За чинними програмами „Я у світі”, „Українське довкілля” заняття з художнього читання проводяться в усіх вікових групах. Особливе місце займає робота, спрямована на виховання в дітей любові до поезії, ознайомлення з поетичними творами, розвитку умінь сприймати й виразно відтворювати вірші. Особливості сприймання дітьми поетичних творів і методику заучування віршів з дітьми дошкільного віку досліджували А. Богущ, В. Бухвостова, Р. Жуковська, Н. Кирста, Л. Панкратова, Є. Тихеева та ін.

Мета нашої статті – з’ясувати роль поетичних творів у мовленнєвому вихованні дошкільників, методи та прийоми роботи щодо вивчення віршів дошкільниками в ДНЗ та їх виразного читання.

Художня література супроводжує дитину з перших років життя і має неперевершене виховне, пізнавальне, естетичне значення для становлення та розвитку. Під впливом художнього слова у дітей виховуються потреби: у пізнанні світу через сприймання літературних творів; у застосуванні книги як засобу самоосвіти; прагнення самому оволодіти читанням книжок; у милуванні красою художнього слова, збагаченні свого активного мовлення найкращими літературно-мовними формами (фразеологізмами, прислів’ями, приказками, образними виразами); у комунікації художнього змісту, висловленні власних думок, запитань, умовиводів; у самовираженні та самореалізації через словесну

творчість, входження в різні літературні образи; у гарному настрої, позитивних емоціях, породжених сприйманням художнього слова.

Заучування поетичних творів – одне з засобів розумового й естетичного виховання дітей. Питання про заучування дітьми віршів пов'язане з розвитком естетичного сприймання поезії, художнього слова. Вірші діють на дитину силою та ритмом, мелодикою; дітей приваблює до себе світ звуків. Легше запам'ятовуються вірші з яскравими, конкретними образами, так як мислення дитини відрізняється образністю. Сприймаючи вірш, діти образно „малюють” його зміст. Тому й добре запам'ятовуються вірші в яких наявні образність, предметність, лаконізм. Цим вимогам відповідають вірші Г. Бойка, Н. Забіли, Л. Костенко, М. Підгірянки, О. Пчілки, П. Тичини, Л. Українки, Г. Чубач та ін.

При вивченні з дітьми віршів перед вихователем ставляться дві задачі:

- Вимагає гарного запам'ятовування віршів, тобто розвиває здібність до тривалого утримання вірша в пам'яті.
- Вчить дітей читати вірші виразно.

Виразним називається таке читання, яке зрозуміле, чітко передає сенс та почуття, вираженні у творі. Виразне читання вимагає дослівного значення тексту, тому що пропуск або змінення порядку слів порушує художню форму.

Обидві задачі віршуються одночасно. Якщо спочатку працювати над запам'ятовуванням тексту, а потім над виразністю, дитину треба буде перевчати, тому що вона таким чином здобуває звичку читати невиразно.

Більш глибокому впливу віршів на дитину допомагає попередня підготовка до їх сприймання – пояснення незрозумілих слів, розгляд малюнків, екскурсії, спостереження у природі та ін. Якщо у творах дітям зустрінуться незнайомі для них слова, їх значення краще пояснити дітям заздалегідь. Головне для вихователя – помітити ці слова, продумати оптимальні шляхи пояснення.

При підбиранні віршів для заучування враховується їх об'єм: 1–2 рядки для молодших груп, дещо більше – для старших. У середньому діти заучують протягом місяця 1-2 вірша (на заняттях) та деякі твори (потішки, лічилки, пісеньки) запам'ятовуються дошкільнятами невимушено в процесі ігор, прогулянок. Перелік художніх творів, що рекомендовані базовою програмою розвитку дитини дошкільного віку „Я у Світі”, забезпечує слушний підбір творів для заучування їх дітьми.

Структура заняття із заучування вірша має багато спільного зі структурою занять з переказування, де діти також навчаються виразно передавати текст, який прослухали.

Можна визначити такі етапи роботи із заучування вірша:

- підготовка дітей до сприймання поетичного твору (коротка ввідна бесіда);

- виразне читання поетичного твору вихователем;
- повторне читання твору вихователем;
- роз'яснювальна бесіда про сам вірш, про форму його читання;
- повторне читання поетичного твору вихователем;
- читання вірша дітьми.

Вірш заучується повністю (не за рядками), що забезпечує обдуманість читання і правильне тренування пам'яті. Діти повторюють вірш індивідуально, а не разом; тільки так зберігається самостійність дитини в підборі засобів виразності.

Полегшує сприймання поезії та процес запам'ятовування віршів любов дітей до звуків та гри з ними, до повтору, особлива чуттєвість до ритму. Малюки швидко запам'ятовують коротенькі вірші, в яких багато дієслів, іменників, де конкретність, образність поєднується з динамікою дій. У старших групах діти запам'ятовують значно більші за об'ємом вірші з епітетами та метафорами. На характер заучування добре впливає інтерес до змісту вірша. Швидке запам'ятовування залежить від установки на запам'ятовування, мотивації (для чого потрібно?). Це можуть бути читання віршів на святі, читання мамі й бабусі, щоб їх порадувати виступати перед малюками й інші мотиви. Установка мобілізує пам'ять, увагу; дитина намагається швидше й краще запам'ятати текст.

Хорове повторення тексту заважає виразності, приводить до монотонності, непотрібної тягучості, змінення закінчень слів, викликає у дітей швидке стомлення від шуму, тому не рекомендується заучування віршів хором, адже псується або зникає сенс вірша; з'являються дефекти мовлення, закріплюється неправильна вимова; пасивні діти під час хорового читання залишаються пасивними.

Кращому запам'ятовуванню віршів допомагають такі прийоми, як: ігрові; додавання римуємого слова; читання за ролями; часткове відтворення тексту всією групою; драматизація з іграшками; відтворення ігрових віршів методом гри; читання за ролями; повторювання віршів за необхідних обставин [1]. Не слід вимагати повного запам'ятовування вірша на одному занятті. Психологи вважають, що для цього необхідно від 8 – до 10 повторень, які слід розподілити впродовж якогось відрізка часу.

На формування виразного читання віршів направлені наступні прийоми: зразок виразного читання, приклади виразного читання дитиною, оцінка читання, підказ необхідної інтонації, нагадування про схожі випадки з життя дитини, пояснення з приводу виразної форми читання; характеристика персонажів [2, с. 190].

Необхідно створювати „атмосферу поезії” у дитячому садку, коли поетичне слово звучить на прогулянці, у повсякденному спілкуванні, на природі. Важливо читати дітям вірші, заучувати їх не тільки на свята, а

систематично протягом усього року, розвивати потребу слухати та запам'ятовувати.

Таким чином, використовуючи різноманітні прийоми роботи на заняттях з ознайомлення з художньою літературою, у дошкільників розвивається інтерес до художнього читання, виховується любов до книги, формується культура мовлення. У дошкільному віці важливо вчити дітей сприймати й оцінювати поетичні твори, виховувати художній смак.

### **Список використаної літератури**

**1. Алексеева М. М.** Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – 3-е изд., стереотип. / М. М. Алексеева, Б. И. Яшина. – М. : Издательский центр „Академия”, 2000. – 400 с. **2. Богуш А.** Методика організації художньо–мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах. Підручник для студ. вищ. навч. зал. факультетів дошкільної освіти./ А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик. – К. : Видавничий дім „Слово”, 2010. – 304с.

#### **Валова Л. Вивчення віршів в ДНЗ дошкільниками**

У статті розглядаються роль поетичних творів у мовленнєвому вихованні дошкільників, попередня робота та етапи вивчення вірша, прийоми роботи щодо вивчення віршів дошкільниками та прийоми формування виразного читання віршів. Зазначено, що використовуючи різноманітні прийоми роботи на заняттях з ознайомлення з художньою літературою, у дошкільників розвивається інтерес до художнього читання, виховується любов до книги, формується культура мовлення. У дошкільному віці важливо вчити дітей сприймати й оцінювати поетичні твори, виховувати художній смак.

*Ключові слова:* дошкільники, вірші, прийоми, значення.

#### **Валовая Л. Изучение стихотворений в ДОЗ дошкільниками**

В статье рассматривается роль поэтических произведений в речевом развитии дошкольников, предварительная работа и этапы изучения стихотворения, приёмы работы в изучении стихотворений дошкольниками и приёмы формирования выразительного чтения стихотворений. Отмечено, что используя различные приемы работы на занятиях по ознакомлению с художественной литературой, у дошкольников развивается интерес к художественному чтению, воспитывается любовь к книге, формируется культура речи. В дошкольном возрасте важно учить детей воспринимать и оценивать поэтические произведения, воспитывать художественный вкус.

*Ключевые слова:* дошкольники, стихотворения, приёмы, значение.

### **Valovaya L. The Study of Poems in a Preschool Educational Institution Preschoolers**

The article considers the role of poetic masterpieces in language development preschool, preliminary work and stages of the exploration of the poem, methods of work in the study of poems preschoolers and methods of forming expressive reading poems. Noted that using a variety of techniques in the classroom for familiarization with fiction, children develop interest in read art, brought up to love books and the culture of speech. At the preschool age is important to teach children to recognize and assess the poetic works, cultivate a taste in art.

*Key words:* preschool children, poems, techniques, and value.

УДК 373.2.016 : 811

**Т. Ворончак**

### **БЕСІДА ЯК МЕТОД РОЗВИТКУ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ**

Завданнями розвитку діалогічного мовлення в програмі А. Богуш „Витоки мовленнєвого розвитку” передбачається: а) вчити дітей відповідати на запитання та звертатися до інших із запитаннями; б) підтримувати розмову; продовжувати її відповідно до ситуації спілкування; в) виявляти ініціативу в розмові з дорослими та дітьми; г) будувати діалог на запропоновану тему. Реалізувати поставлені завдання можливо у ході бесіди вихователя з дітьми.

*Бесіда* – це цілеспрямоване організована й цілеспрямована розмова вихователя з дітьми на відповідну тему [1, 168]. Бесіда розглядається в дошкільній лінгводидактиці як метод ознайомлення з навколишнім і одночасно як метод розвитку мовлення.

Мета нашої статті – розкрити значення бесід для розвитку діалогічного мовлення дошкільників, їх тематику та види.

Цінність бесіди полягає в тому, що доросла людина навчає дитину логічно мислити, піднімає дитину від конкретного способу мислення до вищої ступені – абстрагування. У ході бесіди дитина повинна пригадати, аналізувати, порівняти, висловити судження й зробити висновки. Під час бесіди розвивається не тільки мислення, але й мовлення: діалогічне й монологічне. Перш за все формується вміння слухати й розуміти співбесідника, давати зрозумілі відповіді на поставленні запитання, ясно упорядковувати свої думки в голові і висловлювати їх у присутності інших дітей. Навчання вести діалог, брати участь в бесіді завжди поєднується з вихованням навичок культури поведінки, стриманості, ввічливості: дитина повинна не відволікатися від співбесідника, стримувати своє бажання відразу відповідати, не дочекавшись закінчення

повідомлення й запитання співбесідника, у ході бесіди вживати слова ввічливості.

Кожна бесіда повинна повідомляти дитині щось нове або показувати знайоме явище в новому аспекті. Змістом бесіди повинно бути явище, знайоме дитині, але таке, що вимагає додаткових пояснень, піднімає дитину на новий щабель знань.

Є. Радіна застерігала від однобічного підходу в розумінні бесіди, коли наголошується тільки на мовленнєвому моменті. Науковець відмічала важливе значення бесіди для формування позитивного ставлення до навколишнього, до людей, рідного краю і рідного міста, до рідних й близьких.

Зміст бесід передбачено в чинних програмах. Зміст повинен бути педагогічно обґрунтовано, сприяти рішенню завдань усебічного виховання, доступний і психологічно близький дошкільнику.

У наш час проблема змісту бесід з дошкільниками досліджувалась багатьма українськими (А. Богуш, Н. Гавриш) та російськими вченими (А. Усова, Є. Фльорина, Є. Радіна, Е. Залкінд, К. Короткова, Н. Крилова).

Науковцями зроблено такі висновки: враховуючи принцип доступності обговорюваних явищ, у минулому при відборі тем бесід важливо було вести бесіду тільки про речі оточуючі безпосередньо дитину, у наш час у епоху розвитку техніки, культури по відношенню до дітей зміст „простого” й „складного”, „далекого” й „близького” змінився [2, 271]. Дитячі телепередачі, комп’ютерні програми, книги, кінофільми розширюють коло дитячих уявлень і понять, пробуджують у дитини нові інтереси. З дітьми можна вести бесіду про речі, яких вони не бачили „вживу”, чого не було в їх чуттєвому досвіді. Сучасний методист В. Яшина відзначає, що мовленнєва діяльність дитини у процесі бесіди відрізняється від звичайної розмови передусім внутрішнім програмуванням, плануванням свого висловлювання, більшою його довільністю. Активізується, уточнюється та збагачується лексичний запас дітей [2, 271].

Тематика бесід визначається конкретними задачами виховної роботи з дітьми, їх віковими особливостями, запасом знань, набутими у процесі екскурсій і спостережень, а також навколишнім середовищем.

У всіх програмах передбачаються такі бесіди:

- стосовно явищ суспільного життя: „Наш дитячий садок”, „Київ – столиця нашої Батьківщини”, „Наше рідне місто”, „Що ми бачили на пошті” та ін.;
- стосовно праці: „Робота моїх батьків”, „Домашній труд мамі”, „Як шиють одяг”, „Праця поштаря” тощо;
- стосовно праці самих дітей: „Ми – чергові”, „Як ми допомагаємо мамі”, „Що ми виростили на нашому городі”;
- щодо техніки: „Як машини допомагають будувати дім”, „На чому їздять люди і перевозять грузи”, „Що машини допомагають робити в нашій оселі” та ін.;



- відповідно до явищ природи: „Наш парк весною”, „Пори року”, „Перелітні птахи”, „Що де росте”, „Небезпека під час грозовиці”;
- на морально-етичні теми: „Поважай труд старших”, „Будь гарним товаришем”, „Будь ввічливим”;
- на побутові теми про різні види іграшок, про посуд, одяг, про шкільні та гігієнічні приладдя: „Народна лялька”, „Народна іграшка”, „Накриємо стіл для чаювання”, „Чистота – запорука здоров’я”.

Є. Фльоріна класифікувала бесіди беручи за основу дидактичні завдання. Вона виділила три види бесід: 1. Вступна бесіда, що організує дітей на той чи той вид діяльності. 2. Бесіда, що супроводжує діяльність і спостереження дітей 3. Бесіда заключна, що уточнює й розширює досвід дітей [3, 355]. Кожна з бесід своєрідна за метою й методами проведення. В основу цієї класифікації покладена взаємодія між дитячим досвідом і вираженням його в мовленні.

М. Коніна виділяє два типи бесід, що доповнюють класифікацію Є. Фльоріної. В основу їх покладено матеріал (картину, книгу), у зв’язку з якими проводиться бесіда. З точки зору змісту вона виділяє такі бесіди:

- пізнавального характеру (про школу, пошту, лікарню, рідне місто, село тощо);
- етичні ( про норми поведінки, дружбу, співчуття, допомогу мамі, товаришу тощо).

На сучасному етапі в дошкільній лінгводидактиці існують різні *класифікації бесід* на підставі основного засобу (картина, літературний твір), що використовують на занятті; залежно від мети та методу (вступна, супроводжуюча, заключна, узагальнююча бесіда); відповідно змісту (пізнавальні та етичні бесіди).

Основною в дошкільному закладі є узагальнююча бесіда, метою якої є систематизація, узагальнення, уточнення та поширення знань та досвіду дітей з певної теми. Бесіда як правило відбувається у формі чергування запитань та відповідей. Логічна структура бесіди передбачає три послідовні частини, кожна з яких має свою мету та способи реалізації – початок, основна частина та заключна, підсумкова частина. *На початку бесіди* вихователь намагається зібрати увагу, активізувати мислення, викликати в уяві дітей живі, яскраві образи, пов’язані з темою бесіди, створити необхідний емоційний настрій, націлити дітей на обговорення певного кола питань. Почати бесіду можна по-різному: зі звернення до досвіду дітей, з розповіді педагога, з показу іграшки або предмета, проблемного запитання, загадки, вірша, що стосуються теми бесіди. Наприклад, бесіду на тему „Моя родина” можна розпочати із запитання, яке зосередить увагу дітей на значенні ключового слова „родина”: „Чули ви будь-коли слово *родина*? В яких випадках? Як би ви пояснили людині з іншої планети, що таке родина? Чи будь-які дорослі й діти є родиною?”. *Основна частина бесіди* може складатися з кількох логічно завершених частин: розглядання картини, художнього читання, обговорення елементів продуктивної діяльності дітей, – кожна з яких повинна

закінчуватися узагальненням педагога щодо основних позицій, думок, що були висловлені.

Таким чином, зміст бесіди, чергування методів та прийомів націлені на постійну мобілізацію уваги, пам'яті, мислення малюків, активізацію мовлення.

### **Список використаної літератури**

- 1. Богуш А.** Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей / А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик. – К. : Слово, 2006.
- 2. Алексеева М.** Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие [для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений] / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М. : Изд. центр “Академия”, 2000.
- 3. Флёрина Е.** Разговорная речь в детском саду / Е. А. Флёрина / Е. Флёрина // Эстетическое воспитание дошкольников / [под ред. В.Н. Шацкой]. – М. : Просвещение, 1961. – С. 290–302.

#### **Ворончак Т. Беседа як метод розвитку діалогічного мовлення старших дошкільників**

У статті розкрито значення бесід для розвитку діалогічного мовлення дошкільників, показана їх цінність та зазначено, що під час бесіди розвивається не тільки мислення, але й мовлення: діалогічне й монологічне. Автор пропонує тематику бесід, подає структуру їх проведення, подає класифікацію бесід, залежно від конкретних завдань виховної роботи з дітьми, їх вікових особливостей, запасу знань.

*Ключові слова:* бесіда, класифікації, цінність, дошкільник.

#### **Ворончак Т. Беседа как метод развития диалогической речи старших дошкольников**

В статье рассмотрено значение бесед для развития диалогической речи дошкольников, показана их ценность и указано, что во время беседы развивается не только мышление, но и речь: диалогическая и монологическая. Автор предлагает тематику бесед, подаёт структуру их проведения, в зависимости от конкретных задач воспитательной работы с детьми, их возрастных особенностей, запаса знаний.

*Ключевые слова:* беседа, классификация, ценность, дошкольник.

#### **Voronchak T. The Conversation as a Method for Developing Dialogical Speech of the Senior preschool Children**

In article is considered value of interviews for the development of dialogical speech preschoolers, showing their value and stated that during the conversation develops not only thought and speech: dialogic and monologue. The author proposes the theme of the talks, shall submit the structure of their implementation, depending on the specific tasks of educational work with children, their age peculiarities, stock of knowledge.

### **ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПОЧАТКОВИХ УМІНЬ І НАВИЧОК СКЛАДАТИ ТВОРИ-МІРКУВАННЯ**

На сучасному етапі розвитку Україна зазнає значних перетворень у багатьох сферах життя: економічній, політичній, виробничій, культурно-освітній тощо. Маємо змогу спостерігати масовий перехід до користування електронно-обчислювальною технікою, роботою з різноманітними носіями інформації. Такий сучасний спосіб життя вимагає від кожного індивіда розвинутого логічного мислення, мовлення, пам'яті та уваги. Усе вищезазначене зумовлює потребу виховувати інтелектуально розвинену особистість, здатну передусім грамотно, аргументовано та переконливо доводити власну думку в будь-якій ситуації.

Трансформації у сучасному суспільстві впливають насамперед на навчання та виховання підростаючого покоління. Зараз головна задача школи – не тільки подати необхідні знання з різних галузей науки, а й на основі цих знань сформувати особистість школяра, виховати культуру його мислення та мовлення. Такий підхід підтверджено Конституцією України, Законом України „Про освіту”, Державною національною програмою „Освіта” (Україна XXI століття) і концептуальними положеннями мовної освіти. З огляду на це, особливої уваги потребує початкова ланка освіти, адже тут формується більшість загальнонавчальних умінь і навичок, розвиваються розумові операції, вдосконалюються мовлення, мислення, пам'ять, увага, уява та інші психічні функції особистості.

Головна мета мовного навчання в початковій школі – формування в учнів комунікативної компетенції, базою для якої є комунікативні вміння, сформовані на основі мовленнєвих умінь і навичок.

Формування комунікативних умінь і навичок в Україні – провідна проблема сучасної методики навчання мови. Цій проблемі приділяли значну увагу такі провідні педагоги і лінгвісти 19-го століття, як В. Белінський, М. Бунаков, Ф. Буслаєв, В. Водовозов, Я. Грот, О. Потєбня, І. Срезневський, К. Ушинський, Ф. Фортунатов, М. Чернишевський та інші, які бачили мету навчання рідної мови у формуванні мовленнєвих умінь.

Великий вклад у методику розвитку мовлення зробили такі вчені-методисти: Л. Авдоніна, М. Баранов, Б. Головін, Л. Граудіна, В. Добромислов, Г. Іваницька, В. Капінос, І. Лернер, А. Текучев, Л. Федоренко. На комунікативно-діяльнісний підхід до вивчення мови вказують сучасні вітчизняні та зарубіжні вчені-методисти А. Багмут, Є. Бикова, А. Богуш, М. Вашуленко, Л. Вознюк, Л. Давидюк, В. Іваненко, А. Капська, Т. Ладиженська, В. Мельничайко, Г. Михайловська, Є. Пассов, М. Пентилюк, Т. Потоцька, О. Хорощковська, Г. Шелехова й інші. Та

проблемам дослідження формування комунікативних умінь і навичок молодших школярів не було присвячено спеціальної наукової студії.

Таким чином, актуальність обраної проблеми розвідки пояснюється, по-перше, потребами сучасного суспільства у всебічно розвиненій особистості, здатній переконливо та аргументовано доводити власну думку; по-друге, недостатньою розробленістю її в сучасній методичній науці; по-третє, недосконалістю вмінь і навичок молодших школярів складати твори-міркування; по-четверте, низьким рівнем знань учителів про текст-міркування, специфіку його змістової, мовної і структурної організації.

Об'єктом дослідження є процес розвитку зв'язного мовлення молодших школярів в умовах загальноосвітньої школи.

Предметом дослідження є методика формування в них умінь і навичок будувати висловлювання типу міркування.

Мета нашого дослідження полягає у розгляді наукових засад процесу формування у молодших школярів умінь і навичок складати твори-міркування та створенні ефективної методики навчання молодших школярів складати твори цього типу.

Реалізація мети передбачає виконання таких завдань:

– теоретичне визначення понять „уміння”, „навички”, „твори-міркування”;

– дослідження логічних та лінгвістичних основ висловлювання типу міркування, психолого-педагогічних особливостей формування комунікативних умінь і навичок молодших школярів, шляхів опрацювання текстів-міркувань у сучасній методичній науці;

– встановлення відповідності програмним вимогам знань учнів молодших класів про текст-міркування, умінь і навичок будувати твори;

– окреслення шляхів подальшого дослідження формування у молодших школярів початкових умінь і навичок складати твори-міркування.

Терміни „навички” і „уміння” відомі нам із психології і педагогіки. Навчальний посібник за редакцією Кузьмінського А., Омеляненка В. подає таке визначення понять: „...навички – застосування знань на практиці, що здійснюється на рівні автоматизованих дій через багаторазові повторення”, „...уміння – здатність людини свідомо виконувати певну дію на основі знань, готовність застосувати знання у практичній діяльності на засадах свідомості” [1]. Відповідно „...міркування – зіставлення думок, пов'язання їх задля відповідних висновків, логічне мислення” [2]. „Твір-міркування або твір-роздум встановлює казуальні (причинно-наслідкові) відношення між фактами і явищами. Внутрішній і логічний зміст міркування визначає його мовну організацію і відношення між компонентами (теза, аргументуюча частина, висновок)” [3, с. 306]. Спираючись на дослідження Головка І., ми зазнаємо, що А. Багмут, І. Вихованець, І. Гальперін, О. Кожин, М. Кожина, О. Нечаєва, В. Одинцов, Г. Солганік та інші виділяють найхарактерніші ознаки лінгвістичної моделі тексту-міркування, до яких відносять монологічну форму існування в

мовленні, використання структурних прийомів градації, аргументації, констатації, пояснення, абзацний поділ тексту, ланцюговий тип тематичного зв'язку, автосемантичність речень, які утворюють тезу та висновок, наявність вставно-модальних конструкцій причинно-наслідкового значення тощо.

Поділ учнівських творів на розповідь, опис та роздум (міркування) бере початок у ХІХ ст. і пов'язаний з іменами видатних методистів І. Гаврилова, В. Водовозова, Ф. Бусласва, Є. Гугеля та ін. Уважаючи роздум найскладнішим для школярів типом тексту, методисти кінця ХІХ ст. основну увагу приділяли засвоєнню логічної організації висловлювання, що негативно впливало на розвиток комунікативних умінь і навичок учнів. Починаючи з 70-х років нашого століття М. Львов, Т. Ладиженська, М. Вашуленко, О. Хорошковська, М. Стельмахович, В. Бадер, А. Галетова, В. Собко та інші російські та українські методисти здійснюють спроби створити ефективну систему розвитку мовлення школярів на основі функціонально-стилістичного та комунікативно-діяльнісного підходів до формування в учнів загальноосвітньої школи мовленнєвих умінь і навичок.

З урахуванням особливостей мовлення та мислення учнів молодшого шкільного віку, опорою на виділені А. Галетовою, Д. Кравчуком, Т. Ладиженською, М. Стельмаховичем та іншими основні положення процесу навчання складати роздуми, запропонованою методикою Головка І., ми на прикладі творів-міркувань учнів Новобілянської ЗОШ І-ІІІ ступенів, Луганського навчально-виховного комплексу спеціалізованої школи 1 ступеня – гімназії № 60 імені 200-річчя міста Луганська та середньої загальноосвітньої школи № 17 міста Луганськ прослідкували процес формування в молодших школярів початкових умінь і навичок будувати твори-міркування.

Нижче ми подаємо класифікацію тренувальних вправ для вироблення вмій і навичок складати висловлювання типу міркування, яка запропонована у роботі Головка І. А.:

1. *„кумулятивні вправи;*
2. *мотивуючі вправи;*
3. *діагностичні вправи;*
4. *узагальнюючі вправи” [4].*

*Кумулятивні* вправи ми використовували головним чином на уроках мови та мовлення. Дидактичною метою *діагностичних вправ* є контроль та перевірка знань, умінь і навичок молодших школярів. Разом з тим, у результаті виконання кожного творчого завдання учні набували певних знань, відпрацьовували комунікативні вміння, тому такі вправи використовували і як засіб формування навичок складати твори. Завдання *мотивуючого* характеру готували і допомагали учням будувати доведення, розвивали уміння орієнтуватися в причинно-наслідковому зв'язку, привчали аргументувати кожну відповідь на уроці, сприяли удосконаленню розумових та мовленнєвих якостей школярів. Вправи *узагальнюючого* характеру є одночасно й ефективним засобом перевірки набутих

молодшими школярами знань, умінь і навичок, тому активне їх використання припадало головним чином на четвертий рік навчання в початковій школі.

Саме за цією класифікацією ми проводили експериментальне навчання учнів початкових класів. Перебуваючи на практиці, нами було проведено такі види роботи зі школярами: розглянута та введена в практику мовно-логічна схема пояснення думки за допомогою вироблення елементарних пропедевтичних умінь та використання найпростіших різновидів діагностичних і мотивуючих вправ; ознайомлення з визначенням тексту-міркування, його будовою, метою у мовленні, адресатом, роллю абзаців у тексті такого типу, практично засвоювались учнями конструкції причинно-наслідкового значення, схеми обґрунтування та доведення думки; були відпрацьовані уміння пропедевтичної групи за допомогою виконання вправ кумулятивного, мотивуючого та діагностичного характеру; засвоювалися засоби мовного оформлення міркувань різних стилів, особливості складання плану та схеми міркування; учні практично усвідомлювали основні логічні закони, схеми редагування та конструювання творів логічного типу.

Перевірка ефективності впроваджених в практику вправ показала, що рівень знань, умінь і навичок школярів складати твори-міркування в цілому відповідає програмним вимогам.

Однак, все ж усі учні різні за психологічними особливостями й тому нами було виділено ряд недоліків у знаннях про текст-міркування та прийоми його складання: невдале використання слів причинно-наслідкового значення, відсутність засобів зв'язку між реченнями в тексті або їх часте повторювання, відсутність мовного зв'язку між частинами тексту, неправильна змістова організація тези, доказів чи висновку, бездоказовість міркування в цілому тощо.

Отже, можна стверджувати, що в цілому системний вплив на мовлення і мислення учнів початкових класів за допомогою формування вмій і навичок складати висловлювання типу міркування на всіх заняттях шкільного циклу з урахуванням лінгвістичної й логічної природи текстів цього типу забезпечує свідоме й повне оволодіння вміннями і навичками складати твори-міркування.

Наша стаття стала наступним кроком на шляху до подальшого ґрунтового дослідження формування у молодших школярів початкових умінь і навичок складати твори-міркування.

### Список використаної літератури

1. Кузьмінський А. І. Педагогіка у запитаннях і відповідях : навч. посіб. / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – К. : Знання, 2006. – 311 с.
2. Міркування [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://uk.wikipedia.org/wiki/Міркування>.
3. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах : підручник. / Кол. авторів за ред. Пентиліук М. І. – К. : Ленвіт, 2009. – 400 с.
4. Головка І. А. Формування у

молодших школярів початкових умінь складати твори-міркування : Автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук... / І. А. Головка. – К., 1999.

### **Городнича А. Формування у молодших школярів початкових умінь і навичок складати твори-міркування**

У статті розкрито зміст таких понять як „навички”, „уміння” та „твір-міркування”, досліджено логічні та лінгвістичні основи висловлювання типу міркування, психолого-педагогічні особливості формування комунікативних умінь і навичок молодших школярів, шляхи опрацювання текстів-міркувань у сучасній методичній науці, встановлено відповідності програмним вимогам знань учнів молодших класів про текст-міркування, умінь і навичок будувати твори, окреслено шляхів подальшого дослідження формування у молодших школярів початкових умінь і навичок складати твори-міркування. Акцентовано увагу на класифікації тренувальних вправ для вироблення вмінь і навичок складати висловлювання типу міркування. Автор статті подав види роботи зі школярами, які були використані на практиці й знайшли ефективне застосування. Наша стаття стала наступним кроком на шляху до подальшого ґрунтовного дослідження формування у молодших школярів початкових умінь і навичок складати твори-міркування.

*Ключові слова:* навички, уміння, молодші школяри, твори-міркування.

### **Городничая А. Формирование у младших школьников начальных умений и навыков составлять сочинения-рассуждения**

В статье раскрыто содержание таких понятий как „навыки”, „умение” и „сочинение-рассуждение”, исследованы логические и лингвистические основы высказывания типа рассуждения, психолого-педагогические особенности формирования коммуникативных умений и навыков младших школьников, пути обработки текстов-рассуждений в современной методической науке, установлено соответствие программным требованиям знаний учащихся младших классов про текст-рассуждение, умений и навыков строить сочинения, намечены пути дальнейшего исследования формирования у младших школьников начальных умений и навыков составлять сочинения-рассуждения. Акцентируется внимание на классификации тренировочных упражнений для выработки умений и навыков составлять высказывания типа рассуждения. Автор статьи подал виды работы со школьниками, которые были использованы на практике и нашли эффективное применение. Наша статья стала следующим шагом на пути дальнейшего обстоятельного исследования формирования у младших школьников начальных умений и навыков составлять сочинения-рассуждения.

*Ключевые слова:* навыки, умения, младшие школьники, сочинения-рассуждения.

### **Gorodnicha A. The Formation of the Younger Pupils Initial Skills to Write a Composition-reasoning**

The article disclosed the content of such concepts as „skills”, „ability” and „composition-reasoning”, investigated logical and linguistic background of the statements of the type of reasoning, psychological and pedagogical features of formation of communicative skills of younger schoolchildren, the ways of processing of the texts of reasoning in the modern methodical science, it is installed the the software requirements knowledge of the Junior pupils about text-reasoning and skills to build the works and ways of further study the formation of the younger pupils initial skills to write a composition-reasoning. Attention was focused on the classification of training exercises to develop skills and to make statements type of reasoning. The author of the article submitted types of work with students that were used on practice and found effective application. Our article was another step on the way of further study of the formation of the younger pupils initial skills to write a composition-reasoning.

*Key words:* skills, ability, Junior pupils, compositions-reasoning.

УДК 373.016 : 811. 161.2

**Т. Грунь, Т. Маркотенко**

### **РОЗВИТОК УКРАЇНСЬКОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ ЗА ІЛЮСТРАЦІЮ ПІДРУЧНИКА**

В умовах розширення сфер функціонування української мови як державної особливої значущості набуває необхідність формування мовленнєвої культури дітей молодшого шкільного віку. Як відомо, саме в цьому віці закладається фундамент культури мовлення й спілкування, розвиваються комунікативні здібності, пізнавальна активність, образне, творче мислення.

Основною метою навчання української мови в початкових класах шкіл є формування і розвиток комунікативної компетентності молодших школярів з урахуванням їх можливостей та інтересів.

Не зважаючи на те, що питання використання художніх ілюстрацій у процесі навчання дошкільників розглядалося у роботах М. Вашуленка, О. Хорошковської та ін., аналіз наукової літератури свідчить, що у вітчизняній лінгводидактиці бракує робіт, які б усебічно розкрили роль художньої ілюстрації у формуванні мовлення дітей молодшого дошкільного віку. Це й обумовило вибір теми нашої розвідки.

Мета нашої статті – проаналізувати сприйняття учнями малюнка підручника з української мови для 1 класу до теми „Чарівні слова”, укласти мовно-мовленнєві вправи на збагачення мовлення школярів.

Ілюстрація (від латинського *illustratio*) – це освітлення, наочне зображення; пояснення з допомогою наочних прикладів; зображення, що



супроводжують і доповнюють текст (малюнки, фотознімки, репродукції, карти, схеми і т. ін. [1, с. 483], зображення у книзі чи журналі, що пояснює, відтворює зміст тексту [2, с. 195]. Ілюстрація відіграє велику роль у формуванні й вихованні особистості дитини. Ще Я. А. Коменський у творі „Велика дидактика” підкреслював, що книги з малюнками підсилюють у дітей враження від предметів, про які в них розповідається, приваблюють молодий розум, полегшують сприймання науки. Є у книжковій ілюстрації ще одна можливість – показати світ неіснуючий, світ уяви, фантазії [3, с. 48].

Формуючи українське мовлення учнів 1 класу, слід враховувати, що перебуваючи в російськомовному оточенні (родина, дитячий заклад), діти практично оволоділи орфоепічними й граматичними уміннями та словниковим запасом російської мови, вільно висловлюють думку російською мовою. Проте, таких умінь щодо української мови учні не мають. Саме тому в 1 класі програмою передбачено усний курс української мови, який має сформувати в учнів орфоепічні уміння і навички, збагатити словниковий запас української мови, сформувати граматичні уміння. Зміст роботи з розвитку усного мовлення обумовлюється сферами спілкування (особистісна, навчальна, соціально-побутова, публічна, професійна, сферою природа), які окреслюють відповідну тематику й ситуації спілкування.

Розвиток умінь розмовляти українською мовою відбувається як на зразках діалогічного й монологічного мовлення, так і за допомогою дидактичних матеріалів у вигляді ситуативних і нескладних за змістом сюжетних малюнків.

Працюючи з ілюстративним матеріалом підручника „Українська мова” для 1 класу в учнів формуються уміння комунікативного мовлення, а саме: уміння вступати в діалог та вести його українською мовою, відтворювати сприйняте на слух за малюнком, аналогією, переказувати, розповідати напам’ять, створювати розповіді. Розглянемо ситуативний малюнок підручника з української мови для 1 класу до теми „Чарівні слова” [4, с. 18] та визначимо прийоми активізації й збагачення мовлення дітей ввічливими словами.



Як відомо, характер сприймання ілюстрації, його повнота залежить від доступності змісту зображеного. Вченими (Жуковська Р., Овсепян Т.) доведено, що дітям легше сприймати ілюстрацію, в якій загальний зміст і окремі деталі зрозумілі, а реалістична манера зображення сприяє не лише впізнаванню предмета, але і встановленню смислових зв'язків між предметами, що зображені на картині. Тому проілюстрована в підручнику ситуація „Привітання бабусі” не складна для сприймання для дітей 6-річного віку. Використання ілюстрацій у роботі з школярами неможливе без супроводу їх словом (найменування, пояснення, запитання і відповіді, аналіз тощо). Навіть у таких випадках, коли за завданням педагога або за ініціативою дитини проходить мовчазне розглядання предметів, явищ, невимовлені слова є безпосереднім супутником такого роду сприймання, бо воно завжди пов'язане з мисленням, мовою. Сприймання ілюстрації реалізується в мовленні дитини у формі усної розповіді. У нашому випадку завдання педагога, крім розвитку зв'язного мовлення учнів, полягає у введенні до їх мовлення ввічливих слова. Учитель зі школярами також має прийти до висновку, для чого необхідно вживати ввічливі слова, яку людину слід вважати чемною, переконати, що з нечемною людиною не бажають спілкуватися ні дорослі, ні діти. Перш ніж розпочати розмову про чарівні слова, учитель пропонує розглянути малюнок підручника. Леушина Г., Овсепян Т., Рубінштейн С. указують, що на зв'язність розповіді за ілюстраціями, крім доступності змісту і художньої форми зображення, впливає і попередня цільова настанова у вигляді запитань, які ставить

дитині педагог перед початком розглядання ілюстрації. Учені зазначають, що на запитання „Що зображено на ілюстрації?” – діти перераховують предмети, а на запитання „Що роблять діти на ілюстрації?” – дошкільники дають зв'язний виклад сюжету [5, с. 84]. Враховуючи зауваження науковців, учителем до ілюстрації ставиться запитання „Що роблять люди, зображені на малюнку?”. 70% учнів вважають, що на малюнку зображено, як до бабусі прийшли гості і вітають її, 18% школярів розмірковують, що це можуть бути і не гості, а члени родини, які поздоровляють бабусю з якимось святом. Усі діти сходяться на думці, що у бабусі може бути день народження. На питання „Як ви здогадалися, що всі вітають бабусю?”, діти відповіли, що у всіх дорослих у руках подарунки: у дідуса – букет квітів, у жінки – вазон з квітами, у чоловіка – торт, дідусь дає квіти бабусі. Чітко виділений композиційний центр картинки допоміг відразу виділити головне і зіставити його з другорядним. Проте 12% дітей визначили, що на малюнку зображено людей, які принесли квіти бабусі. Ці дані підтверджують думку, що поле дитячого сприймання обмежене частинами ілюстрації, загальний її зміст не вловлюється відразу. Це, насамперед, залежить від того, що в дитини цього віку превалює мимовільна увага, яка примушує її бачити часто в ілюстрації не основне, а окремі моменти, іноді навіть другорядного характеру, залежно від новизни, яскравості чи близькості дитячому досвіду тієї деталі на ілюстрації, яка привернула увагу дитини. Як зауважує Л.Глухенька, картинку дитина не сприймає всю відразу, а лише частину і не завжди головну; пізнаючи предмети на картинці, діти не відразу усвідомлюють їх призначення, взаємозв'язок [6]. Це відбувається через те, що процес сприймання не відразу встановлює зв'язки з минулим досвідом дітей, тому осмислювання, розуміння картинки приходить дещо пізніше.

Сприймання знайомих предметів, ситуацій викликало в учнів активізацію раніше набутих знань. Тому при розгляданні ілюстрації школярі розповідали не лише про те, що бачать, але й те, що знають про дану ситуацію, предмети, у деякій мірі висловлюють і своє ставлення до ситуації. Так діти зауважили, що жінкам завжди на день народження дарують квіти, гості часто приходять з тортом, бабусі люблять доглядати за квітами, тому їм дарують квіти у горщику, гостям не слід запізнюватися.

Слід відзначити надзвичайну емоційність, наївність і безпосередність дитячого сприймання. На цю особливість ще вказував С. Левін, який вважає дитячу наївність вираженням „щирого здивування, захоплення тим, що зацікавило маленького художника..., вираження відкривача чудового світу” [7, с. 34-35]. На пропозицію вчителя поміркувати, що гості кажуть, діти щиро проголошували привітання для бабусі, відмічали, що в їхніх родинях теж дарують квіти. Під час розігрування ситуації, школярі засвоювали вислови: *Добрій день!, Доброго дня!, Доброго ранку!, Здрастуйте!, Всього найкращого! Усього*

*доброго!, Будьте здорові!, Щасливо!, Хай вам щастить!, Бажаю...* На уроці дітям була надана можливість запросити на день народження однокласників, привітати іменинників, що народилися восени. При цьому поспостерігати, який вираз обличчя у тих, хто висловлює привітання і в того, хто його приймає, а потім розглянути ще раз малюнок і висловити припущення про вираз обличчя людей, що зображені на ілюстрації. Задана вправа не тільки допомагає усвідомити зміст сюжету, а й активізує введення в активне мовлення школярів прикметників *лагідне, привітне, ласкаве, добре*. Учням також було запропоновано виконати пластичний етюд, коли діти повинні привітатись, поздоровити одного зі школярів з днем народження, а імениннику – подякувати за привітання. При цьому одному з учнів одягаються навушники, який не чує розмови, але за мімікою повинен визначити, хто іменинник. Потім висловити свої припущення, розповісти, чому він прийшов до такої думки.

Доцільною на уроці є лексична вправа „Назви більше слів”. Дітям пропонується спочатку дібрати прикметники до предмета: квіти (які?) – *запахні, червоні*, а потім дібрати слова на позначення дій персонажа малюнка: дідусь (що робить?) – *вітає, бажає, дарує, посміхається*, бабуся (що робить?) – *слухає, дякує, посміхається*. Розвитку зорової пам’яті сприяє вправа „Хто більше побачить зображень на ілюстрації?” (Двом дітям пропонувалося ще раз розглянути ілюстрацію, після того назвати все, що на ній зображено).

Вчителі початкових класів і наші спостереження підтверджують, що описуючи ілюстрації, діти будують речення, добирають потрібні слова і вислови і відповідно збагачують своє мовлення, вчать висловлювати свої думки, після сприймання ілюстрації збільшується загальна кількість відтворюваних дітьми моментів тексту, зростає зв’язність переказу, виклад тексту стає більш образний, виразний, іноді з елементами творчості. При цьому ілюстрація дає тему, зміст, матеріал, на якому розвивається мовлення дітей.

Сприймання дитиною ілюстрації є більш складним для неї процесом, ніж безпосереднє сприймання реального предмета, бо ілюстрацію дитина сприймає лише зором. Необхідною умовою навчання дітей розповідання за ілюстрацією є систематична цілеспрямована робота над формуванням уміння сприймати її сюжет, розуміти зображувану ситуацію, формування граматично правильного мовлення.

Ілюстрація є художнім засобом, що допомагає повністю сприймати літературний образ. Завдяки вмінню художника наочно, доступно, емоційно передавати ідею твору, образи в ілюстраціях мають великий вплив на розуміння дитиною тексту.

Отже, правильний добір ілюстрацій, поступове ускладнення завдань, методів і прийомів роботи роблять процес навчання дітей доступним, цікавим, ефективним. У сприйманні ілюстрації і розповіді за її змістом важливе значення має слово вчителя, що веде дітей від

головного до другорядного і допомагає усвідомити залежність між частинами, сприяє зв'язності розповіді.

### **Список використаної літератури**

**1. Советский** энциклопедический словарь / Под ред. А. М. Прохорова. – М. : Сов. энцикл., 1984. – 1599 с. **2. Короткий** тлумачний словник української мови / Під ред. Л. Л. Гумецької. – К. : Рад. шк., 1978. – 296 с. **3. Коменський Я. А.** Вибрані педагогічні твори. – К. : Рад. шк., 1940. – Т.1. – 248 с. **4. Гавриш Н. В.** Українська мова : усний курс : підруч. для 1-го кл. загальноосвіт. навч. закл. з навчанням рос. мовою / Н. В. Гавриш, Т. С. Маркотенко. – К. : Генеза, 2012. – 160 с. **5. Леушина Л. И.** Зрительное пространственное восприятие / Под ред. В. Д. Глезер./ Л. И. Леушина. – Л. : Наука, 1978. – 175 с. **6. Глухенька Л. І.** Картинка як дидактичний посібник в роботі дитячого садка. / Л.І. Глухенька – К. : Рад. шк., 1958. – 129 с. **7. Левин С. Д.** Зависит от педагога... / С. Д. Левин // Художник – 1962. – № 2. – С. 34–35.

### **Грунь Т., Маркотенко Т. Розвиток українського мовлення учнів за ілюстрацією підручника**

У статті піднімається питання розвитку українського мовлення учнів 1 класу за ілюстраціями підручника „Українська мова”, наводяться приклади мовно-мовленнєвих завдань до теми „Чарівні слова”, акцентується на правильному доборі ілюстрацій. Зазначено, що правильний добір ілюстрацій, поступове ускладнення завдань, методів і прийомів роботи роблять процес навчання дітей доступним, цікавим, ефективним. У сприйманні ілюстрації і розповіді за її змістом важливе значення має слово вчителя, що веде дітей від головного до другорядного і допомагає усвідомити залежність між частинами, сприяє зв'язності розповіді.

*Ключові слова:* українська мова, мовлення, учні, підручник, ілюстрації.

### **Грунь Т., Маркотенко Т. Развитие украинской речи учащихся по иллюстрации в учебнике**

В статье поднимается вопрос развития украинской речи учащихся 1 класса во время работы с иллюстрациями учебника «Украинский язык», приводятся примеры заданий к теме «Волшебные слова», акцентируется внимание на правильном подборе иллюстраций. Отмечено, что правильный подбор иллюстраций, постепенное усложнение заданий, методов и приемов работы делают процесс обучения детей доступным, интересным, эффективным. В восприятии иллюстраций и рассказа по ее содержанию важное значение имеет слово учителя, что ведет детей от главного ко второстепенному и помогает осознать зависимость между частями, способствует связности рассказа.

*Ключевые слова:* український язык, речь, учащиеся, ученик, иллюстрации.

### **Grun T., Markotenko T. Development of Ukrainian Speech to Pupils in the Textbook Illustrations**

The article raises the question of development of Ukrainian speech pupils of 1 class while working with иллюстрациями textbook «the Ukrainian language», приводяться examples of tasks to the topic of «Magic words», focusing on the correct selection of иллюстраций. Noted that the correct selection of illustrations, the gradual complication of tasks, methods and techniques to make the process of learning for children available, interesting and effective. In the perception of illustrations and a story on its contents important значеие has the word of the master, that lead children from the master to minor and helps to understand the relationship between the parts, contributes to the coherence of the story.

*Key words:* Ukrainian language, speech, students, student, and illustrations.

УДК 373.3.016 : 811.161.2

**А. Єсауленко**

### **ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ОРФОГРАФІЧНИХ ДІЙ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ**

За Державним стандартом початкової загальної освіти та навчальною програмою для початкових класів, головною метою навчання української мови є розвиток комунікативної компетентності, яка має забезпечити учням здатність користуватись українською мовою як засобом усного і письмового спілкування. Згідно з мовленнєвою та мовною змістовими лініями початкового курсу навчання мови, зростає увага до розвитку навичок користування мовою. Формування як усного, так і писемного мовлення учнів передбачене вже на початковому ступені навчання, де письмо розглядається як продуктивний вид мовленнєвої діяльності, який дає можливість будувати письмові висловлювання для передачі думок, почуттів, волевиявлення тощо [3].

Рівень грамотності учнів – це одна з найгостріших проблем сучасної освіти. Орфографічна грамотність – це складова частина загальної мовної культури, запорука точності вираження думки і взаєморозуміння. Культура мови – це „одяг думки”, за якою зазвичай відразу визначають рівень освіченості людини.

Мовленнєвий слух є складовою загального мовного розвитку особистості, йому сприяє кількісне і якісне вдосконалення словника, оволодіння механізмами говоріння, аудіювання, письма й читання,

аналітичний підхід до будь – яких мовних явищ, готовність до самоконтролю. У процесі письма ми обов'язково відштовхуємося від мовленого слова, зіставляємо літературну, орфоепічну вимову з написанням, помічаємо збіг або розбіжність графічного і звукового варіантів слова тому і розпізнаємо орфограму.

Підвищення орфографічної грамотності учнів є актуальним і до тепер, незважаючи на те, що це питання обговорюється на сторінках журналів, у виступах учителів, немало уваги приділяють у своїх дослідженнях вчені. Проблема орфографічної грамотності має також і суспільний характер, бо деякі учні, отримуючи атестат про середню освіту, не вміють грамотно висловлюватись, написати правильно листа чи заяву, а дехто не вміє навіть правильно написати своє прізвище та ім'я по батькові. Основи знань з орфографії закладаються в початковій школі, де „основою орфографічної грамотності є уміння співвідносити фонетичний і графічний образи слова, позначати звуки слова відповідними буквами без їх пропусків, замінь, вставлянь і переставлянь” [3]. Практика свідчить, що вимовні помилки стають причиною орфографічних помилок і навпаки – орфографічні норми досить часто неправомірно знаходять своє відображення в усному мовленні молодших школярів (побуквенне читання). Тому вже на початковому ступені навчання рідної мови, де провідну роль відіграє усне мовлення, де воно служить важливим ґрунтом для оволодіння грамотним письмом [6].

Метою статті є з'ясування умов, що сприяють успішному формуванню орфографічних дій в учнів початкових класів.

Проблема формування орфографічної грамотності має високий рівень дослідженості у лінгводидактиці. Важливу роль у становленні методики орфографії відіграли праці М. Рождественського, І. Буслаєва, М. Гвоздева, К. Ушинського, М. Львова, Г. Приступи, М. Разумовської, О. Текучова, М. Богоявленського, М. Ушакова та ін.

Під орфографічною грамотністю розуміють уміння правильно вживати графічні засоби (букви, дефіс, пропуск, контакт) при відтворенні усного мовлення на письмі відповідно до прийнятих правил правопису. Розрізняють два види орфографічної грамотності: абсолютна і відносна. Початкова школа має на меті сформувати в учнів лише відносну орфографічну грамотність, оскільки на уроках рідної мови вивчається далеко не вся система орфографічних правил [4].

Психологічна література визначає орфографічні вміння як орфографічні дії, засновані на чіткому усвідомленні орфограм і правил, а також операцій по застосуванню цих правил. Сформовані орфографічні вміння, доведені до автоматизму, переходять у навички [1].

Тому, орфографічна навичка є автоматизованою дією, пов'язаною із застосуванням засвоєних правописних правил. Навички – автоматизовані компоненти діяльності, які входять до певної цілеспрямованої активності людини, як засіб досягнення цієї діяльності. Висловлюючи власні думки й почуття в писемній формі, ми менше

всього замислюємося над орфографією. І лише тоді, коли стикаємося з певними труднощами при написанні слів, намагаємося проконтролювати свідомо сформовані операції, способи дій. Автоматизація розглядається як вищий ступінь сформованості орфографічної дії, коли той, хто пише, вже не замислюється над вживанням тієї чи іншої букви (орфограми), а пише її автоматично. Так, учні вживають букви на позначення відповідних їм звуків, не замислюючись над елементами цих букв, хоч на етапі формування графічних умінь усвідомленими діями були саме елементи букв.

Орфографічна навичка є досить складною. Вона утворюється на основі довготривалих вправлянь і базується на більш простих вміннях і навичках, зокрема таких, як навичка письма, вміння робити звуковий аналіз і встановлювати співвідношення між звуком і буквою, вміння розпізнавати орфограму і застосовувати правило тощо [2].

Ефективність у навчанні орфографічно правильного письма забезпечується перш за все дотриманням загальнодидактичних принципів навчання. Крім того, необхідно дотримуватися ряду умов, що є основоположними для формування орфографічної навички і впливають з її психофізіологічної природи, а саме:

1. *Розвиток усного мовлення.* Працюючи над формуванням в учнів умінь і навичок, треба завжди мати на увазі, що в їх основі лежить мовленнєва діяльність. Коли учень пише, він відображає на письмі звуковий образ слова. Тому робота над розвитком усного мовлення – звуковимовою, орфоепією, збагаченням словникового запасу, граматичними вміннями, вміннями розповідати зв'язко – є важливою і необхідною умовою формування орфографічної навички.

2. *Свідомість.* Важливе значення для орфографічно правильного письма має розуміння учнями змісту того, що пишуть. Якщо учень не розуміє значення слова чи виразу, він не може його правильно написати. Отже, робота над усвідомленням значення нових слів і виразів, вжитих у вправах, – наступна умова успішного становлення правописних навичок.

3. *Розвиток уваги. Наочність.* Однією з умов ефективного засвоєння будь-якого матеріалу, в тому числі орфографічного, є забезпечення уваги учнів у процесі його сприйняття. Використовуючи зорову наочність – запис слів на дошці, плакаті, важливо виділяти орфограми кольором або підкреслювати. Записи слів робити чітко, акуратно, домагаючись цього й від учнів у робочих зошитах.

Отже, виховання уваги до орфограми, участь у сприйнятті якомога більшої кількості аналізаторів, у тому числі й мислительних процесів, – важливий засіб ефективності формування орфографічної навички.

4. *Активність у засвоєнні знань.* Успішність у становленні правописних умінь багато в чому залежить від того, наскільки активно учні включаються в навчальну роботу ще на етапі пояснення орфографічного явища. Більш ефективно не самому пояснювати



дібраний для спостережень матеріал, а залучити учнів, використовуючи такі методи, як евристична бесіда, проблемне навчання, що дозволить за допомогою заздалегідь продуманих запитань і завдань провести аналіз орфографічного явища, підвести дітей до висновку – правила правопису. Це забезпечить активність, а також свідомість знань.

5. *Самостійність*. Важливою умовою, що забезпечує успіх у формуванні орфографічних умінь і навичок, є самостійність при виконанні орфографічних завдань. Цю якість необхідно виховувати поступово, привчаючи спочатку самостійно ознайомлюватись із завданням, поставленим до вправи, читати правило правопису перед тим, як виконувати вправу, користуватися таблицями, орфографічним словником, тобто навчити спочатку самостійно працювати з підручником.

6. *Уміння розпізнавати орфограму*. Досить часто у шкільній практиці трапляються випадки, коли правила учень знає, а пише з помилками. Причиною цього, як свідчать психологічні дослідження, зокрема Л. Айдарової, Д. Богоявленського, С. Жуйкова, Р. Журавльової, є невміння розпізнавати орфограму, тобто невміння співвідносити звуковий образ слова з правилами позначення тих чи інших звуків на письмі.

Таким чином, уміння розпізнавати орфограму за її фонетичними, фонетико-граматичними чи семантичними ознаками співвідносити їх з відповідним правилом правопису, діяти за правилом – ще одна важлива умова успішного становлення орфографічних навичок.

7. *Система вправ*. Становлення правописних умінь і навичок – довготривалий процес і вимагає застосування системи орфографічних вправ. Важливою умовою результативності цієї системи є правильний добір вправ відповідно до етапу формування орфографічної навички та лінгвістичної природи орфограмм.

8. *Повторення вивченого*. Важливе місце в системі орфографічних вправ, повинні зайняти вправи на повторення вивченого, адже правописна навичка здатна втрачатися, якщо її не підтримувати

9. *Контроль і перевірка рівня сформованості орфографічної навички*. Важливою умовою, що забезпечує формування правописних умінь і навичок, є здійснення контролю за їх становленням. Існують різні способи перевірки залежно від етапу засвоєння знань і формування умінь і навичок. Це може бути невелика перевірна робота, розрахована на 15 хв (словниковий диктант, вибіркового диктант з логічним завданням, списування), яка проводиться після вивчення якоїсь однієї чи кількох взаємопов'язаних тем.

10. *Робота над помилками*. Успішність у формуванні правописних умінь і навичок залежить від того, як організовується і проводиться робота над попередженням і виправленням орфографічних помилок.

Типовими для учнів початкових класів є помилки на пропуск, заміну, перестановку букв. Причини їх можуть бути різними: невміння співвідносити звуковий склад слова буквеним позначенням, відставання в умінні правильно читати чи просто неуважність. У кожному випадку потрібно точно визначити причину, з якої той чи інший учень допускає ці помилки, щоб організувати індивідуальну та фронтальну роботу над їх подоланням, використовуючи для цього відповідні прийоми навчання (звуковий аналіз, списування з проговорюванням, напівголосне читання текстів тощо).

Таким чином, дотримання всіх умов, що забезпечують успішність формування орфографічних навичок та дій, є важливим фактором попередження помилок. Однак в силу індивідуальних особливостей дітей та ряду інших причин (хвороба, пропуски уроків) помилки все-таки допускаються. Їх усуненню сприяє систематична і цілеспрямована індивідуальна робота.

#### **Список використаної літератури**

**1. Богоявленский Д. Н.** Психологические принципы обучения орфографии / Д. Н. Богоявленский // Русский язык в школе. – 1976. – №4.  
**2. Вашуленко М. С.** Методи і прийоми формування орфографічних навичок / М. С. Вашуленко // Початкова школа. – 1982. – №3.  
**3. Державний стандарт** початкової загальної освіти // Початкова освіта. – травень 2011. – № 18 (594).  
**4. Жуйков С. Ф.** Формирование орфографических действий у младших школьников / С. Ф. Жуйков. – М.: Просвещение, 1965.  
**5. Методика** навчання української мови в початковій школі : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / За наук. ред. М. С. Вашуленка. – К.: Літера ЛТД, 2010. – 364 с.  
**6. Навчальні** програми для загальноосвітніх навч. закл. із навчанням українською мовою. 1–4 класи. – К.: Видавничий дім „Освіта”, 2012. – С. 10–70.

#### **Єсауленко А. Лінгводидактичні основи розвитку орфографічних дій у молодших школярів на уроках української мови**

У статті розкривається проблема розвитку орфографічних дій у молодших школярів на уроках української мови, що є головною умовою формування орфографічної грамотності. Зазначено, що дотримання всіх умов, що забезпечують успішність формування орфографічних навичок та дій, є важливим фактором попередження помилок. Однак в силу індивідуальних особливостей дітей та ряду інших причин помилки все-таки допускаються. Їх усуненню сприяє систематична і цілеспрямована індивідуальна робота.

*Ключові слова:* орфографія, орфографічні дії, орфографічні навички, орфографічна грамотність.

**Есауленко А. Лингводидактические основы развития орфографических действий у младших школьников на уроках украинского языка**

В статье раскрывается проблема развития орфографических действий у младших школьников на уроках украинского языка, что является главным условием формирования орфографической грамотности. Отмечено, что придерживание всех условий, которые обеспечивают успешность формирования орфографических навыков и действий, является важным фактором предупреждения ошибок. Однако в силу индивидуальных особенностей детей и ряда других причин ошибки все-таки допускаются. Их устранению способствует систематическая и целенаправленная индивидуальная работа.

*Ключевые слова:* орфография, орфографические действия, орфографические навыки, орфографическая грамотность.

**Esaulenko A. Linguodidactics Foundations for the Development of Spelling Activities of Junior Pupils at the Lessons of the Ukrainian Language**

The article deals with the problem of spelling action in primary school children in the classroom Ukrainian language, which is the main condition for the formation of orthographic literacy. Noted that adherence to all conditions that ensure the success of the formation of spelling skills and action, is an important factor in the prevention of mistakes. However, due to the individual characteristics of children and other reasons, the error still allowed. Their elimination promotes systematic and purposeful individual work.

*Key words:* spelling, spelling activities, spelling skills, spelling literacy.

УДК 373.2.016 : 811

**Т. Жирова**

**ХАРАКТЕРИСТИКА МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ  
СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Швидкість оволодіння активним словником у дошкільному віці відбувається індивідуально. Особливо швидко поповнюється словник в старшому дошкільному віці. Дослідники наводять різні дані про кількість слів, що вживаються дитиною в цей період, це вказує на велику індивідуальність у темпі розвитку мовлення.

Мета нашої статті – подати характеристику мовлення дитини старшого дошкільного віку.

Розвиток розуміння мовлення відбувається за законами розвитку умовних рефлексів. Механізм становлення розуміння мовлення розкрито

у працях О. Іванова-Смоленського, де вчений описує чотири категорії спілкування дитини з оточуючими її.

1. Безпосередній вплив предмета на дитину, що викликає відповідну реакцію, тобто безпосередній подразник – безпосередня відповідь.

2. Словесний вплив дорослого, що викликає безпосередню реакцію, тобто словесний подразник – безпосередня дія. Це руховий або секреторний умовний рефлекс у відповідь на словесний подразник.

3. Безпосередній подразник – словесна реакція, тобто словесна умовно-рефлекторна реакція у відповідь на безпосередній подразник із зовнішнього середовища чи внутрішніх органів.

4. Словесний подразник – словесна відповідь, тобто словесна умовно-рефлекторна реакція у відповідь на словесний подразник.

Розвиток розуміння мовлення за Г. Люблинською виявляється в тому, що дитина: починає правильно співвідносити слово, що чує, з предметом (дією, ознакою) незалежно від конкретних ситуацій; знайоме слово набуває узагальненого характеру [1, с. 132]. Є. Каверіна також описує послідовні етапи розвитку розуміння мовлення дитиною [2].

За умов правильного мовленнєвого розвитку та відсутності органічних недоліків органів мовленнєвого апарату звукова культура мовлення дітей 7 років досягає досить високого рівня розвитку. Дитина абсолютно правильно і чітко вимовляє всі звуки рідної мови ізольовано, у звукосполученнях, словах та фразах відповідно до норм літературної вимови. У неї добре розвинений фонетичний слух, диференціює близьке і схоже у словах, легко помічає і виправляє допущені помилки звуковимови, порушення наголосу, діалектизми та говірки. Відповідно до ситуації, регулює силу голосу (голосно, тихо, помірно, пошепки) та темп мовлення (швидко, помірно, повільно). У дитини змішаний (діафрагмально-нижньореберний) тип мовленнєвого дихання, плечі опущені, дотримуються пауз, логічних наголосів, інтонаційних засобів виразності. Доречно користується питальною, розповідною та окличною інтонацією. Обмежено використовує паралінгвістичні засоби виразності (рухи, жести, покази).

До 7 років закінчується процес фонематичного розвитку дитини, формуються досить тонкі диференційовані звукові образи слів і окремих звуків. З'являється усвідомлення звукового складу рідної мови [3].

Розвиток усвідомлення звукової сторони рідної мови є центральним новоутворенням психічного розвитку дитини дошкільного віку. Діти оволодівають прийомами звукового та складового аналізу слів як за схемою звукового аналізу, так і без неї. Розрізняють та виділяють голосні, приголосні звуки, тверді й м'які приголосні; визначають кількість слів у реченні, складів та звуків у слові, наголошений склад. Дитина повністю готова до навчання грамоти (читання і письма).

Орієнтування дитини у звуковій системі рідної мови складає міцну основу для засвоєння дітьми граматичної будови мовлення,

дозволяє дитині орієнтуватись у складних співвідношеннях граматичних форм, за якими стоять відносини одних звукових форм до інших.

До 7 років завершується засвоєння дитиною морфологічної системи української мови – дитина засвоює всі граматичні категорії: рід, число, відмінкові закінчення; типи відмін і дієвідмін. Відбувається розмежування окремих граматичних форм за відмінами, дієвідмінами, особами, які раніше дитина заміщувала і допускала помилки: засвоюються всі поодинокі граматичні форми.

Дитина засвоює синтаксичну структуру рідної мови. В мовленні дитини наявні всі типи речень як простих, так і складних, зустрічаються всі види сполучників та сполучних слів. На прохання дорослого дитина вміє скласти потрібне речення (наказове, розповідне, окличне, з однорідними членами, з прямою мовою, з вставними словами). В одному реченні може нараховуватись до 18 слів.

Дитина надзвичайно легко створює нові слова (всі частини мови) за допомогою суфіксів, префіксів, двох слів, споріднені однокореневі слова тощо. Виявляє ініціативу у словотворчих іграх. За словами О. М. Гвоздьова, рівень оволодіння рідною мовою, якого дитина досягла до шкільного віку є досить високим. Дитина оволодіває за цей час усією складною системою граматики, навіть найтоншими закономірностями морфологічного і синтаксичного ладу, поодиначними граматичними формами таким чином, що мова, яку дитина засвоює, дійсно стає для неї рідною, знаряддями мислення і спілкування [4, с. 45–70.].

Словник дитини збагачується до 5000 слів, у словнику наявні всі частини мови. Дитина з високим рівнем розвитку мовлення оперує узагальненими словами різного порядку, абстрактними поняттями, словами іншомовного походження, складними словами (різної структури), стійкими загальноживаними словосполученнями. Розуміє та розрізняє близькі за значенням слова та переносне значення слів. Розуміє та добирає слова синоніми, антоніми, омоніми; епітети, метафори, багатозначні слова тощо. Мовлення дітей набуває образності. Дитина доречно вживає образні вирази, фразеологічні звороти. Знає прислів'я, приказки, утішки, загадки, скоромовки.

Володіє формулами мовленнєвого етикету відповідно до ситуації (привітання, прощання, знайомство, вибачення, подяка, прохання, зустріч, комплімент тощо), формами звертання до дорослих і дітей.

За кількісною та якісною характеристикою словник дитини досягає такого рівня, що вона вільно може спілкуватися з дорослими і дітьми, підтримувати розмову на будь-яку тему, що в межах розуміння дитини. Дитина доречно і точно добирає синонімічні відтінки слів, слова, в яких відбито диференційований підхід до позначення предмета (зимовий, весняний, осінній одяг; повітряний, водний транспорт), професійної належності. Зникає повністю словотворення.

На сьомому році життя мовлення дитини стає більш складним у структурному плані, більш розгорнутим, логічним і послідовним. Дитина

засвоює як діалогічну, так і монологічну форми мовлення. Вільно, невимушено вступає в розмову з дітьми (як знайомими, так і незнайомими), підтримує запропонований діалог відповідно до теми; не втручається у розмову інших; буде стимульований, запропонований діалог відповідно до ситуації (групове мовлення), відповідає на запитання, звернені до дитини, за змістом картин, художніх творів. У більшості випадків відповіді на запитання розгорнуті з монологічними вставками. Діти з добре розвинутим мовленням виконують словесні доручення, звітують про виконані доручення, передають діалог попереднього спілкування, що виник у процесі виконання доручення.

До семи років діти оволодівають контекстним мовленням, різними типами монологічного мовлення:

- мовлення-повідомлення;
- розповідь-опис;
- розповідь-роздум;
- розповідь-пояснення [5].

Діти складають самостійні розповіді про предмети, іграшки, картини, явища, розповіді з власного досвіду, творчі розповіді на тему, за планом вихователя, на самостійно обрану тему та за самостійно складеним планом.

Вміють домислювати події, які зображені на картині, поділяти на логічно завершені частини сюжетну картину, художній текст, придумують до частин назву; об'єднують в єдину розповідь декілька сюжетів (розповіді за серією картин, порівняльні розповіді), складають казки, загадки, нісенітниці, розповіді про смішні епізоди.

Переказують казки та художні оповідання за вказівкою вихователя. Самостійно розповідають знайомі казки, передають сюжети мультфільмів, телепередач. Вміють пояснити хід наступної гри, майбутній сюжет малюнка, конструкції, аплікації, якогось виробу, як пройти до певної знайомої дітям установи тощо.

До семи років у дітей формується нова інтелектуальна функція мовлення, що планує і регулює практичні дії дитини. Досягнуті результати мовленнєвого розвитку дитина в дошкільні роки дають можливість їй легко засвоювати програму навчання у школі. Різні сторони мовлення дитини вдосконалюються протягом її шкільного навчання.

Отже, зроблений аналіз особливостей процесу становлення і розвитку пасивного й активного словника на етапі дошкільного дитинства засвідчує істотні індивідуальні відмінності, а також підтверджує залежність процесу збагачення й активізації лексики від цілеспрямованої педагогічної роботи, добору, вчасного застосування ефективних дидактичних засобів, одне із центральних місць серед яких посідає художнє слово.

### Список використаної літератури

1. Люблинская А. А. Почерки психического развития ребенка / А. А. Люблинская. – М. : Просвещение, 1965. – С.132. 2. Каверина Е. К. О развитии речи детей первых двух лет жизни / Е. К. Каверина. – М. : Медгиз, 1950. 3. Богуш А. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років: [монографія] / Алла Богуш. – К. : Видав. дім „Слово”, 2004. 4. Гвоздев А. Вопросы изучения детской речи / А. М. Гвоздев. – М. : Просвещение, 1961. – С. 45-70. 5. Алексеева М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие [для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений] / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М. : Издательский центр „Академия”, 2000. – 400 с.

#### **Жирова Т. Характеристика мовлення дітей старшого дошкільного віку**

У статті подається характеристика мовлення дитини старшого дошкільного віку. Автор звертає увагу, що діти цього віку оволодівають прийомами звукового та складового аналізу слів як за схемою звукового аналізу, так і без неї, розрізняють та виділяють голосні, приголосні звуки, тверді й м'які приголосні; визначають кількість слів у реченні, складів та звуків у слові, встановлюють наголошений склад тощо.

*Ключові слова:* дошкільник, мовлення, розуміння мовлення, старший дошкільний вік.

#### **Жирова Т. Характеристика речи детей старшего дошкольного возраста**

В статье подаётся характеристика речи ребёнка старшего дошкольного возраста. Автор обращает внимание, что дети этого возраста владеют приемами звукового и складового анализа слов как по схеме, так и без неё, различают и выделяют гласные, согласные звуки, твёрдые и мягкие согласные, определяют количество слов в предложении, слогов и звуков в слове, определяют ударный слог и др.

*Ключевые слова:* дошкольник, речь, понимание речи, старший дошкольный возраст.

#### **Zhirova T. Characteristic of the Speech of Children of Senior Preschool Age**

The article is served characteristic of speech child preschool age. The author notes that children of this age possess прийомами sound and складового analysis words as by the scheme, and without it, differentiate and distinguish vowels, consonants, hard and soft consonants, determine the number of words in a sentence, syllables and sounds in a word, define the stressed syllable and other

*Key words:* preschooler, speech, speech understanding, senior preschool age children.

## ВЕРБАЛЬНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ

У дошкільному віці закладається фундамент культури мовлення й спілкування, розвиваються комунікативні здібності, пізнавальна активність, образне, творче мислення. Саме дошкільний навчальний заклад покликаний сформувати в дітей інтерес до краси й мудрості живого слова, його значущості в житті людини. Відомо, що навчання в дошкільному закладі базується на різноманітних іграх. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема розвитку зв'язності мовлення засобом ігор, зокрема вербальних.

Дослідженню гри як провідної діяльності дошкільників присвячені праці Л. Артемової, А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Маркової, Д. Менджерницької, Є. Тихеевої, О. Сорокіної, Є. Удальцової, О. Усової та ін. Учені дійшли висновку, що гра може виступати засобом, який пов'язує різні види діяльності: ігрову, комунікативно-мовленнєву і навчально-мовленнєву. Гра дитини є найефективнішим засобом вияву мовленнєвої активності дітей. Гра є інтерактивною, оскільки для того, щоб гратися, дитина повинна взаємодіяти з різними предметами та іншими особами, впливати на цю особу або предмет, реагувати на зміни, які вона викликає.

У дошкільній педагогіці методисти А. Богуш, А. Бондаренко, О. Сорокіна, А. Максаков, Г. Тумакова, Є. Удальцова, Г. Швайко та ін. вербальні ігри виокремлюють у самостійну групу.

Мета нашої статті – проаналізувати вербальні ігри як засіб розвитку зв'язного мовлення дошкільників.

*Вербальні ігри* – це словесні ігри, спрямовані на вирішення мовленнєвих завдань, змістом яких виступає безпосередньо зв'язне (діалогічне, монологічне) мовлення, мовленнєві висловлювання різного типу (опис, розповідь, міркування, пояснення), і які побудовані за змістом художніх текстів [2, с. 46].

Вербальні ігри зацікавлюють дітей старшого дошкільного віку, позитивно впливають на їхнє навчання, привчають самостійно доходити висновків. За допомогою вербальних ігор у дітей виховується бажання займатися розумовою працею.

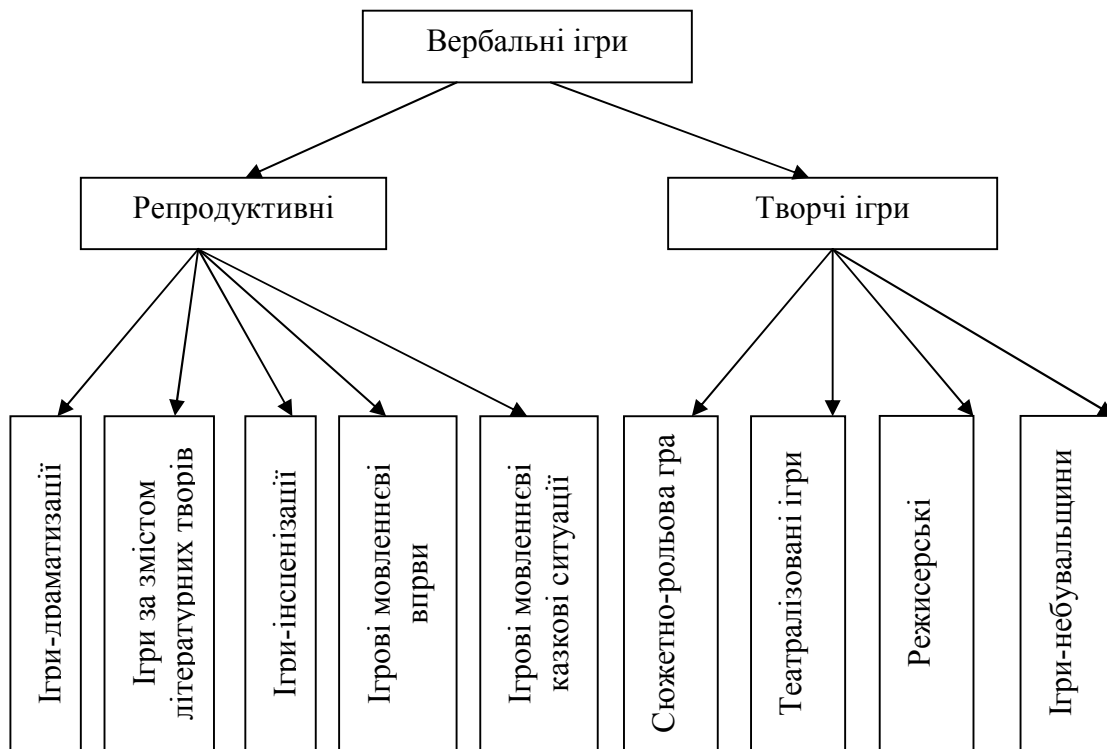
Вербальні ігри можна поділити на дві великі групи: репродуктивні та творчі.

Репродуктивні – ігри, в яких діти відтворюють зміст одного знайомого художнього твору (оповідання, казки, вірша, пісні).

Творчі ігри - це самостійне створення дітьми сюжету на основі знайомих дітям художніх творів, тобто творча інтерпретація змісту. Класифікацію вербальних ігор можна представити такою схемою.



### Класифікація вербальних ігор



Вербальна гра має таку саму структуру, як і дидактична: ігровий задум, ігрові мовленнєві дії, рольова поведінка, сюжетоскладання, мовленнєве оформлення і мовленнєвий супровід.

Вербальні ігри – це ігри, спрямовані на „розвиток захоплюючої розумової діяльності, самостійності й активності їхнього мислення” [1, с. 4]. У вербальній дидактичній грі діти вчаться діяти з речами, яких у цей час не сприймають, вони оперують уявленнями про ці предмети. У вербальних іграх дитина вирішує самостійно різноманітні розумові завдання: описує предмети; відгадує за описом, за ознаками схожості й відмінності; групує предмети за різними властивостями, ознаками; віднаходить алогізми в судженнях; складає різноманітні розповіді, небувальщини тощо.

Найбільш поширеним видом репродуктивних вербальних ігор є ігри-драматизації.

*Гра-драматизація* – це особливий вид ігрової діяльності дітей дошкільного віку; це гра за змістом оповідання чи казки, добре знайомого дітям. Драматизувати – означає зобразити, розіграти в особах будь-який літературний твір, зберігаючи послідовність епізодів. При цьому сюжет гри, послідовність подій, що відбуваються, ролі, вчинки героїв, їхнє мовлення визначається текстом літературного твору.

Відмінність ігор-драматизацій від інших видів ігор:

- дітям потрібно визначити хід, перебіг подій,

- образи героїв казки чи оповідання, їхню поведінку,
- уявити персонажів саме в такому вигляді, в якому вони показані у творі зі всіма особливостями.

Експериментальні дослідження Р. Жуковської, Н. Карпинської засвідчили необхідність розвитку в дітей спеціальних творчих здібностей, потрібних для гри-драматизації:

- розвиток поетичного слуху, тобто особливо чутливого сприйняття змісту і форми літературного тексту в єдності, а також виразності мовлення дитини;
- здатності швидко сприймати зміст літературного твору за умови його розуміння;
- уміння зберігати жвавість вражень, передавати їх у процесі створення образу героя у грі, виражати своє ставлення до нього і почуття, що ви-никли на цій основі, користуючись при цьому мовленням, рухами, мімікою.

Чітко дотримуючись сюжету літературного твору, кожна дитина по-своєму створює той чи той образ. Учасники драматизації певним чином взаємодіють між собою. Вони уважно слухають репліки товаришів під час гри, слідкують за їхніми рухами, жестами, мімікою, реагують на відхилення від літературного тексту, залишаючись при цьому весь час у створеному образі.

Гра-драматизація складається з таких частин:

*I-й етап* – передбачає заходи, спрямовані на засвоєння літературного тексту:

- читання або розповідання тексту вихователем;
- слухання його звукозапису;
- бесіда з дітьми в ході якої визначається характер і особливості голосів персонажів;
- переказ, у процесі якого закріплюються послідовність подій, що відбуваються, прямої мови персонажів тощо, переказу за ілюстраціями, сюжетними малюнками, виконаними дітьми тощо.

*II -й етап* складається з комплексу виховних заходів у ході яких поряд із загальними навчально-виховними завданнями певної групи вирішуються і завдання підготовки до гри-драматизації:

- збагачення знань дітей про персонажів та події, що відбуваються,
- вправління у виразному читанні тексту,
- підготовка атрибутів і декорацій.

*III -й етап* – сама гра-драматизація, ігрове відтворення.

У драматизації беруть участь усі діти. їх не поділяють на акторів і глядачів, це не театральна вистава, а дитяча гра. Діти виступають своєрідним режисером подій, вони змінюють кінцівку на свій розсуд, вводять нових героїв тощо.

Отже, вербальні ігри – це природний спосіб організації спілкування дітей дошкільного віку, оскільки невимушено залучають дітей у міжособистісне спілкування. До репродуктивних вербальних ігор

належать ігри за сюжетами літературних творів. Знання, доступні й цікаві дітям, охоче засвоюються і відображаються, ускладнюються у ході гри, коли в дітей виникає потреба пояснити один одному те, що вони знають, бачать, роблять. У цих ситуаціях діти оперують зв'язним мовленням, яке не завжди застосовують на заняттях з розвитку мовлення.

### **Список використаної літератури**

- 1. Бондаренко А. К.** Словесные игры в детском саду. Пособие для воспитателя детского сада. – М. : Просвещение, 1877. – 94 с.
- 2. Богуш А. М.** Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи. / А. М.Богуш, Н. І. Луцан. – К. : Видавничий дім „Слово”, 2008. – 256 с.

#### **Королькова Н. Вербальні ігри як засіб розвитку зв'язного мовлення дошкільників**

У статті розглядається питання розвитку мовлення зв'язного дошкільників. Автор указує, що важлива роль в удосконаленні мовлення відводиться грі. При цьому зв'язне мовлення найкраще формується під час вербальних ігор. У статті розглянуто ігри-драматизації, зазначена їх мета, структура, висловлена думка, що ігри позитивно впливають на навчання дошкільників, привчають їх самостійно доходити висновків.

*Ключові слова:* дошкільник, зв'язне мовлення, вербальні ігри.

#### **Королькова Н. Вербальные игры как средство развития связной речи дошкольников**

В статье рассматриваются вопросы развития связной речи дошкольников. Автор указывает, что важнейшая роль в усовершенствовании речи отводится игре. При этом связная речь лучше всего формируется во время вербальных игр. В статье рассмотрены игры-драматизации, указана их роль, структура, высказана мысль, что игры позитивно влияют на обучение дошкольников, приучают их самостоятельно делать выводы.

*Ключевые слова:* дошкольник, связная речь, вербальные игры.

#### **Korolkova N. Verbal Games as a Means of Development of Coherent speech Preschoolers**

In the article the questions of development of coherent speech preschoolers. The author indicates that the most important role in the improvement of speech given to the game. Thus joined speech is best is formed during a verbal games. The article considers games-dramatization, indicate their role, structure, suggested that the games will positively affect learning preschoolers, accustom them to make conclusions.

*Key words:* preschooler, joined speech, verbal games.

## **ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НАВИЧКИ ЧИТАННЯ ПЕРІОДИЧНОЇ ПРЕСИ**

Підтримка читання – це стратегічно важливий елемент культури, інструмент підвищення інтелектуального потенціалу нації, творчого розвитку особистостей та соціальної активності українського суспільства.

Сучасний навчально-виховний процес спрямований на виховання учня – суб'єкта культури і власної життєтворчості. Школа, учитель, класний керівник мають забезпечити духовний розвиток і саморозвиток особистості, навчити вихованців мистецтву творити себе і своє життя. Велику роль у цьому процесі відіграє книга. Тому пропаганда читання, виховання інформаційно-бібліографічної та читацької культури, формування вміння користуватися бібліотекою, її послугами, книгою, довідковим апаратом, розвиток пізнавальних інтересів – пріоритетні напрямки спільної діяльності педагогів, бібліотеки, батьків.

Читання – це дуже важкий процес, який вимагає уваги, напруження, фізичних та розумових сил. Сьогодні світ комунікаційної техніки володіє великими можливостями, що інколи не укладаються в розумінні людини. Більшість людей відчувають себе неготовими впевнено користуватися новими інформаційними системами, які передбачають високий рівень розумових здібностей, організовану свідомість. Тому читання періодичної преси є невід'ємним чинником формування читацької компетенції та культури. Власне, проблема формування умінь читання й розуміння періодичної преси молодшими школярами зумовлює актуальність цього дослідження.

Мета роботи – описати шляхи, методи й прийоми роботи над формуванням компетентності читання періодичної преси школярами початкової ланки.

Нині в Україні зареєстровано понад 50 періодичних видань, адресованих дітям. Актуальним є питання змістового наповнення дитячих журналів та газет, їх відповідність вимогам, які ставляться до друкованої продукції, призначеної для дитячого читання.

Дитячі періодичні видання покликані щоб популяризувати провідні пізнавальні та педагогічні ідеї, знайомити юних читачів з творами сучасних українських та зарубіжних письменників, розповідати про нові досягнення та події у житті людства, пропагандувати морально-етичні норми суспільства, установлені цінності народу, а разом з тим урахувати читацькі інтереси, можливості та особливості сприйняття інформації дітьми певної вікової категорії.

До цього часу були спроби огляду сучасних дитячих періодичних видань, в яких мали місце узагальнені думки, висловлені з приводу окремих журналів. Провідні журналісти, літературознавці, психологи, вчені України, Росії, зарубіжжя розглядали різні аспекти сучасної дитячої періодики та аналізували жанрово-тематичні аспекти літератури для дітей.

Кількість періодичних видань для дітей у державі свідчить про рівень її цивілізованості, культури, інтелекту, а також перспективи її розвитку, її майбутнього. Нове покоління має формуватися під впливом вдалої державної політики, сім'ї, громадськості та джерел інформації, які гарантуватимуть повноцінний всебічний розвиток дитини [3].

Сучасна початкова школа покликана забезпечити становлення особистості молодшого школяра шляхом виявлення і цілісного розвитку здібностей, формування умінь і бажання вчитися. Вирішення цього завдання пов'язане зі створенням перспективного навчального середовища, що стане джерелом розвитку кожного школяра. Особливе значення для успішної адаптації на початковому етапі навчання мають сформованість загально-навчальних умінь та навичок. Одним із найважливіших умінь дитини є вміння читати. Обсяг інформації постійно зростає, а щоб отримати її з книг, преси, Інтернету, потрібно вміти читати.

Для початку, хочемо виявити, що ж насправді називають читанням. Отже, читання – це один з найважливіших видів мовної діяльності, тісно пов'язаний як з вимовою, так і з розумінням мови. Також „читання” – це здатність сприймати, розуміти інформацію, яка записана (передана) тим або іншим способом або відтворена технічними пристроями [6]. Маємо зазначити, що головним компонентом читання є навичка читати – основа, яка дозволяє нарощувати духовний та інтелектуальний потенціал особистості учня. Навичка читання являє собою одну з головних ланок подальшого розвитку та освіти дитини. На уроках читання приділяється максимальна увага її формуванню.

Сучасні психологи та методисти визначають навичку читання на початковому етапі як процес відтворення звукової форми слова за її графічною моделлю з виявленням, активною переробкою і усвідомленням смислової інформації. З цього випливає, що навичка читання об'єднує дві групи умінь: уміння, які пов'язані з відтворенням звукової форми слова, — спосіб, правильність, темп читання, та уміння, що ґрунтуються на виявленні та усвідомленні смислової інформації — свідомість (розуміння), виразність читання [5].

Предмет „Читання” у початкових класах – це органічна складова освітньої галузі „Мова і література”. Він охоплює як класне, так і позакласне читання. Основне завдання читання як навчального предмета – формування в учнів першооснов самостійної читацької діяльності, виховання особистості дитини засобами художніх та науково-пізнавальних творів та розвиток мовленнєвих навичок.

На уроках читання мають вирішуватися першочергові завдання:

- формування і розвиток мовленнєвих умінь і навичок, провідною з яких є повноцінна навичка читання;
- розвиток інтересу до читання, ознайомлення учнів з дитячою літературою в багатоманітності її тематики, жанрових форм;
- формування повноцінного сприймання, розуміння, відтворення художніх, науково-пізнавальних текстів через відтворення відповідних навчальних і читацьких умінь;
- розвиток емоційної і почуттєвої сфери учнів, образного мислення, уміння висловлювати елементарні оцінні судження щодо прочитаного;
- формування морально-етичних уявлень і почуттів, збагачення соціального досвіду школярів;
- розвиток творчих здібностей учнів;
- формування спеціальних умінь самостійно і продуктивно працювати з дитячою книжкою, різними джерелами друкованої продукції для знаходження потрібної інформації; орієнтуватися у світі книжок і вибрати їх для задоволення власних пізнавальних потреб.

Але для розвитку інтелектуальної, творчої, розумної, дитини важливим є не лише розвиток і формування усіх головних читацьких умінь та навичок, але й те що ми читаємо, зміст та цінність текстів. На даний момент в сучасному суспільстві книжка відходить в минуле, діти перестають читати енциклопедії, довідники, великі збірки доволі цікавих та корисних творів, які можуть багато чому навчити.

Інтерес дитини до читання значною мірою залежить від ставлення до книги в сім'ї. Процес керівництва читанням складається із взаємопов'язаних і взаємообґрунтованих частин планування, організації, регулювання і контролю.

Велику роль у забезпеченні духовного розвитку і саморозвитку особистості відіграє книга, а відтак і журнал, газета. Тому пропаганда читання, виховання бібліотечно-бібліографічної та інформаційної культури, формування вміння користуватися бібліотекою, її послугами, книгою, довідковим апаратом, розвиток творчої думки, пізнавальних інтересів – пріоритетні напрямки спільної діяльності педагогів і бібліотекарів.

Усю роботу з пропаганди періодичної преси та її читання необхідно вести систематично паралельно у 3-х напрямках: техніка читання + культура читання + інтерес до читання.

Техніка читання формується на уроках читання за допомогою спеціальних вправ і включає такі складові:

- тема;
- виразність;
- правильність;
- свідомість.

Культура читання потребує систематичної роботи на уроках і в позаурочний час. Це:

- проведення інтегрованих уроків;
- використання елементів бібліографії;
- використання довідкової і художньої літератури, періодичної преси.

Все більшої популярності серед дітей, зокрема молодших школярів, набирають сучасні українські дитячі журнали та газети. Вони дивують своєю різноманітністю, барвистістю, різноплановою змістовністю кожного номера. Один журнал – величезна кількість інформації та різноманітних цікавинок, а також веселих ігор і вікторин. Все це привертає увагу дітлахів, зачаровує і вони з захватом поринають у казковий світ періодики.

Дітям більш цікавіше читати, наприклад, наукову статтю про Місяць в дитячому періодичному виданні з малюнками, з простим і зрозумілим поясненням аніж просто в енциклопедії, де здебільшого поданий просто науковий текст. Проте, маємо зауважити, що сучасні видавництва модернізують дитячі енциклопедії, добираючи цікаві та якісні фотографії, зображення явищ, подій і т.п., а також друкуючи актуальні для сучасних дітей інформаційні статті.

Але якщо порівняти попит наприклад енциклопедії і періодичного видання, то з великим відривом планку лідерства отримає періодика. Це в першу чергу зумовлено ціновим співвідношенням, бо дозволити придбати хорошу дитячу енциклопедію можуть не всі батьки, інша справа журнал чи газету.

Дитяча періодика це не є погано, навпаки це доволі доступний шлях до розвитку дитини, але напри великий жаль не всі часописи відповідають встановленим стандартам. Треба вміти обрати якісний друкарський продукт.

„Розважаючи та інформуючи, навчати, розвивати та виховувати!” [2] – саме таким гаслом означає мету виходу у світ дитячого журналу чи газети. Реалізація поставленої мети залежить від того, яка інформація буде закладена у видання: які твори, на яку тему, якого жанру, які підібрані ілюстрації тощо.

Дитяча періодика з моменту її виникнення завжди була і є одним з основних комунікативних каналів, за допомогою якого до дитини надходить інформація різного змісту та форми. Слід зазначити, що типовим для української дитячої періодики є публікування текстів двох типів: художніх і нехудожніх. Твори художньої літератури (казки, оповідання, байки, тощо) допомагають дітям засвоїти моральні принципи, навчають як треба вести себе в подібній ситуації, здійснюють виховну функцію. Тексти нехудожнього характеру(статті, нариси, та інші) вони направлені на конкретну проблематику, яка актуальна в даний момент, даній віковій категорії дітей. Тому метою таких текстів є донести до читача зрозумілою мовою знання та розуміння навколишніх

процесів, явищ, розкрити дітям сутність наукових понять та навчити оперувати ними у подальшому житті. У дитячих виданнях нехудожні тексти складають основну одиницю висвітлювання інформації.

Якщо газета чи журнал зроблені зі знанням соціальних потреб і читацьких запитів сучасної дитини, урахуванням розмовних, психологічних характеристик конкретної вікової групи – вони стають постійним комунікативно-інформаційним каналом, який забезпечує безперервний зв'язок між навчальним процесом і позашкільною самоосвітою, сприяють самовдосконаленню, задоволенню різноманітних читацьких потреб.

Важливою особливістю дитячої публіцистики є її спрямованість на вік читача, оскільки діти 5–7, 8–9 чи 10–12 років мають різний психічний розвиток, різні потреби та інтереси, а також різні мотиви щодо читання. Відомості про вік читацької аудиторії, необхідні для формування мети публіцистичного твору і вибору засобів для її кращої реалізації [1].

Для активізації читацької уваги в журналах широко використовуються різноманітні «відпочинкові» зони, розважально-ігрові засоби, образно-емоційна стилістика викладу, численні ілюстрації, щоправда, серйознішого змістового навантаження, іншої художньої манери виконання.

Маємо зазначити, що редакційні колеги („Барвінок”, „Пізнайко”, „Однокласник”) вміють зацікавити маленьких читачів грою, хвилюючими художніми текстами, цікавими завданнями, конкурсами. Важливим моментом є залучення читачів до співпраці: друкування на сторінках журналу дитячих творів чи малюнків, розповідей, листів. Отже, хотілося ще раз відзначити, що мета дитячої періодики – всебічний розвиток особистості. Тому усім разом нам треба об'єднати зусилля для популяризації серед дітей і молоді здорового способу життя, підвищення рівня знань дитини про свої права, прищеплення юним українцям почуття гідності, патріотизму, чуйності, любові до рідного краю, природи. Видання для дітей та юнацтва мають бути на вістрі суспільних очікувань, захищати інтереси держави і дитини в цій державі, заохочувати читача до саморозвитку, виступати інструментом навчально-виховного процесу.

### Список використаної літератури

**1. Круль Л.** Сучасна українська періодика для дітей [Електроний ресурс] / Лариса Круль. – Режим доступу : [http://urccyl.com.ua/index.php?option=com\\_content&view=article&id=18:2011-10-22-20-51-30&catid=14:2011-09-19-05-21-10&Itemid=11&lang=uk](http://urccyl.com.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=18:2011-10-22-20-51-30&catid=14:2011-09-19-05-21-10&Itemid=11&lang=uk)

**2. Літературознавчий** словник-довідник / [Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів В. І. Теремко] – К. : Академія, 1997. – 752 с. – (Nota bene).

**3. Стан** сучасної української періодики [Електроний ресурс]. – Режим доступу : <http://student.zoomru.ru/lit/stan-suchasno>



ukransko-dityacho-perodiki/112036.893148.s6.html 5. Журнал Тошка и компания [Електроний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.toybytoy.com/game/Journal\\_Toshka\\_and\\_company](http://www.toybytoy.com/game/Journal_Toshka_and_company) 6. Читання [Електроний ресурс]. – Режим доступу : <http://uk.wikipedia.org/wiki/Читання>

### **Костів О. Формування у молодших школярів навички читання періодичної преси**

У статті розглянуто проблему формування в учнів навичок читання періодичної преси для розвитку інтелектуальної, творчої, розумної, дитини, важливим є не лише розвиток і формування усіх головних читацьких умінь та навичок, але й те що ми читаємо, зміст та цінність текстів. На даний момент в сучасному суспільстві книжка відходить в минуле, діти перестають читати енциклопедії, довідники, великі збірки доволі цікавих та корисних творів, які можуть багато чому навчити. Кількість періодичних видань для дітей у державі свідчить про рівень її цивілізованості, культури, інтелекту, а також перспективи її розвитку, її майбутнього. Нове покоління має формуватися під впливом вдалої державної політики, сім'ї, громадськості та джерел інформації, які гарантуватимуть повноцінний всебічний розвиток дитини.

*Ключові слова:* культура читання, періодика, рубрика, видання, журнал, дитяча газета.

### **Костив О. Формирование у младших школьников навыков чтения периодической прессы**

В статье рассмотрена проблема формирования у учащихся навыков чтения периодической прессы для развития интеллектуального, творческого, умного, ребенка, важным является не только развитие и формирование всех главных читательских умений и навыков, но и то что мы читаем, содержание и ценность текстов. На данный момент в современном обществе книжка отходит в прошлое, дети перестают читать энциклопедии, справочники, большие сборки достаточно интересных и полезных произведений, которые могут многому научить. Количество периодических изданий для детей в государстве свидетельствует о степени его цивилизованности, культуры, интеллекта, а также перспективы его развития, его будущего. Новое поколение должно формироваться под влиянием удачной государственной политики, семьи, общественности и источников информации, которые обеспечат полноценное всестороннее развитие ребенка.

*Ключевые слова:* культура чтения, периодика, рубрика, издание, журнал, детская газета.

### **Kostiv O. Formation the Reading Skills of Periodical Literature Among Primary School Children**

The article deals with the problem of formation the reading skills of periodical literature among primary school children which are aimed to bring up in cultured, creative and clever child. The importance of the process lies not only in the development and formation of the major reading skills, but in the reading activity itself, including the content and value of texts. Currently in modern society a book is receding into the past, the children do not read encyclopedias, reference books, collections of interesting and useful works that can teach them a lot. The number of periodicals for children in the state indicates the degree of its civilization, culture and intelligence, as well as its prospects, its future. The new generation is to be formed under the influence of successful public policy, family, community, and sources of information that provide a complete comprehensive development.

*Key words:* culture reading, periodicals, rubric, an edition, a magazine, a children newspaper.

УДК 373.3.016 : 811.161.2

**М. Котікова**

### **ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ**

Перед кожним учителем початкової школи стоїть триєдина мета: навчити, розвинути і виховати. Отже, слід підготувати учнів до активної трудової і суспільної діяльності, виробити у них навички самостійно поповнювати свої знання та застосовувати їх на практиці.

Першочерговим завданням учителя початкових класів є вироблення в учнів розуміння необхідності та вміння навчатися впродовж усього життя, навчити дитину самостійно здобувати знання і застосовувати їх у різноманітній та цікавій для неї діяльності. У молодших школярів формується розгорнута навчальна діяльність (уміння вчитися) шляхом оволодіння організаційними, логіко-мовленнєвими, пізнавальними і контрольнo-оцінювальними уміннями й навичками, особистий досвід культури поведінки в соціальному та природному оточенні, співпраці у різних видах діяльності.

Проблема розвитку активності й самостійності учнів не є новим завданням для дидактики. Погляд на роль самостійної роботи змінюється з часом. Її значущість у навчанні знайшла своє відображення як у класичній педагогічній спадщині (А. Дістервег, Я. Коменський, Й. Песталоцці, Ж. Руссо, В. Сухомлинський, К. Ушинський), так і у вітчизняній науковій думці (В. Буряк, П. Підкасистий та ін.). сьогодні вже розроблені діяльнісна концепція самостійної роботи на основі інтенсифікації навчання ( А. Аюрян, П. Підкасистий та ін.).

Самостійність учнів у навчанні – найважливіша передумова повноцінного оволодіння знаннями, вміннями і навичками. Часто і правильно застосована самостійна робота розвиває довільну увагу дітей, виробляє в них здатність міркувати, запобігає формалізму в засвоєнні знань, формує самостійність як рису характеру. Це зумовлює обов'язковість і різноманітність самостійних робіт

На кожному уроці можуть бути самостійні роботи різного дидактичного призначення: перевірні, підготовчі, навчальні. На уроках української мови в початкових класах – це здебільшого різноманітні вправи. Їх зміст визначається насамперед метою уроку, характером виучуваного матеріалу і рівнем підготовленості учнів.

Самостійна робота на уроці - органічна частина навчального процесу. Тому методика її проведення визначається специфічними особливостями кожного предмета, змістом теми, рівнем підготовленості учнів.

Плануючи самостійну роботу, вчитель має: 1) визначити її місце в структурі уроку; 2) знати вимоги до учнів на даному рівні оволодіння матеріалом; 3) передбачити труднощі, які можуть виникнути під час роботи у різних групах дітей; 4) правильно визначити зміст і обсяг завдань; форму їх подачі; тривалість самостійної роботи; 5) дібрати потрібний дидактичний матеріал; 6) знайти раціональний спосіб перевірки роботи. [4, с. 222-224],

Поєднуючись з іншими методами навчання (аналізом висловлювань, евристичною бесідою, творчими роботами), які визначає О. Савченко [4, с. 200], вони займають більшу частину навчального часу й цілком чи принаймні частково пов'язані з орфографією і розвитком мовлення. Дуже важливо, щоб учитель добре усвідомлював функції кожного типу вправ, їх місце у системі уроків.

У школах самостійні завдання учні виконують на всіх етапах засвоєння матеріалу. Визначаючи зміст завдань, обов'язково варто передбачити, якого ступеня самостійності вимагає від учнів її виконання. Саме цей фактор учитель повинен урахувати насамперед під час підготовки вправ для кожного уроку і теми в цілому.

Дієвість вправ – у їх системі, у відповідності засвоюваному граматичному матеріалу. Процес засвоєння граматичного матеріалу в початкових класах включає два основних етапи: ознайомлення з новим матеріалом, узагальнення його та застосування набутих знань.

Зміст самостійних завдань звичайно залежить від мети, яку ставить учитель на кожному етапі вивчення матеріалу. В одних випадках самостійною роботою вчитель намагається створити умови для чіткого усвідомлення учнями специфіки у граматичних явищ, в інших – підвести до узагальнення або закріпити певний спосіб дії тощо.

Для успішного засвоєння граматичних понять, важливо, щоб учні усвідомили фонетико-граматичну основу правил, знали попередній

матеріал, який здебільшого є основою підготовчих вправ для засвоєння нового матеріалу.

В умовах роботи з класом підготовчі вправи для засвоєння нового матеріалу супроводжуються бесідою, яка спрямовує мислення молодших школярів на виявлення тих ознак граматичних понять, які потрібні для наступної роботи.

Важливою умовою активізації розумової діяльності учнів при вивченні матеріалу є самостійне повторення учнями раніше вивченого, що служить опорою для виучуваного, та зосередження уваги дітей на граматичних фактах, що вивчатимуться. При цьому використовуються такі види самостійної роботи, як повторення певної теми за підручником, підготовка до відповідей на поставлені запитання, граматичний розбір, складання і аналіз схем і таблиць, добирання прикладів, різні диктанти, логічний аналіз тексту, спостереження над мовою тощо.

Ефективними в плані збудження інтересу до уроків мови бесіди про історію, життя, розвиток, знання окремих слів. Тому вже на першому уроці в 4 класі звертаємося до цього прийому.

Активність учнів на уроках української мови може бути високою в тому разі, коли їхня діяльність не зводиться до самого лише слухання вчителя, простого відтворення вивченого, а включає спостереження над фактами мови, їх осмислення й зіставлення, застосування їх знань на практиці; коли учень стає активним учасником пошуку, а не пасивним об'єктом навчання. Тому намагаємося широко практикувати самостійне спостереження учнів над мовою з наступними висновками.

Мовний матеріал для спостереження добираємо так, щоб учні могли самостійно дати оцінку мовним фактам і зробити висновки. Пропонуємо на таблицях або картках. Перед спостереженням чітко формулюємо завдання [2, с. 38–39].

Підготовчі вправи здебільшого є навчальними диктантами, різними видами списування, часто з попереднім повторенням відповідного теоретичного матеріалу.

Наведемо деякі види підготовчих вправ:

1. Списування тексту із вставленням пропущених букв або частин слова (закінчення, суфікса, префікса) [1].
2. Списування із словотворенням.
3. Списування із вставленням потрібних пропущених слів (слова даються окремо або добираються учнями самостійно).
4. Складання речень з деформованого тексту.
5. Списування з певним стилістичним завданням (поширити речення, дібрати слова з протилежним значенням до даних, замінити одне слово іншим тощо).
6. Списування з фонетичним завданням (поставити наголос, підкреслити м'які приголосні, ненаголошені голосні тощо).
7. Вибіркове списування (тільки назви рослин, тільки іменники, тільки дієслова тощо).

На уроках української мови, крім завдань підручника, часто використовуються і картки з індивідуальними завданнями. Особливо корисні картки з пошуковими завданнями, в яких учитель визначає для учня послідовність розумових і практичних дій. Нижче наводимо деякі види таких завдань.

Складаючи картки для засвоєння учнями орфографічного матеріалу, учитель має спочатку дібрати матеріал для вироблення в учнів уміння розпізнавати і перевіряти певну орфограму, а далі – сформулювати навички правильного застосування правила.

Специфіка роботи над граматичним матеріалом полягає в тому, що залежно від етапу засвоєння матеріалу одні й ті ж види завдань використовуються з різною метою. Тому і на етапах закріплення можливі й доцільні різні види списування та граматичні завдання.

Показниками засвоєння граматичного поняття учнями початкових класів, як відомо, є уміння відрізнити дану категорію від подібної; підводити під загальне правило часткові випадки; користуватися граматичними знаннями в самостійних творчих роботах, в своїй мовній праці [5, с. 101].

У методичній літературі підкреслюється, що на практиці учні стихійно усвідомлюють логічну основу і послідовність дій. Однак молодшим учням, самостійно дуже важко знаходити прийоми розумової роботи. Тому вчителю слід дбати про те, щоб у процесі виконання самостійних тренувальних завдань молодші школярі могли спертися на певні схеми дій за правилом.

Застосовуючи правила в процесі виконання тренувальних вправ, слід обов'язково врахувати поступовість у їх формуванні. Тому методисти радять спочатку давати вправи на неповне самостійне застосування правила (з опорою на зразки, попередній інформаційний аналіз тощо) і лише поступово вводити завдання, які вимагають повної самостійності у застосуванні правила.

Варто підкреслити важливе значення на цьому етапі порівняльних вправ. Сама природа мови і письма змушує вчителя вдаватися до зіставлення за подібністю і відмінністю (вимова і письмо; голосні і приголосні; наголошені і ненаголошені; дзвінки і глухі; тверді і м'які приголосні і тощо).

Частина учнів 2–3 класів не розуміє смислової різниці між словами, що позначають родові і видові поняття, не вміє дібрати правильної узагальненої назви або дати визначення предмета.

Щоб уникнути таких недоліків, варто частіше проводити різноманітні словниково-логічні вправи на широкому лексичному матеріалі з повторенням логічних прийомів їх виконання. Виконуючи словниково-логічні вправи, діти навчаються класифікувати і узагальнювати подібність і відмінність.

Наведемо види основних словниково-логічних вправ.

1. Визначення ознак предметів за кольором, смаком, розміром, формою, матеріалом.
2. Визначення видового поняття через родові.
  - а) Береза – це... Лев – це...
  - б) до слів першого стовпчика дібрати узагальнююче значення з другого стовпчика.
3. Класифікація предметів або явищ по групах за названою ознакою (розміром, смаком, матеріалом, часом, дією, ступенем використання).

На етапі закріплення, узагальнення і систематизації знань корисною самостійною роботою є вправи на класифікацію і узагальнення, підведення видових понять під родові і, навпаки, зіставлення і протиставлення. Важливу роль у розширенні й уточненні словника молодших школярів відіграють словниково-стилістичні вправи. Майже всі види цих вправ учні можуть виконувати самостійно за вказівкою вчителя або за зразком.

Самостійну роботу з метою повторення і перевірки знань можна проводити після вивчення окремих тем і розділів. Ці роботи будуть для учнів до деякої міри заліковими. З них учитель робить висновок про засвоєння розділу програми усім класом і окремими учнями. Таких робіт може бути 3-4 на рік.

Отже, самостійна робота в початкових класах – обов'язковий компонент процесу навчання. Її роль, зміст, тривалість, способи керівництва, визначаються метою вивчення певного матеріалу, його специфікою та рівнем підготовки школярів.

„Інтерес до виучуваного поглиблюється впродовж того часу, як істини, якими оволодіває учень, стають його власними переконаннями” (В. Сухомлинський) [3, с. 140].

#### Список використаної літератури

1. **Дорошенко С. І.** Методика викладання української мови : навч. посібник / С. І. Дорошенко, М. С. Вашуленко, О. І. Мельничайко та ін.; За ред. С. І. Дорошенка. – 2-е вид., перероб. і допов. – К. : Вища шк., 1992. – С. 220–222.
2. **Передрій Г. Р.** Уроки української мови в 4 класі. / Г. Р. Передрій, А. І. Перепада. – К. : Рад. школа. 1980. – С. 9–22.
3. **Подласый И. П.** Педагогика начальной школы : учеб. пособие для студ. пед. колледжей. / И. П. Подласый. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 400 с. : ил.
4. **Савченко О. Я.** Дидактика початкової школи : підручн. для студ. пед. факультетів. / О. Я. Савченко. – К. : Генеза, 1999. – 368 с.
5. **Савченко О. Я.** Організація навчального процесу в малокомплектній школі / О. Я. Савченко. – К. : Рад. школа, 1974. – 176 с.

**Котікова М. Організація самостійної роботи учнів на уроках української мови в початкових класах**

Актуальність теми даної статті не викликає сумніву, тому що самостійна робота є невід'ємною складовою уроків української мови. У статті розглянуто сутність поняття «самостійна робота» та її види, які доцільно використовувати на уроках української мови. Також даються поради, щодо планування самостійної роботи вчителем, якого треба дотримуватися послідовно. У статті наявні різні види самостійної роботи на уроках української мови, зокрема наведені деякі приклади таких завдань.

*Ключові слова:* самостійна робота, активність, урок української мови, ефективність.

**Котикова М. Организация самостоятельной работы на уроках украинского языка в начальных классах**

Актуальность темы данной статьи не вызывает сомнений, так как самостоятельная работа – это неотъемлемая часть уроков украинского языка. В статье раскрыто понятие «самостоятельная работа» и ее виды, которые уместно использовать на уроках украинского языка. Также предложены советы по планированию самостоятельной работы учителем, которое нужно выполнять поэтапно. В статье имеются разные виды самостоятельной работы на уроках украинского языка, в частности наведены некоторые примеры таких заданий.

*Ключевые слова:* самостоятельная работа, активность, урок украинского языка, эффективность.

**Kotikova M. Organization of Independent Work of Pupils in Ukrainian Language Lessons in Primary School**

There is no doubt of actual theme of the article , because self-study is an integral part of the Ukrainian language lessons . The article deals with the essence of the concept of " independent work " and its types should be used in the classroom Ukrainian language. Also is given an advice on planning self-employment as a teacher , which must be followed consistently. In this article there are various types of independent work in the classroom Ukrainian language, some examples of such tasks are included.

*Key words:* independent work, activity, lesson Ukrainian language performance.

## **ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ЕЙДЕТИКИ В ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ПАМ'ЯТІ ТА УВАГИ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ НА ЗАНЯТТЯХ В ДОШКІЛЬНОМУ ОСВІТНЬОМУ ЗАКЛАДІ**

Особливістю дошкільного віку є те, що діти постійно накопичують первинні поняття, знання, вміння, навички. Маленькі діти запам'ятовують матеріал швидко та легко, вони також легко залишають в пам'яті рухи, події, висловлювання та інше. У середині 80-х років ХХ ст. російський вчений Ігор Матюгін розробив ігрову систему, яка покращує сприймання та відтворює інформацію, спираючись на властиве кожній людині вміння уявляти та фантазувати. Він запропонував використовувати весь спектр уявлень і фантазій: зорових, рухових, тактильних, нюхових та смакових.

Ейдетика розроблялась протягом 20–40-х рр. ХХ ст. в Німеччині, в Марбургській психологічній школі Е. Йеншенем і його однодумцями (В. Йенш, О. Кро, А. Рікель, Г.Фішер та ін.). Велику увагу до робіт Марбургської школи проявили і радянські психологи Л. Виготський, В. Артьомов, П. Блонський та ін. Л. Виготський у своїй роботі „Основні течії сучасної психології” так визначає сутність цього явища: „це здатність бачити в буквальному значенні цього слова, на порожньому аркуші паперу, відсутню картинку або предмет”. Л. Виготський вважає що ейдетичні наглядні образи характерні для дитячого віку.

Пізнання дітьми навколишнього світу відбувається цікаво, захоплююче, невимушено. Зробити це їй допомогти позитивних результатів можна тільки граючись із дітьми. Бо гра – це провідний вид діяльності дошкільника. У процесі гри дитина відкриває для себе щось нове, цікаве. Граючись із дитиною, ми заохочуємо та стимулюємо її до певної діяльності, процесу пізнання.

Для розвитку й навчання дітей використовують певні методи й способи. Особливо яскравим прикладом всебічного розвитку дитини є розвиток пам'яті, уваги, образного мислення за допомогою ейдетики.

„Ейдос” в перекладі з грецької означає „образ”, тому і з'являється ейдетика – методика запам'ятовування інформації за допомогою вміння уявляти та фантазувати. У більшості дітей ейдетизм набув розвитку – коли вони уявляють предмет, вони чітко бачать його перед собою, визначають колір, відчують запах. Оскільки діти сприймають світ за допомогою образів, то головне в цьому віці – розвиток уяви, фантазії, іншими словами, ейдетизма.

У процесі пізнання та навчання необхідним є використання такого важливого процесу як пам'ять. Виконуючи будь-яке завдання, діти справляються з ним тільки наполовину, тільки тому що не знають як запам'ятати. Ейдетика пропонує прості та цікаві для дітей методики



розвитку пам'яті, які ефективні й не дають сумувати навіть самим непосидючим дітям.

Ось чому яскраві образи так важливі в житті дітей. За допомогою яскравої дитячої уяви можна швидко й надовго запам'ятати потрібну інформацію. А головне – таке навчання, основане на грі й фантазії, зовсім не обтяжує дитину, навпаки, переключає її на діяльність.

До того ж, застосовуючи методи ейдетики, підключаються інші відчуття: слухові, тактильні, рухові, нюхові, навіть, смакові. Таким чином відбувається розвиток усіх видів пам'яті, і, як наслідок, ефективність навчання покращується.

За допомогою різних прийомів ейдетики вихователі можуть досягти значних успіхів у розвитку інтелектуальних здібностей дошкільників.

Почнемо із запам'ятовування слів.

Найпростіше для дитини – скласти із слів незвичайну розповідь, у якій слова йдуть одне за одним. Наприклад, подані такі слова: вії, гуска, море, стілець, велосипед. Треба попросити дітей придумати фантастичну історію, яка б безумовно їм запам'яталася. Наприклад: „Плескаючи віями, стояла гуска та дивилася на море, по якому плив стілець, а на березі, лежав велосипед, якого викинуло хвилею”. Такий метод можливо використовувати й у режимних моментах, наприклад, закріплюючи назви одягу, який потрібно вдягнути дитині, збираючись на прогулянку (комбінезон, светр, шапка, шарф, рукавички, шкарпетки, чоботи).

За допомогою ейдетики можна запам'ятовувати й цифри. Потрібно до кожної цифри підібрати асоціацію. Наприклад, цифра 1 схожа на паличку, цифра 2 – на лебедя, що пливе по воді, цифра 3 – на крильця метелика, що закрилися тощо. Досвід роботи в дитячому садку показує, що дошкільники часто плутають порядок цифр, хоча й знають їх назви. Придумуємо історію та розповідаємо її дітям: „На великому озері плавала паличка, до неї підплив прекрасний лебідь і побачив, що на паличці сидить метелик, з закритими крильцями ...”

Важливим для всебічно розвиненої дитини є розвиток асоціативного мислення. Воно потрібне, у першу чергу, для розвитку асоціативної пам'яті, сприяє активній мовленнєвій та творчій діяльності.

Найкраще всього діти запам'ятовують картинки та символи. Діти добре запам'ятовують те, що намальовано, оскільки це не придуманий, а реальний образ. Дошкільникам не завжди вистачає життєвого досвіду, щоб придумати якийсь уявний образ, особливо це стосується незнайомих або не бачених досі речей, явищ. Тому на початкових етапах необхідно готувати малюнки на допомогу дітям. Наступним кроком є створення та придумування оповідань. Спочатку малюків треба навчити перетворювати придумане в оповідання. Для цього треба підготувати картки із зображеннями тварин, предметів природи та побуту. До кожних 5–10 картинок потрібно придумати розповідь на тему подорожей, спорту, навчання або дружби. Розвиток пам'яті та уваги в майбутньому

допоможе дітям швидко вивчити букви й склади, складати із них слова та запам'ятовувати їх. Використовуючи асоціації, у дітей розвиваються здібності швидко знаходити оригінальні рішення та оригінальні ідеї.

Цей метод асоціативного малюнка можна успішно використовувати при заучуванні віршів. Звичайно, слухати вірші люблять усі діти, але повторити їх зможе не кожен. Вірш треба „намалювати”: послідовно та зрозуміло представити героїв та події у хронологічному порядку. Дивлячись на малюнки, на „намальований” вірш, діти краще й легше повторюють вірш, а коли зроблять це декілька разів, вірш добре відкладеться в пам'яті дітей. Піктограми допомагають запам'ятовувати не тільки вірші, а й інші літературні твори.

Крім того, цей прийом можна успішно використовувати для збагачення словникового запасу, розвитку мовної активності. Важливе й використання методу ейдетики при ознайомленні дітей із формами та кольором. Можна скільки завгодно знайомити дітей із поняттями форми, демонструючи „кругла” кулька або „квадратний” кубик, для них така робота зазвичай нудьгувата й нецікава. Але якщо підключити методи ейдетики, можна активізувати увагу дітей, у грі можливо досягти результатів швидше й, звісно, веселіше. Наприклад, розвиваюча гра „Що змінилося?”. За умовами гри на столі розкладаються декілька предметів, серед яких будуть кульки, кубики, розкрита книжка, олівець, лялька. Треба, щоб дитина змогла назвати кожен предмет та постаратися запам'ятати їх. Після цього треба переставити іграшки й накрити тканиною. Завдання малюка – вгадати, де який предмет знаходиться. Для того, щоб запам'ятати, що було на столі, потрібно знову звернутися до методу розповіді – повірте, фантазія дитини не має меж, треба тільки дати можливість її використати.

Під час використання ейдетичних методів, важливими є тактильні асоціації, які збагачують уявлення дітей про навколишній світ і розширюють словниковий запас. Із заплющеними очима діти на дотик визначають поверхню предмета й уявляють асоціацію із цим предметом: „На що може бути схожим? Чим пахне? Якого кольору може бути?”

Прикладом може бути дидактична гра „День і ніч”, метою якої є закріплення назв частин доби, управління в умінні складати розповіді про певну діяльність людей у той або інший період доби. Для проведення гри потрібні картки чотирьох кольорів: блакитного (ранок), білого (день), сірого (вечір), чорного (ніч). У ході гри вихователь піднімає відповідну картку-сигнал, а діти асоціюють свою роботу у цей період доби (блакитний, білий); діти по черзі виходять і розповідають про якусь дію, а решта дітей піднімають потрібну картку-сигнал (чорний, сірий). Наприклад: „Прокидаюсь, іду в садочок – блакитна картка; граюсь з дітьми в садочку, відпочиваю, обідаю – біла картка; повертаюсь із садка – сіра; лягаю спати вдома – чорна”.

Дидактичні ігри для дошкільників з принципами ейдетики можна широко використовувати не лише на заняттях, а й у повсякденні.

Система ейдетики – це гра, завдяки якій дитина швидко й легко запам'ятовує слова, числа, вірші, а пізніше – дати, складні речення, іноземні мови.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в розробці системи вправ і завдань, які можна використовувати в роботі з старшими дошкільниками.

### **Список використаної літератури**

**1. Барташнікова І. А.** розвиток уяви та творчих здібностей у дітей 5–7 років / І. А. Барташнікова, О. О. Барташніков. – Тернопіль : „Богдан”, 1998. – 88 с. **2. Бондаренко Т. М.** Комплексные занятия в средней группе детского сада / Т. М. Бондаренко. – Воронеж : Издательство „Учитель”, 2004. – 316 с. **3. Копилова О. П.** Використання символів у роботі з дошкільниками. Старша група. / О. П. Копилова. В. М. Ткаченко. – Х. : Видавництво „Ранок”, 2009. – 128 с. **4. Матюгин Н. Ю.** Школа ейдетики. Развитие памяти, образного мышления, воображения / Н. Ю. Матюгин. – М., 2001. – 408 с. **5. Ейдетика – що це?** // Дошкільне виховання. – 2008. – № 11. – С. 16. **6. Асоціативне мислення** // Дошкільне виховання. – 2008. – № 12. – С. 16. **7. Тактильні та предметні асоціації** // Дошкільне виховання. – 2009. – № 1. – С. 24. **8. Звукові, смакові, нюхові асоціації** // Дошкільне виховання. – 2009. – № 2. – С. 12. **9. Розвиток пам'яті в дошкільнят** // Дошкільне виховання. – 2009. – № 5. – С. 24. **10. Ейдетика на щодень** // Дошкільне виховання. – 2009. – № 8. – С. 24.

### **Літвінова С. Використання засобів ейдетики в процесі розвитку пам'яті та уваги старших дошкільників на заняттях в дошкільному освітньому закладі**

У статті представлено особливості використання засобів ейдетики в процесі розвитку психічних процесів, зокрема, пам'яті та уваги старших дошкільників, і розвитку мовлення; наведено приклади використання ейдетичних засобів під час заучування віршів, переказі літературних творів у дошкільному закладі на заняттях з розвитку зв'язного мовлення, вивчення цифр, форм, кольорів тощо; перспективи подальшого дослідження визначено в розробці системи вправ і завдань, які можна використовувати в роботі з старшими дошкільниками.

*Ключові слова:* ейдетика, пам'ять, увага, асоціативне мислення.

### **Литвинова С. Использование средств эйдетики в процессе развития памяти и внимания старших дошкольников на занятиях в дошкольном образовательном учреждении**

В статье представлены особенности использования средств эйдетики в процессе развития психических процессов, таких как память и внимание старших дошкольников, и развития речи; приведены примеры использования эйдетических средств во время заучивания

стихов, пересказа літературних произведень в дошкільному закладі на заняттях по розвитку зв'язної мови, вивченні цифр, форм, кольорів і т. д.; перспективи подальшого дослідження визначені в розробці системи вправ і завдань, які можна використовувати в роботі з старшими дошкільниками.

*Ключові слова:* ейдетика, пам'ять, увага, асоціативне мислення.

### **Litvinova S. Use of Funds Eidetic in the Process of Development of Memory and Attention of Senior Preschool Children in the Classroom in a Preschool Educational Institution**

The article presents the features of the use of funds eidetic in the process of development of mental processes, such as memory and attention of senior preschool children, and speech development; examples eidetics funds during the memorization of poems, retelling of literary works in preschool classes on the development of coherent speech, the study of numbers, shapes, colors, and so on; the prospects for further studies identified in the development of the system of exercises and tasks, which can be used in working with senior preschool children.

*Key words:* eidetic, memory, attention, associative thinking.

УДК [37.016 : 811] □ 053.4

**О. Матвієнко**

### **ІГРАШКА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ПЕРШИХ ТРЬОХ РОКІВ ЖИТТЯ**

Мова нерозривно пов'язана з розвитком усіх психічних процесів дитини (сприймання, пам'ять, мислення) і слугує основою цілеспрямованої діяльності вже з раннього віку.

Особливості становлення перших слів у дітей досліджували В. Бельтюков, Е. Каверіна, М. Красногорський, Г. Ляміна, А. Маркова, М. Кольцова, Г. Розенгарт-Пупко, серед зарубіжних учених – В. Штерн, Ш. Бюлер, Д. Селлі та ін. Так, А. Маркова описує певну послідовність в оволодінні дитиною словом. Є. Каверіна розкриває послідовні етапи розвитку розуміння мовлення дитиною. З фізіологічного боку формування узагальнень у дітей другого року життя досліджувала М. Кольцова. У роботі В. Бельтюкова встановлена послідовність сприймання на слух артикулювання дітьми приголосних [4]. М. Кольцова довела фізіологічними дослідженнями залежність розвитку активного мовлення від розвитку дрібних м'язів пальців. Кононова І. дослідила основні фактори формування первинних голосових реакцій у дітей 1-го року життя. Н. Серебряннікова вивчала особливості перших двослівних речень дитини. Особливості розвитку діалогічного мовлення дітей

раннього віку досліджувала М. Попова. Різні аспекти мовлення дітей раннього віку досліджувала російська вчена Ф. Фрадкіна. Серед психологів мовлення дітей раннього віку досліджувала А. Люблінська.

Незважаючи на наявність значної кількості психолого-педагогічної й науково-методичної літератури з навчання мови дітей перших трьох років життя, питання навчання мовлення засобом іграшки вивчено недостатньо, що зумовлює нагальну потребу в дослідженні особливостей мовлення дітей на етапі раннього віку.

*Мета* нашої статті – розглянути роль іграшки в розвитку зв'язного мовлення дітей перших трьох років життя, класифікацію іграшок за призначенням та тематикою, уточнити класифікацію народної іграшки.

У дошкільному віці іграшка є головним наочним засобом, що спроможний викликати інтерес до слова. Є. Тихеева зазначає, що застосування предметних іграшок дозволяє дитині користуватися ними у грі відповідно ситуаціям, у яких справжні предмети фігурують у житті. Такі іграшки пропонують різноманітні можливості для закріплення як тих уявлень, що діти шляхом отримання досвіду здобули в житті, так і відповідних ним словесних форм [1]. Серед різноманітних видів занять з розвитку мовлення з дошкільниками науковець віддає перевагу іграм з дрібними, спеціально підібраними іграшками, що не даються у вільне користування дітям. Іграшки відбираються за такими категоріями: люди, фігурки дітей, дорослих тощо; дидактичне обладнання ляльки: меблі, одяг, посуд, предмети побуту та ін.; житло людей та їхнє оточення; засоби пересування; тварини свійські та дикі; овочі, плоди, гриби; знаряддя праці.

Іграшка як предмет педагогічного дослідження розглядалася багатьма науковцями та методистами-практиками (Л. Артемова, Г. Ейсмонт-Швидка, Е. Зворигіна, Є. Коссаківська, Г. Лоза, С. Новосьолова, Є. Тихеева, І. Тумакова, Є. Фльоріна та ін.).

Визнаючи місце і значення іграшки в житті дитини як „невичерпне джерело радості” (В. Сухомлинський), як „особливий світ дитини, де втілені фантазія і казка” (А. Богуш), як «своєрідний еталон тих предметів, зрозуміти призначення яких і засвоїти різні дії з якими належить дитині» (Т. Пржегодська) та ін., дослідники нерозривно поєднують її з грою: „Іграшка може викликати до життя гру, а гра інколи вимагає для себе нової іграшки” [2]. У грі дитина робить певні відкриття, переживає хвилини натхнення, в грі розвивається її уява, фантазія, створюється підґрунтя для виховання активності, а іграшка – „наперед визначає форми, образи у грі, досить часто обумовлює й характер гри, її зміст, наштовхує дитину на певні дії, переживання, збуджує її або інші інтереси, виробляє навички”, – вважає Є. Фльоріна [3].

Поряд із необхідністю враховування якісних новоутворень ігрової діяльності, науковці наголошують й на обов'язковості враховування

класифікаційної приналежності іграшки. Розглянемо докладніше деякі з класифікацій.

С. Новосьолова згрупувала іграшки за призначенням та тематикою. Автор розрізняє: *сюжетні* – ляльки, фігурки тварин, меблі, посуд і тощо; *технічні* – транспортні іграшки, конструктори, технічні агрегати і тощо; *іграшки-знаряддя праці*; *іграшки-забавлянки*; театральні; *музичні*; *спортивні*; *великогабаритні*, що містяться на ігрових майданчиках, *конструкції*, що легко трансформуються для будівництва у дворі.

Є. Фльоріна пропонує декілька класифікацій, групуючи всі типи іграшок, по-перше, за трьома великими підгрупами щодо їх педагогічної цінності (здібності та навички, для формування яких можна залучити дану іграшку):

1) іграшки моторно-спортивні та тренувальні, що сприяють розвитку дитячого організму, вправності рухів, окоміру, розвитку уваги, витримки;

2) іграшки сюжетні, іграшки образні, основним завданням яких є розвиток творчо наслідувальної гри, через яку дитина проявляє, закріплює та поглиблює свої враження про оточуюче;

3) іграшки технічні, які підводять дитину до виробництва й техніки, а саме – до вивчення властивостей матеріалів, їх обробки, що розвиває конструкторські вміння, трудові навички [3].

Автор розрізняє такі типи технічної іграшки: іграшки сюжетні, що ознайомлюють із зовнішнім видом технічних об'єктів; іграшки, що демонструють фізичні закони або виробничі процеси; іграшки, що розраховані на дитяче конструювання і технічне винахідництво.

По-друге, за конкретними виховними завданнями відповідно до віку дітей, з урахуванням їхнього розвитку та потреб:

1) образні іграшки – передають образи людини, різноманітних тварин, птахів, побутові предмети, виконуються у вигляді окремих предметів або тематичних наборів;

2) технічні – в цікавій і доступній формі дають уявлення про сучасну техніку. Серед технічних ігор найбільш розповсюджені будівельні матеріали, конструктори та напівфабрикати для конструювання, що дозволяють дітям самим майструвати іграшки;

3) іграшки-забавлянки, карнавальні маски, елементи костюмів і т.п.

4) дидактичні іграшки – розбірні пірамідки, іграшки-вкладки тощо [3].

Науково-технічний прогрес вносить свої корективи в засоби навчання та виховання дітей. Тому до означених вище класифікацій слід додати ще один різновид дитячої іграшки. Це – електронні іграшки та комп'ютерні ігри. Методика роботи та педагогічні вимоги до електронних ігор та іграшок розробляються науково-дослідним

колективом у складі О. Газмана, О. Новосолової, В. Рубцова, А. Петрова та ін.

Незважаючи на різноманітність сучасних іграшок, не слід забувати й про народну іграшку. С. Ласунова визначила класифікацію народної іграшки. Задля цього було виокремлено низку ознак, які могли б лягти в основу класифікування. Так, за матеріалом виготовлення методист виокремила глиняну іграшку, дерев'яну, тряп'яну, солом'яну та сирну. За місцем виготовлення подніпрянську, волинську, прикарпатську, гуцульську та ін. За ігровою дією свищики, брязкальця, дерев'яну механічну іграшку, тряп'яну ляльку, іграшковий посуд та меблі, спортивний народний інвентар, образні або сюжетні народні іграшки. За тематикою сюжету (для сюжетних іграшок) виокремлювалися птахи, баранці, коники, козлики, антропоморфні та інші тварини, жіночі образи, вершники, композиції за казковими сюжетами, композиції за побутовими сюжетами. За культурно-господарчим типом мисливські, рибальські, землеробські, скотарські, ремісничі. За задієністю в обрядових діях – весняні, літні, осінні, зимові [4, с. 49].

Отож, іграшка, що увібрала в себе багатющий тисячолітній досвід виховання дитини, становила абсолютно виняткову цінність і продовжує бути такою до нині. Ігри з іграшками завжди супроводжуються бурхливим виявом емоцій здебільшого позитивного характеру. Ігрова форма спілкування дитини з іграшкою, що «потрапляє» в незвичні життєві ситуації, примушує дитину замислюватися над пошуком зручних розв'язків ситуації і тих слів, які допомогли б правильно орієнтуватися у предметному середовищі, встановлювати тривалі зв'язки з оточуючим.

#### **Список використаної літератури**

**1. Тихеева Е. И.** Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) : пособ. для воспитателей детского сада / Под ред. Ф. Н. Сохина. – 5-е изд. – М. : Просвещение, 1981. – 159с. **2. Кононова И. М.** Основные факторы формирования первичных голосовых реакций у детей 1-го года жизни: Автореф. дис... канд. дис. – М., 1968. – С. 13. **3. Флерина Е.** Разговорная речь в детском саду / Е. А. Флерина // Эстетическое воспитание дошкольников / [под ред. В.Н. Шацкой]. – М. : Просвещение, 1961. – С. 290–302. **4. Ласунова С.** Когнітивно-афективний аспект народної іграшки як засіб розвитку описового мовлення старших дошкільників / С. Ласунова // Наука і освіта. – Одеса, 1998. – № 1–2. – С. 49–53.

#### **Матвієнко О. Іграшка як засіб розвитку мовлення дітей перших трьох років життя**

У статті розглянуто роль іграшки в розвитку зв'язного мовлення дітей перших трьох років життя, запропоновано класифікацію іграшок за призначенням та тематикою, подано класифікацію народної іграшки.

Автор наголошує на тому, що мова нерозривно пов'язана з розвитком усіх психічних процесів дитини (сприймання, пам'ять, мислення) і слугує основою цілеспрямованої діяльності малюків уже з раннього віку.

*Ключові слова:* розвиток мовлення, діти перших трьох років життя, іграшка, засіб розвитку мовлення.

### **Матвиенко О. Игрушка как средство развития речи детей первых трёх лет жизни.**

В статье рассмотрено роль игрушки в развитии связной речи детей первых трёх лет жизни, предложено классификацию игрушек по назначению и тематикой, подано классификацию народной игрушки. Автор акцентирует внимание на то, что язык неразрывно связан с развитием всех психических процессов ребёнка (восприятие, память, мышление) и служит основой целенаправленной деятельности уже с раннего возраста.

*Ключевые слова:* развитие речи, дети первых трех лет жизни, игрушка, средство развития речи.

### **Matvienko O. Toy as a Means of Speech Development of Children of the First Three Years of Life**

The article considers the role of toys in the development of coherent speech of the first three years of life, proposed the classification of toys for the purpose and theme, filed classification of folk toys. The author focuses on the fact that the language is inextricably linked with the development of all mental processes of the child (perception, memory, thinking and is the basis of purposeful activities from an early age.

*Key words:* development of speech, the children of the first three years of life, toy, tool of development of speech.

УДК 373.2.016 : 811

**А. Митничук**

## **ПІДГОТОВКА РУКИ ДИТИНИ ДО ПИСЬМА**

Як засвідчує аналіз проведених досліджень (Є. Гур'янова, Д. Ельконіна, О. Запорожця, Н. Красногорського, М. Лісіної, Я. Неверович, Н. Пантіної та ін, дитина старшого дошкільного віку як у фізіологічному, так і у психологічному плані готова до сприймання нових видів орієнтовно-дослідницької діяльності та на її основі до засвоєння складніших рухових навичок, до яких належить і навичка письма.

У психічному розвитку дитини рухи руки мають особливе значення, розвиватися вони починають досить рано [2, 276]. Уже в



дошкільному віці дитина легко маніпулює з предметами та іграшками, хоча рухи її руки некоординовані, неточні.

Мета нашої статті – розкрити чинники, які впливають на формування технічних і графічних навичок письма та підготовку руки дитини до письма.

У дошкільному віці діяльність дитини урізноманітнюється, вдосконалюються рухи руки, пов'язані з використанням інструментів і знарядь праці.

В основі оволодіння навичкою писати також лежать рухові навички. Дошкільний вік вважається „специфічною” орієнтовною стадією, у процесі якої дитина ознайомлюється з графічними формами і рухами, що пов'язані з графікою, набуває графічного досвіду. У дошкільних закладах систематично проводять заняття з образотворчої діяльності, на яких діти засвоюють графічні навички малювання. Проте графічні навички, потрібні для малювання, і навички писати – не одне й те саме. Можна виділити три групи навичок писати: технічні – вміння правильно користуватися письмовим приладдям, координувати рухи руки, дотримуватися гігієнічних правил тощо; графічні – вміння правильно зображувати окремі букви та слова (правильний нахил, розмір, положення літер на лінійці тощо); орфографічні – вміння правильно визначити звуковий і буквенний склади слів [2, с. 277].

Для того, щоб у дитини сформувалася графічна навичка, в неї мають утворитися потрібні умовні рефлекси, асоціації між тим, що вона чує, уявляє, говорить, і тим, що відтворює (складом, словом, звуком).

У процесі письма утворюються зв'язки між елементами мови і рухами, потрібними для позначення їх на місці. Саме під час утворення цих зв'язків дитина зустрічається з великими труднощами, які зумовлюються високою рухливістю руки, пальців, п'ясті, передпліччя. Кожна ланка руки може рухатися досить швидко і в різних напрямках. Чим рухливіший орган і чим більша кількість його частин з високою рухливістю бере участь у виконанні рухів, тим складнішими й різноманітнішими виявляються сигнали, які йдуть з периферії до рухового аналізатора, і тим важче забезпечити точність рухів.

Рухи руки гальмуються під впливом зовнішніх чинників: рух за інерцією, важкість самої руки, протидія паперу, одягу, тобто цілий комплекс силових взаємодій, які заважають точному виконанню руху. Щоб запобігти відхиленню руки, дитина мимоволі напружує м'язи, рука втрачає свою рухливість, виникають різні помилки. Отже, щоб дитина навчилася писати, вона насамперед повинна навчитися виконувати рухи легко, вільно, без зайвого м'язового напруження [2, с. 277].

Особливості й труднощі письма полягають у необхідності одночасного розвитку рухів руки й очей. Виконання рухів контролюється, коригується, управляється шляхом зіставлення результату з метою руху [1, с. 396]. На початкових етапах оволодіння письмом, коли в дитини ще відсутні кінестетичні уявлення, рухи

контролюються зором. Педагог пише потрібну букву на дошці, пояснює спосіб дії. Дитина стежить зором, подумки аналізує структуру букви, в корі головного мозку утворюється модель буквеного знака, який треба відтворити в зошиті. Написання букви в зошиті також супроводжується зоровим контролем, відбувається зорове зіставлення написаного зі зразком і коригування величини, форми, положення букви та її окремих частин на лінійці. Дитина має справу з такими просторовими відношеннями, як „праворуч”, „ліворуч”, „вгорі”, „внизу”, „під лінією”, „на лінії”, „посередині рядка” та ін. Орієнтування на сторінці зошита, утворення рефлексу на відношення, координація рухів руки, зору даються дитині досить важко.

Умовні рефлекси на просторові сигнали утворюються в кілька разів повільніше порівняно зі звичайними умовними рефlekсами, оскільки вимагають розрізнення складних просторових відношень. Отже, дитина повинна ще до школи набути певного чуттєвого досвіду просторової орієнтації, навчитись управляти і коригувати свої рухи.

За дослідженнями А. Богуш, підготовка руки дитини до письма передбачає розвиток:

- п'ясті руки й дрібних м'язів пальців;
- координацію рухів руки, пальців, очей, передпліччя;
- окоміру (вміння визначити центр, середину, підпорядкувати рухи руки, очей контролю свідомості);
- просторових уявлень (ліворуч, праворуч, внизу, над і під лінією, між лініями);
- плавності, точності й ритму рухів;
- уміння проводити протягом 0,5 хв. безвідривні лінії олівцем на папері, в зошиті. [2, с. 276-279].

Російські вчені М. Алексєєва та В. Яшина вважають, що підготовка руки дитини до письма має на меті, крім вище зазначених вимог, ще такі:

- вироблення умінь супроводжувати словесними поясненнями свої спостереження й дії;
- формувати вміння вичленовувати елементи з цілого і поново з'єднувати їх в ціле, розвиток точності просторової диференцировки;
- навчання дотриманню при виконанні підготовчих вправ до письма певних гігієнічних вимог ( розташування зошита, посадка за столом, поза дитини, відстань очей від зошита, правила тримання ручки, олівця) [1, с. 397].

Ці завдання реалізуються перш за все у загальній системі навчально-виховного процесу з дошкільниками.

В оволодінні навичкою писати, як і будь-якої іншої руховою навичкою, важливого значення набувають підготовчі вправи. Основна

мета таких вправ – підготувати руку дитини до письма, сформувати руховий стереотип, допомогти дитині позбутися тих труднощів, які виникають на початкових етапах оволодіння навичками писати.

Оскільки в основі оволодіння письмом лежить формування рухової навички, оволодіння просторовою орієнтацією, розвиток координованих рухів руки й ока, то, безумовно, підготовка руки дитини до письма здійснюється протягом усього часу перебування дитини в дошкільному закладі і не може обмежуватися тільки написанням елементів букв.

Так, уже в молодшій групі використовують дидактичні ігри, спрямовані на розвиток дрібних м'язів пальців руки та формування вміння діяти за вказівкою дорослих. Дидактичні ігри на кшталт „Кожну намистинку – на свою нитку”, „Прокоти кульку”, „Склади башточку”, „Побудуємо будинок” учать дитину виконувати дії за зразком, розвивати дрібні м'язи руки.

У середній групі широко використовують ігри з мозаїкою, розбірними дидактичними іграшками, декоративне малювання.

У старшій групі проводять ігри на розвиток окоміру і дрібних м'язів руки: „Знайди такий самий малюнок”, „Відгадай на дотик”, „Виклади фігуру”, „Підбери палички” та ін.

Корисними вправами для підготовки руки дитини до письма є декоративне малювання фарбами та олівцями на обмеженому просторі, зорові й слухові диктанти, які проводять в усіх вікових групах. Розвивають дрібні м'язи руки і дидактичні ігри з дрібним дидактичним матеріалом: паличками, соломинками, кульками тощо. Для старших дітей вводяться спеціальні вправи, покликані підготувати руку до письма: навчити безвідривних рухів, орієнтування в зошиті тощо.

Розглянемо методику підготовки руки дитини до письма.

Заняття з підготовки руки дитини до письма проводять один раз на тиждень: групове (не більше 10–12 дітей, тривалістю до 15 хвилин) або індивідуальні заняття (1–3 дітей) у вільний час за бажанням дітей або як частина інтегрованого заняття (тривалістю 5–7 хвилин).

Заняття з підготовки руки дитини до письма потребують додержання певних гігієнічних вимог. Насамперед дітей необхідно посадити так, щоб стіл і стілець відповідали зростові дитини. При цьому ноги дитини мають стояти на підлозі під кутом 45°, рівно. Потрібно стежити, щоб діти не ставили ноги під стілець, не витягували їх уперед, не виставляли вбік, сиділи за столом прямо, не лягали на стіл і не обпиралися на спинку стільчика. Відстань від грудей дитини до краю стола має дорівнювати ширині долоні, тобто 3–4 см.

Відстань від очей до зошита 30 см. Джерело світла повинно бути зліва.

У ДНЗ діти пишуть кольоровими олівцями і простим м'яким олівцем із коротким вістряем, кульковою ручкою. Олівець рекомендується брати, так, як ручку в школі, трьома пальцями: великим, вказівним і

середнім. Великий і середній тримають олівець, а вказівний притримує його зверху. Олівець рекомендується тримати вільно, не затискаючи між пальцями. Вказівний палець не слід згинати. Кінець олівця спрямований у праве плече. Тримати його слід на відстані 2,5–3 см від загостреного кінця.

Вихователь повинен звернути увагу й на те, щоб напрям рухів передпліччя, п'ясті і пальців руки був таким, як і при написанні букв.

Щоб запобігти помилок, треба ще до школи навчити дітей орієнтуватися в зошиті, розуміти такі поняття, як „на лінії”, „під лінією”, „між лініями”, „правий верхній кут”, „посередині” та ін. З цією метою дітей ознайомлюють із зошитом в одну „широку” лінійку, в якому вони виконують вправи з прямих, хвилястих, дугоподібних та овальних ліній. Використання такого зошита пояснюється тим, що всі лінійки в ньому розташовані на однаковій відстані, і це дає дитині можливість легко орієнтуватися у зошиті, малювати в ньому за вказаним розміром (відповідно до кількості лінійок) різні предмети й орнаменти [2, с. 283-284].

З перших днів занять у дошкільному закладі вихователь повинен стежити за правильним положенням зошита під час письма, вчити дітей виконувати вправи з нахилом вправо. Дитині пояснюють: зошит треба класти так, щоб початок рядка, на якому вона писатиме, був на середині грудей. Поступово зошит лівою рукою пересувається вліво вгору.

При підготовці до школи діти повинні вміти писати за зразком, написаним на дошці, таблиці, списувати букви, слова, виконувати вправи за словесним описом вихователя. Щоб дитина навчилася писати, вона насамперед має навчитися виконувати рухи легко, вільно, без зайвого м'язового напруження. Написання букви в зошиті також супроводжується зоровим контролем, тому дитина має ще до школи набути певного чуттєвого досвіду, просторової орієнтації, розвитку координованих рухів руки й ока, дрібних м'язів пальців рук.

Відповідно до програми „Українське довкілля”, нами розроблено систему вправ з підготовки руки дитини до письма. Так, у першому кварталі дітям пропонуються вправи на проведення прямих і похилих, ламаних, вертикальних і горизонтальних ліній; у другому – вправи на проведення округлих, напівовальних, овальних ліній; вправи третього кварталу мають підготувати руку дитини до безвідривного проведення ліній. Вправи передбачають вправляння дітей у різних видах штриховки. Штрихування прямими лініями (вертикальними і горизонтальними), штрихування геометричних фігур (квадрата, прямокутника, трикутника) та предметів прямокутної, квадратної, циліндричної форми. Штрихування похилими лініями (коса штриховка) геометричних фігур і предметів овальної форми. Штрихування уривчастими короткими лініями геометричних фігур, кола, овалу, предметів прямокутної та овальної форм. Штрихування напівовалами предметів овальної форми (шишка, рибка, качан кукурудзи). Штрихування спіральними лініями

предметів круглої та овальної форм (коло, овал, слива, вишня, жолудь, абрикос та ін.). Штрихування лініями з петлями трикутника, овалу, кола. Штрихування крапками зображень яблука, груші, моркви, вишні, буряка і т. ін. Змішане штрихування: в одному орнаменті або візерунку поєднуються декілька видів штриховки.

Крім вправ, вихователі можуть використати опис зорових і слухових диктантів, дидактичних ігор, які допоможуть закріпити рухові навички, сформовані на заняттях.

Вихователь має звернути увагу й на те, що напрям рухів передпліччя, п'ясті й пальців руки має бути таким, як і при написанні букв.

У школі від дітей вимагають правильного розташування зошита, яке забезпечило б письмо з нахилом під кутом 65°. Нахил зошита дає руці можливість легко й плавно рухатися сторінкою, виробляє навичку швидкого письма.

Сьогодні для дітей дошкільного віку розроблено різними авторами і опубліковано велику кількість варіантів «готових» зошитів з підготовки руки дитини до письма [3].

Вихователь може обрати будь-який зошит, у якому подано вправу з урахуванням закономірностей формування рухових навичок у дітей та відповідно до програми і методики навчання. Водночас дітей обов'язково потрібно познайомити із зошитом, у якому пишуть учні першого класу.

### Список використаної літератури

1. **Алексеева М. М.** Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие [для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений] / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М. : Изд. центр „Академия”, 2000. 2. **Богущ А. М.** Перші кроки грамоти : перед дошкільний вік : навч. посіб. / Богущ А. М., Маліновська Н. В. – К. : Видавничий дім „Слово”, 2013. – 424 с. 3. **Богущ А.** Зошит №1, 2 для підготовки руки дитини до письма. / А. Богущ, К. Крутій, Н. Маковецька – Запоріжжя, 2000–2004. 4. **Програма** розвитку дитини дошкільного віку „Українське довілля” / О. І. Білан, Л. М. Возна, О. Л. Максименко та ін. – Тернопіль : Мандрівець, 2013. – 264 с.

2.

#### **Митничук А. Підготовка руки дитини до письма**

У статті розкрито чинники, які впливають на формування технічних та графічних навичок письма та підготовку руки дитини до письма.

Автор наголошує, що в оволодінні навичкою писати, як і будь-якої іншої руховою навичкою, важливого значення набувають підготовчі вправи. У статті подано систему вправ з підготовки руки дитини до письма, основна мета яких – сформувати руховий стереотип, допомогти дитині позбутися тих труднощів, які виникають на початкових етапах оволодіння навичками писати.

*Ключові слова:* дошкільник, письмо, підготовка руки, навички, труднощі.

#### **Митничук А. Подготовка руки ребёнка к письму**

В статье раскрыты факторы, которые влияют на формирование технических и графических навыков письма и подготовку руки ребёнка к письму.

Автор обращает внимание, что в овладении навыками письма, как и какими-либо другими двигательными навыками, большое значение приобретают подготовительные упражнения. В статье подано систему упражнений по подготовке руки ребёнка к письму, основная цель которых – сформировать двигательный стереотип, помочь ребёнку избавиться от тех трудностей, которые возникают на начальных этапах овладения навыками письма.

*Ключевые слова:* дошкольник, письмо, подготовка руки, навыки, трудности.

#### **Mitnichuk A. Preparing a Child to Writing**

The article considers the factors that affect the formation of technical and graphic writing skills and training of the child's hand for writing.

The author pays attention that in mastering the skills of writing, like any other motor skills are of great importance preparatory exercises. Article submitted a system of exercises on training a child to the letter, whose main objective is to form an impellent stereotype, help the child to get rid of the difficulties which arise in the initial stages of mastering the skills of writing.

*Key words:* pre-school student, a letter, preparing a hand, skills, difficulties.

УДК 373.2.016:81 – 028.31

**Н. Нейжмак**

### **РОЗВИТОК ОПИСОВОГО МОВЛЕННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБОМ УКРАЇНСЬКОЇ ЛЯЛЬКИ**

Українська народна іграшка здавна привертає увагу дослідників чарівним світом її образів, сповнених поезії та казковості, що упродовж століть панували в уяві дітей, пробуджуючи фантазію і спонукаючи до творчості. Українська народна іграшка містить у собі момент істини, своєю мовою виголошує правду про народ, його земну сутність та історичне призначення [6, с. 10].

Українська лялька як явище культури і як засіб виховання дітей здавна цікавить вчених. Українській ляльці відведено важливе місце у виховному процесі сучасних дошкільних закладів, бо вона має велике значення у всебічному вихованні дітей дошкільного віку.

Узагальнення сучасних уявлень та аналіз дослідницьких джерел щодо механізмів емоційної регуляції творчих і нетворчих форм мовленнєвої діяльності описового типу дозволило припустити ефективність використання української ляльки як засобу формування певного роду мовленнєвих умінь та навичок – описового зв'язного мовлення.

Питання розвитку зв'язного мовлення дошкільників досліджувалося класиками наукової думки та сучасними науковцями в різних аспектах проблеми: лінгвістичному (Т. Ладиженська, Л. Щерба та ін.); лінгводидактичному (А. Богуш, Н. Луцан, Т. Постоян, Л. Фесенко та ін.); психологічному (Л. Виготський, Г. Леушина, О. Лурія, С. Рубінштейн, І. Синиця та ін.); психолінгвістичному (І. Зимняя, О. Леонтьєв та ін.); педагогічному (Л. Ворошніна, А. Зрожевська, Е. Короткова, Н. Кузіна, Н. Орланова, Є. Тихеева та ін.). Залежно від мети й змісту мовленнєвої комунікації виділено три види мовленнєвих висловлювань, якими оволодівають дошкільники: оповідання, опис та пояснення – функціонально-змістовні типи мовлення, структурні частини яких по-різному сполучаються між собою.

*Мета* нашої статті – розглянути методику формування монологічного мовлення описового типу засобами української ляльки, з'ясувати місце української ляльки у процесі навчання зв'язного описового мовлення старших дошкільників.

У лінгвістиці зв'язне мовлення визначається як відрізок тексту, що має значну протяжність, розчленовується на більш чи менш закінчені частини і передає завершену тему (І. Гальперин, Г. Колшанський, Л. Лосева, О. Текучов).

Впродовж розвитку зв'язне мовлення дитини втілюється у двох взаємодіючих формах: ситуативному та контекстному мовленні. Ситуативне мовлення породжується ситуаціями, що безпосередньо сприймаються дітьми, і, за словами С. Рубінштейна, є „найближчою чуттєвою дійсністю” [7, с. 469].

Термін „опис” вживається в літературознавчій літературі як предметно-логічне визначення без вказівки на засоби вираження. Як „зображення предмета” розглядає опис П. Коган [5, с. 50]. А. Абрамович [1, с. 203] називає опис смисловим, часто сюжетно значимим уривком тексту. Іноді термін „опис” вживається із значенням „докладно розповісти” [2].

Є. Тихеева найбільш докладно розглянула методику навчання опису, визначила основні напрямки навчання дітей дошкільного віку та вперше класифікувала описи за їх джерелом, розробила послідовність навчання дошкільнят різних видів описових висловлювань [8, с. 201]. Науковець стверджує, що при знайомстві з оточуючим світом орган зору відіграє провідну роль, а тому описи баченого повинні стати підґрунтям роботи над розвитком описового мовлення дошкільників.

Під час описування предметів діти вчаться виділяти характерні ознаки предметів, знаходити для опису точні слова і вирази, знаходити відмінне і однакове в процесі порівняння предметів.

Заняття на описування предметів проводять у всіх групах дитячого садка [4]. У молодшій та середній групах дітей навчають описувати предмети, дивлячись на них, за допомогою вихователя, а для дітей старшого дошкільного віку завдання ускладнюється: діти описують предмети не лише маючи їх перед очима, а й по пам'яті, самостійно. Діти повинні навчитися складати «загадки» про предмет або його зображення – описувати найбільш характерні ознаки, не називаючи предмет, впізнавати його за описом [3].

На початку заняття з навчання дітей складати описові розповіді вихователь нагадує дітям про те, що вони розглядали багато іграшок, предметів, картинок, повідомляє, що сьогодні вона також принесла іграшки. Далі вихователь ставить перед дітьми мету – розглянути іграшку (ляльку) і розповісти про неї все, що дитина знає. У середній групі дається зразок опису. Наприклад: „Це лялька Оксанка. У неї чорні коси, а в них червона стрічка. Одягнена Оксана в плаття – біле з синіми смужками. На ногах біленькі шкарпеточки й сині черевички. Ляльку Оксанку можна годувати, вкладати спати, возити в колясці”.

Після цього вихователь пропонує дітям описати ляльку Олю в іншому вбранні, що дасть їм змогу скласти свою розповідь, легко наслідуючи зразок. Викликана дитина виходить до столу вихователя, бере в руку ляльку, розглядає її і, повернувшись обличчям до групи, починає описувати.

Крім зразка, застосовується також план. У середній групі діти спочатку не можуть утримати в пам'яті весь план опису. Тому в ході описування виникає потреба нагадувати їм питання плану, допомагати навідними запитаннями. Робити це треба спокійно. У старшій і підготовчій групах дітей треба привчати до самостійного описування. Вони повинні будувати свою розповідь логічно, послідовно, відповідно до питань плану.

Розвитку логічного мислення, спостережливості, пам'яті, уваги, зв'язної мови значною мірою сприяє порівняння, яке використовується в ході описування на шостому-сьомому роках життя. К. Ушинський зазначав, що порівняння є основою будь-якого розуміння і мислення, що все в світі ми пізнаємо не інакше, як через порівняння [9].

Старші дошкільники описують два предмети, порівнюючи їх і відзначаючи в описі їхню відмінність та схожість. Можна й окремо описати один предмет, а в другому визначити лише відмінності, спільне.

Природно, що під час навчання дошкільників будувати зв'язні описові тексти необхідно враховувати особливості структури цього виду висловлювання, навчити дітей додержуватися цієї структури, показати їм, що в будь-якому описі говориться про ознаки предмета, які допомагають слухачам уявити цілісний образ описуваного об'єкта.



Таким чином, українська лялька є ефективним засобом розвитку описового мовлення дітей старшого дошкільного віку. Педагогічними умовами цього розвитку є взаємозв'язок навчально-мовленнєвої, мовленнєвої та ігрової діяльності дітей старшого дошкільного віку; максимальне занурення дітей в мовленнєво-ігрову діяльність з українською лялькою; використання системи словесних ігор, мовленнєвих ігрових вправ і ситуацій, спрямованих на розвиток у старших дошкільників зв'язного монологічного мовлення описового типу.

Перспективи подальшого дослідження розвитку описового мовлення старших дошкільників полягають у розробці вправ та занять із використанням української ляльки.

### Список використаної літератури

- 1. Абрамович А. В.** Особенности структуры описания и его композиционная роль в жанрах публицистики / А. В. Абрамович // Вопросы стилистики. – М. : Изд-во МГУ, 1956. – С. 203–206.
- 2. Богуш А.** Методика навчання української мови в дошкільних закладах : [навч. посібник] / Богуш А. М. – К., 1993 – 327 с.
- 3. Витоки** мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку : [програма та методичні рекомендації / [укл. А. М. Богуш]. – К. : ІЗМН, 1997. – 88 с.
- 4. Дзюбишина-Мельник Н. Я.** Розвиток українського мовлення у дошкільників / Н. Я. Дзюбишина-Мельник. – К. : Освіта, 1991. – 85 с.
- 5. Коган П. С.** Теория словесности / П. С. Коган. – М., 1915. – 156 с.
- 6. Пироженко Т.** Сучасні підходи до мовленнєвого розвитку дітей / Т. Пироженко // Дошкільне виховання. – 2001. – № 1. – С. 17–26.
- 7. Рубинштейн С. Л.** Основы общей психологии. Речь : в 2т. / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика. – 1982. – Т.1. – 488 с.
- 8. Тихеева Е. И.** Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) : пособ. для воспитателей детского сада / Под ред. Ф. Н. Сохина. – 5-е изд. – М. : Просвещение, 1981. – 159 с.
- 9. Ушинский К. Д.** Педагогические соч. в 6-ти т. / К. Д. Ушинский. – Т. 2. – М., 1988. – С. 30.

### **Нейжмак Н. Розвиток описового мовлення старших дошкільників засобом української народної ляльки**

У цій статті розглядається зміст і завдання методики формування монологічного мовлення описового типу засобами української народної ляльки та з'ясовується місце української народної ляльки у процесі навчання зв'язного описового мовлення старших дошкільників. У статті дається різне визначення поняття „опис”, що вживається в научній літературі, докладно розглянута методика навчання опису дошкільників за допомогою української ляльки та визначені основні педагогічні умови розвитку описового мовлення.

*Ключові слова:* дошкільник, розвиток мовлення, лялька, описове мовлення.

**Нейжмак Н. Развитие описательной речи старших дошкольников с помощью украинской народной куклы**

В этой статье рассматривается содержание и задания формирования монологической речи описательного типа с помощью украинской народной куклы и определяется место украинской народной куклы в процессе обучения связной описательной речи старших дошкольников. В статье дается разное определение понятия „описание”, употребляемое в научной литературе, подробно рассмотрена методика обучения описанию дошкольников с помощью украинской куклы и определены основные педагогические условия развития описательной речи.

*Ключевые слова:* дошкольник, развитие речи, кукла, описательная речь.

**Neyzhmak N. Development of Older Preschooler's Descriptive Speech with the Help of Ukrainian Folk Doll**

The content and tasks of forming the monologue speech with the help of Ukrainian folk dolls are considering in this article. The place of the Ukrainian folk doll in the process of teaching connected narrative speech to older preschoolers is defined. The different definitions of the „description” which is used in scientific literature, methods of teaching preschool children using the descriptive speech with the help of the Ukrainian doll and the basic pedagogical conditions of development of descriptive speech are considering in this article.

*Key words:* preschooler, forming the speech, doll, descriptive speech.

УДК 373.3.016 : 811.161.2

**В. Носевич**

**ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ЕЙДЕТИКИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ**

Із зміною соціально-політичних функцій української мови на сучасному етапі, наданням їй на конституційному рівні статусу державної спостерігається переорієнтація мети навчання мови в освітніх закладах України. У проекті Державного освітнього стандарту з української мови (початкова ланка) визначено мету її навчання, яка полягає насамперед у „формуванні в учнів уміння будувати висловлювання в межах доступних для них тем і типів текстів. Зміст і процес навчання при цьому мають будуватися на основі комунікативно-діяльнісного підходу” [1], який передбачає розвиток зв'язного мовлення молодших школярів як основоположний принцип початкового навчання.

Одним із найважливіших напрямів удосконалення навчання учнів у початкових класів є пошуки впровадження у навчально-виховний

процес новітніх технологій навчання. Сьогодні вже не можливо навчати традиційно: у центрі навчально-виховного процесу має бути учень. Від його творчої активності на уроці, вміння доказово міркувати, обґрунтовувати свої думки і не боятись помилитись, вміння спілкуватись з учителем, учнями класу залежить успіх у свідомому опануванні шкільної програми.

Основне завдання сучасної школи – формувати гармонійно розвинуту особистість. Важливим компонентом цього складного і багатогранного процесу є мовленнєвий розвиток дитини, оскільки від вільного володіння словом значною мірою залежить загальний розвиток людини, формування її світогляду, вміння налагоджувати стосунки з іншими людьми, самореалізація в суспільстві [4, с. 307].

У середині 80-х років ХХ ст. російський вчений Ігор Матюгін розробив ігрову систему, яка покращує сприймання та відтворює інформацію, спираючись на властиве кожній людині вміння уявляти та фантазувати. Він запропонував використовувати весь спектр уявлень і фантазій: зорових, рухових, тактильних, нюхових та смакових [3, с. 6]. Чисельні експерименти довели, що пам'ять людини тісно пов'язана з її уявою та уявленнями – „ейдосами”, як казали древні греки. Методика отримала назву „Школа ейдетики”. Сьогодні ця ігрова методика популярна серед тих, хто прагне неформально ставитися до процесів пізнання та навчання. Завдяки розвитку образної уяви та яскравої фантазії ейдетика допомагає використовувати ті виняткові можливості, „резерви”, які є у кожного з нас. Прихильний до ейдетики педагог може задіяти необмежені резерви мислення дитини, розвиваючи її природну здатність мислити образами.

Упровадження цієї методики в Україні здійснює Євген Антошук, почесний доктор педагогічних наук – засновник „Української школи ейдетики „Мнемозина””. Він зазначає, що вміння дорослого „спускатися” до рівня дитини, тобто бачити яскраво, вміння дивуватися, фантазувати – це і є ейдетика. Завдяки його численним статтям, книгам, активній лекційній роботі вчителі шкіл мають у своєму арсеналі ейдетичні прийоми [2, с. 10].

У молодшому шкільному віці пам'ять дітей має зорово-уявний характер: діти краще запам'ятовують зовнішні особливості предметів, що вивчаються, ніж їх логічну смислову сутність. Тому і процес відтворення заучуваного у молодших школярів відрізняється неточністю, великою кількістю помилок, заучене недовго утримується в пам'яті. К.Ушинський писав, що педагог, який прагне домогтися засвоєння будь-чого в дитячій пам'яті, повинен дбати про те, щоб якомога більше органів чуття дитини – очі, вуха, голос, відчуття м'язових рухів, навіть смаку – брали участь в акті запам'ятовування.

У більшості людей переважає образно-зорова пам'ять, тому мислити образами для них природно, особливо для дітей молодшого шкільного віку. Тому ейдотехнічні прийоми запам'ятовування органічно

вплітаються в систему навчання дітей, даючи поштовх бурхливому розвитку творчості й фантазії, не сковують дитину [5, с. 25].

На жаль, методи ейдетики доцільно ще не опрацьовані сучасною дидактикою, тому, щоб використати ейдотехніки на уроці української мови вчителю треба відомі методи „Школи ейдетики” „покласти” на мову навчального предмета.

Наведемо зразки вправ, які можна використовувати на уроках української мови в початкових класах.

У сучасній школі вже використовуються засоби ейдетики, наприклад, знаки символи на позначення голосних і приголосних звуків, Які символізують у голосних відкритий рот – „●”, приголосний – „—”, що символізує закритий рот.

Тренінги ейдетики – це ігри. Наприклад, тренінг „Гра зі словами” доцільно проводити на уроці української мови на етапі роботи зі словниковими словами. Читаємо учням 3 класу 12 слів (абрикос, агроном, акваріум залізний, асфальт білий, апельсин сині, бетон м’який, бібліотека, верблюд лисий, велосипед безколісний, вокзал, дятел, директор маленький) і пропонуємо їх відтворити в тій самій послідовності. Після першого читання більшість дітей записують 5–6 слів. Потім за методикою ейдетики знову читаємо слова, при цьому пропонуючи уявити образ кожного слова та уявно зв’язати з образом наступного, малюючи в уяві мультфільм. Наприклад:

*Абрикос* – здоровенний висить на ялинці, під якою стоїть

*Агроном* – волохатий, біля якого стоїть залізний

*Акваріум* – на білому

*Асфальті* – ньому плаває синій

*Апельсин* – накритий м’яким

*Бетоном* – і дивляться на шоколадну

*Бібліотеку* – у якій сидить лисий

*Верблюд* – пі тримає безколісний

*Велосипед* – і мріє про пластмасовий

*Вокзал* – де водить потяги

*Дятел* – і керує малюсінський

*Директор*.

Після такої роботи практично всі учні можуть назвати слова із запропонованого ряду. Завдання з певним рядом слів можна ускладнювати й урізноманітнювати: підкреслити орфограми, дібрати однокореневі слова, скласти речення з одним зі слів тощо.

Наприклад, на уроці української мови в 4-му класі з теми „Прикметник” на допомогу приходять *метод парадоксальних перетворень*. Вчитель використовує таку вправу: називає учням 10–15 іменників, а потім просить записати їх у тому самому порядку у стовпчик. Потім, спираючись на метод парадоксальних перетворень (а це необхідно для розвитку фантазії), просить дібрати до кожного іменника неймовірну, невластиву йому ознаку – прикметник.

Наприклад:

*Диван* – залізний

*Дитина* – залізобетонна

*Кошеня* – стареньке

*Килим* – паперовий

*Коридор* – волохатий

*Криниця* – компотна

*Космонавт* – асфальтовий

*Пиріг* – глиняний

*Пшениця* – картопелька

*Сантиметр* – кілометровий

Далі це завдання можна урізноманітнити й ускладнити, додавши вправу на закріплення знань морфологічних ознак: вкажіть рід, число і закінчення прикметників тощо.

Як свідчить практика, придумувати неймовірні ознаки іменників дітям дуже подобається; їхня фантазія деколи відкривається з несподіваної сторони, примушуючи вирувати уяву вчителів.

Молодшим школярам досить складно утримувати уявний образ без його підкріплення. Тому необхідно використовувати графічне зображення поняття. Уявний образ, що прямо відповідає поняттю, виникає у дітей швидко та легко. Вчитель знайомить дітей з піктограмами, значками, у які можна вставити будь-яку інформацію.

Потім учні, дивлячись на піктограму, слово в слово відтворюють текст, бо поки вони малюють значок, інформація, з якою він асоціюється у дітей, у нього вже була закладена. Пізніше, коли ця навичка відпрацьовується, достатньо піктограму побачити в своїй уяві і вся інформація надійно збережеться в пам'яті.

Практика роботи свідчить, що метод піктограм доцільно використовувати при написанні переказів. До речі, вони виходять у більшості дітей послідовні й докладні.

Метод піктограм використовується для збагачення словникового запасу, розвитку мовної активності. Не обов'язково бути художником. Адже треба зобразити лише фрагмент потрібного предмета і головне пояснити це дітям. Піктограми подаємо чорно-білі. Відсутність кольору полегшує обробку інформації мозком.

Завдяки вмінню скласти та уявляти піктограми, учні запам'ятовують будь-який текст. Прочитавши 2–3 рази вірш, вони вже знають його напам'ять. І навіть через деякий час піктограми допомагають їм швидко відтворити вірш чи текст.

Такий метод краще починати застосовувати в I класі, коли у дітей ще виникають труднощі при переказі текстів. Починати доцільно з невеликих текстів, які мають конкретних персонажів.

Так учитель вчить дітей закладати інформацію в довіклі, говорити власними словами, а не за написаним, розвиваючи образне мовлення та ораторські здібності.

Дітям дуже важко запам'ятати усі категорії частин мови і їх послідовність під час морфологічного розбору слова. Тому можна запропонувати такий ейдетичний прийом:

Спочатку, ми будуюмо місто „Морфологія” у своєму кварталі з добре знайомими дітям будинками, наприклад: перша частина, яку вчать діти це іменники, їхнє життя пов'язане найтісніше зі школою, тому школа це будинок-іменник, дім – будинок-дієслово, дитячий садочок – будинок-прикметник і т. д. Потім пропонуємо дітям уявити наше містечко. У будинку-іменнику живуть предмети, іменники. На першому поверсі проживають іменники живі і неживі, другому – загальні ш власні, на третьому – іменники однини і множини, на четвертому – іменники чоловічого, жіночого і середнього, на п'ятому – іменники I, II і III відміни. Вони дуже дружні, тому часто ходять один до одного в гості на різні поверхи. Також заселяємо кабінет директора, завуча. Необхідно відзначити, що з кожним роком навчання ми змінюємо кімнати, оскільки діти самі їх обирають, а це, у свою чергу, дозволяє дітям краще запам'ятовувати категорії.

Аналогічно учні працюють з іншими частинами мови, розміщуючи їх по поверхах відповідних категорій.

Отже, використання засобів ейдетики на уроках рідної мови допомагає учням краще засвоїти достатньо складний для них мовний матеріал, зберегти його в пам'яті, підвищити рівень володіння зв'язним мовленням.

Ми представили лише декілька особливостей ейдетики. Вона позбавлена догматизму, що дозволяє кожному педагогові розвивати цю методику, доповнюючи й адаптуючи її до особливостей своїх учнів. Дозволяє застосовувати нові й цікаві завдання, що допоможуть залучити їх до співпраці.

Отже, використання засобів ейдетики на уроках української мови допомагає учням краще засвоїти достатньо складний для них мовний матеріал, зберегти його в пам'яті, підвищити рівень володіння зв'язним мовленням.

Подальші перспективи нашого дослідження вбачаємо в розробці системи вправ і завдань з використанням засобів ейдетики з метою розвитку зв'язного мовлення учнів початкових класів.

### Список використаної літератури

1. **Державний** стандарт початкової загальної освіти / Електронний ресурс // Режим доступу : [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/17911/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/17911/)
2. **Калачикова О.** Швидка педагогічна допомога. Практика ейдетики / О. Калачикова // Поч.осв. – січень 2006. – №3. – С. 9–11.
3. **Матюгин И. Ю.** Как развивать память / И. Ю. Матюгин, Е. И. Чакаберия, И. К. Рыбникова, Т. Б. Слоненко, Т. Н. Мазина. – Д. : Сталкер, 1997. – 448 с.
4. **Методика** навчання української мови в початковій школі : навчально-методичний посібник для студентів вищих

навчальних закладів / За наук. ред. М. С. Вашуленка. – К. : Літера ЛТД, 2010. – 364 с. **5. Синиця І. О.** Психологія усного мовлення учнів 1–3 класів / І. О. Синиця. – К. : Рад. школа, 1974. – 140 с.

**Носевич В. Особливості використання засобів ейдетики на уроках української мови в початкових класах**

У статті представлені короткі відомості з історії виникнення ейдетики; розкриті особливості використання засобів ейдетики на уроках української мови; зазначено, що ейдетика допомагає учням краще засвоїти достатньо складний для них мовний матеріал, зберегти його в пам'яті, підвищити рівень володіння зв'язним мовленням. Наведено приклади застосування засобів ейдетики на уроках української мови в початкових класах.

*Ключові слова:* ейдетика, засоби ейдетики, уроки української мови, початкова школа.

**Носевич В. Особенности использования средств эйдетики на уроках украинского языка в начальных классах**

В статье представлены краткие данные из истории возникновения эйдетики; раскрыты особенности использования средств эйдетики на уроках украинского языка; отмечено, что эйдетика помогает учащимся лучше усвоить достаточно сложный для них языковой материал, сохранить его в памяти, повысить уровень владения связной речью. Приведены примеры использования средств эйдетики на уроках украинского языка в начальных классах.

*Ключевые слова:* эйдетика, средства эйдетики, уроки украинского языка, начальная школа.

**Nosevich V. Features of the Use of Funds Eidetic on the Lessons of the Ukrainian Language in the Primary School**

The article presents a summary of the history of the emergence eidetic; peculiarities of the use of funds eidetic on the lessons of the Ukrainian language; noted that eidetic helps students better understand difficult enough for them language material, save it in memory, raise the level of proficiency of coherent speech. Examples of the use of funds eidetic on the lessons of the Ukrainian language in the primary school.

*Key words:* eidetic, tools eidetic, the lessons of the Ukrainian language in the elementary school.

## МОВЛЕННЕВО-ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ДОШКІЛЬНИКІВ В ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Розвиток мовлення дітей дошкільного віку є однією зі стрижневих проблем сучасної дошкільної лінгводидактики. Її актуальність зумовлюється пріоритетними напрямками Національної доктрини розвитку освіти України в XXI столітті, Законів України „Про освіту”, „Про дошкільну освіту”, „Комплексними заходами щодо всебічного розвитку і функціонування української мови”, „Базового компоненту дошкільної освіти в Україні”, спрямованими на модернізацію дошкільної освіти, оновлення змісту, вдосконалення форм, методів і технології навчання дітей рідної мови, розвитку культури мовлення та мовленнєвого спілкування [1].

Важливе місце в системі засобів розвитку мовлення дошкільників посідає гра. Її вплив на виховний процес дітей було розкрито в роботах педагогів (Л. Артемова, А. Бондаренко, А. Богуш, Н. Гавриш, О. Усова).

Мета нашої статті – розкрити поняття мовленнєво-ігрової діяльності дошкільників, значення мовленнєво-ігрової діяльності, подати класифікацію мовленнєвих ігор, їх завдання.

Мовленнєво-ігрова діяльність – це діяльність, що вимагає використання набутих раніше знань, мовленнєвих умінь і навичок у нових зв'язках і обставинах; це процес, що ґрунтується на інтересі дитини до гри, її правил і дій. У цій діяльності діти, на основі набутих уявлень про предмети, уточнюють і поглиблюють свої знання [2, с. 7].

Ігрові мовленнєві вправи на заняттях з розвитку мовлення у дошкільному закладі є складовою частиною кожного заняття, вони стимулюють мовленнєву активність дітей, сприяють удосконаленню дитячого мовлення [3].

Як форма навчання дітей мовленнєво-ігрова діяльність виконує навчальну, розважальну функцію та функцію мовленнєвого спрямування.

Навчальна функція гри полягає в тому, що гра тісно пов'язана з процесом набуття знань, активізацією розумових здібностей дитини, її уваги, пам'яті, уваги, привчає дітей самостійно мислити, використовувати знання в різноманітних умовах тощо. Зміст ігор формує в дітей адекватне ставлення до явищ природи, суспільного життя, предметів довкілля, систематизує і поглиблює знання.

Розважальна функція гри реалізується у створенні позитивного настрою, сприятливої атмосфери, виявляється у формуванні певних почуттів, впливає на поведінку дітей.

Однією з найважливіших функцій ігрової діяльності є функція мовленнєвого спрямування. У процесі ігрової діяльності дитина користується діалогічним і монологічним мовленням, під час якого



виявляється образність і виразність дитячого мовлення, поєднуються мовні і немовні засоби виразності. Мовленнєво-ігрові дії виступають і засобом творчого мовленнєвого самовираження. Усі функції тісно пов'язані і виступають у єдності і взаємозв'язку в мовленнєво-ігровій діяльності.

Керівництво іграми здійснює безпосередньо вихователь, причому воно має бути тактовним, певною мірою інтуїтивним. Педагог ураховує індивідуальні та вікові особливості дітей, конкретну ситуацію, дитячий та власний досвід, формуючи у вихованців наполегливість, активність, готовність до подальшої діяльності. Використання ігор під час навчання дошкільників відповідає психологічним потребам дітей і створює умови для розвитку їх мовлення.

У навчально-виховній роботі вихователі використовують словесні ігри, ігрові вправи й ігрові мовленнєві ситуації на заняттях і в повсякденному житті, проте їх кількість і тематика надзвичайно обмежена.

Аналіз літературних джерел засвідчив, що в жодній класифікації мовленнєвих вправ відсутній такий різновид, як ігрові мовленнєві вправи. Натомість будь-яка мовленнєва вправа, що використовується у роботі з дітьми дошкільного віку, обов'язково передбачає ігрову дію, ігрове розігрування на основі використання мовного матеріалу.

У дошкільній педагогічній і лінгводидактичній літературі описані ігрові мовленнєві вправи, спрямовані на розвиток мовлення. А саме:

- звукової культури: тренувальні, імітаційні, артикуляційні. Наприклад: „Чи є звук в слові”, „Знайди місце звука у слові”, „Хто, як кричить?”, „Гойдай чай”, „Гарячий чай”;

- граматично правильного мовлення: (композиційні, трансформаційні), вправи на складання речень з важким словом, ігрові вправи з лялькою, словесні вправи на словоутворення. Наприклад: „Один-багато”, „Знайди пару”, „Мій, моя, моє”, „Відгадай за описом”, „Чії діти?”, „Мавпочки”, „Який, яка, яке?”;

- збагачення словника: (підстановочні), словниково-логічні, словесні. Наприклад: „Знайди слова-друзі”, „Хто, що робить?”, „Коли це буває?”, „Назви одним словом”, „Скажи навпаки”, „Що де росте”, „Кому що потрібно”;

- діалогічного мовлення: реплікові вправи, питально-відповідні, умовна бесіда. Наприклад: „Давай познайомимося”, „Як можна дізнатися?”, „Розпитай у товариша”, „Як треба подякувати”;

- монологічного мовлення: описові, репродуктивні (переказові), ситуативні, дискусивні (коментувальні), композиційні (розповідь). Наприклад: „Склади речення”, „Відгадай, де це було”, „Що буває взимку?”, „Коли ми даруємо квіти?”, „Кого ми називаємо ввічливим”, „Кого ми називаємо справжнім другом”;

- комунікативної спрямованості: комунікативні. Наприклад: „А якщо б...”, „Відгадай, що я роблю?”, „Хто краще скаже про весну?”, „Є,

було, чи буде”, „Як ти розумієш це слово?”, „Привітай друга з днем народження”.

Тренувальні вправи забезпечують максимальну частотну повторюваність мовленнєвих зразків. Серед тренувальних вправ ефективними є підстановочні (використовуються для засвоєння готового мовленнєвого матеріалу) та трансформаційні (для трансформування висловлювань як форми мовленнєвої реакції). За допомогою цих вправ вирішуються такі завдання: розвиток фонематичного слуху дитини, орфоепічно правильного мовлення, збагачення словника дитини, сприймання на слух різних конструкцій висловлювань; трансформування речень; відтворювання трансформаційних речень тощо.

Таким чином, мовні ігри допомагають дітям навчатися в легкій невимушеній формі, спонукають дитину бути уважною, запам'ятовувати, порівнювати, класифікувати, уточнювати свої знання.

#### **Список використаної літератури**

1. **Базовий** компонент дошкільної освіти в Україні. – К., 1998.
2. **Богущ А. М.** Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи : [навч. посібник] / А. М. Богущ, Н. І. Луцан. – К. : Видавничий дім „Слово”, 2008. – 256 с.
3. **Богущ А.** Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей / А. Богущ, Н. Гавриш, Т. Котик. – К. : Слово, 2006.

#### **Сигунова Н. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників в дошкільному навчальному закладі**

У статті розкрито поняття мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників, значення мовленнєво-ігрової діяльності, подано класифікацію мовленнєвих ігор, їх завдання. Автор називає найбільш поширені мовленнєві ігри, що проводяться вихователями в дошкільних закладах.

*Ключові слова:* дошкільники, мовленнєво-ігрова діяльність, мовленнєві ігри, класифікація ігор.

#### **Сигунова Н. Речевая и игровая деятельность дошкольников в дошкольном учебном заведении**

В статье раскрывается смысл речевой и игровой деятельности дошкольников, значение речевой и игровой деятельности, предлагается классификация речевых игр, их задачи. Автор называет наиболее распространенные речевые игры, которые проводятся воспитателем в дошкольных учреждениях.

*Ключевые слова:* дошкольники, речевая и игровая деятельность, речевые игры, классификация игр.

### **Sigunova N. Voice and Playing Games of Preschool Children in Preschool Institution**

The article reveals the meaning of the speech and game activity preschoolers, value voice and gaming activities, classification of speech games, their tasks. The author describes the most common verbal games, which are held as a tutor in the preschool institutions.

*Key words:* preschool children, voice and gaming activities, verbal games, classification games.

УДК373.2.016 : 811

**А. Суворова**

### **НАОЧНІСТЬ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Провідним засобом навчання у дидактиці є наочність. Сучасні психологи пов'язують використання наочності з формуванням конкретних уявлень і понять, збагаченням чуттєвого досвіду. Науковці (Богоявленський Д., Давидов В., Жинкін М., Леонтьєв О. та ін.) зазначають, що наочні засоби виробляють у дітей логіку мислення, здатність до пошуку найбільш точних виразних мовленнєвих засобів.

Мета нашої статті – з'ясувати сутність і види наочності, розкрити погляди К. Ушинського і Я. Коменського на використання наочності в роботі з дошкільниками.

Тлумачні словники трактують наочність як „один з основних принципів дидактики, відповідно до якого навчання будується на конкретних образах, що безпосередньо сприймаються дітьми” [1, 218]; предмети, які використовуються для показу під час навчання, а також метод навчання, що ґрунтується на використанні таких предметів [85, 136], властивість психічних образів об'єктів пізнання, що виражає ступінь доступності і зрозумілості цих образів для суб'єкта, що пізнається; один з принципів навчання.

Наочність поділяється на:

- натуральну, зображувальну, образну, схематичну, аудіовізуальну (Онищук В.);
- природну, малюнкову, об'ємну, звукову, символічно-графічну, аудіовізуальну (Савченко О.);
- предметну, зображувальну, знакову, аудіовізуальну (Казанський Н. Г., Назарова Т.);
- реальні об'єкти (предмети, явища, процеси); їх зображення (фотографії, кодопозитиви, магнітофонні записи, діапозитиви, відеофільми) [2, 17];
- натуральну наочність (мінерали, рослини, чучела, моделі) і зображувальну (фотографії, замальовки, картини, карти, таблиці, схеми).

Наочність за способом зображення поділяється на:

- образну, що показує предмети і явища в реальному, образному виді (моделі, макети, муляжі, картини, ілюстративні таблиці тощо);
- схематично умовну, що передає у предметах або явищах лише головне, основне у відомій логічній обробці та з використанням умовних графічних знаків (карти, схеми, діаграми).

Зображувальна наочність може використовуватись у площинних або об'ємних вимірах, як динамічних, так і статичних. Динамічні бувають двох видів: з рухомими та зйомними деталями (наприклад, ілюстративні таблиці). До площинної зображувальної наочності відносять діпозитиви, кінофільми, діафільми.

Роль наочності в розвитку спостережливості, мислення, мовлення розглядав К. Ушинський, який зауважував, що будь-яке навчання треба базувати не на абстрактних розмовах, а на основі конкретних образів довкілля. К. Ушинський не обмежував рамки наочності лише зоровим сприйманням. „... педагог, який бажає що-небудь міцно закласти в дитячу пам'ять, повинен піклуватися про те, щоб як можна більше органів відчуття – око, вухо, голос, відчуття мускульних рухів і навіть, якщо це можливо, нюх і смак, брали участь в акті запам'ятовування [3, 251].

Вперше обґрунтував принцип наочності Я. Коменський, який звернув увагу на роль наочності у навчанні дітей і особливо у формуванні зв'язного мовлення. Він у книзі “Видимий світ чуттєвих речей у картинках”, яка протягом століть служила наочним посібником для навчання дітей мови і стала поштовхом для створення дитячої книги і наочних посібників, писав: „... Якщо ми бажаємо прищепити учням істинні та міцні знання речей, взагалі потрібно навчати всього через особисте спостереження і чуттєвий досвід” [4, 46]. Запропонований ученим принцип наочності було втілено.

Я. Коменський вимагав, щоб вічним законом методу було вивчення на прикладі, тільки в поєднанні з речами. Для здійснення наочності на занятті він накреслив три шляхи:

- 1) спостереження реальних предметів;
- 2) спостереження моделей, якщо реальні предмети відсутні;
- 3) спостереження картин.

Педагог уважав, що наочно вивчати можна не лише за оригіналами, але й за ескізами, картинами, малюнками і тощо. Складені Я. Коменським книги „Світ чуттєвих речей в картинках”, „Відкриті двері до мов” були першими ілюстрованими шкільними підручниками.

Учені відзначають, що переключення уваги у дошкільників полягає в умінні свідомо й швидко переходити від однієї діяльності до іншої: наприклад, від розглядання картини до переказу її змісту. Проте поле сприймання у дошкільників дуже звужене, воно залежить від того, що в дитини цього віку превалює мимовільна увага, яка примушує

дитину бачити часто в картині не основне, а окремі моменти, іноді навіть другорядні. Залежно від новизни, яскравості чи близькості дитячому досвіду тієї деталі на картині, яка привернула увагу малюка, залежить, як дитина сприймає картину в цілому. Якщо дитині запропонувати розповісти зміст картини, вона невміло перескакує від одного зображення до іншого, адже поле дитячого сприймання обмежене частинами ілюстрації, загальний її зміст не вловлюється відразу. Професор Н. Волков визначає: „Поле сприймання подібне до рельєфу, є найвищі, освітлені точки і точки, що лежать нижче і глибше, ніби в затінку. Це пояснюється ступенем участі уваги у процесі сприймання” [5, 52].

Сприймання знайомих предметів та картин викликає у дітей активізацію знань, яких діти набули. Тому при розгляданні пейзажної картини діти розповідають не лише про те, що бачать, але й те, що знають про природу, дані предмети, в деякій мірі висловлюють і своє ставлення до цих предметів, адже навіть 6-річна дитина у процесі сприймання здатна відокремити те, що вона бачить, від того, що вона знає.

Сприймання включає в себе свідомість: воно тільки тоді ефективно, коли його дитина усвідомлює. Свідомість властива сприйманню як специфічно людська риса: з розвитком другої сигнальної системи сприймання, узагальнене у слові, в мовленні, є усвідомленим відображенням дійсності, бо свідомо сприймати будь-який предмет, подію, явище – означає мислити і називати словом.

Отже, зробити навчання наочним – це не лише створити зорові образи, забезпечити сприймання докільля, це і включити дитину безпосередньо у практичну діяльність, а разом з тим – пов'язувати навчання з життям. Реалізувати принцип наочності в навчальному процесі – означає збагатити і розширити безпосередній чуттєвий досвід дитини; уточнити її чуттєві уявлення і таким чином розвивати спостережливість, значення якої в навчальній діяльності досить велика.

### Список використаної літератури

1. **Смирнова Е. А.** Обучение старших дошкольников рассказыванию по серии сюжетных картин. / Е. А. Смирнова. – М. : Просвещение, 1987. – 204 с.
2. **Словник української мови в 11-ти томах** / За ред. І. К. Білодіда. – К. : Наук. думка, 1974. – Т.5. – 840 с.
3. **Российская педагогическая энциклопедия в 2-х томах** / Под ред. В. В. Давидова. – М. : Большая российская энциклопедия, 1999. – Т.2. – 670 с.
4. **Ушинський К. Д.** Рідне слово. Вибрані педагогічні твори / К. Д. Ушинський. – К. : Рад. шк., 1949. – 410 с.
5. **Коменський Я. А.** Вибрані педагогічні твори. / Я. А. Коменський. – К. : Рад. шк., 1940. – Т. 1. – 248 с.
6. **Волков Н. Н.** Восприятие предмета и рисунка. / Н. Н. Волков. – М. : АПН РСФСР, 1950. – 508 с.

**Суворова А. Наочність як засіб розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку**

У статті подано трактування поняття «наочність», з'ясовано сутність і види наочності, розкрито погляди К. Ушинського і Я. Коменського на використання наочності в роботі з дошкільниками. Автор зазначає, що одним із видів наочності є картина, при розгляданні якої діти розповідають не лише про те, що бачать, але й те, що знають про природу, дані предмети, у деякій мірі висловлюють і своє ставлення до цих предметів.

*Ключові слова:* наочність, картина, дошкільники, мовлення.

**Суворова А. Наглядность как средство развития речи детей старшего дошкольного возраста**

В статье подано определение понятия «наглядность», раскрыто сущность и виды наглядности, взгляды К. Ушинского и Я. А. Коменского на использование наглядности в работе с дошкольниками. Автор обращает внимание, что одним из видов наглядности является картина, при рассмотривании которой дети рассказывают не только про то, что видят, но и то, что знают про природу, данные предметы, в некоторой степени высказывают своё отношение к этим предметам.

*Ключевые слова:* наглядность, картина, дошкольники, речь.

**Suvorova A. Visibility as a Means of Speech Development of Children of Senior Preschool Age**

In an article submitted to the definition of «visibility», revealed the essence and forms of presentation, the views K. Ushinsky and Ya. Komensky on the use of clarity in the work with preschool children. The author notes that one of the types of clarity is a painting, with help of which the children talk not only about what they see, but what they know about the nature of the data subjects, to some extent, Express their attitude to these subjects.

*Key words:* visualization, painting, preschool children, discourse.

УДК373.2.016 : 811

**А. Терник**

**РОЗВИТОК МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ  
ЯК ЛІНГВОДИДАКТИЧНА ПРОБЛЕМА**

У дошкільній лінгводидактиці досить широко висвітлена проблема формування у дітей монологічного мовлення (А. Богуш, А. Бородич, А. Дементьєва, Н. Виноградова, В. Гербова, А. Зрожевська, Е. Короткова, М. Коніна, Н. Кузіна, Б. Пашаєва, Є. Радіна, Н. Орланова, Н. Смольникова, Є. Тихеєва, О. Ушакова, Е. Фльоріна та ін.). Дослідниками виділено три види мовленнєвих висловлювань, якими

оволодівають діти: оповідання, опис та пояснення. Незважаючи на наявність значної кількості психолого-педагогічної й науково-методичної літератури з навчання монологічного мовлення дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, питання навчання монологу засобом ляльки в процесі мовленнєвої діяльності спеціально не вивчалися, що зумовлює нагальну потребу в дослідженні особливостей становлення монологу на етапі старшого дошкільного віку.

*Мета* нашої статті – розглянути зміст і завдання навчання монологічного мовлення старших дошкільників, основні форм монологу (самостійна розповідь та переказ), різні види розповіді, в яких відбивається функціональне призначення та залежність від ситуації – опис, повідомлення, міркування, їх логіко-синтактичну схему побудови, визначити труднощі мотиваційного, змістового та операційного характеру, з якими стикаються діти при побудові висловлювань.

Монологічне мовлення у психологічному й лінгвістичному відношеннях – складна форма усного мовлення, оскільки це мовлення однієї особи до слухачів, воно більш розгорнуте, вимагає зосередженості пам'яті й уваги до змісту та форми мовлення. Монолог не підтримується ситуацією чи запитаннями, на відміну від діалогу, він здебільшого адресований не одній людині, а багатьом. Монологічне мовлення як мовлення однієї особи потребує розгорнутості, повноти, чіткості та взаємозв'язку окремих частин тексту, вміння мовця зосередити свою думку на головному, не захоплюватися деталями, водночас висловлюватися емоційно, жваво, образно. У монологічному мовленні наочно виступає усвідомлення дитиною мовленнєвої дії. У центрі побудови зв'язного висловлювання перебуває формування вмінь використовувати різноманітні засоби зв'язку (між словами, реченнями, частинами тексту), ознайомлення із структурою різних типів висловлювань.

У дошкільному закладі дітей навчають двох основних форм монологу – самостійної *розповіді* та *переказу*. Вони відрізняються один від одного тим, що в першому – дитина самостійно відбирає зміст та форму свого висловлювання, а в другому – матеріалом для висловлювання-відтворення виявляється літературно-художній текст [1, 259].

*Зміст і завдання навчання монологічного мовлення* для кожної вікової групи визначені у програмі та методичних рекомендаціях А. Богуш „Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку” (Київ, 1997 рік). Так, дітей старшого дошкільного віку вчать логічно й послідовно будувати розповідь без повторів, пауз, зайвих жестів. Вчать придумувати назву тексту, вживати різноманітні художньо-поетичні вирази, приказки, фразеологічні звороти, звертання, вигуки, вставні слова, пряму мову. Вчать складати описові розповіді, загадки про іграшки, ситуації, за змістом картин; складати сюжетні розповіді за змістом картин та на задану тему; будувати розповіді з власного досвіду,

творчі розповіді за опорними словами, продовження історії, розпочатої вихователем. Дошкільнят вчать переказувати оповідання та казки близько до тексту. Педагоги прагнуть розвивати оцінювальне а пояснювальне мовлення, вчать аналізувати власні розповіді та своїх товаришів.

У Програмі „Українське довілля” передбачено такі освітні завдання щодо дітей старшого дошкільного віку: вчити дітей складати творчі розповіді: розповіді-міркування, з власного досвіду, власні казки й оповідання тощо [2, 221].

Стосовно дітей дошкільного віку лінгводидактика розглядає різні *види розповіді*, в яких відбивається функціональне призначення та залежність від ситуації: *опис, повідомлення, міркування*. Лінгвістичну характеристику цих типів можна представити таким чином.

*Опис* предмета або явища створює цільне уявлення про їхні ознаки, якості, властивості, дії. Усі речення в описовій розповіді спрямовані на виконання одного завдання – якомога повніше, яскравіше, точніше відповісти на запитання, який предмет. Опис характеризується фіксацією зорових спостережень та забезпеченням об’єктивного викладу, що відбувається завдяки застосування численних прикметників, іменників-означень тощо. Логіка опису може відповідати логіко-синтаксичній схемі (запропонованій В. Куніним). Вона передбачає спочатку визначити, назвати предмет: „Це –...”, потім дати загальну його характеристику: „Він такий...”, виокремити найсуттєвіші його ознаки, елементи, характеристики: „У нього є...”, назвати можливі дії його або з ним: „Він може... або його можна...” та висловити своє ставлення до предмета опису: „Мені так подобається, що він...”. Дошкільники мають можливість у різних видах діяльності познайомитися з різними видами опису: в художньо-мовленнєвій діяльності, під час сприймання літературного твору – з *художнім описом*, в якому предмет представлено яскраво, за допомогою засобів художньої образності; в пошуково-експериментальній – з елементами *наукового опису*, в якому чітко, без деталізування подано найсуттєвішу фактичну інформацію; в побутовій діяльності – з *діловим описом*, що містить послідовну, об’єктивну характеристику предмета, найбільш значущу, важливу для конкретної ситуації [3].

*Повідомлення* – функціональний тип мовлення, для якого характерний послідовний виклад подій з погляду оповідача, наголошування на часі їх здійснення. У зв’язку з цим семантично навантаженими є вислови типу *спочатку, потім, відразу, після того, як, сьогодні, торік, вчора, минулої весни*. Конструктивну роль в повідомленні відіграють дієслова на позначення дій, станів людини, форми дієслів минулого часу тощо (С. Єрмоленко). Повідомлення, на відміну від інших типів висловлювання, має незмінні структурні компоненти: початок – середину – закінчення, без яких повідомлення втрачає цільність та завершеність. Для збереження логіки повідомлення



науковці пропонують застосовувати логіко-синтактичну схему, в якій може відбиватися не лише сюжетна лінія, а й включатися елементи опису, уточнення. „Були собі...” (хто де, з ким) – початок повідомлення, який отримує розвиток далі у зав'язці: „Одного разу...”. Кульмінація опису подій визначається спеціальним словом „Раптом”. Повідомлення про наступне розгортання дій – розв'язка – визначається за допомогою слів „потім”, „відразу ж”, „після того, як”. Закінчення – обов'язкова частина розповіді може бути оформленою по-різному: „З того часу...”, „Так вони і стали...”, „І стали вони жити собі...”. Дітей знайомлять зі специфічними жанровими, структурними, та мовними особливостями реальних повідомлень – *розповідей* та фантастичних, уявних – *казок* [3].

*Міркування* – найбільш складний тип зв'язного висловлювання, для якого характерне встановлення логічних зв'язків між судженнями, що входять до його складу. У міркуванні доводяться будь-які твердження, зставляються предмети, явища, наводяться приклади, формулюються висновки. За своєю структурою міркування – найскладніше синтаксичне утворення порівняно до опису або повідомлення. Воно складається з тез, доведень та висновку (Н. Зарубіна, Л. Лосева, С. Нечаєва). Якщо у повідомленні акцентується увага на відбитті послідовності явищ, їх часового співвідношення з використанням дієслівних часових форм та лексики, що визначає рух, дію, час; в описі превалюють мовні засоби вираження ознакових відношень, то у міркуванні переважають способи відбиття причинно-наслідкових зв'язків за допомогою складних сполучників, вставних слів, синтаксичних конструкцій, що відбивають причинні та цільові відношення. Основною міркувань є логічне мислення, що виявляє всі багаточинні зв'язки об'єктів реального світу. Міркування як специфічний тип висловлювання вимагає застосування специфічних причинно-наслідкових сполучників: *тому що, так, як, адже, оскільки, через те, що*; прислівників, що визначають ранжування доведень: *по-перше, по-друге, внаслідок, зрештою, в цілому* [3]. До міркувань належать *висловлювання-інструкції, висловлювання-пояснення, висловлювання-доведення, висловлювання-розмірковування*.

Оволодіваючи монологом як засобом спілкування діти стикаються із труднощами різного плану – мотиваційного, змістового, операційного. Розглянемо їх.

1. При переході від діалогічного до монологічного мовлення втрачаються звичні для дитини спонукальні мотиви діяльності, адже повсякденне діалогічне мовлення не викликає сумнівів у своїй доцільності. Монологічні висловлювання часто складаються без достатнього мотивування. Діти не розуміють, для чого будувати монолог. Вони розповідають вихователю про те, що йому добре відоме, нічого нового не можуть повідомити йому, через що і втрачається смисл комунікації. Саме це треба подолати дитині.

2. Тематичне спрямування дитячих висловлювань, як правило, визначається вихователем. Дтячим висловлюванням часто бракує цілеспрямованості. Діти звужують або розширюють тему або зовсім говорять не на тему, дітям важко знайти свій підхід у розкритті теми, увійти в задум, запропонований вихователем, підійти до нього як до власного. Діти перевантажують свій виклад нецікавими для слухача деталями тощо.

3. Втілюючи свій задум, дитина не може стати на точку зору того, до кого звернене його мовлення. Йому важко передати ознаки предмета, про який вона повідомляє, у такій важкій залежності, як вони існують у реальній дійсності.

Будуючи монолог, дитина не має можливості спертися на звичні форми зворотного зв'язку, які склалися у процесі діалогічного мовлення (міміка, жести, репліки співбесідника) [4, с. 337].

Серйозним гальмом у оволодіння процесом монологічного мовлення є недосконалість граматичної структури мовлення дошкільників. У їхньому мовленні переважають непоширені речення одноманітної структури. Усі ознаки предмета діти передають здебільшого за допомогою присудка (зайчик сірий, зайчик біжить). Їм важко об'єднати в одному судженні про предмет дві ознаки – дану (означення) і нову (присудок): Сірий зайчик біжить. Вони недостатньо володіють мовними засобами вираження означальних, причинових, наслідкових відношень. Ці недосконалості граматичної структури дитячого мовлення свідчать про обмежений обсяг оперативної пам'яті [4, с. 337].

Отже, провідним у діяльності старших дошкільників стає монологічне мовлення, яке є більш складною формою у порівнянні з діалогічним. Якщо діалог – це ланцюг реплік, то монолог – система думок, втілених у словесну форму. Монолог не підтримується ситуаціями, запитаннями, потребує більшої зібраності, попередньої підготовки, уміння говорити з орієнтацією на сприймання.

### Список використаної літератури

**1. Алексеева М.** Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие [для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений] / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М. : Изд. центр „Академия”, 2000. **2. Програма** розвитку дитини дошкільного віку „Українське довілля” / О. І. Білан, Л. М. Возна, О. Л. Максименко та ін. – Тернопіль : Мандрівець, 2013. – 264 с. **3. Богуш А.** Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах / А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик. – К. : Слово, 2010. – 304 с. **4. Методика** викладання української мови / За ред. С. І. Дорошенка. – К. : Вища шк., 1992. – 398 с.

### **Терник А. Розвиток монологічного мовлення дошкільників як лінгводидактична проблема**

У статті розглянуто зміст і завдання навчання монологічного мовлення старших дошкільників; основні форм монологу (самостійна розповідь та переказ); різні види розповіді, в яких відбивається функціональне призначення та залежність від ситуації – опис, повідомлення, міркування, їх логіко-синтактичну схему побудови; визначено труднощі мотиваційного, змістового та операційного характеру, з якими стикаються діти при побудові висловлювань.

*Ключові слова:* мовлення, монологічне мовлення, старші дошкільники, опис, повідомлення, міркування.

### **Терник А. Развитие монологической речи дошкольников как лингводидактическая проблема**

У статье рассмотрено содержание и задачи монологической речи старших дошкольников; основные формы монолога (самостоятельный рассказ и изложение); различные виды рассказывания, в которых отражается функциональное назначение и зависимость от ситуации – описание, повествование, размышление, их логико-синтаксическая схема построения; определено трудности мотивационного, содержательного и операционного характера, с которыми сталкиваются дети при построении высказываний.

*Ключевые слова:* речь, монологическая речь, старшие дошкольники, описание, сообщение, размышление.

### **Ternyk A. Development Monologue Speech Preschoolers as Linguodidactics Problem**

The article considers the content and objectives of monologic speech of the senior preschool children; the main form of monologue (the independent story and the presentation; different kinds of storytelling, which reflect the functional purpose and dependence on the situation description, narration, meditation, their logic is a syntactic construction scheme; defined motivational difficulties, meaningful and operational challenges faced by children when you build statements.

*Key words:* speech, monologue speech, senior preschoolers, description, message, thinking.

## **ФОРМУВАННЯ АКТИВНОГО СЛОВНИКА ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ МОВЛЕННЄВОЇ ГРИ**

Дошкільна освіта є обов'язковою первинною складовою частиною системи безперервної освіти в Україні.

Навчання дітей дошкільного віку справді є своєрідним, бо дитина навчається, а не вчиться: у неї немає діяльності «учіння». Результати навчання є побічними продуктами предметної, зображувальної та ігрової діяльності або інших специфічно дитячих видів діяльності.

Дошкільний вік – це важливий етап у становленні та розвитку особистості. Надзвичайне значення в цей період відіграє створення оптимальних умов для фізичного, інтелектуального, емоційного зростання дитини. Тому одним із першочергових завдань, що стоять перед сучасним дошкільним закладом, є пошук ефективних методів і прийомів роботи, що сприяли усебічному, гармонійному розвитку їх вихованців. На сьогодні одним із продуктивних напрямів роботи визнано використання рухливих ігор з інтелектуальним навантаженням. І це не випадково, адже саме гра є провідним видом діяльності в дошкільному віці. До того ж гра – це важливий засіб забезпечення природної потреби дитини в русі.

Комплексне поєднання в грі завдань фізичного та інтелектуального розвитку дошкільника надають цьому методу універсальності. Інтелектуальне навантаження гри може стосуватися різних розділів програми і тим самим забезпечувати всебічний розвиток дитини.

Проблема словникової роботи з дітьми на етапі дошкільного дитинства досліджувалась у різних напрямках багатьма вченими. Зокрема, збагачення словника дітей раннього (Ю. Аркін, В. Гербова, Г. Ляміна та ін.) й дошкільного віку (Г. Бавикіна, А. Богуш, І. Непомняща, Ю. Ляховська та ін.); особливості становлення й розвитку словника дітей впродовж дошкільного дитинства (Н. Гавриш, А. Іваненко, М. Коніна, В. Коник, Н. Кудикіна, Н. Луцан, Ю. Ляховська, Н. Савельєва та ін.).

Використання рухливих ігор з інтелектуальними навантаженнями завдяки їх універсальності є доречним як на спеціально організованих заняттях, так і у повсякденному житті. Як правило, їх мета полягає в активізації, закріпленні, узагальненні набутих знань, удосконаленні практичних умінь і навичок. Цікава форма проведення гри у вигляді естафети, подорожі стимулює дітей до спілкування, сприяє розвитку колективістських взаємин, формуванню умінь уболівати за іншого, досягати спільного результату, разом переживати радість перемоги або підтримувати одне одного у моменти невдач.

У грі діти запам'ятовують і пригадують більше, ніж у будь якій іншій діяльності, вони здатні триваліший час зосереджувати увагу. Рухаючись і граючи, дитина здатна пізнати більше, ніж сидячи на одному місці під час занять. Інтелектуальний розвиток, розвиток мовлення краще проводити саме в рухливій ігровій діяльності, під час якої відбуваються актуалізація і закріплення вже набутих знань, переміщення їх з теоретичної площини в практичну.

Мовленнєві ігри спрямовані на розв'язання завдання з усіх напрямів мовленнєвого розвитку дітей:

- формування навичок зв'язного мовлення;
- удосконалення граматичної будови мовлення;
- активізація словника;
- виховання звукової культури мовлення;
- навчання грамоти [1].

Ці ігри можуть використовуватися і як рухливі з інтелектуальним навантаженням, і як звичайні дидактичні ігри (за умов неможливості забезпечення рухливості дітей унаслідок обмеженості в просторі).

Організація ігрової діяльності в дошкільному закладі вимагає врахування індивідуальних і психологічних особливостей дітей. Вихователю необхідно досить ретельно продумувати склад команд, які братимуть участь у грі. Важливо, щоб кожна команду склали діти з різним рівнем мовленнєвого розвитку. Це підвищує відповідальність усіх членів команди за виконання поставленого завдання і тим самим стимулює прагнення сильніших дітей допомогти слабшим. Із сором'язливими, нерішучими дітьми варто проводити попередню підготовчу роботу, спрямовану на усвідомлення ігрового завдання. Тому бажано, щоб напередодні проведення рухливої гри з інтелектуальним навантаженням вихователь провів індивідуальне заняття зі слабшими дітьми, під час якого залучив їх до дидактичної гри з аналогічним ігровим завданням.

Мовна гра – це феномен мовленнєвого спілкування, змістом якого є настанова на форму мовлення, бажання досягти у висловлюванні ефектів, близьких до ефектів художньої творчості [2, с.158]. Мовна гра відрізняється від дитячої словотворчості. Гра починається лише тоді, коли дитина оволоділа нормативними способами мовленнєвої комунікації. Мовна гра може торкатись всіх мовних рівнів, а найбільш яким виявом є словотвірна гра, яка нагадує дитячу словотворчість. Такий тип мовної гри виявляється у створенні okazіonalіzmів, слів – хвилинок, які створюються за частотними словотвірними моделями.

Словотворчість дитини полягає не тільки в конструюванні нових поєднань мовних елементів. У дитячих неологізмах відбивається також ще один продуктивний компонент: утворюючи нові за поєднанням елементів слова, дитина надає вихідного речі нову граматичну категорію. Це явище відображається в особливого роду неологізмах, що не

відрізняються за формою від слів дорослих, але мають оригінальної віднесеністю слова і узагальненої граматичної категорією [3].

Ігри, ігрові вправи під час навчання відповідають психологічним потребам цього віку, створюють оптимальні умови для формування багатьох процесів, необхідних для засвоєння мовлення. Так, загальновідомі ігри з мовленнєвим „навантаженням” – „Ходить гарбуз по городу”, „Подольночка” – є мовленнєвими, тобто іграми, які дають можливість дитині вступати у мовленнєвий контакт, оволодівати екстралінгвістичними засобами спілкування. На думку А. Богуш, мовленнєві ігри дітей – це ігри, в яких мовлення виступає способом спілкування, що обмежене правилами гри [4]. Отже, задля вирішення дидактичних завдань щодо навчання дошкільників мови та розвитку мовлення термін „мовленнєва гра” є не зовсім вдалим. Найбільш вдалим є термін „лінгвістична гра”.

Лінгвістична гра – це гра, виконання правил якої, має сприяти формуванню всіх ярусів мови: фонологічного, морфологічного, лексико-семантичного, синтаксичного [3]. Така гра, як і будь яка інша гра, що має правила, повинна мати свою структуру, а саме:

- ігровий задум – ситуацію, в яку вводиться дитина;
- ігрові дії;
- ігрові завдання, які визначають ігрові дії;
- ігровий матеріал;
- ігрові правила, серед яких є правила спілкування.

Лінгвістичну гру можна дібрати за такими психолого-педагогічними критеріями:

- наявність умовної, або уявленої мовленнєвої ситуації;
- обов’язковість усвідомлення дитиною ігрового результату;
- усвідомлення ігрового правила, виконання якого призведе до цікавого результату;
- можливість вибору індивідуального варіанту ігрової дії;
- непередбаченість кінцевого результату ігрової дії;
- відповідність комунікативних ігрових схем реальним мовленнєвим ситуаціям;
- сполучуваність ігрової та дидактичної мети.

Лінгвістичні ігри можуть виступити і як діагностичний матеріал, завдяки якому з’ясовується рівень вживання, розуміння, застосування певних граматичних категорій, розвиток фонематичного слуху тощо.

Отже, збагачення словникового запасу дітей засобами мовленнєвих ігор та їх кількісна характеристика залежить від рівня розуміння дітьми змісту слів; частоти ігор, тобто участі у грі; характеру виконуваної ролі; використання засвоєної лексики в інших видах діяльності; мовленнєва активність дітей в іграх знаходиться в прямій залежності від знання й розуміння дітьми слів тексту гри; наявності емоційних стимулів діалогізування в ході гри.

### Список використаної літератури

1. **Коваленко О.** Мовленнєві ігри для дошкільників. Навчаємо в русі. / О. М. Коваленко, Т. В. Єпіфанова. – Х. : Вид. група „Основа”, 2011. – 239 с. 2. **Горелов И.** Основи психолінгвістики. / И. Н. Горелов, К. Ф. Седов – М. : Лабиринт, 1998. – С. 158–179. 3. **Ільїна С.** Мовленнєвий розвиток розумово відсталих старшокласників на основі комунікативно-орієнтовною моделі навчання російської мови. / С. Ільїна // Дефектологія. – 2003.– № 5.– С. 58–63. 4. **Дошкільна** лінгводидактика. Хрестоматія. Навч. посібн. для студ. вищ. пед. закладів. / Упорядник Богущ А. М. Частина I та II. – К. : Видавничий дім „Слово”, 2005. – 720 с.

#### **Ткаченко В. Формування активного словника дітей дошкільного віку засобами мовленнєвої гри**

У статті зазначили хто досліджував проблему словникової роботи, ознайомили з поняттями „мовної” та „лінгвістичної” гри. Розглянули на що спрямовані мовні ігри, а також розглянули їх структуру. Зазначено, що збагачення словникового запасу дітей засобами мовленнєвих ігор та їх кількісна характеристика залежить від рівня розуміння дітьми змісту слів; частоти проведення ігор; характеру виконуваної ролі; використання засвоєної лексики в інших видах діяльності; мовленнєва активність дітей в іграх знаходиться в прямій залежності від знання й розуміння дітьми слів тексту гри; наявності емоційних стимулів діалогізування в ході гри.

*Ключові слова:* активний словник, діти дошкільного віку, мовленнєва гра, мовна гра, лінгвістична гра.

#### **Ткаченко В. Формирование активного словаря детей дошкольного возраста средствами речевой игры**

В статье отметили кто исследовал проблему словарной работы, познакомили с понятиями „речевой” и „лингвистической” игры. Рассмотрели структуру речевых игр, а также их направленность. Отмечено, что обогащение словарного запаса детей средствами речевых игр и их количественная характеристика зависит от уровня понимания детьми содержания слов, частоты проведения игр, характера выполняемой роли; использование усвоенной лексики в других видах деятельности; речевая активность детей в играх находится в прямой зависимости от знания и понимания детьми слов текста игры; наличия эмоциональных стимулов диалогизирования в ходе игры.

*Ключевые слова:* активный словарь, дети дошкольного возраста, речевая игра, языковая игра, лингвистическая игра.

#### **Tkachenko V. Formation of the Active Vocabulary of Preschool Children by Means of Speech Game**

The article noted who has studied the problem of dictionary work, acquainted with the concepts of „language” and „linguistic” games. Considered tipped language games, as well as their focus. Noted that the

enrichment of vocabulary of children by means of speech games and their quantitative characteristics depends on the level of understanding by children of content words, the frequency of games, the nature of the role; the use of the learned vocabulary in other activities; voice activity of children in the games is directly dependent on the knowledge and understanding by children of words of text in the game; the availability of emotional stimuli диалогизирования during the game.

*Key words:* active vocabulary, and children of preschool age, verbal game, a linguistic game, a linguistic game.

УДК 373.3.015.3 : [373.3.016 : 82]

**В. Федченко**

### **ГЕНДЕРНІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ (на прикладах уроків читання)**

Останнім часом гендерні аспекти дитинства привертають увагу фахівців різних областей – психологів, педагогів, методистів. У науковій літературі констатуються відмінності між хлопчиками і дівчатками в темпах і якості інтелектуального розвитку, мотивації діяльності і оцінки досягнень, у поведінці. Спеціальні дослідження спрямовані на виявлення природи цих відмінностей, які, на думку тих або інших авторів, є відображенням біологічних закономірностей.

Питаннями щодо зв'язку виховання і гендеру займалися Т. Бакка, О. Болотська, С. Вихор, С. Гришак, О. Данилевська, Р. Євтушенко, Л. Кобилянська, О. Куліш, Е. Ламах, М. Маєрчик, О. Марущенко, Т. Мельник, О. Плахотник, Л. Пуховська, О. Семиколенова, О. Сулова, К. Скелтон, Л. Смоляр, Л. Харченко, С. Харченко, А. Шиліна, Г. Ярманова та ін.

Виховання і розвиток хлопчиків та дівчат настільки різне, що можна сказати, що вони ростуть в паралельних світах. На жаль, кожен з нас живе в одному світі й нам не дано потрапити у світ іншої статі, пожити його проблемами, переживаннями, проникнути у світ думок, понять, стосунків і негласних правил. І тому нам іноді здається, що іншого світу немає, немає іншого зразка поведінки, окрім нашого власного. Але якщо нам не дано пожити в іншому світі, то спробувати зрозуміти його ми зобов'язані, якщо хочемо допомогти маленькій людині розкрити свої унікальні можливості, дані йому своєю статтю, якщо хочемо виховати чоловіка й жінку, а не безстатевих істот.

Тож метою нашого дослідження є з'ясування гендерних психолого-педагогічних особливостей молодших школярів (на прикладі уроків читання у третьому класі).

Гендер (від англійського gender, від латин. gens – рід) – означає „соціальна стать”, тобто соціальний статус і соціально-психологічні



характеристики особи, залежні не від біологічних статевих відмінностей, а від соціальної організації суспільства [1, 315].

Статева приналежність дитини – важливий чинник, від якого залежить його розвиток і соціальна поведінка.

Кожен індивід розвивається як представник конкретної статі. З'явившись на світ дівчинкою або хлопчиком, дитина в процесі соціалізації засвоює комплекс норм, правил, моделей поведінки, яка наближає його до прийнятих у цьому суспільстві зразків жіночого або чоловічого, сприяє формуванню відповідних якостей особи.

Хлопчики і дівчатка різні. Різні з соціальною, біологічною і психологічною точок зору.

У науковій літературі констатуються наступні відмінності між хлопчиками і дівчатками: у основі відмінності пізнавальних стратегій і шляхів формування пізнавальних функцій, темпів, способів переробки і засвоєння інформації; організації уваги; у формах активації емоцій; у мотивації діяльності і оцінки досягнень; у поведінці.

У хлопчиків і дівчаток мозок розвивається в різному темпі, в різній послідовності й у різні терміни.

У дівчаток раніше, ніж у хлопчиків, формуються області лівої півкулі, відповідальні за мову, раціонально-логічне мислення.

У хлопчиків логічна ліва півкуля повільніше розвивається і трішечки відстає в розвитку від дівчат. Унаслідок цього, у хлопчиків до певного віку домінує образно-чуттєва сфера.

Дівчатка швидше схоплюють новий матеріал; легше засвоюють алгоритми і правила; люблять завдання на повторення; частіше використовують ближній зір; сприймають усе більш деталізовано, мислять конкретніше; краще навчаються послідовно – „від простого до складного”; нову інформацію аналізують за допомогою лівої півкулі.

Ігри дівчаток частіше спираються на ближній зір: дівчатка розкладають перед собою свої багатства – ляльки, одяг, намистинки, гудзики – і грають на обмеженому просторі, їм досить маленького куточка .

Хлопчики важче виконують складні (багатоетапні) доручення дорослих; їм важливо зрозуміти принцип, сенс завдання і важче сприймати пояснення „від простого до складного”; краще виконують завдання на кмітливість; не терплять одноманітності; краще виконують завдання при яскравому світлі; нову інформацію аналізують за допомогою правої півкулі (просторового, інтуїтивного, емоційно-образного).

Ігри хлопчиків частіше спираються на далекий зір: хлопчики бігають один за одним, кидають предмети і стріляють в ціль, використовуючи при цьому увесь простір, що оточує їх. Хлопчикам для їх повноцінного психічного розвитку взагалі потрібно більший простір, ніж дівчаткам. Якщо горизонтальній площині їм мало, вони освоюють вертикальну площину: залізають на шафи, бігають по спинках диванів.

Освоєний простір по-різному відбивається в малюнках дітей. Хлопчики, малюючи околиці свого дому, показують більше дворів, площ, вулиць, будинків, ніж дівчатка [2, с. 13].

Хлопці та дівчата також мають відмінності та особливості в емоційній сфері.

Дослідники зазначають, що опитування батьків відносно індивідуальних особливостей поведінкових характеристик дітей дає можливість вважати, що зазвичай хлопчики більше збудливі, дратівливі, неспокійні, нетерплячі, не стримані, нетерпимі, не упевнені в собі й навіть агресивніші, ніж дівчатка. Мабуть, у більшості випадків це дійсно так. Проте потрібно мати на увазі, що наше бачення дитини не завжди об'єктивно відбиває те, що є насправді.

В. Єремеева наголошує, що хлопчики короткочасно, але яскраво й вибірково реагують на емоційний чинник, а у дівчаток в ситуації діяльності, що викликає емоції, різко наростає загальна активність, підвищується емоційний тонус кори мозку. Мозок дівчаток як би готується до відповіді на будь-яку неприємність, підтримує в стані готовності усі структури мозку, щоб у будь-яку секунду відреагувати на дію, що прийшла з будь-якого боку. Мабуть, цим і досягається максимальна орієнтованість жіночого організму на виживаємість. Чоловіки ж зазвичай швидко знімають емоційну напругу і замість переживань перемикаються на продуктивну діяльність [3, с. 160].

Учителі початкових класів повинні враховувати особливості емоційної сфери хлопчиків, але їм важко зрозуміти цю сторону життя хлопчика – вони-то самі інші. Ось і виходить, що педагог довго лає хлопчика, нагнітаючи емоції, і гнівається через те, що він не переживає разом з нею, а як би залишається байдужим до її слів. Ні, він не байдужий. Просто він уже дав пік емоційній активності, відреагував на перших хвилинах розмови, але він, на відміну від неї, не може довго утримувати емоційну напругу, він до цього не пристосований і, щоб не зламатися, просто відключив слуховий канал, і інформація до його свідомості не доходить. Він учителя вже не чує. Виховні зусилля пропадають даремно. У такій ситуації науковці дають такі рекомендації: зупиніться, обмежте довжину нотації, але зробіть її більше місткою за змістом, мозок хлопчика дуже вибірково реагує на емоційні дії; поясніть йому ситуацію дуже коротко і дуже конкретно – чим же ви невдоволені [4, с. 25].

Хлопчик і дівчинка – це два різні світи. Хлопчика і дівчинку ні в якому разі не можна виховувати однаково. Вони по-різному дивляться і бачать, слухають і чують, по-різному говорять і мовчать, відчують і переживають. Постараємося зрозуміти і прийняти наших хлопченят і дівчаток такими, які вони є, такими різними і по-своєму прекрасними, якими створила їх природа. А ось чи вдасться зберегти, розкрити, розвинути ці завдатки, не пошкодити, не зламати — залежить тільки від нас з вами.

Спільною метою виховання є створення умов для актуалізації в різноманітних видах діяльності: інтелектуальної, ціннісно-орієнтовної, трудової, громадської, художньої, фізкультурно-спортивної, у вільному спілкуванні. Життя класного колективу має бути насиченим і різноманітним: тематичний класний годинник, інтелектуальні ігри й тижні шкільної науки, походи й екскурсії, вечори зустрічі й акції милосердя, спортивні змагання й естафети, відвідування театрів і музеїв, виставки власних робіт і творчі вечори, табори відпочинку, прогулянки на природу і чаювання. Та багато ще чого є захоплюючого для школярів-малюків [5, с. 7].

Істинна мужність і жіночність виховуються. Більше того, їх формування не побічна, а найважливіше завдання виховання. Її рішення – необхідна умова щастя дітей в майбутньому. Педагогічна грамотність батьків проявляється в тому, наскільки їм вдається утілити в дочці ідеал жіночності, а в синові мужності. Іноді вони роблять це неусвідомлено або в силу традицій. Приклад батьків, їх поведінка, зовнішні і внутрішні якості, моральні взаємовідносини між членами сім'ї є найдієвішим засобом статевого виховання [7, с. 45].

Уміла підбірка художніх творів на цю тему (літератури, живопис, музиці), уміння з їх допомогою вирішувати педагогічні завдання, вміло проведені етичні бесіди – ось в чому завдання учителя. Ось деякі теми для обговорення з дітьми: Що таке сім'я? Що таке суспільство? Місце сім'ї в суспільстві. Різні покоління в сім'ї. Взаємодопомога в сім'ї. Обов'язки батьків (продовження роду, виховання дітей). Періоди в житті людини (до народження, грудний період, дитинство, отрочтво, юність, зрілість, старість), їх основні особливості. Чоловічі і жіночі ролі в сім'ї і в суспільстві, основні відмінності між чоловіком і жінками, розділення ролей, що лежать в основі. Як краще організувати взаємодію членів сім'ї в домашніх справах. Хлопчики і дівчатка повинні краще знати один одного. Значення дружби між ними. Особливості хлопчиків і дівчаток, чоловіків і жінок. Відмінності і схожість між ними. Їх позитивні якості. Необхідність цінувати і враховувати ці якості [8, с. 12].

Певна тематика представлена в підручниках з читання, на першому етапі нашого дослідження ми вирішили з'ясувати, які твори більше сподобались хлопчикам, а які дівчатам.

У ході дослідження було зроблено аналіз підручників з читання (О. Савченко). В основному творів авторів чоловіків більше, ніж творів жінок, для порівняння в першій частині вміщено 34 твори авторів чоловіків, а жінок лише 10. У другій частині простежуємо те саме: творів чоловіків — 36, жінок – 13. Якщо ж взяти до уваги сам зміст творів, то можемо зробити висновок, що творів про хлопчиків більше, ніж про дівчаток, наприклад, вірші Грицька Бойка „Як невдаха виступав” та „Хвастунець”. В основному хлопчиків зображено невихованими, дівчаток же навпаки, гарно вихованими, ввічливими, добрими.

Дітям сподобалися твори „Кобиляча голова” та „Кривенька качечка” тому, що в твори пронизані любов’ю та взаємодопомогою. Навпаки ж не сподобався твір „Кирило Кожум’яка”.

Таким чином, у школі гендерна освіта в першу чергу має бути спрямована на подолання гендерних стереотипів. Чоловік і жінка – це не дві протилежності. Це усього лише дві різні статі, але одного роду – люди. І тому це повинно не заважати, а навпаки сприяти розвитку кожного хлопчика і дівчинки, гендерний розвиток слід проводити цілеспрямовано і брати участь в ньому повинні педагоги, психологи і батьки. Важливо підказати, показати і допомогти знаходити красиве в житті, у тому числі – в людині протилежної статі. Тому як освітній, так і виховний процес повинен будуватися з урахуванням усіх перерахованих особливостей, з орієнтацією на обидві гендерні підгрупи. Усе це, очевидно, повинен знати і враховувати кожен педагог при організації своїх занять, виховної роботи.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в розробці системи вправ і завдань з урахуванням гендерних особливостей учнів початкових класів.

#### **Список використаної літератури**

- 1. Берн Ш.** Гендерна психологія / Ш. Берн. – СПб. : Прайм-Єврознак, 2002. – 318 с.
- 2. Бужигєєва. М. Ю.** Гендерні особливості дітей на початковому етапі навчання / М. Ю. Бужигєєва // Педагогіка. – 2002. – №8. – С. 12–15.
- 3. Єремєєва В. Д.** Хлопчики і дівчатка – два різні світи. Нейропсихологи – учителям, вихователям, шкільним психологам. / В. Д. Єремєєва. Т. П. Хризман. – М. : ЛІНКА\_ПРЕС, 1998. – 182 с.
- 4. Єрофєєва Н.** У класі хлопчики і дівчатка. Як їх уникнути? / Н. Єрофєєва. // Народна освіта. – 2001. – №2. – С. 23–26.
- 5. Каплунович І. Я.** Про відмінності в математичному мисленні хлопчиків і дівчат / І. Я. Каплунович // Педагогіка. – 2001. – № 10. – С. 6–10.
- 6. Клєцина І. С.** Гендерна соціалізація / І. С. Клєцина. – СПб. : Видавництво РГПУ ім. О. І. Герцена, 1998. – 92 с.
- 7. Красоткіна І.** Чи однаково думають хлопчики і дівчатка. І. Красоткіна // Дошкільне виховання. – 2003. – № 12. – С. 44–52.
- 8. Попова Л. В.** Гендерні аспекти самореалізації особи / Л. В. Попова. – М., 1996. – 120 с.
- 9. Эльконин Б. Д.** Детская психология / Б. Д. Эльконин. – М. : Издательский центр „Академия”, 2007.– 384 с.

#### **Федченко В. Гендерні психолого-педагогічні особливості учнів початкових класів (на прикладах уроків читання)**

У статті розкриті гендерні психолого-педагогічні особливості учнів початкових класів. Зокрема, відмінності між хлопчиками і дівчатками полягають в основі відмінності пізнавальних стратегій і шляхів формування пізнавальних функцій, темпів, способів переробки і засвоєння інформації; організації уваги; у формах активації емоцій; у

мотивації діяльності і оцінки досягнень; у поведінці. Представлені результати першого етапу дослідження, на якому було проведено анкетування учнів третього класу щодо їх прихильності до художніх творів, з'ясовано, що в підручниках переважають тексти, авторами яких є чоловіки.

*Ключові слова:* гендер, учні початкових класів, психолого-педагогічні особливості, уроки читання.

**Федченко В. Гендерные психолого-педагогические особенности учащихся начальных классов (на примере уроков чтения)**

В статье раскрыты гендерные психолого-педагогические особенности учащихся начальных классов. Кроме прочих, отличия между мальчиками и девочками состоят в основе отличий познавательных стратегий и путей формирования познавательных функций, темпов, способов переработки и усвоения информации; организации внимания; в формах активации эмоций; в мотивации деятельности и оценки достижений; в поведении. Представлены результаты первого этапа исследования, на котором было проведено анкетирование учащихся третьего класса относительно их симпатий к художественным произведениям, выяснено, что в учебниках больше текстов, авторами которых являются мужчины.

*Ключевые слова:* гендер, учащиеся начальных классов, психолого-педагогические особенности, уроки чтения.

**Fedchenko W. Gender Psychological and Pedagogical Features of Primary School Students (on the Example of the Lessons of Reading)**

The article reveals the gender psychological and pedagogical features of primary school students. Besides other, the differences between boys and girls consist in the basis of differences of cognitive strategies and ways of forming of cognitive functions, rate, ways of processing and assimilation of information; organization of attention; forms of activation of emotions; the motivation of activities and evaluation of achievements; in behavior. The results of the first stage of the research, which conducted a survey of third grade students on their sympathy for artistic works, found that more texts in the textbooks, the authors of which are men.

*Key words:* gender, students начальных classes, psychological and pedagogical features, reading lessons.

## СКЛАДАННЯ РОЗПОВІДІ ЯК ПРИЙОМ НАВЧАННЯ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У дошкільній лінгводидактиці досить широко висвітлена проблема формування у дітей мовлення: *повідомлення, розповідь, опис, пояснення* (Богуш А., Бородич А., Виноградова Н., Гербова В., Пашаєва Б., Радіна Є., Смольникова Н., Тихеева Є., Ушакова О., Фльоріна Е. та ін.). Сучасна методика навчання дітей розповідання використовує матеріали і висновки педагогічних і психологічних досліджень, спрямованих на вирішення завдань навчання розповідання і присвячених удосконаленню методики розвитку зв'язного мовлення. У цих роботах розглядаються види розповідання (Пеньєвська Л., Тихеева Є., Фльоріна Є. та ін.), зміст, форми зв'язного мовлення, методика навчання розповідання (Бородич А., Габова Р., Кузіна Н., Леушина Г., Орланова Н., Пашаєва Б., Соловійова О., Фльоріна Є., Усова О., Ушакова О., Шибицька А.). Вчені одноставно визнають найбільш сприятливий вік щодо навчання творчого, зокрема описового розповідання – старший дошкільний.

Мета нашої статті – розкрити поняття «опис», різні аспекти методики навчання дітей розповіді-опису, погляди науковців на описову розповідь.

Термін „опис” вживається в літературознавчій літературі як предметнологічне визначення без вказівки на засоби виразності (А. Абрамович, Н. Венгров, П. Георшевський, П. Коган, Л. Тимофеев). У сучасній лінгвістиці *опис* розглядають або як особливу синтаксичну одиницю тексту, як складне синтаксичне ціле, або як функціонально-смысловий тип мовлення, особливий вид монологічного висловлювання. Зауважимо, що лише окремі методисти намагалися визначити, що являє собою *опис* як жанр дитячого твору. Хоч усі ці визначення різні, здебільшого в кожному з них зазначається, що в описах називаються ознаки, властивості предмета і що про ці ознаки висловлюється в певній послідовності (А. Зрожевська, А. Астафурова).

Методисти виділяють найрізноманітніші види описових висловлювань залежно від предмета, джерела опису, кількості описуваних предметів та виконуваної функції (М. Астафурова, А. Дементьева-Бородич, І. Дмитровська, А. Зрожевська, Е. Короткова, Н. Орланова, Є. Радіна, І. Синиця, Г. Сорокіна, Є. Тихеева, Є. Фльоріна та ін.). Автори розглядають різні аспекти проблеми методичного забезпечення процесу навчання описів дітей, зокрема і старших дошкільників; досить повно вивчено структуру, лексико-синтаксичні

особливості описових типів висловлювань, послідовність навчання творів-описів, методи та прийоми навчання.

Н. Виноградова дослідила розвиток мовлення дітей на основі ознайомлення з природою. Методист навчала дітей складати такі види розповідей: сюжетна розповідь на ґрунті безпосереднього сприймання чи праці у природі; сюжетна й описова розповідь на основі узагальнення знань, одержаних у результаті бесід, читання книг, розглядання картин; описова розповідь, побудована на зіставленні пір року, описування пейзажних картин; описова розповідь про сезон загалом; описова розповідь про окремий предмет чи явище природи; розповіді-етюди; розповіді-мініатюри; словесні логічні розповіді-задачі [1]. За даними, Н. Виноградової, найлегшим для дітей виявились описові розповіді, побудовані на зіставленні різних пір року. Щоб допомогти дітям у складанні такої розповіді, автор використовувала пейзажні картини. Найважчим з усіх видів розповідей про природу, за словами Н. Виноградової, є описова розповідь про окремий предмет чи явище природи. Складання її потребує від оповідача певної культури сприймання й обов'язкового прояву свого естетичного ставлення до предмета, що описується. Найбільш легкою виявилася сюжетна розповідь про природу. Дослідниця радить на початкових етапах навчання дітей розповідання використовувати зразок розповіді вихователя. З метою розвитку вміння дітей самостійно складати чітку і послідовну розповідь пропонує використовувати такий прийом, як аналіз зразка педагога, який полягає в тому, що після того, як діти прослухали розповідь-зразок, вони відповідають на запитання вихователя: „Про що я спочатку розповіла?“, „Чим я закінчила розповідь?“ і тощо. Розвитку чіткості викладу сприяють план і вказівка педагога до самостійної роботи [1].

Описова розповідь – виклад характерних ознак якого-небудь предмета або події [2, с. 11]. На такий вид монологічного мовлення, як описові розповіді, особливу увагу звертав І. Синиця. Розвиток усного монологічного мовлення має передбачити, з одного боку, виправлення, „очищення його від усяких відхилень від норми, і з іншого, – збагачення новими словами, новими зображувальними засобами, – вважав І. Синиця [3, с. 7]. Діти вчать під час опису виділяти суттєві ознаки, якості предметів і явищ, існуючі між ними зв'язки і відношення і дотримуватися відповідної послідовності при їх опису, використовуючи точні позначення, емоційно забарвлені слова і словосполучення.

Розповіді-описи складають з опорою на сприймання, тобто описують те, що бачать перед собою, а також на матеріалі образів пам'яті, – дитина пригадує те, що спостерігала раніше, і по пам'яті дає опис. В описових розповідях зображуються і реально сприймаючі предмети, і уявлювані. А. Бородич досить докладно висвітлює описові розповіді. Найчастіше, вважає автор, зустрічаються описові розповіді фактичного характеру: опис картини, опис предметів. Описова розповідь

може відноситись і до уявного об'єкта (складання): розповідь про те, яку б іграшку зробила дитина, який малюнок намалювала б для подарунку [4, с. 56].

Е. Короткова, поряд з описом предметів, картинок, пропонує описові розповіді порівняльного характеру про два предмета з контрастними ознаками, користуючись при цьому словами протилежного значення [5, с. 54].

М. Пентилюк, описи діляться на пейзажні, портретні, описи інтер'єру, характеристики людини, предметів, явищ [6, с. 26].

Н. Виноградова розглядає описові розповіді на основі ознайомлення дітей з природою, як-от: описова розповідь, побудована на зіставленні різних пір року, описування пейзажних картин; описова розповідь про сезон загалом; описова розповідь про окремих предмет чи явище природи [7, с. 14].

Різновидом описових розповідей, як зазначають Е. Короткова і Н. Кузіна, можна вважати розповіді пояснювальні, що виникають у зв'язку з необхідністю повідомлення іншим особам досить складного змісту: пояснити що-небудь іншій особі – означає підвести слухача у відповідній послідовності до розуміння головних зв'язків і відношень змісту, що передається.

С. Ласунова досліджувала розвиток мовлення описового типу в дітей старшого дошкільного віку засобами української народної іграшки. За даними автора, частотність проявів оригінальних творчих та умовно-творчих розповідей значно підвищується, якщо у процесі навчання врахувати виключну емоційність української народної іграшки як предмета опису; індивідуально-психологічні особливості дітей-оповідачів; запобігти спрощення форми та змісту текстів-описів на етапі організації художнього задуму висловлювання [7, с. 5].

У дослідженнях С. Ласунової розроблено нові підходи до проблеми формування творчих і репродуктивних різновидів опису з урахуванням предмета опису та ситуації мовлення. Запропоновано експериментальну модель розвитку описового мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами української народної іграшки. Визначено педагогічні умови та стадії розвитку зв'язного монологічного мовлення описового типу [7, с. 13].

Як бачимо, різні аспекти методики навчання дітей розповідання висвітлені різнобічно, зупинимось на питаннях організації навчання розповідання-опису.

При складанні розповіді дитина повинна почати із зачину, тобто з другорядного: з того, де і коли розгортаються події. Це допоможе увійти в тему, підведе до сприймання основного змісту – розповіді про головного героя та його вчинки. Тому схема складання розповіді буде такою:

- розгляд ілюстрації,
- придумування заголовку до розповіді,



- складання початку розповіді;
- розказування послідовно про події,
- складання закінчення розповіді.

Діти дошкільного віку оволодівають умінням дібрати заголовок і розпочати розповідь. Складніше для них розгорнути хід подій, включити моменти опису зовнішності героя, природи. Для дітей важко зробити висновок. Тому вихователю на ці суттєві моменти потрібно звернути увагу при навчанні дітей розповідання.

Проводячи роботу з розвитку монологічного мовлення з дітьми, важливо щоб вони усвідомлювали користь від своїх розповідей; адже діти їх складають переважно за вказівкою вихователя. А якщо вихователь організує з дітьми роботу з виготовлення книжки – розповідей, запису розповідей і їх читання дітям, пропозиції розповісти дома, то такі прийоми стимулюватимуть дитячу мовленнєву творчість.

Отже, різні аспекти методики навчання дітей розповідання та розвитку зв'язного мовлення на етапі дошкільного дитинства висвітлені ґрунтовно й різнобічно. Водночас зауважимо, що всі означені аспекти дослідження зв'язного мовлення передбачають організацію навчання дітей розповідання лише на заняттях з розвитку мовлення дітей, щоправда, різними засобами, як-от: художня література, казки, ігри, природа, діафільми тощо.

#### Список використаної літератури

1. **Виноградова Н. Ф.** Развитие связной речи дошкольников старшего возраста на основе ознакомления с природой. / Н. Ф. Виноградова. – М.: Просвещение, 1972. – 25 с.
2. **Дементьева А. М.** Методика обучения рассказыванию в детском саду. / А. М. Дементьева. – М.: Учпедгиз, 1963. – 144 с.
3. **Синиця І. О.** Психологія усного мовлення. / І. О. Синиця. – К.: Рад. шк., 1974. – 150 с.
4. **Бородич А. М.** Методика развития речи детей. / А. М. Бородич. – М.: Просвещение, 1974. – 286 с.
5. **Короткова Э. П.** Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию. / Э. П. Короткова. – М.: Просвещение, 1982. – С. 54–65.
6. **Пентилюк М. І.** Культура мови і стилістики : пробний підручник для гімназій гуманітарного профілю. / М. І. Пентилюк. – К.: Вежа, 1994. – 240 с.
7. **Ласунова С. В.** Развитие описового мовлення старших дошкільників засобами української народної іграшки: Автореф. канд. ... канд. пед. наук : 13.00.02 // Південноукраїнський держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2000. – 20 с.

#### **Шахова А. Складання розповіді як прийом навчання зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку**

У статті розкрито поняття «опис», різні аспекти методики навчання дітей описового розповідання, погляди науковців на розповідь-опис, пропонується схема складання розповіді за ілюстрацією. Автор

наголошує на тому, що дітям важливо, щоб вони усвідомити користь від своїх розповідей, пропонує організувати з дітьми роботу з виготовлення книжки розповідей, запису розповідей і їх читання дітям тощо.

*Ключові слова:* розповідь, опис, дошкільник, погляди науковців на описову розповідь.

#### **Шахова А. Составление рассказа как приём работы по развитию связной речи детей старшего дошкольного возраста**

В статье раскрыто понятие «описание», разные аспекты методики обучения детей описанию, взгляды ученых на рассказывание с элементами описания, предлагается схема составления рассказа по иллюстрации. Автор делает акцент на то, что детям важно понять пользу от своих рассказов, предлагает организовать с детьми работу по изготовлению книжки рассказов, запись рассказов и их чтение детям и др.

*Ключевые слова:* рассказ, описание, дошкольник, взгляды учёных на рассказ с элементами описания.

#### **Shakhova A. Drawing Up the Story as the Reception of Works on the Development of Coherent Speech of Children of Senior Preschool Age**

The article reveals the concept of «description», the different aspects of the method of teaching children to the description, the views of the scientists on the telling of the elements of the description, provides a framework for the drafting of a story to illustrate. The author emphasizes the fact that for children it is important to understand the benefit for their stories, to arrange with children work on production of books of short stories, write stories and read their children and other.

*Key words:* story, description, preschooler, the views of the scientists on the story with elements description.

УДК 73.3.016 : 51

**М. Петрова**

#### **МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ АЛГОРИТМІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ**

Мета статті – дослідити види навчальних алгоритмів, їх дидактичні функції у початковій школі на уроках української мови.

*Актуальність.* На сучасному етапі суспільного розвитку, коли існує гостра потреба в запровадженні в навчально-виховний процес нових навчальних технологій, важливу роль відіграє підвищення рівня алгоритмічної культури молодших школярів.

Теоретичні основи вдосконалення методики новими технологіями навчання мови розкрито у працях С. Архангельського, В. Безпалько,

Ю. Бабанського, Л. Варзацької, М. Вашуленка, А. Власенкова, І. Гудзик, І. Огороднікова, О. Прищепи та ін. Методичною основою для визначення принципів формування алгоритмічного підходу в навчанні є праці А. Власенкова, Г. Граник, Л. Ланди та ін. Зокрема, Л. Ланда підкреслював: „На основі гіпотетичного уявлення про те, як повинно працювати мислення людини у процесі розв’язування певного типу завдань, які розумові операції їй потрібно виконувати, складається певна структура щодо виконання цих операцій. Вона являє собою систему вказівок (команд), що і як потрібно робити, щоб розв’язати те чи інше завдання” [4, С. 22].

У науковій літературі є ряд праць, присвячених формуванню алгоритмічної культури молодших школярів. Окремі аспекти її формування, зокрема психологічне обґрунтування проблеми використання алгоритмів у процесі пізнавальної діяльності, розкрито у дослідженнях психологів (Д. Богоявленський, П. Гальперін, В. Давидов, Є. Кабанова-Меллер, О. Леонтьєв, Н. Менчинська, Н. Талізін та ін.).

У працях А. Оголевець та Л. Молчанової подана оригінальна методика використання алгоритмів на матеріалі української та російської мов в початкових класах [3].

Вперше можливість застосування алгоритмів у навчальній діяльності та їх значення для формування в учнів загальних методів мислення як проблема були проаналізовані Л. Ландою в 1961 році. Дослідник зазначає, що алгоритм у процесі навчання – це спосіб дії для отримання певного результату. Використання алгоритмів впорядковує процес навчання, що досягається завдяки чіткому опису «кроків» у застосуванні правила. В орфографії алгоритм являє собою задану послідовність аналізу слова, яка дозволяє оптимальним способом встановити варіант орфограми і застосувати необхідне правило.

Використання алгоритмів у навчанні мови полегшує школярам процес оволодіння різними вміннями і навичками, створює впевненість у своїх силах і здібностях, що вкрай важливо під час навчання. Завдяки застосуванню алгоритмів учитель отримує можливість точно встановити прогалини в підготовці учнів на кожному етапі навчання, бачить причини помилок і своєчасно їх усуває, причому ці помилки може легко знайти і сам учень. Таким чином, призначення алгоритму визначалося в якості гарного засобу для контролю і самоконтролю.

Існує кілька визначень алгоритму. За Т. Дариною, алгоритм – це „інструкція, що пропонує якісь операції і в якій послідовності потрібно їх виконувати, щоб застосувати відповідне правило“ [2, с. 66]. М. Львов характеризує алгоритми як точні і легко зрозумілі вказівки щодо виконання крок за кроком певних видів задач. При точному дотриманні всіх „кроків“ алгоритм приводить до правильного рішення задачі [4, с. 319].

На сьогодні під алгоритмом науковці розуміють систему правил для розв’язання певного класу задач. Навчальний алгоритм – це

послідовність розумових операцій. Ця логічна побудова розкриває зміст і структуру розумової діяльності учня в процесі розв'язування завдань і є практичним керівництвом для вироблення навичок та формування понять. „Кроки“ навчального алгоритму будуються з урахуванням фактичного рівня розвитку учнів та їхньої попередньої підготовки.

У педагогіці існує багато різних класифікацій навчальних алгоритмів. М. Ржецький виокремлює такі види алгоритмів: за призначенням; за підпорядкованістю; способом діяльності; характером зв'язків тощо [6, с. 96].

В. Голіков пропонує класифікувати алгоритми за такими ознаками:

- 1) управління практичними й розумовими діями;
- 2) кількість операцій (однокрокові й багатокрокові);
- 3) предметний зміст: математичний, граматичний, хімічний тощо;
- 4) рівень узагальнення: загальний і частковий;
- 5) за кінцевим результатом: розпізнання й перетворення [1, с. 16].

На уроках української мови використовуються різнотипні алгоритми [8, с. 18-23]. Одні з них вимагають ствердження чи заперечення (в методиці їх умовно називають альтернативними); алгоритми, що є своєрідними настановами або вказівками до виконання орфографічних дій (умовно їх називають алгоритмами-інструкціями); алгоритмічні приписи, що становлять собою узагальнення з елементами відтворення структурних частин (алгоритми-схеми).

Таким чином, використання мовних (лінгвістичних) алгоритмів у початковій школі під час вивчення орфографічних правил є доволі складним аналітичним процесом, який потребує ретельної і серйозної підготовки до їх впровадження як учителя, так і усвідомленої роботи з ними школярів.

Навчання алгоритмам можна здійснювати по-різному. Можна, наприклад, давати учням алгоритми в готовому вигляді, щоб вони могли їх просто заучувати, а потім закріплювати під час вправ. Але можна і так організувати навчальний процес, щоб алгоритми ”відкривалися“ самими учнями. Цей спосіб, найбільш цінний в дидактичному відношенні, вимагає, однак, великих витрат часу.

Далі, навчання алгоритмам не зводиться до заучування їх. Воно передбачає і самостійне відкриття, побудова та формування алгоритмів, а це є творчий процес. Таким чином, алгоритмізація може бути прекрасним засобом навчання творчого мислення. Нарешті, алгоритмізація охоплює далеко не весь навчальний процес, а лише ті його компоненти, де вона видається доцільною.

Навчання учнів ефективно використовувати алгоритми проходить у 3 етапи.

1. Пропедевтичний етап – підготовка бази для роботи з новим навчальним матеріалом, актуалізація навичок, на яких ґрунтується

застосування алгоритму, формування нової навички. Учні мають бути добре підготовлені до виконання елементарних операцій алгоритму.

2. Основний етап:

а) розпочинається з моменту пояснення правила. Учні беруть активну участь у складанні й записі алгоритму. Учитель проводить бесіду, під час якої на дошці здійснюється запис алгоритму, що полегшує розуміння й засвоєння правила;

б) далі за схемою розглядаються 2–3 приклади;

в) роздаються картки з записом алгоритму або навчання проводиться за загальною таблицею. Зміст зачитує один учень. Потім виконуються тренувальні вправи (спочатку – колективно, потім – самостійно). Потрібно здійснювати жорстку фіксацію розумових дій (наприклад, у формі таблиці);

г) розгорнуте коментування (картки закриваються);

д) діти намагаються працювати самостійно (у разі потреби можуть використати картки та вказівки).

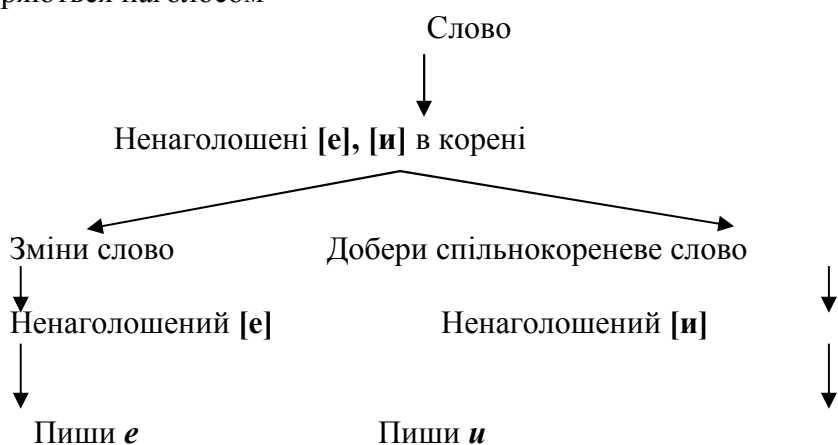
Тренувальний матеріал, використовуваний на цьому етапі: вправи підручника, спеціально дібрані слова й тексти, запис під диктовку й самостійно з підручника (словосполучення, речення або вибіркове слово).

3. Етап скорочення операцій.

На цьому етапі відбувається процес автоматизації навички: деякі операції здійснюються за аналогією, інші – інтуїтивним шляхом, без напруження пам'яті. Процес згортання відбувається не одночасно, а різними шляхами в різних учнів.

Своєчасному згортанню алгоритму сприяють скорочені коментарі та приклади. Коментарі ефективні тоді, коли викладені системно й пов'язані між собою загальними ознаками, подані в певній послідовності [7, с. 34].

Наведемо алгоритм, який можна використовувати під час вивчення теми „Правопис слів з ненаголошеними [е], [и] в корені, що перевіряються наголосом“



Наведемо приклад алгоритму правопису **не** з прикметниками.

Словесний опис алгоритмічного припису:

1. Виділи прикметник.
2. З'ясуй, чи вживається слово без **не**. Якщо ні, то пиши разом.
3. У протилежному випадку визнач, чи заперечує **не** лексичному значенню слова (є часткою). Якщо так, то пиши окремо.
4. Якщо ні або коли **не** є префіксом і при цьому можна замінити утворене слово синонімом без **не** або близьким за значенням висловленням, тоді пиши разом.

Роботу з алгоритмом будуюмо так. Після мотивації навчально-пізнавальної діяльності пропонуємо учням завдання: користуючись алгоритмом пошуку, перепишіть спроектовані на екран або записані на боковій чи переносній дошці речення, розкривши дужки. Наприклад, у реченні: *Завдання, які виконує учнівська бригада, (не) складні* – учні виділяють прикметник із **не** (*не складні*), з'ясовують, що слово вживається без **не**, визначають, що **не** є часткою, яка заперечує лексичне значення слова, роблять висновок: частку **не** з прикметником слід писати окремо – *не складні*, записують у робочі зошити 1-е речення, розкривши дужки. У такий спосіб аналізують правопис контрольних слів і з інших речень. Кілька разово виконуючи операції, учні усвідомлюють зміст та структуру правила і після виконаної роботи самостійно формулюють його, надовго закарбувавши в пам'яті [5, с. 21].

Таким чином, якщо вчитель на уроках української мови буде постійно використовувати алгоритми та опорні схеми, то це сприятиме проведенню багаторазового повторення матеріалу й водночас підводитиме дітей до узагальнення всієї теми. Також, внаслідок систематичного застосування вище зазначених схем, досягається економія навчального часу, активізується пізнавальна діяльність школярів. Опорні конспекти з певної теми спрямовані на розвиток учнівської пам'яті й мислення, що забезпечує високу ефективність методу спостереження.

#### Список використаної літератури

1. **Голиков В. Д.** Использование алгоритма в процессе воспроизводящей и творческой деятельности учащихся : Автореф. дис. канд. пед. наук. – М., 1983. – 16 с.
2. **Дарина Т. Ю.** Использование элементов программирования при изучении безударных гласных в корне / Т. Ю. Дарина // Нач. шк. – 1997. – №12. – С. 66–67.
3. **Девдера М.** Узагальнення та повторення вивченого матеріалу та "диктантний алгоритм". [Текст] / М. Девдера // Укр. мова і літ. в школі. – 2004. – №5. – С. 40
4. **Львов, М. Р.** Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пособие / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. – 2-е изд., испр. – М.: Академия, 2000. – 464 с.
5. **Мельник Ю.** Формування алгоритмічної культури школярів у процесі мовленнєвої діяльності / Ю. Мельник // Початкова школа. – 2004. – №1, 2. – С. 25-27, 12-16.
6. **Ржецкий Н. Н.** О содержании понятий

„надёжность” и „алгоритм” в учебной деятельности // Вопросы психологии. – 1969. – № 3. – С. 93–98. 7. Хом’як І. Алгоритмування навчального матеріалу з орфографії [Текст] / Хом’як І. // Дивослово. – 1999. – № 5. – С. 18–20. 8. Хом’як І. М. Зв’язок у вивченні орфографії та словотвору : Методичний лист. / І. М. Хом’як. – К. : Рад. школа, 1989. – 32 с.

#### **Петрова М. Методика використання алгоритмів на уроках української мови в початкових класах**

У статті йдеться про методику використання алгоритмів на уроках української мови в початкових класах. Проаналізовано сучасний стан проблеми. Висловлені думки: Т. Дарини та М. Львова щодо змістової сутності поняття „алгоритму”. В даній статті надана класифікація навчальних алгоритмів за В. Голиковим та М. Ржецьким. Розглянута методика навчання алгоритмам під час вивчення різного за характером орфографічного матеріалу. Наведено алгоритми, які можна використовувати під час вивчення теми „Правопис слів з ненаголошеними [е], [и] в корені, що перевіряються наголосом” та „Не з прикметниками”.

*Ключові слова:* алгоритмічна культура молодших школярів, навчальний алгоритм, навчання, правило, алгоритмізація, опорна схема, орфографічний матеріал.

#### **Петрова М. Методика использования алгоритмов на уроках украинского языка в начальных классах**

В статье говорится о методике использования алгоритмов на уроках украинского языка в начальных классах. Проанализировано современное состояние проблемы. Высказанные мнения Т. Дарины и М. Львова по содержательной сущности понятия „алгоритма”. В данной статье представлена классификация учебных алгоритмов с В. Голиковым и М. Ржецьким. Рассмотрена методика обучения алгоритмам при изучении различного по характеру орфографического материала. Приведены алгоритмы, которые можно использовать при изучении темы „Правописание слов с безударными [е], [и] в корне, проверяемых ударением” и „Не с прилагательными”.

*Ключевые слова:* алгоритмическая культура младших школьников, обучающий алгоритм, обучения, правило, алгоритмизация, опорная схема, орфографический материал.

#### **Petrova M. Method Using Algorithms Ukrainian Language Lessons in Primary School**

The article refers to the technique of using algorithms Ukrainian language lessons elementary grades. The current state of the problem. The opinions expressed: Daria T. and M. Lvov on semantic nature of the term „algorithm”. This article was provided by classification learning algorithms

for V. Golikov and M. Rzhetskym. The method of learning algorithms while exploring the nature of different spelling of the material. The algorithms that can be used while exploring the theme of „Spelling words with unstressed [e] [s] fundamentally inspected focus” and „not with adjectives”.

*Key words:* algorithmic culture of younger pupils, learning algorithm learning rule, algorithmic, supporting scheme orthographic material.

УДК 373.3.016:811.161.2

**М. Грязнова**

### **ПЕДАГОГІЧНА ЦІННІСТЬ БАЙКИ ЯК НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ НА УРОКАХ ЧИТАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

Байка, як один з найбільш популярних жанрів в українській літературі, привертає до себе увагу естетичними особливостями структури, функціонування та побутування, адже вона є своєрідним відображенням сутності життя людини та її навколишнього оточення. У ній поєднуються протилежності: добро-зло, життя – смерть. Безперечним є той факт, що українська байка – це один з найдоступніших і найближчих до дитячого сприйняття жанр вітчизняної літератури, який певною мірою дуже близький до казки. Саме тому на неї завжди покладалися неабиякі надії у справі виховання дітей, учнівської молоді та суспільства загалом.

Велику роль відіграє також і той факт, що однією з найголовніших морально-виховних особливостей її є те, що навіть будучи відверто сатиричною, справжня байка ніколи не буває злою і ніколи не втрачає своєї гуманістичної спрямованості, адже вона дуже наближена до мудрості.

Байка (від давньоруського баять, баити, тобто говорити, розповідати) – невеликий, частіше віршований алегоричний твір повчально-гумористичного або сатиричного характеру. Життя людини в ньому відображається в образах тварин, рослин чи речей [7, с. 35].

Дослідженню специфічних особливостей байки присвячені роботи учених Б. Деркача, В. Косяченка, І. Франка, Ю. Стенника. Особливістю роботи з байкою на уроках читання присвятили свої праці В. Васильєв, С. Коробчук.

Так, наприклад, своє розуміння байки як літературного жанру викладає в навчальному посібнику Л. Тимофеев: „Це з’єднання ліричного і епічного початку, що виражається в переплетенні сюжету та віршованої мови, у відображенні життя через її переживання, й через сформовані характери, говорить про те, що перед нами досить особливий тип композиційної організації, зображення характерів (і через власні вчинки, і через ті переживання, які вони викликають у оповідача). Такого роду твори відносять до ліро-епічного жанру” [8, с. 381].



У своєму багатомітному історичному розвитку байка пройшла складний шлях – від умовно-дидактичного до художньо-реалістичного жанру, від античної моральної алегорії до соціально насиченої сатири. Однак своєрідність її полягає в тому, що при всій розмаїтості видозмін, викликаних боротьбою ідейно-художніх напрямів у літературі в різні часи, вона все ж досить повно зберігає ряд сталих специфічних рис, структурних ознак і принципів. В. Белінський неодноразово говорив, що „байка є поезією розуму” [2, с. 148], підкреслюючи тим самим раціоналістичне, моралістичне начало в ній.

Тому мета цієї статті – визначити та проаналізувати педагогічну цінність байки як навчального матеріалу на уроках читання у початковій школі. Реалізація мети передбачає розв’язання ряду завдань, а саме:

- Обґрунтувати значення байки, як засобу шкільного виховання в навчально-виховного процесу;
- розглянути та описати різновиди байок;
- визначити роль звірів, як головних персонажів байки, у сприйманні та розумінні її дітьми;
- дослідити наявність моралі у байках та її цінність для молодшого школяра.

У середні віки байка була улюбленим засобом шкільного виховання. Разом із притчами вона ввійшла в латинські компіляції. Наприклад, у відомому збірнику притч „Disciplina clericalis Petri Alphonsi”, сюжети якої опрацював І. Франко, з’явилися окремі збірники байок під назвою „Romulus”, „Isopetus” і ін. [1].

У цих збірниках байка видозмінювалась; збільшувалась кількість і роль побутових деталей, підкреслювались окремі риси та поведінка тварин, християнізувалась мораль. Байка переосмислювалась алегорично. Наприклад, Лис символізує диявольську хитрість, Лев – грішну гордість і т.д. На підставі байкових сюжетів була створена перша відома в історії літератури тваринна епічна поема „Ecbasis cuiusdam capivi per tropologiam” (X ст.), в якій розповідалось, як з тенет вовка було визволено теля, яке нерозважливо до нього потрапило. Найбільш відомий Мюнхенський збірник – 90 латинських байок.

Байці в навчально-виховному процесі школи завжди надавалося велике значення. У навчальних закладах XVII–XVIII століть байки використовувалися як зразки для наслідування і вправ у творенні. У якості таких вони були включені в перший керівництва по вітчизняної словесності. У XIX столітті байка входить до переліку творів витончених мистецтв, призначених для виразного читання і критичного розбору. У XIX столітті байка займає все більше місце в теоретичній і практичній методиці викладання літератури. Видатні методисти того часу велику увагу приділяли питанню відбору байок для вивчення в класах різних ступенів. Наприклад, В. І. Водовозов для початкових класів рекомендував вибирати розповіді, зміст яких доступний дітям, і пояснювати їх сенс у тісному зв’язку з поведінкою людей. При

подальшій роботі над байкою в молодших класах Водовозов вважав за доцільне проведення порівняльного аналізу байок, зміст яких схожий за змістом. На його думку, методика вивчення байки в середній школі, починаючи з 10–11 річного віку учнів, повинна сприяти здійсненню переходу від розповідей, що зображують загальні пороки людей, до розповідей, що стосуються суспільного побуту. В. Водовозов пропонував починати вивчення байок з попереднього знайомства учнів з природним світом тварин. Розповіді та питання підготовлюють розуміння змісту байки, після чого вчитель читає байку, не перериваючи читання супутніми коментарями (Водовозов. Про педагогічному значенні, стор. 23).

В. Острогорский також рекомендував розглядати байку в нерозривному зв'язку з її формою, а питання для аналізу змісту творів перемежати з питаннями теорії літератури та мови. Велику увагу методичним аспектам вивчення байки у школі надавав В. Стоюнин. У своїх працях він залишив приклади докладного розбору байок, які цілком застосовні в якості навчального матеріалу в сучасній школі.

К. Ушинський пропонував випереджати читання байки підготовчої бесідою: „Якщо ви хочете прочитати дітям байку Крилова, то візьміть небудь випадок з дитячого життя, де б саме виражалася та слабкість або той недолік, на який наголошує Крилов у своїй байці. Розповідаючи цей випадок, ви можете вже вживати ті народні вирази, які вживав Крилов у своїй байці; а потім прочитайте байку: її гумор і її народні обороти подіють на почуття дітей.

Як і багато інших творців, що працюють на байкарській ниві у середині-кінці ХІХ століття, у своїх байках один із найвидатніших письменників-педагогів того часу „Борис Грінченко вчить дітей вірності у дружбі: „Невірні люди, кайтесь на Лисиці!” („Ведмідь, Лисиця и Віл”), людяності: „Хто сіє сльози – сліз і сам зазна” („Вовчиця та Горлиця”), виховує постійне бажання творити добро, боротися за правду та прагнути до краси („Жайворонок та Свиня”).

Жанр байки в читанках представлений декількома зразками. Коли мова йде про вивчення українських байок на уроках рідної мови в початковій школі, то таку роботу треба розпочинати з вивчення окремих творів виданого українського байкаря Леоніда Глібова (1827–1893), де – які із байок котрого вже доступні до сприйняття молодшими школярами.

Байки Глібова були оригінальними творами („Вовк і Вівчарі”, „Вовк та Ягня”, „Лящі” та ін.), в яких він, використовуючи сюжет байок Крилова, докорінно переробляв, змінював ситуації, вводив ліричні відступи (що стало однією з особливостей Глібова-байкаря), пейзажні зарисовки, по-новому формулював мораль, в інших – творчо використовував лише криловську тему, окремі мотиви, образи тощо.

Такою є, наприклад, байка Глібова „Вовк та ягня”. У цій байці сатиричне вістря його байок спрямовувалось проти насильства й деспотизму поміщиків, проти несправедливості й беззаконня. У яскравих

алегоричних образах вовка та ягня розкрито взаємини між поміщиками й кріпаками. Вона написана за фабулою відомого криловського твору „Волк и Ягненок”, байка Глібова в умовах посилення поміщицького гніту набувала більшої антикріпосницької заостреності, дієвості [3, с.49].

Характеризуючи Вовка як соціального хижака, Глібов наділяв його й відповідними визначеннями: „страшений”, „здоровенний”. В алегоричному образі Вовка втілено всевладдя пана, нелюдськість вчинків, брутальність, безправність, а Ягняти підкреслював емоціональними епітетами: „сердешне”, „бідне”.

З цією ж метою – глибше відтінити гірке становище людини – в заключній частині твору, після того як Вовк „Ягнятко задавив”, додано характерний ліричний акорд:

Нащо йому про теє знати.

Що, може, плаче бідна мати

Та побивається, як рибонька об лід:

Він Вовк, він пан... йому не слід...

Лейтмотив байки сформульований у вступі:

На світі вже давно ведеться, Що нижчий перед вищим гнеться. А більший меншого кусає та ще й б’є – За тим що сила є...

Є в Глібова і чудова байка „Синиця”, в якій він викриває таку людську якість як хвастовство.

Синиця в цій байці – персонаж, якому властиве непомірні хвастощі й бажання створити навколо себе ореол всемогутності. На жаль, таких хвастливих персонажів бачимо ми й у наші дні.

На якийсь час їм вдається вводити в оману навколишніх, однак рано або пізно всі розуміють, що всі обіцянки лише порожні хвастощі

Мораллю цієї байки є слова Глібова :

Яка ж в сій байці, братця, сила?

А та: ніколи не хвались,

Поки гаразд не зробиш діла.

Тому діти повинні зрозуміти, що порожня похвальба це порок, з яким не обходжене боротися й заздрі людини завжди чекає осуд з боку інших людей.

Розмірковуючи над змістом цієї байки вчитель та учні повинні відповісти на питання: чому хмара пролила свій дощ не там, де було потрібно?; у чому виявилась мудрість гори?

Є. Гребінка – попередник Глібова, у своїх байках виступав проти хиб тогочасного громадянського життя. Писав він і українською і російською мовами. Першим його твором був переклад поеми Пушкіна „Полтава”, але найціннішими його творами були „приказки”, які друкувались в Петербурзі в 1834 р. Це була вигідна форма висловлювати свої думки, коли обставини політичного життя чи громадянські умови не дозволяють їм говорити відкрито. А користуючись формою алегорії, користуючись образом звіра, наприклад, автор примушує своїх читачів

замислитись над відносинами між людьми. Часто використовувались персонажі других байкарів, їх сюжети [4, с. 243].

Так робив і Гребінка – брав теми і образи у давнього поета Федра або в російського байкаря І. Крилова. Він зв'язував ці сюжети провідною думкою та формою з українським життям і надавав своїм творам виразний національний колорит.

Наприклад, у приказці „Ячмін” Гребінка дає образ українського села з різними умовами його життя: тут і українські краєвиди, поле, селяни і постать волосного писаря Ониська Харчовитого, „що дметься вгору та погорджує простим народом”, і натяком на відносини у війську, на нестаток освіти, на неграмотність селян та на глибоку „прірву” між панамі та простими людьми.

У приказці „Мірошник” говорить Гребінка про людей, що беруться за діло, яке їм не під силу. Свою думку він оформлює у вигляді оповіді про Мельника, який безжурно і щасливо жив собі, маючи невеличкий млинок на березі річки. На свою біду побачив якось Мельник великі млини на ріках Сейлі і Десні і забажав, щоб і його річка стала великою. Став молитися і поститися – і Бог почув його молитви. Знялася раз буря, впали дощі і річка заграла водою, запінилася і ... знесла його млинок. Гребінка зумів надати цій приказці виразний український колорит, описуючи рідні краєвиди, життя Мельника, його поведінку. Інші байки Гребінки мають чіткий характер, направлений проти неправди суспільного життя („Будяк і Конопляночка”), проти несправедливості суддів („Ведмежий суд”), проти наклепу („Сонце і хмари”). Він у своїх творах умів завжди і скрізь вживати ідейну сатиру з гарною мистецькою формою.

Влучно охарактеризував Куліш його приказки словами: „Гребінка, пишучи приказки, малює нам тут же наші села, поля і степи свіжими та не позиченими фарбами. Коли сміється він, то прислухайтесь – тут же крізь сміх почувся якийсь сум; коли ж він справді сумує, то слово його процвітає квітами щирої української поезії. Широкі за змістом його байки, як наші степи, жартівливі вони та якось сумовиті, як наші селяни, шуткуючи, ці приказки займають душу зглибока”.

Отже, наведені у цьому огляді байки українських авторів можливо використовувати на уроках рідної мови в початкових класах, вивчаючи жанр української байки.

Українська байка XIX століття радить дітям не давати волю помсті (Ю. Федькович „Кінь”), засуджує підлабузництво і брехню (М. Петров „Обід у ведмедя”), жадібність (Я. Жарко „Заєць та Дяк”), запевняючи, що:

Ото не намірайсь робити другим шкоду.

Про те, що маєш, дбай,

А на чуже не зазіхай (Т. Зінківський „Ненажерливість собача”);

Не женися за великим,

Бо й мале втеряєш (Я. Жарко „Баба та курка”)" [3, с. 2–3].

Як відомо, прислів'я, приказки – мудрі складові байки. Більшість апологів цього періоду є своєрідним поширенням і зрозумілим дітям поясненням народного прислів'я чи приказки. Так, байка Б. Грінченка „Швидка робота” на прикладі пояснює відоме прислів'я „Хто спішить, той людей смішить” або „Швидкої роботи ніхто не хвалить”, а її головний персонаж з власного досвіду робить висновок: „Немає добра зі скорої роботи!...Було б не поспішаться так...” [5, с. 312]; у „Цигані та Хліборобі” ілюструється народна поговорка: „Чужая вавка не болить” [5, с. 295]; у байці „Журавель та Горобець” – „Кожному своє” [5, с. 298]; „Кури та ластівка” – „Біга, як курка з яйцем” [5, с. 301].

І. Верхратський у своєму аполозі „Два приятелі” наголошує: „Правдивих друзів лиш в біді пізнати!” [5, с. 275].

Побутові деталі, що їх описують байкарі у своїх творах, знайомлять дітей з традиціями і звичаями рідного народу. Так, апологи знайомлять дітей із різними сферами побутового життя народу, його традиціями та звичаями. Так, на сторінках своїх байок автори розкривають особливості чабанської справи:

Овечку бідною зв'язавши,  
Обстриг її чабан-стрижій  
І, вовну всю у неї взявши,  
Погнав у степ її мерщій,  
Щоб там вона пила та їла  
Та знову вовну ту зростила,  
Що аж на той рік по весні  
Він має стригти в теплі дні  
(Б. Грінченко «Вівця стрижена та Кудлай»)[ 1, 302];  
Що буде з наших шкір?  
- А що би мало біти? – Цап відрік. -  
Наквасить на кожух,  
На кучму та на смух,  
А то й на рукавиці чоловік  
(І. Франко «Вівця й Цап») [ 1, с.282].  
Риси національної гостинності:  
Чи то були родини, чи поминки,  
А тільки сей обід Ведмідь задав на диво:  
Яке було м'ясиво!  
Яких не їли страв! І що пили горілки!..  
Ведмідь п'яненко був і дружбу заходивсь  
Доказувать гостям: співав їм многі літа,  
А кінчивши обід, пішов писать мисліти  
Й навприсядки пустивсь!  
(М. Петров „Обід у Ведмедя”) [1, с. 256].

Персонажі українських байок діють на фоні рідних і знайомих дітям картин чудових полів, лісів та садків, де ростуть, розцвітають, пахнуть проса, коноплі, соняшники смачні, барвіночки хрещаті, гвоздик,

на пахощі багатий, лілея біла, ніжна резеда, хміль кудлатий. Так, Борис Грінченко доповнює сюжет власних творів колоритними поетичними картинами, лаконічно описуючи чудові весняні пейзажі:

Весна красна цвіла вже на землі  
І повивала все красою,  
Тоді верталися додому Журавлі,  
Розставшись з країною чужою  
І розліталися по рідних болотах  
(„Журавель і Горобець”) [9, с. 298];  
пейзажі літнього степу:  
Простягся степ, де око гляне;  
Трава від спеки сохне, в’яне,  
Уже давно дощу всі ждуть,  
А все його нема, не чуть.  
Отара стрижена блукає,  
То тут, то там Кудлай куняє,  
Чабан, поївши, спочива...  
Тим часом хмара насува  
І облягла уже півнеба;  
Блиснуло враз – і вдарив грім...  
І грюком розкотивсь тяжким  
(„Вівця стрижена та Кудлай”)[ 9, с. 302];  
Минула ніч, і , тумани прогнавши,  
Вже сонечко по небу попливло  
І скрізь життя і радість розлило,  
На землю промінь свій пославши.  
Безкраї небеса сіяли до землі,  
Вона ж до їх всміхалася, щаслива;  
Квітки цвіли, і пташка щебетлива  
І на полі співала, й на гіллі...  
(„Жайворонок та свиня”) [9, с. 303] тощо.

Отже, байка має велику педагогічну цінність навчального матеріалу на уроках читання в початкових класах, тому як містить у собі більші можливості для морального виховання учнів. Кожна байка – влучно намальована сценка з життя, на прикладі якої письменник учить мудрості народної, просто й жваво розповідаючи про різні пороки людей. Освоєння авторського відбиття навколишнього світу в байці привчає дитину розрізняти зло, формує в починаючого читача своє особливе відношення до світу зла й переконує його у важливості розуміння того, коли і як може трансформуватися реальний світ у баєчний. Саме тому класичну байку як навчальний матеріал у сучасній початковій школі не можна нічим замінити, тому що вона є одним зі способів пізнання життєвих відносин, характеру людини.

### Список використаної літератури

1. Nöjgard M. La fable antique. VI La fable grecque avant Phèdre / M. Nöjgard. - København: Nyt Nordisk Forlag (Busck), 1964. – 600 p.
2. Белинский В. Г. Полное собрание сочинений / В. Г. Белинский. – М. : [б. и.], 1954. – Т. 4. – С. 148.
3. Глібов Л. І. Твори у двох томах. – К. : Наукова думка, 1974 р. – С. 49-56.
4. Грицай М.С. Українська народнопоетична творчість / Грицай М.С., В.Г.Бойко, Л.Ф.Дунаєвська. – К., 1983. – С. 243–249.
5. Дивосвіт „Веселки” : Антол. л-ри для дітей та юнацтва : В 3 т. / [Упорядкув. та бібліогр. Довідки Чайковського Б. Й. та ін.; Передм. Бойко І. Т.] – К. : Веселка, 2004. – 631 с. 383
6. Дорогокупля О. М. Розвиток української байки як жанру дитячої літератури у 80–90-х роках ХІХ – початку ХХ століття. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/Apsf\\_lil/2009\\_20/Dorogokuplya.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Apsf_lil/2009_20/Dorogokuplya.pdf)
7. Мовчун А. Запрошуємо у світ літературних термінів / А. Мовчун // Поч. шк. – 2003. – № 6. – С. 35–39.
8. Тимофеев Л. И. Основы теории литературы / Л. И. Тимофеев. – М., 1971. – 461 с
9. Українська байка / Худож. – оформлювач А. С. Ленчик. – Харків : Фоліо, 2007. – 317 с.

#### **Грязнова М. Педагогічна цінність байки як навчального матеріалу на уроках читання у початковій школі**

Стаття визначає педагогічну цінність навчальної байки на уроках читання у початкових класах як одного з головних засобів морального виховання дітей. Основна проблема полягає у визначенні байки, як засобу шкільного виховання в навчально-виховному процесу та дослідженні наявності моралі у байках, її цінності для молодшого школяра.

*Ключові слова:* байка, мораль, педагогічна цінність, виховання.

#### **Грязнова М. Педагогическая ценность басни как учебного материала на уроках чтения в начальной школе**

Статья определяет педагогическую ценность учебной басни на уроках чтения в начальных классах как одного из главных средств нравственного воспитания детей. Основная проблема заключается в определении басни, как средства школьного воспитания в учебно-воспитательном процессе и исследовании наличия морали в баснях, ее ценности для младшего школьника.

*Ключевые слова:* байка, мораль, педагогическая ценность, воспитание.

#### **Gryaznova M. Pedagogical Value of the Fable as Teaching Material in the Classroom Reading in Elementary School**

The article defines the pedagogical value of learning the lessons of fables read in elementary school as one of the main means of moral education of children. The main problem is to define the fable as a means of school

education in the educational process and to study the presence of moral fables, its value for primary school children.

*Key words:* fable, moral, educational value, education.

УДК 378.011.3-051

**В. Сєдих**

### **ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНОГО ТЕСТУВАННЯ В ПРОЦЕСІ ОЦІНЮВАННЯ ЗНАНЬ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

Яким має бути сучасне навчання? Застосування нових засобів навчання змінює його форму. Комп'ютеризація навчального процесу здатна змінити його суть, але за умови, що комп'ютер використовується саме як засіб навчання. Отже, незважаючи на вдалі пошуки і знахідки, такі проблеми, як особливості процедури оцінювання знань учнів, їхньої творчої активності та самостійності засобами ІКТ, залишаються актуальними, так же як і здебільшого не розробленим питання застосування ІКТ у процесі навчання молодших школярів [1, с. 128-129]. На сучасному етапі надання освітніх послуг має бути здійснено кардинальний перехід від традиційного інформаційно-пояснювального навчання, зорієнтованого на передачу готових знань, до компетентісно-зорієнтованого, із використанням інформаційно-комунікаційних технологій, розвиваючого, спрямованого не тільки на засвоєння знань, а й на якісну, об'єктивну їх перевірку. Питання розробки елементів оцінювання учнів на уроках з використанням ІКТ досліджували в своїх працях В. Волков, І. Власенко, В. Дрібниця, Т. Ладиченко, Ю. Малієнко, О. Меньяйленко, С. Нетьосова, О. Охредько, В. Розсоха, О. Фідрі, Г. Фрейман, О. Худобець.

Цілі статті полягають у визначенні умов ефективності використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі оцінювання знань учнів на уроках української мови в 2–4 класах.

Важливі проблемні питання оцінювання діяльності учнів під час уроків, підтвердження того, що діти справді набули необхідних знань, умінь і навичок, сформували у себе значущі для сучасного життя цінності та компетентності спонукають педагогів, які застосовують інтерактивні технології, переосмислювати критерії оцінювання навчальних досягнень школярів. Оцінювання повинно базуватися саме на цих важливих уміннях, а не лише на оцінюванні здатності учня запам'ятовувати та відтворювати фрагменти інформації. Разом із застосуванням традиційних методів оцінювання рівня навчальних досягнень учнів учителі шукають також альтернативні підходи до вирішення цього питання.



Нові стратегії оцінювання повинні показати рівень оволодіння навичками мислення і комунікації, вирішення складних проблем і використання правових та інших соціальних інструментів. Оцінювання має бути тісно пов'язаним з процесом навчання хоча б тому, що учні засвоюють власне те, за що їх оцінюють. Отже, методика перевірки знань, умінь та навичок має відповідати меті та методиці викладання курсу [2, с. 46].

Ми вважаємо, що оцінювання досягнень школярів повинно мати потрійний характер: учителям рекомендовано перевіряти роботу учнів і її результати відразу після закінчення засвоєння матеріалу, що міститься в розділі програми, а також в кінці семестру і шкільного року. На відміну від думок про відмову від поточного оцінювання на інтерактивних уроках вчителю треба приділяти більше уваги поточному оцінюванню роботи учня під час уроку (а також оцінюванню домашніх робіт). Діагностична і класифікаційна цінність такого є важливою на інтерактивних уроках. Варто також дбати про те, щоб оцінювання не заважало самому процесові навчання: воно має виконувати допоміжну функцію, а не бути окремою пріоритетною. Урок потребує технологій, що дозволяють дітям самим впливати на те, що і як вони вивчають. Однією із них, що виявляє позитивні та проблемні зони засвоєння навчального матеріалу кожним учнем, є тестовий контроль за допомогою використання ІКТ. Тести сприяють вирішенню навчальних завдань із оволодіння програмними знаннями, вміннями та навичками критичного мислення: вміння самостійно аналізувати навчальні питання, оцінювати пропонувані варіанти відповідей, робити вибір правильної відповіді. Часто вчителі використовують їх під час перевірки домашнього завдання та під час контролю засвоєних знань на уроці. При цьому кожен учень працює в індивідуальному темпі й за індивідуальною програмою, тут можна легко застосувати принцип диференціації. Слабкий учень може повернутись і повторити матеріал стільки разів, скільки необхідно, і робить він це з більшим бажанням, аніж на звичайних уроках. Використання таких тестів дає можливість швидко й об'єктивно оцінити кожну дитину, показати, на що слід звернути увагу чи змусити до повторного опрацювання [3, с. 80].

Більшість молодших школярів поки не готові до тестового контролю, він для них не є традиційним. Практика показує, що учні переживають, нервують, плутають правильні й неправильні відповіді, не здатні дочитати текст до кінця. Але в початковій школі просто необхідно впроваджувати тести, щоб учні досить вільно могли ними користуватися, щоб був подоланий той психологічний бар'єр, який, на жаль, існує в багатьох учнів. Цей тип контролю, що включає досить велику кількість завдань, потребує організації розумової діяльності учнів, що надає позитивний вплив на всю розумову діяльність. Звикаючи, дитина починає контролювати себе і, як результат, відповідати більш точно на поставлені питання.

Тести можуть використовуватися на будь-якому етапі навчання. Одні з них покликані оцінити готовність учнів до засвоєння нового навчального курсу, інші допомагають виявити конкретні прогалини в знаннях учнів і спланувати необхідну цілеспрямовану корекційну роботу, треті дають можливість прогнозувати подальший процес навчання та його результати. Використання тестів дає можливість:

- здійснювати реальну індивідуалізацію й диференціацію навчання;

- вносити обґрунтовані зміни в процес викладання;

- достовірно оцінювати якість навчання й керувати ним.

Можна виділити кілька основних частин тестового завдання (мінімально необхідних для складання тесту): інструкцію; текст завдання (питання); варіанти відповідей (для тестів з вибором варіанту відповіді); правильний варіант відповіді. Інструкція містить вказівки про те, що має зробити учень і яким чином виконувати завдання, де і як робити позначки та записи. Текст завдання становить собою змістовне наповнення завдання. Правильний варіант відповіді – це обов'язковий атрибут будь-якого тесту. Без нього не може бути точного оцінювання.

Одним із шляхів оптимізації навчання та вдосконалення процесу перевірки й оцінювання знань є конструювання й упровадження в навчальний процес електронних тестів успішності.

Електронний тест успішності – це система завдань специфічної форми, що вимагають стислих однозначних відповідей і передбачають швидке опрацювання результатів, за якими можна якісно оцінити структуру та виміряти рівень знань, умінь і навичок [4, с. 28-29].

Підготовці вчителів до ефективного використання тестового контролю знань, зокрема в режимі on-line у навчальному процесі сприяє Програма Intel® „Навчання для майбутнього”, у процесі проходження якої нами було апробовано такий вид тестування. Програма локалізована та адаптована до державних стандартів і навчальних планів України, до реалій та потреб української освіти.

Комп'ютерне тестування має свої переваги та недоліки. До переваг можна віднести неупередженість, можливість створення банків даних результатів тестувань та гнучкої системи тестування, швидкість проведення тесту, протоколювання тощо. Застосування на уроках української мови комп'ютерних тестів та діагностичних комплексів дозволить вчителю за короткий час отримувати об'єктивну картину рівня засвоєння матеріалу, що вивчається, та своєчасно його скоригувати. Проте поряд із великою кількістю переваг комп'ютерного тестування вчитель повинен знати про його недоліки: складність перевірки глибини знань, умінь, навичок; неможливо простежити логіку міркування учнів, велика ймовірність вибору відповіді навмання або методом виключення.

Тести – це якісний та об'єктивний засіб оцінювання навчальних досягнень учнів. Електронні тести приваблюють дітей своєю незвичайністю порівняно з традиційними формами контролю,

спонукають до систематичного опрацювання навчального матеріалу, створюють додаткову мотивацію під час навчання. Таке оцінювання залишається часткою загальної системи діагностики навчального процесу в початковій школі [4, с. 39] поряд із живим спілкуванням вчителя, розуміння ним проблем учнів класу, знання попередніх досягнень учня.

Перспективи подальших розробок полягають у впровадженні в майбутній професійній діяльності програм комп'ютерного тестування знань, умінь, навичок молодших школярів, зокрема з української мови.

### **Список використаної літератури**

**1. Суховірський О. В.** Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до використання інформаційних технологій: дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Олег Васильович Суховірський. – К., 2005. – 303 с. **2. Пометун О. І.** Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібн. / О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : Видавництво А. С. К., 2004. – 192 с. **3. Шарко В. Д.** Сучасний урок : технологічний аспект / Посіб. для вчителів і студентів / Шарко В. Д. – К. : СПД Богданова А. М., 2007. – 220 с. **4. Кучеренко Т. А.** Інновації як умова ефективної організації навчально-виховного процесу в сучасній школі / Кучеренко Т. А., Смирнова М. Е., Малютіна О. В. // Відкритий урок. – № 7 – 8. – 2003. – 50с.

### **Сєдих В. Використання комп'ютерного тестування в процесі оцінювання знань учнів на уроках української мови в початковій школі**

У цій статті розглянуто умови ефективності використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі оцінювання знань учнів на уроці української мови як показника рівня оволодіння навичками мислення та комунікації; розкрито цілі та особливості комп'ютерного тестування, визначено переваги та недоліки; окреслено схему моделі роботи над тестами, яка передбачає індивідуалізацію і диференціацію в навчанні. Визначено перспективи подальшої роботи по впровадженню комп'ютерних тестів у процес навчання.

*Ключові слова:* інформаційно-комунікаційні технології, комп'ютерне тестування, диференціація навчання.

### **Сєдых В. Использование компьютерного тестирования в процессе оценки знаний учащихся на уроках украинского языка в начальной школе**

В статье рассмотрены условия эффективности использования информационно-коммуникационных технологий в процессе оценки знаний учеников на уроке украинского языка как показателя овладения навыками мышления и коммуникации; раскрыты цели и особенности компьютерного тестирования, определены преимущества и недостатки;

обозначено схему моделі роботи над тестами, яка передбачає індивідуалізацію і диференціацію. Визначені перспективи подальшої роботи по впровадженню комп'ютерних тестів в процес навчання.

*Ключевые слова:* інформаційно-комунікаційні технології, комп'ютерне тестування, диференціація навчання.

### **Sedykh V. Using of Computer Tests in the Process Known Pupils Comments on the Lessons of the Ukrainian Language in the Primary School**

In this article deals with conditions for the efficiency of the use of information and communication technologies in the process of assessment of knowledge of pupils at the lesson of the Ukrainian language as an indicator of the level of mastering the skills of thinking and communication; the goals and features of the computer testing, the advantages and disadvantages; identify the model schema working on the tests, which provides individualization and differentiation of training. The prospects of the further work on the implementation of computer tests in the learning process.

*Key words:* information and communication technologies, computer testing, differentiation of training.

УДК 378.011.3-051

**Г. Щербак**

### **ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

XXI століття – століття високих комп'ютерних технологій та електронної культури, коли інформація стає стратегічним ресурсом розвитку суспільства, а знання при цьому швидко застарівають і потребують в інформаційному суспільстві постійного оновлення. Сучасна освіта – це безперервний процес, у якому роль учителя полягає в координуванні інформаційного потоку. Безумовно, при цьому всебічна комп'ютеризація відкриває нові варіанти навчання.

Проблема використання комп'ютера в освіті назріла давно і пов'язана із впровадженням у навчальний процес сучасних інформаційних технологій. Починати її розв'язання, у нашому випадку, слід із визначення функціональних можливостей цих навчальних засобів щодо мовленнєвого розвитку школярів, формування навичок читання та письма в двох основних аспектах – змістовому і процесуальному. Водночас слід враховувати також, яке місце посяде застосування інформаційних технологій на уроці і в самостійній роботі учнів, що залежить від різних чинників: якості комп'ютерів, гігієнічних норм та

інших факторів (професійної готовності вчителів щодо використання комп'ютерів на уроці тощо). Оновлені цілі сучасної школи зумовлюють актуальність проблеми реалізації інтерактивного підходу в педагогічній діяльності вчителя початкових класів, у впровадженні педагогічної інновації як якісної та кількісної зміни педагогічної практики та підвищення якості освіти.

Висвітлення проблем, пов'язаних із використанням сучасних інформаційних технологій у навчальному процесі початкової школи, розкрито в роботах вітчизняних та російських дослідників В. Варченко, М. Гольцмена, М. Жалдака, М. Левшина, Н. Макарової, Ф. Ривкінд, Л. Фуксон; зарубіжних дослідників Д. Клементса, Т. Оппенхеймера, С. Пейперта, К. Хохмана та ін.

Аналіз наукової літератури показує, що проблема використання персонального комп'ютера на уроках української мови в початкових класах є складовою частиною досліджень у галузі педагогіки, психології та методики викладання української мови; свідчить про наявність таких проблем, як підготовка педагога до використання інформаційних технологій у професійній діяльності, його готовність до творчого освоєння нововведень, посилення зацікавленості науковців та практиків до вивчення проблеми творчого зростання майбутніх фахівців в умовах інформатизації освіти.

Зважаючи на науково-практичне значення проблеми, доводиться констатувати, що у психологічному та педагогічному аспекті вона залишається ще недостатньо вивченою. Завдання статті полягає у розкритті особливостей використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроках української мови, визначенні умов застосування ІКТ на уроках української мови.

Основним завданням учителя початкових класів на нинішньому етапі розвитку суспільства є формування в учня певного набору компетенцій, здатності до саморозвитку. Основними принципами, що забезпечують виконання вказаних завдань з урахуванням запитів майбутнього, є: принцип цілісного розуміння світу, неперервності, варіативності, творчості, актуалізації суб'єктної позиції дитини. Актуальними стають проблеми розвитку інтуїтивного, образного мислення, комунікації, здатності творчо мислити. Усе це потребує інноваційних форм, методів і технологій навчання, упровадження яких у навчальний процес варто починати ще з початкових класів [1, с. 33-34].

У педагогічній літературі можна знайти багато зразків використання інноваційних технологій у школі. Науковцями визначені основні ознаки, за якими інновацію можна віднести до технологій: наявність наукового проекту; націленість на конкретний результат, можливість відтворення будь-яким педагогом під час вивчення будь-якої навчальної дисципліни у будь-якому класі; розробленість діагностичних методик для визначення ефективності технології. З огляду на зазначені вище показники та багаторазово доведену ефективність інноваційних

педагогічних технологій на практиці, вважаємо за доцільне їх використання в навчальному процесі початкової школи. Аналіз публікацій і власного досвіду дає підстави стверджувати, що сучасні інформаційно-комунікаційні технології дають великі можливості для підтримки школяра в процесі оволодіння мовою. Зокрема, мультимедійна презентація допомагає структурувати матеріал і активізувати увагу; комп'ютерні тренажери і тести приносять різноманітність в освоєння правил орфографії і пунктуації [2, с. 28-29].

Програми, які використовуються на уроках української мови викликають жвавий інтерес у дітей оригінальними цікавими завданнями, яскравими малюнками, цікавою реакцією комп'ютера на правильність (неправильність) виконання завдань. До того ж розроблені програми дають змогу фіксувати здобуті результати, помилки, витрачені на роботу з програмою та на відповіді час, допомагає педагогові динамічно аналізувати рівень знань і практичних умінь учнів. Мультимедійні технології виступають як ілюстрації основних ідей навчального матеріалу та для перевірки якості знань. На такому уроці зберігається найголовніше – учні отримують знання від учителя, а мультимедійні засоби є допоміжним дидактичним матеріалом [3, с. 26-30]. У свою чергу, мультимедійна система не тільки на 10 – 15% прискорює темп уроку за рахунок посилення його емоційного фону, але й може представити предмет вивчення з різних сторін. Учитель одержує можливість експериментувати і поліпшувати окремі методики викладання. Впровадження в процес навчання школярів ІКТ забезпечує доступ до різних інформаційних ресурсів і сприяє збагаченню змісту навчання, надає йому логічний і пошуковий характер, а також вирішує проблеми пошуку шляхів і засобів активізації пізнавального інтересу учнів, розвитку їхніх творчих здібностей, стимуляції розумової діяльності [4, с. 7-8].

Використання ІКТ в шкільному курсі української мови дозволяє вирішувати деякі актуальні задачі, пов'язані із специфічними методичними, дидактичними і довідниковими проблемами навчання рідній мові, а також з різноманітністю діяльності суб'єкта навчання – школяра – в процесі свідомого оволодіння мовною компетенцією в рідній мові. Завдяки персональному комп'ютеру вчитель долає обмеженість в матеріалах, дістає доступ до словників і бібліотек. Вважаємо за необхідне підкреслити, що саме по собі використання ІКТ не оптимізує навчання, а також не в якій мірі не витісняє традиційні методи і прийоми. Використання персонального комп'ютера, як, втім, і будь-якого іншого методу, не може бути самоціллю. Персональний комп'ютер лише дозволяє наблизити шкільну методику до вимог сьогодення. Важливо працювати над формуванням інформаційної культури учнів на основі гуманітарних, гуманістичних і культурологічних принципів і традицій. Якщо учитель використовує інноваційні технології у своїй роботі, це означає, що процес навчання для дітей перестане бути

примусовим, а стане цікавим і радісним. Принципи інформаційного впливу дозволяють відійти від традиційного планування навчальних занять.

Підготовці вчителів до ефективного використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі сприяє Програма Intel® „Навчання для майбутнього”, яка пропонує світовий досвід успішного використання ІКТ в освіті, вона локалізована та адаптована до державних стандартів і навчальних планів України, до реалій та потреб української освіти, збагачена досвідом української науки та досвідом українських учителів-новаторів.

Урок стає більш результативним, тому що він має такі позитивні особливості: візуальне сприймання навчального матеріалу; зацікавленість дітей, підвищується інтерес до навчання; співпраця учителя і дітей для отримання більш глибоких і змістовних знань; проведення уроку з мультимедійним супроводом (розповідь учителя, повідомлення учня супроводжується показом слайдів); пошук необхідної інформації, виконання домашнього завдання, написання мультимедійного твору [5, с. 49-50].

Узагальнивши результати наукових досліджень і досвід творчих педагогів, можна виділити такі переваги використання ІКТ початкової школі на уроках української мови:

- підвищення цілеспрямованості навчання (учні цілеспрямовано йдуть до поставленої мети, багато в чому, самостійно добираючи необхідні засоби);
- посилення мотивації навчання (діти більш чітко усвідомлюють необхідність у набутті знань з предмету);
- застосування активних методів і форм навчання (збільшується кількість шляхів досягнення результату, учні беруть безпосередню участь у набутті знань, що дає змогу краще засвоїти програмований матеріал);
- прискорення темпу навчальних дій, заощадження часу на уроці;
- краще запам'ятовування, відтворення матеріалу тощо.

Уроки української мови з використанням ІКТ підвищують когнітивні здібності, кмітливість і уяву, у дітей спостерігаються більш високі показники мотивації досягнень і саморозвитку.

Тому, на нашу думку, обґрунтоване використання комп'ютера сприяє розвитку розумових здібностей дітей, їхньому творчому мисленню в розв'язанні завдань з української мови, підвищує інтерес до навчання, сприяє набуттю знань і вмінь. Досвід організації навчального процесу з активним використанням інноваційних технологій у початковій школі дозволяє говорити про високий ступінь ефективності поєднання сучасних інформаційних технологій і посібників, які передбачають процес пізнання через діяльність.

До недоліків використання ІКТ можна віднести неготовність

учителя початкових класів до використання інноваційних технологій. Адже не кожен вчитель здатен перелаштувати звичний йому навчальний процес до потреб сьогодення. Також на сьогодні є частково вирішеним питання наявності якісного технічного й програмного забезпечення [6].

Перспективи подальших розвідок у подальшому активному застосуванні інноваційно-комунікаційних технологій у систему початкової освіти в подальшій професійній діяльності, зокрема під час проходження педагогічної практики.

Модернізація й інформатизація освіти – одні з головних критеріїв сучасного розвиненого суспільства, одні з найважливіших складових державної програми розбудови інформаційного суспільства, оскільки сучасний світ потребує активної, творчої й ініціативної людини.

### **Список використаної літератури**

- 1. Галаган І. П.** Використання інформаційно-комунікаційних технологій у початкових класах / І. П. Галаган // Початкова школа. – 2013. – № 2. – С. 33-34.
- 2. Пахомов В. В.** Використання комп'ютера в навчанні учнів початкових класів / В. В. Пахомов, О. К. Зінзура, Г. М. Пояркова // Шкільна освіта. – 1998. – № 4. – С. 28-29.
- 3. Полька Н. С.** Вплив персонального комп'ютера на функціональний стан організму молодших школярів / Н. С. Полька // Рідна школа. – 2004. – № 5. – С. 26 – 30.
- 4. Кітаєва М. К.** Використання мультимедійних технологій / М. К. Кітаєва // Початкова освіта. – № 38. – 2011 – С. 7-8.
- 5. Гусак Т. О.** Нестандартні уроки: формування відповідального ставлення учнів до учіння / Т. О. Гусак // Рідна школа. – 1999. – № 9. – С. 49-50.
- 6. Шаповалова І. В.** Використання ІКТ у початковій школі / І. В. Шаповалова // Початкова школа. – 2013. – № 1. – С. 38-39.

### **Щербак Г. Використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроках української мови у початкових класах**

У статті теоретично обґрунтовано використання інноваційних технологій на уроках української мови у початкових класах; охарактеризовано умови, прийоми застосування ІКТ; розкрито питання значимості та ефективності використання інформаційно-комунікаційних технологій; визначено переваги та недоліки інформаційно-комунікаційних технологій у процесі вивчення мови. У роботі висвітлено вплив ІКТ на розвиток всебічно і гармонійно розвиненої особистості молодшого школяра.

*Ключові слова:* інформаційно-комунікаційні технології, педагогічна діяльність, інформаційна культура.



**Щербак А. Использование информационно-коммуникационных технологий на уроках украинского языка в начальных классах**

В статье теоретически обосновано использование инновационных технологий на уроках украинского языка в начальных классах; охарактеризованы условия, приемы применения ИКТ; раскрыты вопросы значимости и эффективности использования информационно-коммуникационных технологий; определены преимущества и недостатки информационно-коммуникационных технологий в процессе изучения языка. В работе представлено влияние ИКТ на развитие всесторонне и гармонично развитой личности младшего школьника .

*Ключевые слова:* информационно-коммуникационные технологии, педагогическая деятельность, информационная культура.

**Scherbak A. Information and Communication Technologies in the Ukrainian Language Lessons in Primary School**

This paper theoretically justified the use of innovative technologies in the Ukrainian language lessons in primary school; described the conditions, methods of applying ICT; solved question the importance and effectiveness of information and communication technologies; advantages and disadvantages of ICT in learning the language. The paper highlights the impact of ICT on the development of a comprehensive and harmonious development of the individual primary school children.

*Key words:* information and communication technology, teaching activities, information culture.

УДК 373.3.016 : 811.161.

**В. Забейворота**

**„ЛІТЕРАТУРНІ ЗДІБНОСТІ”  
ЯК ПЕДАГОГІЧНЕ ТА ЛІНГВОДИДАКТИЧНЕ ПОНЯТТЯ**

Формування національної свідомості неможливе без духовного відродження українського народу, яке важко уявити без впливу художньої літератури. Оскільки література є одним із найактивніших чинників суспільного виховання загальнолюдських цінностей: совісті, моралі, поваги до оточуючих. Однак, щоб література здійснювала свою виховну роль, треба виробити у людини вміння читати художні твори, належним чином сприймати дійсність, відображену в художній формі, сформувані прагнення брати приклад з позитивних героїв. Зміни в усіх сферах нашого життя безпосередньо впливають і на літературну освіту школярів, адже література – це відображення в художньому стилі життя людини та суспільства з усіма складнощами і проблемами.

Сучасний етап розвитку науки, освіти, мистецтва передбачає оновлення педагогічних форм і методів, що застосовуються до школяра, більш глибокий підхід до індивідуальних особливостей особистості учня, до розвитку творчих здібностей.

Час вимагає розвитку творчих здібностей учня, а це, у свою чергу, вимагає створення психолого-педагогічного підґрунтя для їх розвитку. На сьогодні в педагогіці відсутні науково розроблені підходи до окремих навчальних дисциплін, що передбачають розвиток літературно-творчих здібностей учнів, зокрема і в початковій школі.

Однак, така проблема не могла залишитись без уваги науковців. Проблему творчих здібностей досліджували з точки зору філософії та методології проблем творчості (Н. Бердяєв, Б. Гершунський, А. Спіркін); психології творчості (Д. Богоявленська, Л. Виготський, П. Гальперін, Б. Теплов); загальні й специфічні особливості творчої педагогічної діяльності (В. Загвязинський, Я. Коломинський, Л. Фрідман); проблеми розвитку творчих здібностей учнів засобами окремих навчальних предметів (І. Волков); типологію творчої поведінки учителя в колективі і моделі творчого педагогічного процесу (В. Канн-Калик); проблеми інноваційної діяльності педагога (Л. Подимова, В. Сластьонін); розвиток творчого потенціалу педагога і школярів (В. Андрєєв) та ін.

Оскільки ми розглядаємо розвиток літературних здібностей на уроках читання, не можемо залишити без уваги й наукові аспекти читання. Різним аспектам проблем читання, формуванню читацької культури, читателю-дитині, методиці читання була присвячена значна кількість досліджень зарубіжних і вітчизняних учених педагогів, психологів, лінгводидактів, соціологів та ін. Зокрема, І. Бутенко, І. Гудзик, Б. Дубін, Л. Жабицька, Н. Молдавська, С. Плотніков, М. Самохіна, Н. Сметаннікова, І. Тихомирова, С. Цимбаленко, С. Щеглов та ін.

Не можна не звернути уваги на наукові розробки Є. Барбіної, І. Беха, І. Зязюна, Н. Ничкало, А. Суценка, Н. Щуркової та інших учених, спрямованих на вивчення проблеми становлення особистісно орієнтованої шкільної системи, що враховує потреби всіх суб'єктів педагогічного процесу. Сучасні педагоги (І. Бех, С. Гончаренко, О. Пехота, В. Рибалка, І. Якіманська та ін.) розглядають особистісний підхід як найважливіший принцип організації навчально-виховного процесу, що передбачає врахування своєрідності індивідуальності особистості у вихованні дитини.

Сучасна початкова школа покликана забезпечити становлення особистості молодшого школяра шляхом виявлення і цілісного розвитку здібностей, формування умінь і бажання вчитися. Пріоритетним завданням сучасної школи є розвиток дитини як неповторної особистості, реалізація її творчого потенціалу, формування критичного мислення, прагнення до самостійної пізнавальної діяльності. Головною метою основної школи є розвиток інтелектуальної, пізнавальної,

комунікативної активності й навчальної самостійності учня, формування якісно нової мотивації навчальної праці, що спрямована на оволодіння різними способами отримання інформації. Вирішення питань наступності початкової й основної шкіл пов'язане зі створенням перспективного навчального середовища, що стане джерелом розвитку кожного школяра. Особливе значення для успішної адаптації на початковому етапі навчання мають сформованість загально-навчальних умінь та навичок і увага до їх удосконалення в основній ланці школи.

Одним із найважливіших умінь дитини є вміння читати. Обсяг інформації постійно зростає, а щоб отримати її з книг, преси, Інтернету, потрібно вміти читати. Сьогодні як ніколи актуальні слова В. Сухомлинського: „без високої культури читання немає ні школи, ні справжньої розумової праці, читання – це найважливіший інструмент навчання та джерело багатого духовного життя” [7, с. 68]. В умовах особистісно-орієнтованого навчання потрібна така система читання, яка забезпечить розвиток дитини, збагатить її емоційно-художній досвід, інформаційно-естетичну базу, що сприятиме становленню духовного світу, розвиватиме відчуття прекрасного.

На нашу думку, саме розвиток літературних здібностей забезпечить вирішення цих завдань.

На думку В. Андрєєва, для успішної реалізації творчої діяльності необхідні наступні умови:

- наявність протиріччя, проблемної ситуації або творчого завдання;
  - соціальна й особистісна значущість і прогресивність;
  - наявність об'єктивних (соціальних, матеріальних) передумов, умов для творчості;
  - наявність суб'єктивних (особистісних якостей-знань, умінь, особливо позитивної мотивації, творчих здібностей особистості) передумов для творчості;
  - новизна й оригінальність процесу й результату [1, с. 28].
- Арнаудов М. до складових літературних здібностей відносить:
- гостру вразливість;
  - емоційний відгук на людей та природу;
  - розвинуте естетичне відчуття (відбір типових, істотних, виражальних вражень);
  - легкість утворення асоціацій між словами й образами (слухових, зорових та ін. уявлень);
  - художня спостережливість як властивість особистості, професійно значуща для письменника;
  - чуттєвість до ритмізації мовної тканини;
  - особлива організації душевного життя;
  - здатність переживати враження, викликане словом, сильніше, ніж враження, викликане дійсністю [2, с. 128].

У свою чергу Ф Баррон, на підставі дослідження 56 письменників-професіоналів, з яких 30 загальновідомі, виділив тринадцять ознак здатностей до літературної творчості:

- високий рівень інтелекту;
- схильність до інтелектуальних і пізнавальних тем;
- красномовство, вміння ясно висловлювати думки;
- особиста незалежність;
- вміле користування прийомами естетичного впливу;
- продуктивність
- схильність до філософських проблем;
- прагнення до самовираження;
- широке коло інтересів;
- оригінальність асоціювання думок, неординарний процес мислення;
- цікава, така, що заслуговує на увагу особистість;
- чесність, відвертість у спілкуванні з іншими;
- відповідність поведінки етичними нормам [4, с. 33].

Як бачимо, більшість цих ознак належить і дітям молодшого шкільного віку.

Крім того, на сьогодні в науковій літературі йдеться про те, що необхідним є виховання креативної, думаючої людини. Аналіз наукових студій показав, що креативність (лат. creatio – створення) – творча, новаторська діяльність [3, с. 998]; новітній термін, яким окреслюються „творчі здібності індивіда, що характеризуються здатністю до продукування принципово нових ідей і що входять в структуру обдарованості в якості незалежного фактора” [6]. Раніше у літературі використовувався термін „творчі здібності”, однак пізніше почав витіснятися мовним запозиченням з англійської мови (creativity, creative). У російській мові, на думку професора І. Мілославського, терміном „креативний” позначається творчість, що „не тільки висуває ідеї, але й доводить їх до конкретного практичного результату. А слово „творчий” (рос. творческий) залишається зі своїм вихідним значенням, що не розрізняє діяльність результативну й, навпаки, безрезультатну” [5].

Отже, як бачимо, розглядаючи поняття „літературні здібності”, ми торкнулись багатьох понять, таких як „творчість”, „творчі здібності”, „креативність”. Ці поняття дещо переплітаються у своєму значенні. Однак, у своєму дослідженні ми будемо говорити про „літературні здібності” під якими розуміємо здатність мислити словесно-художніми образами і проявлятися як у власне творчій діяльності, так і в репродуктивній, яка завжди містить елементи творчості. Безумовно, літературні здібності необхідно систематично та цілеспрямовано розвивати у процесі навчання, тому що їх розвиток сприяє розширенню світогляду, збагаченню словника дитини, розвитку інтелектуальних здібностей тощо.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в розробці вправ і завдань щодо розвитку літературних здібностей учнів молодших класів на уроках читання.

### Список використаної літератури

- 1. Андреев В. И.** Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс / В. И. Андреев. – Казань : Казан. Ун-та, 1996. – Кн.1. – 346 с.
- 2. Арнаудов М.** Психология литературного творчества / Михаил Арнаудов. – М. : „Прогресс”, 1970. – 656 с.
- 3. Великий** тлумачний словник сучасної української мови / Голов. ред. В. Т. Бусел, редактори-лексикографи: В. Т. Бусел, М. Д. Василюк-Дерибас, О. В. Дмитрієв, Г. В. Латник, Г. В. Степенко. – К. : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
- 4. Вишнякова В. Ф.** Креативная психология. Психология творческого обучения. – Минск, 1995. – С. 22 – 126.
- 5. Милославский И.** Креативный или творческий / Игорь Милославский. // Известия. – 2009. – 27 апреля. // Электронный ресурс / Режим доступа : <http://izvestia.ru/news/347962>.
- 6. Павлюк Р. О.** Креативність як складова частина професійної підготовки майбутніх учителів / Р. О. Павлюк // Електронний ресурс / Режим доступу : [http://www.rusnauka.com/16\\_NPM\\_2007/Pedagogica/22154.doc.htm](http://www.rusnauka.com/16_NPM_2007/Pedagogica/22154.doc.htm).
- 7. Сухомлинський В. О.** Батьківська педагогіка / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1974. – 257 с.

#### **Забейворота В. „Літературні здібності” як педагогічне поняття**

У статті розкрито поняття „літературні здібності”. Проаналізовано й зіставлене також поняття „творчі здібності”, „творчість”, „креативність”. Визначено, що поняття „літературні здібності” близьке до поняття „творчі здібності”, має складну структуру, представлено складові літературних здібностей, тринадцять ознак здатностей до літературної творчості, умови для успішної реалізації творчої діяльності за В. Андреевим.

*Ключові слова:* „літературні здібності”, „творчі здібності”, „креативність”, молодші школярі.

#### **Забейворота В. „Литературные способности” как педагогическое понятие**

В статье раскрыто понятие „литературные способности”. Проанализировано и сопоставлено также понятие „творческие способности”, „творчество”, „креативность”. Определено, что понятие „литературные способности” близко к понятию „творческие способности”, имеет сложную структуру, представлено составляющие литературных способностей, тринадцать признаков способностей у литературному творчеству, условия для успешной реализации творческой деятельности по В. Андрееву.

*Ключевые слова:* „литературные способности”, „творческие способности”, „креативность”, младшие школьники.

#### **Zabeivorota V. „Literary Skills” as a Pedagogical Concept**

The article reveals the concept of „writing skills”. Analyzed and correlated well as the notion of „creativity”, „creativity”, „creativity”. Determined that the notion of „writing skills” close to the concept of „creativity”, has a complex structure, presented the components of literary abilities, thirteen signs abilities of literary creative work, conditions for successful implementation of creative activities V. Andreev.

*Key words:* „literary skills”, „creativity”, „creativity”, the younger students.

УДК 373.3.016 : 811.161.2

**І. Глушак**

### **ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВИХ НОРМ НА УРОКАХ ЧИТАННЯ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ**

Одне з провідних завдань початкової школи є підвищення рівня мовленнєвої культури, збагачення словника учнів, засвоєння ними норм літературної мови, вироблення практичних навичок викладу думок в усній та письмовій формі. Актуальність цього завдання диктується життям: словниковий запас учнів продовжує залишатися обмеженим, рівень їх мовної культури – низьким.

Проблемі формування мовленнєвих норм присвячено роботи вітчизняних і зарубіжних дослідників, зокрема педагогів, психологів, методистів – Л. Виготський, М. Жинкін, І. Зимня, О. Леонтєв, С. Рубінштейн, І. Синиця та ін.

Не залишились без уваги й лінгводидактичні проблеми уроків читання в початковій школі, їм присвячено роботи К. Ушинського, В. Сухомлинського, О. Біляєва, М. Пентилюк, М. Пилинського, В. Русанівського та ін..

Метою літературного читання є формування читацької компетентності учнів, яка є базовою складовою комунікативної пізнавальної компетентності, ознайомлення учнів з дитячою літературою як мистецтвом слова, підготовка їх до систематичного вивчення літератури в основній школі [1].

Освітня лінія „Мовлення дитини” передбачає засвоєння дитиною культури мовлення та спілкування, елементарних правил користування мовою у різних життєвих ситуаціях. Мова виступає „каналом зв’язку” для одержання інформації з немовних сфер буття, засобом пізнання світу від конкретно-чуттєвого до понятійно-абстрактного. Мовленнєве виховання забезпечує духовно-емоційний розвиток дитини через

органічний зв'язок із національним вихованням. У процесі навчання відбувається становлення читача, що здатний до самостійної читацької, творчої діяльності, здійснюється його мовленнєвий, літературний, інтелектуальний розвиток, формуються морально-естетичні уявлення і поняття та національна самосвідомість, збагачуються почуття, виховується потреба у систематичному читанні [1].

Норми літературної мови – це правила використання мовних засобів у певний період розвитку літературної мови, тобто правила вимови, правопису, слововживання, граматики. Норма – це зразок однакового, загально визнаного вживання елементів мови (слів, словосполучень, речень) [2, с. 19].

Услід за М. Пентилюк, І. Маруничем, І. Гайдаєнко, визначаємо такі норми: орфоепічні, лексичні, граматичні, стилістичні, орфографічні, пунктуаційні [5, с. 32].

Якщо у мовленні немає порушень орфоепічних, лексичних та інших норм, то воно вважається чистим. Для чистоти мовлення важливими є: правильна літературна вимова, вживання слів, що відповідають літературній нормі, дотриманням орфоепічних норм (вимова голосних і приголосних звуків, звукосполучень, наголос у словах), дикція.

Чистота мовлення – це його краса й ознака культури кожної людини.

Мовна культура – це надійна опора у вираженні незалежності думки, розвиненості людських почуттів, у вихованні діяльного, справжнього патріотизму.

Саме уроки читання розкривають широкі можливості для роботи над удосконаленням мовлення і мислення учнів початкових класів, над розширенням активного словника, пізнанням будови мови. Програма з української мови в 2–4 класах формулює розділ не просто „Читання”, а „Читання і розвиток мовлення”, підкреслюючи, що читання і розвиток учнівського мовлення на уроках повинні становити органічний сплав. Ця вимога більшою чи меншою мірою втілюється на всіх етапах уроку: і в підготовчій бесіді до вивчення теми, і при повторному читанні, і при аналізі твору. Якщо вчитель розкриває зміст невідомого слова, він тим самим робить його доступним дитячому розумінню і, значить, допомагає учням ввести це слово до свого активного словника. А коли дитячий наставник вимагає від своїх підопічних відповіді на запитання або пропонує сформулювати своє ставлення до описаних подій, то в цьому випадку він прагне виробити в учнів уміння користуватися мовою в діалогічній і монологічній формах [3, с. 252-253]. Якщо людина оволодіє мовою, вона оволодіє духовним началом свого народу, а значить – здатна буде йому служити, примножувати його матеріальні й культурні цінності, адже, за словами Івана Огієнка, „мова – то душа народу, то його живе серце; гине чи занепадає мова – гине й занепадає народ” [4, с. 6].

Уміння гарно говорити, логічно і чітко формулювати свої думки,

послідовно і грамотно викладати їх – потрібні кожній освіченій людині. Відсутність таких умінь часто створює істотні незручності як для самої людини, так і для тих, хто її оточує. Писемне мовлення формується лише на базі усного, якщо дитина не навчилась складати усні твори, то вона і надалі не зможе задовільно писати творчі роботи.

Визнання взаємозв'язку між процесами оволодіння усним і писемним мовленням зумовило розгляд грамотності з точки зору цілісного підходу до мови. Тому розповіді, які дитина слухає ще до того, як навчиться говорити, написи, які вона залишає всюди, перегляд улюбленої книжки – все це можна вважати ранніми проявами читання і письма.

Правильне читання закладається в добукварний період, коли учні набувають умінь вимовляти звуки відповідно до літературних норм. У післябукварний період починається планомірне прищеплення найважливіших орфоепічних норм на уроках української мови. У дітей молодшого шкільного віку активно удосконалюються навички усного мовлення: розширюється словниковий запас, вони оволодівають все складнішими граматичними структурами. З початком навчання особливого значення набуває формування грамотності школяра, передусім читання і письма, форм символічної комунікації, які здійснюються з допомогою уваги, сприймання, пам'яті, асоціацій з наявними знаннями і конкретного контексту. Завдяки їм діти налагоджують зв'язок із зовнішнім світом, впливають на свій внутрішній світ. Читання вимагає засвоєння фонетики, набуття навичок декодування графем (літер), а письмо – удосконалення необхідних моторних навичок. Ці форми комунікації взаємопов'язані, адже читання є сприйманням змісту письмового тексту, а письмо – передаванням змісту в письмовій формі [6].

На уроках читання вчитель повинен бути особливо пильним до правильності читання тексту. Однак у виправленні порушень слід дотримуватись дидактичної вимови, переривати учня під час читання дозволяється в тому випадку, коли неправильно прочитане слово спотворює думку. Коли вчитель сам виправляє неточність, він не просто дає зразок правильного читання, а проводить роботу щоб у подальшому запобігти повторенню подібних огріхів. Для запам'ятовування правильної вимови рекомендується давати учням прислів'я, приказки [3, с. 271-273].

Найважливішими джерелами розвитку дитячого мовлення є художня література й усна народна творчість, величезна сила впливу яких традиційно використовувалась у вітчизняній і зарубіжній педагогіці як могутній чинник виховання й освіти підростаючого покоління. Виховна та художня цінність цього виду мистецтва обумовлена специфікою засобів втілення в ньому художнього образу, насамперед мовних засобів виразності, адже мова літературного твору є найкращою,



найвищою формою літературного мовлення, якого діти прагнуть наслідувати.

Живодайним джерелом розвитку художньої літератури є усна народна творчість: казки, приказки, притчі, скоромовки, щедрівки. Художнє сприйняття, словесна творчість – головні складові компоненти художньо-мовленнєвої діяльності, в якій виконання та відтворення сприйнятих літературних творів супроводжується образним, виразним мовленням.

Як відомо, процес мовленнєвої діяльності має три рівні: мислительний (йому властиві автоматизм та імпровізація), лексико-граматичний і фонологічний, адже в діяльності свідомості людини відбувається творення, розподіл, обмін, споживання знань. Звичайно, ці процеси проходять по-різному, залежно від схильності дитини до інтелектуальної праці, рівня знань, особистого досвіду, характеру практичної діяльності та ін. Психологи (В. Белянін, А. Леонт'єв, Л. Щерба, Вільгельм Вундт, Д. Слобін) справедливо підкреслюють: „Нагромадженню мовних знань сприяє не лише активний процес говоріння, а й процес розуміння. Система мови не дана в безпосередньому досвіді й спостереженнях. Внутрішня організація мовних фактів може бути виведена тільки шляхом складних умовиводів мовного матеріалу”. Отже, логічний – це розумовий. Логічність як ознака культури мовлення формується на рівні «мислення – мова – мовлення» і залежить від ступеня володіння прийомами розумової діяльності, знання законів логіки і ґрунтується на знаннях об'єктивної реальної дійсності, тобто перебуває в тісному зв'язку з точністю. А звідси висновок: погане мовлення є передусім свідченням поганого мислення й лише потім поганих знань мови.

Щоб навчитися добре висловлювати думки, треба навчитися мислити. Адже істина – це „правильна думка, ідея, правильне відображення об'єктивної дійсності в свідомості людини”, а „пізнання істини – це процес адекватного відображення в думці, ідеї, свідомості людини властивостей, якостей, станів, закономірностей явищ, предметів і процесів матеріального світу. Коли мовлення точне, воно логічне. Але якщо точність вимагає строгої відповідності вживання слова його значенню, то для логічності цього замало: вона потребує ще й точного зв'язку між словами в мовленнєвому потоці. Це реалізується не лише за законами семасіології, лексикології, лексичних норм, а й за законами синтаксису, і в першу чергу синтаксису: на рівні речення – фрази, надфразної єдності, тексту [4, с. 63-64].

Прилучення дітей до краси художнього слова (окрім уроків, відвідування бібліотек, театрів, музеїв) сприяє збагаченню їхнього лексичного запасу. Точність мовлення можна розглядати як оптимальне слововживання, тобто вміння добирати такі слова, які найкраще передають зміст висловлювання, розкривають у логічній послідовності

його тему та головну думку. Важливо, щоб діти оволоділи синонімією, навчилися розрізняти значення змістових відтінків слів.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в розробці системи вправ і завдань, які можна використовувати на уроках читання з метою формування норм літературної мови.

### Список використаної літератури

1. **Державний** стандарт початкової загальної освіти / Освітня галузь „Мови і літератури”. – 2011.
2. **Галузинська Л. І.** Українська мова (за професійним спрямуванням) : навч. посібн. / Галузинська Л. І., Науменко Н. В., Колосюк В. О. – К. : НУХТ, 2008 – 430 с.
3. **Дорошенко С. І.** Методика викладання української мови / С. І. Дорошенко. – К. : Вищ. шк., 1992. – 424 с.
4. **Клещова О. Є.** Культура української мови / О. Є. Клещова, О. М. Кравчук. – Луганськ, 2011 – 223 с.
5. **Пентилюк М. І.** Ділове спілкування та культура мовлення : навч. посібн. / Пентилюк Марія Іванівна, Маруніч Ігор Іванович, Гайдаєнко Ірина Василівна. – К. : „Центр учбової літератури”, 2011. – 224 с.
6. **Савчин М. В.** Вікова психологія / М. В. Савчин / Електронний ресурс // Режим доступ : [http://pidruchniki.ws/10450117/psihologiya/rozvitok\\_movlennya\\_molodshogo\\_shkolyara](http://pidruchniki.ws/10450117/psihologiya/rozvitok_movlennya_molodshogo_shkolyara)

### **Глушак І. Особливості формування мовленнєвих норм на уроках читання в початкових класах**

У статті розкрито основні норми літературної мови: орфоепічні, лексичні, граматичні, стилістичні, орфографічні, пунктуаційні та відзначено психологічні особливості їх формування. Передусім залучення до краси художнього слова, що, у свою чергу, сприяє збагаченню лексичного запасу, відбувається на уроках читання і письма, оскільки найважливішими джерелами розвитку дитячого мовлення є художня література, отже, мова літературного твору є найкращою, найвищою формою культурного мовлення, яке діти повинні наслідувати.

*Ключові слова:* норми літературної мови, читання, учні молодших класів.

### **Глушак І. Особенности формирования речевых норм на уроках чтения в начальных классах**

В статье раскрыты основные нормы литературного языка: орфоэпические, лексические, грамматические, стилистические, орфографические, пунктуационные и отмечено психологические особенности их формирования. Прежде всего, приобщение к красоте художественного слова, что, в свою очередь, способствует обогащению лексического запаса, происходит на уроках чтения и письма, так как важнейшими источниками развития детской речи является

художественная литература, следовательно язык литературного произведения является самой высшей формой культурной речи, которую дети должны наследовать.

*Ключевые слова:* нормы литературного языка, чтение, ученики младших классов.

### **Glushchak I. Peculiarities of the Formation of Linguistic Norms in Reading Lessons in Primary Classes**

In the article basic norms of literary language: orthoepic, lexical, grammatical, stylistic, spelling, punctuation and noted psychological peculiarities of their formation.

First of all, introduction to the beauty of artistic expression, which, in turn, contributes to the enrichment of the vocabulary of stock occurs on the lessons of reading and writing as the most important sources of development of children's speech is fiction, therefore the language of the literary work is the highest form of cultural speech which children should inherit.

*Key words:* the norms of the literary language, reading, pupils of elementary classes.

УДК 373.3.016:811.161.2

**В. Бруснікіна**

### **МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ МОВНОГО КОНСТРУЮВАННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ**

Основна мета опрацювання української мови в загальноосвітніх навчальних закладах полягає у формуванні національно свідомої, духовно багаті мовної особистості, яка володіє уміньми і навичками вільно, комунікативно виправдано користуватися засобами рідної мови в усіх видах мовленнєвої діяльності.

Питання мовного конструювання набуло особливої актуальності в наш час, коли закладаються підвалини української національної школи навчально-виховного закладу.

Теорії і практиці вивчення дослідницької проблеми приділяли увагу науковці-методисти, зокрема, М. Вашуленко, Г. Коваль, А. Коваль, Г.Фомічова та інші.

Актуальність дослідження зумовлюється концептуальними положеннями Державного стандарту початкової освіти, що передбачають поряд з лінгвістичною підготовкою набуття дітьми достатнього особистісного досвіду, культури спілкування і співпраці в різних видах діяльності. У програмі з навчання грамоти зазначено, що курс української мови – важлива складова змісту початкової освіти, оскільки він виступає засобом опанування всіх інших шкільних дисциплін, а не тільки окремого навчального предмета, метою якого насамперед є

розвиток умінь і навичок усного мовлення, поглиблення знань щодо усного і писемного, діалогічного й монологічного мовлення, особливостей висловлювань, обумовлених їх комунікативними завданнями й ситуацією спілкування [ 1].

Мета дослідження – визначити педагогічні умови, методи, прийоми роботи та теоретично обґрунтувати методіку мовного конструювання учнів у процесі навчання.

Шкільна практика знає немало вправ для засвоєння основ фонетики, граматики. Більшість з них можна об'єднати назвою мовний розбір. Мовний розбір (аналіз) здійснюється в початкових класах у кількох різновидах: звуковий, звуко-буквений, морфологічний (визначення будови слова; розбір частин мови, з'ясування граматичної форми – рід, число, відмінок, час, особа) та синтаксичний. Із звуковим, звуко-буквеним, морфологічним поєднується орфоепічний та орфографічний (вимова слів та правопис), із синтаксичним – пунктуаційний (визначення ролі розділових знаків). Систематично маємо практикувати і лексичний розбір, оскільки без усвідомлення лексичного значення слова не завжди можна визначити його граматичне значення або синтаксичні функції.

Мовний розбір має всебічне значення в практиці навчання. Під час його виконання конкретизуються виучувані поняття й правила; порівняння мовних фактів, знаходження спільного й відмінного, узагальнення позитивно впливають на розвиток логічного мислення учнів; аналіз будови речень, зв'язку слів у них впливає на формування вмінь свідомо користуватися граматичними формами у власному мовленні. Мовний розбір має велике значення і для розвитку орфографічних навичок, оскільки сприяє усвідомленню граматичної основи застосування орфографічного правила.

Найбільш поширеними мовними розборами на уроках української мови є граматичний, морфемний, морфологічний. Розглянемо суть використання зазначених конструювань.

Грамматичний розбір – це система різноманітних вправ. За характером застосування на уроці він може бути навчальним і контрольним; за обсягом – повним і частковим; за формою – усним і письмовим; за змістом – морфологічним та синтаксичним. Важливою умовою успішного проведення всіх видів граматичного розбору є доказ, мотивування, дотримання певного порядку. Все це дає можливість учневі будувати ґрунтовні граматичні міркування [7, с. 35].

Аналіз слова за будовою (морфемний). Цей розбір проводиться, починаючи з другого класу [2, с. 49]. Його доцільно поєднувати з елементами словотвору, що дає можливість учням познайомитись з найбільш уживаними префіксами і суфіксами, з продуктивними зразками словотвору. Спостереження за тим, як від одного слова утворилось інше, сприяють свідомому членуванню слова на морфеми [8, с. 231-233].

Послідовність розбору слова за будовою (алгоритм) може бути такою: 1. Зміни слово, визнач закінчення. 2. Добери спільнокореневі (2-3), виділи корінь. 3. Порівняй спільнокореневі, виділи префікс. 4. Визнач суфікс (після кореня).

З третього класу учні змінюють слово і визначають закінчення та основу слова [2, с. 55].

Зразок усного аналізу слова за будовою (морфемний): 1. Змінюю слово; 2. Добираю споріднені слова; 3. Порівнюю споріднені слова, визначаю частину, що стоїть перед коренем; 4. Визначаю частину, яка стоїть між коренем і закінченням. Щоб визначити кількість префіксів у слові, добираємо однопрефіксальні слова. Щоб визначити кількість суфіксів у слові, добираємо односуфіксальні слова [7, 180].

Письмовий морфемний розбір здійснюється за допомогою спеціальних позначень:

розписка       бездумний

Визначений зміст морфемного розбору вводиться поступово, по мірі вивчення матеріалу. Слова із складною морфемною будовою даємо лише для часткового розбору – визначити префікс і закінчення, префікс і корінь.

Під час морфемного розбору особливо корисні аналітико-синтетичні вправи такого змісту: “У слові переліт корінь –літ-, префікс пере-. Такий самий корінь у словах перелітний, перелітати, такий же префікс у словах перелаз, перелив, переляк. Проведення аналогії в будові слів сприяє усвідомленню їх морфемної будови.

У методичній літературі немає єдиної думки про послідовність морфемного розбору в початкових класах. Небезпідставною є думка, що цей розбір треба починати з кореня. Виділення закінчень, префіксів та суфіксів – складне завдання для молодших школярів, бо в початкових класах тільки відбувається накопичення знань про морфеми та їх різновиди. Визначення кореня теж нерідко утруднюється тим, що учні не вміють добирати споріднені, в них недостатній словниковий запас.

У процесі морфемного аналізу слів діти мають усвідомити спосіб виділення кожної морфеми з урахуванням суттєвих ознак.

Під час добору споріднених слів важливо добирати їх так, щоб вони були різними частинами мови. І це дасть можливість уникнути типової помилки на підміну словотворення словозміною (змінювання слова – ліс, лісом, лісу). Крім того, треба добирати споріднені слова з різними префіксами й без них, щоб не було таких помилок: приход, приходити – корінь “приход” (порівн.: прохолода, холод, похолодало).

У 3 класі знання учнів про склад слова узагальнюються в зв’язку з вивченням частин мови. Учні вчаться знаходити відмінкові та особові закінчення слів, знайомляться з їх правописом, звертають увагу на роль закінчення для зв’язку слів у реченнях та словосполученнях.

Морфологічний розбір (розбір слова як частини мови). Суть полягає у визначенні, якою частиною мови є аналізоване слово, в яких граматичних формах воно вжите [7, с. 229]. По мірі просування у вивченні синтаксичного матеріалу морфологічні характеристики треба з'ясовувати на синтаксичній основі. Доцільно в схеми розборів ввести питання, які вимагають з'ясування синтаксичного зв'язку між словами, виявлення синтаксичної ролі частини мови в реченні.

Під час вивчення частин мови формуємо в школярів уміння знаходити початкову форму слова. Це полегшує визначення частини мови, роду, відмінкових закінчень, відмін тощо.

Усний розбір частин мови треба практикувати частіше, оскільки на нього витрачається менше часу (порівн. з письмовим). Тривала робота над записом відволікає учнів, стомлює їх, приводить до орфографічних помилок.

Під час розбору іменника з прийменником не варто відокремлювати їх, бо окремо взятий іменник втрачає своє граматичне значення. Виявляти форми прикметника треба залежно від форм іменника.

Аналізуючи дієслова минулого часу, діти помилково визначають особу і не називають рід. Треба їм довести, що дієслова минулого часу не змінюються за особами – я ходила, ти ходила, вона ходила; я ходив, ти ходив, він ходив.

Розбір частин мови може бути повним і частковим.

Повний – це складний розумовий процес, що відбувається на основі операцій порівняння, аналізу, узагальнення тощо. Отже, треба забезпечувати свідоме виконання всіх розумових операцій, щоб учень зміг розповісти про частину мови (міркування).

Повний морфологічний розбір здійснюється в певному порядку. Проводимо з 4 класу [2, с. 62].

Іменник. 1. Частина мови. 2. Початкова форма (називний відмінок). 3. Власна чи загальна назва. 4. Назва істоти / неістоти. 5. Рід. 6. Число. 7. Відмінок. 8. Синтаксична роль (з яким словом зв'язаний у реченні, яким є членом речення).

Прикметник. 1. Частина мови. 2. Початкова форма (називний відмінок однини, чол. роду). 3. З яким іменником зв'язаний. 4. На яке питання відповідає? 5. Число. 6. Рід (в однині). 7. Відмінок. 8. Синтаксична роль (з яким словом зв'язаний у реченні, яким є членом речення).

Дієслово. 1. Частина мови. 2. Початкова форма (неозначена). 3. На яке питання відповідає? 3. Дієвідміна. 4. Час. 5. Число. 6. Особа (теперішньому й майбутньому часу). 7. Рід (для дієслів минулого часу). Синтаксична роль (з яким словом зв'язаний у реченні, яким є членом речення).

Займенник. 1. Частина мови. 2. Початкова форма (називний відмінок). 3. На яке питання відповідає. 4. Особа. 5. Число. 6. Відмінок. 7. Рід (для займенників 3-ї особи однини).

Таким чином, мовне конструювання на уроках української мови є ефективним видом роботи, який забезпечує формування ключових компетентностей дітей початкової школи.

### **Список використаної літератури**

**1. Учебные** программы для общеобразовательных учебн. завед. с обучением на русском языке. 1–4 классы. – К. : Видавничий дім „Освіта”, 2012. – 144с. **2. Концепція** навчання державної мови в школах України // Дивослово. – 1996. – № 1. **3. Вашуленко М. С.** Державний освітній стандарт з української мови (початкова ланка). / М. С. Вашуленко // Поч. шк. – 2001. – № 1. **4. Коваль Г. П.** Дидактичні структури уроків, їх зміст та методичне забезпечення в початкових класах / Г. П. Коваль, Н. І. Деркач, Я. А. Пасічник, З. О. Захарчук та ін. – Рівне, 1997. **5. Жедек П. С.** Звуко-буквенний аналіз в начальных классах / П. С. Жедек, Л. М. Черняк // Нач. шк. – 1979. – № 11. **6. Луцан Н. І.** Збагачення лексики школярів-шестиліток засобами народних ігор / Н. І. Луцан // Поч. шк. – 1996. – № 7. **7. Пентиліюк М. І.** Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах : підручн. для студ. вищ. закл. освіти / Автори : М. І. Пентиліюк, А. Г. Галетова та ін. – К. : Ленвіт, 2000. **8. Тоцька Н. І.** Фонетика української мови та її вивчення в початкових класах / Н. І. Тоцька. – К. : Рад шк., 1976.

### **Бруснікіна В. Методика використання мовного конструювання на уроках української мови в початкових класах**

Мовний розбір має всебічне значення в практиці навчання. Найбільш поширеними мовними розборами на уроках української мови є граматичний, морфемний, морфологічний. У статті розглядається практичне використання мовних конструювань молодших школярів на уроках української мови в початкових класах. Під час яких конкретизуються виучувані поняття й правила, порівняння мовних фактів, аналіз будови речень, а також розвиваються орфографічні навички.

*Ключові слова:* мовлення, мовне конструювання, мовний розбір.

### **Брусникина В. Методика использования речевого конструирования на уроках украинского языка в начальных классах**

Речевой разбор имеет всестороннее значение в практике обучения. Наиболее распространенными речевыми разборами на уроках украинского языка является грамматический, морфемный, морфологический. В статье рассматривается практическое использование речевого конструирования младших школьников на уроках украинского

языка в начальных классах. Во время которых конкретизируются изучаемые понятия и правила, сравнения речевых фактов, анализ строения предложений, а также развиваются орфографические навыки.

*Ключевые слова:* речь, речевые конструирования, речевой разбор.

### **Brusnikina V. Methods of Using Language Design at the Lessons of Ukrainian Language in Primary School**

Language parsing has comprehensive value in the practice of teaching. The most common language analysis at the lessons of the Ukrainian language are the grammatical, morphemic, morphological. The practical use of language desing of junior pupils at the lessons of Ukrainian language in primary school is considered in the article. During which specifies learning concepts and rules, comparison of linguistic facts, analysis of the structure of sentences and develop spelling skills.

*Key words:* speech, language design, language analysis.

УДК 373.3.016 : 811.161.2

**Ю. Журуєва**

### **ВИКОРИСТАННЯ АЛГОРИТМІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ**

Уміння грамотно писати і говорити державною мовою – привілеї будь-якої сучасної людини, яка вважає себе освіченою. Одна з умов соціального замовлення суспільства і держави сьогодні – формування грамотного й освіченого учня. Тож головною проблемою уроків української мови – є підвищення грамотності наших учнів. Пошуки оптимальних шляхів навчання спонукали вивчити проблему про можливість застосування в початкових класах алгоритмів при вивченні орфографічних правил. Грамотність учнів приходить через уміння ставити перед собою орфографічні завдання і безпомилково їх вирішувати, тобто вирішувати орфографічні завдання за допомогою алгоритму [2].

Основні цілі алгоритмізації в орфографії спрямовані на подолання труднощів: вдосконалення орфографічної грамотності учнів, підвищення інтересу до вивчення української мови, підвищення якості знань з української мови [3].

Алгоритми сприяють розвитку в учнів логічного мислення, формуванню навичок самоконтролю при вирішенні орфографічного завдання. Завдання роботи з алгоритмом – попередити помилку на початковому етапі роботи по темі та не допускати повторення її [2].

Проблема алгоритмізації навчання була ґрунтовно поставлена і розроблена Л.М. Ландою . Його вихідні позиції наступні:



1) Треба вчити думанню (школи з цим завданням поки справляються погано). Думання – це не тільки знання, але і те, що ви робите із знаннями і над знаннями. Трансформації та операції над знаннями виконуються за допомогою специфічних розумових операцій .

2) З розумових операцій (дій) формуються системи, організовані в інтелектуальні структури. До таких структур належать і алгоритмічні системи. На думку Л. Ланди, навчання готовим алгоритмам не дасть того результату, який може дати навчання самостійно відкривати алгоритми.

3) Якщо методологія ( методика) навчання і змісту не ефективні, то ніякі ускладнені технічні засоби самі по собі не вироблятимуть бажаних і потенційно досяжних результатів.

4) Для того щоб ефективно творити (розвивати , управляти процесами), ми повинні розкрити і знати їх складові , композицію і структуру [3].

Під алгоритмом у педагогічній психології зазвичай розуміють точний, загальноприйнятий опис певної послідовності інтелектуальних операцій, необхідних і достатніх для вирішення будь – яких завдань, що належать до деякого класу. Відзначаючи велику різноманітність прийомів вирішення однієї і тієї ж задачі різними учнями, психологи основну увагу приділяють алгоритмам розпізнавання, тобто таким алгоритмам, які наказують, що і як треба робити, щоб розпізнати, до якого класу належить даний об'єкт. (Саме ці алгоритми і для нас становлять інтерес). Так, було відмічено, що, розбираючи будь–яке речення, учень йде одним шляхом, розбираючи наступне, аналогічне, іншим, хоча насправді метод дії в обох випадках повинен бути загальним, єдиним. У зв'язку з цим в учнів часто виникає невпевненість у своїх діях і рішеннях.

Існує кілька визначень алгоритму. В «Енциклопедичному словнику юного математика» він визначається як «зрозуміле і точне розпорядження вказівок виконавцю здійснити послідовність дій, спрямованих на досягнення зазначеної мети чи на вирішення поставленого завдання» [8, с. 4]. За Т. Дариною, алгоритм □ це «інструкція», що пропонує, які операції і в якій послідовності потрібно виконувати, щоб застосувати відповідне правило [2, с. 66 ]. А М. Львов характеризує алгоритм як точний і зрозумілий опис (або припис) виконуваного крок за кроком рішення задачі певного типу. При точному дотриманні всіх «кроків» алгоритм призводить до правильного рішення задачі [6, с. 319 ].

Алгоритм у процесі навчання □ це спосіб дії для отримання певного результату. Без оволодіння їм якої-небудь ланки в застосуванні правила зазвичай вислизують від уваги учня. Звідси граматичні помилки. Використання алгоритмів впорядковує процес навчання, що досягається завдяки чіткому опису «кроків» у застосуванні правила. У орфографії алгоритм являє собою задану послідовність аналізу слова, яка дозволяє оптимальним способом встановити варіант орфограми і застосувати необхідне правило. Лінгвістичною основою розробки алгоритму, таким

чином, є структура орфограми. З урахуванням цього, алгоритми в початковій школі доцільно вводити при роботі з орфографічним правилом, тим більше що більшість правил можна легко розкласти по гілках або «кроках» алгоритму, зробивши тим самим їх структуру «прозорою» для молодших школярів.

Мета статті полягає у з'ясуванні, як за допомогою алгоритмів відбувається засвоєння орфографічних правил і поступове формування орфографічної навички.

Методи, вживані для реалізації поставленої мети:

Для виявлення теоретичного методу дослідження було використано аналіз і синтез методичної літератури. Аналізуючи методичну літературу було зазначено, що алгоритм – спосіб (програма) вирішення обчислювальних та інших завдань, точно розпорядчий, як і в якій послідовності отримати результат, однозначно визначається вихідними даними. З цього слідчить, що алгоритм на уроці української мови – це спосіб дії, який вказує, що і в якій послідовності слід виконати учневі, щоб застосувати те чи інше правило [7].

При введенні алгоритмів треба виходити із змісту досліджуваного матеріалу і враховувати ступінь ознайомлення учнів з цим матеріалом, ступінь сформованості навичок розумової діяльності, дидактичну задачу, що стоїть перед учителем.

Алгоритми можуть даватися вчителем готовими, можуть складатися під його керівництвом разом з учнями, учні можуть скласти алгоритм самостійно після знайомства з правилом [2].

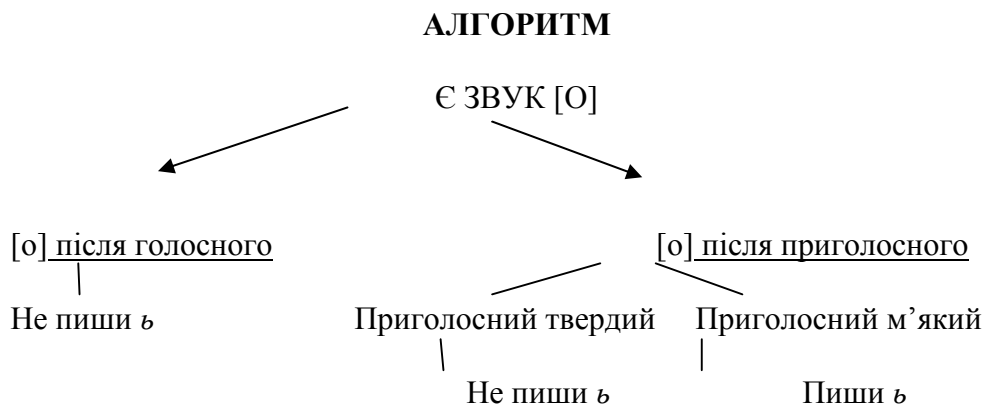
Робота за алгоритмом містить в собі різні етапи: знайомство з правилом і алгоритмом застосування, міркування за алгоритмом вголос і графічне позначення орфограми, графічне позначення орфограми і міркування вголос по пам'яті, без опори на алгоритм.

Після введення алгоритму необхідно закріплення на багаторазовому повторенні дій. Спочатку виконується усна робота, а потім письмові вправи [2].

Статистичний метод містить у собі отримані результати, які визначають рівень сформованості орфографічних навичок на уроках української мови в початкових класах.

Результативність алгоритму полягає в тому, що обов'язково призводить до правильного написання, а винятки записуються у вигляді окремого списку. Кожний алгоритм – органічне поєднання конкретної мовної ситуації та правила. Тому починати роботу з алгоритмом треба тільки після уважного ознайомлення з правилом.

Пропонуємо під час вивчення вживання *ь* на позначення м'якості приголосного звука перед *о* використати такий алгоритм:



Алгоритм, таким чином, являє собою строго певну послідовність розумових операцій. Диктуючи послідовність розумових операцій, вчитель здійснює управління розумовим процесом учнів.

На прикладі розглянутих вище чинників можна зробити висновок, що цілеспрямоване вживання алгоритмізованих методів на уроках дозволить більшим чином розвивати орфографічні навички на уроках української мови.

Таким чином, використання алгоритмів на уроці має бути доречним, поетапним, зрозумілим і містити в собі вже знайомі правила з української мови.

Алгоритми використовувалися нами в роботі з перевірянням написання з метою формування у молодших школярів уміння свідомо засвоювати орфографічні правила і застосовувати їх у практичній діяльності. У рамках даної статті, ми розглянули, що таке алгоритм і яке місце він може зайняти в процесі навчання української орфографії учнів.

Перспективою подальшої роботи в цьому напрямку є створення методики та експериментальна перевірка вивчення орфографічного матеріалу із застосуванням алгоритмів.

#### Список використаної літератури

1. **Власенков А. И.** Алгоритмы в обучении орфографии / А. И. Власенков // Вопросы методики преподавания русского языка в средней школе. – М.: Просвещение, 1965.
2. **Дарина Т. Ю.** Использование элементов программирования при изучении безударных гласных в корне / Т. Ю. Дарина // Начальная школа. – 1997. – №12. – С. 66–67.
3. **Дубовик С.** Формування культури мислення учнів на уроках української мови / С.Дубовик // Початкова школа. – 2007. – №7.
4. **Ланда Л. Н.** Алгоритмизация в обучении / Л. Н. Ланда. – М.: Просвещение, 1966.
5. **Лаури Н. М.** Алгоритмы по орфографии // Русский язык в школе. – 2009. – № 4. – С. 26–32.
6. **Львов М. Р.** Методика преподавания русского языка в начальных классах : учеб. пособ. / М. Р. Львов, В. Р. Горецкий, О. В. Сосновская. – 2-е изд.,

испр. – М. : Академия, 2000. – 464 с. 7. Сухих Л. В. Роль алгоритмов в повышении практической грамотности / Л. В. Сухих. – Издательский дом „Первое сентября”. 8. Энциклопедический словарь. – М., 1989.

**Журуєва Ю. Використання алгоритмів на уроках української мови в початкових класах**

У статті визначені методи використання алгоритмів у вивченні орфографічного матеріалу на уроках української мови. На теоретичному рівні у статті розглядаються питання, які пов'язані з алгоритмізацією процесу навчання української орфографії в початкових класах. Розкривається сутність алгоритмів, виявляється їх роль у формуванні логічного мислення учнів; доводиться перевага алгоритмізованого навчання перед традиційним; обґрунтовується необхідність та ефективність використання алгоритмів у школі. Особливо увага приділяється тому факту, що при використанні алгоритмів в навчанні української орфографії учнів необхідно враховувати психолого-педагогічні особливості розвитку дітей.

*Ключові слова:* алгоритм, орфографічний матеріал, уроки української мови, навчання орфографії.

**Журуева Ю. Использование алгоритмов на уроках украинского языка в начальных классах**

В статье определены методы использования алгоритмов в изучении орфографического материала на уроках украинского языка. Теоретически в статье рассматриваются вопросы, связанные с алгоритмизацией процесса обучения украинской орфографии в начальных классах. Раскрывается сущность алгоритмов, оказывается их роль в формировании логического мышления учащихся; приходится преимущество алгоритмизированного обучения перед традиционным; обосновывается необходимость и эффективность использования алгоритмов в школе. Особенно внимание уделяется тому факту, что при использовании алгоритмов в обучении украинской орфографии учащихся необходимо учитывать психолого-педагогические особенности развития детей.

*Ключевые слова:* алгоритм, орфографический материал, уроки украинского языка, обучение орфографии.

**Ghuruewa Yu. Algorithms Using the Lessons of the Ukrainian Language in the Primary School**

The article defines the methods of using algorithms to study the material in the classroom spelling of the Ukrainian language. Theoretically, the article examines the issues related to the learning process Algorithmization Ukrainian spelling in the primary grades. The essence of the algorithms is their role in shaping students' logical thinking; accounts algorithmic advantage over traditional training, the necessity and efficiency of algorithms in school.

Especially focus on the fact that by using algorithms in learning Ukrainian spelling students need to consider psychological-pedagogical features of the development of children.

*Keywords:* algorithm, orthographic material, Ukrainian language lessons, teaching spelling.

УДК 373.3.016 : 811.161.2

**О. Овчаренко**

### **ФОРМУВАННЯ ОРФОЕПІЧНОЇ ПРАВИЛЬНОСТІ НА УРОКАХ ЧИТАННЯ ЗАСОБАМИ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР**

У час національного відродження й розвитку української державності помітно зріс інтерес до української мови як основної ознаки держави. Мовні проблеми є актуальними в будь-якому суспільстві, важливі вони й у нашому. Сюди ж відноситься і проблема набуття школярами умінь і навичок вільно і грамотно володіти рідною мовою. Вченими України вже чимало зроблено в теоретичній розробці проблематики культури мови як окремої галузі лінгвістики. Серцевиною науки про культуру мови є вчення про її нормативність, „правильність”.

У проєкті Державного освітнього стандарту зазначено, що школярі повинні дотримуватися орфоепічних норм у власному мовленні [5]. Як казав В. Сухомлинський, без високої культури читання немає ні школи, ні справжньої розумової праці. Читання – основа всіх наук, розвиток інтелекту [11]. Однак, читання без дотримання орфоепічних норм призводить до низки проблем, що виникають в процесі навчання, зокрема, порушення сприйняття, правописних норм та ін.

Тему культури мовлення, формування орфоепічної правильності у початковій школі досліджували М. Микитин, А. Багмут, В. Бадер, О. Бондаренко, М. Вашуленко, В. Зівако, С. Непийвода, Л. Кацюк, М. Львов, Л. Виготський, М. Жинкін, І. Зимня, О. Леонтєв, С. Рубінштейн, І. Синиця, Р. Черновол-Ткаченко, Р. Миронюк, М. Пентиліук, І. Маруніч, І. Гайдаєнко, О. Синявський, М. Йогансен, І. Троян, М. Наконечний, П. Горецький, О. Шалі, М. Пилинський, М. Жовтобрюх, В. Винницький, Н. Тоцька, Л. Симоненкова, Б. Головін та інші.

Відповідно до мети і завдань початкової освіти сучасний школяр повинен „вільно і досконало володіти рідною мовою як засобом спілкування, вираження власної думки, творчості” [3, с. 28].

Чинна програма для середньої школи [8] визначає для вивчення школярами теоретичний і поняттєвий мінімум із орфоепії.

Орфоепія – це „сукупність правил (норм) літературної вимови звуків і словосполучень” [7, с. 60]. Орфоепічні норми регулюють вибір акустичних варіантів фонемі або фонем. Серед орфоепічних норм

виділяються акцентологічні норми (норми наголошування), що регулюють вибір варіантів розташування і переміщення наголошеного складу серед ненаголошених. Також орфоепічні норми регулюють правильну літературну вимову звуків і словосполучень, наголос у словах. Сучасні норми української орфоєпії є єдиними для всіх фонетичними законами літературної мови. Своєрідність їх залежить від змісту мовлення, його призначення та умов.

Орфоєпія української мови, як і будь-якої іншої мови, має свої правила; вони склалися історично на основі вимови, властивій середньонаддніпряньським (київським і полтавським) говорам, хоч, зрозуміло, на них мали вплив й інші українські говори [2, с.53]. У процесі історичного розвитку українська орфоєпія шліфувалась і удосконалювалась.

Орфоєпічні норми фіксуються у словниках, довідниках, правописі, пропагується навчальними посібниками, методичними журналами, окремими часописами [10, с.13]. Літературній вимові притаманні деякі стилістичні особливості. Своєрідність їх залежить від змісту мовлення, його призначення та умов. Є стилі вимови в монологі і діалозі, у мовленні ораторському й побутовому, поетичному і прозовому. Правильне уживання звука – найменшої одиниці мовлення – важливий елемент у досягненні мелодійності мови. Якби доцільні та вишукані слова не були дібрані, однак неграмотно вимовлений звук зіпсує всі намагання висловитися влучно.

Практичне значення орфоєпії винятково важливе, оскільки дотримання орфоєпічних норм, як й інших літературних норм, удосконалює мову як засіб спілкування, полегшує обмін думками. Унормована вимова є однією з ознак культури мовлення.

Формування відповідних умінь у школярів початкових класів безпосередньо залежить від повноти і точності орфоєпічних знань. Так, учні повинні вміти ділити слово на склади, визначати в словах наголошені і ненаголошені, відкриті й закриті склади, виділяти у слові звуки, співвідносити їх із буквами, визначати звукове значення букв у слові, виконувати повний і частковий фонетичний розбір слів, характеризуючи кожен звук у слові, розрізняти наголошені і ненаголошені голосні, дзвінки і глухі, м'які і тверді приголосні, правильно і чітко вимовляти всі звуки мовлення, наголошувати слова в усному мовленні, знаходити невідповідність між вимовою і написанням слів, удосконалювати власне та чуже мовлення.

Значення і місце орфоєпії у шкільному курсі української мови обумовлене тією „роллю, яку відіграє її звукова сторона. Звуки є матеріальним засобом реалізації лексичних і граматичних значень, будівельним матеріалом для слів і словоформ” [1, с.12]. Усі мовні значення – і лексичні, і граматичні – виражаються за допомогою звуків і поза звуковою формою не існують.

На сучасному уроці читання вчитель має формувати в учнів правильне, свідоме, виразне читання. При чому цей процес триває постійно й безперервно на уроках читання, починаючи з навчання грамоти: у добукварний період учні набувають умінь вимовляти звуки відповідно до літературних норм; у букварний період робота над набуттям орфоепічних норм продовжується на більш високому рівні; у післябукварний період починається планомірне прищеплення найважливіших орфоепічних норм на уроках української мови та читання. На уроках читання вчитель повинен бути особливо пильним до правильності читання тексту.

До школи діти приходять уже із сформованими вимовними навичками, які не завжди є орфоепічними. Саме тому часто в початкових класах слід проводити велику орфоепічну роботу з їх перебудови. Під керівництвом учителя налагоджуються нові зв'язки, які тільки в результаті довготривалої роботи можуть стати постійними. Саме тому треба організувати роботу так, щоб заняття з орфоепії стали систематичними, і тільки тоді можна сформувати орфоепічні навички.

Вироблення орфоепічних навичок в учнів 1–4 класів проходить три етапи [6, с.11]. Учень повинен уміти сприймати потрібний звук на слух, вимовляти його як окремо, так і в мовному оточенні. При цьому в період формування орфоепічних умінь переважають аналітичні прийоми навчання. Далі йде процес переростання орфоепічних умінь в орфоепічні навички. В даній ситуації учні навчаються вільно, але ще зосереджено вимовляти потрібні звуки у будь-яких позиціях. При виробленні навичок застосовуються як аналітичні, так і імітаційні прийоми. Третій етап – це процес автоматизації орфоепічних навичок. Основним прийомом є імітаційний, при цьому учні відтворюють орфоепічне звучання слів автоматично.

Услід за Л. Федоренко, визначимо складові процесу формування в учнів орфоепічних умінь:

- активна вимова і слухання мовних одиниць (робота органів мовлення: фізичні рухи м'язів артикуляційного апарату, напруження слухових органів);

- розуміння мовних одиниць, постійне зіставлення власної вимови зі зразками орфоепічно правильного мовлення (робота фізіологічного апарату мислення);

- запам'ятовування орфоепічних норм (робота пам'яті) [9, с. 28].

Для успішної реалізації навчальних завдань у процесі викладання фонетики потрібно запроваджувати наявні активні методи навчання, що стимулюють позитивну мотивацію роботи, забезпечують розумову і мовленнєву активність. Оптимальними з цього погляду є виконання вправ і завдань навчального, розвивального, проблемного, тренувального та ігрового характеру. При цьому засвоєння знань на теоретичному і практичному рівнях проходить одночасно, доповнюючи одне одного. Дані завдання повинні бути різноманітними, поданими в ієрархічній

послідовності, містити елементи новизни, що потребує обґрунтування їх методики, певних інтелектуальних зусиль учнів під час опрацювання.

У процесі теоретичного вивчення орфоєпії слід застосовувати пояснювально-ілюстративний (слово вчителя, пояснення з використанням підручника) і частково-пошуковий (бесіда, спостереження над мовою) методи. Зіставлення артикуляції різних звуків в українській мові, порівняння діалектної вимови з літературною допоможе усвідомити специфіку кожного звука. Належне місце в роботі над фонетикою й орфоєпією мають зайняти наочні й технічні засоби. Різноманітною має бути система тренувальних вправ з фонетики й орфоєпії: фонетичний розбір, списування з фонетичним і орфоєпічним завданням, навчальні диктанти, робота з орфоєпічним словником, виразне читання текстів, вивчення напам'ять спеціально підібраних текстів з метою удосконалення орфоєпічних навичок.

Згідно з вищесказаного можна зазначити, що вивчення орфоєпії української мови в початкових класах є важливою складовою навчання. У процесі навчання молодші школярі пізнають новий матеріал з основними орфоєпічними поняттями. Вони працюють над вивченням звуків і наголосу у початкових класах, набувають навичок самостійної роботи над новим матеріалом, удосконалюють свою вимову. Утім вікові психологічні особливості дітей цього віку потребують цікаву, зрозумілу та доступну форму подачі навчального матеріалу, що сприятиме його засвоєнню.

Для реалізації цього завдання використовують ігрову діяльність. Використання дидактичних ігор на уроках сприяє позитивному ставленню до навчання, потребує від дітей кмітливості, уваги, вчить витримки, виробляє вміння швидко орієнтуватись і знаходити правильні рішення. Колективні ігри згуртовують дітей, сприяють формуванню дружніх стосунків між ними. У цих іграх школярам потрібно узгоджувати свої дії з діями інших учасників, гри, дотримуватись правил, бути справедливим до товаришів. [4, с. 28].

Якщо спочатку учень зацікавиться лише грою, то дуже швидко його вже цікавитиме пов'язаний з нею матеріал, в нього виникне потреба вивчити, зрозуміти, запам'ятати цей матеріал, тобто він почне готуватися до участі в грі. Гра дає змогу легко привернути увагу й тривалий час підтримувати в учнів інтерес до тих важливих і складних предметів, властивостей і явищ, на яких у звичайних умовах зосередити увагу не завжди вдається.

Гра, як відомо, є найприроднішою і найпривабливішою діяльністю для молодших школярів. Ще К.Д. Ушинський писав: “зробити серйозне заняття для дитини цікавим – ось завдання початкового навчання. Кожна здорова дитина потребує діяльності і до того ж серйозної діяльності . З перших же уроків привчайте дитину полюбити свої обов'язки й знаходити приємність в їх виконанні” [12, с. 83].



Гра належить до традиційних і визнаних методів навчання і виховання дошкільників, молодших школярів і підлітків. Цінність цього методу полягає в тому, що в ігровій діяльності освітня, розвиваюча й виховні функції діють у тісному взаємозв'язку. Гра як метод навчання організовує, розвиває учнів, розширює їхні пізнавальні можливості, виховує особистість.

Формування орфоепічної правильності мовлення у молодших школярів дуже складний і багатогранний процес, який не може бути сформований за два чи три уроки. Цей процес має відбуватися взагалі на усіх уроках початкових школи. Для підвищення ефективності сприймання учнями навчального матеріалу, їх навчальну діяльність урізноманітнюють, вносять у неї елемент цікавості за допомогою дидактичних ігор.

### Список використаної літератури

- 1. Бойко В.** Проблема орфоепії української літературної мови / В. Бойко // Мовознавство. – 1987 – С. 12.
- 2. Варемус К. І.** Пізнавальні завдання орфоепічного змісту для учнів початкових класів / К. І. Варемус // Початкова школа – 1999.– № 8. – С. 53–56.
- 3. Варзацька Л. О.** Активізація мовленнєвої діяльності учнів / Л. О. Варзацька // Початкова школа. – 1991. – №2. – С. 23–28.
- 4. Діхтяренко Л. В.** Інтерактивні дидактичні ігри на уроках читання у 4 класі / Л. В. Діхтяренко // Початкове навчання та виховання. – 2009. – № 25 (вересень). – С. 28–36.
- 5. Кабінет міністрів України.** Постанова від 14 січня 2004р. №24 «Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти»
- 6. Миронюк Н. П.** Орфоепія в 4-8 класах / Н. П. Миронюк. – К. : Рад. Шк., 1986. – С. 11–12.
- 7. Наконечний С.Ф.** Орфоепічні норми та їх значення // Укр. мова і літ. в шк. – 1958. – №1. – С. 60–72.
- 8. Програми** для середньої загальноосвітньої школи. 1–4 класи. – К. : Початкова школа, 2006. – 432 с.
- 9. Симоненкова Л. М.** Вивчення фонетики і морфології в умовах місцевих говорів / Л. М. Симоненкова. – К. : Рад. шк., 1971. – С. 28.
- 10. Скуратівська Г.** Формування загальнонавчальних умінь під час вивчення фонетики, графіки, орфоепії, орфографії // Методика мови. – 2003. – №6. – С. 13–16.
- 11. Сухомлинський В. О.** Психологічні основи швидкого читання. Тези доповіді / В. О. Сухомлинський // Пед. думка. – 1969–1970. (Меморіальний музей).
- 12. Ушинський К. Д.** Дитячий світ / К. Д. Ушинський.– М: – 1863. – С.83.

### **Овчаренко О. Формування орфоепічної правильності на уроках читання засобами дидактичних ігор**

У статті зазначено особливості формування орфоепічних норм у мовленні школярів початкових класів. Розкрито важливість вивчення орфоепії і фонетики на уроках не тільки української мови та літератури, а взагалі у початковій школі. Визначено, що для підвищення ефективності сприймання молодшими школярами навчального матеріалу, їх навчальну

діяльність урізноманітнюють, вносять у неї елемент цікавості за допомогою дидактичних ігор. Цінність цього методу полягає в тому, що в ігровій діяльності освітня, розвиваюча й виховні функції діють у тісному взаємозв'язку.

*Ключові слова:* орфоепічна правильність, дидактичні ігри, уроки читання, початкова школа.

### **Овчаренко Е. Формирование орфоэпической правильности на уроках чтения средствами дидактических игр**

В статье указаны особенности формирования орфоэпических норм в речи школьников начальных классов. Раскрыта важность изучения орфоэпии и фонетики на уроках не только украинского языка и литературы, а вообще в начальной школе. Определено, что для повышения эффективности восприятия младшими школьниками учебного материала, их учебную деятельность разнообразят, вносят в нее элемент любопытства с помощью дидактических игр. Ценность этого метода заключается в том, что в игровой деятельности образовательная, развивающая и воспитательные функции действуют в тесной взаимосвязи.

*Ключевые слова:* орфоэпическая правильность, дидактические игры, уроки чтения, начальная школа.

### **Ovcharenko E. Formation Orthoepy Correctness in Reading Lessons means Didactic Games**

In the article peculiarities of formation orthoepy norms speech in elementary school. To illustrate the importance of studying orthoepy and phonetics lessons not only the Ukrainian language and literature, and even in elementary school. Determined that for efficiency, the perception of the younger pupils of educational material, their training activities, diversify, bring in an element of curiosity, didactic games. Value of this method is that in the game of the educational, developmental and educational functions are closely interrelated.

*Key words:* orthoepy correctness, didactic games, reading lessons elementary school.

УДК 373.3.016 : 811.161.2

**В. Бакало**

## **ОСОБОЛИВОСТІ УРОКІВ ЧИТАННЯ В ВПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ**

На сьогодні, найважливішим завданням початкової школи є навчити дітей вчитися, а це неможливо без уміння читати й працювати з

книжкою. Велике значення у цьому процесі відводиться тому, як організовується робота над художніми текстами.

Читання вважається основною формою засвоєння найрізноманітнішої змістової та емоційної інформації, особливим засобом розумового і духовного розвитку особистості. Не зважаючи на розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема інтернета, мобільного зв'язку тощо, читання є, було й буде важливим процесом, який власне і допомагає опанувати інформаційно-комунікаційні технології, стає засобом навчання, пізнання світу та ін. Тому уміння читати слід розглядати як подвійне і двобічне явище: сформованість техніки читання і вміння здобувати знання через читання. Зрозуміло, що друге неможливе без ґрунтовного оволодіння першим. Ось чому провідним завданням сучасного уроку читання є удосконалення навички читання: цілеспрямована робота над правильністю, швидкістю, свідомістю і виразністю читання.

Проблемою аналізу художніх текстів на уроках читання займалися П. Якобсон, Л. Занков, Л. Айдарова, Г. Цукерман, Н. Молдавська, О. Нікіфорова, О. Почупайло та ін. Зокрема Н. Молдавська визначила критерії і дала характеристики вікових рівнів літературного розвитку учнів, показуючи можливості і шляхи удосконалення методів роботи вчителя [Лаптева20]. П. Якобсон, О. Нікіфорова розглядали проблему сприймання художньої літератури: про психологічні особливості процесу сприймання, його механізми й умови більш глибокого, вірного і тонкого сприймання літератури [4, с. 57]. Крім того, П. Якобсон, як і Н. Ігнатенко, Л. Цимбалюк та ін. підкреслюють, що крім сприймання літературного твору, важливу роль відіграє мислення. Саме сприймання є першим етапом цілісного сприймання твору, а осмислене сприймання – це вже вищий етап.

В окремих монографіях і статтях, написаних методистами і вчителями-практиками, подається навчальний матеріал, який повинні засвоїти учні. Питання ж про те, як забезпечити повноту сприймання й осмислення цього матеріалу учнями, автори або замовчують, або роблять застереження, що цей матеріал не викликає в учнів особливих труднощів. За такої умови навчання стає одностороннім процесом: учень фактично відсутній в ньому. А без фактів, які показують, що і як сприймають, осмислюють і застосовують учні, як здійснюються їх літературний, естетичний і моральний розвиток, методична теорія зависає у повітрі, залишається недоведеною, необґрунтованою.

Ефективний процес читання неможливий без вироблення в учнів навичок правильного, виразного, швидкого та свідомого читання, які формуються на уроках класного і позакласного читання.

На сьогодні читання в початковій школі опановується на уроках літературного читання. Основною метою курсу є формування читацької компетентності молодших школярів, яка є базовою складовою комунікативної і пізнавальної компетентностей, ознайомлення учнів з

українською дитячою літературою як мистецтвом слова, підготовка їх до систематичного курсу української літератури в основній школі.

У Програмі визначено, що читацька компетентність є інтегрованим результатом взаємодії знань, умінь і навичок та ціннісних ставлень учня, що набувається під час засвоєння курсу літературне читання [програма].

Визначення особливостей організації підготовчої роботи до сприйняття художнього тексту необхідно розглянути типи уроків читання, якості читання, їх особливості.

С. Дорошенко виділяє два типи уроків класного читання:

- уроки ознайомлення з новим твором;
- уроки узагальнення вивченого матеріалу [1, с. 289].

Розглянемо „якості читання”. У методиці виділяють чотири якості читання: свідомість, правильність, виразність, швидкість. Найголовнішою якістю читання є свідоме читання, яке забезпечує уміння читати з ясным розумінням тексту, описаних подій, зв'язку між ними й уміння оцінити вчинки дійових осіб. Підґрунтям для усвідомленого читання є розуміння учнями лексичного значення слів. Учені-методисти наголошують на тому, що після прочитання тексту, учень може не тільки переказати текст, але й висловити свої думки, ставлення до прочитаного. А для цього треба, щоб дитина розуміла тему, основну думку тексту, логічний взаємозв'язок окремих частин тексту.

Коротко розглянемо інші якості читання, оскільки сприйняття тексту певною мірою залежить від них. Під правильністю читання розуміють безпомилкове читання: орфоепічно правильна вимова звуків, звукосполучень, тобто без будь-яких переключень (пропуск букв, складів, слів, вставка зайвих букв, перестановка звуків, неправильні наголоси і ін). Основною причиною читання з помилками в учнів початкових класів є відсутність уміння одночасно читати, правильно вимовляти та усвідомлювати зміст тексту. Досвід роботи вчителів свідчить про те, що діти часто додумують кінцівки слів і речень, що спотворює зміст і сприйняття прочитаного. Як бачимо, усвідомлене й правильне читання нерозривно пов'язані. Отже, необхідним є попередня розмова про зміст тексту, з метою уникнення хибного змісту сприйняття.

Швидкість читання слід розглядати як уміння і навичку, яка сприяє успішному засвоєнню тексту, яка спонукає учнів до пошуку найважливіших проблем у тексті, що опрацьовується і до повного розуміння у ньому ідеї.

Виразне читання має велике значення в суспільному житті і в школі. Воно сприяє свідомості читання.

Виразне читання є ключем до розуміння тексту, особливо художнього твору, розвиває любов до поезії, літератури, мистецтва. Саме тому виразність читання знаходиться ще в тісному зв'язку з усіма якостями голосного читання.

Методист В. Острогорський зазначив, що виразне читання – це „тонкий критик літературного твору”, що вчить розуміти й запам’ятовувати прочитане, змушує звертати увагу не лише на ціле, а й на окремі слова, знаходити в них найтонші смислові відтінки. Виразне читання має виключне значення в навчальному процесі як для поглиблення розуміння, так і для розвитку емоцій, уяви і вихованням естетичних почуттів.

Звичайно, що роботу над текстом необхідно проводити послідовно й цілеспрямовано.

Коротко розглянемо етапи роботи над текстом. Методика виділяє такі етапи опрацювання тексту, які водночас визначають послідовні дії вчителя на цих уроках:

- підготовка учнів до сприймання твору (первинне сприйняття тексту);
- перше читання твору;
- бесіда після першого читання твору з метою перевірки враження і усвідомлення змісту прочитаного;
- повторне читання для поглибленого осмислення тексту і читання за частинами (вторинне сприйняття тексту);
- аналіз зображувальних засобів з виявленням мотивів поведінки героїв і оцінкою їх дій;
- складання плану прочитаного;
- переказування прочитаного;
- узагальнююча (підсумкова) бесіда, що ставить за мету – закріпити розуміння теми, ідеї твору, його значення в пізнаванні оточуючої дійсності [1, с. 293].

Види дій добираються залежно від класу, особливостей тексту і мети уроку.

Отже, аналіз наукових досліджень показав, що організація підготовчої роботи на уроці читання в початковій школі залежить від жанру, який вивчається теми, мети, типу уроку.

### **Список використаної літератури**

- 1. Дорошенко С. І.** Методика викладання української мови : навч. посібн. / С. І. Дорошенкою – К. : Вища школа, 1989. – 424 с.
- 2. Лаптева Л.** Читання – віконце у світ / Л. Лаптева // Поч школа. – 1997. – №11. – С. 11–131.
- 3. Літературне читання.** Програма для загальноосвітніх навчальних закладів / О. Орошковська, О. Савченко. – К. : „Освіта”, 2012. – 144 с.
- 4. Люблінська Г. О.** Дитяча психологія / Г. О. Люблінська. – К. : Вища школа, 1974. – 354 с.

### **Бакало В. Особливості уроків читання в впочаткових класах**

У статті визначено особливості уроків читання в початкових класах. Зокрема, розкрито поняття „якості читання”: свідомість, правильність, виразність, швидкість. Серед якостей читання провідною

якістю читання є свідомість. Представлено етапи роботи над текстом. Організація підготовчої роботи на уроках читання залежить від жанру, який вивчається на уроці читання, теми, мети, типу уроку.

*Ключові слова:* читання, якості читання, свідомість, правильність, виразність, швидкість, етапи роботи над текстом.

#### **Бакало В. Особенности уроков чтения в начальных классах**

В статье определены особенности уроков чтения в начальных классах. Раскрыто понятие „качества чтения”: сознательность, правильность, выразительность, скорость. Среди качеств чтения главным качеством чтения является сознательность. Представлены этапы работы над текстом. Организация подготовительной работы на уроках чтения зависит от жанра, который изучается на уроке чтения, темы, цели, типа урока.

*Ключевые слова:* чтение, качества чтения, сознательность, правильность, выразительность, скорость, этапы работы над текстом.

#### **Bakalo V. Features Lessons Reading In Elementary Classes**

In the article the peculiarities of reading lessons in primary classes. Reveals the concept of „quality of reading”: consciousness, correctness, expressiveness and speed. Among the qualities read the main quality of reading is consciousness. Presented the text. Organization of preparatory work in reading lessons depends on the genre, which is being studied at the reading lesson, themes, objectives, type of the lesson.

*Key words:* reading, reading, integrity, correctness, expressiveness, speed, stages of work on the text.

УДК 373.3.016 : 811.161.2

**С. Нестеренко**

### **ЧИТАЦЬКІ УПОДОБАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ (за гендерною ознакою)**

Читання є ефективним засобом мовленнєвого розвитку дитини. Читання є засобом ознайомлення дитини швидко й зацікавлено познайомитись з навколишнім світом, учить дітей правилам і нормам поведінки.

Сьогодні все більше науковців звертають увагу на особливості навчання хлопчиків і дівчат, цій проблемі присвячено значну кількість праць психологів, педагогів, особливо соціальних педагогів. На жаль, ця проблема ще широко не розглядається в методиці навчання української мови в початковій школі, але поодинокі праці вже є. Проблемі дослідження гендерних аспектів навчання присвячували дослідники,

зокрема В. Воронцов, Р. Столлер, С. Кесслер, У. Маккен, С. Бем, Ш. Берн, Є. Здравомислова, А. Тьомкіна, Г. Келлі та ін.

Проблемі читання присвячено значну кількість праць науковців: лінгводидактів, психологів, педагогів (Т. Бестимець, Т. Білецька, А. Бузина, Н. Ващенко, Р. Габулова, В. Горецький, Л. Гуня, Б. Друзь, Г. Калашникова, О. Киричук, А. Копчук, О. Кубасова, Г. Люблинська, М. Наумчук, Л. Нечай, І. Овчаренко, Г. Підлужна, Н. Светловська, В. Сухомлинський, К. Ушинський, В. Фролова, Н. Чепелева та ін.

Вибираючи книги для читання дитині, слід пам'ятати про тематичне розмаїття творів. У дитячому читанні повинні бути представлені всі теми: тема дитячої гри та іграшки; тема природи, тваринного світу; тема взаємин дітей і дорослих, взаємин у дитячому колективі; тема сім'ї, обов'язку перед батьками, родичами; тема дитинства; тема честі і боргу; тема війни; історична тема і багато інших. Важливо пам'ятати і про відмінності між дівчатками і хлопчиками: дівчаткам треба більше читати книги, де йдеться про жіночі чесноти, про ведення дому, про жіноче призначення. Хлопчикам буде цікава книга про сильних, мужніх людей, про подорожі, винаходи, поведінці людини у важких нештатних ситуаціях.

Інтереси дітей у віці від шести до семи років досить різноманітні. Вони з задоволенням слухають і обговорюють твори різних жанрів на моральну тему, про природу і тварин, своїх однолітків, як і раніше люблять казки, готові до читання текстів, побудованих на грі слів, безглуздостях і т.п. І, звичайно, починають читати самі, свої перші книжки. У цьому віці знайомство з веселими пригодами героїв книг сприяє розвитку почуття гумору.

До кінця сьомого, початку восьмого року у дітей проявляється все більш і більш явна різниця між перевагами хлопчиків і дівчаток при виборі творів для позакласного читання. Це пов'язано з тим, що хлопчики і дівчатка мають не лише різницю за статевими ознаками, а й у розвитку, інтересах.

Поки діти малі, відмінності в їх читанні не особливо значні. За словами батьків та бібліотекарів, читають більше дівчинки, але в цілому різниця не така вже велика. Однак, чим старше діти, тим більш значущими стають відмінності в читанні хлопчиків і дівчаток. Хлопчикам подобаються пригоди, книги про комп'ютери і електроніку, „в ціні” фантастика, фентезі.

Дівчатка віддають перевагу „романам”. Під словом „романи” дівчатка мають на увазі „книги з дорослого життя”, у яких головна героїня – дівчина або жінка.

Цей факт підтверджують результати тестування дітей початкової школи однієї з загальноосвітніх шкіл Луганської області, у якій ми провели дослідження для того, щоб виявити читацькі уподобання молодших школярів та верифікувати гендерні стереотипи, засвоєні

дітьми. У дослідженні брали участь 45 дівчаток і 45 хлопчиків 2 класу, 35 хлопчиків і 35 дівчаток 3 класу, і 35 хлопчиків і 35 дівчаток 4 класу.

Методика проведення: учням були задані питання з проханням відповідати на них стисло, послідовно, виважено. Для чистоти і надійності отримання результатів попередній інструктаж про мету обстеження не проводився. Аналіз отриманих результатів дозволив нам прийти до наступних висновків:

На перше запитання анкети „Чи любиш ти читати?“. Позитивну відповідь дали 75 хлопчиків 50 дівчаток. У дівчаток (3 і 4 класу) чітко виражена потреба в читанні (у 71% опитаних відповіді „так“ і „дуже люблю“). Хлопчики 4 класу вже усвідомлено ставляться до процесу читання (100 % – відповідь „так“), у той час як у переважної більшості хлопчиків 2 і 3 класу і дівчаток 2 класу ця потреба проявляється менш активно (69 % відповідей „ні“, „не дуже люблю“).

На друге питання „Які твори вам подобається читати?“. Що стосується вибору творів для читання, то абсолютний пріоритет відданий розповідям, як у дівчаток 3 і 4 класу, так і у хлопчиків 4 класу. Хлопчики 4 класу воліють читати казки. Другу позицію у дівчаток усіх вікових груп, як правило, займають вірші і байки. У хлопчиків – це енциклопедії. Хотілося б відзначити також, що у дівчаток 3 і 4 класу і у хлопчиків 3 класу виражений інтерес до фантастики і енциклопедій. Дівчатка і хлопчики 2 класу переваги надають також більше казкам.

Наступне запитання анкети „Яку роль у творах виконують герої чоловіки?“. Дівчатка всіх вікових груп, відповідаючи на це питання, про заняття хлопчиків в улюблених прочитаних творах, на перше місце висувають неординарні вчинки хлопців: хлопчики хуліганять, потім звертають увагу на те, що вони допомагають, захищають і рятують світ. Хлопчики, навпаки, на аналогічне питання відповідають, наводячи приклади тільки позитивних вчинків героїв: рятують світ, здійснюють героїчні вчинки, допомагають мамі. Подібні гендерні розбіжності свідчать, по-перше, що відповідно до усталеної традиції в суспільстві сформувався гендерний стереотип: хлопчики – порушники спокою, забіяки, хулігани (що вважається цілком припустимим саме щодо поведінки хлопчиків), по-друге, вчинки чоловіків транслюються на вчинки хлопчиків в рамках стереотипу „Чоловік – годувальник, захисник“.

На питання „Яку роль виконують у творах героїні-жінки?“ у відповідях дівчаток 2 і 3 класу з усією очевидністю простежується реалізація гендерного стереотипу „Жінка-господиня“, „Головна справа жінки □ піклуватися про інших“, тому що у творах віддзеркалюється дійсність: жінка-мати піклується про дітей, готує їжу, прибирає оселю, веде господарство. На питання про те, що роблять дівчата у творах, вони зазначають, що допомагають героїні, готують їжу, піклуються. Дівчатка 4 класу помічають, що персонажі-дівчатка потрапляють у біду, а значить, їх потрібно рятувати сильним і мужнім хлопцям. На другому місці –



допомога близьким (допомагають), навчання (навчаються) і самодемонстрація (показують себе з найкращої сторони). Хлопчики 2 і 3 класу, у першу чергу, підкреслили вміння героїнь творів готувати їжу. Також, на їхню думку, дівчатка допомагають мамі і піклуються про дітей. Однак, як вважає ця група опитаних, літературні персонажі-дівчатка „розумнічають”, що явно почерпнуто із повсякденного життя школярів. У той же час хлопчики 4 класу в поведінці дівчаток нічого особливого не помічають. Необхідно відзначити і той факт, що і хлопчики, і дівчатка всіх вікових груп вважають, що дівчатка в творах навчаються (у школі, чаклунству).

Безсумнівно, герої літературних творів є, по-перше, взірцем для наслідування для молодого покоління і, по-друге, у той же час носіями певних гендерних установок, закріплених у суспільстві. Слід зазначити, що дівчаток усіх вікових груп значущим є перший аспект: 66 % опитаних в більшості випадків роблять те, що роблять і дівчатка, і хлопчики в прочитаних творах. Для хлопчиків більш важливий другий аспект.

Екстраполяція ролі дозрілих на гендерні соціальні ролі молодших школярів повною мірою проявилася у відповідях дітей на запитання „Як ти допомагаєш мамі?”. Дівчинки, чия гендерна роль у подальшому – „турбота про близьких”, „робота по дому”, відповіли, що вони, допомагаючи мамі, прибирають у хаті, миють посуд, допомагають готувати їсти смачні страви. Хлопчики – це продовжувачі роду, несуть на собі тягар батьківства, захисника батьківщини і рідної сім’ї. Тому на першому місці в їхніх відповідях – „дбаю про маму”, „захищаю маму”, „ходжу в магазин”, „допомагаю в прибиранні”.

Дівчатка 4 класу, відповідаючи на питання „Що роблять дорослі у творах?”, з упевненістю заявляють, що дорослі вчать дітей хорошему, вчать добру, вчать жити, допомагають з уроками. Тобто дорослі виступають як значущі в житті дітей. Інші, здатні передати свій досвід, як провідники життя. У той же час, на думку деяких дівчат, дорослі самі працюють, роблять справи по дому, а також виявляють певні емоції □ непокояться.

Проте поодинокі відповіді дівчаток показують інше: дорослі не вчителя життя, а покровителі. Більшість хлопчиків вважають, що дорослі лякають дітей, а решта відповіли, що дорослі працюють. Немає відповіді на це питання у дівчаток, 2 і 3 класу і у всіх хлопчиків 2 класу. З огляду на вікові особливості діти 2 та 3 класу не дали розгорнуту відповідь, але в особистій бесіді вирішили дати докладні відповіді про вчинки, поведінку конкретних дорослих: мами, тата, бабусі або дідусі, оскільки їх ролі принципово відрізняються в художніх творах від життя, і про що, у свою чергу, свідчать результати опитування.

Так, дівчинки 3 класу описали, що мами зайняті типово жіночою справою (піклуються про дітей, зайняті хатньою роботою). Дівчатка 4 класу побачили мам чудовими хазяйками і жінками, у яких на першому місці робота, що нетипово для жінок у минулому і що виходить на

передній план у наш час, є соціально значущими. Хлопчики 4 класу виділили ще один прояв гендерної установки: мама чекає тата.

Таким чином, проведене нами дослідження дозволило повною мірою виявити гендерну диференціацію читацьких уподобань молодших школярів. Зокрема, дівчата обирають твори, у яких висвітлюється значущість жінки як господині, хазяйки, красуні, чарівниці, доброї чаклунки; хлопчики обирають твори в яких переважну роль грають чоловіки: герої, рятівники, захисники, помічники, охоронці.

#### **Нестеренко С. Читацькі уподобання молодших школярів (за гендерною ознакою)**

У статті розкрито особливості читацьких уподобань молодших школярів (за гендерною ознакою). На підставі анкетування учнів та учениць 2–4 класів з'ясовано, що дівчатка надають перевагу творам, де головною героїнею є дівчинка або жінка, хлопчики обирають твори про фантастичних тварин, народних героїв, рятівників, твори, де головну роль у більшості виконують чоловіки. Ці відмінності пов'язані з гендерними відмінностями дітей, їх інтересами, вихованням і віковими відмінностями. Усе це впливає на їхнє уподобання щодо вибору творів для читання.

*Ключові слова:* читання, молодші школярі, хлопчики, дівчатка.

#### **Нестеренко С. Читательские предпочтения младших школьников (по гендерному признаку)**

В статье раскрыты особенности читательских предпочтений младших школьников (по гендерному признаку). На основании анкетирования учеников и учениц 2-4 классов выяснено, что девочки отдают предпочтение произведениям, где главной героиней является девочка или женщина („Мудрая девушка”, „Золушка”, „Царевна-Лягушка”, „Морозко”, „Златовласка”, „Сестра и заколдованные братья”, и т.д.), мальчики выбирают произведения о фантастических животных, народных героев, спасителей, произведения, где главную роль в большинстве выполняют мужчины („О богатыря зверхдуба”, „Алеша Попович и Тугарин змей”, „Робин Гуд”, „Приключения Флика”, „Тарзан”, энциклопедии о животных, космос и др.). Эти различия связаны с гендерными различиями детей, их интересами, воспитанием и вековыми відмінностями. Все это влияет на их предпочтения относительно выбора произведений для чтения.

*Ключевые слова:* чтение, младшие школьники, мальчики, девочки.

#### **Nesterenko S. The Users Preferences of Younger Pupils (by Gender)**

This article reveals the features of readers preferences of younger students (by gender). Based on the polling of disciples and followers 2-4 classes found that girls prefer works, where the main character is a girl or

woman („Wise girl”, „Cinderella”, „Tsarevna-Frog”, „Morozko”, „Sister and enchanted brothers”, etc), boys choose the product of fantastic animals, national heroes, saviours, works, where the main role in most men perform („About hero зверх дуба”, „Alyosha Popovich and Tugarin Zmey”, „Robin hood, adventures of Bug’s life”, „Tarzan”, encyclopedia of animals, space and other). These differences are related to the gender of the children, their interests, education and centuries-old відмінностями. Все this affects their preferences regarding the selection of works for reading.

*Key words:* reading, Junior high school students, girls, boys.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Бородецька Надія Іванівна** – студентка Інституту післядипломної та дистанційної освіти ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”, вихователь–методист КДНЗ я/с КТ № 59 м. Луганська.

**Науковий керівник** – Маркотенко Т. С., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**Валова Любов Іванівна** – студентка Інституту післядипломної та дистанційної освіти ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”, вихователь КДНЗ я/с КТ № 59 м. Луганська

**Науковий керівник** – Маркотенко Т. С., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**Ворончак Тетяна Вікторівна** – магістрантка спеціальності „Дошкільна освіта” Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**Науковий керівник** – Маркотенко Т. С., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**Городнича Альона Ігорівна** – магістрантка спеціальності „Починкова освіта” Інституту педагогіки та психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**Науковий керівник** – Луценко І. В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**Грунь Тетяна Сергіївна** – магістрантка спеціальності „Початкова освіта” Інституту педагогіки та психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”/

**Науковий керівник** – Маркотенко Т. С., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**Ссауленко Аліна Вікторівна** – магістрантка спеціальності „Початкова освіта” Інституту педагогіки та психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**Науковий керівник** – Мордовцева Н.В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**Жирова Тетяна Валеріївна** – магістрантка спеціальності „Дошкільна освіта” Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**Науковий керівник** – Маркотенко Т. С., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**Королькова Надія Петрівна** – студентка Інституту післядипломної та дистанційної освіти ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”, вихователь вихователь КЗ ДНЗ я/с КТ № 52 м. Луганська

**Науковий керівник** – Цалапова О. М., кандидат філологічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**Костів Оксана Миколаївна** – студентка 4-го курсу спеціальності „Початкова освіта” ОКР «Молодший спеціаліст» Коледжу ЛНУ імені Тараса Шевченка.

**Науковий керівник** – Цалапова О. М., кандидат філологічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**Котікова Маргарита Сергіївна** – магістрантка спеціальності „Початкова освіта” Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**Науковий керівник** – Починкова М. М., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**Літвінова Світлана Пантелеївна** – магістрантка спеціальності „Дошкільна освіта” ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**Науковий керівник** – Починкова М. М., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**Матвієнко Ольга Олександрівна** – магістрантка спеціальності «Дошкільна освіта» Інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

**Науковий керівник** – Маркотенко Т. С., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**Митничук Анастасія Олексіївна** – магістрантка спеціальності „Дошкільна освіта” Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**Науковий керівник** – Маркотенко Т. С., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**Нейжмак Наталія** – студентка 4 курсу спеціальності „Дошкільна освіта” Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**Науковий керівник** – Маркотенко Т. С., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**Носевич Валерія Володимирівна** – студентка Інституту післядипломної та дистанційної освіти ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**Науковий керівник** – Починкова М. М., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін Інституту педагогіки та психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”;

**Сигунова Наталія Миколаївна** – студентка Інституту післядипломної та дистанційної освіти ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”, вихователь КДНЗ я/с КТ 367 м. Луганська.

**Науковий керівник** – Цалапова О. М., кандидат філологічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**Суворова Анастасія Олександрівна** – магістрантка спеціальності „Дошкільна освіта” Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**Науковий керівник** – Маркотенко Т. С., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**Терник Ангеліна Вікторівна** – магістрантка спеціальності «Дошкільна освіта» Інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

**Науковий керівник** – Маркотенко Т. С., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**Ткаченко Валерія Олександрівна** – студентка спеціальності „Дошкільна освіта” Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**Науковий керівник** – Мордовцева Н. В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**Федченко Валентина Анатоліївна** – студентка 3 курсу спеціальності „Початкова освіта” Старобільського факультету ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**Науковий керівник** – Починкова М. М., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**Шахова Анастасія Геннадіївна** – магістрантка спеціальності „Дошкільна освіта” Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**Науковий керівник** – Маркотенко Т. С., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**Петрова Марина Сергіївна** – студентка 4 курсу спеціальності „Початкова освіта” Інституту педагогіки та психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**Науковий керівник** – Мордовцева Н. В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін Інституту педагогіки і

психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**Грязнова Марина Юріївна** – магістрантка спеціальності „Початкова освіта” Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”

**Науковий керівник** – Цалапова О. М., кандидат філологічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**Сєдих Вікторія Павлівна** – студентка 4 курсу спеціальності „Початкова освіта” ВП „Лисичанський педагогічний коледж” ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**Науковий керівник:** Мурсамітова І. А., викладач дисциплін музичного циклу ВП „Лисичанський педагогічний коледж” ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Буряк О. О., кандидат педагогічних наук, викладач природничих дисциплін ВП „Лисичанський педагогічний коледж” ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Сергієнко Л. В., кандидат педагогічних наук, викладач дисциплін філологічного циклу ВП „Лисичанський педагогічний коледж” ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**Щербак Ганна Олексіївна** – студентка 4-го курсу спеціальності „Початкова освіта” ОКР „молодший спеціаліст” ВП „Лисичанський педагогічний коледж” ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**Науковий керівник** – Сергієнко Л. В., кандидат педагогічних наук, викладач циклової (предметної) комісії загальної філології ВП „Лисичанський педагогічний коледж” ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**Забейворота Вікторія Василівна** – магістрантка спеціальності „Початкова освіта” Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**Науковий керівник** – Починкова М. М., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**Глушак Інна Вікторівна** – студентка спеціальності „Початкова освіта” Інституту післядипломної та дистанційної освіти ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.



**Науковий керівник** – Починкова М. М., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**Бруснікіна Вікторія Вікторівна** – магістрантка спеціальності „Початкова освіта” Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**Науковий керівник** – Мордовцева Н. В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**Журуєва Юлія Олегівна** – магістрантка спеціальності „Початкова освіта” Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**Науковий керівник** – Мордовцева Н.В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**Нестеренко Світлана Володимирівна** – студентка Інституту післядипломної та дистанційної освіти ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**Науковий керівник** – Починкова М. М., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін Інституту педагогіки та психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”;

**Бакало Вікторія Геннадіївна** – магістрантка спеціальності „Початкова освіта” Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**Науковий керівник** – Цалапова О. М., кандидат філологічних наук, доцент Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**Овчаренко Олена Мірчаївна** – студентка Інституту післядипломної та дистанційної освіти ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**Науковий керівник** – Починкова М. М., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін Інституту педагогіки та психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Наукове видання

**НАУКОВИЙ ПОШУК  
МОЛОДИХ ДОСЛІДНИКІВ  
(педагогічні науки)**

*Збірник наукових праць студентів*

**№ 1, 2014**

**Частина 2**

**Відповідальні за випуск:**  
доц. М. М. Починкова

---

Здано до склад. 24.12.2013 р. Підп. до друку 24.01.2014 р.  
Формат 60x84 1/8. Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.  
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 19,65. Наклад 100 прим. Зам. № 23.

---

***Видавець і виготовлювач***  
**Видавництво Державного закладу**  
**„Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”**  
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. Тел./факс (0642) 58-03-20  
e-mail: [alma-mater@list.ru](mailto:alma-mater@list.ru)  
*Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.*