

Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України
Державний заклад
«Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

**МЕТОДИКА НАВЧАННЯ
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ
В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ
(теоретико-прикладний аспект)**

Хрестоматія

Частина I

Луганськ
ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка»
2012

УДК 373.3.016:811.161.2(075.8)

ББК 74.268.110я73

М54

Рецензенти:

Горошкіна О. М. – доктор педагогічних наук, професор кафедри української мови Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Пустовіт В. Ю. – доктор філологічних наук, професор кафедри української мови і літератури Східноукраїнського національного університету імені В. Даля.

Безгодова Н. С. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загального мовознавства Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Методика навчання української мови (теоретико-прикладний аспект) : хрестоматія / уклад. Н. Мордовцева, М. Починкова, О. Цалапова ; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. – Ч. I. – 184 с.

Матеріал хрестоматії допоможе студентам організувати самостійну роботу, поглибити науково-теоретичні знання, активізувати науково-пошукову діяльність студента, підготуватися до контролю знань; дати систематизований матеріал до курсу «Методика викладання української мови в початковій школі», допомогти студентам закріпити відомості про етапи становлення методики як наукової дисципліни, основними педагогічними працями гуманітарного циклу, узагальнити науково-теоретичний та навчально-практичний матеріал, засвоєний на лекціях та практичних заняттях.

*Рекомендовано до друку навчально-методичною радою
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка
(протокол № 4 від 7 грудня 2011 р.)*

© Мордовцева Н., Починкова М., Цалапова О., 2012

© ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012

ЗМІСТ

Передмова	5
Розділ 1. Методика навчання української мови як педагогічна наука	6
Державний стандарт початкової загальної освіти. Загальні положення.....	6
Вашуленко О. Особливості методичного апарату підручників з рідної мови.....	22
Гудзик І. Особливості навчального матеріалу в підручниках з російської мови.....	29
Дубовик С. Логічні аспекти мовної комунікації на уроках української мови.....	37
Луцик Д., Ковальчук В. Актуальні проблеми педагогічної науки в Україні.....	45
Федурко М. Навчальний предмет «Українська мова» крізь призму нової лінгвістичної парадигми.....	53
Пономарьова К. Соціокультурна складова у змісті початкового курсу української мови.....	57
Савченко О. Методичні рекомендації до роботи за новим виданням «Читанка» для 2 класу (чатсина перша)...	67
Савченко О. Розвиток змісту початкової освіти в умовах державного суверенітету України: методологічний, законодавчий, дидактичний аспекти.....	80
Розділ 2. Методика навчання грамоти	92
Вашуленко М. Дидактичні можливості букваря для роботи над словом у процесі навчання грамоти.....	92
Вашуленко О. Оцінювання читацьких компетентностей молодших школярів.....	101
Вашуленко О. Читацька компетентність молодшого школяра: теоретичний аспект.....	113
Григорчук А., Мельник І. Виразне читання як засіб розвитку емоційно-чуттєвої сфери молодших школярів...	121
Дорогавцева С., Мазур Н. Розвиток тонкої моторики – шлях до каліграфічного письма.....	130
Масник Н. Розкриття навчальних цілей на уроках читання (3 досвіду роботи).....	143

Потоцька Т. Пропедевтичні елементи лексики, словотвору і морфології у процесі навчання грамоти.....	150
Прищепя К. Особливості навчання грамоти за букварем.....	162
Прищепя О. Проблеми навчання письма дітей, які пишуть лівою рукою.....	169
Собко В. Граматична пропедевтика у процесі навчання грамоти.....	176

ПЕРЕДМОВА

Згідно Національної доктрини розвитку освіти України у XXI ст. одним із напрямків модернізації вищої школи є гуманізація освітянського процесу, забезпечення можливості опанування сучасними технологіями проведення уроків мови та читання, що зумовлює посилення уваги до фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Передумовою формування належного якісно-фахового рівня теоретичних знань та навичок практичної організації уроку гуманітарного спрямування є ознайомлення з основними нормативними документами, осмислення аспектів теоретико-методологічної бази методики викладання української мови в початковій школі, узагальнення наукових положень та досвіду провідних спеціалістів сучасної школи.

Мета хрестоматії – дати систематизований матеріал до курсу „Методика викладання української мови в початковій школі”, допомогти студентам закріпити відомості про етапи становлення методики як наукової дисципліни, основними педагогічними працями гуманітарного циклу, узагальнити науково-теоретичний та навчально-практичний матеріал, засвоєний на лекціях та практичних заняттях.

Матеріал хрестоматії допоможе студентам організувати самостійну роботу, поглибити науково-теоретичні знання, активізувати науково-пошукову діяльність студента, підготуватися до контролю знань.

Ця хрестоматія – перша спроба зібрати в одному посібнику роботи провідних учених (як минувшини, так і сучасних) з методики розвитку рідного мовлення та ознайомлення з текстами наукових та методичних праць. Роботи, зібрані в хрестоматії, відображають в історичному аспекті зародження, становлення і сучасний стан методики викладання української мови в початковій ланці загальноосвітньої школи.

Хрестоматія складається з передмови та 7 розділів, до яких уміщені тексти або уривки наукових та методичних праць, в яких розглянуто проблемні аспекти становлення методики як наукового розділу, дискусійні питання організації сучасного уроку гуманітарного циклу. На нашу думку, це сприятиме формуванню в майбутніх педагогів критичного мислення, виробленню вміння самостійно орієнтуватися в потоці науково-методичної літератури.

РОЗДІЛ 1. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА НАУКА

ЗАТВЕРДЖЕНО
постановою Кабінету Міністрів України
від 20 квітня 2011 р. № 462

ДЕРЖАВНИЙ СТАНДАРТ початкової загальної освіти

Загальні положення

Цей Державний стандарт початкової загальної освіти (далі – Державний стандарт), розроблений відповідно до мети початкової школи з урахуванням пізнавальних можливостей і потреб учнів початкових класів, визначає зміст початкової загальної освіти, який ґрунтується на загальнолюдських цінностях та принципах науковості, полікультурності, світського характеру освіти, системності, інтегративності, єдності навчання і виховання на засадах гуманізму, демократії, громадянської свідомості, взаємоповаги між націями і народами в інтересах людини, родини, суспільства, держави.

Державний стандарт ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів, що зумовлює чітке визначення результативної складової засвоєння змісту початкової загальної освіти.

У цьому Державному стандарті терміни вживаються у такому значенні:

1) громадянська компетентність – здатність людини активно, відповідально та ефективно реалізовувати права та обов'язки з метою розвитку демократичного суспільства;

2) ключова компетентність – спеціально структурований комплекс якостей особистості, що дає можливість ефективно брати участь у різних життєвих сферах діяльності і належить до загальногалузевого змісту освітніх стандартів;

3) ключова компетенція – об'єктивна категорія, що фіксує суспільно визначений комплекс певного рівня знань, умінь, навичок, ставлень, які можна застосувати в широкій сфері діяльності людини (вміння вчитися, загальнокультурна, громадянська, здоров'язбережувальна, соціальна компетентність та компетентність з питань інформаційно-комунікаційних технологій);

4) компетентнісний підхід – спрямованість навчально-виховного процесу на досягнення результатів, якими є такі ієрархічно-підпорядковані компетентності учнів, як ключова, загальнопредметна і предметна;

5) компетентність – набута у процесі навчання інтегрована здатність особистості, яка складається із знань, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці;

6) компетенція – суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини

7) комунікативна компетентність – здатність особистості застосувати у конкретному спілкуванні знання мови, способи взаємодії з навколишніми і віддаленими людьми та подіями, навички роботи у групі, володіння різними соціальними ролями;

8) міжпредметна компетентність – здатність учня застосувати щодо міжпредметного кола проблем знання, уміння, навички, способи діяльності та ставлення, які належать до певного кола навчальних предметів і предметних галузей;

9) міжпредметні естетичні компетентності – здатність орієнтуватися в різних сферах життєдіяльності, що формується під час опанування різних видів мистецтва. Предметними мистецькими компетентностями, у тому числі музичними, образотворчими, хореографічними, театральними, екранними, є здатність до пізнавальної і практичної діяльності у певному виді мистецтва;

10) предметна компетентність – освоєний учнями у процесі навчання досвід специфічної для певного предмета діяльності, пов'язаної з набуттям нового знання, його перетворенням і застосуванням;

11) предметна компетенція – сукупність знань, умінь та характерних рис у межах конкретного предмета, що дає можливість учневі самостійно виконувати певні дії для розв'язання навчальної проблеми (задачі, ситуації). Учень має уявлення, знає, розуміє, застосовує, виявляє ставлення, оцінює;

12) предметна математична компетентність – особистісне утворення, що характеризує здатність учня (учениці) створювати математичні моделі процесів навколишнього світу, застосовувати досвід математичної діяльності під час розв'язування навчально-пізнавальних і практично зорієнтованих задач;

13) предметна природознавча компетентність – особистісне утворення, що характеризує здатність учня розв'язувати доступні

соціально і особистісно значущі практичні та пізнавальні проблемні задачі, пов'язані з реальними об'єктами природи у сфері відносин "людина – природа";

14) соціальна компетентність – здатність особистості продуктивно співпрацювати з різними партнерами у групі та команді, виконувати різні ролі та функції у колективі.

Державний стандарт складається з:

Базового навчального плану початкової загальної освіти згідно з додатком 1 (далі – Базовий навчальний план);

загальної характеристики інваріантної та варіативної складових змісту початкової загальної освіти;

державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів згідно з додатком 2.

У результативній складовій кожної освітньої галузі Державного стандарту визначено державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів початкової школи, які відповідають змісту і структурі предметних компетентностей.

Протягом навчання у початковій школі учні повинні оволодіти ключовими компетентностями, які передбачають їх особистісно-соціальний та інтелектуальний розвиток, формуються на міжпредметній основі та є інтегрованим результатом предметних і міжпредметних компетенцій.

На основі цього Державного стандарту Міністерство освіти і науки, молоді та спорту розробляє навчальні програми, відповідно до яких здійснюється підготовка варіативних програм і підручників.

Базовий навчальний план

Базовий навчальний план визначає зміст і структуру початкової загальної освіти за допомогою інваріантної і варіативної складових, якими встановлюється погодинне співвідношення між освітніми галузями, гранично допустиме тижневе навантаження учнів та загальнотижнева кількість годин.

Інваріантна складова змісту початкової загальної освіти формується на державному рівні і є обов'язковою для всіх загальноосвітніх навчальних закладів незалежно від їх підпорядкування та форми власності. Інваріантна складова змісту початкової загальної освіти визначається за допомогою таких освітніх галузей, як "Мови і літератури", "Математика", "Природознавство", "Суспільствознавство", "Здоров'я і фізична культура", "Технології" та "Мистецтво". Виключення з інваріантної складової будь-якої з

освітніх галузей порушує цілісність загальноосвітньої підготовки на рівні початкової освіти і наступність основної школи.

В інваріантній складовій Базового навчального плану визначено мінімально необхідну кількість навчальних годин на вивчення кожної освітньої галузі.

Варіативна складова Базового навчального плану визначається загальноосвітнім навчальним закладом з урахуванням особливостей регіону, навчальних закладів, індивідуальних освітніх запитів учнів та (або) побажань батьків або осіб, які їх замінюють. У початкових класах варіативна складова включає години, які виділяються на вивчення навчальних предметів освітніх галузей, курсів за вибором, проведення індивідуальних консультацій та групових занять з учнями.

Вивчення предметів, включених до інваріантної та варіативної складових, дає змогу забезпечити належний рівень загальноосвітньої підготовки і соціально-особистісного розвитку учнів молодшого шкільного віку.

Навчальне навантаження учнів складається з годин інваріантної і варіативної складових і не може перевищувати гранично допустимого рівня тижневого навантаження учнів, установленого Базовим навчальним планом та санітарно-гігієнічними нормами організації навчально-виховного процесу.

На основі Базового навчального плану, який визначає загальні засади організації навчально-виховного процесу у початковій школі, Міністерство освіти і науки, молоді та спорту розробляє типові навчальні плани для загальноосвітніх навчальних закладів, у яких зміст освітніх галузей реалізується шляхом вивчення навчальних предметів і курсів інваріантної складової. На основі типових навчальних планів навчальні заклади складають щороку робочі навчальні плани, в яких конкретизується варіативна складова початкової загальної освіти з урахуванням особливостей організації навчального процесу.

Бюджетне фінансування загальноосвітнього навчального закладу здійснюється відповідно до встановленої базовим навчальним планом сумарної кількості годин інваріантної та варіативної складових з урахуванням можливого поділу класу на групи у процесі вивчення окремих предметів.

Освітня галузь "Мови і літератури"

Метою освітньої галузі "Мови і літератури" є розвиток особистості учня, формування його комунікативної компетентності та

загальних уявлень про мову як систему і літературу як вид мистецтва. Зазначена освітня галузь складається з мовного і літературного компонентів.

Мова навчання (українська мова, мови національних меншин)

Метою вивчення української мови, мов національних меншин як мов навчання є формування в учнів комунікативної компетентності шляхом засвоєння доступного і необхідного обсягу знань з мови навчання, опанування всіх видів мовленнєвої діяльності та набуття певного соціального досвіду.

Особливість мови навчання полягає в тому, що вона є не тільки навчальним предметом, а і найважливішим засобом навчання, виховання і розвитку особистості у процесі опанування всіх інших предметів початкової загальної освіти.

Для досягнення зазначеної мети передбачається виконання таких завдань:

формування в учнів мотивації вивчення мови;

забезпечення гармонійного розвитку усіх видів мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння, читання і письма);

формування комунікативних умінь;

опанування найважливіших функціональних> складових мовної системи з урахуванням особливостей фонетичної і граматичної систем кожної з мов навчання;

соціально-культурний розвиток особистості;

формування вміння вчитися.

З урахуванням мети і завдань мовного компонента освітньої галузі виділяються такі змістові лінії: мовленнєва, мовна, соціокультурна і діяльнісна.

Основною змістовою лінією є мовленнєва. При цьому мовна, соціокультурна і діяльнісна змістові лінії спрямовані на забезпечення мовленнєвої.

Мова вивчення (українська мова, мови національних меншин)

Метою навчання української мови як державної та інших мов як навчальних предметів є формування комунікативної компетентності з урахуванням інтересів і можливостей учнів початкової школи.

Для досягнення зазначеної мети передбачається виконання таких завдань:

створення позитивної мотивації до засвоєння знань;

формування умінь і навичок з усіх видів мовленнєвої діяльності;

засвоєння елементарних знань про найважливіші мовні одиниці, необхідні та достатні для формування мовленнєвих умінь і навичок;

залучення до національної культури народу, мова якого вивчається;

сприяння інтелектуальному, моральному, соціокультурному та естетичному розвитку особистості.

Зміст навчання української мови як державної та інших мов як навчальних предметів визначається за такими змістовими лініями, як мовленнєва, мовна, соціокультурна, які є взаємозалежними, взаємопов'язаними та спрямованими на формування ключових і предметних компетентностей.

Іноземна мова

Метою вивчення іноземної мови є формування в учнів комунікативної компетентності з урахуванням комунікативних умінь, сформованих на основі мовних знань і навичок, оволодіння уміннями та навичками спілкуватися в усній і письмовій формі з урахуванням мотивів, цілей та соціальних норм мовленнєвої поведінки у типових сферах і ситуаціях.

Для досягнення зазначеної мети передбачається виконання таких завдань:

правильна вимова і розрізнення на слух звуків, слів, словосполучень і речень;

оволодіння найбільш уживаною лексикою у межах визначеної тематики і сфери спілкування;

отримання уявлення про основні граматичні категорії мови, яка вивчається; розпізнавання відомого лексичного і граматичного матеріалу під час читання та аудіювання і використання його у процесі усного спілкування;

розуміння на слух мовлення вчителя, однокласників, основного змісту текстів з використанням наочності;

участь у діалогічному спілкуванні (вміння вести етикетний діалог і діалог-розпитування під час повсякденного спілкування);

уміння коротко висловлюватися у межах тематики і сфери спілкування, що визначені для початкової школи, відтворювати напам'ять римовані твори дитячого фольклору;

оволодіння технікою читання вголос, читання про себе навчальних та нескладних текстів, використання прийомів ознайомлювального та навчального читання;

правильне написання слів, словосполучень, речень і текстів;

засвоєння елементарних відомостей про країну, мова якої вивчається.

З урахуванням мети і завдань вивчення іноземної мови виділяються такі змістові лінії: мовленнєва, мовна, соціокультурна і діяльнісна.

Літературне читання

Метою літературного читання є формування читацької компетентності учнів, яка є базовою складовою комунікативної і пізнавальної компетентності, ознайомлення учнів з дитячою літературою як мистецтвом слова, підготовка їх до систематичного вивчення літератури в основній школі.

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, збагачуються почуття, виховується потреба у систематичному читанні.

Для досягнення зазначеної мети передбачається виконання таких завдань:

формування в учнів навички читання як виду мовленнєвої діяльності;

ознайомлення учнів з дитячою літературою в авторській, жанровій, тематичній різноманітності; формування в учнів соціальних, морально-етичних цінностей за допомогою художніх образів літературних творів;

формування умінь сприймати, розуміти, аналізувати різні види літературних і навчальних текстів з використанням елементарних літературознавчих понять;

розвиток мовлення учнів, формування умінь створювати власні висловлювання за змістом прочитаного (прослуханого);

формування в учнів прийомів самостійної роботи з різними типами і видами дитячих книжок; умінь здійснювати пошук, відбір інформації для виконання навчально-пізнавальних завдань;

розвиток творчої літературної діяльності школярів;

виховання потреби у систематичному читанні як засобі пізнання світу, самопізнання та загальнокультурного розвитку.

З урахуванням зазначеної мети і завдань мовного компонента освітньої галузі виділяються такі змістові лінії: коло читання, навичка читання, досвід читацької діяльності і літературна діяльність.

Найменування освітньої галузі	Кількість годин у класах на тиждень				
	1	2	3	4	разом
Інваріантна складова					
Мови і літератури	8	9	9	9	35
Математика	4	4	4	4	16
Природознавство	2	2	2	2	8
Суспільствознавство			1	1	2
Здоров'я і фізична культура	4	4	4	4	16
Технології	1	2	2	2	7
Мистецтво	2	2	2	2	8
Усього	21	23	24	24	92
Варіативна складова					
Додаткові години на вивчення предметів освітніх галузей та курсів за вибором, проведення індивідуальних консультацій та групових занять	2	2	2	2	8
Гранично допустиме тижневе навчальне навантаження на учня	20	22	23	23	88
Сумарна кількість навчальних годин інваріантної та варіативної складових, що фінансується з державного бюджету (без урахування поділу класів на групи)	23	25	26	26	100

ДЕРЖАВНІ ВИМОГИ

до рівня загальноосвітньої підготовки учнів

Зміст початкової загальної освіти	Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів
Освітня галузь "Мови і літератури" Мова навчання (українська мова, мови національних меншин)	
Мовленнєва лінія	
Види мовленнєвої діяльності:	

Аудіювання	уміти уважно слухати і розуміти текст, запам'ятовувати з одного прослуховування його фактичний зміст, послідовність подій, визначати основну думку висловлювання
Говоріння	уміти будувати діалог з урахуванням ситуації та учасників спілкування, дотримуватися норм етикету; переказувати прослухані або прочитані тексти; створювати монологічні висловлювання комунікативного характеру
Читання	уміти правильно та з розумінням читати тексти, які відповідають віковим можливостям учнів початкових класів
Письмо	уміти будувати письмові перекази і твори з уживанням виражальних мовних засобів, висловленням власної думки, свого ставлення до того, про що йдеться в переказі або творі, дотриманням каліграфічних вимог і правописних норм у межах вивченого матеріалу
Мовна лінія	
Текст. Будова тексту. Типи текстів. Навчальні тексти різних стилів	знати основні ознаки тексту, його будову; вміти визначати тему та мету тексту, практично розрізняти типи і стильові особливості текстів; застосовувати здобуті знання про текст у процесі побудови власних висловлювань
Речення. Види простих речень і метою висловлювання та інтонацією. Головні і другорядні члени речення.	знати основні ознаки речення; розрізняти і правильно інтонувати види речень за метою висловлювання та інтонацією; встановлювати логіко-граматичні зв'язки між членами речення; мати уявлення про словосполучення; розпізнавати та вживати однорідні члени і звертання в реченні;
Словосполучення. Однорідні ієні речення. Звертання, складне речення	практично розрізняти прості і складні речення; застосовувати здобуті синтаксичні знання та уміння у власному мовленні
Слово. Лексичне значення	уміти пояснювати пряме і переносне значення слів, розпізнавати в текстах і

слова. Навчальні словники різних типів	пояснювати синоніми, антоніми, омоніми, найуживаніші фразеологізми; використовувати здобуті знання з лексики у власному мовленні; уміти користуватися навчальними словниками різних типів
Будова слова	знати назви значущих частин слова і вміти знаходити їх у словах (у нескладних випадках); розпізнавати і добирати спільнокореневі слова; застосовувати знання про будову слова в мовленнєвій практиці
Частини мови. Загальні відомості про граматичні категорії частин мови	знати назви та істотні ознаки частин мови; розрізняти самостійні і службові частини мови; розпізнавати частини мови в текстах; правильно вживати граматичні форми частин мови в усних і письмових висловлюваннях
Звукова і графічна системи мови в їх взаємозв'язку. Каліграфія. Техніка письма, Алфавіт	уміти розрізняти звуки, і букви; орієнтуватися у звуковій системі мови; дотримуватися найважливіших орфоепічних норм літературної мови у власному мовленні; володіти графічною навичкою і технікою письма; знати алфавіт; розташовувати слова за алфавітом і знаходити в словнику потрібне слово
Правопис. Найуживаніші орфографічні та пунктуаційні правила (норми). Орфографічний словник	уміти каліграфічно і грамотно списувати і писати з голосу тексти з дотриманням вивчених правил орфографії і пунктуації; дотримуватися правил правопису під час побудови письмових зв'язних висловлювань; самостійно користуватися орфографічним словником для з'ясування правильності написання слова, його окремих форм; знаходити і виправляти орфографічні та пунктуаційні помилки
Соціокультурна лінія	
Тематичні групи слів, що називають державу, її столицю, державну символіку, реалії	знати і вміти записувати назву держави та її столиці; знати державні символи України; розуміти і пояснювати значення слів – назв предметів побуту, народних звичаїв; використовувати тематичні групи слів

життя народу	народознавчого змісту в мовленні
Фольклорні твори великої і малої форми	знати казки, пісні, прислів'я, приказки, загадки, лічилки; уміти доречно використовувати їх в усному і писемному мовленні для його увиразнення
Особливості національного мовленнєвого етикету. Правила мовленнєвої поведінки під час спілкування	знати формули національного мовленнєвого етикету і використовувати їх під час спілкування; дотримуватися правил етикету під час спілкування з представниками різних вікових груп і статусів
Соціальні ролі	уміти встановлювати елементарні комунікативні контакти під час виконання тих чи інших соціальних ролей у різних життєвих ситуаціях
Діяльнісна лінія	
Загальнонавчальні вміння і навички, зокрема навчально-організаційні, навчально-інформаційні, навчально-інтелектуальні і творчі, контрольні-оцінювальні	уміти організувати свою навчальну діяльність; самостійно користуватися підручником, довідковою літературою; виконувати мисленнєві операції: спостерігати, аналізувати мовні явища, порівнювати, узагальнювати, виділяти головне, робити висновки; висловлювати і доводити власну думку; переносити знання та способи діяльності в нову ситуацію; проводити перевірку та самоперевірку усних висловлювань і письмових робіт, оцінювати результати навчання
Мова вивчення (українська мова, мови національних меншин)	
Мовленнєва лінія	
Аудіювання	уміти сприймати і розуміти мовні одиниці різного рівня, мовлення вчителя, нескладні за змістом тексти
Говоріння	уміти сприймати та будувати діалогічні і монологічні висловлювання у таких сферах спілкування, як особистісна, навчальна, соціально-побутова і світ природи
Письмо	уміти списувати, писати з голосу, складати тексти різних типів мовлення, дотримуючись

	правил орфографії та пунктуації
Читання	уміти читати (вголос і мовчки) правильно та виразно художні і навчальні тексти
Мовна лінія	
Мова як засіб спілкування і пізнання. Рідна, державна та інші мови	розуміти значення мови в житті кожного народу, української мови як державної
Звуки і букви	
Норми вимови і правопису	знати звукові та графічні відмінності мови навчання та української (інших мов), володіти нормами вимови і наголошення
Алфавіт	уміти позначати звуки буквами
Основні правила правопису	знати основні орфографічні правила та вміти їх застосовувати під час списування та письма з голосу; уміти писати з дотриманням вимог до швидкості письма
Орфографічний та перекладний словники	уміти користуватися алфавітом під час роботи зі словниками, визначати значення слова за допомогою словників
Слово – частина мови	знати, що в кожній мові предмети, ознаки, дії, кількість називаються словами, які служать для зв'язку з іншими; знати слова мови, що вивчається як навчальний предмет, в межах зазначених тем спілкування уміти доречно вживати слова і словесні формули залежно від ситуації уміти добирати антоніми і синоніми, розуміти багатозначність, переносне значення слів, знати, розуміти і вживати найпростіші фразеологізми
Будова слова	уміти визначати основу і закінчення, змінювати закінчення у зв'язку з іншим словом
Основа і закінчення. Складові основи. Словотвір	уміти визначати складові основи, утворювати спільнокореневі слова
Морфологічні ознаки	уміти визначати і змінювати слова з іншими

слова	словами – різні частини мови залежно від їх зв'язку знати і вміти вживати сполучники, прийменники та частку «не»
Синтаксичні та пунктуаційні відомості. Словосполучення. Речення, його будова. Види речень за метою висловлювання і за інтонацією. Речення-репліки в діалогах Речення з однорідними членами. Способи зв'язку між ними	уміти утворювати словосполучення з прийменниками та без них уміти будувати речення, визначати головні та другорядні члени, встановлювати зв'язок між ними уміти будувати, поширювати, інтонувати речення, різні за метою висловлювання, вживати такі речення залежно від мети, ставити на письмі відповідні розділові знаки; уживати кличну форму іменників у питальних та спонукальних реченнях, ставити розділові знаки при звертанні
Текст. Тема і головна думка тексту. Будова тексту. Типи текстів	знати основні ознаки тексту, його будову; уміти визначати тему і мету (основну думку) тексту, практично розрізняти типи і стильові особливості текстів; застосовувати здобуті знання про текст у процесі побудови власних висловлювань
Соціокультурна лінія	
Український соціум (державна, її символіка, народи, мови) Матеріальна та духовна культура народу, мова якого вивчається Народні традиції	знати назву держави, її столицю, державні символи; мати уявлення про традиції народу, мова якого вивчається; знати окремі фольклорні твори великих і малих форм; уміти встановлювати елементарні комунікативні контакти з однолітками і дорослими під час виконання тих або інших соціальних ролей у різних життєвих ситуаціях, толерантно ставитися до думки інших, знаходити довідкову інформацію за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій
Літературне читання Коло читання	
Дитяча література в	орієнтуватися у колі дитячого читання, а

авторській, жанровій, тематичній різноманітності:	саме
твори усної народної творчості; твори видатних письменників-класиків, сучасних письменників України; зарубіжних письменників	знати прізвища письменників-класиків, письменників сучасної дитячої літератури та їх твори, з якими учні неодноразово зустрічалися у процесі навчання, основні теми дитячого читання; окремі жанри вивчених творів
художня література (малі фольклорні форми, казки (народні, літературні), легенди, вірші, оповідання, повісті, п'єси, байки); науково-пізнавальна, енциклопедична література, дитяча періодика	розрізняти прозові, поетичні, драматичні, фольклорні та авторські твори
теми дитячого читання: про рідний край, Батьківщину, природу, дітей, сім'ю, стосунки між людьми, навчання, пригоди, фантастика	знати, поважати державні національні символи, культуру, національні традиції свого народу, інших народів, які живуть в Україні та за кордоном усвідомлювати морально-етичний зміст творів; роль читання для пізнання навколишнього світу, формування власної культури
Навички читання	
Спосіб, правильність, усвідомленість читання, засоби виразності усного мовлення; розвиток темпу читання вголос і мовчки	володіти повноцінною навичкою читання вголос і мовчки як загальнонавчальним умінням: сприймати, розуміти зміст творів (текстів) різних видів, виділяти в них суттєву інформацію; читати вголос правильно, плавно, цілими словами і групами слів з дотриманням засобів виразності усного мовлення та основних норм літературної вимови у темпі, який дає можливість

	зрозуміти зміст твору (тексту); читати виразно з пам'яті вірші (уривки із прози) з дотриманням мовних і позамовних засобів виразності
Досвід читацької діяльності	
Способи опрацювання текстів різних видів: фактичний та основний зміст твору; тема, основна думка твору; структурний аналіз текстів; види переказу; постановка запитань до тексту; причиново-наслідкові зв'язки між подіями, вчинками персонажів; діалог, дискусія за змістом прочитаного (прослуханого)	уміти самостійно визначати тему, основну думку літературного твору (навчального тексту); самостійно ставити запитання за змістом прочитаного; орієнтуватися у структурі художніх, науково-художніх текстів; складати простий план; встановлювати причиново-наслідкові зв'язки між подіями, дійовими особами; доводити власні судження щодо прочитаного, спираючись на текст; передавати (детально, стисло, вибірково) зміст тексту
Особливості опрацювання художнього твору: жанрові ознаки, засоби художньої виразності; автор твору, герої (персонажі) твору; сюжет, власне ставлення до змісту прочитаного (прослуханого) Особливості опрацювання науково-художнього твору	виділяти, розуміти засоби художньої виразності, використовувати їх у мовленні під час переказу, опису, характеристик; слідкувати за розвитком подій у творі; визначати героїв; характеризувати персонажів за їх вчинками, висловлювати до них своє ставлення; висловлювати оцінювальні судження морального змісту
Особливості опрацювання науково-художнього твору	визначати основні ознаки понять, явищ, узагальнені висновки у науково-художніх творах, навчальних текстах; орієнтуватися у структурі навчального тексту (заголовки, підзаголовки, абзац, ілюстрація, схема,

	таблиця, виноска)
Самостійна робота з дитячою книжкою; книгознавча пропедевтика, вибір книжки, типи дитячих видань; елементи дитячої художньої, науково-художньої, навчальної книжки, їх призначення; робота з інформацією	уміти самостійно розрізняти типи дитячих видань (книжка-твір, книжка-збірка, періодика, довідкова література); визначати орієнтовний зміст дитячих книжок; здійснювати пошук, відбір інформації для виконання навчально-пізнавальних завдань з використанням довідкових видань, дитячої періодики, орієнтуватися у підручнику за змістом; самостійно користуватися методичним і довідковим матеріалом підручника, складати коротку анотацію на прочитаний літературний твір, сприймати книжку як джерело поповнення знань
Спілкування за змістом прочитаного (прослуханого)	виявляти повагу до співбесідника, толерантність під час обговорення прочитаного (прослуханого) твору усвідомлено будувати зв'язні висловлювання, використовувати мовленнєві засоби з урахуванням комунікативної ситуації
Літературна творча діяльність	
Розвиток творчої діяльності на основі прочитаного	мати уявлення про різні види творчого переказу; створювати свої варіанти розвитку сюжету твору, відтворювати в уяві картини життя, художні образи, зображені письменником
Самовираження особистості дитини у літературній творчості	уміти складати твори-мініатюри, художні описи за спостереженнями у природі, загадки, лічилки, казки, вірші; колективно та індивідуально інсценізувати художні твори, життєві ситуації

ППШ – 2011. – № 7. – С. 1–12.

ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИЧНОГО АПАРАТУ ПІДРУЧНИКІВ З РІДНОЇ МОВИ

Перехід загальноосвітніх середніх закладів України на новий зміст, структуру та 12-річний термін навчання зумовив необхідність створення оновлених засобів навчання, зокрема підготовки якісних підручників нового покоління, які відповідатимуть сучасній освітній ситуації: нормативній базі функціонування загальноосвітньої школи, державним стандартам освіти, особистісно орієнтованій моделі навчання.

Практика створення і використання підручника як спеціального засобу навчання школярів бере свій початок з XVI століття. Початок книгодрукування в Україні пов'язаний з іменем першодрукаря слов'янських книг Івана Федорова, який у 1574 році створив "Буквар" – перший український підручник [8, с. 34]. На всіх історичних етапах піднімалися питання про призначення шкільного підручника, його зміст, структуру, обсяг тощо.

У час нових інформаційних технологій, зміни суспільно-економічних формацій, швидкого зростання обсягів інформації інтерес до проблем шкільного підручника як носія цієї інформації на сучасному етапі актуалізується. Це пояснюється необхідністю створення підручників нового покоління, завдання яких сприяти особистісному розвитку учнів відповідно до специфіки навчального курсу.

Оскільки підручник – модель процесу навчання, яка має забезпечити єдність змістової (носій змісту освіти) і процесуальної (засіб навчання для учня і вчителя) сторін, саме у підручнику мають бути представлені основні елементи змісту освіти з урахуванням типу навчального предмета та вікових особливостей школярів: знання, уміння і навички; досвід творчої діяльності; емоційно-ціннісне ставлення до світу. Водночас підручник повинен пропонувати методичні підходи до вивчення навчального матеріалу, прийоми, засоби і форми організації навчальної діяльності. Створення підручника нового покоління має відбуватися шляхом інтеграції трьох складових: навчальної інформації, дидактичних інновацій, нових інформаційних технологій.

На жаль, спираючись на існуючу теорію підручника,

спроєктувати технологію створення сучасної навчальної книги, яка повноцінно задовольняла б сучасні вимоги до шкільного підручника, відображала запроваджені зміни, відповідала ідеології та основним напрямам реформування школи, дуже складно. Чому? Тому що на основі теоретичних положень 80-х років неможливо створити особистісно орієнтовані, розвивальні й електронні підручники. Власне, варіативність системи освіти дозволяє створювати підручники, які реалізують різні авторські підходи до вивчення певного предмета з урахуванням Державного стандарту початкової загальної освіти. Однак сьогодні вчені й автори підручників намагаються дати відповідь на питання: у чому полягає особливість створення підручника для профільної школи; як за допомогою єдиного підручника забезпечити індивідуалізацію і диференціацію навчання; як розвивати особистісні компетенції кожного учня? Наразі розвиток комп'ютерних технологій змінив уявлення про призначення, вигляд, змістове наповнення та використання сучасного підручника.

Специфіка початкової школи, особливості дітей молодшого шкільного віку, їхні базові потреби зумовлюють необхідність конструювання підручників власне для початкової школи, що вимагає розробки й упровадження теоретичної моделі підручника нового покоління для школи I ступеня.

Сучасні цілі початкової освіти зумовили зміни у доборі змісту та його методичному забезпеченні. Модель особистісно орієнтованого навчання передбачає посилення процесуальності підручника, реалізацію діяльнісного підходу до засвоєння знань, умінь і навичок школярів. Зазначені положення реалізуються шляхом дидактично обгрунтованої організації навчального матеріалу, яка має відображати основні етапи процесу навчання з урахуванням специфіки предмета та вікових особливостей учнів.

Оскільки важлива роль у зазначеному процесі належить апарату організації засвоєння (зокрема навчальним завданням і вправам, виконання яких забезпечує формування відповідних умінь і навичок, що є засобами набуття нових знань) – це вимагає істотних змін методичного апарату підручників, на який покладаються основні освітньо-виховні завдання: допомогти учням у засвоєнні змісту освіти, досягненні цілей навчання, зафіксованих у програмі [10, с. 65]. Саме через методичний апарат створюються умови для забезпечення чіткої системи роботи з усіх питань, що становлять у сукупності процес засвоєння навчального матеріалу з певного предмета.

Проаналізуємо теоретичні і практичні підходи до побудови методичного апарату підручників для початкової школи. Передусім розкриємо сутність поняття "методичний апарат підручника".

З огляду на специфіку навчальної літератури для школи першого ступеня й особливості організації навчального процесу в цій ланці освіти у сучасній дидактиці визначено таку структуру підручника:

- текст (основний, додатковий, пояснювальний);
- позатекстові компоненти (апарат організації засвоєння, ілюстративний матеріал, апарат орієнтування) [7].

Власне *позатекстові компоненти* підручника і є його *методичним апаратом*. Отже, **методичний апарат** підручника – це ті його компоненти, які доповнюють основний навчальний матеріал, допомагають учневі у засвоєнні змісту освіти, досягненні цілей навчання, зафіксованих у програмі [10, с. 65]. Методичний апарат, вважають дослідники, охоплює поза-текстові компоненти підручника і визначає форму викладу навчального матеріалу.

Поняття "навчальний матеріал" містить:

- навчально-предметний матеріал (тексти);
- організацію діяльності учнів, спрямовану на його засвоєння (завдання, запитання, задачі, ігрові форми, поєднання завдань і запитань з текстовими компонентами) [9, с. 36].

Апарат організації засвоєння як структурний компонент підручника представлений завданнями і вправами, запитаннями і відповідями на них, зразками оформлення записів, пам'ятками, узагальнювальними таблицями, поліграфічними виділеннями тощо. Основне призначення апарату організації засвоєння – навчити дитину вчитися; сформувати у школярів інструмент, за допомогою якого здобуваються знання; запропонувати вчителю орієнтовний зразок організації навчальної діяльності учнів [8, с. 173].

Вправи і завдання розміщуються у підручнику так, щоб забезпечити основні етапи процесу навчання. Таким чином автори підручників у доборі системи завдань передбачають ті, що спрямовані на:

- усвідомлене сприймання навчального матеріалу;
- застосування знань і вмінь за зразком;
- засвоєння нових знань;
- закріплення вивченого;
- творче застосування в інших навчальних ситуаціях;

- формування емоційно-ціннісного ставлення до пропонованого змісту;
- контроль і корекцію результатів навчання.

Виявлено, що у сучасних підручниках для початкової школи помітно збільшено кількість проблемних і пізнавальних завдань типу "Пофантазуйте", "Будьте дослідниками!", "Зробіть висновок", "Поміркуйте разом", а також завдань, що формують емоційно-ціннісне ставлення до світу.

Деякі автори підручників вміщують наприкінці теми (розділу) узагальнювальні запитання і завдання, які мають проблемний характер, вчать порівнювати виучувані явища, встановлювати причиново-наслідкові зв'язки. В такий спосіб вони забезпечують повторення, узагальнення і систематизацію основних положень теми.

Щоб полегшити засвоєння навчального матеріалу, автори підручників пропонують учням частково виконані вправи: подається лише початок виконання або пропущено окремі ланки у ході виконання тощо. Наприклад, автори чинного підручника з української мови [3] пропонують такі частково виконані вправи:

(Ч.І., впр. 49, с. 25) Пораційте разом! Прочитайте зачин і кінцівку тексту. Складіть і запишіть основну частину.

(Ч.І., впр. 118, с. 60) Прочитай, вставляючи потрібні за змістом іменники. Утворені речення запиши. Визнач відмінок іменників.

(Ч.І., впр. 194, с. 97) Прочитай прислів'я і спиши, вставляючи замість крапок антоніми до виділених слів. Поясни, коли так говорять.

(Ч.Н., впр. 51, с. 30) Прочитай. Віднови займенник, що "випав" з вірша. Спиши вірш, вставляючи займенник.

Педагогічно доцільним є застосування у підручниках зразків виконання вправ та їх письмового оформлення, а також зразків правильного прочитання слів і записів. Вправи за зразком – "це завдання з повною орієнтувальною основою дії: учні знають, як виконувати його і які результати повинні отримати" [6]. Такі вправи особливо важливі у початковій школі. Адже психологічною особливістю молодших школярів є здатність до наслідування, тобто до виконання дій за зразком. Необхідність застосування зазначеного типу вправ зумовлена також відсутністю відповідного досвіду в учнів початкових класів. Аналіз чинних підручників з рідної мови [2, 3, 4] дає підстави стверджувати, що в них порівняно багато вправ, спрямованих на виконання дій за зразком (2 кл.: I ч. – 5,8%, II ч. – 4,7%; 3 кл.: I ч. – 4,0%, II ч. – 4,2%; 4 кл.: I ч. – 3,2%, II ч. – 4,6%).

Отже, з огляду на здатність молодших школярів до наслідування виправданим є наведення у підручниках для початкової школи зразків:

– виконання завдань (як повних, так і часткових) та їх оформлення;

– правильного прочитання і написання слів;

– рубрик "Виконуйте так...", "Міркуйте так!";

– завдань, які розкривають послідовність дій.

Для формування в учнів умінь і навичок автори включають у підручники пам'ятки, алгоритми, зразки міркувань. Пам'ятки допомагають розкрити зміст і послідовність дій, які учневі необхідно виконати; зразки міркувань конкретизують правило або висновок, формують уміння логічно мислити; алгоритм показує чіткий опис прийомів мислення або послідовність розумових операцій, скерованих на виконання завдання. Зазначені структурні компоненти підручника відіграють важливу роль у навчанні молодших школярів, сприяють формуванню умінь і навичок, розвитку логічного мислення, самоконтролю, рефлексії.

Важливе значення з-поміж складових апарату організації засвоєння займають таблиці, які можна застосовувати для повідомлення нової інформації, узагальнення і систематизації знань. Таблиці, крім цього, можуть містити пізнавальний матеріал. Найбільш повно цей структурний компонент навчальної книги представлено у підручниках з рідної мови для молодших школярів. Особливо у 4 класі зростає частка матеріалу, поданого у таблицях: 2 кл. – 0,3% і 1,4%; 3 кл. – 0,2 і 0,6%; 4 кл. – 2,8% і 3,0%. Зазначимо, що в цих підручниках і на форзацах подано таблиці, які узагальнюють навчальний матеріал окремих розділів, містять слова, вимову і правопис яких потрібно запам'ятати.

Ілюстративний матеріал підручника реалізує його функції специфічними засобами — кольоровим і чорно-білим зображенням. Він слугує наочною опорою мислення, яка посилює пізнавальний, емоційний, естетичний та інші аспекти навчального матеріалу підручника (що особливо важливо для молодших школярів, оскільки у них переважає наочно-образне мислення), а також є носієм певної інформації, засобом виховного впливу на учнів. До ілюстративного матеріалу належать: ілюстрації, таблиці, схеми, плани, діаграми тощо. Ознакою підручників для початкової школи є домінуюча роль і розмаїття ілюстрацій. Важливо, щоб ілюстрації відповідали віку дітей,

особливостям їхнього сприймання. Дослідники вважають, що оскільки молодші школярі слабо орієнтуються в навколишньому світі, мають невеликий життєвий досвід, то наочні зображення мають бути такими, щоб не ускладнювати орієнтування дітей на сторінках підручника [5].

У підручниках з рідної мови дібрано багато завдань, які спрямовують на роботу з ілюстраціями (2 кл.: І ч. – 5,4%, ІІ ч. – 4,1%; 3 кл.: І ч. – 4,0%, ІІ ч. – 2,8%; 4 кл.: І ч. – 1,8%, ІІ ч. – 3,2%). Наприклад, у підручнику "Рідна мова" для 2 класу подано 45 ілюстрацій, на основі яких можна будувати уроки розвитку зв'язного мовлення або їх фрагменти. Також у зазначених підручниках передбачено такі завдання: "Прочитай початок і кінцівку розповіді. Основну частину придумай самостійно за малюнком", "Розглянь малюнки і перекажи їх зміст", "Розглянь малюнок і усно опиши зовнішній вигляд пташки" тощо.

Апарат орієнтування допомагає учням швидко і безпомилково орієнтуватися у структурі підручника. Цей структурний компонент охоплює такі складові: передмова, зміст, рубрикація, шрифтові й кольорові виділення, сигнали-символи, предметні та іменні вказівники, бібліографія, колонтитул [1].

Спостереження за навчальним процесом показало, що оскільки вагоме значення у підручниках належить позатекстовим компонентам, учителі навчають школярів працювати з ними. Адже сформованість умінь працювати з підручником забезпечує здатність учня користуватися кожним зі структурних компонентів підручника; сприяє міцному засвоєнню навчального матеріалу, загальному розвитку особистості, а також формуванню умінь користуватися підручником як джерелом знань.

Аналіз теоретичних і практичних підходів до побудови методичного апарату підручників для молодших школярів дав змогу зробити висновок про те, що методичний апарат підручника має реалізувати такі завдання:

- стимулювати і спрямовувати пізнавальну діяльність учнів у процесі засвоєння ними змісту підручника;
- сприяти розвитку пізнавальних інтересів і здібностей школярів;
- формувати умінь і навички самостійної діяльності з навчальним матеріалом [7, с. 107];
- формувати в учнів цілісну систему знань і бути орієнтиром для пошуку необхідної інформації;

- вчити аналізувати, порівнювати, синтезувати, узагальнювати;
- сприяти осмисленню наявного і формуванню нового досвіду самостійного вирішення навчальних і особистісних потреб;
- створювати умови для творчого застосування здобутих знань і вмінь;
- забезпечувати засвоєння різних видів і способів діяльності;
- надавати можливість вибору в підручнику різних варіантів текстів і завдань;
- надавати можливість учням перевірити правильність і повноту здобутих знань.

Для визначення якості методичного апарату підручників "Рідна мова" для учнів 2–4 класів проведено анкетування вчителів, учнів та батьків з метою з'ясування їхнього ставлення до якості методичного апарату зазначених підручників. Аналіз результатів анкетування показав, що найчастіше респонденти висловлювали такі побажання:

- осучаснити зміст підручників;
- оновити методичні прийоми та підходи до організації засвоєння навчального матеріалу, що забезпечуватиме повноцінний розвиток особистості, самостійність та цілісність мислення учнів;
- спростити мову викладу навчального матеріалу, викладати програмовий матеріал у цікавій формі;
- урізноманітнити навчальний матеріал;
- включити значно більшу кількість різнорівневих завдань, особливо творчих, а також вправ для здійснення диференційованого навчання і самостійної роботи, вправ для повторення, логічного мислення;
- поліпшити естетичне оформлення, поліграфічне виготовлення та якість ілюстрацій, підвищити їх дидактичну цінність та інформативність;
- збільшити кількість ілюстрацій, малюнків та осучаснити їх.

Аналіз результатів анкетування, дидактичний аналіз методичного апарату підручників дає змогу зробити висновок про те, що змістова частина підручників потребує доопрацювання, наповнення її сучасним цікавим матеріалом, якісними схемами та ілюстраціями, словниками, які нестимуть додаткову корисну

інформацію, засобами організації пізнавальної і творчої діяльності учнів.

Література

1. Аппарат ориентировки в школьных учебниках: Методические материалы. – М.: Просвещение, 1973. – 58 с. 2. Білецька М. А., Вашуленко М.С. Рідна мова : підруч. для 2 кл. – Ч. I, II. – К.: Освіта, 2002. 3. Вашуленко М. С, Дубовик С. Г., Мельничайко О. І., Скуратівський Л.В. Рідна мова: Підруч. для 4 кл. – Ч. I, II. – К.: Освіта, 2004. 4. Вашуленко М.С, Мельничайко О.І.Рідна мова: Підруч. для 3 кл. – Ч. I, II. – К.: Освіта, 2003. 5. Денисенко Л. Про вибір ілюстрацій до шкільного підручника // Підручник ХХІ століття. – 2003. – № 1-4. – С. 53-57. 6. Дидактика современной школы : пособие для учителей / Б.С. Кобзарь, Г.Ф.Кумарина, Ю.А.Кусый и др. Под ред. В.А.Оньщука. – К.: Рад. школа, 1987. – С. 88, 90. 7. Зуев Д.Д. Школьный учебник. – М.: Педагогика, 1983. – 240 с. 8. Кодлюк Я.П. Теорія і практика підручникотворення в початковій освіті: Підруч. для магістрантів та студ. пед. ф-тів. – К.: Інформаційно-аналітична агенція "Наш час", 2006. – 368 с. 9. Полякова А.В. Отбор учебного материала учебники для начальной школы в условиях развивающего обучения // Новые исследования в педагогических науках. – М.: Педагогика, 1989. – № 2(54). – С. 35 –40. 10. Рогановский Н.М. Методический аппарат в помощь школьнику // Советская педагогика. – 1989. –№ 4. – С. 65 - 67.
ПШ – 2007. – № № 1. – С. 55–58.

Ірина ГУДЗИК

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ В ПІДРУЧНИКАХ З РОСІЙСЬКОЇ МОВИ

Робота з підручником – один з найважливіших аспектів шкільного навчання. Вона має бути спрямована, передусім, на розвиток у школярів умінь самостійно працювати з навчальним матеріалом, умінь вчитися. Саме це є головною метою компетентнісного навчання, якого ми прагнемо.

Досягнення цієї мети потребує, зокрема, різнобічного аналізу навчальних матеріалів шкільних підручників – способів презентації (представлення, введення) навчального матеріалу, співвідношення основного і додаткових текстів, інформаційної насиченості текстів,

стилістичних особливостей мови підручника тощо. Ці та багато інших факторів визначають ступінь придатності підручника для самостійної роботи учнів. Зазначені проблеми вкрай важливі і для теорії, і для практики навчання, але вони залишаються малодослідженими.

Розглянемо такий аспект аналізу підручника, як способи презентації навчального матеріалу, узявши за приклад підручники з російської мови (другої) для початкових класів. Компетентнісна спрямованість курсу визначає, на наш погляд, кілька способів презентації матеріалу про мову й мовлення. Чітке уявлення про їх особливості необхідне вчителю для належної організації роботи на уроці.

1. Суто практичний.

Такий підхід найширше представлено у підручнику для першого року навчання російської мови (для усного курсу). Він реалізований за допомогою предметних і сюжетних малюнків і текстів до них (які подано в додатку). Такий матеріал має на меті розвиток в учнів мовних і мовленнєвих умінь на практичній основі.

В одних випадках передбачене цілісне сприйняття окремих предметів і їх назв, ситуацій, зображених на малюнку. Діти розглядають малюнок підручника, слухають текст, що промовляє учитель, виконують те чи інше завдання (знаходять на малюнку те, про що говориться в розповіді вчителя, відповідають на питання, повторюють за вчителем і заучують текст, доповнюють діалог тощо).

В інших випадках для розгляду винесене те чи інше граматичне явище, наприклад, вживання іменника у формі давального відмінка однини з прийменником *по* (матеріал у підручнику являє собою слово *по* і кілька предметних малюнків). Учнім треба сказати, що зображено на малюнку, і з'єднати слово *по* з кожним зі слів, скласти речення з одним чи кількома з них. Та сама граматична форма дається в загадці ("*По долам, по горам ходят шуба и кафтан*"), у сюжеті для зв'язного висловлювання за малюнком й ін. У цьому випадку увагу школярів привертають до певної форми слова, вчать правильно використовувати її, але не вдаються до жодних формальних роз'яснень. При цьому використовується приховане зіставлення з українською мовою, що виявляється в доборі матеріалу, але воно не передбачає обов'язкового розгляду прикладів з української мови.

2. Практичний з елементами теорії – з використанням термінів, умовних позначок (схем речень, складових і звукових схем, живих звуків та ін.), але без визначень, правил. У такий спосіб здійснюється на перших кроках розвиток у молодших школярів умінь розрізняти окремі слова в

реченні, звуки в слові, наголос, формування початкових уявлень про ці мовні одиниці (з опорою на уроки української мови). Такий матеріал широко представлений у підручнику для початкового періоду навчання читання й письма.

Наприклад, у підручнику під малюнком подається схема, і треба скласти речення за нею. Варіант роботи: діти складають (слухають) два схожих речення і вирішують, якому з них відповідає схема. Подібна робота здійснюється на матеріалі складів, звуків, наголосів. Учитель вимовляє слово, пропонує його повторити, а потім проговорює ланцюжок звуків цього слова. Діти повторюють, потім розглядають схему, що складається з декількох клітинок, показують кожну з них, вимовляючи звук, і визначають, чи стільки ж звуків у слові. При цьому використовуються *терміни: речення, слово, звук, склад, наголос.*

Мета таких матеріалів у підручнику – допомогти дітям усвідомити сам факт членування зв'язного мовлення на фрагменти, навчити їх розрізняти в мовленні окремі одиниці, правильно вимовляти їх, бачити подібне і різне у словах російської й української мов. Не рекомендується випереджати події і обтяжувати дітей до часу теоретичними узагальненнями. Тільки пройшовши цей найважливіший практичний етап, школярі зможуть надалі впоратися з узагальненням, класифікацією, засвоєнням визначень, правил і зможуть застосовувати знання про мову у власному мовленні.

3. Експліцитні відомості про мову і мовлення.

Подана в конкретизованому вигляді інформація про мову і мовлення починає регулярно використовуватись у тій частині курсу, яка йде за періодом початкового навчання читання й письма. Це новий ступінь у навчанні російської мови. Курс лишається переважно практичним, спрямованим на розвиток комунікативних умінь, але в ньому помітне місце належить матеріалові, що містить відомості про мову і мовлення. Для його презентації в підручнику використовуються різні способи.

Один з них – найбільш звичний, традиційний спосіб побудови матеріалу підручника: на початку фрагмента, заголовок якого називає певне мовне явище, дається текст про це явище. Подальша робота над темою представлена у вправах, що йдуть за основним текстом.

Однак у більшості випадків відомості про мову і мовлення даються не окремими блоками-повідомленнями, а включені у вправи, причому, фрагменти відомостей про одне явище можуть бути вміщені у декількох вправах. Це дає можливість уникнути зайвої формалізації

роботи над "теорією", з'єднати її з виконанням практичних завдань. При цьому можна виділити кілька варіантів. Ось деякі з них.

Наприклад, вправа, спеціально присвячена роботі над певним мовним (мовленнєвим) явищем, містить текст про нього і завдання до нього. Текст використовується для слухання чи для самостійного читання.

У багатьох випадках вправа містить художній текст, запитання і завдання на перевірку його розуміння, а потім, на додаток до цього матеріалу і з опорою на нього, тлумачиться визначене мовне явище, повідомляються нові відомості про нього. Наприклад, даються два прислів'я (*И мудрому человеку совет нужен. После дела за советом не ходят.*); учням треба прочитати, списати їх, обговорити їх смисл. Далі (у цій самій вправі) роз'яснюється різниця між стверджувальними і заперечними реченнями: *"Зверни увагу на те, що в першому з речень міститься твердження. Той, хто говорить, висловлюючи якусь думку, немов стверджує: "Так, це так". Це стверджувальне речення. А в другому реченні міститься заперечення. Той, хто говорить, не погоджується з чимось, заперечує: "Ні, не так". Це заперечне речення"*.

Таким чином, робота спочатку спрямована на читання (списування), усвідомлення змісту речень (прислів'їв), а вже потім – на аналіз їх граматичної сутності. Те саме, наприклад, – у роботі над антонімами: спочатку читається, обговорюється зміст вірша, в якому є кілька пар антонімів. Потім школярі працюють з невеликим текстом, який тлумачить, що таке антоніми і яка їх роль у тексті.

Відомості про мову і мовлення можуть бути подані в завданнях до вправи. Такий матеріал найчастіше містить узагальнення того, що школярі вже знають (саме тому він дається ніби принагідно). Наприклад: *"Вимов голосні звуки у словах лист, мишь, уж, люк, лев, нос, дом, бант, ряд. У цих словах є всі 6 голосних звуків російської мови: [и], [у], [y], [з], [о], [а]. Для їх позначення на письмі використовують 10 букв: и, ы, у, з, а, о, я, ю, е, ё. Добери 10 своїх прикладів, запиши їх"*.

Відомості про мовне явище, що даються в завданні до вправи, мають на меті спрямувати увагу учнів на вимову, правопис та ін. Наприклад: *"Прочитай уголос. Прислухайся до звучання слів, простеж за своєю вимовою. Наприкінці слова вимовляй глухі приголосні [п], [ф], [к], [т], [ш], [с], а не дзвінки [б], [м], [з], [д], [ж], [з]."*

Розширені завдання до вправ використовуються й у тих випадках, коли матеріал спеціально не коментується, а школярів

прямо відсилають до того, що їм відомо з української мови. Наприклад: *"Прочитай приклади, спиши їх. Зверни увагу на те, що в російській мові, як і в українській, у корені слова бувають чергування звуків. Усно переклади слова на українську мову. Які з чергувань збігаються в російській і українській мовах? Які звуки чергуються в коренях російських слів?"*

Таким чином, мовний матеріал звичайно представлений у підручнику не одним суцільним текстом, а розчленований на фрагменти, що супроводжуються практичними завданнями. Це більш відповідає віковим особливостям учнів і практичній спрямованості формування знань про мову та мовленнєвих умінь. За такої послідовності в роботі учні встигають зрозуміти навчальну задачу, виконати практичні дії з мовним матеріалом. У результаті він наповнюється для них конкретнішим змістом, краще усвідомлюється і запам'ятовується.

4. Використання підстановочних таблиць, на основі яких будується потрібне формулювання.

5. Презентація матеріалу у вигляді алгоритму.

Прикладом може бути фрагмент підручника про роль наголосу у слові [1, с. 37]

Если мы передвинем ударение в слове, то слово будет звучать неправильно; Может появиться совсем другое слово; часто делают ошибки в ударении таких слов.

Передбачається, що учні за підстановочною таблицею чи алгоритмом складуть речення – і в такий спосіб матимуть нове правило, розуміння певного матеріалу. Активно попрацювавши над таблицею, учні краще розуміють, запам'ятовують подані відомості.

Різноманітність у поданні матеріалу дає вчителю змогу залучити дітей до різних видів діяльності, організувати як індивідуальну, так і парну, групову роботу з ним, формувати уміння самостійної роботи з підручником – і в опрацюванні нового матеріалу, і під час закріплення, узагальнення виучуваного.

Ще одна проблема презентації навчального матеріалу пов'язана з особливостями сприйняття інформації, які виявляються у тому, що початок і кінець матеріалу є сильнішими позиціями, ніж його середина, а кільцева структура з повтором початкового фрагмента наприкінці позитивно впливає на сприйняття. Психологи відзначають, що ця особливість часто ігнорується в шкільних підручниках. "Наприклад, подача граматичного чи математичного правила

починається з короткого вступу і закінчується прикладом чи висновком. Основна думка (формулювання) дається один раз, причому саме в середині повідомлення, отже, вона найбільшою мірою піддана забуванню чи прояву серійного ефекту" [2, с. 71]. Отже, за умов обмеженого часу діти добре запам'ятовують перший і останній із пред'явлених значеннєвих елементів, випускаючи основний, який виявився між ними.

Ми розглянули з цього погляду підручник з російської мови для 4 класу [1], тому що саме в ньому найширше з усіх підручників для початкового навчання російської мови подані матеріали, що містять відомості про мову і мовлення. У цьому підручнику переважає така побудова матеріалу, коли основне в тексті розташовується на його початку. Наприклад [1, с. 112]:

"Врусском языке, как и в украинском, слово можеш состоять из нескольких значимых частей. Они называются так: префикс, корень, суффикс, окончание. Префикс, корень и суффикс вместе – это основа слова. Например: пришкольный, листик.

У одних слов есть все эти части, у других той или иной части может и не быть. А некоторые слова совсем не делятся на части".

Після цього подано ілюстрацію до цього твердження. (Інформація про неподільність деяких слів, що пропонується в середній частині матеріалу, не буде деталізуватися й активно використовуватися в початковому навчанні, вона подана тут із пропедевтичною метою).

Ще приклад – основне дається на початку і наприкінці тексту:

"Ты уже знаешь, что звучащее слово можно разделить на части – слоги. Бывает, что человек, с которым мы говорим, находится далеко и плохо нас слышит. В таких случаях говорят не только громче обычного, но и "растягивают" слово по слогам. Например: И-ди сю-да! Бы-стрей!" Часто делят слова на слоги в пени. Например: "Спи, мо-я ра-дость, у-сни!"

Обрати внимание! В русском языке слово на слоги обычно делится так, чтобы в конце слога был гласный звук.

Тут ми бачимо дві основні "порції" інформації, одна – на початку тексту (слово поділяється на склади) та інша – наприкінці (склад звичайно закінчується голосним звуком). Середня частина тексту містить приклади, показує ситуації, у яких розподіл на склади іноді зумовлено практичними життєвими потребами.

Є в підручниках і засуджувані психологами способи презентації

матеріалу, коли основне в ньому дається в середині відповідного блоку. Наприклад [1, с. 60], правило про написання м'якого знака між двома приголосними виявилось посередині досить довгого тексту, що не можна визнати вдалим (це буде враховано при подальшому удосконалюванні підручника).

Важливим аспектом проблеми підручника є *стилістична приналежність текстів*, яка значною мірою визначає їхню читабельність [3], доступність для сприйняття молодших школярів. Звичайно тексти, написані так званим навчально-науковим стилем, ближчі до наукового, ніж до навчального стилю, якщо розуміти під останнім достатню простоту і зрозумілість викладу для передбачуваного читача.

Вважаємо, що тексти в підручниках для початкових класів повинні мати очевидні ознаки розмовного і науково-популярного стилів. Необхідно враховувати, що в молодших школярів тільки починають формуватися уміння, необхідні для роботи з навчально-науковими текстами, і це накладає серйозні обмеження на використання цього підстилю наукової мови. Підручник має пропонувати не сухі, відсторонені тексти, що містять "виклад" матеріалу, а доступні для дітей міркування, цікаві завдання для активної самостійної роботи у **ході** читання.

Наприклад, робота з теми, яка передбачає використання засобів зв'язку речень у тексті [1, с. 21], починається з міркування:

"Какой текст, по-твоему, лучше – связный или бессвязный? Безусловно, связный. Ведь он – как прочная цепочка, в которой каждое колечко, каждое звено связано с соседним (или с соседними). В ней нет разрывов, нет таких кусочков, которые никуда не ведут, а обрываются, едва начавшись: нет нагромождения лишних звеньев. Такой должна быть и наша речь...

Тексти такого роду наближаються до науково-популярної розповіді про мовні явища. А належний ступінь науковості забезпечується коректністю в доборі і тлумаченні матеріалу, наявністю досить великого числа термінів.

Зазначену вище стилістичну характеристику навчальних матеріалів варто розглядати у зв'язку з проблемою *інформаційної насиченості* тексту, "щільності" вміщеної в ньому інформації (нових відомостей). Важливо, щоб у тексті були не тільки речення, які містять основне повідомлення (базисні речення), але й ті, що вводять, доповнюють, пояснюють їх. Спеціальні дослідження свідчать, що

зрозумілим є той текст, у якому базисних речень у чотири-п'ять разів менше, ніж тих, що доповнюють [4; 5]. Це певною мірою стосується і наукового стилю, тим більше це важливо для навчально-наукового, науково-популярного стилів.

Ми цілком поділяємо це твердження, вважаючи, що такого складного навчального матеріалу, яким є мовний матеріал, не стосується формула "коротко і ясно". Міркування на лінгвістичні теми в принципі складні для молодших школярів, тому що вони присвячені, як правило, проблемам абстрактним, далеким від життєвого досвіду дітей, містять терміни, передбачають уміння стежити за логікою міркування, тому навіть коротке і просте за структурою речення може бути зовсім незрозумілим для учнів. Тому тексти про мову і мовлення слід будувати з урахуванням значної ролі матеріалу, який доповнює, роз'яснює, пов'язує нове для учнів з тим, що їм уже відомо, зрозуміло.

Так, учням розповідають, що усвідомлення того чи іншого явища важливо для практичних потреб, для того, щоб добре розуміти інших, правильно будувати висловлювання самому, грамотно писати.

Наприклад, про будову слова сказано: *"Дуже багато слів в українській і російській мовах будуються по-різному (читач – читатель, гніздечко – гнездышко). Використовуючи у своєму мовленні такі слова, треба бути уважним, намагатися не робити помилок ні українською, ні російською мовами"*.

Про значення слів у двох споріднених мовах учні читають: *"Для нас, що володіють не лише українською, а й російською мовою, важливо знати, чи однакові значення схожих слів у цих мовах. Виявляється, що в багатьох випадках – так, однакові чи майже однакові. Наприклад, слово ручка. Але є слова, які розрізняються деякими своїми значеннями. І треба намагатися правильно вживати такі слова. Наприклад..."*.

Істотною характеристикою підручника є *довжина текстів*. Відомо, що в традиційних підручниках з мови використовували переважно невеликі за обсягом тексти (до 0,5 сторінки), причому значну їх частину склали твори малих жанрів – прислів'я, загадки і под. Побудова підручника майже винятково на таких коротких текстах свідчить, що вони розглядаються насамперед як матеріал для мовного розбору, а не для читання. Учні одержують недостатньо матеріалу для розвитку вміння читати, розуміти все довші і складніші тексти. Вважаємо, що обов'язковою характеристикою підручника, призначеного для компетентнісно орієнтованого навчання мови, має

бути достатня кількість і невеликих, і досить значних за обсягом текстів. Лише за такої умови можна вважати, що підручник сприяє розв'язанню одного з найважливіших завдань початкового навчання – розвитку вміння добре читати вголос і мовчки.

Короткі, прості тексти підручника учні читають самі, складніші може читати вчитель, поставивши певне завдання для слухання-розуміння. Те саме стосується і досить великих за обсягом текстів-пояснень до вправ підручника. Ці тексти важливі для організації самостійної роботи школярів з підручником, але роботу з ними слід будувати за принципом поступового зростання складності.

У цілому, способи презентації навчального матеріалу в підручниках, лінгвістичні характеристики текстів слід віднести до вирішальних факторів, які визначають результативність навчання, спроможність учнів самостійно працювати з ним. Ці характеристики підручників потребують ретельних досліджень на матеріалі різних предметів.

Література

1. Гудзик И. Ф. Русский язык: учеб. для 4 кл. общеобразоват. учеб. завед. с укр. яз. обуч. / И. Ф. Гудзик. – К. : Освіта, 2004. 2. Микк Я. А. Оптимизация сложности учебного текста: в помощь авторам и редакторам / Я. А. Микк. – М.: Просвещение, 1981. 3. Солганик Г. Я. Язык и стиль учебников (общие аспекты) / Г. Я. Солганик // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1988. – Вып. 18. 4. Сохор А. М. Логическая структура учебного материала. Вопросы дидактического анализа / А. М. Сохор. – М. : Педагогика, 1974. 5. Учебный материал и учебные ситуации. Психологические аспекты / Под ред. Г. С. Костюка, Г. А. Балла. – К.: Рад. шк., 1986. – С. 71.

ПШ – 2009. – № 2. – С. 25–28.

Світлана ДУБОВИК

ЛОГІЧНІ АСПЕКТИ МОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У системі початкової мовної освіти важливе місце належить проблемі становлення інтелектуальної сфери особистості молодшого школяра.

Насамперед, ідеться про розвиток в учнів початкових класів

пізнавальних інтересів, аналітичності розуму, вміння віднаходити конструктивне рішення, формування дослідницького інтересу, прагнення до пошуку, творчого мислення; формування таких його якостей, як гнучкість, оперативність, глибина, дивергентність, критичність, відкритість, самостійність, схильність до винахідливості.

На нашу думку, досягти таких результатів у навчанні української мови можливо за умови спрямування роботи вчителя на формування в учнів 1–4 класів основних прийомів мислительної діяльності.

Мислення – активний процес відображення об'єктивного світу в поняттях, судженнях, гіпотезах, яке має опосередкований, узагальнений характер, пов'язаний із розв'язанням різного типу завдань; вищий продукт особливим чином організованої матерії – людського мозку.

Мислення опосередковане відчуттями й сприйняттями, минулим досвідом, пізнанням почуттєво сприйнятого. Узагальнюючий характер мислення у своїй розвинутій формі є специфічним лише для людини. Воно виявляється у здатності людини пізнавати загальні характеристики предметів у одиничному, здійснювати переходи від частково загального до більшого, формувати загальні поняття, судження, закони, норми.

Мисленню властиві такі процеси, як абстракція, аналіз, синтез, формулювання завдань та пошуки їх вирішення, ідеалізація, винайдення у аналізованих об'єктах подібності, неподібності, узагальнення, формування понять різних рівнів абстракції та узагальненості, пояснення та обґрунтування одержаних результатів, висування гіпотез. Мислення людини здійснюється у найтіснішому зв'язку з мовленням, його результати фіксуються у мові.

Дамо загальну характеристику основним прийомам мислительної діяльності, які необхідно формувати в учнів початкових класів на уроках української мови. Детальніше розглянемо такі мислительні процеси, як: аналіз і синтез, узагальнення й абстрагування, доведення.

Аналіз і синтез

Візьміть до уваги!

Аналіз – розклад, розбір, розслід; метод наукового дослідження предметів, явищ шляхом розкладу,

розчленування їх у думці на складові частини. Аналізувати – робити аналіз, досліджувати, розкладаючи на складові частини.

Синтез – єднання, поєднання, сполучення; єдність, цілісність пов'язаних між собою явищ, предметів дійсності; узагальнення, висновок із чого-небудь. **Синтезувати** – робити синтез, узагальнювати, сполучати, поєднувати, одержувати, утворювати шляхом синтезу.

Відомо, що людина використовує як аналітичний, так і синтетичний методи логічного мислення. Вона вдається до аналізу, коли виникає потреба розкласти об'єкт на складові частини. При цьому подумки свідомо порушується цілісність об'єкта, тому вкрай необхідний теоретичний синтез результатів аналізу. За допомогою аналізу й синтезу людина досягає кращого рівня опису об'єкта і водночас встановлює зв'язки, виявляє суть явищ.

Аналіз і синтез є основними мислительними процесами, які виявляються в ході розв'язування задач, а також супроводять усі інші логічні операції.

Формувати ці мислительні процеси в учнів на уроках української мови рекомендуємо під час розв'язування мовних задач-проблем, задач-головоломок, наприклад: "Сергійко, Дмитрик і Олексійко живуть на різних поверхах: на першому, другому, третьому. Сергійко живе нижче від Олексійка, Дмитрик – вище від Олексійка. Хто на якому поверсі живе?" або "У сім'ї троє дітей: дві дівчинки та хлопчик, їхні імена починаються з літер А, О, Л. Серед букв А і О є початкова літера імені хлопчика, і серед О і Л вона також є. На яку літеру починається ім'я хлопчика?"

Учителів початкових класів рекомендуємо орієнтуватися на три рівні розвитку процесів аналізу й синтезу (високий, середній, низький).

Зазначимо, що ступінь сформованості процесів аналізу й синтезу під час виконання мовних завдань має характеризуватися за двома критеріями: ступінь досконалості процесів аналізу й синтезу (елементний, частковий, повний, прогностичний аналіз; локальний, частково-комплексний, комплексний синтез) і ступінь зв'язку між рівнями аналізу й синтезу.

В и с о к и й (перший) рівень розвитку мисли-тельних процесів характеризується повнотою, всебічністю і цілеспрямованістю аналізу й синтезу, вмінням вичленити суттєві ознаки і комплекси даних, визначити відношення між ними на основі не тільки прямої, а й зворотної залежності. Цьому рівню властивий тісний зв'язок аналізу з синтезом, передбачення ходу розв'язування, тобто планування подумки.

Середній (другий) рівень аналізу й синтезу виявляється у багатобічному, але не досить повному аналізі, у вичленуванні істотних даних і визначенні кількох комплексів зв'язків, між якими не завжди встановлюються правильні відношення. Аналіз і синтез пов'язані між собою, проте усне прогнозування наступного ходу розв'язування ускладнюється тим, що відсутня єдина система зв'язків між даними згідно з запитанням мовної задачі.

Низький (третій) рівень аналізу й синтезу відзначається елементним або однібічним аналізом, виділенням окремих елементів задачі, встановленням одиничних або локальних зв'язків між даними, не підпорядкованих розв'язанню проблеми в цілому. На цьому рівні аналіз і синтез майже не пов'язані, тож неможливе планування процесу розв'язування задачі з логічним навантаженням.

Узагальнення. Абстрагування

Візьміть до уваги!

Узагальнення – прийом розумової діяльності, сутність якого полягає у знаходженні загальної ознаки, яка властива кільком об'єктам. Узагальнювати – порівнюючи окремі предмети, факти, явища, виявляти спільні риси, особливості й на їх основі робити висновки у формі загальних положень: 1. Виявляючи характерні риси, особливості окремого предмета, факту, явища, сприймати їх як загальні й поширювати на інші предмети, явища, підсумовувати; 2. Відбирати й об'єднувати однакові характерні риси, особливості, створювати на їх основі що-небудь загальне, типове.

З метою організації на уроках української мови узагальнення й абстрагування рекомендуємо вчителю початкових класів застосовувати завдання на зразок: "п'ятий зайвий". Вони дають змогу виявити рівень сформованості процесів узагальнення й абстрагування і встановити, на якому аналізі вони ґрунтуються (всєбічному, частковому або однібічному), визначити, якою мірою учні спроможні розрізняти суттєві й несуттєві ознаки та узагальнювати об'єкти за першими, абстрагуючись від других, а також види узагальнення: індуктивно-практичний чи словесно-логічний, глобально-недиференційований чи диференційований.

Завдання типу "п'ятий зайвий" спрямовані на виявлення в учнів уміння узагальнювати об'єкти за родовою приналежністю. Ці види вправ доцільно застосовувати у двох серіях; перша має бути побудована на словесному матеріалі, а друга – на наочному. У першій серії учням у певній послідовності можна запропонувати 5 груп слів –

по 5 у кожній. Чотири слова кожної групи мають називати схожі предмети, явища, процеси, які можна об'єднати за суттєвою ознакою в одну групу, а п'яте слово – предмет, явище, процес, що не підходить до них, зайвий, наприклад: *зима, весна, рік, літо, осінь; сніг, дощ, вітер, град, непогода; думати, уявляти, спостерігати, читати, мріяти*. Учні аналізують усі слова, визначають й обґрунтовують, які з них називають подібні предмети, явища, процеси, а які – "зайві".

У другій серії завдання учням пропонується розглянути 5 карток, на кожній із яких зображено по п'ять предметів, скажімо, троянда, гвоздика, жоржина, шипшина, тюльпан. Необхідно об'єднати в одну групу предмети за суттєвою ознакою і виділити п'ятий об'єкт, як зайвий.

Значимо, що для виявлення ступеня сформованості мислительних процесів в учнів під час виконання цього завдання визначено два критерії: кількість практично правильних відповідей і відтворених родових понять.

Високий (перший) рівень узагальнення й абстрагування ґрунтується на всебічному аналізі й синтезі, на чіткому розмежуванні суттєвих і несуттєвих ознак. Узагальнення строго диференційоване і проводиться відразу. Уміння позитивного й негативного абстрагування пов'язані між собою, однаково високо розвинуті.

Середній (другий) рівень узагальнення й абстрагування характеризується диференційованістю, проте здійснюється поступово, у ході тренувальних вправ. На цьому рівні легше виділяються істотні ознаки поняття, проте важче – неістотні, негативне абстрагування розвинуте слабше, ніж позитивне.

Низький (третій) рівень узагальнення й абстрагування спирається на однобічний елементний аналіз і є глобально-недиференційованим або ж орієнтується на окрему несуттєву ознаку. На цьому рівні ще не сформовано вміння розрізнявати істотні ознаки і неістотні, позитивне й негативне абстрагування розвинуті недостатньо.

Доведення

Візьміть до уваги!

Доведення – дія за значенням довести, доводити; логічна форма встановлення істинності будь-якого судження на підставі інших суджень, істинність яких перевірена практикою. Доводити – підтверджувати істинність, правильність чого-небудь фактами, незаперечними доказами, доказувати.

Обґрунтування, обґрунтовувати – висувати на підтвердження чого-небудь переконливі докази, факти і аргументувати, вмотивовувати. Аргументування, аргументувати – висувати аргументи, докази, доводи для обґрунтування, підтвердження чогось.

Доведення – це мислительний процес, під час якого істина однієї думки стає слушною за допомогою інших думок. У структурі доведення наявні три складові частини: теза, аргумент, демонстрація.

Теза – думка або положення, істинність якої потребує доведення.

Аргументи відіграють роль фундаменту висловлювання. Вони завжди мають бути істинними і не містити сумнівних положень.

До системи логічних доказів входять такі аргументи: приклади, факти, цифри, статистичні дані.

Третя складова частина – демонстрація – це логічний розсуд, під час якого з аргументів виводиться істинність або хибність тези.

Доведення відношень між поняттями відрізняється від простої відповіді на питання "Чому?" тим, що в процесі доведення учень обов'язково має всебічно обґрунтувати тезу: знайти і виділити як внутрішню, так і зовнішню причину і підкреслити логічну залежність між ними – зумовленість зовнішньої причини внутрішньою.

Прихованість внутрішньої причини, її абстрактність, узагальнений характер і опосередкованість знаннями минулого досвіду – все це складає трудність для багатьох учнів під час пошуків і виділення внутрішньої причини, незважаючи на те, що вони правила знають. Нерідко частина школярів абстрактне судження замінює конкретнішим описовим судженням.

Деякі учні в процесі доведення відтворюють тільки одну, зовнішню причину (ознаку поняття). Повторна вимога "А чим ще можна довести?" спонукає дітей до пошуків нових аргументів – до відтворення внутрішньої причини.

Можлива і така ситуація, коли повторна вимога не дає бажаних результатів. Тоді необхідно змінювати формулювання вимоги або змінювати вимогу на обґрунтування: "Доведіть, чому?" Нова за формулюванням чи змістом вимога допомагає учням знайти необхідні аргументи, наприклад: "Доведи, чому в слові *підгрунття* перед закінченням *-я* не пишеться подвійного от? А в слові *подвір'я* чому не подвоюється *р*, і треба ставити апостроф?"

Зіставляючи свої узагальнені припущення з конкретною ситуацією і в такий спосіб за допомогою доведення перевіряючи

істинність припущень, учні конкретизують їх і висувають нові аргументи доказу.

У цьому випадку пошуки аргументів набувають форми міркування. Учень розмірковує і, доводячи, визначає, яке з припущень найбільш вдале для розв'язання проблемної ситуації і може бути використане як аргумент доведення.

Але більшість учнів самостійно міркувати й доводити ще не може і робить це за допомогою системи запитань учителя (евристична бесіда). Використовуючи її, школярі висувають припущення (гіпотези) і доводять придатність чи непридатність їх для розв'язання проблемного завдання.

Отже, ми можемо говорити про наявність в учнів початкових класів тенденції до використання доведень-міркувань і на цій основі – до зародження евристичного і гіпотетичного мислення.

Іноколи доведення можуть мати форму міркування. Доведення-міркування учні використовують під час розв'язання логічних задач. Для обґрунтування своїх розв'язань частина учнів користується доведенням-міркуванням у формі категоричних суджень.

Розсудливий характер доведення підкреслює слово "отже", яке поєднує аргументи з висновком. Таке доведення особливо яскраво виявляється в доказах у формі умовних суджень учнів.

Таким чином, у доказах розвиваються й удосконалюються деякі індивідуальні особливості мислительної діяльності дитини, які пізніше перетворюються в якості розуму. До них, насамперед, слід віднести самостійність. Відомо, що для учнів початкових класів характерне наслідування в мисленні та у мовному викладі думки.

Але серед них є вже такі, які прагнуть знайти новий спосіб розв'язання мислительної задачі, оригінальний шлях з'ясування поставленого запитання. У доведенні виявляється самостійність мислення: у визначенні придатності думки стати аргументом доказу, в конструюванні доказу певної форми, в суб'єктивній упевненості в істинності доведення. Зрештою, доводячи, учень має зробити самостійний висновок, що є результатом умовиводу, якому передують роздуми, міркування, власна оцінка кожної думки і таке їх поєднання, в результаті якого дитина дістає нові знання.

Опосередкований, вибірковий і планомірний характер пізнання в доведенні вимагає від учня активності і в аналізі об'єкта доведення, і в виборі істотних зовнішніх та внутрішніх його ознак, і в складанні плану доведення, і в необхідності тримати в своїй уяві всю картину

доведення.

Однак доведення не лише активна, а й цілеспрямована мислительна діяльність. У тезі доказу втілено як зміст проблемного положення, так і мету доведення – необхідність її обґрунтувати. Ця мета спонукає дитину підпорядковувати їй усю мислительну діяльність. Але на шляху до мети часто трапляються різні перешкоди: недостатність або аморфність знань, невміння їх аналізувати, виділяти істотні ознаки в тезі та аргументах і встановити між ними за допомогою синтезу певні відношення або сконструювати доказ певної форми тощо.

Для подолання цих та інших труднощів учні мають мобілізувати свої вольові зусилля. І якщо матеріал доведення викликає в них інтерес, то напружена мислительна діяльність, спрямована на подолання труднощів, супроводжується інтелектуальними почуттями розумового напруження, а в разі успіху в доведенні – почуттям бадьорості, радості, які відіграють позитивну роль у будь-якій розумовій праці.

Необхідність під час доведення переконувати інших у правильності своїх думок сприяє розвитку впевненості в судженнях і висновках. Але учень переконливо доводить лише за умови, коли в нього є достатньо знань і потреба чи бажання переконати інших у їх правильності.

Отже, доведення активізує творчі зусилля учнів і сприяє розвитку причиново-наслідкового мислення, допомагає школярам творчо використовувати набуті знання для з'ясування різних мовних явищ.

Вміння доводити сприяє розвитку елементів гіпотетичного мислення, коли задача-проблема розв'язується за допомогою припущення, гіпотез, істинність яких визначається внаслідок доведення або міркування.

Отже, важливим завданням учителя початкових класів є формування в учнів основних мислительних операцій – аналізу й синтезу, узагальнення, абстрагування, доведення. Така робота вчителя у цьому напрямку на уроках української мови сприятиме розвитку інтелектуальної сфери особистості учня.

ПШ – 2008. – № 7. – С. 34–36.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ В УКРАЇНІ

На думку провідних учених зі світовими іменами ХХІ століття – це століття освіти та інформації. І той народ, та держава, які впродовж 15-20 років сповна використають цей резерв – займуть належне місце у світовому співтоваристві. А хто з об'єктивних чи суб'єктивних причин не скористається ним, той приречений на вічне відставання.

Ось чому провідні зарубіжні країни, їх уряди, державні законодавчі органи прийняли ряд законів про реформування системи освіти. Такі закони прийняті в США, Англії, Німеччині, Франції, Італії, Росії та інших країнах.

На законодавчому рівні про реформування системи освіти ми не відстаємо від провідних зарубіжних країн. Адже в нашій державі прийнято низку законів про реформування всіх рівнів освіти в Україні. Прийнято закони України "Про дошкільну освіту", "Про освіту", "Про позашкільну освіту", "Про загальну середню освіту", "Про вищу освіту" та інші. Отже, в галузі освіти ми працюємо у правовому полі.

Позитивним явищем у галузі освіти є й те, що Україна де-факто і де-юре вступила в освітній Європейський простір на основі Болонської конвенції. Цей процес закономірний. Адже Україна – європейська держава. Проте він, цей процес, потребує відповідного прискорення. Бо першочергові завдання, які стоять перед українською освітою – це підвищення її якості в усіх вимірах, що сприятиме поступовому введенню в нашу освітню галузь європейських стандартів освіти.

Але водночас треба використовувати власний досвід у галузі освіти. А він значущий, адже Україна, український народ не стояли осторонь світової цивілізації, українська нація внесла відчутний доробок у світову науку, літературу, культуру, мистецтво та інші галузі.

Тому в умовах входження України в європейський освітній простір, як зазначає ректор Національного педагогічного університету імені М. Драгоманова В. Андрущенко: "Поза сумнівом, національний характер освіти ми маємо не тільки зберегти, а й посилити... Європа повинна "впізнати" і побачити в нас надійних, перспективних, а головне привабливих і прогнозованих партнерів".

Розв'язуючи складні і відповідальні завдання, які впливають з реформування системи освіти в Україні і входження України в європейський освітній простір, слід підвищувати роль педагогічної науки,

яка має дати відповіді на питання, пов'язані з теорією і практикою національного виховання, теорією і практикою дидактики, школознавства, підготовки вчительських кадрів у нових умовах.

Україна, український народ не стояли осторонь світової цивілізації, українська нація внесла відчутний доробок у світову науку, літературу, культуру, мистецтво та інші галузі.

Слід пам'ятати, що тільки здобуття Україною незалежності дало змогу розчищати замулені пласти української культури, духовності, в тому числі й педагогічної думки.

Отож, у процесі вирішення кадрових педагогічних проблем необхідно спиратися на досягнення української педагогічної думки, звертатися до праць класиків педагогічної думки, адже нинішній етап розвитку педагогічної теорії і практики не виріс на порожньому місці.

Педагогічна спадщина Д. Духновича, К. Ушинського, Х. Алчевської, С. Русової, Б. Грінченка, Я. Чепіги, Г. Ващенко, А. Макаренка, В. Сухомлинського та інших є теоретичною базою формування принципів і закономірностей сучасного українського навчання і виховання.

Унікальним явищем українського шкільництва є й те, що найвидатніші українські письменники, які стали на захист української школи і української мови, внесли значний вклад у розвиток педагогіки. Маю на увазі Т. Шевченка, М. Драгоманова, І. Франка, Лесю Українку, Б. Грінченка. їхні педагогічні ідеї щодо змісту, принципів і методів навчання дітей українською мовою випереджали час.

Глибоке осмислення і розуміння здобутків педагогічної думки минулого дає нам змогу сповна зрозуміти сучасні проблеми виховання і навчання школярів, підготовки вчительських кадрів в умовах реформування системи освіти в Україні і входження України в Європейський освітній простір на основі Болонської конвенції і до певної міри зв'язати власні дії, дослідження з видатними фундаторами і творцями української педагогічної думки.

На наш погляд, найактуальнішою проблемою у педагогічній науці України є національне виховання дітей і молоді. Ця проблема потребує глибоких педагогічних досліджень.

На жаль, у значній частині громадян України склалася спотворена думка, що виховання – справа нескладна і кожен здатний успішно виконувати виховну місію. Насправді виховання, порівняно з навчанням, є складнішим, багатограннішим, відповідальнішим.

Адже якщо учень або студент на високому рівні не засвоє програмовий матеріал з відповідних дисциплін, то це ще не катастрофа.

Але якщо учень або студент стає на шлях правопорушення, злочинності, байдуже ставиться до рідної мови, українських духовних або матеріальних історичних цінностей, то це вже катастрофа для учня і студента, для їхніх батьків, а відтак – для держави.

Викликає тривогу те, що національні почуття, почуття патріотизму знецінені. Адже щороку 10 % від тих, хто захистили докторські дисертації назавжди виїжджають за кордон, 15 % кандидатів наук також покидають Україну. Своїм інтелектом вони збагачують науку і практику в США, Росії, Західній Європі.

Якщо у 1990 р. в Україні було понад 600 тисяч учених, то тепер, за різними даними, понад 145 тисяч. Ми втрачаємо еліту нації. Тривожно, що за соціологічними дослідженнями понад 30 % студентів готові виїхати за кордон на постійне місце проживання за умови надання їм робочих місць.

25 % населення прагне відновлення Радянського Союзу. Про це вони заявляють на різних маніфестаціях під червоними прапорами, значна кількість молодих людей ухиляється від служби в лавах української армії. А питання про надання російській мові статусу другої державної мови в Україні увійшло до програм ряду політичних партій.

В Україні зареєстровано понад 1,5 млн алкоголіків, з них понад 230 тис. жінок. Щороку понад 20 тисяч дітей залишаються без батьківської опіки. Виникають проблеми, що впливають з інших складових національного виховання.

"І ось ми біля розбитого корита, – образно пише про наш час Є. Сверстюк, – доїхали до краю, принижені, порізані, малодосвідчені і не готові до відповідальності".

Виходячи з вищенаведеного, ми повинні, з одного боку, бачити здобутки в національному вихованні дітей і дорослого населення за роки незалежності, з іншого – долати негативні явища, які є у цьому процесі.

"Національне виховання – це цілеспрямований регульований процес утвердження національної самосвідомості, національних почуттів, національних традицій, національного характеру та національних особливостей психології... мовних, естетичних та інших цінностей народів, що сприяє всебічному становленню національного".

Звичайно, національне виховання впливає з потреб розбудови української держави, консолідації української нації.

У Концепції національного виховання наголошується: "Національне виховання – це створена упродовж віків самим народом система поглядів, ідей, ідеалів, традицій, звичаїв, покликаних формувати

світоглядну свідомість та ціннісні орієнтації молоді, передавати їй соціальний досвід, надбання попередніх поколінь".

Водночас педагогічна наука, розробляючи шляхи реалізації завдань національного виховання, має спиратись і на думку дослідників цієї проблеми.

К. Ушинський звертав увагу на те, що "незважаючи на схожість педагогічних форм усіх європейських народів, у кожного з них своя особлива національна система виховання, своя особлива мета і свої особливі засоби досягнення цієї мети". Це властиво і для системи національного виховання в Україні.

Виховний ідеал української людини Г. Ващенко будував на двох основних принципах: християнській моралі й українській духовності. Звідси – служіння Богові та Україні.

Національний ідеал українців криється у пісенній скарбниці, у звичаях народу, в його літературі, мистецтві, християнській вірі та історичному минулому.

У праці Юрія Римаренка "Національний розвій України" національне виховання має таке визначення: "Національне виховання – це цілеспрямований регульований процес утвердження національної самосвідомості, національних почуттів, національних традицій, національного характеру та національних особливостей психології... мовних, естетичних та інших цінностей народів, що сприяє всебічному становленню національного".

Омелян Вишневський стверджує: "...маємо підстави вважати, що будь-яке національне виховання є виразником і вічних загально визнаних цінностей, оскільки вони не можуть функціонувати ізольовано від конкретного національного життя".

Праці Х. Алчевської, С. Русової, Я. Чепіги, В. Сухомлинського, М. Стельмаховича, О. Савченко є також теоретичним підґрунтям щодо визначення завдань системи освіти в Україні для національного виховання учнів.

Для досягнення бажаних результатів національне виховання треба здійснювати комплексно, тобто інтегрувати всі складові національного виховання: інтелектуальне, патріотичне, моральне, правове, естетичне, статеве, фізичне, трудове, екологічне.

У виховному процесі слід дотримуватися провідних принципів: науковості, народності, природовідповідності, культуровідповідності, гуманності, демократичності, європеїзму, етнізації, працелюбності та ін.

Важливо, щоб усі компоненти і принципи національного

виховання спирались на українську духовність, історію, літературу, музику, образотворче мистецтво, традиції та обряди.

Особливу увагу слід звертати на виховання в учнів любові до рідної мови, Української держави, її символів, моральних цінностей, правових норм тощо.

Виховання – найважливіший елемент освітньої діяльності, воно є серцевиною всебічного розвитку особистості.

Завдання виховної роботи полягає у тому, щоб формувати в учнів національну свідомість, знання Конституції України та обов'язків українців, виховувати любов до рідної землі, свого народу, шанобливе ставлення до державних символів України, бажання працювати задля розвитку України, готовність її захищати, оволодівати рідною і державною мовами.

Виховувати духовну культуру особистості, створювати умови для вільного вибору своєї світоглядної позиції. Утверджувати принципи загальнолюдської моралі у поєднанні з духовністю.

Виховувати творчу, працелюбну особистість, забезпечувати повноцінне фізичне виховання, дбати про екологічну й естетичну культуру дітей.

Дослідження свідчать, що у виховній роботі переважають вербальні методи. Лекції, бесіди, розповіді, дискусії не завжди підкріплюються практичною діяльністю.

Чимало практичних і добрих справ учні можуть робити через дитячі організації "Пласт", "Січ", а також регіональні учнівські і молодіжні об'єднання. Зокрема, Товариство "Лева і левенят" (Львів), "Оберіг" (Чернівці), "Берегиня" (Умань), "Спадщина" (Київ), "Поступ" (Самбір), "Молода Україна" (Київ, Херсон, Одеса, Миколаїв, Лубни), "Українська молодь – Христові", "Союз українського студентства", "Козачата" (набирає Всеукраїнського характеру) тощо.

Один із методів виховання у цих організаціях – гра. Вона допомагає плекати здоров'я і силу, має конкретну мету і правила.

Важливе місце в роботі дитячих і юнацьких організацій посідає змагання, шефство над культурними центрами, художня самодіяльність тощо. Відтак діти краще засвоюють українознавство, релігієзнавство, природознавство, мистецтво, табірний спосіб життя, спорт, кулінарію. Тут створюється атмосфера взаємоповаги, доброзичливості, високої вимогливості.

На нашу думку, потрібно розвивати рух волонтерів. Адже чимало самотніх людей старшого віку потребують допомоги (прибирання квартири, закупка продуктів). Поза увагою залишаються інваліди праці,

інваліди з дитинства.

Учнівська молодь може надавати допомогу комунальним службам населених пунктів під час канікул (за оплату), доглядати занедбані обеліски, пам'ятники, встановлені на честь земляків, які загинули в роки Великої Вітчизняної війни, шефствувати над дошкільними освітніми закладами, Будинками пристарілих.

Потребують удосконалення програми і підручники для шкіл і вузів. Однозначно – вони мають бути національними за змістом і духом. Методичний апарат до підручників не завжди орієнтує учнів на пошукову діяльність, системну роботу, на зв'язок теорії з науковими досягненнями у кожній галузі знань і практикою.

Ще не повністю використовуються дидактичні можливості уроків, мляво йде пошук нових форм навчально-виховної роботи.

Дослідження проблем теорії навчання (дидактики) потребує різнобічного підходу. Адже, як зазначає О. Савченко: "Щоб, не ламаючи природу дитини, вчити, виховувати і розвивати її, потрібні універсальні знання. Саме дидактика і розкриває найважливіші усталені залежності між умовами та результатами навчання. Знаючи дидактику, легше орієнтуватися в методиці, обирати стратегію навчання, готувати урок з кожного предмета".

Ще зовсім недавно вчителі надто багато уваги приділяли виключно теоретичному засвоєнню програмового матеріалу. За таких умов учні були об'єктами навчання, а треба, щоб вони були суб'єктами навчання. Це потребує нового підходу щодо методів і засобів навчання. Вони мають активізувати розумово-пізнавальну діяльність учнів, свідоме засвоєння програмового матеріалу, застосування набутих теоретичних знань на практиці. Цьому сприяють інтерактивні методи навчання, які останнім часом широко використовують педагоги.

Впровадження у практику зовнішнього незалежного тестування випускників шкіл (явище прогресивне, хоча його необхідно вдосконалити) потребує внутрішньошкільного тестування з провідних предметів на різних етапах навчального процесу. У цьому плані вчителям необхідна нагальна допомога з боку вчених, провідних методистів щодо змісту тестів.

Одним із важливих шляхів підвищення ефективності навчально-виховного процесу є забезпечення всіх шкіл належною кількістю комп'ютерів та різноманітними звуковими й оптичними технічними засобами навчання, фабричним унаочненням.

Подальшого дослідження потребує використання у навчально-виховній роботі досягнень народної педагогіки, адже це надбання і

здобутки українського народу, який приділяв велику увагу розумовому вихованню дітей, високо цінував освіту і навчання. Про це свідчать афоризми: "Ученому світ – неученому ніч", "Хто добре вчиться, той добре робить", "Якби ми вчилися так, як треба, то й мудрість би була своя", "Мудрим ніхто не вродився, а навчився", "Наука в ліс не веде, а з лісу виводить".

І ще одна деталь. Мова в народній педагогіці є вирішальною у здобутті знань, вона є засобом спілкування, задоволення інтелектуальних, духовних, морально-етичних та естетичних запитів дітей. Тому так високо цінувалося слово: "Красне слово – золотий ключ", "Коня керують уздами, а людину словами".

Вагоме місце в народній педагогіці посідає релігійне виховання. Правильно каже народ: "З Богом широка дорога", "Без Бога не дійдеш до порога", "Не забороняйте дітям прийти до мене" тощо.

Таким чином принципи, методи, засоби навчання і виховання за народною педагогікою актуальні й сьогодні.

В умовах входження України в Європейський освітній простір, виникає складне питання щодо використання в практичній роботі освітніх європейських стандартів. Проте механічно впроваджувати в практику освітніх закладів України європейські стандарти змісту освіти, методичне забезпечення навчального процесу, організацію навчально-виховного процесу не слід. Педагогічна наука має дати відповіді на питання щодо критичного осмислення стандартів освіти, визначити оптимальні шляхи їх використання. Це стосується і власного досвіду.

Як зазначає О. Савченко: "...сучасна дидактика як галузь педагогіки вивчає проблеми освіти і навчання, головна функція яких – передача соціального досвіду підростаючим поколінням. У різні періоди розвитку людства дидактика як наука прагнула вивчити існуючі системи навчання, вдосконалення їх або пропонувала нові".

Звичайно, українська дидактика за роки незалежної України збагатилася чималим досвідом навчання школярів. Водночас, відомий учений, президент АПН України Василь Кремень зазначає: "Я завжди ставився зі щирою повагою до нашого минулого в освіті. Сьогодні схилию голову перед освітянами, які працюють в нинішніх умовах. Але, щоб ми були конкурентною країною, мають бути істотні зміни".

А це ставить відповідні вимоги щодо науково-педагогічних досліджень у галузі дидактики. Отже, на часі питання про вдосконалення змісту освіти, інтегроване вивчення предметів за галузями знань, обґрунтування прогресивних технологій навчання, особистісно

орієнтоване навчання, модернізацію і демократизацію навчання, зв'язок навчання з практикою, наукою, діяльність альтернативних шкіл, шкіл навчання дітей з різними вадами, управління і контроль у галузі освіти.

Відомо, що успіх у навчально-виховній роботі залежить від співпраці школи, сім'ї і громадськості. Сучасна українська сім'я не стоїть осторонь соціально-економічних, культурологічних і політичних процесів, які відбуваються у державі.

Звичайно, проблема трансформаційного періоду українського суспільства привносить позитивні і негативні тенденції у розвиток української сім'ї. Позитивним є те, що кожна українська сім'я має доступ до духовних цінностей українського народу, має змогу виховувати дітей в українському дусі, українською мовою, на засадах християнської моралі, а держава надає відчутну матеріальну допомогу родинам новонароджених дітей.

Водночас негативним явищем в українській сім'ї є високий рівень розлучень, чимало сімей не мають дітей, у більшості родин одна дитина, тобто, послаблюються мотиви материнства та батьківства, часто невпевненість у завтрашньому дні призводить до еміграції молодих сімей за кордон.

Алкоголізм, наркотики, а часто і СНІД руйнують підвалини сімейного життя. У неповних родинах зростає понад 160 тис. дітей, понад 56 тис. перебувають на опікунстві, близько 150 тис. стоять на обліку в дитячих відділах міліції, психічними розладами страждає понад 359 тис. дітей, понад 70 тис. – інваліди з дитинства тощо. Але ж: "Сім'я – це джерело, водами якого живиться повноводна річка нашої держави", – писав В. Сухомлинський.

Християнська релігія сходиться на тому, що сім'я – дар Божий, вона є продовженням роду людського. Тому дуже важливо, щоб усі державні інститути причетні до сім'ї, в тому числі й педагогічна наука, прийшли на допомогу родині. Педагогічна наука, вивчаючи тенденції розвитку української сім'ї, її виховні функції, має розробити поради, рекомендації, що стосуються зміцнення української родини, зменшення кількості розлучень, особливої уваги потребують сім'ї, які "не бажають мати дітей.

Проблема сімейного виховання також має бути в полі зору вчених педагогів. Батьки потребують порад, рекомендацій щодо реалізації складових частин національного виховання в сім'ї.

Отже, на часі проблеми інтеграції школи, сім'ї, громадськості у вихованні дітей. Тут чільне місце мають посісти дослідження, що стосуються педагогічного всеобучу батьків, діяльності громадських організацій.

Школа, особливо її керівники, чекають на фундаментальні дослідження, що стосуються школознавства, особливо шкільного менеджменту, методичні роботи в школі тощо.

Ми торкнулись лише деяких проблем педагогічного характеру, які потребують серйозних досліджень, щоб підвищити якість української освіти.

ПШ. – 2010. – № 2. – С.1–4.

Марія ФЕДУРКО

НАВЧАЛЬНИЙ ПРЕДМЕТ «УКРАЇНЬСЬКА МОВА» КРИЗЬ ПРИЗМУ НОВОЇ ЛІНГВІСТИЧНОЇ ПАРАДИГМИ

Мова – одне з тих явищ, що стимулюють духовну силу до повсякчасної діяльності. *В. фон Гумбольдт*

Кінець II-го – початок III-го тисячоліття в науці про мову позначений зміною наукової парадигми: структуралізм поступився місцем антропоцентризмові, спрямованому, з одного боку, на з'ясування "людського фактора" в мові, а з другого, – "мовного фактора" в людині. Перший розвиток і функціонування мови ставить у залежність від особливостей мислення, свідомості, пізнання, культури, світогляду як окремої людини, так і етносу в цілому, другий досліджує вплив мови на людину – її світогляд, культуру, мислення, зрештою, на всю її духовно-практичну діяльність.

Антропологічна мовознавча традиція своїм корінням сягає часів античності (вчення Сократа, Платона, Геракліта, Аристотеля, Демокрита та ін.). Її підґрунтям слугують праці німецького філософа і лінгвіста В. фон Гумбольдта, а також його послідовників – О. Потебні, Л. Вайсгербера, Й. Тріра, П. Хартмана, Е. Сепіра, Б. Уорфа та ін. Антропо-центричний підхід пророко передбачив Е.Бенвеніст, вказавши на можливість створення лінгвістики, базованої на тріаді: мова – культура – людська особистість. Новий підхід дає нове осмислення суті мови: "це простір думки й дім буття духу" (М.Гайдеггер) народу, бо різні мови – це не просто різне поіменування предметів, явищ, ознак, дій, станів, це передовсім відмінні способи бачення й інтерпретації навколишнього світу людськими спільнотами (Ю.Апресян).

Як відзначає О. Кубрякова, нову мовознавчу парадигму характеризує не тільки антропоцентризм, а й широка експансія в інші науки (когнітологію, культурологію, етнопсихологію, етнографію,

міфологію, фольклор), функціоналізм у вивченні мовних явищ, пояснювальний характер тлумачення мовних феноменів.

Прийнявши за основоположну думку судження, що рідна мова через систему своїх категорій сприяє виробленню загальнонародних, національно зумовлених уявлень про навколишній світ, маємо на всіх етапах навчання мови, у тому числі й на початковому (чи, точніше, насамперед на початковому), привертати увагу до мовних компонентів із чітко окресленою національною орієнтацією. До того ж варто мати на увазі, що субстанційно-ідеальний простір мови, єдиний і безперервний за своєю суттю, моделює специфічні риси національного сприйняття і національного складу мислення фактично на всіх стратифікаційних рівнях мовної системи з допомогою дознакових, знакових і супразнакових мовних величин.

Курс рідної мови у початковій школі передбачає отримання (звісна річ, на доступному для дітей молодшого шкільного віку рівні) відомостей про різні мовні явища. Щоб зреалізувати завдання соціокультурної змістової лінії, запрограмованої сучасною лінгводидактикою, важливо знати способи заcodування етнологічної інформації в одиницях усіх мовних рівнів, із фонетичним включно.

Сьогодні серед лінгвістів немало прихильників думки, що звуки мови (дознакові мовні величини) пов'язані з національною природою, яка утворює простір природної акустики – іншої в горах, аніж у лісі чи в степу. В. фон Гумбольдт був переконаний: творення звукової форми належить до перших кроків творення мови; звукова форма — це основа відмінностей між мовами. В.Пахаренко не мав жодного сумніву, що кожне мовне явище – не випадковість, а часточка, вияв національного організму. Щоправда, характер цього зв'язку на сучасному етапі може бути пояснений лише гіпотетично, бо, як наголошує В.Левицький, зазвичай звуки мови володіють потенційною символічною багатозначністю, що робить зв'язок між звуком і смислом в багатьох мовах нежорстким, гнучким, в певних межах варіабельним. Наприклад, звук [л] у свідомості українця пов'язується з ідеєю ніжності, м'якості, душевного комфорту, адже його містять такі позитивно заряджені, символічні для нашої етносвідомості слова, як *Лада, лелека, леліяти, лан, липа, калина*. Проте є він і в лексемах іншого емоційного плану: *ламати, лаяти, ледар, ледацю, липкий*, а от системі, скажімо, японської мови він зовсім не властивий. Отже, значущим є сам факт зв'язку між звуком як таким і значенням. Найвиразніше він проступає у художньому мовленні, коли той чи інший автор вдається до прийому звукопису, як-от:

Золотисто зомлівають над землею змії-дзвони. Надіва вінці червоні тиша... Сірим степом сині роси сивий спокій сонно носе. Заплітає білі коси тиша... Невловимими в'юнами вітри в'ються в вогкій вовні. Підіймає чаші повні тиша... Шийють шовк осики сонні, серце солодко сумує... Луки росами гаптує тиша... *О.Слісаренко*

Частину доби, коли в природі западає вечір, коли звуки стають приглушені, а фарби тьмяні, коли все довкруг утаємничується, поет змальовує за допомогою свистячих і шиплячих приголосних, і тільки в одному рядку, де йдеться про вітер, панує звук [в]: *невловимими в'юнами вітри в'ються в вогкій вовні*. Алітерація, асонанс, інші фонетичні засоби виразності у кожній мові виявляють себе по-своєму, тому не маємо права залишати поза увагою молодших школярів тексти на зразок:

Прищерхла тиша — сіра миша — У жовто-білих комишах ...

М. Вінграновській

Сьогодні дослідники сходяться на думці, що лексичному складові мови належить найсуттєвіша роль у вираженні ментальної самобутності народу. Е. Сепір свого часу наголошував: повний словник тієї чи іншої мови можна розглядати як комплексний інвентар усіх ідей, інтересів і занять, що привертають увагу певного суспільства. Отож у роботі над збагаченням словника учнів молодшого шкільного віку на перший план мусить бути поставлена проблема виділення, опису й засвоєння слів-понять, які визначають типові особливості українського побуту, культури, народних традицій, звичаїв, обрядів. Саме вони лежать в основі народної символіки, і насамперед у них закодовані особливості психічного складу, поведінки мовців як носіїв українського характеру. Ці особливості стають зрозумілішими, виразнішими за вивчення закономірностей розбудови семантичної структури лексем, передусім питомих, з'ясування їхньої внутрішньої форми, за усвідомлення типів асоціативних зв'язків, покладених в основу переносу лексичних значень. Звернімося, наприклад, до слова-символу *калина*, про який часто йдеться в етнолінгвістичних студіях. Може, на перший погляд, здатися дивним, що образ куща з несмачними, гіркими (хай і з чудовими лікувальними властивостями) ягодами став центральним в українській народній символіці (пор. знайоме з дитинства: *Без верби і калини нема України*), а відтак і в поетичній мові. Однак, якщо взяти до уваги, що українець завжди шукав у світі передовсім красу (тому зорові й слухові асоціації домінують, на протигагу нюховим і смаковим), добро, радіючи їм, стійко переносячи життєві негаразди, то все одразу стає зрозумілим. Бо хто хоч раз бачив калину в білому цвітінні чи в пишному осінньому вбранні, той

правильно розшифрує Шевченкове "Зацвіла в долині червона калина, ніби засміялась дівчина-дитина".

Аналіз текстів із підручників "Рідна мова" для початкової школи засвідчує, що лексичне їх наповнення дозволяє здійснювати соціокультурну роботу. Як приклад – вірш Б. Грінченка, уміщений у підручнику М. Вашуленка та О. Мельничайко "Рідна мова" (К., 2003) для 3 класу, с. 97: Дуб і калина Нахиляє дуб високий серед пишної долини віти дужі і високі до червоної калини.

Дуб – це сила, стійкість (*парубок, як дубок*), калина – ніжність (*дівчина-калина*), він покликаний її захищати; пишна долина - багата українська природа, усе вкупі витворює гармонію світу, без якої українець себе не мислить.

Синонімічне багатство української мови яскраво відбиває творчий дух, притаманний нації, воно є виявом і наслідком багатогранності її пізнавальної діяльності, всебічного осмислення нею дійсності. І власне чи не насамперед мусимо мати це на увазі, коли опрацьовуємо відповідний матеріал.

Не менш цінні відомості з національно-культурної специфіки образного світосприйняття етносу заковдані в сталих мовних висловах. їх, а особливо прислів'їв та приказок, не бракує в підручниках для початкової школи. Звернення до цих останніх дозволяє робити належні висновки не тільки щодо особливостей образного мислення етносу, але й щодо його національної логіки й національної світооцінки: *Чистим зерном сійте поле, то вродить хліб, як море, а нечистим засієте – собі шкоди надієте; На чийй землі живеш, того й воду п'єш; Мир будує, війна руйнує; Нових друзів май, а старих не забувай* (с. 6, 84 згаданого підручника). Сама форма цих і подібних до них прислів'їв значуща. Вона підводить молодшого школяра до усвідомлення того, що світ — це протиставлення, боротьба добра і зла, гарних вчинків і поганих, а тому для кожного вкрай важливо з'ясувати, по який бік йому бути.

Для вираження оцінки (цієї надзвичайно важливої морально-етичної категорії) українська мова виробила різноманітні словотвірні моделі. Особливо багато їх для творення зменшено-пестливих (меліоративних) одиниць: *мати – матінка, матінонька, матіночка, матуся, матуня, матусенька, матусечка; малий – маленький, малесенький, малюсінький* і навіть (чого не знає жодна інша зі слов'янських мов) *спати – спатоньки, спаточки, спатусі, спатусічки, спатуні, спатунечки*. Хоча багато слів, насамперед на позначення предметів і явищ позитивного плану, не творить пейоративних похідних, словотвірних схем на позначення негативного ставлення до певних явищ в нашій мові не бракує (*зłodий – зłodіяка, зłodюга, зłodюжка; волоцюга –*

волоцюжка, волоцю-жисько). Згадані моделі засвідчують кордоцентричність української вдачі, велику вагу в ній емоційного начала, що намагаємось уважати негативною рисою.

Усе вищезгадане дає підстави стверджувати: викладання навчального предмета "Українська мова" має ґрунтуватися на усвідомленні того, що мова – "сорочка духу народу" (Б. Харчук), що вона творить і націю в цілому, і кожного з її представників зокрема. Для осягнення мови як особливого соціокультурного феномена важливо акцентувати на етно-значущих мовних елементах, що стає можливим лише за ретельного добору дидактичного матеріалу.

ПШ – 2009. – № 10. – С. 8–10.

Катерина ПОНОМАРЬОВА

СОЦІОКУЛЬТУРНА СКЛАДОВА У ЗМІСТІ ПОЧАТКОВОГО КУРСУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Пріоритетним завданням сучасної шкільної освіти є виховання цілеспрямованої особистості, що прагне до максимальної реалізації своїх можливостей, готової до опанування нового досвіду, здатної робити свідомий і відповідальний вибір у різних життєвих ситуаціях. Тому метою навчального процесу стає формування не просто умінь і навичок, а певних якостей особистості, які сприятимуть успішній адаптації молодого покоління в суспільстві і реалізації власних можливостей. Такий підхід передбачає особливий акцент на формуванні соціокультурної компетентності школярів.

Кожний навчальний предмет, залежно від умов і можливостей, має свою специфіку реалізації цього завдання. Шкільний курс української мови покликаний формувати в учнів всі види мовленнєвої діяльності, основи культури усного й писемного мовлення, базові уміння і навички використання мови в різноманітних сферах і ситуаціях спілкування, соціальну активність особистості, здатної орієнтуватися в сучасному світі, підвищувати її загальну культуру, формувати в неї творчі, світоглядні, морально-етичні якості.

Розпочинається ця робота вже в початковій ланці загальноосвітньої школи. Її зміст визначено Державним стандартом початкової загальної освіти в соціокультурній змістовій лінії освітньої галузі "Мови і літератури" (мовний компонент). Там передбачено ознайомлення молодших школярів з тематичними групами слів –

назвами предметів і реалій матеріальної та духовної культури українського народу; усталеними виразами, українським фольклором як відображенням народного досвіду, українського характеру; особливостями національного мовленнєвого етикету і невербальної поведінки та врахуванням їх у реальних життєвих ситуаціях.

Реалізація змісту соціокультурної лінії передбачає формування в молодших школярів соціокультурної компетентності, яка має дві складові – соціальну і загальнокультурну. *Соціальна складова* – це готовність учнів до адаптації в українському соціумі.

Соціум, у якому перебувають молодші школярі, можна умовно структурувати таким чином: *державна, рідний край, сім'я, школа, громадські місця*.

Розглядаючи адаптацію учнів у соціумі на рівні *держави*, в якій ми живемо, варто дбати про те, щоб молодші школярі знали і правильно записували її назву та назву столиці, а також державні символи України та могли розповісти про їх особливості, усвідомлювали значення державної мови, відчували гордість за свою державу Україну, її народ. З цією метою доцільно використовувати навчальні тексти відповідної тематики, пропонувати учням давати інтерв'ю про свою країну для "іноземного журналіста", написати листа ровесникові, що живе за рубежем, з повідомленням про те, що вирізняє Україну з-поміж інших держав і т. ін.

На уроках української мови доцільно використовувати красназничий і особливо лінгвокраєзнавчий матеріал. Як свідчить досвід, діти завжди прагнуть знати історичне минуле свого рідного села чи міста, походження його назви, відомих земляків, у чому багатство й неповторність *рідного краю* тощо. У процесі опрацювання малих фольклорних форм доцільно пропонувати школярам записувати усталені вирази, прислів'я, приказки, співанки та інші перлини народної творчості, які вживають у своєму мовленні їхні родичі, знайомі, що проживають у рідному краї. Для побудови зв'язних висловлювань варто обирати тематику, пов'язану з рідною місцевістю: описувати рідну природу, події і людей того міста чи села, в якому діти живуть. Значну увагу на уроках української мови слід відводити роботі над місцевими діалектами: порівнювати їх з аналогами української літературної мови, формувати літературне мовлення з одночасним дбайливим ставленням до діалектизмів і спонукати дітей до вживання їх під час усного спілкування із земляками, особливо з

бабусями й дідусями, виражаючи таким чином повагу до них і зберігаючи мовну неповторність рідної землі.

Формуванню культури поведінки в сім'ї сприятиме робота над текстовим матеріалом, у якому йдеться про українські традиції стосунків між батьками і дітьми, бабусями, дідусями й онуками, між братами і сестрами, про усталені українські форми звертання членів родини один до одного, про повагу до старших членів сім'ї і турботливе ставлення до молодших. Важливо пропонувати дітям порівнювати традиційні правила поведінки в родині із сучасними змінами у стосунках між членами сім'ї, спонукати до підтримування добрих та мудрих звичаїв у сучасних українських сім'ях.

Для забезпечення успішної адаптації в *шкільному середовищі* дітей потрібно вчити спілкуватися з учителями, однокласниками, старшими і молодшими школярами, технічним персоналом, дотримуватися правил поведінки на уроці і перерві, в класі, коридорі, спортзалі, їдальні, актовій залі, на стадіоні, подвір'ї школи тощо. На цю тему на уроках української мови доцільно слухати, читати і переказувати тексти, аналізувати сюжетні малюнки, складати діалоги, обговорювати конкретні ситуації і робити висновки, писати власні тексти.

Предмет українська мова має всі умови для підготовки учнів початкових класів до адаптації у *громадських місцях*. Зокрема, в процесі вивчення теоретичних знань з мови і формування та розвитку навичок мовленнєвої діяльності доцільно готувати дітей до виконання соціальних ролей – читача бібліотеки, глядача театру чи кінотеатру, покупця, пішохода, пасажира, перехожого, відвідувача різноманітних культурних заходів тощо. З цією метою варто пропонувати учням вивчати мовні явища на матеріалі текстів, у яких йдеться про поведінку людей у громадських місцях, з обов'язковим аналізом не лише мовного матеріалу, а й культури і правил поведінки персонажів текстів. З метою вправлення учнів у правильному і доречному вживанні формул мовленнєвого етикету та формування в молодших школярів етики спілкування доцільно пропонувати складати діалоги за ситуативними малюнками, словесно описаними ситуаціями на теми: "В театрі", "На виставці", "У магазині", "На вулиці", "У транспорті", "В їдальні", "У гостях" і подібні.

Загальнокультурна складова соціокультурної компетентності молодшого школяра передбачає володіння знаннями про особливості української національної культури, звичаї, традиції, свята і

використання їх у мовленнєвій практиці; вживання у власному мовленні найвідоміших малих українських фольклорних форм; сформованість морально-етичних якостей.

З метою формування загальнокультурної складової соціокультурної компетентності в процесі навчання української мови доцільно використовувати *народознавчий матеріал*; тексти, в яких розкриваються сторінки історичного минулого України; інформацію про *відомих українців* минулого і сьогодення; залучати і готувати дітей до проведення *народних та релігійних свят, обрядів*, ознайомлювати з історією їх виникнення; використовувати тексти на *морально-етичну тематику* для побудови переказів, репродукції картин для написання тексту за їх сюжетом тощо.

Наведемо окремі фрагменти методики формування соціокультурної компетентності в процесі навчання української мови в початкових класах.

Під час вивчення слів, які звучать однаково, але мають різне значення, можна запропонувати учням прочитати такі речення:

1. Неподалік від берега чайки на мить зависали в повітрі і з криком падали на воду. 2. Козаки швидко сіли в чайки і попливли від небезпечного берега.

Далі провести бесіду за такими запитаннями:

- Про яких чайок ідеться в першому реченні?
- Чи в другому реченні чайками названо також птахів?
- Що ви знаєте про човни-чайки?

Після власних повідомлень учням цікаво буде послухати розповідь про те, що запорізькі козаки будували вузькі, довгі, легкі в русі човни і називали їх чайками, мабуть тому, що вони були обшиті просмоленими снопиками очерету і зовні нагадували птахів, котрі, склавши крила, погойдувалися на хвилях. Порожнистий очерет додавав човнам плавучості. Чайка мала перевагу над морським кораблем – коли виникала потреба хутко змінити напрям руху, вона не розверталась. Гребці просто пересідали на лавах і вже за секунду веслували у зворотному напрямку, тому що корма (задня частина човна) і ніс (передня його частина) у чайки були однаково гострі.

Така інформація, безумовно, зацікавить школярів і збагатить їх не лише знаннями про *історичне минуле України*, а й сприятиме пробудженню гордості за кмітливість і винахідливість наших предків.

З почуттям гордості за Україну буде сприйнятий, на наш погляд, текст про перший трамвай у Європі.

Виявляється, перший у Європі трамвай пустили в Києві.

У кінці дев'ятнадцятого століття у великих містах популярна була конка-вагончик, який по рейках тягли коні. У Києві такий транспорт працювати не міг через гористу місцевість.

Все змінилось після створення парового трамвая. Однак і він не хотів долати круті підйоми. У цей час було винайдено електродвигун і спеціальні проводи. Тоді, 1892 року, в Києві пустили перший у Європі трамвай.

Нововведення швидко завоювало популярність серед киян. А невдовзі трамваї почали курсувати вулицями багатьох міст Європи і Росії. Українські інженери почали диктувати моду в трамвайній справі. У столиці України вперше у світі було пущено здвоєний трамвай, а пізніше -тролейбус. Три підряд зчеплені вагони теж уперше з'явилися у Києві. (*З газети*)

З великим інтересом молодші школярі сприймають *народознавчий матеріал*. Тому вивчення мовних знань радимо здійснювати на текстах, у яких йдеться про українські національні обереги, народні звичаї, традиції, обряди тощо. їх опрацювання сприятиме формуванню в учнів національної свідомості, допоможе збагнути глибину свого національного коріння, пробудить інтерес до української народної культури і бажання примножувати її, прищепить любов і повагу до своїх предків, гордість за свій народ. Пропонуємо декілька зразків таких текстів.

1. В Україні був звичай, а в деяких родин, селах є і сьогодні: на щастя дарувати рушник. Він залишався у дітей і переходив до наступних поколінь як сімейна реліквія. Реліквія – це все те, що переходить до дітей і внуків на згадку про батьків. Родинною реліквією були також вишита сорочка, скатертина, скриня, фотографії.

2. Споконвіку батько в сім'ї вважався господарем. На нього покладалися обов'язки піклуватися про родину, годувати її та захищати. Батьків приклад, батькове слово, батьків наказ були законом для дітей. Тому батька поважали в сім'ї, він був авторитетом.

3. Одне з найвеличніших свят календаря, яким започатковується рік, є Різдво Христове, що в народі йменується просто Різдвом. Розпочинається воно опівночі після Святвечора між 6 і 7 січня. У давнину це була Коляда – свято народження Сонця. З прийняттям християнства його було приурочено до дня народження Ісуса Христа.

Першими про народження Христа сповіщали діти. Вони йшли до односельців і вітали їх зі святом Різдва, співали колядки, а ті пригощали колядників ласощами, гостинцями. Удень Різдва люди віталися по-особливому:

– Христос рождається!

– Славимо його!

4. Івана Купала святкують 7 липня. Основні символи свята, навколо яких у давнину відбувалися дійства, були купальське вогнище – символ Сонця і Купало – солом'яне опудало, вдягнуте у жіночу сорочку. Голову йому квітчали стрічками, а на шию чіпляли намисто.

На свято Івана Купала дівчата й хлопці виходили зі співами за село, обкладали Купало соломною та кропивою і запальовали. Коли вогнище спалахувало, вони бралися за руки й перестрибували через вогонь. Якщо пара не роз'єднувала рук, то це був знак, що хлопець з дівчиною одружаться.

По всій Україні вірили в цілющу силу трав, зібраних уранці на Івана Купала.

Важливе місце на уроках української мови має відводитись роботі над збагаченням мовлення учнів початкових класів *малими фольклорними формами* – лічилками, примовками, мирилками, які діти молодшого шкільного віку залюбки вивчають напам'ять^{4*} і використовують під час рухливих ігор, розваг. У процесі педагогічних спостережень і бесід з учнями 1–4 класів нами було з'ясовано, що діти знають і використовують в іграх здебільшого російські лічилки та мирилки, бо не знають українських. Тому пропонуємо під час вивчення теоретичних знань з мови використовувати такі перлинки української усної народної творчості.

Лічилки

1. Приступаємо до гри!

М'яч один, а нас аж три.

Грав я сам, і грали вдвох.

А тепер пограєм втрьох!

1.Раз, два – дерева!

Три, чотири – вийшли звірі!

П'ять, шість – пада лист!

Сім, вісім – птахи в лісі!

Дев'ять, десять – он сунічки

підвели червоні личка!

3. Один, один, одиничка –

до вікна летить синичка.
Та синичка лиш одна.
– Дзінь, дзінь, дзінь, –
біля вікна.
Один, один, одиничка –
полетіла синичка.

ПРИМОВКИ

1. Лякаючи мурашок, примовляють:

Мурашки, мурашки,
ховайте подушки,
таргани прийдуть
і вас обкрадуть.

2. Після купання приказують:

Вода, вода холодная,
стечи з мене, нагрій мене.
А з кого не стече,
того сонце спече.

3. Коли бачать у небі журавлів, примовляють:

Журавлі, журавлики,
колесом-лесом!
Ваші діти журавлята
за лісом, за лісом.

4. Як потрапить щось в око, примовляють:

Порошко, порошок,
вийди на дорожку,
дам тобі горошку.

МИРИЛКИ

1. Мирись, мирись, мирись
і більше не сварись.

2. Мир-миром,
пироги з сиром,
варенички в маслі,
ми дружечки красні,
поцілуймося!

ПОТШКИ

1. Цілий день цукерки хрума
неслухняний наш Тарас.
Про цибулю як подума –
сльози котяться ураз.

2. Шие Люба, вишиває,
шубку ляльці дошиває.
Шапку, шарф і шаровари
шити мама помагає

Розвитку загальнокультурного рівня молодших школярів сприятиме ознайомлення їх з *народними і релігійними святами*, які відзначають українці. Особливо зацікавлює дітей інформація про походження цих свят, а також безпосередня участь у них. Тому доцільними на уроках української мови будуть тексти про Святого Миколая, Вертеп, Водохреще, День матері, походження писанки та ін. Залюбки діти вивчають колядки, щедрівки, співанки, примовки, веснянки, які супроводжують ці свята. Пропонуємо деякі з них.

Колядки

1. Що в дядька, дядька два стоги жита.
А третій – гречки та на варенички.
А четвертий – пшениці та на паляниці.
А п'ятий вівса, та й колядка уся.

2. Коляд, коляд, колядниця,
добра з медом паляниця,
а без меду не така,
дайте, тітко, пирога.
А як не дасте пирога,
візьму бика за рога,
поведу на торжок,
куплю собі пиріжок.

Щедрівки

1. Сидить півень на криниці,
спустив крила ще й косиці.

Сюди мах, туди мах,
а у Вас тут млинець пах.

2. Місяченьку, мій братику,
зійди рано, постій мало,
поки я бички позапрягаю,
жито-пшеницю порозсіваю.
Роди, Боже, жито й пшеницю
без кукілю, без мітлиці,
а нам, діткам, на варениці.

Формуванню загальнокультурної компетентності учнів сприятиме ознайомлення їх з *відомими українцями* минулого і

сьогодення – художниками, музикантами, письменниками, спортсменами, артистами, винахідниками тощо. Особливо викликають інтерес і запам'ятовуються цікаві події з життя цих людей, тому доступні тексти про це також можна використовувати в процесі навчання української мови: для аудіювання, написання переказу, аналізу певного мовного матеріалу. Пропонуємо кілька із них.

1. Середульшій доньці київського князя Ярослава Мудрого судилася незвичайна доля. Анна вийшла заміж за короля Франції Генріха I. Коли її чоловік помер, а син був ще малий, Анна стала королевою Франції. Вона підписувала всі важливі папери. На старовинних документах стоять і хрестики короля Генріха, бо він був неписьменний.

Ще Анна привезла до Франції багато книг із бібліотеки свого батька. Читала їх сама, вчила читати свого сина і французьких дітей.

(За М. Слабоштицьким)

2. Катерина Білокур – відома українська народна художниця. Вона народилася у селянській сім'ї у 1900 році. До школи не ходила, самотужки навчилася читати і писати. Всупереч волі своїх рідних, малювала картини з квітів. Для цього власноруч робила пензлики та фарби.

Вона ніде не вчилася малювати, але коли три її картини потрапили до Парижа, сам Пабло Пікассо – відомий художник, визнав геніальність українки. Весь світ облетіли його слова: "Якби ми мали художницю такого рівня майстерності, то змусили б заговорити про неї цілий світ!"

3. Микола Лисенко походив зі старовинного козацького роду. Займатися музикою почав з п'яти років і виявив неабиякі здібності. Його талант розкрився завдяки матері. Годинами хлопчик підбирав різні мелодії на роялі. Всі були здивовані його чудовою музичною пам'яттю і смаком. Лисенко був здібний до науки взагалі. Гімназію він закінчив зі срібною медаллю. Був успішним випускником Лейпцизької консерваторії.

Ставши композитором, Микола Лисенко подарував світові безліч музичних творів – від мініатюр до опер. Він був і є гордістю України.

(За Л. Архимович, М. Гордійчуком)

Неоціненну роль у формуванні соціокультурної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови відіграють тексти на *морально-етичну* тематику. Аналіз учнями позитивних і негативних вчинків персонажів, пошук відповіді на

запитання: "Як би ти вчинив у такій ситуації?", "Що б ти порадив героєві сюжету?", "Кому з персонажів ти співчуваєш?" і подібні готують дітей до реалій життя, формують готовність знаходити вихід зі складних життєвих ситуацій. Для написання розповідей чи міркувань можна запропонувати школярам продовжити текст за початком, у якому змодельовано проблемну ситуацію, або придумати кінцівку тексту. Наведемо зразки таких завдань.

1. Прочитай зачин тексту.

На урок праці всі учні принесли картон, щоб вирізати ялинкові іграшки, а Дмитрик забув. Глянув навколо – всі працюють, а він без діла сидить.

— Продовж текст. Напиши, що зробили однокласники хлопчика? Як ти ставишся до Дмитрика – співчуваєш йому чи засуджуєш?

2. Прочитай текст.

На шкільній ділянці діти працювали дружно. Усі намагалися виконати роботу добре.

Тарас теж старався. Але в нього не виходило швидко, і він відставав від товаришів. Ось уже майже всі учні закінчили копати свої ділянки, а Тарасу залишалося ще чимало. Хлопчик почав хвилюватися: "Коли ж це я встигну все скопати?"

– Придумай кінцівку тексту. Напиши, як могла закінчитися ця історія. Які почуття викликає в тебе Тарас – він тебе дратує, ти його засуджуєш чи співчуваєш хлопчикові?

3. Прочитай текст.

Вулицею йде старенька бабуся. Вона несе кошик з яблуками. Раптом кошик випав у бабусі з рук, і яблука розсипалися.

Назустріч їй біг хлопчик. Він поспішав до школи.

– Продовж текст. Напиши, як міг повестися хлопчик. Що для тебе важливіше – не запізнитися на урок чи допомогти бабусі?

Соціокультурний розвиток молодшого школяра має перебувати в полі зору вчителя на кожному уроці української мови. Увага до виховної мети уроку повинна бути не меншою, ніж до навчальної і розвивальної. Адже багатий духовний світ дитини, різнобічна ерудиція та орієнтація в реаліях життя допоможуть молодшому школяреві адаптуватися в соціальному середовищі, яке його оточує, знайти своє місце й реалізуватися.

Л і т е р а т у р а

1. Гудзик И. Ф. Компетентностно ориентированное обучение русскому языку в начальных классах (в школах с украинским языком обучения) / И. Ф. Гудзик. – Чернівці : Видавничий дім "Букрек", 2007. – 496 с. 2. Державний стандарт початкової загальної освіти (зі змінами, затвердженими колегією Міністерства освіти і науки України від 20.10.2005 року "Про підсумки переходу початкової школи на новий зміст та структуру навчання") // Початкова школа. – 2006. – № 2–3. 3. Пометун О. І. Теорія і практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : біб-ки з освітньої політики ; під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – С. 16–25.

ПШ – 2011. – № 5. – С. 9–13.

Олександра САВЧЕНКО

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ДО РОБОТИ ЗА НОВИМ ВИДАННЯМ «ЧИТАНКА» ДЛЯ 2 КЛАСУ (ЧАСТИНА ПЕРША)

З часу першого видання підручника (2002 рік) минуло майже вісім років. За цей період відбулися значні події щодо удосконалення змісту початкової освіти: перероблено і видано оновлений Державний стандарт (2005 рік), типову навчальну програму, впроваджено нові критерії і норми оцінювання навчальних досягнень молодших школярів (2008 рік). Протягом 2010 року відбувається копітка робота над створенням нової редакції Державного стандарту початкової освіти. У процесі доопрацювання цілеспрямовано здійснюється реалізація компетентнісного підходу, удосконалюються структура опису навчальних досягнень учнів, посилюється увага до виховної і розвивальної спрямованості початкової освіти (див.: "Початкова школа" 2010, № 4).

Ці тенденції стосуються змісту і удосконалення змісту методики предмета читання. Його метою визначено формування читацької компетентності молодших школярів, яка є базовою складовою комунікативної і пізнавальної компетентностей, ознайомлення учнів з дитячою літературою як мистецтвом слова, підготовка їх до систематичного вивчення літератури в основній школі.

У новому проекті Державного стандарту в освітньому компоненті "Літературне читання" виділено тепер такі змістові лінії: *коло читання, навичка читання, досвід читацької діяльності, літературна творча*

діяльність учнів. У програмах з читання ці лінії буде представлено автономно, а у підручниках і навчальному процесі вони мають реалізуватися взаємопов'язано, з урахуванням особливостей готовності учнів до сприймання і розуміння змісту прочитаного (Савченко О.Я. Читанка: підручник для 2 класу. – 3 вид., перероб. — К., Освіта, 2010. – Ч. 1. – 144 с).

Зміст навчання, як відомо, є системоутворювальним компонентом методики читання. Його визначення у початковій школі здійснюється на основі тематичного, художньо-естетичного і літературознавчого принципів.

У процесі доопрацювання підручника "Читанка" (2 клас) ми прагнули врахувати результати апробації першого видання, яку було здійснено Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти, а також нові тенденції, що визначилися в останні роки стосовно дидактико-методичного забезпечення мовно-літературної освіти молодших школярів.

Вимоги Державного стандарту зумовлюють включення у зміст підручника достатньої кількості завдань на формування *предметної і ключових компетентностей*. Їх удосконалена структура охоплює такі елементи: *учень знає, розуміє, уміє застосовувати, висловлює (виявляє) своє ставлення до засвоюваного матеріалу через оцінювальні судження.*

Ключовими компетентностями, які природно формуються у процесі читацької діяльності молодшого школяра, є: *уміння вчитися, комунікативна, загальнокультурна, соціальна.*

Для формування предметної і ключових компетентностей, на наш погляд, у цьому виданні створено достатні передумови.

Розглянемо зміни, які відбулися у змісті, структурі, методичному апараті, поліграфічному оформленні книжки.

По-перше, у книзі є новий розділ "Ось прийшли морози – і зима настала". Це відповідає рекомендації рецензентів щодо доцільності включення теми про події, явища зимової природи, свята українського народу цієї пори року. Тема вивчається у другій половині грудня.

По-друге, найбільший за обсягом розділ підручника "Нема без кореня рослини, а нас, людей, без Батьківщини" переструктуровано і скорочено, а саме: змінено послідовність тем і зменшено обсяг матеріалу. Спочатку діти читатимуть про рідну сім'ю, потім про ставлення до природи, а на завершення йде тема "Що таке Батьківщина". Така послідовність, на наш погляд, відповідає принципам навчання від близького — до далекого, від конкретного — до узагальненого образу.

У змісті підручника також відбулися певні зміни щодо відбору кола читання, методичного апарату, ілюстрацій.

Так, доповнено і удосконалено зміст мотиваційного блоку (зверни увагу), яким відкривається кожний розділ. Його функція — дати установку на сприймання наступного матеріалу, зацікавити дітей, акцентувати увагу на суттєвих ознаках літературних понять.

Загалом у першій частині підручника є 30 нових текстів різних жанрів, зміст і обсяг яких, на нашу думку, створює кращі передумови для формування читацької компетентності другокласників. Зокрема, збільшено кількість оповідань, скоромовок, прислів'їв, лічилок, щедрівок, колядок. Зменшено кількість пейзажних віршів на користь сюжетних. Коротко проаналізуємо зміст кожного розділу.

Перший розділ **"В рідній школі — рідне слово"** є своєрідним місточком між навчанням грамоти у 1 класі і вивченням у 2 класі нового предмета "Читання". У ньому дібрано твори таким чином, щоб були передумови для реалізації усіх змістових ліній освітнього компонента. У доборі текстів першої теми **"Наче вулик, наша школа"** переважає тематично-жанровий принцип. Установкою на сприймання теми є звернення укладача "Читанки" до дітей: "знову веселий дзвінок зібрав велику шкільну родину. На тебе чекають у класі учителі, друзі, цікаві справи. Для тебе школа — рідна, бо в ній звучить рідна українська мова".

Відповідно до цієї установки дібрано твори різних жанрів, у яких розкриваються цікаві ситуації виховання дитини як суб'єкта спілкування з ровесниками, членами сім'ї. Враховуючи, що залітні канікули читацька навичка у дітей послабилась, у цій темі пропонуються твори невеликі за обсягом, з чіткою структурою, з нескладною конструкцією речень.

Перший змістовий блок об'єднує твори, у яких серйозно і з гумором розкривається дітям цінність знань, навчання ("Школа" Д.Павличка, "Бачити — не бачить" Л.Глібова, "Хто чого вчиться" В.Фетисова, "У лісовій музичній школі" С.Жупанина, "Крокодилів урок" В.Лучука). У вірші "Головна професія" А.Костецького, у казці "Сильніше за силу", яка завершує тему, утверджується головна думка, що без знань, без навчання у житті неможливо перемагати, оволодіти будь-якою професією.

Шкільне життя - це не лише уроки, домашні завдання, оцінки. Навіть для маленького учня дуже важливим чинником морального розвитку є стосунки, які складаються у класному колективі. Морально-етичні аспекти шкільного життя однолітків розкриваються учням під час читання оповідань "У новій школі" О.Буценка, "Кордон" Л.Вахніної, "Як Наталя у

Лисиці хитринку купила" та "І чого ти вчора не шукав моїх окулярів?" В.Сухомлинського, "Романове яблуко і Петрикова груша" Н.Кулик. Вміщені у цих творах моральні задачі спонукають дітей до роздумів, аналізу життєвих ситуацій, висловлювання оцінювальних суджень.

У наступній темі "**Розвивайся, звеселяйся, моя рідна мово...**" у доборі текстів переважають художньо-естетичний і літературний принципи. Через сприймання і усвідомлення творів різних жанрів діти доходять розуміння, чому мова, наче море, які річки, струмочки вливаються у велике мовне море, як утворюються нові слова. Спочатку діти читають твори усної народної творчості: колискові, дитячі пісеньки, ігровий фольклор (заклички, дитячі народні ігри). Далі учні читатимуть перлини поезії, у яких проникливо передано красу і сум осінніх настроїв, виразність художньої деталі опису природи: "Ми збирали з сином..." М.Рильського, "Лісова колиска" В.Скомаровського, "Небеса прозорі" Д.Павличка, "Лосі" Є.Гуцала.

Учням другого класу буде цікаво дізнатися про таємниці походження звичайних слів, про історії, які вони приховують ("Слова розповідають" А.Коваль, "Словенятко" Н.Кир'ян, "Ковалівна" Л.Компанієць, "Журавель" О.Пчілки, "Прощальний листопад" В.Скуратівського).

Про етичні аспекти українського мовлення переконливо розповідається у вірші "Звертання" Д.Білоуса, оповіданні "Неня" А.М'ястківського і "Навіщо кажуть спасибі?" В.Сухомлинського. Зміст творів цього блоку добре узагальнює вірш-роздум Д.Білоуса "Чи всі ми вміємо спілкуватись?", який спонукає дітей до рефлексивних міркувань.

Чи всі ми вміємо спілкуватись, по-українськи привітатись?

Чи всі вітання наші гречні, теплом зігріті і сердечні?

Які прощання, побажання?

Чи щирі ми щодо вітання, щодо ласкавого звертання?

Мотивують дітей до уважного, зацікавленого вивчення рідної мови твори, уміщені у рубриках "Мовні цікавинки", "Жменька загадок із твого класу", "Веселе слово", прислів'я, лічилки, скоромовки, порівняння. Завершує розділ вірш Марії Хоросницької "Матусин заповіт", у якому діалог матері з дитиною передає ціннісну спрямованість змісту розділу.

Можеш мов багато знати,

кожну мову шанувати,

та одну із мов усіх

щоб у серці ти зберіг!

В серці, ніжну і погідну,

збережу я мову рідну!

Ключем до другого розділу підручника "Українські народні казки" є літературні відомості про жанрові особливості народних казок, зокрема казок про тварин. Діти читатимуть казки, сюжет і форма яких чітко відповідають суттєвим ознакам народної казки. Народні казки складала і передавали "з вуст в уста" наші предки. У народних казок немає автора. Це спільне надбання народу. Найдавніші казки — про тварин. У казках тварини розмовляють і діють як люди. У цьому розділі шість українських народних казок. Порівняно з попереднім виданням підручника тут є деякі зміни. А саме, вилючено казки "Лисичка та журавель", "Дрізд і голуб" у зв'язку з тим, що з аналогічним сюжетом є авторські і народні казки у другій частині "Читанки". Натомість діти читатимуть дві інші казки: "Цап та баран", "Кіт і пес".

Найбільшим за обсягом є розділ "**Нема без кореня рослини, а нас, людей, без Батьківщини**". У творах різних жанрів діти прочитають про звичаї, життя, ставлення українців до своєї родини, праці, природи, Вітчизни.

У першій темі "*Рідна домівка, рідна сім'я — тут виростає доля моя*" розкриваються ключові поняття: рідна хата, родинне коло, морально-етичні стосунки між членами родини, однолітками і дорослими.

Текстовий матеріал структурується на блоки за двома жанрами: перший — українські народні пісні і вірші, другий - оповідання "Таня усміхається" С.Олійника, "Сини" В.Осеєвої, "Помічниця" О.Буценка, "Той ще не музика, хто в дудку дме" і "Молодець проти овець" А.Григорука. Це створює передумови для формування читацького досвіду, розуміння учнями суттєвих жанрових ознак віршів та оповідань.

У темі "*Буду я природі другом*" засобами художнього слова розширюється і поглиблюється розуміння учнями цінності естетичного і діяльнісного ставлення людей до природи. Читаючи вірші Л.Костенко, С.Жупанина, Н.Кир'ян, оповідання В.Чухліба, І.Сенченка та інші твори, діти мають можливість сприйняти через художні образи естетичну цінність природи, її великий вплив на почуття і вчинки людей.

У цій темі є два твори про ставлення дітей-ровесників до добре знайомих домашніх тварин — кошеняти і цуценяти, які опинилися у скруті. Це твори-замальовки, у яких дійові особи хлопчик та дівчинка виявляють свою доброту не на словах, а у вчинках. Про це йдеться в оповіданні В.Сухомлинського "Покинуте кошеня" і вірші А.Костецького "Хвостата мова". Читання і наступне порівняння сюжетів творів, різних за жанром, але близьких за головною думкою, сприяє глибшому і емоційнішому співпереживанню дітьми описаних життєвих ситуацій. Посилює виховний

і розвивальний ефект впливу цих творів інсценізація їх сюжету, методику якої описано у підручнику (с. 97).

Змістовно-емоційним узагальненням теми є вірш Надії Кир'ян "Ми в цьому світі не самі":

Хтось ходить по землі, літає хтось,
та в кожного своя чудова мова.
Коли у дружбі жити навчимося,
то буде в світі дивно і казково.

Зміст останньої теми — *"Що таке Батьківщина"* — розкривається таким чином: узагальнюючий образ Батьківщини у вірші А.Костецького дає основу для подальшої конкретизації у низці творів, у яких художньо описано символи і традиції українського народу. Так, учні прочитають про духовну колиску, родинні витоки (оповідання В.Сухомлинського "Дідова колиска"), про хліб як символ гостинності, працелюбності українського народу ("Хліб" Т.Коломієць), про червону калину, що символізує дух боротьби українців за волю і щастя ("Калина" В.Скуратівського), про український віночок, про стародавній і сучасний Київ ("Древній Київ" Н.Забіли, та "Зацвіли каштани" М.Познанської).

Змістовно-емоційним узагальненням теми є добре відомий вірш Д.Павличка "Де найкраще місце на землі".

У розділі **"Ось прийшли морози – і зима настала"** поступово розгортаються три блоки: перший – стан та явища зимової природи; другий – ставлення людей до природи; третій — зимові свята, традиції українського народу. На наш погляд, така послідовність матеріалу дозволяє вчителю побудувати систему уроків відповідно до принципів природовідповідності і контекстного навчання, яке наближає зміст читання до особливостей мовленнєвого та життєвого досвіду дітей.

У цьому розділі другокласникам пропонують прочитати вірші відомих українських поетів про зміни в природі із настанням зими ("Казкові шати" В.Скомаровського), про веселі забави ("Веселий сніг" О.Сенатович, "Зимова пісенька" Л.Глібова). Проникливо описують поети стан птахів, тварин, які переживають випробування зимовою негодою і потребують людської турботи ("Синички на снігу" Л.Костенко, "Крихта хліба" А.Качана, "Якщо допоможем" Л.Левченко).

Цікаві методичні можливості надає вчителю опрацювання на одному уроці оповідання С.Носаня "Ялинка" та вірша О.Олеся "Ялинка". Учні визначають, чим вони схожі і чим відрізняються. Таке завдання розвиває уміння аналізувати, порівнювати, узагальнювати, висловлювати оцінювальні судження. Динамічність сюжету вірша є доброю основою для

інсценізації прочитаного, орієнтири якої намічено у підручнику (с. 119).

Улюблені зимові свята українського народу — Новий рік і Різдво Христове. Про них із давніх-давен складають вірші, співають пісні, щедрівки, колядки. З ними учні ознайомляться у рубриках: "Вже Різдво прийшло до хати, всім пора колядувати!", "Ми йдемо колядувати, господарів величати!". Читаючи щедрівки, колядки, вірші, художньо-пізнавальні оповідання, окрім нових знань, діти засвоюють низку слів і виразів, які українці традиційно використовують, розповідаючи про ці свята. Новий рік — це завжди нові мрії, бажання. Про це також прочитають другокласники у творах: "Новорічко" Ю.Набоки, "На щастя, на здоров'я, на Новий рік" А.М'ястківського, "Веселий Новий рік" В.Малишко.

Отже, текстова частина підручника створює передумови для різнобічного сприймання і усвідомлення учнями суттєвих ознак таких цінностей, як рідна мова, рідна сім'я, рідна природа, Батьківщина, а також набуття досвіду диференціації суттєвих ознак віршів, оповідань, народних казок.

Жанрову різноманітність кола читання другокласників відображено у поданих нижче даних:

Твори усної народної творчості	Твори українських письменників
Народні пісні, щедрівки, коліскові, колядки	Вірші 44
22 прислів'я 20	Оповідання 20
Казки про тварин 6	Казки 4
Скоромовки та загадки 15	Пізнавальні оповідання 7
	Скоромовки 18

У новому виданні підручника збільшено кількість прозових творів, однак пріоритетними все ж залишаються віршовані форми. Це вмотивовано тим, що дітей цього віку вірші захоплюють своїми образами, чіткими римами. До того ж українська дитяча література, на наш погляд, відрізняється багатством тем, емоційністю, образністю поетичного надбання.

Крім основних текстів, у структурі підручника вміщено *додаткові і пояснювальні*. Додатковими є звернення укладача "Читанки" до читачів і блок "Познайомся з авторами прочитаних творів". Зміст цього блоку містить 25 коротких відомостей про поетів, письменників, твори яких діти читатимуть у першій і другій частинах

"Читанок". Необхідно, щоб ці відомості неодноразово і по-різному використовувалися впродовж всього навчального року. Коли діти вперше читають новий твір, вони обов'язково знайомляться з його автором. З допомогою вчителя усвідомлюють значення маловідомих слів, окремих фактів з біографії митця.

Перший вірш "Школа", який прочитають діти у підручнику, написав Дмитро Павличко. Після ознайомлення із віршем доцільно запитати в учнів, чи знають вони цього автора. Прочитати відомості про поета, розглянути його портрет. Під час читання інших творів Д.Павличка слід актуалізувати ці відомості. Може бути доцільним й інший спосіб ознайомлення з автором твору, коли діти спершу прочитають про автора, а потім його твір.

Пояснювальні тексти, які вміщено на початку кожного розділу, виконують інформаційну, мотиваційну, виховну і розвивальну функції. Їх зміст спрямовує дітей на сприйняття наступного матеріалу, привертає увагу до основного. До речі, цей текст має умовне позначення — "зверни увагу". Крім того, у межах тем подано літературознавчі пояснення. Наприклад, щодо характеристики понять *прислів'я, загадка, колядка*.

Привернемо увагу до методичного апарату підручника, з'ясуємо, якою мірою він забезпечує реалізацію основних завдань предмета. У другому класі у формуванні навички читання основна увага зосереджується на цілеспрямованому оволодінні учнями навичкою правильного, усвідомленого читання вголос цілими словами. З цією метою на уроках застосовуються різноманітні прийоми: розширення оперативного поля читання, читання абзаців у різному темпі, удосконалення дикції учнів, завдання на досягнення фактичного розуміння тексту та інше. У підручнику для розвитку правильності і швидкості навички читання передбачено такі завдання: 1) випереджувальне опрацювання техніки читання складних слів (з цією метою перед новим текстом вміщено рядки слів з наголосом, читання яких може викликати у дітей труднощі. їх слід спочатку прочитати у повільному темпі, а потім у темпі звичайного мовлення); 2) знаходження у тексті речень, у яких є певні слова (знайдіть речення, у яких є слова: *попросив, фirkнув, заперечив*; у скількох реченнях ужито слово *усміхається*; знайдіть речення, що повторюються); 3) визначення структури тексту абзацу (прогляньте швидко текст. Скільки у ньому абзаців? Знайдіть абзац, який складається лише з одного речення); 4) прочитання злитих речень, абзаців, прислів'їв, загадок шляхом

роз'єднання слів; 5) вправи на правильність вимови і наголошення слів; 6) з'ясування значення окремого слова, речення, тексту в цілому, розуміння головної думки, настрою дійових осіб.

Систематичної і різнопланової роботи вимагає формування в учнів *розуміння прочитаного*. Саме цей аспект є об'єктом перевірки у міжнародних дослідженнях з якості читання, адже швидкість читання і розуміння прочитаного залишаються універсальними міжпредметними уміннями в системі культурних надбань людини, умовою успішності неперервної освіти.

Наведемо типові формулювання цих завдань:

— Як ти розумієш виділені слова? ("Хто чого вчиться" В.Фетисов);

— Як ти розумієш відповідь Нюри? Про яку рису характеру дівчинки вона свідчить? ("У новій школі" О. Будень);

— Коли Сашко зрозумів свою помилку? Що допомогло йому стати кращим? ("Кордон" Л.Вахніна).

— Чи зрозумів ти, що означає *словенятко*? ("Словенятко" Н.Кир'ян).

— Як ти гадасш, що хотів підкреслити автор такою назвою вірша? ("Ділові розмови" Г.Бойко).

— Чому хлопчик не відразу зрозумів, про кого говорить дідусь? ("Неня" А.М'ястківський).

— Що завадило Ромасю відчутти задоволення від Петрикової груші? ("Романове яблуко і Петрикова груша" Н.Кулик).

— Чому про тайну дізнався цілий двір? ("Тайна" М.Пригара).

— Як дитина зрозуміла матусин заповіт? ("Матусин заповіт" М.Хоросницька).

— Чи зрозуміли ви, які струмочки вливаються у мовне море? Назвіть їх.

— Знайдіть речення, яке є головною думкою казки "Півник і двоє мишенят".

— Прочитайте ще раз виділені слова. Це народне прислів'я. Поясніть, як ви його розумієте. ("Жаль та не дуже, плакала б, та не хочеться" І. Сенченко).

Як ти вважаєш, чому хлопчик зрозумів "хвостату мову"? ("Хвостата мова" А.Костецький).

— Знайдіть порівняння. Як ви їх розумієте? ("Казкові шати" В.Скомаровський).

Сформованість на достатньому рівні техніки читання і розуміння прочитаного тексту є передумовою *виразного читання*.

У другому класі учні мають користуватися такими прийомами виразності, як дотримання пауз між реченнями, що зумовлені розділовими знаками і змістом твору, регулювання темпу та тону читання, сили голосу залежно від змісту та жанрової специфіки твору.

У підручнику до більшості творів є завдання, які містять орієнтири для учнів щодо виразності читання. Це є важливим кроком щодо удосконалення методики навчання молодших школярів виразного читання шляхом заохочування їх до активної співпраці з учителем, глибшого проникнення у зміст прочитаного. На прикладі однієї теми "В рідній школі — рідне слово" покажемо варіативність таких завдань.

- Читаючи вголос, звертай увагу на розділові знаки. ("Хто чого вчиться" В.Фетисов).

- Читаючи, намагайся передавати голосом ритмічність стукоту дятла і веселі трелі солов'я. ("У лісовій музичній школі" С.Жупанин).

- Підготуйся виразно прочитати вірш: визнач у кожному стовпчику слова, після яких потрібно зробити найдовшу паузу, а які — вимовити з більшою силою голосу. ("Головна професія" А.Костецький).

- Підготуйся до читання вголос: зверни увагу, які речення мають прозвучати як роздуми, а які — як запитання, деякі рядки слід прочитати із здивуванням. ("Тайна" М.Пригара).

- Підготуйся до читання в особах: зверни увагу на слова, що допомагають передати самовпевненість kota і розсудливість горобця. ("Сильніше за силу").

- Підготуйся прочитати вірші уголос. Які речення слід прочитати як спонування, а які — як пояснення? ("Рідна мова" Л.Забашта).

- З якими почуттями півник розповідає про свою хатку? Передай ці почуття, читаючи пісеньку.

- Навчися читати пісеньки, передаючи голосом запитання. А які слова мають прозвучати як заборона? ("Добрий вечір, зайчику").

- Як промовляють заклички? Навчися їх читати заклично, весело. ("Дитячі заклички").

- Як треба прочитати цей вірш: швидко чи повільно, голосно чи тихо? ("Лосі" Є.Гуцало).

- Читаючи лічилки, полічи вголос швидко, а пояснення після паузи — повільніше. ("Лічилки" Н.Забіла).

У новому виданні підручника посилено його *розвивальну функцію* на засадах діяльнісного і компетентнісного підходів до методичного апарату. Це, зокрема, стосується розвитку мислення

учнів у процесі смислового та структурного аналізу текстів, мовного літературного розвитку, розвитку літературних творчих здібностей.

У зв'язку з цим учням пропонуються різні варіанти завдань на аналіз, розпізнавання явища, риси характеру дійової особи, встановлення причини, продовження, доповнення заголовка, визначення головної думки. Часто укладач "Читанки" пропонує поміркувати учням разом, поставити запитання до прочитаного, заохочуючи дітей до колективного обговорення, діалогічності навчання. Наведемо формулювання деяких із цих завдань.

- Знайди слова, які звучать однаково, а означають різне. ("Веселий сніг" О.Сенатович).
- Чому день у листопаді порівнюється із заячим хвостом? ("Прощальний листопад" за В.Скуратівським).
- Чи можна із запитань хлопчика зробити висновок, що він спостережливий? Доведи свою думку. ("Дві душі").
- Чи схожа ця розповідь на казку? Чим? ("Древній Київ" Н.Забіла).
- Уяви, що ти розмовляєш на цю тему зі своїм другом. Про що ти запитав би спочатку? А про що — потім? ("Помічники" О.Буцень).
- Як ти гадаєш, чому в мишенят такі імена? ("Півник і двоє мишенят").
- Доведи, що в цій сім'ї добре знають, люблять рідну мову. ("Той ще не музика, що в дудку дме" А.Григорук).
- Подумай, чи передають виділені речення головну думку твору. А ти погоджуєшся із думкою лісника? Обґрунтуй свою відповідь. ("Ялинка" С.Носань).
- Як би ви продовжили назву оповідання? ("Молодець проти овець" А.Григорук).
- Поміркуйте разом над запитаннями дідуса. Уявіть себе на місці хлопчика. Що ви відповіли б дідусеві? ("Навіщо кажуть спасибі" В.Сухомлинський).

Сприяють розвитку пам'яті, умінь спостерігати, узагальнювати, встановлювати відповідність, висловлювати оцінювальні судження постійні рубрики: "Чи уважно ти читав?", "Пригадайте і поміркуйте", які доповнено тематичними і творчими завданнями. З метою розвитку мовлення учнів у підручнику є орієнтири щодо правильності читання, пояснення значень слів, відпрацювання правильності вимови, наголошення слів. Для збагачення мовлення передбачено опрацювання рубрики "Вживай у своєму мовленні", що характеризує багатство української мови. Поширеними є завдання на порівняння

слів, добір порівняльних виразів, пояснення походження слів, опрацювання образних засобів художніх творів.

Читаючи вірші, оповідання, казки, діти практично знайомляться з епітетами, порівняннями, синонімами, метафорами.

Учні з великим задоволенням братимуть участь у таких завданнях за прочитаним твором — "Зіграймо виставу". У процесі апробації підручника ми переконались у їх привабливості для дітей і значній розвивальній та мотиваційній ефективності.

У підручнику описано інсценізацію чотирьох творів, але цю методику доцільно поширити як спосіб удосконалення читання в особах тих творів, які мають чіткі діалоги і цікавий для дітей сюжет. Наприклад, вірші: "Вояка" К.Перелісної, "ЧомуТимко подряпаний", "Ділові розмови" Г.Бойка, "Ковалівна" Л.Компанієць.

Літературному розвитку другокласників сприяє жанрова різноманітність кола читання у підручнику (про що було сказано раніше), завдання, які виявляють зв'язок між твором і особистістю автора. Засвоєння на практичному рівні ознак, які характеризують суттєві особливості окремих питань, ознайомлення із літературними термінами на рівні розпізнавання понять.

Ці напрями є наскрізними для 2—4 класів. Їх зміст розгортається за лінійно-концентричним принципом. Так., у другому класі діти прочитають елементарні пояснення народних казок, прислів'їв, загадок. Доцільно, щоб у процесі узагальнення розділу, теми вчитель актуалізував ці відомості, запитував дітей, як вони їх зрозуміли.

У **поліграфічному оформленні** книги збережено в основному концепцію попереднього видання, але з метою посилення мотиваційної і розвивальної функції читання відбулося удосконалення ілюстративного матеріалу. Ми прагнемо, щоб у дітей розвивалось образне мислення, щоб художнє оформлення підручника виховувало культуру сприймання навчальної книги як цілісності текстової і художньо-ілюстративної частин.

1. *Створено нові форзаці.* Вони називаються так: "Подорожуймо Читай-містом". Їх зміст – своєрідна дорожня карта першої частини підручника. Відповідно до змісту підручника на форзацах зображено фантастичне місто, у якому будинки відповідають назвам тем, а вулиці називаються: Шкільна, Казкова, Святкова. У цьому місті є площа "Рідної мови" і "Новорічна площа", сходинки Пізнання, місточок Запитань, зупинка Загадок, озеро Доброти, паркПриродолюбів.

На першому і другому форзацах карту "Читай-міста" розглядають

діти, запрошуючи своїх однолітків до подорожі. Такі форзаці є органічною частиною підручника. До їх змісту необхідно звертатися неодноразово, пропонуючи дітям перед вивченням теми розшукати її зображення на форзаці, а після вивчення теми висловити міркування, чому саме так художник унаочнив її зміст, або ідею, у якій послідовності подано малюнки, що нового вони відкривають.

Все це символічно передає зміст розділу, взаємозв'язок тем, ключових понять.

2. *Доповнено і змінено умовні позначення* роботи учнів над прочитаним: правильно прочитай, подумай, вживай у своєму мовленні, роз'єднай слова і прочитай, зіграймо виставу. Ці знаки зрозумілі дітям, їх розмір і колір добре вписуються у простір сторінки книги.

3. *Малюнки-заставки до розділів* відображають українознавчу тематику: на рушниках різних регіонів України написано назви розділів, а назви тем — на рушнику білим по білому, фрагмент якого обрамлює хвиляста стрічка, що змінює свій колір від теми до теми.

4. *Різноманітність видів ілюстративного матеріалу.* Найбільшою групою як і раніше є малюнки: 1) оборонні, які розташовані впродовж текстів; 2) великі сюжетні (0,3 сторінки); 3) малюнки-розвороти, які наче з'єднують дві сторінки, близькі за змістом (наприклад, на с. 28—29 розворот об'єднує тему "дитячі заклички" і "дитячі народні ігри", на 68—69 сторінках теми українських народних пісень).

У цьому підручнику є і н о в а ц і я : вміщено три малюнки дітей молодшого шкільного віку, які були відібрані редакцією журналу "Початкова школа" і прикрашали раніше його обкладинки "Моя Україна — широкі простори" (Павло Бобров, 9 років, м. Приморськ Запорізької обл.); "Символи України" (Роман Хомич, 9 років, м. Львів); "Зимові розваги" (Віка Куниця, 8 років, м. Ковель). Їх розміщено на сторінках із відповідною тематикою художніх творів.

Розглядаючи малюнки, діти співвідносять їх зі своїм образотворчим досвідом, висловлюють оцінювальні судження. У цьому підручнику також вміщено слайди реальних об'єктів і подій (хліб-сіль на вишитому рушнику, новорічна ялинка на Майдані незалежності, гілка каштану).

Різноманітність ілюстративного матеріалу створює умови для виконання учнями завдань на встановлення взаємозв'язків між ілюстраціями і текстами (від тексту до малюнка, від малюнка до тексту); конкретизацію, доповнення прочитаного новою інформацією: переказ тексту на основі зорової опори; висловлювання оцінювальних суджень на

основі зображеного (серія маленьких малюнків, які послідовно відображають зміни у сюжеті твору. Наприклад, до казок "Як Наталя у Лисиці хитринку купила", "Рукавичка", "Цап та баран").

Підручник є матеріальним носієм навчального змісту і опосередкованою моделлю навчального процесу. У цьому підручнику закладено модель особистісно-діяльнісного уроку, яка передбачає активну взаємодію вчителя з учнями, самостійну індивідуальну, парну і групову роботу, включення звернень автора до читачів, матеріал для самоконтролю і узагальнення, діалоги, інсценізації.

Опрацьовуючи всі розділи підручника, вчитель має звернути увагу дітей на елементи, з яких складається підручник, яку інформацію передано на форзацах, як починається і закінчується кожен розділ, тема, як користуватися змістом. Ці та інші завдання навчають дітей свідомо, самостійно працювати з "Читанкою".

Для календарного планування уроків у першому семестрі рекомендуємо такий розподіл годин на вивчення розділів: "В рідній школі — рідне слово" — 14 годин, "Українські народні казки" — 6 годин, "Нема без кореня рослини, а нас, людей, без Батьківщини" — 19 годин, "Ось прийшли морози — і зима настала" — 7 годин. Підсумковий урок за семестр — 1 година.

ПШ – 2010. – № 9. – С.8–13.

Олександра САВЧЕНКО

РОЗВИТОК ЗМІСТУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ДЕРЖАВНОГО СУВЕРЕНІТЕТУ УКРАЇНИ: МЕТОДОЛОГІЧНИЙ, ЗАКОНОДАВЧИЙ, ДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТИ

З набуттям Українською державою суверенітету у розвитку педагогічної науки і школи відбулися докорінні зміни, пов'язані з будівництвом національної освіти. Процес наукового забезпечення ускладнювали затяжна економічна криза 90-х років, відсутність нових законів з освіти, недостатність дидактичних напрацювань з теорії змісту в українській науці, швидкі темпи розв'язання принципово нових завдань. У цих складних умовах розвитку країни шкільна система і дидактична наука досягли **важливих позитивних результатів:**

- визначено нову методологію розвитку школи на цінностях вільної демократичної держави, гуманізму і дитиноцентризму, інтеграції до європейського простору;
- створено каркас нового законодавства для всіх рівнів освіти і нормативи функціонування шкільної освіти;
- принципово оновлено навчальний зміст (мета і структура змісту, державні стандарти, впровадження компетентнісного підходу);
- створено і впроваджено типову та варіативні програми, варіативні підручники за державними стандартами;
- запроваджуються нові методики, технології; ІКТ;
- впроваджено нову систему контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів; активно розвивається педагогічна преса як у центрі, так і в регіонах;
- створено умови для впровадження досвіду зарубіжних країн - лідерів у здобутках в галузі шкільної освіти.

Водночас за двадцять років реформування української освіти визначились **гострі, поки що не вирішені проблеми:**

- досі частина дітей не має рівного доступу до якісної освіти;
- згорання мережі дошкільних закладів зумовило неможливість обов'язкової передшкільної підготовки дітей старшого віку. Тому у початковій школі наступність з дошкільям реалізується дуже недостатньо.

Прогнозування обов'язкової передшкільної освіти у дошкільних закладах поки що не має нормативного і змістового забезпечення:

- економічна нестабільність зумовила слабку і застарілу матеріальну базу більшості навчальних закладів, згорання мережі малочисельних шкіл на селі;
- у повному обсязі не відпрацьовано своєчасне і якісне забезпечення учнів підручниками, а вчителів – методичною літературою;
- зміни у підготовці і перепідготовці учителів не мали і не мають випереджувального характеру.

Всі процеси, що відбуваються у шкільництві, тією чи іншою мірою пов'язані із якістю змісту і засобами його повноцінного засвоєння учнями.

Коротко розглянемо основні аспекти цієї проблеми.

Методологічні, законодавчі аспекти добору змісту шкільної освіти

Ідея розвитку особистості як мети і результату української освіти з перших років Державного суверенітету України знайшла відображення у всіх законодавчих і методологічних напрацюваннях в освітній сфері. Так, ще у 1993 році у Державній програмі *"Освіта. Україна XXI ст."* в окремому розділі розкрито вимоги до змісту освіти, у якому він розглядається як основа всебічного розвитку особистості. У Законі України "Про освіту" (1996, с. 35) зазначено, що "метою загальної середньої освіти є всебічний розвиток дитини як особистості, її нахилів, здібностей, талантів, трудова підготовка, професійне самовизначення і т.п.". У Законі України *"Про загальну середню освіту"* (1999) визначено поняття *загальна середня освіта*, описано вимоги до відбору змісту навчання, вказано, що обов'язком шкільної освіти є виконання Державного стандарту (с. 34), який постав ях інноваційний інструмент створення в "державі єдиного освітнього простору й умов для одержання якісної освіти в усіх типах загальноосвітніх навчальних закладів.

Прийняття *"Національної доктрини розвитку освіти"* (2001) стало важливим підсумком попереднього етапу розвитку української освіти і методологією її подальшого розвитку. У цьому документі через цілі і завдання кожного рівня освіти обґрунтовано людиноцентристські засади її розвитку, а рівний доступ усіх громадян до якісної освіти визначено довготривалим пріоритетом.

Зміст шкільної освіти не повинен зазнавати впливу будь-яких політичних партій і класового підходу у доборі навчального матеріалу, в оцінці тих чи інших явищ, подій тощо. Водночас він має забезпечувати **соціалізацію дітей**, тобто входження їх у світ цінностей, зафіксованих Конституцією, законами нашої країни, закріплених традиціями і звичаями народу.

Головні законодавчі засади цього процесу визначені у Конституції України (1996) таким чином:

"Державною мовою в Україні є українська мова. Держава забезпечує всебічний розвиток і функціонування української мови в усіх сферах суспільного життя на всій території України. В Україні гарантується вільний розвиток, використання і захист російської, інших мов національних меншин України. Держава сприяє вивченню мов міжнародного спілкування. Застосування мов в Україні гарантується Конституцією України та визначається законом" (с. 10).

"Держава сприяє консолідації та розвитку української нації, її історичної свідомості, традицій і культури, а також розвитку

етнічної, культурної, мовної та релігійної самобутності всіх корінних народів і національних меншин України" (с. 11).

Загальнолюдське і національне у змісті шкільної освіти має співвідноситися як ціле і частина. Адже кожна особистість індивідуально проходить основні етапи духовного розвитку людства. Призначення системи шкільного навчання – зорієнтувати особистість у різноманітності духовної і матеріальної культури людства і насамперед національної, підготувати дітей до подальшої освіти, навчити вчитися.

Вивчення рідної мови, природи, історії, прилучення дітей до найвищих досягнень духовної і матеріальної культури свого народу, його традицій, звичаїв, обрядів, народних ремесел має стати не лише джерелом знань, а й незамінним засобом виховання національної самосвідомості, патріотичних почуттів. Національна самобутність школи має забезпечуватися не лише змістом навчання, а й дизайном навчального закладу, позакласною роботою, зв'язками з етнічним середовищем.

Розвиток дидактичних засад конструювання шкільного змісту

Протягом 90-х років ХХ ст. українськими вченими розроблено нові концепції змісту різних навчальних предметів для 11-річної школи, а на початку ХХІ століття і для 12-річної школи.

Основними принципами відбору і структурування навчального змісту в сучасній школі визначено:

- його відповідність соціальним запитам розбудови демократичного суспільства, потребам розвитку громадян як вільних особистостей. Це знаходить своє відображення у Державному стандарті, змісті навчальних програм і підручників, вимогах до навчальних досягнень учнів;

- багатокomпонентність змісту навчання;
- взаємозв'язок цілей навчання, розвитку і виховання, що передбачає наявність у змісті усіх предметів, сукупності компонентів, які відображають соціальний досвід людства, особисті потреби учнів, враховують вплив середовища;

- гуманітаризація і гуманізація змісту;
- науковість і доступність;
- диференціація та інтеграція.

Коротко прокоментуємо окремі з них.

Гуманітаризація змісту на всіх рівнях освіти – це вияв нового мислення світового співтовариства щодо глобальних проблем розвитку людства. Вона передбачає передусім посилену увагу до внутрішнього світу людини, найбільше сприяння розвитку всіх її здібностей, фізичних і моральних якостей. Пріоритетна роль у гуманітаризації школи належить мовній, літературній, суспільствознавчій, мистецькій освіті, основам здоров'я, завдяки яким діти краще пізнають свій внутрішній світ, людей, демократичні цінності, вчаться самоорганізації і саморегуляції поведінки. Це сприяє розвитку гуманітарного і гуманного мислення, розумінню самоцінності кожної особистості. Людина у взаємозв'язках із природою - не володар, а лише її частинка. Тому ставиться мета засобами урочної і позаурочної роботи змалку виховувати відповідальне ставлення дитини до свого довкілля.

Таке багатоаспектне явище, як гуманітаризація змісту освіти, здійснюється можливостями не лише гуманітарних, а й інших предметів. У змісті математики, трудового навчання, природознавства, роль яких незамінна у формуванні наукового світогляду, мають бути компоненти, що сприяють формуванню гуманітарного ставлення дітей до навколишньої дійсності.

Гуманітарна спрямованість початкової освіти передбачає ознайомлення учнів з регіональними особливостями побуту, традицій, трудової діяльності населення краю, різноманітністю жанрів народної творчості, народним землеробським календарем тощо.

Гуманізація у конструюванні змісту шкільної освіти виявляється у її ціннісних засадах, які утверджують ідеї дитиноцентризму на всіх рівнях організації навчально-виховного процесу й оцінювання його ефективності, формування у дітей понять про здоровий спосіб життя та свої фізичні можливості, здатності до саморегуляції поведінки, оволодіння засобами відтворення працездатності тощо.

Українську мову як державну слід вивчати в початкових класах усіх типів шкіл так, щоб **діти вільно володіли нею, відчували і розуміли через мову, культуру, історію українського народу.** Змістове і часове співвідношення її вивчення з вивченням інших мов, на нашу думку, має визначатися їх близькістю. Мета вивчення нерідних мов – передусім опанування умінь та навичок спілкування. Початкова школа має бути багатомовною, адже сприйнятливність молодших учнів до засвоєння мов – науково доведений факт. Однак

сучасна методика досі не визначилася, на якому етапі вивчення рідної мови і в якому обсязі оптимально вводити другу – слов'янську, третю – англійську, арабську чи скандинавські мови.

Виняткове значення у загальнокультурному розвитку дитини має мистецтво як засіб передачі морального досвіду свого народу й усього людства, джерело дитячої творчості і засіб спілкування.

Диференційований підхід до визначення змісту освіти має бути обов'язковим принципом функціонування початкової школи. Він забезпечується різними шляхами залежно від типу школи та рівнів готовності дітей до навчання і може виявлятися в тому, що одні й ті самі цілі початкової школи досягаються на різному матеріалі. Наприклад, учитель обирає для навчання грамоти учнів одну із рекомендованих навчальних програм і відповідний буквар, тобто предмет може не змінювати своєї назви, але викладатися за різними навчальними програмами і підручниками.

Зміст початкової освіти диференціюється залежно і від типу школи. Нині створюються різні підручники для масових, спеціальних і авторських шкіл.

Психологи і педагоги радять при визначенні змісту початкової освіти враховувати рівень готовності дітей до навчання. Зокрема, для обдарованих дітей і тих, кому навчання дається з відчутними труднощами, рекомендуються різні навчальні програми та підручники, але з обов'язковим відображенням базового компонента. Тут диференціація може виявлятися у звуженні чи розширенні інформаційної частини, зміні темпу засвоєння, способів подачі матеріалу.

Крім зовнішньої диференціації (на рівні змісту предметів і різних способів організації його засвоєння), у початковій ланці широко застосовується і **внутрішня**. Вона передбачає диференціювання змісту навчального матеріалу для учнів з різною підготовкою у межах теми чи окремого уроку, що дає змогу сильнішим дітям запропонувати матеріал, який стимулює їхній розвиток, а слабшим – полегшити засвоєння програмного мінімуму. При цьому сутність засвоєних елементарних знань не повинна суперечити науковим твердженням, тобто в доборі змісту мають одночасно враховуватися принципи науковості і доступності.

Особливість сучасної науки – інтеграція знань про розвиток навколишнього світу і суспільства. У дітей досить рано з'являється свій "образ світу". Попри його недосконалість, він має істотну

характеристику – *цілісність сприймання навколишнього*. Із вступом до школи ця цілісність може руйнуватися через жорсткі кордони між окремими предметами. В результаті знання, які здобувають діти, мало пов'язані між собою. Деякі вчителі застосовують на своїх уроках між-предметні зв'язки, але це має епізодичний характер.

Якісно новий рівень синтезу знань – *інтегровані предмети, інтегровані курси*, які об'єднують навколо певних ідей, тем різнорідні знання. Синтез цих знань допомагає вчителю показати об'єкт з різних боків, розкрити дітям взаємозв'язок явищ у природі, суспільстві, інтенсивно формувати критичне і творче мислення. Особливо це важливо для формування у молодших учнів світоглядних, людинознавчих, природничих, комунікативних понять, умінь тощо.

Інтегровані курси можуть будуватися на основі злиття двох-трьох предметів в один або об'єднання знань з окремих проблем в інтегровані блоки. Введення інтегрованих курсів (предметних і тематичних) створює передумови для різнобічного розгляду фундаментальних понять, явищ, ширшого охоплення змісту, формування в учнів самостійного мислення, позитивно-емоційного ставлення до пізнання, економного використання навчального часу. Інтеграція змісту дає змогу зменшити кількість обов'язкових предметів, раціонально використовувати педагогічні кадри, особливо в малокомплектній і неповній середній школах.

Процес інтеграції змісту є складною комплексною проблемою дидактики і методик, яка привертає особливу увагу дослідників. Наприклад, вчені визначають підходи до виділення системоутворювальних понять, які відображають об'єктивну потребу їх цілісного і різнобічного розгляду у навчальному процесі. На наш погляд, у початковій школі це такі поняття, як *людина, природа, здоров'я, слово, величина, текст, форма, розмір, вага, простір, рух, час* та ін., безумовно, потребують у процесі вивчення інтеграції знань з різних предметів. Важливо, щоб інтеграція не перетворилася на мозаїку формально об'єднаних за зовнішніми ознаками різнорідних знань.

Інтеграція змісту навчання може бути засобом зменшення тижневого навантаження молодших школярів в умовах п'ятиденного навчального тижня. Українська початкова школа має успішний досвід запровадження інтегрованих галузей і курсів "Мистецтво", "Людина і світ", "Довкілля", "Технології", "Основи здоров'я і фізична культура". На часі апробація в масовому досвіді інтегрованих курсів "Грамота"

("Математика", "Мова", "Ознайомлення з навколишнім"), "Художня культура", "Логічна культура", "Розвиток творчих здібностей" та ін. У школах країн Європи в інтегровані курси найчастіше об'єднують знання про живу і неживу природу, проблеми техніки, охорони й зміцнення здоров'я людей.

Розвиток теорій навчального змісту

Найпоширенішою у дидактичних працях є теорія змісту шкільної освіти як аналога соціального досвіду, розроблена І. Лернером, М. Скаткіним, В. Краєвським. Вчені стверджували, що у соціальному досвіді для конструювання змісту освіти слід знайти такі загальні компоненти, які потрібні кожній людині, незалежно від її майбутньої професії. Зокрема:

- знання, які дають загальне уявлення про навколишню дійсність;
- досвід здійснення способів діяльності, у процесі якого формуються уміння і навички, функції, що дає змогу здійснювати репродуктивну діяльність;
- набуття досвіду творчої діяльності сприяє подальшому розвитку культури;
- досвід емоційно-ціннісного ставлення людини до дійсності, до своєї діяльності, до самої себе, що сприяє засвоєнню норм і системи цінностей.

Така модель змісту ґрунтується на *когнітивно-діяльнісній* основі, що передбачає у її конструюванні і реалізації взаємозв'язок змістового і процесуального компонентів.

Наприкінці 80-х років ХХ ст. російським ученим В. Ледньовим було запропоновано трактувати зміст освіти з позиції потреб розвитку людини, її пізнавальних процесів і особистісних якостей. Автор вважав, що у навчанні засвоєння учнями соціального досвіду, виховання і розвиток особистості відбувається не цілеспрямовано, а опосередковано.

Ці теорії реалізовано ще далеко не повністю. Вони послужили точкою відліку для обґрунтування нових теоретичних підходів у модернізації змісту шкільної освіти у ХХІ столітті.

Новий соціально-економічний контекст розвитку дидактичної науки і школи протягом 90-х років ХХ століття зумовив потребу в **дитиноцентричних парадигмах**, що викликало пошук нових педагогічних систем, підходів, розроблення нових методик. Це

стимулювало поглиблення і розширення самого поняття "зміст навчання, конструювання навчального змісту".

У психології навчання і дидактиці, починаючи з *кінця 90-х років ХХ ст.*, обґрунтовувалася необхідність розширення складу змісту шкільного навчання на засадах особистісно зорієнтованої освіти. Зокрема, доцільним є **залучення елементів життєвого** досвіду учнів. Вони мають бути об'єктами спеціального засвоєння як ресурс особистісного розвитку учнів (В. Слободчиков, І. Якиманська, Є. Бондаревська, А. Хуторської, В. Сериков, О. Савченко та ін.). З урахуванням цього пропонується включення до змісту на рівні навчального матеріалу ситуацій і подій з навколишнього життя, які є джерелом аналізу і набуття дітьми особистісного досвіду, його оновлення і збагачення.

Прагнення розгорнути шкільний змісту площину особистісно орієнтованої парадигми розвивальної освіти мотивувало вчених до виділення у ньому *зовнішньої і внутрішньої* складових.

Поєднання зовнішніх і внутрішніх джерел змісту стають для учнів стимулом розвитку їх особистих пізнавальних якостей. Серед них: *позитивна мотивація, рефлексія (діти розмірковують над тим, що і як вони роблять, що з ними відбувається, як вони ставляться до знань та ін.), діти привчаються сприймати різні наукові погляди, розуміти відносність знань* тощо.

Утвердження цінності індивідуального розвитку особистості має гармонізувати з тим, що повноцінне життя людини можливе лише в суспільстві. Тому для виховання і розвитку учнів виключно важливим є створення *навчально-розвивальних середовищ* у межах класу, школи і позашкільному соціумі, які сприяють полісуб'єктності навчального процесу.

Підкреслимо таку важливу обставину: *як би науковці не осучаснювали зміст шкільної освіти у ХХІ ст., поза ним залишається величезна кількість неорганізованої, стихійної інформації зі ЗМІ, Інтернету, життєвих спостережень учнів, традицій родинного життя, позашкільного середовища і позашкільної освіти.* Ці неоднозначні за своїм впливом знання, враження дітей нерідко суперечать шкільним надбанням, породжують небажані асоціації у їх свідомості. Як враховувати таку взаємодію? Надалі такий вплив, безперечно, буде посилюватися. Це потребує від учителів гнучкого взаємозв'язку інваріантної частини змісту навчальних програм із

варіативною або включення у навчальний процес нових навчальних ситуацій, які пов'язані із життєвим досвідом дитини.

У 2010–2011 роках чинний **Державний стандарт початкової освіти** було оновлено на засадах системного і компетентнісного підходів. Зокрема, передбачено глибше і послідовніше забезпечити у змісті передумови для реалізації виховних і розвивальних можливостей початкової освіти, передбачити послідовне відображення у вимогах до результатів навчання засвоєння ключових і предметних компетентностей, наблизити зміст кожної галузі до життєвих потреб молодших школярів. Важливо також дещо розвантажити зміст усіх предметів, щоб кількість навчальних годин для інваріантної частини Базового навчального плану була в межах санітарних норм.

Новий виток у розвитку теорії змісту пов'язаний із *впровадженням компетентнісного підходу*. Компетентнісна освіта на предметному і між предметному рівнях орієнтована на засвоєння особистістю конкретних навчальних результатів – знань, умінь, навичок, формування ставлень, досвіду, рівень засвоєння яких дає їй змогу діяти адекватно у певних навчальних і життєвих ситуаціях. *Компетентнісна освіта більше зорієнтована на практичні результати, досвід особистої діяльності, вироблення ставлень, ніж на обсяг знань*, а це зумовлює принципові зміни у змісті та організації навчання, яке стає спрямованим на розвиток конкретних цінностей і життєво необхідних знань і вмінь учнів.

Упровадження компетентнісного підходу передбачає обов'язкове прогнозування *результативної складової змісту*, а це розширює його склад і потребує відповідних змін у системі контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів. Зазначимо, що цей підхід з різною мірою успішності почав реалізовуватися під час доопрацювання Державного стандарту і навчальних програм для початкової школи, починаючи з 2005 року. Дуже важливо, що крім предметних компетентностей, до змісту шкільної освіти зараз включено ключові компетентності.

Тенденції розвитку теорії шкільного змісту освіти на початку XXI століття, які українські вчені враховують у розробленні Державного стандарту і навчальних програм:

- врахування у відборі змісту соціального запиту і потреб розвитку дитячої особистості, спрямованість на формування і розвиток духовно-моральних та інтелектуальних цінностей;

- створення і впровадження державних стандартів як основного механізму відбору і нормативного регулювання змісту освіти для початкової, основної і старшої школи;

- збагачення і конкретизація процесуальної частини змісту шляхом дидактико-методичного розроблення нових способів навчальної взаємодії вчителя і учнів, домінантою яких є оволодіння дітей способами продуктивної діяльності та участь у різних видах співпраці;

- збагачення змісту освіти особистісним компонентом, який передбачає засвоєння мотиваційно-ціннісних якостей і життєвого адаптованого досвіду учнів. Цей компонент, окрім розширення складу змісту, засвідчує, що поряд із раціональним мисленням діти мають освоювати образний, емоційно-почуттєвий спосіб пізнання і взаємодії із зовнішнім світом і самопізнання своїх можливостей;

- включення педагогічно адаптованого інформаційного середовища до компонентів змісту, що активно чи пасивно впливає на пізнавальну і мотиваційно-ціннісну складову навчання школярів;

- переосмислення і переструктурування усіх компонентів змісту на засадах компетентнісного підходу додає до його складу результативну частину і розвиває рефлексивно-оцінну діяльність учнів, що дає змогу вчителям здійснювати моніторинг засвоєння їх компетентностей.

Таким чином, зміст сучасної початкової освіти багатокомпонентний. Він включає систему знань, умінь, навичок, ціннісних ставлень. Його джерелом є соціальний досвід (духовна і матеріальна культура), особистий досвід учнів та вплив середовища.

Зміст навчання визначається з урахуванням вимог законів "Про освіту" і "Про загальну середню освіту", його впровадження регулюється через Державний стандарт, типові навчальні плани і програми.

Через засвоєння змісту освіти особистість готується до збереження і розвитку культури (у широкому її розумінні). Тому зміст шкільної освіти, навіть у початковій школі, не може бути вузьким. Він має живитися різними джерелами, серед них найголовніші – природа, наука, виробничі технології, краєзнавство, людинознавство, педагогічні та психологічні знання тощо.

Сукупність компонентів шкільного змісту складає основу для повноцінної реалізації усіх функцій навчально-виховного процесу у початковій школі.

Література

1. Арцишевський Р. Світоглядна освіта в умовах переходу до інформаційного суспільства / Р. Арцишевський // Шлях освіти. – 2008. – № 1. – С. 6–12.
 2. Байбара Т. М. Методика природознавства у початковій школі / Т. М. Байбара. – К. : Веселка, 1998. – 328 с.
 3. Бібік Н. М. Компетентність як результат шкільної освіти / Н. М. Бібік // Початкова школа. – 2010. – № 9. – С. 3–6.
 4. Богуславський М. Розвиток теоретичних основ змісту загальної середньої освіти / М. Богуславський // Шлях освіти. – 2010. – № 1. – С. 2–8.
 5. Гончаренко С. У. Наука і навчальний предмет / С. У. Гончаренко // Педагогічна і психологічні науки в Україні. – Т. 2. – К. : Педагогічна думка, 2007. – С. 19–37.
 6. Гудзик И. Ф. Компетентностно ориентированное обучение русскому языку в начальных классах / И. Ф. Гудзик. – Чернівці : Букрек, 2007. – 496 с.
 7. Державний стандарт початкової загальної освіти. Книга вчителя початкової школи : дов.-метод. вид. – Х. : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2006. – С. 133–177.
 8. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
 9. Кодлюк Я. П. Підручник для початкової школи: теорія і практика / Я. П. Кодлюк. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2004. – 288 с.
 10. Лобова О. Зміст загальної музичної освіти як системоутворювальний фактор формування музичної культури молодших школярів: теорія і практика / О. Лобова. – Суми : ВВП "Мрія", 2010. – С. 260–305.
 11. Про Національну доктрину розвитку освіти. Книга керівника навчально-виховного закладу. – Х., 2005. – С. 80–95.
 12. Савченко О. Я. Зміст шкільної освіти на рубежі століть / О. Я. Савченко // Шлях освіти. – 2000. – № 3. – С. 2–6.
 13. Савченко О. Я. Концепція розроблення нової редакції Державного стандарту початкової загальної освіти / О. Я. Савченко // Початкова школа. – 2010. – № 4. – С. 1–5.
 14. Сухомлинський В. О. Павлівська середня школа. Розділ V. Розумове виховання / В. О. Сухомлинський // Вибр. твори : у 5 т. – Т. 4. – К. : Рад. шк., 1977. – С. 206–301.
- ПШ. – 2011. – № 8. – С. 25–29.

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ГРАМОТИ

Микола ВАШУЛЕНКО

ДИДАКТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ БУКВАРЯ ДЛЯ РОБОТИ НАД СЛОВОМ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГРАМОТИ

Слово є одним із найважливіших об'єктів уваги вчителя й учнів у період навчання грамоти. Успіх роботи, спрямованої на збагачення, уточнення й активізацію словникового запасу першокласників, буде значною мірою залежати від її органічних зв'язків з лексикою навчальних книг учня і, передусім, Букваря. Саме лексикою Букваря, Супутника букваря і Зошита для письма, а також частково підручників з математики, навчального предмета "Я і Україна" має визначатися те коло слів, яке вчитель планує для лексичної роботи, фронтальної або індивідуальної, на кожному уроці. За такого підходу словникова робота на уроці становитиме його органічну складову, тісно пов'язану зі змістом опрацьовуваного матеріалу. Навіть на уроках математики, з предмета "Я і Україна" та ін. вона не буде сприйматися в структурі уроку надуманим елементом. Звичайно, цей підхід не заперечує використання в словниковій роботі на уроках інших джерел активного поповнення словникового запасу першокласників – розгляду ілюстрацій, спогадів про екскурсії, цілеспрямованих спостережень у навколишньому середовищі, самостійно прочитаних книг, переглянутих фільмів, спектаклів тощо.

Аналіз букварних текстів і текстових матеріалів інших підручників та навчальних посібників свідчить, що переважна кількість слів на їх сторінках – окремо взятих, а тим більше, введених у контекст – належить до загальноповсюдних і добре зрозумілих шестирічним дітям. І все ж поряд з добре зрозумілими словами трапляються й такі, які вимагають від учителя, принаймні, переконатися в тому, чи адекватно їх значення сприймається дітьми. Це, наприклад, стосується слів, ужитих у текстах Букваря, які означають специфічні поняття, об'єкти, предмети, окремі з яких поширені не на всій території України, а тільки в її окремих регіонах (*пустир, ряска, танок, ґрунт, смерічка, вівчар, чабан, трембіта, маяк, теплохід, гребля, ярочки, асфальт, кузня, кладка* та ін.); предмети, що вийшли із сучасного ужитку, але звучать у творах усної народної творчості (*жатка, серп, женчик, коромисло, фіранка, гусяче перо* як

знаряддя письма, *дзига*); слова з абстрактним, переносним або специфічним значенням (*замре, заніміє, криги стоять, цуратися, брести, туркоче*).

За даними дослідників дитячого мовлення, словник 6-7-річного учня становить від 3,5 до 5 тисяч слів. Ці слова належать до різних лексико-граматичних розрядів (частин мови), але найбільшу їх частину складають іменники (близько 42%) і дієслова (майже 43%). Значно менше словник дитини налічує прикметників – усього близько 4-5 % від загального словникового запасу.

Іменники переважно становлять назви конкретних предметів, добре відомих дітям рослин, тварин, зокрема домашніх, птахів, комах, видів транспорту, кімнатних меблів, одягу, взуття, назви професій, членів родини, шкільного обладнання і приладдя тощо. Що стосується іменників, які означають абстрактні поняття, то вони становлять усього один відсоток від загальної кількості назв предметів і стосуються переважно різних почуттів і відчуттів, які одержує дитина від спілкування з дорослими і ровесниками (*радість, любов, задоволення, бажання, страх, сміх, плач* та фізичних і фізіологічних відчуттів (*біль, смак, сила*)).

Власні назви охоплюють імена людей, клички тварин, назви навколишніх населених пунктів, річок та інших водойм, вулиць тощо.

Дієслівні форми, вживані в мовленні першокласників, означають дії руху, говоріння, дитячих ігор, пов'язані з різними дитячими життєвими і суспільними потребами. Порівняно обмежена кількість таких слів у словниковому запасі першокласників є причиною їх постійного повторення у дитячих висловлюваннях (*говорить, каже, іде* та ін.).

Аналіз лексичного складу Букваря (Буквар: Підруч. для 1 кл./ М. С. Вашуленко, Н. Ф. Скрипченко. – 5-те вид, – К. : Освіта, 2005. – 143 с.) засвідчує наявність у ньому 3174 загальної кількості слів, які охоплюють слова (з урахуванням повторюваних і форм того самого слова), подані в стовпчиках для підготовки для читання тексту, під предметними малюнками, схемами звукового аналізу, у словосполученнях, мікротекстах (загадках, прислів'ях, фразеологічних виразах тощо) і зв'язних текстах. З них найбільшу кількість становлять іменники – 1452 слова (45,7 %), дієслова – 585 слів (18,4 %) . Значно менше в Букварі прикметників – 225 слів (7,0 %). Кількість інших частини мови, вжитих на сторінках Букваря, характеризуються такими даними: прийменників – 281 (8,8 %), займенників – 220 (6,9 %),

сполучників – 203 (6,3 %), прислівників – 93 (2,9 %), часток – 39 (1,2 %), вигуків – 17 (0,5 %), інших частин мови – 18 (0,5 %).

Крім цього, ілюстративний матеріал – предметні і сюжетні малюнки, розміщені в добукарній частині підручника, охоплюють близько 1000 назв різноманітних предметів, їх окремих якостей, можливих виконуваних дій, які звучать у називанні цих предметів учнями, у складанні словосполучень, речень, зв'язних висловлювань за ілюстраціями.

Тексти Букваря містять сполучення іменників з прикметниками, окремі з яких яскраві, образні, вжиті в художніх авторських текстах Тараса Шевченка, Михайла Коцюбинського, Лесі Українки, Спиридона Черкасенка, Василя Сухомлинського, у творах усної народної творчості. Вони мають стати предметом уваги учнів у процесі їх читання. Це, зокрема: *казковий світ, зелені смерічки, барвиста веселка, дивне коромисло, висока та крута гора, гречаний лан, липовий гай, пекуче сонце, срібний іній, безкраї лани, широкий Дніпро, ярочки зелененькі, вишневі сади, вишеньки-черешеньки червонії, спілі, вузьенька стежечка, материнська мова, хатина теплесенька, дитина малесенька, серпички золоті, женчики молоді, вода джерельна* та ін. На різних сторінках Букваря учні прочитають назви кольорів, які доцільно ввести у сполучення з відповідними іменниками (*білий, чорний, зелений, червоний, коричневий, синій, блакитне, срібний*).

Так само потребують відповідної уваги окремі сполучення дієслів з іменниками, які також доцільно активізувати в творчому мовленні дітей, наприклад: *тане сніжок, оживає лужок, дощ поливає, липа цвіте, жито поспіває, спустилі поля, мокне земля, віхола гуляє* (с.124-125).

Звертаємо увагу вчителя на те, що дієслова в текстах Букваря вжито в усіх трьох часових формах. Тому, не знайомлячи учнів з граматичними термінами *теперішній, минулий, майбутній час*, доцільно вчити їх ставити до дієслів різного часу, виду, особи і числа, а в минулому часі – різного роду граматичні питання (що р о б и т ь ? що р о б и л а ? що з р о б и л и ? що б у д е р о б и т и ? що з р о б и л о с я ? і т. ін.), а також до поданого питання добирати відповідні дієслівні форми.

Молодші школярі, особливо першокласники, вживають у своєму мовленні слова переважно в прямому значенні. Тому важливо принагідно звертати їхню увагу на вживання слів у навчальних текстах з різних предметів у переносному значенні, розкриваючи при цьому

значення відповідного слова. Такі можливості Буквар надає на багатьох сторінках: *тепло* привітали маму (гарно, щиро) – с. 64; *кинулись* до звірків (підбігли) – с.78; *весняна вода біжить, стрибає* (швидко, стрімко пливе з гір) – с. 14; *заєць* – пасажир без квитка (с. 13), *барвисте коромисло* – райдуга, *хмара бризкає водою* – йде дощ (сі 19), Мороз *посипає гілля срібним інєєм* – дерева вкриваються інєєм (с.120); "...усе... під снігом *замре, заніміє*" (затихне, засне); "*прокинуться луки, ліси і поля*" (пробудяться, зазеленіють) – с.121 та ін.

Спостереження за мовленням старших дошкільників і першокласників, практика безпосереднього спілкування з ними свідчать, що в конкретних мовленневих ситуаціях вони адекватно сприймають і розуміють значення найуживаніших фразеологізмів, наприклад: *не лови тав*; *не задирай носа*, *шукати голку в сіні*, *замилювати очі*, *байдики бити*, *вести теревені*, *горшки побити*, *п'ятами наживати*, *пекти раків* та ін.

З огляду на це автори Букваря знайомлять першокласників з низкою фразеологізмів ("*Коси, косо, поки роси.*", "*Не водити за носа*", "*Не задирати носа*", "*Не показувати носа*" (с.70); "*Ловити тав*", "*Мати гостре око*", "*Закопшити губу*" (с.82). Подані фразеологізми під рубрикою "Сказати і зрозуміти" потребують окремої уваги вчителя не тільки на уроках, коли опрацьовуються відповідні сторінки Букваря, а й дбаючи про повторюваність цих фразеологізмів, їх слід принагідно і доречно вживати у повсякденному спілкуванні з учнями в навчальній і позанавчальній діяльності, спонукаючи до цього й дітей, Звертаючи їхню увагу на те, що такі слова увиразнюють наше мовлення, роблять його більш емоційним, цікавим і привабливим.

У Букварі, Супутнику букваря запропоновано спостереження за найуживанішими омонімами (*лисички* – звірі і *лисички* – гриби; *коса* дівчини і *коса* – інструмент; *котики* на вербі і *котики* – тваринки, *ключ* до замка і журавлиний *ключ*). Спостереження показують, що 6-7-річним дітям такі зіставлення цілком доступні, вони адекватно їх розуміють, вводять у власні висловлювання.

Важливим завданням учителя 1 класу є прищепити учням звичку вживати в своєму мовленні слова ввічливості. Вжиті такі слова у текстах Букваря (*будь ласка* – с. 77; *дякую* – с. 114; *на добраніч* – с. 120; *доброго ранку* – с. 130) створюють ситуацію на уроках, коли вчитель природно може звернутися до виховного моменту, спонукаючи учнів запам'ятати ці слова та назвати й інші відомі їм слова і вирази, які роблять дитяче мовлення і спілкування ввічливим.

Однією з особливих характерних ознак українського мовлення в процесі спілкування є вживання при звертанні слів у формі кличного відмінка. У Букварі такі граматичні форми є досить широко вживані: *косо, косо* (с. 56); *бабусенько* (с. 77); *внучку*, (с. 92); *зайчику* (с. 93); *синичко* (с. 108); *матінко* (с. 115); *сину* (с. 122); *дятле* (с. 129); *бджілко* (с. 130); *соловейку, пташко* (сі33) та ін. Гарним орієнтиром для вчителя у його звертанні до дітей є зразки, подані в текстах, зокрема в народних казках: *Ліно* (с. 41); *Андрійку* (с. 92); *Михайлику, Віталіку* (с. 96); *Івасику-Телесику* (с. 115); *Євгенку* (с. 120), *Фіночко* (с. 137). Вони також можуть слугувати і прикладом, і відповідним мовленнєвим матеріалом для вироблення у першокласників уміння і звички вживати іменники в кличному відмінку.

Важливою ознакою літературного мовлення є нормативне наголошування слів, окремих граматичних форм. Щоб запобігти можливим помилкам у наголошуванні, в Букварі проставлено наголоси над багатьма словами, в наголошуванні яких можуть помилятися не тільки учні, але й учителі, наприклад: *посередині* (с. 68, 73, 140), *неподалік, зберемо, новий* (с. 92), *нову* (с. 96), *до бережка* (с. 115); *коромисло* (с. 119), *фартух* (с. 126), *шофер* (с. 127), *затишина* (с. 129); *джерельце* (с. 130), *вірші, у віршах* (с. 134) та ін. Проставлено наголоси також у словах, граматичні форми яких наголошуються по-різному: *Ліно, Ліна мала.... Павлик висипав.... Замурував озера.... Прочитай назви кольорів*, та ін.

річка, горличка, глухар, пелікан, трембіта, підйомний кран, маяк, коромисло, ковзани, канат, льон та ін.

Способом добору синонімів доцільно пояснити такі слова, як: *надумали* (вирішили) – с. 68; *позирали* (поглядали), *кумедні* (смішні) – с. 72; *бавитись* (гратися) – с. 78; *заборонив* (не дозволив) – с. 79; *гасали* (бігали, носились) – с. 83; *гаразд* (добре, згода); *лагідно* (лижили), *кликати* (ніжно) – с. 85; *визирни* в віконечко (виглянь) – с. 87; *отара* (стадо овець), *додолу* (до землі), по небу *блукали* (ходили, пливли) – с. 89; *зайвий* (лишній) – с. 90; *побрели* в дубовий гай (повільно пішли) – с. 91; *неподалік* (поблизу) – с. 92; будівельникам *згодився* – с. 99; корабель *прибуде* (припливе) – с. 101; *прибув* Журавель (прийшов) – с.105; мова, дана *навіки* (назавжди) – с. 122; *віхола гуляє* (заметіль, метелиця мете) – с. 125; день *прибуває* (довшає) – с. 124; *фіранка* (занавіска) – с. 130; по дорогах *криги стоять* (лід на дорогах) – с. 133; *тішитись* дід (радіє) – с. 137; *перевиті* стежечки (переплетені) – с. 138; *перебратися* через річку (перейти) – с. 140; *крута* гора (стрімка) –

с. 141 тощо. А таке слово, як *спритний* (с. 106), доцільніше пояснити шляхом добору антоніма (*неповороткий, вайлуватий*):

Збагаченню словникового запасу учнів, умінню замінювати в своїх зв'язних висловлюваннях слова близькими за значенням сприятиме робота, спрямована на відшукування в опрацьованих текстах Букваря лексем, близьких за значенням до поданого вчителем. Наприклад, до семантично нейтрального слова *іти* (*ідуть* – с. 75) учні за завданням і орієнтирами, поданими вчителем, зможуть відшукати на різних сторінках підручника такі синоніми: *лазили* (с. 72), *брести, кинулись* (с. 78), *гасали* (с. 82), *тікали* (с. 84), *блукали* (с. 89), *бігти* (с. 114), *біжи* (с. 137).

Доцільно також звернути увагу учнів на різні форми цього дієслова, які трапляються в багатьох текстах, – *ідуть, прибуде, прийду, прийдуть, приходь, вийди, йшов, прийшла, пішов, зайшов, ходи, ходить, підходить, перейде, пішла* та ін.

З-поміж відомих у методиці прийомів тлумачення лексичного значення слів прийнятими в роботі з першокласниками є: показ натуральних предметів, тварин, виготовлених з різних матеріалів, муляжів, опудал птахів, зображень предметів на малюнках, кольорів на конкретних речах тощо; логічне визначення предмета в доступній формі за принципом статті в тлумачному словнику; добір слів, близьких за значенням; добір до родової назви ряду видових і, навпаки, – підведення окремих видових назв під родову; пояснення слова з опорою на спільнокореневі. Важливо, щоб учитель до кожного слова, яке потребує пояснення, уточнення значення, добирав прийом, доступний для розуміння першокласниками.

Наприклад, з опорою на малюнок, показом іграшки, муляжа, опудала, гербарію тощо можна дати дітям уявлення про такі предмети, як: лось, поні, бобри, смерічка, горличка, глухар, пелікан, трембіта, підйомний кран, маяк, коромисло, ковзани, канат, льон та ін..

Способом добору синонімів доцільно пояснити такі слова, як: надумали (вирішили) – с.68; позирали (поглядали), кумедні (смішні) – с.72; бавитись (гратися) – с.78; заборонив (не дозволив) – с.79; гасали (бігали, носились) – с.83; гаразд (добре, згода); лагідно кликали (ніжно) – с.85; визирни в віконечко (виглянь) – с.87; отара (стадо овець), додолу (до землі), по небу блукали (ходили, пливли) – с.89; зайвий (лишній) – с.90; побрели в дубовий гай (повільно пішли) – с.91; неподалік (поблизу) – с.92; будівельникам згодився – с.99;

корабель прибуде (припливе) – с.101; *прибув* Журавель (прийшов) – с.105; мова, дана *навіки* (назавжди) – с. 122; *віхола гуляє* (заметіль, метелиця мете) – с. 125; день *прибуває* (довшає) – с. 124; *фіранка* (занавіска) – с. 130; по дорогах *криги стоять* (лід на дорогах) – с. 133; *тішитися* дід (радіє) – с. 137; *перевиті* стежечки (переплетені) – с. 138; *перебратися* через річку (перейти) – с. 140; *крута* гора (стрімка) – с. 141 тощо. А таке слово, як *спритний* (с. 106), доцільніше пояснити шляхом добору антоніма (*неповороткий, вайлуватий*).

Вдаючись до добору спільнокоренових слів, можна пояснити значення таких слів: *клекіт* (клекотіти); *голубник* (хатинка для голубів); *туркотливе* горлечко (туркотіти, так голуби подають звуки), *почувалось* (ніч, ночувати), *велетень* (великий, величезний), *городина* (город). Добір споріднених слів (слів-родичів), зокрема до слів, поданих у стовпчиках, є продуктивним способом збагачення словникового запасу учнів, кращого усвідомлення значення кожного зі слів спільнокоренового гнізда. Наприклад, подані на с. 52 в стовпчиках дієслівні форми *писав, списав, виписав* та *сипав, висипав, насипав* доцільно запропонувати учням ввести в речення або сполучити їх зі словами, які відповідають на питання хто? чи що? (*писав літери; списав слова; Петрик написав лист* і т. ін.). За зразком колонки спільнокоренових слів на с. 56 *коса, косар, косарка* можна запропонувати учням дібрати слова-родичі до слова *трактор* (*тракторист, тракторний, тракторець*). До слова *квіти* (с. 66) учні можуть дібрати слова-родичі *квіточка, квітник, квітникарка, квітують, квітучий*. До слів *низько, вузько, слизько, вільно, сильно, пильно* (с. 74) доцільно запропонувати учням дібрати такі, які б відповідали на питання як і й? А слова *дівчинка, Марічка, смерічка, порічки* (с. 86) – пов'язати з різними словами, які відповідають на питання що робить? що роблять? (*Дівчинка танцює, Марічка співає, смерічка зеленіє, порічки досягають* тощо).

За принципом статті в тлумачному словнику слід пояснити такі слова, як *хокей, шайба, Андріївський узвіз, Золотоверхий собор, степ, арена, перон, пензлик, вирій, горличка, кузня, коваль, вівчар, поетеса, кладка, прадід* та ін.

Вимагають обов'язкового пояснення (уточнення) значення такі слова: *красна* в значенні *красива* (*Пташка красна пір'ям, а людина знанням.* – с. 133), *веселики* – *журавлі*, які прилітають навесні з вирію (*Веселики на крилі весну принесли.* – с. 65). Слід пояснити також образне порівняння, вжите в народній казці "Ріпка": "*Мучився, потів*

увесь день, а ріпка сидить у землі, як пень..." – с. 137. (*сидить* *непорушно*).

Робота над словом на уроках навчання грамоти, крім семантичної, може переслідувати й інші цілі, а саме:

1) показати смислорозрізнявальну роль звука шляхом заміни одного голосного або приголосного звука в слові: *рік* (*рак, рів, рід, сік, ріг, бік*);

2) утворення нових слів шляхом нарощування звука (на початку або в кінці) до поданого слова: *лин* – *клин* (*млин*), *рак* – *гра, віти* – *квіти, рано* – *ранок, коса* – *косар*;

3) утворення нових слів шляхом нарощування складів до поданого складу: *во* – (*да, ни, ли, гонь, ля, рог*); *ба* – (*ран, бак, нан, зар, тіг*);

4) змінити слово за зразком "один – багато": *село* – *села, ліс* – *ліси*;

5) дібрати до слова інше, яке відповідає на питання *я к и й ?* (*яка? яке? які?*): *сніг білий* (*глибокий, чистий*), *вода прозора* (*холодна, тепла, джерельна*), *поле широке* (*пшеничне, безкрає*), *хмари темні* (*дощові, низькі*);

6) скласти слово з розрізнених літер: *к, у, б, р, а, в* (*буквар*); *и, ш, т, о, з* (*зошит*); *і, к, т, а, л* (*літак*);

7) утворити інші слова з літер слова *листопад* – *лист, сад, сто, сито, стопа, липа, сила* та ін. (див. зразки таких вправ на с. 56, 58);

8) колективне утворення ланцюжка слів, кожне з яких розпочинається останньою буквою попереднього: *килим, місто, океан, ніс, сорока, абрикос*;

9) складнішим варіантом цієї вправи є така, коли ланцюжок слів зорієнтований не на останню літеру попереднього слова, а на останній звук: *лось, сіно, орел, липень, ніс, сироп, палець, цікавий, яблуко, осінь, ніч, чабан*;

10) засвоєння літературної вимови слів щодо певного орфоепічного правила. Одним з таких правил, яке учні мають практично засвоїти в період навчання грамоти, є дзвінка, неоглушена вимова парних дзвінких приголосних у кінці слів і в середині перед глухим. У Букварі такі слова є обов'язковими для читання на сторінках вивчення літер *б, г, д, з, ж* – *дуб, дзьоб, риба; ріг, сніг, могили, бігти; сад, лід, город, кладка, будьте, Федько; віз, мороз, казка, низько, – слизько; вуж, до бережка, ніжками, поміж* та ін. На окремих сторінках даються прямі вказівки щодо орфоепічної вимови слів, наприклад:

"Чітко читай букву *ж* в словах: *ноги – ніжки, роги – ріжки, смуги – смужки, дуги – дужки*.

Продуктивним способом збагачення словникового запасу учнів і водночас розвитку їхнього логічного мислення є застосування словниково-логічних вправ. Наводимо зразки таких вправ, які можливо і доцільно застосовувати в період навчання грамоти:

1) добір видових назв до заданої родової і навпаки (за зразком, за поданими малюнками): овочі – *картопля, капуста, буряк, цибуля, часник...*; взуття – *чоботи, черевики, кросівки, бутси, туфлі...*; інструменти – *молоток, сокира, пила, лобзик...*; *сорочка, спідниця, штани, шорти, піджак, пальто, шапка – одяг* (дидактичний матеріал для таких вправлянь подано в Букварі: на с. 4–5 – "*дитячі ігри*"; на с. 8–9 – "*навчальне приладдя*"; на с. 10–11 – "*овочі*"; "*фрукти*"; на с. 12–13 – "*домашні тварини*"; на с. 14–15; 112–113 – "*тварини лісу*"; на с. 16–17, 30, 59 – "*види транспорту*"; на с. 69 – "*дерева*", "*кущі*"; на с. 72–73; 112–113 – "*дикі тварини*" – на с. 73, 90–91; – "*квіти*", "*кольори*"; на с. 124–125 – "*пори року*", "*назви місяців*"; на с. 126–127 – "*професії*"; на с. 73, 128 – "*птахи*";

12) порівняння предметів за різними ознаками: за кольором (*Сливи сині. А калина? – с. 53*); за розміром, зокрема, висотою (*Сосна висока. А калина? – с. 48*);

13) елементарні логічні умовиводи (*Грати в шахи розвивати розум. Грати в хокей – бути сильним і спритним. – с. 106*);

14) логічні зіставлення (*Клен, сосна, липа – дерева. А смородина? – с. 69; Мавпа, слон, лев – звірі. А орел і ластівка? – с. 73*). Подібні вправи є орієнтовними. За їх зразком можна побудувати інші логічні зіставлення за матеріалами сторінок Букваря, наприклад: *Ведмідь, лисиця, лось, білка, заєць – звірі. А орел і сова. – с. 14–15; Гарбуз, горох, огірок – овочі. А красноноговець (підосичник)! – с. 80; Синичка, снігур, горобець – птахи. А кіт? – с. 108–109; Ведмідь, білка, лисиця, заєць, мишка, жабка – дикі тварини. А цап, порося? – с. 112–113.*

Систематична, цілеспрямована словникова робота, застосована вчителем у різних формах і на різних етапах уроку під час навчання грамоти, сприятиме динамічному поповненню активного словника першокласників, урізноманітнить і збагатить процес опанування ними грамоти, виховуватиме увагу, пошану і любов до рідного слова.

Окреслені в статті дидактичні можливості букваря для роботи над словом з метою збагачення, уточнення й активізації словникового

запасу першокласників у період навчання грамоти мають стати насамперед предметом уваги вчителів, крім цього, викладачів методики навчання української мови у вищих педагогічних навчальних закладах II–IV рівнів акредитації та інститутів післядипломної освіти, студентів у процесі підготовки і проходження педагогічної практики, а також методистів і керівників шкіл у їхній методичній роботі з учителями.

ПШ. – 2007. –

Оксана ВАШУЛЕНКО

ОЦІНЮВАННЯ ЧИТАЦЬКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У процесі модернізації початкової освіти, запровадження в ній компетентнісного підходу відбувається методологічна перебудова навчального процесу на принципах гуманізації і демократизації, спрямування його на особистісний розвиток молодших школярів, формування в них основних компетентностей.

Результат навчання обов'язково потребує оцінювання. Відомо, що контроль і оцінювання є важливим структурним компонентом навчального процесу, який визначає його результативність. Зауважимо, що постановою Кабінету Міністрів України розробку системи контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів включено до переліку найважливіших заходів, спрямованих на розвиток загальної освіти в 1999-2012 р. [2].

Оскільки компетентність – це кінцевий результат навчання, актуалізується проблема оновлення системи перевірки й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів на засадах компетентнісного підходу. Контроль має ґрунтуватися на позитивному принципі, який передбачає передусім врахування рівня досягнень учня, а не ступеня його невдач.

Терміни "*компетентнісний підхід*", "*компетенція*", "*компетентність*" є новими в українській педагогіці і вчителі не завжди однозначно їх сприймають. Тому спочатку розкриємо сутність цих понять.

Компетентнісний підхід в освіті розуміють як спрямованість навчального процесу на формування і розвиток основних компетентностей особистості. Це вимагає відходу від інформаційної

спрямованості навчання і перенесення акценту із засвоєння нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування і розвиток у школярів здатності самостійно практично діяти, застосовувати індивідуальний досвід та досягнення у нестандартних, творчих, життєвих ситуаціях [4; 7].

Компетенція – (лат. *compeienitia* – коло питань, щодо яких певна особа має знання і досвід) [6] – це сукупність знань, умінь і навичок, досвіду, які є характерними і необхідними для ефективної продуктивної діяльності у певній галузі.

Компетентність – поінформованість, обізнаність, досвідченість у певній галузі, в якомуś питанні [6].

Компетентність є результатом оволодіння учнем відповідною компетенцією, що містить його особистісне ставлення до предмета діяльності. Тому *компетентність у певній освітній галузі* – це поєднання відповідних знань, умінь і навичок, здібностей, досвіду, що дозволяє ефективно визначати і вирішувати проблеми, характерні для певної сфери діяльності [7].

Отже, компетенцію потрібно розуміти як реальну вимогу до засвоєння учнями сукупності знань, способів діяльності, досвіду, ставлень з певної галузі знань, якостей особистості, яка діє в соціумі [1], а КОМПЕТЕНТНІСТЬ – як реально сформовані особистісні якості учня та досвід діяльності.

Аналіз виокремлених понять дає можливість розкрити особливості контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів на засадах компетентнісного підходу. Вважаємо, що *контрольно-оцінювальна діяльність учителя на засадах цього підходу* передбачає не тільки виявлення обсягу засвоєних знань, умінь і навичок учнів, а й сформованості їхніх компетентностей, тобто загальної здатності, що ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, навчанню, умінні мобілізувати їх у конкретній ситуації. Система контролю й оцінювання на засадах компетентнісного підходу передбачає також розвиток в учнів умінь перевіряти і контролювати себе, критично оцінювати свою діяльність, виявляти помилки і знаходити шляхи їх усунення.

Вагома роль у розвитку і вихованні особистості молодшого школяра належить навчальному предмету "Читання", який є складовою освітньої галузі "Мови і літератури". Сутність початкової літературної освіти полягає в розвитку повноцінних навичок читання ознайомленні школярів з дитячою літературою в поєднанні жанрових форм,

авторської і тематичної різноманітності, у художньо-естетичному освоєнні тексту і дитячої книжки, у формуванні творчих здібностей [Державний стандарт початкової загальної освіти], що передбачає формування у молодші: школярів основ *літературної компетентності*.

Під поняттям *літературна компетентність* ми розуміємо – оволодіння учнем спеціально структурованими наборами знань про художню літературу, її теорію, історію, літературно-творчими вміннями, досвідом і способами діяльності у цій галузі. Літературна компетентність передбачає такі здатності:

- оволодівати системою знань, умінь і навичок з предмета;
- повноцінно сприймати літературні твори у контексті духовних цінностей національної і світової художньої культури;
- самостійно спілкуватися з літературним твором, вступати в діалог з автором через текст;
- розвивати мовні, інтелектуальні і творчі здібності;
- розуміти й інтерпретувати прочитані твори, тексти різних стилів та жанрів; уміти розмірковувати над їх змістом, висловлювати оцінні судження щодо прочитаного;
- засвоювати уявлення про світ, що сприяє успішній соціальній адаптації;
- робити висновки, формулювати власну думку щодо прочитаного; відповідати на запитання за змістом прочитаного, уміти обґрунтовувати свою відповідь;
- знаходити у тексті необхідну інформацію, самостійно працювати з книжкою, різними джерелами друкованої продукції;
- орієнтуватися у світі книжок і вибирати їх для задоволення власних пізнавальних потреб.

Це передбачає формування в учнів основних компетентностей у літературній галузі:

- *загальнокультурна літературна компетентність* – сприйняття літературних творів як важливої складової національної культури, розуміння приналежності літератури до сфери художньої культури, усвідомлення її специфіки як мистецтва слова; знання і розуміння змісту тематики творів, обов'язкових для вивчення; уявлення про важливі етапи розвитку літературного процесу; знання основних фактів про життя і творчість відомих письменників;
- *ціннісно-світоглядна компетентність* – розуміння національних і загальнолюдських моральних цінностей та

світоглядних категорій, відображених у літературі, вміння визначати і обґрунтовувати своє ставлення до цих цінностей, відстоювати свої моральні позиції;

– *читацька компетентність* – здатність активно, цілеспрямовано сприймати художній текст на особистісному рівні, творчо опрацьовувати його залежно від вікових та пізнавальних можливостей і потреб та оцінювати твір на основі власних почуттів; уміння вступати в діалог "автор – читач", заглиблюватися у переживання героїв; розуміти специфіку мови художнього твору; вміти самостійно і продуктивно працювати з книжкою, різними джерелами друкованої продукції, орієнтуватися у світі книжок для знаходження необхідної інформації і задоволення власних пізнавальних потреб;

– *комунікативна компетентність* – комплексне застосування мовних і немовних засобів з метою комунікації, спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися під час спілкування, ініціативність у спілкуванні – вміння адекватно й доречно практично користуватися мовою в конкретних ситуаціях (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо), використовувати для цього як мовні, так і позамовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності мовлення.

Читацька компетентність є базовою складовою літературної компетентності. Тому *контроль і оцінювання читацьких компетентностей* передбачає виявлення рівня навчальних досягнень учнів початкових класів з читання. Відповідно до вимог Державного стандарту початкової загальної освіти, об'єктами контролю й оцінювання з читання є:

- 1) навичка читання з урахуванням усіх її характеристик;
- 2) елементарна обізнаність учнів з колом дитячого читання;
- 3) усвідомлення школярами літературознавчих понять;
- 4) практичні навички роботи із текстами різних жанрів;
- 5) бібліотечно-бібліографічні, книгознавчі уміння.

Державні вимоги щодо навчальних досягнень учнів 2-4 класів відображено в програмі з читання [5], тому не будемо на них зупинятися, але підкреслимо необхідність контрольно-оцінної діяльності вчителя на уроках читання. У процесі поточного і підсумкового контролю відбувається діагностування, коригування, стимулювання читацької діяльності учнів.

Пропонуємо зразки перевірних завдань для контролю й

оцінювання читацької компетентності учнів 2 класу.

2 клас. Тема. **Розвивайся, звеселяйся, моя рідна мово.**

Початковий рівень

1. Автором вірша "Рідна мова" є:

а) Микола Сингаївський; б) Любов Забашта; в) Грицько Бойко.

2. З чого зроблена півникова хатка? (Українська народна дитяча пісенька "Кукуріку, півнику").

а) з м'яти; б) з лободи; в) з моркви.

3. Твір "Ой ходить Іванко" – це...

а) коліскова пісня; б) дитяча народна гра; в) українська дитяча пісенька.

Середній рівень

1. Діалог ("Дві душі", з народного) відбувається між:

а) матір'ю та дочкою; б) батьком і сином.

2. Короткі влучні вислови повчального характеру – це...

а) лічилки; б) прислів'я; в) загадки.

3. Поєднай слово та його тлумачення.

Погідний цікаве запитання, у якому є слова-підказки для відгадки. *Загадка* бур'ян.

Лобода ясний, світлий, теплий.

Достатній рівень

1. Про які звертання до рідних говорить Дмитро Білоус у вірші "Звертання"?

З якою інтонацією потрібно читати коліскові? У якому темпі?

3. Що мати заповідала дитині у вірші М. Хоросницької "Матусин заповіт"?

Високий рівень 1. Які народні дитячі пісеньки тобі запам'яталися?

2. Вірші яких поетів ти читав у "Поетичних перлинках"? Який вірш тобі найбільше сподобався?

3. Встанови послідовність рядків вірша. Напиши назву та автора.

явір молодіє,

й лози зеленіють.

Пишається калинонька,

а кругом їх верболози

Автор вірша _____

Назва вірша " _____ "

Тема. **Українські народні казки.**

Початковий рівень

1. Слова "А прийду, журавлику, а прийду, лебедику" взято з казки:

а) "Лисиця та їжак"; б) "Лисичка та журавель".

2. Дійовими особами казки "Колосок" є:

а) дрізд і голуб; б) півник та мишенята.

3. Їжак сказав Лисиці, що біля старої вільхи пасеться...

(українська народна казка "Лисиця та їжак"):

а) виводок тетеревиат; б) отара овець.

Середній рівень

1. Як звали півника в українській народній казці "Колосок"?

а) Золотий Гребінець; б) Голосисте Горлечко.

2. У якій казці найменше дійових осіб?

а) "Вовк та козенята"; б) "Рукавичка"; в) "Колосок".

3. Напиши, як звали звірят у казці "Рукавичка"?

Мишка _____ Зайчик _____

Жабка _____ Лисичка _____

Достатній рівень

1. Поєднавши відповідні частини, утвори прислів'я.

Хто багато читає, так і знайдеш.

Голова без розуму, той більше знає.

Як підеш, як ліхтар без свічки.

2. Чому розгнівався дрізд (казка "Дрізд і голуб")?

3. Яке прислів'я може бути висновком до казки "Дрізд і голуб"?

Добре того вчити, хто хоче все знати. Доброго тримайся, а поганого цурайся.

Високий рівень 1. Чому в мишенят були імена Круть і Верть (українська народна казка "Колосок")?

2. Підкресли прислів'я, які виражають головну думку казки "Колосок".

Хто рано підводиться, за тим і діло водиться. Умілому всяка робота легка. На чужу роботу дивитись — ситому не бути. Добре в світі тому жити, хто працьовитий.

3. Чому у народних казок немає одного автора?

Нижче пропонуємо систему побудови діагностувальних завдань для їх застосування вчителем з метою виявлення обізнаності учнів 2-4 класів з колом дитячого читання.

2 клас. Завдання для перевірки:

– сформованості уявлень про твори за жанровим і тематичним спрямуванням;

– умінь правильно називати кілька українських народних казок; прізвища українських письменників та їхні твори, з якими неодноразово зустрічалися під час навчання.

3 клас. Завдання для:

– перевірки сформованості в учнів умінь співвідносити вивчені твори з відповідними жанрами;

– розрізнення фольклорних і авторських творів; творів за емоційним забарвленням;

– перевірки в учнів умінь називати основні теми читання; прізвища, імена українських письменників-класиків, найвідоміших письменників-казкарів та їхні твори;

– перевірки знань сюжетів кількох народних казок, 7–8 віршів напам'ять, прізвищ, імен їхніх авторів, 5–6 прислів'їв.

4 клас. Завдання для перевірки:

– сформованості уявлень учнів про коло дитячого читання (назвати теми дитячих творів);

– сформованості умінь співвідносити прочитаний твір з певним жанром (казка, вірш, оповідання, повість, повість-казка, байка, п'єса);

– умінь розрізнати літературну і народну казки; поетичні, прозові, драматичні твори; називати імена українських письменників-класиків, а також тих письменників, з творами яких неодноразово зустрічалися під час навчання;

– знань назв, сюжетів народних казок, літературних творів, прізвищ, імен їхніх авторів; віршів напам'ять; уривків прозових творів; прислів'їв;

– розуміння змісту творів, приспівок.

Наприклад, щоб перевірити таку читацьку компетентність учнів 3 класу, як обізнаність із колом дитячого читання, можна використовувати такі завдання

Тема. **Мова – дивний скарб.**

Завдання для перевірки сформованості в учнів умінь співвідносити вивчені твори з відповідними жанрами:

1. Твір Ігоря Січовика "Мова" за жанром є:

а) віршем; б) оповіданням; в) легендок

2. Що таке науково-популярні твори?

3. Визнач жанр твору. "Зарубай на носі". Хто автор цього

твору? Які ще твори цього автора тобі відомі?

4. До якого жанру належить твір Алли Коваль "школі все таке знайоме"? _____

5. Пригадай, які науково-популярні твори зустрічалися тобі у розділі "Мова - дивний скарб"? _____

Завдання для перевірки умінь називати основні теми читання, прізвища, імена авторів та їхні твори, знань сюжетів творів, кількох прислів'їв:

1. Автором книг про мову "Диво калинове" і "Чари барвінкові" є:

а) Дмитро Білоус; б) Володимир Лучук; в) Варвара Гринько.

2. З'єднай назви творів з прізвищами їх авторів:

"Диктант" • А. Коваль

"Наша мова" • В. Лучук

"Найрідніші слова" • Д. Білоус

"Дивне розмаїття" • Н. Умеров

3. Хто є автором вірша "Найрідніші слова"?

а) Варвара Гринько; б) Володимир Лучук; в) Дмитро Білоус.

4. Прочитай рядки вірша Володимира Лучука. Запиши його назву.

Не шуми, зелений верше,

Хай почує вся земля,

Як дитина своє перше

Слово "мама" промовля.

5. З поданих слів склади назви двох творів, які ти прочитав у цьому розділі.

Кожну, на, зарубай, літеру, носі, ціни.

1. _____.

2. _____.

6. Встанови правильну послідовність слів у рядках вірша Володимира Лучука:

Не зелений верше шуми_

вся хай почує земля _

як перше дитина слово_

промовля слово "мама" _

7. Яка головна думка оповідання Ігоря Січовика "Мова"?

8. В оповіданні "У школі все таке знайоме" (за Аллою Коваль) йдеться про:

а) квіти;

б) слова;

в) словники.

9. Про кого в оповіданні Алли Коваль "Наша мова" сказано, що він "...обробив, відшліфував і показав світові дорогоцінне каміння — мову простого, пригнобленого тоді народу України ..."?

- а) Івана Франка; б) Олександра Олеся;
в) Тараса Шевченка.

10. _____ Що у прочитаному тексті Ігоря Січовика "Мова" є казковим, а що – справжнім?

11.3 якого словника можна дізнатися про первісне значення слів та їх походження?

- а) з тлумачного; б) з тематичного;
в) з етимологічного.

12. Для чого потрібно вчитися працювати зі словниками?

13. _____ Запиши прислів'я про мову, слово. _____

Анкета для учнів

Дай, будь ласка, відповіді на запитання цієї анкети.

1. Скільки тобі років? _____

2. Чи любиш ти читати?

- так • ні

3. У якому віці ти почав(ла) читати?

4. Чим ти любиш займатися у вільний час?

- читати
• дивитися телевізор
• гратися на вулиці
• щось інше _____

5. Як часто ти читаєш?

- постійно
• час від часу (коли задають у школі)
• рідко
• дуже рідко

6. Що ти любиш читати?

- книжки
• газети
• журнали
• комікси

7. Книжкам якого жанру ти надаєш перевагу?

- казкам
• поезії

- фантастиці
- пригодницькій літературі
- детективам
- історичній літературі
- щось інше _____

8. Чи обговорюєш ти прочитані книги? Якщо так, то з ким?

- _____ так • ні

- з батьками;
- друзями;
- вчителем;
- бібліотекарем;
- щось інше _____

9. Як часто ти відвідуєш бібліотеку?

- щотижня
- за необхідністю
- рідко

10. У бібліотеку ти звертаєшся, коли:

- загадав учитель
- хочеш почитати щось цікаве
- щось інше _____

11. Чи ходять у бібліотеку члени твоєї родини?

- _____ так • ні

12. Чи є у тебе домашня бібліотека?

- _____ так • ні

13. Будь ласка, напиши назви трьох своїх улюблених книжок і їхніх авторів:

1. _____
2. _____
3. _____

14. Імена яких сучасних дитячих письменників тиможеш назвати?

14. Як ти розумієш прислів'я "Птицю пізнають попір'ю, а людину – по мові"? _____

Для вивчення кола дитячого читання пропонуємо зразки анкет для учнів і їхніх батьків.

Дякуємо за допомогу!

Анкета для батьків

Шановні батьки, просимо Вас взяти участь в опитуванні, яке допоможе нам вивчити коло дитячого читання. 1. Вкажіть стать і вік

Вашої дитини

2. Чи хочете Ви, щоб Ваша дитина любила читати?

- так
- ні Чому? _____

3. Що, на Вашу думку, дає сучасній дитині читання книжок?

4. Назвіть книжки, які б Ви хотіли, щоб прочитала Ваша дитина? _____

5. Які книги, на Ваш погляд, повинна обов'язково прочитати Ваша дитина? _____

6. Назвіть улюблені книжки Вашої дитини:

7. Спробуйте розповісти про свою дитину як про Читача, Глядача, Слухача (якщо можете, назвіть конкретні книжки, фільми, мультфільми, музичні групи): Дитина – читач Дитина – глядач

(яких книжок, журналів) (яких фільмів, м/ф)

Дитина – слухач (якої музики)

8. Згадайте, будь ласка, улюблені книжки Вашого дитинства:

9. Ваша дитина відвідує бібліотеку?

- так
- ні

10. Ви самі читаете своїй дитині?

- обов'язково щодня
- читаю 3–5 разів на тиждень
- читаю 1–2 рази на тиждень
- читаю рідко
- не читаю
- дитині читає хтось інший: хто? _____

11. А Ви любите читати?

- так
- ні
- не дуже

12. Ви читаете?

- читаю постійно
- читаю часто
- інколи читаю
- практично не читаю

13. Що Ви любите читати?

- класику
- поезію
- детективи

- фантастику
- сучасну прозу
- жіночі романи
- літературні журнали
- інші журнали
- газети
- інше _____

14. Імена яких сучасних дитячих письменників Виможете назвати?

15. Чи маєте Ви домашню бібліотеку? • так • ні

Назвіть, будь ласка, кілька книжок, які цінні для Вас і Вашої сім'ї _____

16. _____ Скільки поколінь створюють Вашу домашню бібліотеку? _____

Освіта: Вік:

Дякуємо за Вашу допомогу!

Виявлення кола дитячого читання можна проводити також за допомогою бесіди, інтерв'ю. Наприклад:

Анкета-інтерв'ю

"Вивчення читацьких інтересів молодших школярів"

1. Скільки тобі років?
2. Чи любиш ти читати?
3. Як ти думаєш, чому люди читають книжки?
4. А ти читаєш? Для чого?
5. Які книжки ти любиш читати?
6. Хто допомагає тобі вибирати книжки для читання?
7. Які питання, проблеми, теми найбільше цікавлять тебе у цей час?
8. Книжки, в яких розкриваються ці питання, ти зміг прочитати?
9. Чи обговорюєш ти прочитані книжки? З ким?
10. Які б книжки ти порадив прочитати своїм друзям?
11. Твори яких письменників ти любиш читати?
12. Книжкам якого жанру ти надаєш перевагу?
13. Якби зникли всі книжки, ти б зрадив?
14. Про що б ти хотів написати книжку, якби був письменником?

Узагальнення результатів контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів з читання, аналіз опитування допоможуть скоригувати

роботу, спрямовану на формування читацьких компетентностей молодших школярів і, власне, на розвиток читацьких інтересів учнів, інтересу до читання та умінь орієнтуватися у світі книжок і вибирати їх для задоволення власних пізнавальних потреб. І тоді вільний час наші діти проводитимуть змістовно, цікаво, щоразу з новою книжкою, підвищуючи свою інформаційну культуру та розширюючи кругозір.

Література

1. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: "К.І.С.", 2004. – С. 49. 2. Комплексний план заходів щодо розвитку загальної середньої освіти в 1999-2012 роках. Постанова Кабінету Міністрів України за № 348 від 11.03.99 р.// Інформаційний збірник Міносвіти України. – К., 1999. – № 9 (травень). 3. Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи. Методичні рекомендації / Авторський колектив: Бібік Н.М. (керівник), Савченко О.Я. Байбара Т.М., Вашуленко М.С. та ін. – К: Початкова школа, 2003. 4. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики. Під заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: "К.І.С.", 2004. – С. 16. 5. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1–4 класи. – К.: Початкова школа, 2006. – С. 88-116. 6. Словник іншомовних слів / За ред академіка АПН УРСРО. С.Мельничука. – 2-е вид., перероб. і допов. • К.: Гол. ред. Української Радянської Енциклопедії. – С. 431. 7. Хуторской А. Ключевые компетентности как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

Оксана ВАШУЛЕНКО

ЧИТАЦЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Процес реформування змісту та гуманізація і демократизація цілей початкової освіти України є складовою оновлення світових та європейських освітніх систем і спрямований на особистісний розвиток молодших школярів, *формування в них ключових і предметних компетентностей.*

Тому важливим завданням реформування змісту сучасної української освіти є створення умов для особистісного зростання і творчого самовираження кожного громадянина нашої держави. Одним із шляхів оновлення змісту освіти та узгодження його з сучасними потребами є створення нової редакції Державного стандарту початкової загальної освіти, оновлення навчальних програм, змісту навчально-дидактичних матеріалів, підручників, форм та методів навчання, орієнтованих на набуття учнями ключових і предметних компетентностей та на створення ефективних механізмів їх реалізації.

Реалізація цього підходу в процесі навчання читати молодших школярів зумовлює необхідність **з'ясування сутності читацької компетентності, її структури, складових, визначення ролі й місця у системі інших компетентностей.**

В історії розвитку людства читання завжди відіграло важливу роль. Сьогодні читання пронизує усі сфери нашої життєдіяльності. Воно покладене в основу освітньої, пізнавальної, інформаційної, професійної діяльності людини. Розвиток сучасних технологій потребує набагато вищого рівня сформованості вміння читати, ніж раніше. Стрімке зростання обсягу інформації, яку необхідно засвоїти для успішної подальшої життєдіяльності, потребує збільшення темпу читання, швидкості і якості розуміння прочитаного й прийняття рішення. З огляду на це, читання стає основою освіти і провідною навичкою самоосвіти людини упродовж життя.

Отже, навчальному предмету "Читання", який є важливою складовою освітньої галузі "Мови і літератури" Державного стандарту початкової загальної освіти, належить особлива роль у розвитку і вихованні особистості молодшого школяра.

Пригадаємо, що читання є одним із видів мовленнєвої діяльності школяра, дотичної до творчої. Читацька діяльність зумовлена навчальними і суто особистісними потребами людини, має свої завдання і мотиви, засоби і способи, спрямована на певний предмет і результат.

Завдання читача залежать від його віку, рівня культурного розвитку, зумовлені певною навчальною ситуацією.

Необхідність у читанні формується поступово і пов'язана з емоційним, естетичним впливом літератури як виду мистецтва, з її інформаційним потенціалом (можливість відкриття нової інформації для читача).

Мотивами читацької діяльності є: соціальні, зумовлені запитами суспільства (тобто отримання інформації, необхідної для діяльності, спрямованої на розвиток суспільства), і особистісні – власний розвиток, естетичне переживання. Наукові мотиви (отримання нових знань) можуть бути як соціальними, зумовленими запитами суспільства, так і особистісними (підтвердження своєї компетентності, прагнення до саморозвитку та самовдосконалення).

Предметом читання є книга, писемне мовлення у вигляді тексту.

Засобами досягнення мети – навичка читання (технічний аспект процесу читання), система умінь, необхідних для повноцінного сприймання й осмислення прочитаного.

Процес читацької діяльності – це прийоми, якими користується читач для сприймання, усвідомлення і розуміння тексту, здатності до рефлексії на основі прочитаного.

Читання – це не тільки вид діяльності особистості, а й складний психологічний процес, який характеризується двома взаємопов'язаними сторонами: технічною (рух очей і мовленнєва діяльність) і мислительною (сприймання і розуміння прочитаного, тобто взаємодія почуттів і думок читача) [3].

У методиці викладання літератури під читанням розуміють процес сприймання словесного твору.

Очевидно, що читацька діяльність залежить як від специфіки тексту (художнього чи наукового), так і від завдань, які ставить перед собою читач.

Аналіз змісту, мети і завдань літературної освіти молодших школярів дав змогу нам зробити такі висновки.

Літературний розвиток трактується в сучасній методиці як *віковий і одночасно навчальний тристоронній* процес, який охоплює:

1) формування читача (навчання сприймати, осмислювати й інтерпретувати художній твір у єдності його форми і змісту, оцінювати його з естетичних позицій і висловлювати власну оцінку);

2) розвиток літературної творчості школярів, здатність адекватно висловлюватися і виражати себе в слові;

3) розширення культурного поля школяра, його розвиток як носія і творця культури [2; 3].

Літературний розвиток – процес віковий, оскільки в міру розвитку світогляду, збагачення читацького досвіду сприйняття людиною того самого твору з роками буде поглиблюватися,

осмислюватися з іншого досвіду. Але це навчальний процес: характер навчання обов'язково позначається на становленні літературного розвитку, що може як сприяти, так і гальмувати його. Сучасна методична наука шукає засоби й умови, технології, що сприятимуть літературному розвитку школяра, який, реалізуючи психічний розвиток особистості, забезпечує формування механізмів її спілкування з культурою, розширює уяву й емоційну чуйність до літературних творів.

Сутність літературної освіти молодшого школяра полягає в розвитку інтелектуальної та емоційної сфери кожного учня, повноцінних навичок читання, мовлення, ознайомленні школярів з дитячою літературою в поєднанні жанрових форм, авторської і тематичної розмаїтості, у художньо-естетичному освоєнні тексту і дитячої книжки, у формуванні творчих здібностей [4].

Таким чином, у процесі літературної освіти:

- відбувається становлення дитини-читача, здатної до самостійної читацької, творчої діяльності;
- здійснюється її мовленнєвий, літературний, інтелектуальний розвиток;
- формуються морально-естетичні уявлення і поняття, збагачуються почуття, виховується потреба в систематичному читанні.

Для досягнення мети виконуються такі **завдання**:

- формування в учнів повноцінної навички читання як базової у системі початкового навчання;
- ознайомлення учнів з дитячою літературою в авторській, жанровій, тематичній різноманітності;
- розвиток у дітей соціальних, морально-етичних цінностей через художні образи літературних творів;
- формування у школярів умінь сприймати, розуміти, аналізувати літературні і навчальні тексти різних видів з використанням елементарних літературознавчих понять;
- розвиток мовлення учнів; формування умінь створювати власні висловлювання за змістом прочитаного (прослуханого);
- розвиток творчої літературної діяльності школярів;
- формування у школярів прийомів самостійної роботи з різними типами і видами дитячих книжок; умінь здійснювати ошук, відбір інформації для вирішення навчально-пізнавальних завдань;

– виховання потреби в систематичному читанні як засобові пізнання світу, самопізнання, загальнокультурного розвитку.

Досягнення зазначеної мети сприятиме *формуванню у молодших школярів читацької компетентності*.

Читацьку компетентність у системі початкового навчання доцільно розглядати як предметну. Як уже зазначалося, предметну компетентність ми розуміємо як особистісне утворення, що інтегрується відповідно до вимог певного предмета, знання, уміння й навички, особистого досвіду, ставлення до процесу і результату. Відтак, *читацьку компетентність учня ми будемо розуміти* як сукупність освітніх елементів, що виявляється у володінні системою літературних знань, умінь і навичок, переживань, емоційно-ціннісних орієнтацій, переконань особистості та здатності їх використовувати з метою пізнання навколишньої дійсності, задоволення власних потреб (пізнавальних, естетичних, самоосвітніх та ін.). Отже, читацька компетентність визначається не лише обсягом літературних знань, початкових читацьких умінь і навичок з їх відтворенням, а й здатністю школяра засвоювати знання та застосовувати їх у власній літературній діяльності.

Передумовами оволодіння читацькою компетентністю є достатньо сформована навичка читання молодшого школяра, індивідуальні здібності та інтерес до читання літературних творів.

У методичному аспекті *читацька компетентність* молодшого школяра – це володіння комплексом читацьких знань, умінь і навичок, ціннісних ставлень учнів, які надають йому можливість свідомо здійснювати пошук книг, відбір інформації для вирішення навчально-пізнавальних завдань і виявляються у процесі сформованості повноцінної навички читання, розуміння текстів різних жанрів, обізнаності з колом читання (доступного дітям цього віку), сформованості особистісних ціннісних суджень щодо прочитаного.

У широкому значенні – *читацьку компетентність молодшого школяра* можна розглядати як комплексну характеристику особистості, що вбирає в себе результати попереднього психічного розвитку, володіє достатньо сформованою навичкою читання, читацькими вміннями та навичками; має здатність до читацької самостійності, самооцінки, самоконтролю, творчого розв'язання літературних завдань; сформованість інтелектуальних операцій для повноцінного сприймання й осмислення твору, творчих літературних здібностей [1].

Можна зробити висновок, що читацька компетентність інтегрує в собі такі компоненти:

- когнітивний (знання);
- комунікативний (слухання, читання, говоріння, письмо);
- ціннісний (оцінні судження і ставлення учня до прочитаного);
- діяльнісний (уміння, навички, способи діяльності);
- особистісно-творчий (мотиваційно-ціннісні ставлення, прагнення особистості до навчання, пізнання і діяльності).

Коротко зупинимося на сутності компонентів читацької компетентності.

Когнітивний компонент передбачає володіння загальнокультурними і предметними знаннями як результатом навчально-пізнавальної діяльності, а також знаннями про способи діяльності. Отже, *когнітивний компонент читацької компетентності* передбачає, що читання текстів розглядається як пізнавальна діяльність учня, що охоплює смислове сприймання, мислительну обробку й інтерпретацію прочитаного, ознайомлення з біографічними відомостями майстрів художнього слова, володіння елементарними теоретико-літературними знаннями, розширення кола читання, формування свідомої мотивації до читання.

До *комунікативного компонента читацької діяльності* молодших школярів можна віднести мовленнєвий розвиток, який визначається зв'язністю, змістовністю та образністю мовлення, влучністю та доречністю використання мовних засобів у створенні художнього образу, вживання тропів та інтонаційних засобів виразності з метою передачі власних думок, почуттів; сформованість умінь, необхідних для повноцінного спілкування з художнім твором, здатність вести бесіду про прочитане, створювати власні висловлювання за змістом прочитаного (прослуханого), робити висновки, формулювати власну думку щодо прочитаного; відповідати на запитання за змістом прочитаного, уміти обґрунтувати свою відповідь.

До складу *ціннісного компонента читацької діяльності* слід віднести розуміння соціальних, морально-етичних цінностей, відображених у літературі; сформованість системи моральних і етичних цінностей учня (ставлення, ціннісні орієнтації, переживання та ін.); уміння визначати і обґрунтувати своє ставлення до цих цінностей, відстоювати власні моральні позиції.

До діяльнісного компонента ми відносимо сформованість способів діяльності, володіння певними вміннями і навичками. Отже, *діяльнісний компонент читацької діяльності* молодших школярів охоплює: удосконалення навички читання, системи читацьких умінь; активне застосування теоретико-літературних знань; аналіз твору; уміння фантазувати, уявляти, нестандартно мислити, вступати в діалог "автор – читач", самостійно і продуктивно працювати з книжкою, різними джерелами друкованої продукції, орієнтуватися у світі книжок для знаходження необхідної інформації і задоволення власних пізнавальних потреб; активне спілкування.

До складу *особистісно-творчого компонента читацької діяльності* можна віднести розвиненість мотивації до літературно-творчої діяльності, художніх здібностей, естетичного чуття, творчої уяви; здатність до творчої діяльності; рівень читацької культури.

Кожен із компонентів може бути представлений як інтегрована якість особистості.

На нашу думку, у структурі читацької компетентності можна виділити такі складові:

- *мовленнєва*, яка передбачає формування і розвиток мовленнєвих умінь і навичок;

Це розвиток:

- уміння будувати усні й письмові монологічні висловлювання;

- брати участь у діалозі в процесі обговорення прочитаного твору;

- здатність висловлювати свої думки, використовуючи для цього як мовні, так і позамовні та інтонаційні засоби виразності мовлення;

- уміння ставити запитання; відповідати на запитання за змістом прочитаного твору;

- уміння переказувати твір;

- образного мовлення;

- уміння виразно читати.

- *літературознавча*, яка передбачає формування основ теоретико-літературних знань і вмінь ними користуватися;

Це практичне ознайомлення з літературознавчими поняттями; сприймання, аналіз літературного твору.

- *бібліотечно-бібліографічна* – передбачає уміння учня працювати з книгою, періодичними виданнями як джерелами

отримання інформації; наявність у молодших школярів певного кола читання; знання початкових бібліотечно-бібліографічних понять та вміння користуватися довідковою літературою;

- *літературно-творча* – передбачає розвиток і реалізацію літературно-творчих умінь і здібностей учнів;

- *емоційно-ціннісна* – розвиває емоційну і почуттєву сфери учнів, уміння висловлювати оцінні судження щодо прочитаного.

Зазначимо, що всі виокремлені складові читацької компетентності взаємопов'язані, а результатом їх взаємодії є сформованість читацької компетентності молодшого школяра, яка буде свідчити про: стійкість інтересу до читання; сформованість у нього знань про літературу як вид мистецтва і літературу як науку; сформованість основних умінь, необхідних для сприйняття, розуміння змісту творів різних жанрів і висловлення обґрунтованої оцінки твору; здатність застосовувати здобуті знання і вміння у власній літературній діяльності; розвиток творчих, власне літературних здібностей; вироблення системи цінностей та емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього світу, до інших людей і до самого себе.

Рівень сформованості читацької компетентності свідчатиме про готовність випускника початкової школи до повноцінного сприйняття складніших за художньою формою і змістом літературних творів, засвоєння літературознавчих термінів в основній школі.

Література

1. Коваль Г. П. Методика читання : навч. посіб. / Г. П. Коваль, Л. І. Іванова, Т. Б. Суржук. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2008. – 280 с.
2. Маранцман В. Г. Литературное и речевое развитие школьников в их взаимосвязи и специфике / В. Г. Маранцман // Литературное и речевое развитие школьников. – СПб., 1992. – С. 68.
3. Рыжкова Т В. Литературное развитие младших школьников : учеб. пособ. / Т. В. Рыжкова. – СПб. – Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006.
4. Савченко О. Я. Методика читання у початкових класах : посіб. для вчителя / О. Я. Савченко. – К. : Освіта, 2007.

ПШ. – 2011. – № 1. – С. 48–50.

ВИРАЗНЕ ЧИТАННЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНО-ЧУТТЄВОЇ СФЕРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Сучасний учитель молодших класів має розглядати читання художніх творів з дітьми як явище психічне, оскільки воно діє на внутрішній світ учня, спричинюючи у ньому переживання, враження, уявлення, почуття, викликаючи співпереживання з персонажем чи його осуд.

Ці емоції здатні викликати асоціації, які відповідають найвагомішим стимулам до вольових дій, учинків школярів. Люди, у яких не сформована така потреба, не здатні відчувати переживання, лишаяться байдужими до мистецтва.

На нашу думку, естетичне виховання слід здійснювати засобами художнього слова, починаючи з початкових класів, у взаємодії читача з художнім твором так, щоб ознайомлення з текстом стало відкриттям незвичайного в собі, а це, в свою чергу, є важливим стимулом змінити самого себе.

Авторка підручників "Читанка" О.Я.Савченко вдало дібрала художні тексти для читання у 2-4 класах з урахуванням емоційних потреб дітей молодшого шкільного віку у розвитку їхніх чуттєвих здібностей, вартісних поцінувань.

Реалізація цих завдань має бути органічною складовою усіх етапів роботи над текстом, бо саме у виразному читанні учнів відобразяться не лише рівень сформованості їхньої "техніки читання", а й глибина усвідомлення ними змісту, форми і головної думки творів, розуміння авторського задуму, власні переживання дитини від прочитаного.

Роботі над виразним читанням у 2-4 класах має передувати в добуварному і букварному періодах (1 кл.) вправління у виразному мовленні дітей; у подальшому воно йтиме паралельно з роботою над виразним читанням.

Спочатку першокласники вчаться чітко вимовляти звуки, звукові комплекси, промовляючи потішки, скоромовки, чистомовки. Одночасно звертається увага на розвиток чуттєвої сфери дітей, їхньої образної уяви.

Нами розроблено алгоритм роботи над скоромовкою. Після опрацювання змісту, шліфування вимови звуків, прискорення темпу промовляння скоромовки (наприклад, "Ходить квочка..." чи "Строката сорока веселої вдачі, в садку білобока навприсядки скаче") пропонуємо

двом групам учнів (по 5—6 осіб) згадати і показати, як ходить квочка, коли біля неї курчатка (вона поважна, розпушує пір'я, стає округлою, оглядається довкола, де ж її дітки. Знайшовши поживку, сама її не клює, а швидко квочке, скликаючи курчаток). Діти мовчки імітують рухи квочки, а у бесіді обговорюється ця імітація.

- А як поводить ся строката (пір'я чорного і білого кольорів) сорока веселої вдачі?

- Покажіть, що вона робить спершу, а потім, як танцює у садку.

Обговорення показу дій сороки.

- Яка група виразніше демонструвала рухи дійових осіб скоромовок?

Промовляння окремими учнями скоромовки з елементами інсценізації.

Поєднання роботи над вимовою звуків з елементами театралізації допомагає першокласникам позбутися закомплексованості, сором'язливості, сприяє розвитку образної уяви (малювання картин, образів), яка є першоосновою емоційної виразності мовця і вираження його почуттів, адже дитина, на думку К.Ушинського, живе "...звуками, фарбами і відчуттями".

Розвинена жива уява є результатом спостережень дітьми довкілля, думок, які виникають на уроках під час бесід, розгляду предметів, обговорення різних ситуацій, під час ігор.

Обов'язок педагога – самому розібратися в усіх ситуаціях. Першокласники мають повірити його інтонації, переживати і відчувати разом з ним те, про що йдеться. Учитель допоможе дітям на основі вражень створити в уяві картини, образи, які є своєрідною ілюстрацією до контексту.

Ще з 1 класу під час читання окремих речень учитель орієнтує дітей на розділові знаки в кінці речення з метою визначення його правильного інтонування, але часто в букварному періоді цим і обмежується формування навичок виразного читання. Класовод домагається від учня демонстрації "голосом" питання чи підвищення "голосу", бо стоїть знак оклику, зниження "голосу" на крапці. Цього недостатньо. Адже питальна чи оклична інтонації можуть звучати по-різному залежно від ситуації. Тому доцільно спрямовувати думки дітей так, щоб, виражаючи їх, першокласники знайшли природну інтонацію, яка відповідає змісту речення, тексту, ситуації (сказати радісно, здивовано, злякано тощо).

Учитель практично має продемонструвати всі ці варіанти і довести,

що читати треба так само виразно, як і говорити. Він може детально словесно змалювати події, підказати у власному підтексті намір вираження емоцій. Наприклад, на с. 46 "Букваря" К. Прищепи, В. Колесниченко під малюнком, де зображено бій півнів, подано текст:

- Ми - □ О - не! Он! Он!

А Ми- □ О не:

- Ну-ну-ну!

Після розгляду ілюстрацій й аналізу тексту, коли з'ясовуємо, хто з ким розмовляє, ставимо до класу запитання:

- Які почуття переживає хлопчик, що кличе Мирона подивитися, як поведуться півники?
- Я думаю, що він зляканий, бо півні можуть завдати собі шкоди.

Він, певне, думає: "Що ж вони роблять? Так можна і забити один одного!" Отже, хлопчик стривожений.

- То покличмо Мирона, який зможе припинити бійку.
- Мироне! Он! Он! (Це ж небезпечно!). Вчитель проговорює підтекст і показує зразок інтонування цих речень. Учні наслідують його читання, обговорюють, хто краще прочитав. Звертаємо увагу під час читання на погляди, вираз обличчя дітей — на міміку.
- А як же треба промовити відповідь Мирона:- Ну-ну-ну!?
- Що він хотів ще сказати? (Хіба так можна? Ось я вам...! Розбігайтесь!).
- Ну-ну-ну! (Говоримо схвильовано, наголошуючи кожен склад, а в кінці його ще й розтягнемо).

На с. 52 вчимося інтонувати розповідні, питальні і окличні речення з підказкою ситуації:

У Онисима сом.

У Онисима сом! У Онисима сом?

- Прочитай так, як ти комусь розповідаєш, що Онисим під час риболовлі впіймав сома. Спокійно скажи про це. Голос при цьому на першому слові підійми. А на другому – опусти вниз. (Діти по черзі наслідують розповідну інтонацію вчителя).
- А тепер скажи це речення, радіючи з того, що Онисим має такого великого сома. Подивися на малюнок: яка радісна усмішка в Онисима! Обидва слова "підійми голосом" угору.

При інтонуванні питального речення можна показати варіанти думок, зважаючи на те, яке слово робити питальним:

—Уявіть, хтось не повірив, що Онисим упіймав такого великого сома. Як він скаже, дивуючись, не повіривши в це?

У Онисима сом? (Вчитель демонструє читання з підтекстом: хіба таке може бути?).

—А тепер запитайте, чи саме в Онисима ця риба, а не в когось іншого (радісно).

У Онисима сом?

(Вчитель підкаже підтекст: от молодець, у нього і дійсно сом!).

Третій варіант пошуків вражень від прочитаного питального речення.

—Запитай, чи саме сома, а не іншу рибу впіймав Онисим.

У Онисима сом?

(Увесь клас уважно слухає, помічає, чи правильно у читанні передано зміст питання, оклику).

У пошуках передачі наміру емоційних вражень від прочитаного дітьми, як бачимо, головну роль відіграє вміння вчителя створити мовленнєву ситуацію, його точне інтонування думок відповідно до задуму цієї ситуації, оскільки основним прийомом навчання виразності читання у 1 класі є наслідування учнями читання вчителя.

Уже в 1 класі слід виробляти у дітей навички логічного відтворення думок, а не лише слів тексту. Для чіткості і виразності передачі змісту читець має членувати речення на синтагми (сміслово-інтонаційно закінчені частини), які відокремлюються в усному мовленні паузами безвідносно до розділових знаків. У теорії виразного читання їх називають "мовні такти". Якщо на це не звертати уваги, то і в 3–4 класах окремі учні неправильно інтонуватимуть частини речення, опускаючи голос і зупиняючись у зовсім невідповідному місці. Наприклад: *У новій школі Нюра нікого не знала.*

А другокласник може порушити логіку передачі змісту речення: *У новій школі/ Нюра нікого не знала.* Тому необхідні спеціальні вправи на розвиток вміння розпізнавати під час читання мовні такти.

І. Гудзик зазначала, "...щоб навчити дітей правильного смислового поділу речення під час читання, треба насамперед навчити їх чути, усвідомлювати цю особливість усного мовлення (і читання)" і з цією метою навела низку вправ:

- показ зразка поділу речення вертикальними рисками (місця пауз, межі синтагм) та читання вчителем за розміткою; учні слухають, помічають паузи;
- наслідування учнями читання вчителя, відтворення його

інтонації;

- читання вчителем з дошки речення (без розмітки), а учні визначають кількість пауз. Діти далі розмічають речення і читають його;

- читання вчителем речення за розміченими паузами з помилкою; учні знаходять правильний варіант;

- у 2 класі ці вправи ускладнюються: учні мають самостійно визначити паузи у реченні з певною кількістю пауз (число називає вчитель). Перевірка визначених синтагм (орієнтиром є потреба у паузах за змістом та інтонаційне членування речень), обговорення місць пауз (Гудзик І.П. Розвиток навичок читання. – К.: Освіта, 1993.).

Таким чином, завдяки дотриманню мовних тактів формуюмо уміння під час читання відтворювати не просто слова у реченні, а й відчувати підтекст, передавати конкретний намір через інтонації.

З 1 класу ознайомлюємо дітей з важливим компонентом виразності читання – паузами. Практично першокласники вчаться робити зупинки на розділових знаках, при членуванні тексту на мовні такти. Віршові паузи в кінці рядка діти легко засвоюють і витримують.

У 2-4 класах не варто вдаватися до класифікації пауз, а коли буде нагода, у читанні витримувати психологічні паузи - вчитель під час аналізу сюжету допоможе учням зрозуміти їх необхідність.

Наприклад, у 3 класі під час читання оповідання В.Сухомлинського "Сергійкова квітка" ("Читанка", ч. I, с. 61) вчитель демонструє психологічну паузу у реченні *Він повів хлопців у гущавину чагарника й показав квітку. Вона цвіла під кущем акації. Це була прекрасна квітка...* До цього друзі Сергійка хвалилися подарунками від рідних, а хлопчик сам зробив товаришам незвичайний подарунок - красу. І незвичність цієї ситуації треба підкреслити психологічною паузою. Далі слід читати текст піднесено, схвильовано, бо описана краса квітки передана через сприймання Сергійка, який уміє відчувати і цінувати не матеріальне, а красу.

Коли учні опрацюють зміст тексту, з'ясують, як поведуться герої, слід звернути увагу знов на це місце й інтонаційно відтворити переживання Сергійка. Можна залучити учнів до обговорення варіантів інтонування речення:

Чому саме слово *квітку* було виділено паузою? Яке враження вона допомагає відтворити?

Логічні і синтаксичні паузи (без термінів), як правило, збігаються з паузами у мовних тактах і при виділенні логічних

наголосів.

Отже, паузи — це не лише засіб членування речень, а й один із засобів підкреслення, виділення важливих слів, тобто логічних наголосів.

Наприклад, у вірші Лесі Українки: Мамо, іде вже зима, снігом травицю вкриває...

Логічні наголоси виділяють різними засобами:

- посиленням звучання слова, на яке він падає;
- підвищенням тону (зміна мелодики);
- розтягуванням.

Виділення логічно-наголошених слів у такті досягається або одним з наведених засобів, або їх комбінацією. Хоч більшість теоретиків виразного читання висловлює думку про те, що визначення місця логічного наголосу досить спірне питання, залежить від індивідуального сприймання твору читцем, проте існують деякі закономірності, правила, що допомагають визначити місце логічного наголосу. Роботу з його визначення варто проводити з II семестру 2 класу. Вчитель має знати ці основні правила. Вони допоможуть зорієнтуватися під час роботи над виразним читанням з дітьми.

Перше правило – про нове поняття у тексті: на слово, що називає поняття, падає наголос (усі приклади наводяться з "Читанки" О.Савченко, 2 клас, 2 частина).

Біля дуба, у долині,
ми ловили / дощик синій /.

(*"Біля дуба" Н.Мовчан-Карпусь, с. 132*)

Друге правило - інверсія, непрямої порядок слів. У прикладі узгоджене означення "синій" стоїть після означуваного слова, отже, як при інверсії. А "дощик" – нове поняття. У цьому вірші головне – опис гри дітей, які мають багату уяву, з дощем. Отже, опис гри-дії автор висуває на перший план:

Гralись в "латки", у "пiжмурки"
дощик, я, Сергійко й Мурка.

(*"Біля дуба" Н.Мовчан-Карпусь, с. 132*)

То знов маємо інверсію: група присудка на першому місці.

Третє правило – підкреслення логічним наголосом усіх слів, що перелічуються: *в латки, у пiжмурки*.

Четверте правило — **протиставлення**. Наприклад:

На гостинах у Лисички. "Журавель стук, стук дзьобом — нічого не спймає".

*Лисичка у Журавля. "Нюхає Лисичка — смачно пахне.
Встромляє голову в глечик — не йде голова".*

("Лисичка і Журавель", І.Франко, с. 62)

П ' я т е правило — правило про порівняння. Наголошується слово, з яким порівнюється те, про що говориться. Наприклад:

...а нині / відкривається /,

як полум 'я , зело.

Пелюстка за пелюсткою —

будується дашок .

Розв 'язується, начебто

Дитина з пелюшок.

("Квітка"Д.Павличко, с. 105)

Програма з читання у 2 класі вимагає "формувати уміння співвідносити темп читання зі змістом твору, вміння регулювати темп читання, силу голосу залежно від змісту".

Після вивчення поезії "Білі гуси летять над лугами" Олександра Олеся та обговорення змалюваного пейзажу діти можуть самі визначити повільний наспівний темп першої строфи вірша. У другій і третій строфах слід посилити гучність голосу, прискорити темп (*гуси знаходяться в русі*), але під кінець третьої строфи — знову уповільнити (*гуси відлетіли з озера*).

Водночас учні знаходять рими, роблять висновки про їхній музичний характер.

Для створення зримого образу Баби Віхоли ("Баба Віхола" Ліна Костенко), визначення емоційного ставлення до неї, вчителю треба детально провести смисловий і структурний аналіз. Діти мають бути вражені цим незвичайним образом: щось знайоме від Баби-Яги і в той же час — така зворушлива доброта, турбота про "*сині пальчики — мерзне житечко*". Образ динамічний, яскравий, тому діти мають словесно змалювати Віхолу, оту снігову круговерть, що все закручує, замітає. І звідси — темп має теж бути незвичним і поєднаним з логічним наголосом (посилення голосу на першому і другому складах, енергійно) *Ба-ба Ві-хо-ла, сй-ва Ві-хо-ла* (імітація рухів заметілі голосом), а далі повільно, темп помірний: *на металній мітлі приїхала, стукала, селом вешталась*.

У бесіді з дітьми слід з'ясувати, як змінити темп, силу голосу і які почуття передати у проханні Віхоли: *Люди добрії, дайте решетої* (окличне звертання); *Ой просію ж я біле борошно* (наспівно, з благанням у голосі, бо ж пропаде житечко); кінець вірша — кільцеве

обрамлення (повторюємо темп читання перших рядків): *По-лем і-ха-ла. в зем-лю ду-ха-ла. Ба-ба Ві-хо-ла. сй-ва Ві-хо-Ла.* Завдання для роботи з дітьми:

—Щоб поєднати кінець вірша зі схожим початком, який оберемо темп? (Повільний з наспівом).

—А які слова доберете до міркувань автора, щоб сказати, яка вона, ця Баба Віхола? (Вона господарка в природі, я захоплююсь нею).

Після практичного ознайомлення із засобами логіко-емоційної виразності у 1-2 класах, дотримуючись відповідної системи у цій роботі, в учнів 3-4 класів є змога свідомо наслідувати виразне читання учителем художніх текстів і самостійно знаходити засоби виразності після членування окремих частин тексту на мовні такти, визначати паузи, логічні наголоси (важливі слова), мелодику голосу, темп, а також засоби передачі емоційної виразності — авторського і власного ставлення до зображуваного.

Опанувавши основні засоби логіко-емоційної виразності, уже в 3 класі учні готові до складнішої роботи, яка вимагає застосування набутих умінь і навичок пошуку правильної інтонації у читанні до складання мовної партитури. Цю роботу слід проводити на основі глибокого літературознавчого аналізу твору у такій послідовності:

- поділ тексту на частини, добір до них заголовків;
- членування частин на мовні такти;
- визначення у них логічних наголосів, пауз, темпу, мелодики;
- пошуки емоційної складової інтонації: наміру передачі почуттів (визначення елементів словесного малювання, показ міміки, жестів, загального вигляду героїв, визначення підтексту тощо).

Наведемо приклад складання мовної партитури перед вправлінням у виразному читанні вірша Д. Павличка "Соняшник" у 3 класі (про вивчення цього твору із застосуванням технології особистісно зорієнтованого навчання ми вже писали у журналі "Початкова школа" № 11, 2005 р.).

Завдання виконуються дітьми у підручнику (олівцем вони розставляють знаки мовної партитури). Учитель проводить бесіду за запитаннями:

- На скільки частин можна поділити вірш? Дайте назву частинам.

1 ч а с т и н а. Діалог дівчинки із Соняшником.

2 ч а с т и н а. Роздуми Соняшника про себе і Сонце.

3 ч а с т и н а. Звернення дівчинки до Сонця.

4 частина. Відкриття Соняшника.

- Спробуйте один одному показати рухами, мімікою розмову дівчинки і Сонця.

- Перед читанням доберіть власні слова, з якими б дівчинка звернулася до Соняшника (пошуки підтексту: *"будь ласка, це ж тобі не важко, ти такий сонячний, від тебе іде світло"*).

- А до слів Соняшника (*це чого не вистачало? Щоб я, такий красень, витрачав сили, час на якісь дрібниці!?*).

- Визначте мовні такти у 1 і 2 частинах, знайдіть логічні наголоси та засоби їх вираження. Зверніть увагу на те, які нові образи з'являються у творі.

- Яке основне слово у проханні дівчинки? (*"Освіти"*). Одночасно працюємо і над іншими логічними засобами інтонації.

- Яке слово у відповіді Соняшника необхідно виділити, щоб підкреслити його гордовитість, пихатість, зверхність?

(*Ну, що ти?!... не мав би я вже роботи... соти на дрібниці перевести!...).*)

- Яким засобом виділимо відповідь Соняшника? (Посиленням голосу, уповільненим темпом).

- Як у 2 частині слід підкреслити самозакоханість Соняшника? (Посилити голосом слова *"дивився"*, а вдруге розтягнути *"дуже довго дивився на сонце"*).

- А як оцінити несподіваний висновок, зроблений Соняшником — порівняння з Сонцем. (Логічний наголос на *здалося йому*; *квітка така ж, як він*).

- Який оберемо намір у передачі почуттів, ставленні до героїв? (Спершу розповідний, приязний тон, коли йдеться про дівчинку).

- Як змалюємо голосом Соняшника у цій частині? (Красивий, гордовитий, поважний, чваньковитий).

- Покажіть, який вигляд мав Соняшник у 2 частині. Як змінився його вигляд, вираз обличчя в кінці частини? (Імітація образу).

- Що він міг сказати при цьому? (*Та я ж такий, як і Сонце!!!*). Скажіть слова тексту *"І здалося йому"* цією ж інтонацією. (Використання підтексту).

Приклад мовної партитури двох частин вірша.

І ч а с т и н а . Діалог дівчинки із Соняшником.

Дівчинка /книжку читала/

і соняшника прохала. /
може, / так жартувала: /
Посвіти мені, / посвіти. . . /

Намір читання: звичайний, розповідний тон. Темп - помірний.

А соняшник мовив: /

— Ну. ідо ти?!

Не мав би я вже роботи. /
щоб свої /золотисті соти/
на дрібниці / перевести!.. /

Намір читання: передати пихатість, зарозумілість Соняшника, його образу. Темп — повільний.

2 ч а с т и н а. Роздуми Соняшника про себе і сонце.

Соняшник дивився на сонце,
дуже довго дивився на сонце,

Намір читання: передати процес міркування. Темп - повільний.

і здалося йому, що Сонце —

квітка така ж, як і він...

Намір читання: про раптове відкриття сказати радісно, гордовито. Темп — жвавіший.

У практиці початкової школи, крім прийомів читання вчителя, "словесного малювання", аналізу виразного читання учнів, добору підтекстів, складання мовної партитури читання, широко використовуються прийоми читання в ролях, інсценізації й драматизації. Системна робота з формування навичок виразного читання допоможе учням розвинути емоційно-чуттєву сферу, полегшить школярам входження в художню лабораторію митців, навчить відчувати нюанси думок, почуттів героїв, сприятиме самопізнанню, розвиватиме здатність проектувати і впроваджувати власний напрямок розвитку.

ПШ – 2010. – № 9. – С. 19–23.

Світляна ДОРОГАВЦЕВА, Наталя МАЗУР

РОЗВИТОК ТОНКОЇ МОТОРИКИ – ШЛЯХ ДО КАЛІГРАФІЧНОГО ПИСЬМА

Сучасний період розвитку суспільства, оновлення всіх сфер його соціального і духовного життя потребує якісно нового рівня освіти, який відповідав би міжнародним стандартам.

Сталися певні зміни й у навчанні дітей письма, спрощено шкільний шрифт, в основі якого лежить безвідривне написання літер. Проте опанування цих навичок не дається дитині відразу. Вона стикається з певними труднощами, одна з них – неузгодженість у роботі м'язів рук і очей.

Уникнути цих труднощів допомагає продумана система вправ, які готуватимуть руку шестирічної дитини до письма. У психологічному розвитку дитини рухи руки мають особливе значення, вони починають розвиватись досить рано.

Основним завданням під час письма у підготовчий період є формування графічних навичок. З першого уроку важливо вчити дітей під час письма дотримуватися гігієнічних правил, адже діти нерационально працюють рукою. Так, під час виконання графічних вправ в учнів часто з'являються тремтячі лінії, сильний натиск на папір, вихід елементів за рядок, недописування до рядкової та міжрядкової ліній, елементи неправильної форми тощо.

Причиною таких відхилень є особливості розвитку дітей шестирічного віку: слабкі м'язи кисті, невправні рухи пальців, низька витривалість статичних напружень, невміння орієнтуватися на площині, виконувати одночасно низку дій та інше. Це й призводить до неточних, непевних, скутих рухів, швидкої втоми, виписування кожного елемента окремо, довгих пауз.

Як зазначає Д. Ельконін "...у молодшому шкільному віці перебудова рухів і дій дитини полягає в тому, що вони починають практично виконуватись, контролюватись і регулюватись самою дитиною на основі уявлення про майбутню дію та умови її здійснення. Щоб формування нових рухових навичок у дітей відбувалося успішно, треба, щоб "моторне навчання виділилося для дитини в самостійне завдання".

В основі оволодіння письмом також лежать рухові навички. Розвивати їх допоможе пальчикова гімнастика, спрямована на розвиток м'язів кисті руки, координацію рухів у поєднанні розвитку рухів пальців, очей і слова. Ці вправи пальчикової гімнастики рекомендується систематично застосовувати на уроках у першому класі шестирічних учнів, а також на уроках образотворчого мистецтва та трудового навчання. Використання вправ пальчикової гімнастики не тільки зміцнює м'язи кисті і пальців рук дитини, а й знімає втому, розвиває уяву, мислення, фантазію, увагу, спостережливість та пізнавальний інтерес до навчання.

Вправи пальчикової гімнастики

Півник

Долоня вгору, вказівний палець спирається на великий. Решта пальців розведені в сторони й підняті вгору.

Кошк

Долоні до себе, пальчики переплітаються, ліктики розводяться в сторони. Долоні ніби роз'їжджаються, і між пальцями утворюється вільний простір. Великі пальчики утворюють ручку. Рибка

Голова рибки – початок долоні, хвостик – пальчики, верхній плавець – великий палець. Долоня й пальці розслаблені, вони гнучко звиваються. Ведмедики

Середній і безіменний пальці притиснуті згори великим. Вказівний і мизинець підняті вгору й зігнуті.

Подивіться: лоб широкий, з боків круглі вухка, посередині приплюснутий ніс.

Ялинка

Долоні від себе, пальчики переплітаються між собою (долоні під кутом одна до одної). Пальчики висуваються вперед. Ліктики до корпусу не притискаються.

Бабуся в окулярах

Зробіть півовали пальцями рук, підніміть їх до очей.

Повітряна кулька

Усі пальчики обох рук зібрані в "пучку" і стикаються кінчиками. Дмухаємо на пальці – вони приймають форму кулі.

Потім повітря "виходить", і пальчики приймають вихідне положення.

Дощик

Приплили хмари дощові:

- лий, дощику, лий!

(Діти витягують руки вперед, кулачками вниз).

Краплі танцюють, як живі:

- Пий, жито, пий!

(Діти вільно струшують кистями рук).

Жито, піднявши колоски,

П'є, п'є, п'є.

(Діти повертають долоні вгору).

А теплий дощик ізгори

Лле, лле, лле.

(Діти знову повертають долоні вниз і струшують кистями).

Зустрілися Зустрілися двоє кошенят: "Няв-няв!",

Двоє щенят: "Гав-гав!",

Двоє лошат: "Іго-го!",
Двоє козенят: "Ме-ме!",
Дві корівки: "Му-му!",
Дивися, які роги.

На кожний рядок з'єднувати по черзі пальці правої і лівої руки, починаючи з мізинця. На останній рядок показати роги, витягнувши вказівні пальці й мізинці.

Жук

Пальчики стиснути в кулачок. Вказівний і мізинчик розведені в сторони, дитина ворухить ними, просуваючи руки по парті вперед.

Жук повзе, дзижчить жук.
Він повзе із наших рук.

Пензлик

Рука – це пензлик, пальці – щетинки. Повільними рухами "фарбуйте" знизу вгору, справа наліво, навскіс. Пальці повинні бути м'якими і пружинистими.

Уявіть, що ви своїм пензликом малюєте кавун, ананас, айстри.

Двигунчик

Пальці рук, крім великих, з'єднуються в замок. Діти великими пальцями роблять обертальні рухи, при цьому із закритим ротом на одному подиху вимовляють звук [ж].

Равлик Покласти праву руку на стіл долонею вниз, підняти й розвести вказівний і середній пальці, поворухнути ними, зображуючи равлика.

Мишеня

Діти зображають мишенятко. Середній і безіменний пальці упираються у великий. Вказівний і мізинець зігнуті в дуги й притиснуті до середнього і безіменного пальців.

Телефон

Учні вказівним пальцем правої руки роблять обертальні рухи, ніби набираючи номер телефону; потім піднімають кулачок до вуха, немов слухають співрозмовника.

Ножиці

Пальці правої руки стиснути в кулак, виставивши вперед вказівний і середній. Зводити і розводити їх, імітуючи рух ножиць.

Будиночок

Зобразити будиночок з димоходом. Долоні трохи зігнуті, кінчики пальців стискаються: середній палець правої руки піднятий вертикально вгору, зображуючи димохід, кінчики мізинців торкаються

один одного, утворюючи пряму лінію (балкон).

Дерево

Зобразить дерево, пригорнувши руки тильною стороною одну до одної. Пальці розчепірені й підняті вгору. Ворушити кистями й пальцями.

Їжачок

Лікті на парті, долоньки притиснуті одна до одної, пальці направлені вгору. Великі пальці відвести до себе, інші — розчепірити.

Птах

Долоні повернені до себе, великі пальці випрямлені від себе й переплетені (ніби чіпляються один за одного), великі пальці - голівка, інші зімкнуті пальці — крила. "Помахати" крилами.

Сонце

Руки перехрещені тильною стороною долонь до себе. Спочатку пальці обох рук стиснуті в кулаки, стулені до купи (хмаринка). Потім пальці-промінчики розкриваються, руки повертаються вниз-вправо і вниз-вліво.

Швачка

Діти імітують рухи швачки: усовують нитку в голку, прошивають стібки.

Відгадай, хто я (гра)

Учень за допомогою пальців зображує звірятко, діти вгадують, хто це, а потім усі разом зображують того ж звірка.

Яхта

Обидві долоні поставлені на ребро, мізинці притиснуті (як ківшик), а великі пальці підняті вгору.

Горобці

Показати п'ять пальців – це горобці на паркані. Потім загинати по одному, ніби вони по черзі полетіли.

Вовк

Зробити "пароплавчик", великі пальці розвести в сторони. Вказівні пальці зігнути всередину долонь та показати ними лоб, а іншими у вигляді "човника" – верхню і нижню щелепи.

Лоша

Праву долоню поставити на ребро пальцями від себе. Великий палець піднятий угору. Зверху накладається ліва долоня під кутом, утворюючи гриву з пальчиків. Великий палець піднятий угору. Два великих пальці зображають вуха.

Папуга

Долоня повернута вгору, вказівний палець перекриває великий. Інші пальці розгорнуті в сторони й підняті вгору.

Розминка

Стиснути пальці обох рук у кулачки. По черзі розгинати пальці правої руки, поворушити ними, постукати пальцями в лівий кулачок, розігнути пальці лівої руки, поворушити обома руками.

Катер

Обидві долоні поставлені на ребро, великі пальці притиснуті до долонь (як ківшик).

Зайчення

Пальчики стиснути в кулачок. Вказівний і середній пальці підняті вгору й стулені. Безіменним і мізинцем стукати по великому пальцю.

Барабанщик

Витягнути вниз вказівний і середній пальці, інші стиснути в кулаки. Імітувати пальцями марширування в ритмі вірша про барабанщика. На останні слова вірша плеснути в долоні.

Миші

Пальцями однієї руки зобразимо пустунчика-мишенятко, а пальцями другої – його маму.

Середній і безіменний пальці упираються у великий. Вказівний і мізинець зігнуті в дуги й притиснуті до середнього та безіменного пальців.

Чайки

Діти руками зображують хвилі, а потім схрещеними кистями рук – змахи крил чайок.

Зайчик

Показати зайчика. Пальці стиснути в кулачок. Виставити вгору вказівний і середній пальці. Ворушити ними в сторони та вперед.

Розминка

Діти повільно піднімають руки перед собою, потім струшують кистями.

Пекар

Імітування рухів пекаря: місять тісто, ліплять пироги, сиплять цукор і т. д.

У лісі

Діти "вирушають" до лісу – показують руками ялинки, а потім – кошики.

Під час фізкультхвилинки учні крокують на місці біля парт.

Гуси

Передпліччя вертикальне. Долоня під прямим кутом. Вказівний

палець спирається на великий. Усі пальці притиснуті один до одного. Двома руками діти зображають гусей.

Пташка

Спочатку діти руками зображують пташку, потім простягають дві долоньки, складені разом у вигляді блюдечка, ніби сиплять крихти в долоньку, щоб нагодувати пташку.

Журавель

Діти вказівним і середнім пальцями показують рухи ніг журавля, піднімаючи пальці якнайвище.

Хом'ячок

Уявіть, що у вас на долоньці сидить хом'ячок. Погладьте його спочатку мізинчиком, потім по черзі іншими пальцями. Злегка торкніться кінчиками пальців до його теплої шубки, але не придавіть.

Екскаватор

Діти правою рукою зображують ківш екскаватора: "захоплюють" землю, розвертаються і "висипають" її.

Розминка

Діти загинають у кулачок і розгинають пальчики як лівої, так і правої руки, починаючи з мізинця.

Курка

Долоня розташовується горизонтально, великий і вказівний пальці показують око. Інші пальці накладаються один на одній у напівзігнутому положенні.

Квітка

Зімкнуті й трішки округлені долоні – бутон квітки. Поступово пальці розводяться в сторони, руки злегка колишуться.

Діти показують руками спочатку пташок, а потім квіти, які розпускаються.

Щука

Діти повільними рухами зображують щуку рукою до ліктювого суглоба. Рот щуки формується пальцями.

Щеня

Поставити долоню на ребро, тильною стороною до себе. Великий палець підняти вгору. Вказівний, середній і безіменний стулити до купи. Мізинець поперемінно опускається й піднімається (щеня гавкає).

Дзига

Діти імітують рух, яким заводять дзигу, а потім швидко обертають кистю руки за годинниковою стрілкою.

Усі підготовчі вправи мають бути тісно пов'язані з методикою

навчання графіки письма у початкових класах загальноосвітньої школи. Матеріал до цих вправ з каліграфії слід добирати з урахуванням його освітніх і виховних завдань.

Практика свідчить, що письмо з першокласниками доцільно розпочинати з написання крапок. За допомогою таких вправ учні ознайомлюються з розліновкою зошита: верхньою та нижньою рядковими лініями, знаходять середину робочого рядка, визначають ширину і висоту букв, бо саме ширина букви зумовлює відстань між буквами. Письмо крапок у зошиті перевіряє також окомір школяра.

Розглянемо види підготовчих вправ до письма. До першого виду вправ належить малювання зі штриховкою, яке має свої етапи.

- 1) робота з готовою формою, поданою в зошиті;
- 2) самостійне малювання предметів і їх штриховка. Перші вправи повинні бути пов'язані з різною формою предметів: прямокутниками, кругами, еліпсами, ромбами. Але не тільки з формою, а й із розміром. Краще таку роботу проводити в зошитах з друкованою основою, де діти штрихують різні малюнки і таким чином готують руку до письма елементів букв. Школярі сприймають форму предмета, його положення в просторі, розміщення на аркуші паперу, засвоюють напрям руху руки, поняття "ліворуч, праворуч, угору, вниз...".

Після того, як діти навчилися орієнтуватися і штрихувати готові контури, можна включати до уроку самостійне зображення фігур з прямих та ламаних ліній і розфарбовування їх, а також виконання кругових штрихів. Таку роботу доцільно проводити в зошитах з розліновкою. Отже, підготовчими вправами до письма є малювання простих предметів, поєднаних із штриховкою; складання орнаментів і візерунків; написання ліній: прямих, похилих, півовальних, овальних, хвилястих; письмо елементів букв.

Навчання дітей письма проходить у кілька етапів: I етап – підготовчі вправи до письма, II етап – спеціальні заняття з написання букв та поєднань, III етап – удосконалення навичок письма.

Лінійний метод полягає в навчанні дітей каліграфічного письма по лініях графічної сітки, надрукованої в зошитах. Розлінування також полегшує учням засвоєння правильного письма літер, поєднання елементів і дотримання певних проміжків між елементами і літерами.

Тактовий (ритмічний) метод, або письмо під лічбу, застосовується для забезпечення поступового переходу дітей від повільного письма до більш прискореного, що допомагає виробити в учнів однакову швидкість письма.

Лічба дається на основні елементи. Застосування тактового методу зрівнює темп письма дітей усього класу, поживляє роботу на уроці і зосереджує увагу учнів. Письмо під лічбу запобігає рвучким і поспішним рухам руки, які є причиною неохайного й брудного письма.

Копіювальний метод відіграє певну роль у навчанні дітей шестирічного віку. У них формування рухових навичок письма тільки розпочинається. Вони повільніше перетворюють звуковий сигнал у графічні знаки – букви. Тому корисно після вивчення літери на уроці працювати з вкладками, на яких зображено елементи, букви, а згодом – сполучення букв, склади, слова, речення. Підкладаючи вкладку під аркуш прозорого паперу, учень обводить зображене.

Отже, запровадження копіювального методу в процесі навчання каліграфічного письма сприяє виробленню ритмічних рухів кисті руки дитини, закріпленню набутих навичок у написанні букв. *Основним методом навчання каліграфічного письма* в початкових класах є *генетичний*. Він має такі особливості:

а) написанню букв передують попереднє вивчення назви і форми елементів;

б) вивчення написання букв здійснюється не за алфавітним порядком, а за порядком наростання труднощів у написанні;

в) навчання будується на основі генезису, тобто утворення кожної наступної букви шляхом попереднього засвоєння основного елемента і додавання нового.

Ось чому формування графічних навичок доцільно розділити на окремі етапи. Робота у зошиті без сітки:

а) зображення різноманітних ліній окремо та у поєднанні;

б) обведення трафаретів;

в) поєднання точок у фігури;

г) штрихування сюжетних і предметних малюнків різної форми та розміру;

г) малювання смужок;

д) розфарбовування.

(Вчитель добирає рисунки та малюнки для цих видів роботи).

Якщо на підготовчому етапі на уроках письма приділити належну увагу опануванню учнями елементів великих літер, то в букварний період дітям набагато легше навчитися правильно, каліграфічно відтворювати їх у зошитах. Поступово проходячи всі етапи, дитина формує навички каліграфічного письма.

Система хвилинок каліграфії передбачає розвиток дрібних м'язів

руки дитини, координації рухів, окоміру, вміння орієнтуватися на розлінованому, а згодом і на не розлінованому аркуші паперу. Така робота вносить елемент цікавинки до уроку, заохочує дітей до навчання, самостійної творчості, робить уроки нестандартними, цікавими, сприяє формуванню естетичних смаків, привчає до охайності.

Дітям дуже подобається аналіз можливих помилок у написанні літери. Спочатку вчитель сам наводить різні варіанти неправильного написання букви, а згодом учні починають пропонувати свої варіанти і залюбки відтворюють їх на дошці (неправильний нахил, ширина, довжина та висота літери), пояснюючи, що не так.

Коли ж учні засвоять основні принципи написання літер та їх поєднань, доцільно заохочувати їх до самостійного списування друкованих слів з трьох букв. При цьому слід постійно колективно аналізувати способи поєднань літер між собою.

Доречно розвивати моторику руки за допомогою письма на дошці. Таким чином учні вчать орієнтуватися на дошці, співвідносити розмір та нахил літер, не бояться працювати біля дошки.

Навчання каліграфічного письма продовжується також у третьому класі, проте від учнів вимагають більш прискореного темпу, враховуючи безвідривне письмо, характерне для скоропису.

Етап проведення каліграфічного письма в третіх – четвертих класах є найвідповідальнішим у формуванні графічних навичок, коли діти засвоюють скорописне письмо. Це письмо має свої значні відмінності.

Основні вимоги до письма у зошиті в одну лінію:

1. Висота рядкових букв має бути не більша половини висоти робочого рядка; великі букви пишуть трішки нижче верхньої лінії.
2. Висота та ширина малих і великих букв повинні бути однаковими.
3. Усі букви слід писати під нахилом, елементи їх під час написання мають бути паралельними.
4. Букви, склади та слова слід писати безвідривно, що вдосконалює навички у виробленні скоропису.

У третьому – четвертому класах каліграфічні хвилинки доцільно проводити на кожному уроці, краще на самому початку. Такі вправи учні виконують у робочих зошитах. Однак, якщо в другому класі вчитель пропонував усім учням однакові зразки, то в третьому і особливо в четвертому класах їх можна давати вибірково, з урахуванням індивідуальних особливостей письма кожної дитини.

На вправління у зразковому каліграфічному написанні пропонують

певну кількість рядків: у другому класі – до двох рядків, третьому класі – два-три рядки, четвертому класі – до п'яти рядків. Нині високі вимоги до швидкості письма зумовлені тим, що на уроці потрібно зафіксувати досить велику кількість інформації. Але не менш важливим є дотримання вимог каліграфічного письма. Тому слід використовувати цей матеріал для вдосконалення навичок каліграфічного письма, а також для розвитку пам'яті, кращого засвоєння програмового матеріалу, підвищення загального рівня інтелектуального розвитку учнів.

Аа ва ал здавалося б'ється
Ну що б, здавалося, слова...
Слова та голос - більш нічого.
А серце б'ється — ожива,
Як їх почує!

Т.Шевченко

Бб бр бу березень Березиня
Розплела береза коси
На веснянім вітерці,
Опустила ніжку босу
В тиху воду у ріці...

В.Ладичець

В ві ер є мов розмовляє
Вітер з гаєм розмовляє.

Т.Шевченко

Дн ев ве ог ок широкий
Реве та стогне
Дніпр широкий.

Т.Шевченко

ККкл ск ніщо ніким
Мене ліси здоров'ям напували,
Коли бродив у їхній гущині.
Мені поля задумливо шептали
Свої ніким не співані пісні.

В.Симоненко

Нн зе од дитина зелень
На зеленому горбочку,
У вишневому садочку
Притулилася хатинка,
Мов малесенька дитинка.

Леся Українка

*Лл зл ка витчеться сорочка
Все — із доброго чи злого —
Починається з малого.
Листя виросте з листочка,
З нитки витчеться сорочка.*

М.Сингаївський

*Оо ой цю обійма
Ой весела в нас зима,
Веселішої нема:
Грає срібними зірками,
В'ється синіми димками,
Снігом землю обійма.*

М.Рильський

*Цц цл це козацький цвіт
Ми любимо сонце і квіти,
І сонце нам шле свій привіт.
Ми роду козацького діти,
Землі української цвіт.*

Д.Комілевська

*Ии ич блискавиця колиска
Буду я навчатись мови золоті
У трави-веснянки, у гори крутої,
В потічка веселого, що постане річкою,
В пагінця зеленого, що зросте смерічкою.*

А.Малишко

На основі вивчення робіт С. Русової, О. Потапової, М. Монтесорі для розвитку дрібних м'язів рук на уроках доцільно використовувати сюжетні вправи, які допомагають не лише підготувати руку дитини до письма, а й розвинути її мовлення. Виконуючи вправи, діти заучують вірші, жарти, скоромовки, слухають казки, відгадують їх назви. Після виконання цих вправ розфарбовують малюнок, потім за ним складають невеличкі оповідання.

Скоромовки

Ой, був собі коточок,
Украв собі клубочок
Та й сховався в куточок.
(Учні малюють самостійно).
Ліз карасик через перелазик
Та й у воду плюсь.

Мурлика муркоче, морозива хоче.
— Мурлико руденький, замерзнеш, маленький.

Джміль під дубом діловито
З дзвоників нектар збирав.

Хмарка хмикала,
Дощику накликала.

Три лисички, три сестрички
Миють лапки, миють личка.

Стоять грибочки під пеньком,
Накрили голову брильком.

Вовк ведмедя розбудив:
Вже весна, гуляти йди!

Виліз велетень з барлоги,
Вовк тікає в ліс від нього.

• Вивчити лічилку, зробивши до неї малюнок.

Тікав заєць через міст,
Довгі вуха, куций хвіст.

А ти далі не тікай,
Рахувати починай:

Раз, два, три – вийди ти!

Такі завдання мають бути цікавими та доступними у виконанні, не потребувати багато часу на уроці.

Шестирічна дитина – це маленька особистість, яка пізнає світ. Педагоги мають зробити цей світ для неї якомога цікавішим. Тільки цікавість викликає бажання пізнавати нове, чогось навчатись. Завдання вчителів – підтримати цю цікавість, розвинути її в постійну потребу навчання. А це спонукає до постійного творчого пошуку.

Л і т е р а т у р а

1. Выготский Л.С. Психология / Л. С. Выготский. – М.: Апрель-Пресс, 2000. 2. Малихіна О.В. Мотивація учіння молодших школярів / О.В. Малихіна. - К.: Навч. книга, 2002. Мальований Ю. Г. Форми навчання в школі / Ю. Г. Мальований. — К.: Освіта, 1992. Сиротюк А. Розвивальна кінезіологічна програма / А. Сиротюк // Психологія. — 2003. — № 44. Старагіна І. П. Дві чаклунки: 27 занять з розвитку мовлення першокласників : метод, рекомендації для вчителя / І.П. Старагіна, О. Г. Чеснокова. - К.: Розвивальне навчання, 2008. Юрченко Н.Ф. Графічні диктанти для дітей молодшого шкільного віку / Н. Ф. Юрченко. - Х.: Вид. група "Основа", 2007

ПШ – 2010. – № 8. – С. 27–32.

РОЗКРИТТЯ НАВЧАЛЬНИХ ЦІЛЕЙ НА УРОКАХ ЧИТАННЯ (З досвіду роботи)

Сучасні діти вимагають від нас нового темпу розвитку. Звичайно, все нове повинно на чомусь базуватися. Ми дотримуємось класно-урочної системи, яку започаткував Я. Коменський, а от що маємо на самому уроці – це свого роду мистецтво. І вчителя по праву можна назвати митцем. Він малює в своїй уяві, а потім відтворює на уроці витворені ним нові методи та форми навчання. Бо, як казав Конфуцій: "Хто опанував нове, плекаючи старе, той може бути вчителем".

Налаштування до роботи організовуємо на початку дня на ранковій зустрічі. Стоячи у колі один навпроти одного, кожна дитина ввічливо і доброзичливо вітається з друзями та вчителем, після чого коротко ділиться враженнями від побаченого дорогою до школи тощо. Потім діти спільно виконують певне завдання навчальної програми, обговорюють розклад роботи і новини дня.

Ранкова зустріч – це заплановане зібрання, якому належить важливе місце в повсякденному розкладі класу, де панує атмосфера піклування та відповідальності. Це 15 хвилин зранку для створення позитивної атмосфери у класі на весь день перебування у школі. Ранкові зустрічі розвивають почуття належності до колективу та вміння приділяти увагу іншим, уважно слухати, поводитися достойно та брати участь у колективних діях. Ранкові зустрічі встановлюють атмосферу довіри та настроїв для сумлінного навчання.

Отже, розпочинаємо урок. Важливу роль відіграє емоційне налаштування:

Продзвенів дзвінок!
Починається урок.
Учитель усміхається,
Школярки стараються.
Працюватимем старанно,
Щоб побачити в кінці,
Що у нашій першій класі
Діти просто молодці!

На першому етапі уроку – мотивації – потрібно сфокусувати увагу учнів на проблемі й викликати інтерес до вивчуваної теми. Для

цього використовуються прийоми, що створюють проблемні ситуації, викликають у дітей здивування, подив, інтерес до змісту знань та процесу їх отримання. Цьому сприяють вправи "Мозковий штурм", "Кубування", "Тренування", "Мікрофон".

Найкраще урок розпочинати з постановки та розв'язання будь-якої проблеми. Це активізує учнів, пробуджує логічне мислення, бажання висловитись. Учні почуваються в ролі дослідників, які вивчають відомі і невідомі їм речі.

На уроці "Моя матуся" у 1 класі діти склали такий асоціативний куш.

– Які слова спали вам на думку, коли почули слово *мама* (Складання асоціативного куща).

Далі, коли учні "розігрілися" в усному мовленні, можна удосконалювати читацькі навички та вправи для розвитку артикуляційного апарату. Це ми робимо за допомогою спеціальних таблиць, які одержує кожен учень. Кожен урок ми ознайомлюємося з новою таблицею (тією, що відповідає запланованим видам роботи). Застосовуються таблиці різного рівня складності.

Для мовних розминок використовую також чистомовки, чистомовки-добавлянки, скоромовки, які заучуємо напам'ять і читаємо з різними завданнями: повільно і тихо; швидше і голосніше; дуже швидко тощо.

На цьому етапі уроку обов'язково використовую дихальні вправи: "Задми свічку"; "Понюхай квіточку"; "Пий чай із блюдця"; "Подуй на кульбабку"; "Насос"; "Годинник" тощо і вправи для очей: швидко розплющили і заплющили очі; колові оберти очима; подивіться вдалину.

Після мовної розминки розпочинаємо вправи з логічним навантаженням, наприклад, "Шифрувальники", "Роз'єднай слова", "Складовий аукціон", "Доповни - прочитай" та інші.

Наприклад, щоб прочитати зашифроване прислів'я, потрібно у кожному горизонтальному рядку закреслити кожен другу букву або роз'єднати слова.

- 1) Луашемтбірвтква
Діетнұь
Плосчкижндахе,
Ан
Спорлсонвкекй
Кхіюнцчшапе.

(Ластівка день починає, а соловей кінчає).

2) Ісилапередрозумомникне. (І сила перед розумом никне).

Цікаві завдання проводимо під час словникової роботи. Вправи "Гірка", "Пірамідка", "Блискавка" розвивають швидкість мислення, виявляють рівень знань. Звичайно, що для першокласників завдання даються простіші і ускладнюються з кожним уроком. "Не можна вимагати від дитини неможливого - до певного рівня і певного кола знань різні діти йдуть по-різному" (В.О.Сухомлинський).

Ігрове з а в д а н н я "Словесна гірка".

читаю,
читати,
читання,
читанка.

Гр а "Блискавка".

нора, пора, гора, город;
сніг, сніжок, сніжинка;
пух, пушок, пушинка

Вправи, пов'язані з зоровим сприйманням, спрямовані, по-перше, на розвиток зірності до буквеного складу слова, тобто правильності читання, і, по-друге, на збільшення "поля читання", тобто на розширення обсягу сприймання.

Для виховання в учнів зірності до буквеного складу слова доцільними є вправи на увагу. Основою такої роботи є слова, дібрані з тексту. Учні пропоную прочитати ці слова і пояснити різницю в їх буквеному складі та семантичному значенні (*село – сила, парк – шпак, криниця – синиця, тише – натише* та інші).

З метою вдосконалення вимови проводяться хвилинки виразного читання (артикуляційні вправи). Домагаюся, щоб мовлення кожного учня було чітким, розбірливим, правильним.

Систематичне використання вправ допомагає розвивати в учнів зорову пам'ять, розширювати обсяг сприймання, нарощувати швидкість читання, збагачувати словниковий запас, виховувати уяву, зосередженість під час читання.

Вправи на вдосконалення навички читання вголос мають стосуватись як техніки (правильність вимови, швидкість), так і розвитку вміння донести до слухача зміст твору.

Для удосконалення техніки читання сучасна методика виділяє групи вправ, спрямовані на: розвиток мовного апарату; розширення кута зору; усунення негативних факторів; постановку дихання.

Наступний етап уроку – оголошення, представлення теми та очікуваних навчальних результатів – забезпечує розуміння учнями змісту їхньої навчальної діяльності, тобто того, чого вони повинні досягти на уроці й чого від них чекає вчитель.

Для цього потрібно:

- назвати тему уроку або запропонувати комусь із учнів прочитати її;
- надати можливість учням самостійно визначити результати, пояснити нові поняття, способи діяльності тощо, дійти висновку: "Після цього уроку ми зможемо...";
- нагадати учням, що наприкінці уроку перевірятиметься, яких результатів вони досягли. На цьому етапі уроку використовуємо вправи "Дешифрувальник", "Морський бій". Для вправи "Мікрофон" прошу дітей висловити мету уроку: "Сьогоднішній урок навчить мене...". Учні говорять швидко і лаконічно, передаючи уявний мікрофон.

Мета наступного етапу уроку – дати учням достатньо інформації для виконання практичних завдань. Це може бути: міні-лекція; самостійне читання роздаткового матеріалу; опанування інформації за допомогою ТЗН, унаочнення чи підручника.

З метою підготовки до самостійного читання опрацьовують колонки складів та слів, читають тлумачення слів та виразів, поданих після тексту. Колонки складів зачитують спочатку два-три учні, а потім усі вголос. Слова можна читати так: учитель чи один з учнів, який добре читає, зачитує тільки перше слово (*голод*), усі повторюють. Потім читає два слова (*голод, здорова*), знову усі повторюють. Далі три слова – (*голод, здорова, стара*) і т. д., поки не прочитають усю колонку. Аналогічно читають іншу колонку слів.

- сла	вми	голод	полювання
- ска	клу	здорова	пасеться
- ста	зго	стара	оченята
- рта	кро	овочі	згорнувся
- вда	стру	позирає	струмочок
- пра	стрі	засопів	выводок

Найважливіший етап уроку – усвідомлення змісту, протягом якого учні здійснюють пошукову діяльність, усвідомлюють нові знання. Поеднують нове з тим, що вже знайоме. Проводиться об'єднання учнів у групи і розподіл ролей; виконання завдань, коли вчитель – організатор, помічник – надає учням максимум можливостей для самостійної роботи

і співпраці; презентація результатів; рефлексія результатів.

- Які думки викликав у вас текст?
- Які почуття?
- Чого він нас навчає?

Використання вправ "Система позначок", "Ажурна пилка", "За – проти" та читання з передбаченням допомагають учням оволодіти інформацією та усвідомити її значення.

Також вкрай необхідно привчати дітей самостійно спілкуватися з книжкою, залишатися з нею наодинці, прагнучи до роздумів і міркувань.

Коли текст відомий, то для мовчазного перечитування слід поставити завдання, які б мотивували це перечитування ("читання з установкою").

Та найважливішим видом роботи є читання мовчки тексту, який не був попередньо прочитаний у класі.

Основним у навчанні молодших школярів є систематична праця над усвідомленням змісту прочитаного. У процесі роботи над текстом ставимо різні завдання щодо розкриття і розуміння образу:

- знайти в тексті ті рядки, де йдеться про дійову особу;
- зачитати рядки тексту, де виражено ставлення автора до дійових осіб;
- висловити своє ставлення до окремих героїв;
- створити словесний портрет дійової особи;
- розкрити мотиви вчинку героя. Завершальний етап роботи над змістом читання усього тексту – визначення його головної думки, узагальнення і закріплення образних уявлень, становлення цілісного сприйняття прочитаного.

Підсумовуючи зроблене, з'ясуємо, чи всі зрозуміли, над чим працювали протягом уроку, про що діти довідалися, що хотіли б уточнити, що їм найбільше сподобалося. Плануємо завдання наступного уроку.

Рефлексія – фаза уроку, протягом якої учні розглядають ідеї, що були висунуті ними. Це підсумковий етап уроку. На ньому складаємо сенкани, продовжуємо незакінчені речення, даємо інтерв'ю, проводимо тестування, пишемо есе. Наприклад:

- На сьогоднішньому уроці я зрозуміла...
- Сьогоднішній урок навчив мене...
- Тепер я маю уявлення про народні казки, народну творчість, про героїв казки; вмію виразно читати, визначати головну думку твору, давати характеристику героям; ціную людяність, розум, нові знання, вміння ними скористатись.

На уроках читання всім цікаво. Діти хвилюються, радіють, обурюються, переживають, сміються – живуть життям героїв творів...

На уроках немає байдужих, пасивних учнів. Для всіх є посиљна робота. Усі читають, слухають, висловлюють свої думки, сперечаються, доводять свою правоту. І при цьому поважають думку товариша, тактовно доповнюють чи виправляють один одного. Пам'ятають правило: на уроці не повинно звучати двох однакових відповідей. Кожен говорить те, що думає, що бажає, що відчуває, чим схвиљований. Він має право помилятися!

Як же організувати роботу на уроці так, щоб діти читали охоче, без примусу? Як зробити урок читання радісним, цікавим, бажаним? Як допомогти дитині розкрити всі свої здібності, можливості, почуття, ідеї в процесі навчання?

Вивчаючи твори, потрібно давати лише мінімум запитань і завдань до тексту. Уміло, вдало поставлене запитання - талант учителя. Бо тільки добре продумане запитання викличе інтерес, захоплення учня, бажання знайти відповідь. Кожне з них обов'язково мусить поживлювати мислення учня.

—Про що цей твір?

—Що вас вразило?

—Чому ви хвилювалися?

—Що вас розвеселило? Що схвилювало?

—Про що ви задумались?

—Яке ваше враження?

—Що нового ви дізнались?

—Що пережив головний герой?

—Простежте ставлення автора до...

—Що вам хочеться порадити тому...?

—Яке бажання з'явилося у вас?

—Яке місце ви б хотіли перечитати?

—Чи змінилося ставлення автора до...?

—Доведіть, що автор любить свого героя.

—Які почуття передав автор?

—Про що б вам захотілося запитати автора?

—Що ви засуджуєте в цьому творі?

—Яким голосом потрібно читати? Чому?

—Навіщо поет написав цей вірш?

—Про що у творі не сказано, не написано прямо, але ми дізнались?

Доцільний добір завдань, що інтегрують способи навчання, –

важлива складова розумового та мовленнєвого розвитку.

Використовуються такі способи інтеграції видів діяльності:

1. Виразне читання вірша, пісні (в музичному супроводі).
2. Читання тексту в особах.
3. Складання діалогів з героями твору.
4. Доповнення художніх описів, міркувань.
5. Виставка дитячих малюнків – ілюстрацій до прочитаних творів.
6. Складання словесних малюнків за мотивами художніх творів.
7. Хорове читання, спів з елементами танцю.
8. Відгадування загадок, ребусів, кросвордів.
9. Робота з прислів'ями і приказками, народними прикметами. Пояснення їхнього змісту, відновлення деформованих прислів'їв.
10. Усні імпровізовані розповіді дітей. (Уявіть, що ви - рибки).
11. Доповнення, поширення, відновлення казки (вірша, оповідання).

Цікаво проходить обговорення твору у формі гри "Прес-конференція", яку проводять на уроці. Діти по черзі головують біля дошки, а весь клас – журналісти.

Звучать фрази:

- Дозвольте запитати?
- Дякую за відповідь.
- Я вас слухаю.
- Дякую, мені сподобалась ваша відповідь.
- Я задоволений вашою відповіддю.
- Дозвольте, я доповню.
- Вибачте, я не можу відповісти.

Можна давати додому завдання підготувати запитання до "конференції". А потім у головуючого запитати:

- Яке запитання було найцікавішим?
- Яке найважчим?

Домашні завдання бувають з "хитринкою", щоб було над чим подумати. Діти готуються до наступного уроку. Вони добирають матеріал на задану тему (приносять цікаві статті, вирізки з газет, журналів чи інші твори письменника, якого вивчаємо, або цікаві факти з біографії автора). Так діти виявляють своє співавторство.

- Скласти невеличку розповідь "Якби я був добрим серцем...".
- Написати коротеньку характеристику героїв.
- Зробити групування до ключового слова.
- Написати сенкан до...
- Проілюструвати твір.

- Придумати власні кросворди за темою.
- Дібрати прислів'я чи загадки.
- Уявіть, що ви є власниками великої книгарні. Ви маєте для продажу нову книжку "Твоя планета – Земля". Подумайте і напишіть оголошення-рекламу про цю книжку.
 - Поясніть найважливіше, чого ви навчилися з прочитаного тексту.
 - Напишіть запитання до прочитаного тексту.
 - Подайте головні події прочитаного у формі теленовин.

Урок читання – це урок творчості, а творцями його є самі учні. Виховати в дитині любов до книги можна лише словом, яке переростає у справу. Потрібно намагатися, "щоб слово звучало для учня, як музика!" (В. Сухомлинський). Адже дитина стає байдужою, несприйнятною до кінця, якщо слово не живе в її душі як засіб творчості, якщо вона тільки заучує чужі думки і не творить своїх та не висловлює їх.

Література

1. Вукіна Н. В. Критичне мислення: як цього навчати/ Н. В. Вукіна, Н. П. Дементієвська. - Х.: Вид. гр. "Основа", 2007. 2. Доброго ранку! Ми раді, що ви тут!: посіб. для вчителів / за ред. Дж. Емпсон. — Всеукраїнський фонд "Крок за кроком", 2004. 3. Досяк І. М. Нестандартні уроки з використанням інноваційних технологій. 1–4 класи / І. М. Досяк. – Х. : Вид. гр. "Основа", 2007.

ПШ. – 2010. – № 7. – С. 4–7.

Тетяна ПОТОЦЬКА

ПРОПЕДЕВТИЧНІ ЕЛЕМЕНТИ ЛЕКСИКИ, СЛОВОТВОРУ І МОРФОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГРАМОТИ

Звуковий аналітико-синтетичний метод навчання грамоти, розроблений К. Ушинським, упродовж півтора століття не тільки зберіг традиційні принципи, а й збагатився новими рисами. Одна з них — систематичне введення у процес навчання першокласників читання й письма пропедевтичних елементів різних мовознавчих дисциплін (лексикології, граматики, орфографії тощо). Йдеться про перспективну підготовку учнів до систематичного засвоєння ними лінгвістичної теорії (мовна освіта) і свідомого оволодіння на її основі мовленнєвою практикою, літературно внормованим українським мовленням. Така пропедевтична робота повною мірою відповідає важливому

загальнодидактичному принципу наступності й перспективності, який сучасною педагогічною наукою визначається як стратегічний напрямок у забезпеченні розвивальної спрямованості навчання (І. Гнатенко, А. Кухта, А. Мороз, О. Янченко та ін.). Суть цього принципу полягає у змістовому двосторонньому зв'язку, який передбачає, з одного боку, врахування тих вимог, що ставитимуться до учнів на наступному етапі навчання з метою досягнення ними необхідного рівня розвитку, а з іншого — опору педагога на вже досягнутий школярами рівень розвитку. Отже, наступність у навчанні молодших школярів рідної мови створює умови для здійснення динамічної, перспективної системи мовної освіти і мовленнєвого розвитку учнів, послідовності і систематичності в розподілі та вивченні програмового матеріалу.

Упродовж останніх двох десятиліть зазнали істотних змін цілі, завдання, зміст і структура початкового курсу рідної мови, а також активно впроваджувалися нові методичні підходи до організації процесу мовної освіти молодших школярів. Таким чином було подолано однобічний підхід до вивчення слова, розширено "коло лексико-граматичних та суто лексичних ознак, які б допомогли молодшим школярам сприйняти слово у єдності його різних значень, у взаємозв'язках з іншими словами в словосполученні, реченні, мікротексті" [2, 158]. Так, сьогодні чинною програмою виокремлено кілька основних аспектів вивчення слова як центральної мовної одиниці: семантичний ("Слово. Значення слова"), словотворчий ("Будова слова"), морфологічний ("Частини мови"), а також орфоепічний, орфографічний і синтаксичний. Отже, слово вимагає різнобічного підходу, поетапного опрацювання зазначених підрозділів упродовж усіх років навчання в початковій школі.

Цілком зрозуміло, що ідея багатоаспектного розгляду слова має пронизувати і пропедевтичну роботу з ним на уроках навчання грамоти. Також для повної, послідовної та успішної реалізації принципу перспективності у вивченні слова в 1 класі необхідно, щоб на сторінках чинного Букваря було вміщено достатньо матеріалу для організації лексичних, словотворчих, морфологічних та інших вправ.

Отже, розглянемо мовні явища, пов'язані зі словом, у підручнику з навчання грамоти авторів М. Вашуленка і Н. Скрипченко, використовуючи які, є змога формувати в першокласників початкові, елементарні лінгвістичні уявлення.

Аналіз змісту Букваря переконливо свідчить про те, що всі

відомості про явища рідної мови засвоюються учнями лише на практичній основі. Вже на уроках добукварного періоду шестилітки ознайомлюються з основними мовними одиницями: *текстом, реченням, словом, звуком*, якими діти навчилися вільно оперувати в дошкільній мовленнєвій практиці. На перших уроках читання першокласники також дізнаються про існування груп слів залежно від їх значення (слова, які називають предмети; слова, які є назвами ознак предметів; слова, які називають дії предметів), а також слів, які виконують службову функцію забезпечення зв'язку між членами речення (прийменники, сполучники). У букварний період навчання грамоти у поле зору учнів потрапляють спільнокореневі слова, зацікавлюють лексичні й морфологічні явища рідної української мови, здійснюється систематична орфографічна пропедевтика.

Перш ніж приступити до з'ясування частково-методичних питань перспективного ознайомлення учнів з окремими мовними фактами, слід чітко визначити принципи організації цієї роботи. Оскільки процес оволодіння вміннями читати і писати розглядається як складова початкового курсу рідної мови, у проведенні пропедевтичних вправ необхідно забезпечити додержання низки лінгводидактичних принципів. Найважливішими з них є такі:

1. Взаємозв'язане вивчення усіх сторін (рівнів) мовної системи. Першокласники ознайомлюються з мовою як цілісним явищем. їм необхідно на доступному рівні розкрити, проілюструвати існуючі органічні зв'язки фонетики і лексики, словотвору і лексики, морфології й синтаксису тощо. Наприклад, спостерігаючи за явищем словозміни, шестилітки наочно бачать, що форми слова *просо* різні (*проса, на просі*), а лексичне значення при цьому не зазнає жодних змін. Або ж під час опрацювання матеріалу с. 94 Букваря уточнюємо значення слів *входитьи* — *виходити*, зіставляємо їх графічну форму, добираємо інші слова з такими само префіксами (*вбігти, в'їхати, влетіти* — *вибігти, виїхати, вилетіти*).

2. Практична, мовленнєва спрямованість пропедевтичної роботи. Усі спостереження, спеціальні вправи лексичного, словотворчого, граматичного та іншого характеру мають бути спрямовані на піднесення культури усного мовлення першокласників, на оволодіння усіма видами мовленнєвої діяльності. Отже, організація пропедевтичної роботи потребує від учителя створення умов для активного мислення й мовлення у процесі оволодіння учнів початковими лінгвістичними уявленнями.

Можна говорити і про комунікативний підхід до організації пропедевтичного вивчення мови в 1 класі, оскільки на заняттях доведеться розкривати дітям роль виучуваних мовних засобів у досягненні комунікативної мети, в оформленні думок під час побудови зв'язних висловлювань різних типів і стилів. Наприклад, роль слів-прикметників у художньому описі домашньої тварини або дієслівних форм в оповіданні за малюнком "Пташина їдальня" на с. 108.

3. Навчально-методична доцільність, вагомість виучуваних першокласниками мовних явищ, їх значущість для Практики спілкування дітей 6-7-річного віку. Цей принцип у методичній літературі більше відомий як частотно-мовленнєвий метод добору лінгвістичних фактів, мовних одиниць, засвоєння яких украй актуальне для мовленнєвої діяльності учнів. Тому в 1 класі слід привернути увагу дітей до семантики найпоширеніших префіксів і суфіксів, існування в нашій мові спільнокореневих слів, синонімів, антонімів, паронімів, омонімів, часових та видових дієслівних форм, відмінків іменників тощо.

4. Збереження безумовної послідовності пропедевтичного ознайомлення з основними мовними одиницями, як і в початковому курсі рідної мови, тобто – "від загального до часткового". Це означає, що формуванню в першокласників уявлення про слово має передувати практичне засвоєння ними істотних ознак тексту і речення. Це дасть можливість організувати розгляд лексичних, словотворчих та морфологічних явищ на синтаксичній основі, а також у контексті зв'язного висловлювання. Як свідчить аналіз Букваря, послідовність пропедевтичного ознайомлення учнів 1 класу з різними мовними явищами повністю зорієнтована на структуру курсу мовної освіти в 2–4 класах школи.

Не викликає сумніву твердження, що під час підготовки до всебічного вивчення слова як мовної одиниці необхідно спиратися на загальнодидактичні принципи науковості тлумачення лінгвістичних фактів, доступності і наочності, систематичності, усвідомленості засвоєних знань, зв'язку навчання з життям і активною мовленнєвою практикою наймолодших школярів. Усі зазначені принципи вичерпно схарактеризовані М. Вашуленком у його праці "Українська мова і мовлення в початковій школі" [2, 18–27]. Варто прислухатися до цінних порад автора стосовно того, що елементарність лінгвістичних відомостей, засвоєваних першокласниками, не означає недостовірності, невідповідності їх трактуванню у сучасній мовознавчій науці.

На думку Миколи Самійловича, одним з найважливіших є принцип перспективності, який передбачає "встановлення зв'язків між матеріалом, що вивчається, і наступними розділами и темами, намічає перспективні лінії формування мовних знань і мовленнєвих умінь від класу до класу, від початкової ланки до середньої" [2, 24]. Слід зазначити, що у змісті Букваря цей принцип повною мірою вдалося реалізувати.

Отже, додержання вчителем як загальнодидактичних, так і частковометодичних принципів навчання рідної мови сприятиме забезпеченню високої результативності пропедевтичної роботи над елементарними відомостями з різних розділів лінгвістичної науки, підготує міцне підґрунтя для оволодіння молодших школярів теоретичним мисленням, суть якого полягає в умінні виділяти й узагальнювати істотні ознаки засвоєваних мовних понять. Крім того, слід постійно пам'ятати, що метою навчання грамоти сьогодні є формування й удосконалення умінь і навичок першокласників в усіх чотирьох видах мовленнєвої діяльності. А це означає, що різноманітна робота зі словом у 1 класі має бути спрямована насамперед на оволодіння учнів аудіюванням, говорінням, читанням і письмом. Наприклад, визначаючи завдання вправ для формування в першокласників аудіативних умінь, вчені-методисти М. Вашуленко та І. Гудзик наголошують на необхідності розвитку мовленнєвого слуху 6–7-річних дітей, який важко уявити без уміння адекватно сприймати різницю між звучанням схожих, але не тотожних слів (паронімів), граматичних форм того самого слова, здатності до семантичних диференціацій, розуміння значення окремих елементів тексту: слів, словосполучень, речень.

Сьогодні кожен учитель усвідомлює необхідність вивчення лексики в початковій школі. Це зумовлено тим, що слово є центральною одиницею як мовної системи, так і людського мовлення. У словах за допомогою звуків закріплюються здобуті з дійсності узагальнені знання предметів, явищ. Отже, не формувати в молодших школярів поняття "слово", не знайомити їх із сукупністю лексичних явищ – означає гальмувати їхню мовну освіту і процес удосконалення комунікативних умінь і навичок учнів, усвідомлення ними зв'язків між лексикологією і граматиною, словотвором, орфографією і стилістикою.

Традиційно завданнями вивчення лексики в початковій школі є формування в молодших школярів основних лексикологічних понять, усвідомлення ними різноманітних зв'язків слова з іншими мовними

одинацями, об'єднань лексичних одиниць у певні групи, а також вироблення в учнів спеціальних мовних і мовленнєвих умінь:

- виділяти слово з мовного потоку;
- розуміти його лексичне значення, пояснювати семантику слова;
- визначати, однозначним чи багатозначним є слово;
- визначати, у прямому чи переносному значенні воно вжито в контексті;
- відшукувати слова-синоніми, антоніми у мовному матеріалі підручника;
- добирати (групувати) синонімічні ряди й антонімічні пари;
- ілюструвати словосполученнями або реченнями різні значення слів-омонімів;
- активно вживати у власному мовленні словниковий запас української мови, домагатися точності, виразності власних висловлювань на основі засвоєння функціонально-стилістичних особливостей слів;
- усувати лексичні помилки й недоліки, удосконалювати слововживання у текстах.

Донедавна вся робота в галузі словника проводилася тільки практично, без опори на лінгвістичну теорію. Це і застосування вчителем різних прийомів розкриття значень слів, і організація спостережень учнів за синонімічними рядами й антонімічними парами слів, і тренування в доборі слів за різними ознаками, а також у вживанні лексичних одиниць у зв'язному мовленні та ін. Нині теоретичний рівень вивчення лексики в початковому курсі рідної мови значно підвищився. Отже, з пропедевтичними цілями під час навчання грамоти в учнів необхідно сформулювати уявлення про слово як мовну одиницю. Першокласники вчать виділяти слово з речення, співвідносити його з певним предметом, ознакою або дією, аналізувати звукову оболонку слова, спостерігати за змінами, які відбуваються в семантиці у зв'язку із змінами у фонетико-графічній формі слова (*син – сир, син – сон, коса – косар* тощо). Працюючи над текстами Букваря, вчитель має змогу ознайомити дітей з різними лексичними явищами (синонімія, антонімія, омонімія, пряме й переносне значення слова тощо). Щоб така робота була ефективною, потрібно проаналізувати лексику кожної сторінки Букваря і визначити систему пропедевтичних словникових вправ. Наприклад, матеріал для роботи з синонімами: с. 52 – *спіла, достигла*; с. 60 – *вистава, спектакль*; с. 62 – *лан, поле, нива*; с. 72 – *позирали, дивилися*; с. 78 –

бавилась, гралась; кинулись, побігли, помчали; с. 82 — гасали, носилися; с. 88 — чабани, пастухи, вівчарі; с. 99 — трудився, працював; подружжилися, потоваришували; с. 105 — прибув, прийшов; с. 110 — пливе, тече; с. 111 — старий, давній; с. 115 — сміялися, реготали; с. 123 — замре, заніміє; с. 124 — Батьківщина, Вітчизна; дорога, рідна, улюблена; звучить, лунає; с. 125 — безкраї, безмежні, широкі; с. 129 — шофер, водій і т. ін.;

з антонімами: с. 48 — висока — низька; с. 51 — висипав — насипав; с. 52 — повна ~ пуста, порожня; с. 73 — весело — сумно; с. 90 — молодий — старий; с. 94 — входить — виходити; с. ПО — найбільша — найменша; с. 113 — високо — низько і т. ін.;

зі словами, вжитими в переносному значенні: с. 103 — жито золотеньке, серпика золоті; с. 126 — оживає лужок; с. 127 — віхола гуляє і т. ін.;

з омонімами: с. 47 — коса; с. 50 — перо; с. 55 — ірис; с. 58 — котики; с. 71 — віз; с. 116 — ключ; с. 98 — кран і т. ін.

Ця та інша лексика, подана на сторінках Букваря, вповні доступна для розуміння першокласниками. Вони можуть упоратися із завданнями пояснити значення слова, серед поданих слів назвати близькі або протилежні за значенням, дібрати синоніми або антоніми, ввести слово в речення, замінити в реченні певне слово близьким або протилежним за значенням, передати зміст тексту, використовуючи слова-синоніми, скласти розповідь за сюжетним малюнком, вживаючи слова-синоніми. Така робота вкрай необхідна для збагачення дитячого словника і розвитку усного мовлення, вона допоможе їм уточнити значення слів та їх відтінки, дасть можливість побачити красу, образність слова рідної мови.

Зміст словникової роботи поступово ускладнюється і значно урізноманітнюється. Потреба в ній виникає, коли діти читають стовпчики слів і тексти на сторінках Букваря, відшуковують слова до малюнків, уточнюють значення вживаних слів, самостійно знаходять нові слова з певними звуками, виконують численні словниково-логічні вправи, дібрані авторами підручника для першокласників.

Щоб підготувати базу для повноцінного засвоєння учнями теми "Будова слова" в 2–3 класах, слід на уроках навчання грамоти практикувати систематичні вправи на творення слів, побудовані на зразках, активні спостереження над мовою. Буквар дає змогу сформувати у першокласників на практичній основі уявлення про спільнокореневі слова, ознайомити їх із найпростішими випадками

морфологічного способу словотворення, з семантикою найпоширеніших префіксів і суфіксів, виробити в учнів уміння точно вживати в мовленні споріднені слова.

Доступність початкових словотворчих відомостей розумінню першокласників обґрунтували вчені-психологи, а також дослідники дитячого мовлення. Наприклад, О. Гвоздев, С. Жуйков, К. Чуковський та ін. стверджують, що дитина ще в дошкільному віці оволодіває закономірностями словотворення. Вона майже безпомилково утворює слова, розуміє значення, яке вносить у слово певна морфема, правильно вживає новоутворені лексеми. Показником неусвідомленого володіння словотворчою системою рідної мови є те, що мовлення дошкільника рясніє словами зі складною структурою. Саме тому вчителів 1 класу слід постійно спиратися на мовленнєвий досвід дітей.

Відомо, з якими труднощами стикаються учні підчас засвоєння в 2 класі теми "Спільнокореневі слова", у процесі осмислення різниці між словотворенням та словозміною. На уроках навчання грамотиможна запобігти змішуванню цих понять. Для цього, складаючи за малюнком речення зі словом *мама*, наголошуємо, що воно змінюється у зв'язку з іншимисловами (*Мама читає книжку. Оленка слухає маму. Умами книжка.*). Тут же доцільно скласти графічні схеми речень, конкретизувавши їх відомими першокласникам друкованими словами. (*Мама ----- . маму. — мамі .*).

Аналізуючи ці речення, зосереджуємо увагу дітей на однаковому значенні надрукованих слів, підкреслюємо, що це одне й те саме слово.

Практика свідчить, що для закріплення уявлення про словозміну, ефективним є використання текстів із заміною певних слів предметними малюнками. Їх може скласти сам учитель як варіанти букварних, поставивши замість словоформ однакові предметні малюнки. Наприклад, текст матиме вигляд:

У Роми (мал.: машина), (мал.: машина) мала. У (мал.: машина) шини. Ми мили (мал.: машина).

Шестирічні першокласники досить легко читають подібні тексти, причому наочно переконуються в тому, що словоформи означають те саме поняття. Надрукувавши слова *машина, машини, машину*, діти доходять висновку, що тут маємо справу з одним і тим самим словом.

Матеріал підручника дає змогу закріпити поняття про

словозміну, скориставшись такими, скажімо, завданнями:

1. Відшукайте в тексті слово, вжите в різних реченнях. Доведіть, що це одне й те саме слово.

2. Змініть останню букву у слові *нива*. Які слова одержали?

3. Змініть слова у дужках, щоб можна було прочитати речення:

У (ліс) *сосни*. На (сосна) *смола*.

4. Складіть 3 речення зі словом *калина*, змінюючи його.

На сторінці 56 Букваря вміщено матеріал, який дозволяє вчителю практично ознайомити учнів з явищем словотворення, зі спільнокореневими словами як наслідком словотворчих процесів. Організуючи пропедевтичні спостереження за такими словами, домагаємося, щоб діти без жодних теоретичних відомостей зрозуміли характерні ознаки споріднених слів: семантичну близькість і наявність у них однакових звуко- або буквосполук (кореня). Перш ніж починати групувати слова-родичі (так будемо називати спільнокореневі слова), проводимо бесіду:

— Хто з вас, діти, може назвати своїх родичів?

— Як ви розумієте значення цього слова?

Далі вчитель уточнює, що *рідня*, *рідні люди* часто схожі зовні, мають однакове прізвище або по батькові, і зацікавлює першокласників повідомленням про те, що і в нашій мові є сім'ї слів-родичів. Учням пропонується пригадати, як називається зображене на малюнку сільськогосподарське знаряддя, яким зрізують траву.

— Як сказати по-іншому *зрізати траву косою*? (Косити).

— Як називають людину, яка косить? (Косар).

— Як називається сільськогосподарська машина, що косить? (Косарка).

У ході такої бесіди учні відчували смислову близькість слів-родичів. Для наочного сприймання спільнокореневі слова *коса*, *косити*, *косар*, *косарка* слід надрукувати на дошці і порівняти їх графічні образи, виділивши кольором спільну частину споріднених слів.

З метою закріплення уявлення про спільнокореневі слова, а також збагачення й уточнення словника першокласників доцільно провести на наступних уроках читання і письма аналогічну роботу, запропонувавши дібрати слова-родичі до слів *ліс*, *море*, *сад*, *сніг* тощо. Таке групування слів корисно завершувати складанням речень із ними, введенням споріднених слів у зв'язні тексти за сюжетними малюнками Букваря. Наприклад, слова *ліс*, *лісок*, *лісова* (стежка), *лісник* учні

вживають в оповіданні "У лісі".

Формуванню в першокласників досить чітких уявлень про спільнокореневі слова, їх істотні ознаки сприяють систематичні аналітико-синтетичні завдання на зразок:

1. Відшукайте у прослуханому (прочитаному) тексті словародичі. Як ви їх упізнали?-

2. Доберіть до слів *сіль*, *дзвін* слова-родичі, які відповідають на питання що? який? що робить?

Удаючись до різноманітних прийомів пояснення значень незрозумілих дітям слів, учитель не повинен забувати і про елементарний словотворчий аналіз та добір кількох спільнокореневих слів (*височіє*, *співаночки* та ін.).

Особливе місце у пропедевтичній словотворчій роботі належить спостереженню над словами з суфіксами суб'єктивної оцінки, яких немало па букварних сторінках. Унаслідок смислового і графічного зіставлення пар слів типу *ліс – лісок*, *пень – пеньок*, *яблуко – яблучко*, *Микола – Миколка* тощо першокласники помітять ті частини слів, які надають їм відтінку зменшеності або пестливості. Для учнів цілком доступними є завдання знайти у вірші, загадці, прислів'ї, скоромовці подібні слова, самостійно утворити від них (*пень*, *вагон*, *кавун*, *жменя*) слова-назви маленьких предметів. Не слід обмежуватись при цьому лише словами-іменниками, адже у висловлюваннях першокласників нерідко чуємо прикметники і прислівники з суфіксами суб'єктивної оцінки (*малесенька*, *тепленька*, *раненько*). Зазначимо, що вживання емоційно-експресивних слів має бути завжди доцільним, осмисленим; не слід допускати перенасиченості усного мовлення дітей словами зі зменшувально-пестливим відтінком значення.

Автори Букваря подбали про те, щоб на уроках рідної мови в 1 класі під час читання слів, поданих у стовпчиках, учні усвідомили характерні ознаки споріднених слів, зрозуміли роль кожної частини слова, навчилися встановлювати їх смислову близькість, точно добирати лексику для оформлення власних думок. Систематичне введення елементів словотвору має велике значення з погляду перспектив навчання, оскільки у процесі такої роботи створюються добрі передумови для осмисленого членування слів на морфеми, практичного засвоєння морфологічного способу творення слів рідної мови.

Для оволодіння мовою як засобом спілкування, крім багатого

словника, не менш важливо засвоїти відношення, зв'язки між словами, оскільки для висловлення певної думки необхідно змінювати граматичну форму лексем. Саме граматична форма дає змогу порізненому сполучати слова, передаючи різний зміст. Отже, для точнішого оформлення власної думки необхідно оволодіти граматично правильним мовленням.

Якщо слово як одиниця лексики є системою взаємозв'язаних значень, то слово як граматична одиниця – це система всіх його форм з їх граматичними значеннями. Ці граматичні форми окремих слів описує розділ мовознавчої науки *морфологія*, вивчення якої в шкільному курсі мотивується як завданнями правопису, так і необхідністю розвитку логічного та лінгвістичного мислення учнів, формування в них мовленнєвої культури.

Молодші школярі оперують на уроках рідної мови практично всіма морфологічними поняттями без уживання складної наукової термінології. На думку вчених-методистів, щоб охарактеризувати слово як морфологічну одиницю, необхідно абстрагуватись від його конкретного лексичного значення. Отже, на уроках мови в початковій школі необхідно навчити дітей орієнтуватись на слова, а не на реалії, які за ними стоять, із самого початку озброїти учнів способами змістового аналізу граматичних значень [5]. Такий методичний висновок є надзвичайно важливим і для організації пропедевтичної роботи з морфології на уроках навчання грамоти в 1 класі. Автори Букваря подбали про те, щоб у свідомості наймолодших школярів чітко розмежувати речі і явища, названі словами, і самі слова, в доступній формі розкрити специфіку граматичних значень.

Оскільки кожна граматична категорія нараховує кілька граматичних форм (*однина – множина, теперішній, минулий і майбутній час, доконаний, недоконаний вид, 7 відмінків* тощо), розкрити граматичну форму слова, маючи лише одну словоформу, неможливо. Треба обов'язково зіставити кілька, щоб виявити певне морфологічне значення. Наприклад, ознайомлюючи молодших школярів із категорією роду іменника, традиційно подаємо словосполучення іменників із залежними словами, форма яких указує на рід іменників (*квітка червона, сонце червоне, прапор червоний*).

У Букварі майже на кожній сторінці подаються різні словоформи як для читання, так і для зіставлення їх за значенням і фонемним (графічним) складом. Наприклад: *мама, мамо, маму, мамі* (с. 28, 29, 30); *мамо, Ніно* (с. 32); *він, вона, ми, нам, нами, ви, вам*,

вами (с. 34—35); нова, нові(с. 34—35); нива, на ниві, на ниву (с. 36—37) і т. ін.

Численні альтернативні підручники з навчання грамоти пропонують уже на перших уроках практично ознайомити дітей із частинами мови. Як правило, початкові вміння розпізнавати їх ґрунтуються на вмінні правильно поставити до слова граматичне питання. Саме цьому вчителі приділяють значну увагу, хоч у науковій граматиці ці питання не визначальні. Виходячи з суті лінгвістичного способу аналізу граматичних значень, М. Вашуленко і Н. Скрипченко дібрали таку методичну стратегію, яка дає можливість поступово ознайомлювати першокласників із системою змінювань кожного слова з подальшим визначенням належності до певного граматичного класу. Наприклад: учні спостерігають, як іменник, зміст його відмінкової форми залежить від дієслова, а прикметника – від іменника. (*Дмитрик і Семенко носили від ставка воду. Діти поливали молоді дерева та квіти.* С. 68–69 Букваря).

У процесі ознайомлення першокласників з елементами морфології слід ширше використовувати змістовий аналіз, пропонувати дітям вводити певні словоформи в речення (*нива, на ниві*), запитувати їх, чи можна замінити ці слова в реченнях, які слова не дозволяють це зробити, чому вони змінюються тощо. Шестиліток також мають зацікавити спостереження за часовими й видовими формами дієслів, особовими займенниками, кличним відмінком іменників (*бджілко, дятле, куме*) та ін.

На думку одного з авторів Букваря – М. Вашуленка, завдання, що супроводжують кількаразове перечитування слів у стовпчиках, "мають бути якомога різноманітнішими і передбачати пропедевтичні, віддалені цілі фонетичного, графічного, лексичного, граматичного, словотвірного та орфографічного характеру" [2, 76].

Аналіз підручника з навчання грамоти дає підстави стверджувати, що поданий на його сторінках матеріал повністю спрямований на забезпечення принципу перспективності у навчанні молодших школярів рідної мови, зокрема реалізації багатоаспектного підходу до засвоєння слова як одиниці мови і мовлення.

Л і т е р а т у р а

1. Вашуленко М.С. Навчання грамоти в 1 класі: Посібник для вчителя. — К.: Освіта, 2002. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі: Методичний посібник. — К.: Освіта, 2006. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах /

За ред. проф. М. Пентилюк. - К.: Ленвіт, 2005. Програми для середньої загальноосвітньої школи, 1-4 класи. - К.: Початкова школа, 2006.5. Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения. Учебное пособие для студентов пед. учебн. за-вед. по специальности "Педагогика и методика начального обучения" / М.С.Соловейчик, П.С.Жедек, Н.Н.Светловская и др.: под ред. М.С.Соловейчик. — М.: Академия, 2000.

ПШ – 2008. – № 10. – С. 12–17.

Катерина ПРИЩЕПА

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ГРАМОТИ ЗА БУКВАРЕМ

Буквар побудований на основі досягнень сучасної науки і практики, зокрема досліджень учених М. Вашуленка, В. Давидова, Л. Щерби, Д. Ельконіна, О. Дусавицького, Р. Аванесова. Спираючись на експериментально обгрунтовані положення "про провідну роль навчання в розумовому розвитку дітей" і на те, що саме "початкове навчання повинно виконувати розвивальну функцію, реалізація якої передбачає насичення його змісту теоретичними знаннями" (В. Давидов), автори намагалися втілити в Букварі науково-методичні підходи розвивального навчання, аби сформувати в молодшого школяра творче ставлення до навчальної діяльності та мотиви, спрямовані на розв'язання навчальних завдань.

Засвоєння теоретичних знань під час навчання грамоти за новим Букварем передбачає "формування в молодших школярів абстракцій і узагальнень, що становлять основу продуктивного мислення і сприяють розвитку основ теоретичного мислення" (В. Давидов).

Буквар складається з трьох частин: добукварної, букварної та післябукварної.

Спочатку було Слово...

Уже на етапі навчання грамоти закладено великі можливості щоденно працювати над словом, його значенням, щоб сформувати в дітей активний словниковий запас. Тож об'єктом вивчення на початку *добукварного періоду* є слово, його номінативне значення (роль) – називати предмети, ознаки, дії – чи функціональне – пов'язувати слова в реченні (сполучники, прийменники).

Слова-назви відповідають на певне питання й умовно

позначаються лініями так, як це робитиметься надалі під час вивчення систематичного курсу української мови: слова – назви предметів (хто? що?, –), слова – назви дій (що р о б и т ь? що р о б л я т ь? та ін.), слова – назви ознак (я к и й? я к а? я к є? я к і?) (с. 4–14 Букваря). За допомогою слова або кількох слів можна висловити думку про когось або про щось.

Виконуючи практичні вправи, діти переконуються, що для цього слова-назви потрібно пов'язати між собою. На цьому етапі діти вчать ся складати речення і виокремлювати слово з мовного потоку (с. 16). Невдовзі перед учнями постає нова проблема: у мові є й такі слова, що не відповідають на жодні питання і нічого не називають, але виконують певну роль – служать для зв'язку слів-назв між собою в реченні. У схемі речення вони позначаються спеціальним значком – и (с. 17).

Наступний етап – робота зі звуковою структурою слова: протяжна вимова кожного звука в слові, послідовне виділення звуків у мовленому слові та позначення в схемі кожного звука квадратиком – □. Скільки звуків – стільки й квадратиків (с. 18). Після того як діти навчилися послідовно називати звуки в мовленому слові, що дуже важливо, розглядаються смислова функція звуків та їх фонологічні властивості, склад, наголос, здійснюється повний звуковий аналіз слів (с. 19–27).

Завдання *букварного періоду* – забезпечити загальний розвиток дитини і водночас створити передумови для засвоєння способів позначання фонем буквами; формувати навичку в міру швидкого і правильного, осмисленого і виразного читання, вміння відчувати мелодійність мовлення; виховувати почуття любові до рідного слова, до своєї мови, культури, до рідного краю, зберігаючи, постійно підтримуючи і розвиваючи бажання вчитися у всіх учнів (адже в класі, як правило, є діти з різним рівнем підготовки до навчання в школі).

Для вирішення цих завдань у Букварі подано такі тексти і систему вправ, які стимулюватимуть дітей до пошуку і відкриття, підтримуватимуть постійний інтерес до навчання. Різноманітна тематика текстів (сім'я, школа, спорт, рослинний і тваринний світ, місто, село, театр, пошта, аптека тощо), цікаві художні твори (понад 40 вправ), спеціальні сторінки під рубрикою "*Для тих, хто вміє читати*", значна кількість загадок, скоромовок, каламбурів, приказок, прислів'їв, римування слів у підготовчих вправах і текстах, запитання й завдання після текстів, що залучають дітей до спілкування, вправи

творчого характеру – усе це спрямовано на те, щоб викликати в дітей інтерес до навчання, потребу аналізувати, узагальнювати, шукати відповідь, проводити маленькі дослідження і робити відкриття. Матеріал спеціальних сторінок під рубрикою "Проведемо дослідження" спрямовано на формування елементарних умінь дослідницької діяльності, навичок контролю та самоконтролю.

У Букварі змінено порядок вивчення букв порівняно з іншими чинними підручниками з навчання грамоти. Так, спочатку вивчаються букви, що позначають голосні звуки. Потім – приголосні: сонорній*, *н, л, р*; ті, що можуть позначати парні тверді та м'які приголосні (крім *ц*), та *к, п, в, ш, й, ь*; після цього – йотовані, коли вони позначають два звуки (на початку слова чи складу), буква *б*, слова з апострофом та інші букви, що позначають приголосні звуки.

Така організація матеріалу дає змогу розширити діапазон читання, використовувати художні твори для закріплення вивченої букви, значно збільшити період для читання слів із буквосполученнями *йо, ьо, дз, дж* та слів з апострофом, що сприятиме введенню їх до активного словникового запасу дітей і запам'ятовуванню правопису слів.

Буквар – перший підручник, за яким починає своє навчання в школі кожна дитина – і та, яка не вміє читати, і та, яка володіє певними навичками читання. У сучасних умовах можливість диференціювати навчання за рівнем розвитку і підготовки дітей до школи є далеко не скрізь. Отже, проблема полягає в тому, як зробити навчання від уроку до уроку доступним і цікавим для всіх учнів. Тому Буквар повинен бути такою книжкою, в якій діти у відомому знайшли б загадку, щось нове, цікаве, що не відштовхувало б їх від навчання, не викликало б нудьгу і небажання вчитися.

На кожную букву в Букварі відводиться, як правило, дві-чотири сторінки. Залежно від того, за яким навчальним планом працюватиме вчитель, з яким рівнем підготовки прийдуть учні в клас, для вивчення кожної теми можна відвести один, два, а за потреби й більше уроків.

Починається вивчення букви з розгляду опорних малюнків, протяжної вимови нового звука в слові, виділення його з мовленого слова; спостереження за вимовою, способом та місцем творення його в ротовій порожнині; характеристики звука та позначення його відповідним знаком — буквою. За одиницю читання в Букварі пропонуємо взяти **злиття (приголосний + голосний, ПГ)** і *букву (звук): ма/к, си/р, лі/с*.

Щоб сформувані навичку правильного, в міру швидкого читання цілими словами, уже в букварний період потрібно навчити дітей швидко

читати склади. Тому вважаємо використання методу поділу слів на склади обов'язковим. Структура складу поступово ускладнюється: **злиття, злиття + приголосний** (co\h), **приголосний + злиття** (и\ра), **приголосний + злиття + приголосний** (к^a\c).

Саме насиченість Букваря подібними вправами, значна кількість текстів, творчих завдань надає вчителю широку можливість забезпечити на уроці роботою учнів з різним рівнем підготовки до навчання в школі, тобто всіх учнів у класі.

Наприкінці Букваря вміщено методичні рекомендації вчителю та корисні поради батькам щодо організації роботи з першою навчальною книгою.

Логічним продовженням розпочатої в Букварі роботи з навчання грамоти є читанка "У світ слова", опрацювання якої дає можливість закріпити набуті вміння та навички, розширити діапазон читання, поглибити знання першокласників, збагачувати світогляд дітей, підтримувати в них постійний інтерес до навчання.

Цю проблему тривалий час вирішують як зарубіжні, так і українські науковці. А починати потрібно зі звукової складової, яка охоплює багато інших завдань:

- формувати вимову всіх звуків не лише ізольовано, а й у мовленні;
- вчити уміння говорити, використовуючи всі види виразності;
- розвивати навички вимовлення слів і речень у різному темпі, з різною силою голосу;
- вчити культури спілкування (дивитися в очі співрозмовнику, не переривати інших, використовувати в мові "чарівні слова").

Працювати з дітьми доцільно за таким планом:

1. Розкажи вірш так, щоб ми всі почули звук [з] ([ж], [ш], [ч] ...);
2. Хто швидше вимовить скоромовку;
3. А зараз вимовте скоромовку швидко - повільно - швидко;
4. Твоя лялька хоче, щоб ти розповіла віршик голосно, потім тихо, а потім знову голосно. Наступне дуже важливе завдання, яке стоїть перед батьками, вихователями та вчителями, – поповнення словника дітей. У дітей шестирічного віку пасивний словник значною мірою перевищує активний. Одна з існуючих проблем – перенести якнайбільше пасивних слів в актив. З цією метою ми пропонуємо використовувати наступні мовні гри та вправи:

1. Вчити добирати ознаки та епітети. Наприклад: *Які бувають собаки?* – Собаки бувають: маленькі, великі, службові, санітарні, ...; *Які бувають діти?* – Діти бувають: маленькі, високі, гарні, кмітливі, розумні,

сміливі, ввічливі, слухняні, радісні, щасливі,...; *Які бувають яблука?* – Яблука бувають: червоні, зелені, стиглі, недоспілі, великі, маленькі, овальні, круглі, гнилі, соковиті, солодкі, кислі тощо.

2. Впізнавати предмети за їх описом. Наприклад: *Жовтий, кислий, овальний, містить багато вітаміну С ... (лимон); ясний, сонячний, безшмарний ... (день); білий, солодкий, кристалічний ... (цукор); білий, пухкий, холодний ... (сніг); житний, свіжий, смачний ... (хліб); блакитне, чисте, голубе ... (небо) тощо.*

3. Дібрати дії до предметів. Наприклад: *Вітер що робить?* – *Віє, листя зриває...*, *Мама що робить?* – *Готує їсти, прибирає, мис, дітей маленьких одягає...* тощо.

4. Дібрати предмети до дії. Наприклад: *На небі сяє, землю зігріває. Що це?* – *(сонце), Горить, палає, всіх дітей та дорослих зігріває ... {вогонь}* тощо.

5. Дібрати дію до об'єкта. Наприклад: *Хт о або щ о літає? Світить?* – *маяк, орел, літак, сонце, оса, ліхтарик; Хто або щ о горить? Плаває?* – *риба, вознище, корабель, свічка, човен, факел* тощо.

6. Дібрати спосіб дії. Наприклад: *Працювати можна як?* – *Добре, швидко, вправно, старанно, наполегливо; Писати можна як?* – *Каліграфічно, чисто, охайно, розбірливо; Говорити можна як?* – *Правильно, виразно, лаконічно, ввічливо* тощо.

7. Добирати синоніми. Наприклад: *веселий, радісний, бадьорий; говорити, розмовляти, спілкуватися; іти, ступати, крокувати; їжа, страва, пожива, корм.*

8. Знаходити пропущені слова. Наприклад: *Удень на небі світить ..., а вночі – Влітку сонце сходить ..., а взимку – Після теплої ночі настав спекотний ...* тощо.

9. Поширювати та доповнювати речення. Наприклад: *Дівчатка співали пісню. Яку? Де? Коли? Білка збирає горіхи. Для чого? Де? Які?"; Діти пішли до лісу. З ким? Коли? Що там робили?* тощо.

10. Називати складові частини цілого. Наприклад: *дерево — стовбур, корінь, гілки, листочки, плоди; будинок — фундамент, стіни, дах; автобус — колеса, металевий корпус, двері, вікна, люк.*

11. Складати речення з виділеним оловом.

12. Гра "Навпаки". Тренувати дітей у називанні антонімів (*ніч — день, білий — чорний, сум — радість, великий—малий, багатство — бідність, багато—мало, вгору — вниз, більше — менше* тощо).

13. Вчити дітей правильного відмінювання іменників (РІД, число, відмінок). Тобто виховувати в них граматично правильне мовлення. Вчитель називає тварину, а учень — її маленьких діток. Наприклад:

корова — теля, вівця — ягня, курка — курча, качка — каченя, лелека — лелеченя, гуска — гусеня, свиня — поросля, кінь — лоша, собака — щеня, шпак — шпаченя, ластівка — ластів'я тощо. Причому називати дитина має в різних відмінках та у множині, тому що ці помилки досить поширені у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

14. Відгадувати: Хто ти? в різних життєвих обставинах. Наприклад: Для мами (батька) — дочка (син), для маминої мами ..., для татової мами ..., для дідуся ..., для маминої сестри ..., для татової сестри ..., для сусідів ..., для гостей ... тощо.

15. Довгі та короткі слова. Щоб допомогти дитині краще "виміряти" довжину слова — можна використовувати кроки, плескати в долоні чи розводити руками на кожний склад. Наприклад: дім — молоко, слон — перукарня, вазон — космонавт, машина — телевізор тощо.

16. Назвати повні та ласкаві (пестливі) іменасвоїх родичів, друзів, знайомих та клички тварин. Наприклад: мама — матусенька; Марія — Марієчка, Марусенька; Василь — Василько, Василечко; Зірка — Зірочка, Зірочка; дід — дідусь, дідусенько тощо.

17. Добирати слова за змістом. Наприклад: шити... плаття, писати ... листа, малювати ... картину ловити ... рибу, цікава ... книжка, кольорові... олівці, солодкі... цукерки, гралися ... діти тощо.

18. Складати словосполучення. Наприклад: холодний ..., зрубане..., ясний..., голубе..., щасливі... тощо.

19. Пригадати слова, які закінчуються на *ок* {лісок, сніжок, дубок, корок, зубок, стіжок, садок}; на *ка* {дівчатка, хлоп 'ятка, річка, думка, Оленка, зірка, казка, книжка}; на *на* {людина, машина, родина, краплина, хвилина, волосина, стежина, глина}; починаються на *ви* {виносити, висипати, вилізати, висловити, вискочив, виліз, висіяти, вибіг} тощо.

20. Гра "Бюро знахідок". Наприклад: Ви загубили предмет червоного кольору, круглої форми, виготовлений з гуми; ви загубили предмет — тіло жовте, дерев'яне, серце чорне, тіло мовчить, а серце говорить, ви загубили предмет сірого кольору, з двома колесами, з двома педалями та одним кермом тощо.

21. Про що можна сказати: холодний — ..., холодна — ..., холодне — ...; ясний — ..., ясна — ..., ясне — ...; чистий — ..., чиста — ..., чисте — ... тощо.

22. Гра "Як можна назвати одним словом?". Наприклад: людей, які лікують хворих; дорослих, що перевозять вантаж; дітей, які йдуть до школи; дорослих, що вчать дітей; людей, які літають у космос;

дорослих, що випікають хліб; людину, що оре поле.

23. Гра "Закінчи речення". Наприклад: *Тетянка пішла на прогулянку (к о л и?)...*; Тетянці стало сумно (ч о м у?)...; Тетянка зраділа (к о л и?)... .

24. Ознайомити дітей з багатозначними словами. Наприклад: *голки* у ялинки, у їжака, швацькі голки (чим схожі ці слова та чим відрізняються); *коса, замок, ручка, ніс, півники, лисички, ніжки* тощо.

25. Гра "Радіо". Сьогодні по радіо диктор шукатиме дитину (або дорослого), яка загубилася. Він повинен описати кого-небудь із присутніх, а діти за цим описом мають визначити, хто ж загубився.

Увага! Увага! Загубилася дівчинка. На ній сірий светр, червона сукня, білі колготи, гарно заплетені косички, а в них рожеві стрічки. Вона гарно співає, танцює. Хто впізнав дівчинку, що загубилася?

26. Гра "Хто швидше?"

Утворити нові слова, змінюючи лише одну букву.

Жук - (сук, тук, бук, гук), дуб - (душ), шум - (сум), тут - (туш), сік - (сів), лак - (люк), ніж - (ніс), ніж - (ріж), жах — (дах), жар — (дар), чай - (дай), річ — (ніч, піч).

Шило — (мило), жито — (сито), жало - (сало), жати -(мати), пила - (пила), лоза - (лоша), сила - (вила), лини -(шини), шити - (лити, жити), жуки — (луки), межа — (вежа), чути — (дути), гора — (кора, нора), роса — (коса, коза).

Колос - (голос), папка - (шапка, лапка), кошук -(котик), марка - (майка), кажан - (казан), життя - (шиття), зілля - (рілля), жабка - (бабка), чавун - (кавун), чабан -(кабан), чайка - (гайка, байка), ходжу - (воджу), зірка -(нірка), білка - (гілка), шишка - (мишка), діжка - (ніжка).

Машина - (малина), малина - (калина), козуля -(зозуля), череда — (середа), година — (родина).

Поступово, чергуючи різні завдання, ми намагаємося навчити дітей говорити не лише окремими словами, а й невеликими реченнями та короткими текстами. Статистика стверджує, що в школу приходять діти, які вживають від 3-х до 5-ти тисяч слів. Вони практично володіють граматиною рідної мови, тобто усно змінюють слова, будують речення. Навчаючись основ наук, школярі починають оволодівати суспільно-науковими термінами. Але як не прикро, розвиток їхнього зв'язного мовлення гальмується. Воно стає розкутим, менш емоційним, трафаретнішим, навіть збіднюється. І ця тенденція, як правило, призводить до сумних результатів: багато випускників наших шкіл так і не оволодівають належним чином українською

літературною мовою як засобом спілкування.

У вирішенні цієї проблеми нам можуть допомогти різноманітні форми малого фольклору: потішки, загадки, обрядовий фольклор, лічилки, прозивалки, переплутанки тощо. Поряд з ними корисними будуть літературні вірші. Важливо тільки залежно від тексту продумати запитання мовного пошукового характеру. У цих обставинах дуже активно розвиваються творчі навички, мислення та уява дітей.

ПШ – 2010. – № 12. – С. 4–8.

Ольга ПРИЩЕПА

ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ПИСЬМА ДІТЕЙ, ЯКІ ПИШУТЬ ЛІВОЮ РУКОЮ

Проблема навчання письма першокласників завжди актуальна.

До школи приходять маленькі особистості зі своїм індивідуальним розвитком. І тут, навчаючись письма, вони зустрічаються з певними проблемами.

Навчання письма однаково складний процес як для першокласника лівші, так і правші. У 1 класі навчити писати обох швидко неможливо, бо необхідні навички формуються поступово і повільно. Вони залежать від суб'єктивних і об'єктивних чинників.

Важливим є психофізіологічний стан дитини на час навчання письма: достатньо міцні м'язи всієї руки і особливо дрібні м'язи кисті, щоб утримувати ручку у рухливому стані, досконало регулювати рухи під час письма, витримувати невеликі напруження, можливість контролювати кілька дій одночасно, орієнтуватись у площинному просторі та ін.

Неготовність учня до різноспрямованих рухових дій (уперед і уздовж рядка, поворот пальців ліворуч, праворуч на чітко визначену довжину елемента) і одночасного виконання кількох гігієнічних правил письма (посадка за партою, положення зошита на парті, ручки в руці) викликає у дітей як ліворуких, так і праворуких швидко стомлюваність, і, як наслідок – загальмованість і невизначеність письма. Чим складніший малюнок елемента, букви, тим більше викривлень він може зазнати як у дитини ліворукої, так і у праворукої. Для них у письмі характерні: тремтячі лінії, вихід елементів за рядок, пропуск елементів букв, дописування зайвих, пропуск букв у слові, слів у реченні. У лівші ж, крім цього, частіше, ніж у правші: дзеркальність букв, письмо друкованих замість рукописних,

перестановка літер, складів у слові.

Такі факти вимагають від нас (батьків, учителів) відповідного ставлення до діяльності, реальної допомоги дитині.

Дозволимо собі трохи відступити безпосередньо від теми письма з метою надання учителям деякої загальної інформації про дітей-лівшів.

Зазначимо, ліворукість — це ознака того, що дитина пише лівою рукою. До того ж лівою рукою може писати й правша, коли права рука недієздатна, наприклад, травмована. Лівобічність — це коли дитина віддає перевагу не тільки лівій руці, нозі, а й лівому оку, вуху. Лівобічність може бути абсолютною — коли ліва ознака переважає в усіх чотирьох сферах (нозі, руці, оці, вусі) і може бути переважаючою тільки в трьох сферах із чотирьох. Існує ще так звана амбідекстрія, коли ліва і права руки розвинені на одному рівні. Важливим буде знання вчителя і про домінантне око. Адже воно контролює письмо, і від того, як ведуче око співвідноситься з ведучою рукою, залежить якість письма. У більшості людей одне око домінує. Нестабільна домінантність може призвести до порушення руху очей, і дитині буде важко стежити за порядком розташування букв і слів у рядку. Дослідження свідчать, що такий стан ока є перешкодою розвитку моторно-сенсорної координації, виробленню автоматизму. Добре було б, щоб інформація такого плану про кожну дитину надавалась учителеві, тоді вироблені разом з психологом настанови могли б допомогти учням у навчанні письма.

Гіпотези щодо становлення лівші чи правші — різні. На думку вчених, які займалися цим питанням, причинами є генетичні, соціальні, культурні фактори. Одноставним є те, що ліворукі і праворукі дещо відрізняються індивідуальними особливостями центральної нервової системи. У праворуких мовленнєвий центр і пов'язаний з ним центр керування домінуючою рукою знаходиться у лівій півкулі мозку, що відповідає за логічне, аналітичне мислення. У ліворуких цей центр розташований у правій півкулі, що відповідає за просторове й емоційне сприйняття навколишнього. Історія знає кілька варіантів уявлень про півкульну організацію мозку. Так, американський педагог І. Соньєр казав, що навчаючи ліву півкулью, ви навчаєте тільки її, навчаючи праву півкулью — ви навчаєте весь мозок. Складається враження, що тут ідеться про дві незалежні частини органу.

Другий підхід зародився в Англії. Організація амбідекстральної культури закликала праворуких до вправлянь лівою рукою, переконуючи в тому, що це призведе до подвоєння інтелектуальних здібностей, гармонізації емоційної атмосфери у суспільстві. В основі такого підходу

лежало уявлення про рівнозначність півкуль і паралелізм в їх роботі, з чого виходило, що асиметричний розподіл моторних функцій потрібно переборювати.

Сучасні дослідження свідчать, що у більшості людей ознаки лівобічності і правобічності комбінуються по-різному, найчастіше зустрічаються люди зі змішаними профілями. Наприклад, чисті правші становлять лише 25 % від загальної популяції. На сьогодні доведено, що люди без ознак лівобічності мають більшу вірогідність серцево-судинних захворювань. Люди з симетричним і лівим профілем більшу вірогідність невротичних реакцій. Людям із симетричним профілем складно працювати там, де вимагається миттєвих реакцій (водії, пілоти та ін.). Дослідники вважають, що дітей, які мають симетричність рухів рук (амбідекстрів), варто навчати письма правою рукою.

Т. Доброхотовою і Н. Брагіною доведена й психічна асиметрія, що пов'язана з особливостями сприйняття інформації та її обробки, емоційними реакціями на неї і поведінкою. Відомо, що діти-лівші пізніше дозрівають у психічному плані, особливо це стосується хлопчиків. З цієї причини вони гірше адаптуються в 1 класі (якщо до цього не були у колективі), важко переносять велику кількість соціальних контактів (переповнені класи) і швидко стомлюються. Часто їхній центр мовлення формується у межах 12 років, тоді як математичні і просторові здібності розвиваються досить рано. Читання хлопчикам (на відміну від дівчат) дається важко, але із задоволенням вони слухають складні тексти, недоступні для більшості інших дітей. Легше читають вірші, бо вужчий рядок краще сприймають, ніж рядок на всю сторінку. Важливим для такої дитини є читання разом з дорослими.

Для підвищення ефективності навчання ліворуких необхідно якомога частіше звертатися до можливостей правої півкулі, щоб повніше використовувати притаманні їй особливості: більшу швидкість і емоційність сприйняття, узагальнювання, цілісність, образність, мимовільну пам'ять. Підвищена емоційність та особливе сприйняття навколишнього простору можуть слугувати основою для реалізації творчих здібностей. Останнім часом до школи увійшли тести, підвищився рівень абстрактності, алгоритмізації навчального, перевірного матеріалу. У результаті знизилась загальна емоційність викладання, мовлення вчителя стало сухим, зменшилась кількість яскравих виразних прикладів, надзвичайно рідко використовується ритмічність мовлення і музична, що активізують емоційну і мимовільну пам'ять. Інакше кажучи, активізувались механізми лівої півкулі за одночасного послаблення

залучення правої півкулі. Для дітей-лівшів це створює труднощі у практичній роботі, де вони могли б задіяти інтуїцію і творчий підхід. Доречно сказати, що у дітей-лівшів переважає схильність до творчої праці, одноманітна робота їм дається гірше. Тому серед скульпторів, художників, артистів, модельєрів, спортсменів, верстатників високої кваліфікації великий відсоток ліворуких.

На перших етапах формування функціональної асиметрії у дітей психічні механізми мовлення і емоцій мають свої особливості. Мовлення дитини тісно пов'язане з емоціями, а специфіка лівої півкулі полягає в обробці мовленнєвих звуків, фонем, як усвідомлених, так і неусвідомлених. У дошкільників мовлення підпорядковується закономірностям не логічного, а безпосередньо чуттєвого сприйняття, що забезпечується діяльністю не лівої, а правої півкулі. Існує думка, що лише з початком навчання ліва півкуля поступово стає не тільки вербальною, а й вербально-логічною.

Важливо знати про те, що у дитини у процесі розвитку може статися зміна домінуючої півкулі. Момент зміни є тим критичним періодом, коли основні функції центральної нервової системи рівномірно розподілені між двома півкулями, після чого вже починає домінувати права півкуля і розвивається так звана "прихована ліворукість". Таким критичним періодом є вік десяти-дванадцяти років. Цей вік розглядається як критичний за здібностями дітей до дзеркальних рухів, бо після нього така риса у праворуких дітей практично зникає, зберігаючись лише у лівшів.

Однією з головних умов і показників фізичного і нервово-психічного розвитку дитини (лівші і правші) є своєчасний і різнобічний розвиток рухів, які удосконалюють функції центральної нервової системи. Численні дослідження довели, що рівень розвитку мовлення у дітей завжди знаходиться у прямій залежності від ступеня розвитку тонких рухів пальців руки. Дозволимо собі тут заглибитись у перші роки життя дитини. Для визначення рівня розвитку мовлення дитини перших років життя розроблено такий метод: дитину просять послідовно показати один палець, два, три (за дорослим). Учні, які ізольовано показують пальці, – це діти, у яких нормально розвивається мовлення. Якщо ж пальці напружені, згинаються і розгинаються тільки всі разом, чи в'ялі і не дають ізольованих рухів, – це діти з проблемами мовлення. Розвитку мовлення можна буде досягти, коли пальці рухатимуться вільно. Цьому сприятимуть масажування пальців, утримання спочатку об'ємних предметів, пізніше – дрібних.

Повертаючись до процесу письма, пригадаємо, що у лівші сприймання і відтворення руху відбувається в одній (правій) півкулі. Тому, сприймаючи образ букви, дитина-лівша на мілісекунди швидше може зреагувати щодо її написання, ніж правша. Треба зазначити, що саме така особливість, наприклад, у спорті (та й інших видах діяльності) часто приносить лівшам перемогу. Письмо ж букви залежатиме від правильності сприйняття форми. Вона може бути сприйнята дзеркально. Тому вчитель має переконатись у тому, що така дитина правильно засвоїла форму (знайшла її серед інших друкованих, рукописних і дзеркально зображених букв). Наступний крок учителя – переконатись у тому, що учень зрозумів, де починати писати букву, куди вести і де закінчувати. Після цього простежувати *за написанням* кількох букв. Якщо все гаразд, дозволити учню самостійно закінчити рядок. Однак, надовго залишати дитину без уваги не варто, бо діти-лівші після кількох правильних написань часто механічно переходять до дзеркального написання або правильно зображують форму, але починають її письмо з іншого кінця. Тому час від часу потрібно контролювати *процес* написання букви, поєднання її з наступною. До цього ж залучити й батьків. Адже вдома першокласникам інколи батьки пропонують написати якісь слова і радіють результату, не усвідомлюючи того, що можуть таким чином неправильно формувати навичку письма.

Вчителям відомо про те, що письмо для першокласника – складна діяльність, тому у 1 класі приділяється увага кожній дитині окремо, правша це чи лівша. Учитель спочатку з'ясовує рівень умінь, набутих до школи, що стосуються безпосередньо навчання письма. Протягом першого півріччя у процесі навчання письма учитель має переконатися у тому, що кожний учень засвоїв ті букви, що вивчалися у цей період: зберігає читабельну форму букви, правильно її пише і поєднує з іншою. Потрібно пам'ятати, що висота рядкових букв вважається нормальною *не нижче* за 2,5 мм, інакше під час наростання швидкості письма викривлятимуться складові елементи букв, що призведе до невпізнання букви і як наслідок – орфографічна помилка. У першому класі треба дозволити учням писати повільно. Адже нестабільність домінуючої півкучі ускладнює формування зорово-просторової уяви, що є передумовою розпізнавання і засвоєння форми букви, розміру. Недорозвиток такої уяви провокує дислексію і дисграфію. Тому тут залучаються різні прийоми на допомогу засвоєння літери, групи літер. Стимулюючий наказ "Пиши швидше" відходить аж у 2 клас, тут залишаються слова: "не поспішай, повернись до зразка, порівняй з

попередньою буквою, словом, постарайся" та подібне. Швидкість письма почне розвиватись у кожного учня свого часу, коли він певною мірою усвідомить для себе процес писання і ті вимоги, що ставляться. Учителю необхідно тільки вчасно коригувати письмо.

Важливу роль як для праворуких, так і для ліворуких дітей під час навчання письма відіграє знання ними лівої і правої сторін. Якщо такі знання вже одержані до школи, то це полегшить роботу вчителя і дітей. Проте перевірити їх необхідно. Варто почати зі знань про себе: ліву, праву руку, ногу, око, вухо, потім розташування навколишніх предметів відносно лівої-правої руки, потім предметів безпосередньо на парті і, нарешті, у зошиті – лівої, правої сторони сторінки, ліворуч, праворуч від зображеного предмета. Особливої уваги під час навчання письма заслуговує засвоєння учнями гігієнічних правил письма, що мають бути у полі зору вчителя постійно. Йдеться про посадку дитини за партою, положення зошита на парті, ручки в руці, розташування руки на парті. Дотримання дитиною гігієнічних правил під час письма не тільки сприяє правильному формуванню навичок письма, а й виховує витривалість до різного роду діяльності.

Лівша, як і правша, за партою сидить рівно, не спираючись на неї грудьми. Ноги повною ступеню стоять на підлозі, голова трохи відхилена праворуч. Така статичність, на перший погляд, стомлює учня. Однак, за такої посадки всі м'язи знаходяться в одному стані – однаково розтягнені і напружені, тож розвиваються синхронно. Якщо ж часто допускати вільну посадку, то це – одна нога на сидінні, ноги сплетені, хребет викривлений, низько схилена голова, наслідок – неправильний розвиток м'язів, головний біль і багато іншого.

За партою ліворука дитина сидить ліворуч від праворукого сусіда, ближче до світла.

Не менш важливим фактором у навчанні письма ліворукого є розташування на парті зошита. Для ліворуких учнів пропонується 3 способи.

Положення зошита на парті з нахилом праворуч так, щоб правий нижній кут сторінки, на якій писатимуть, був направлений на середину грудей і, за потреби, трішки зсунутий ліворуч. У міру заповнення сторінки зошит посувається вгору правою рукою. За такого положення зошита ручка в руці утримується трьома пальцями за 1,5–2 см від кульки, щоб не закривати вже написане, і спирається переважно на мізинець і нижню частину долоні. При цьому кисть розташовується під рядком. Лікоть руки трішки звисає з парти, така вимога полегшує рух руки, це пов'язано з

роботою м'язів передпліччя. За такого положення зошита нахил письма буде ліворуч. Тут відчувається, що ручку тягне рука. Якщо ж ручку штовхати вперед, то нахил письма буде праворуч, однак цей варіант більше стомлює руку, і вона закриватиме щойно написане. Якщо під час такого положення зошита спостерігається зміна у розмірі букв чи формі, вчителів варто звернути увагу на те, чи не закриває дитина написане рукою, тобто на положення кисті на парті.

Другим способом є положення зошита з нахилом ліворуч. До такого способу діти доходять переважно спонтанно задовго до того, як потрапляють до школи, тому й бачимо ми його у житті частіше. При цьому кисть вивертається так, що ручка набуває положення, коли кулька направлена до грудей. Тут опорою кисті (на відміну від 1 способу) будуть два пальці – мізинець і безіменний. Такий спосіб вимагає особливої уваги, а саме: частого перепочинку, виконання вправ для кисті і пальців. Це пов'язано з м'язами кисті. Тривале напруження кисті у такому положенні може негативно вплинути на формування дрібних м'язів і кісток кисті. Однак обидва способи характерні тим, що учень може контролювати ним написане.

Третій спосіб, коли зошит лежить паралельно до нижнього краю парті. Рука на мізинці іде по рядку, звісно, закриваючи написане. Це нерациональний спосіб письма. За такого письма частіше спостерігаються графічні й орфографічні помилки.

Під час роботи у зошиті ліворуки діти часто гублять місце початку письма у рядку, початок письма букви, послідовність поєднання складових елементів. Важливо привернути їхню увагу шляхом поміток кольоровим олівцем: крапкою, стрілочкою тощо.

Труднощі навчання письма не звільняють ліворуких дітей від виконання тих вимог, які ставляться до праворуких учнів:

- зберігати сталий нахил письма;
- правильно писати букви і поєднувати їх з іншими;
- дотримуватись однієї відстані між буквами, словами;
- дотримувати гігієнічних правил письма.

Щоб зменшити стомлюваність під час письма, варто у 1 класі робити розминки для всього тіла, на необхідність їх частоти вказує поведінка дітей.

Для розминки і зміцнення м'язів кисті пропонуємо кілька вправ з ручкою, які можна комбінувати, виконувати під рахунок:

- коливати її між пальцями (великим і вказівним, вказівним і середнім і т. д.);

- перекочувати між долонями;
- качати чотирма пальцями ручку у долоні;
- перекидати ручку із долоні в долоню;
- перевертати ручку трьома, двома пальцями, пересовуючи її від кульки до протилежного кінця та ін.

Уважне ставлення учителя до особливостей розвитку ліворуких дітей та дотримання ними вказаних настанов не викличе великих проблем під час навчання письма, якщо не відбудеться переучування на праву руку. Переучування лівші без попереднього обстеження лікарем часто призводить до порушення функціонального стану нервово-психічної сфери. Такий стан уже не підлягає медико-педагогічній корекції і вимагає серйозного і довготривалого лікування.

Література

І. Б р а г и н а Н. Н. Функциональная асимметрия человека / Н. Н. Брагина, Т. А. Доброхотова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Медицина, 1988. – 237 с. Доброхотова Т. А. Левши / Т. А. Доброхотова, Н. Н. Брагина. – М.: Книга, лтд, 1994. – 232 с. Макарьев И. Если ваш ребенок – левша / И. Макарьев. – Санкт-Петербург: МИК, 1995. – 122 с. Николаева Е. И. Феномен леворукости: Выявление и обучение леворуких детей / Е. И. Николаева // Дошкольная педагогика. – Март-Апрель, 2004. – С. 31-34

ПШ. – 2010. – № 5. – С. 10–13.

Валентина СОБКО

ГРАМАТИЧНА ПРОПЕДЕВТИКА У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГРАМОТИ

Основною метою курсу української мови у початкових класах є мовленнєвий розвиток молодших школярів — уміння висловлюватися в усіх доступних формах, видах, типах і стилях мовлення.

Важливим напрямом роботи з розвитку мовлення в 1-4 класах є удосконалення граматичного ладу мовлення дітей, оскільки першою вимогою, яка ставиться до учнівських висловлювань щодо їх розуміння учасниками спілкування, є вимога граматичної правильності, дотримання основних граматичних норм. Тому вже у період навчання грамоти слід систематично спрямовувати роботу на ознайомлення першокласників з різними частинами мови (без термінів); на

формування умінь ставити питання, дотримуватися норм слово- і формотворення, словозміни, синтаксичних зв'язків між словами у словосполученні і в реченні.

Програмою з рідної мови у цей період передбачено практичне ознайомлення учнів з таким граматичним матеріалом: речення; встановлення меж речення; спостереження за інтонацією розповідного, питального, спонукального речень, а також окличних речень (без уживання термінів); поділ речення на слова; побудова графічних моделей речень; складання речень; поширення, речень іншими словами за змістом; слова — назви предметів, ознак, дій; постановка до слів питань хто? що? який? яка? яке? які? що робить? що роблять? що робив? що будуть робити? тощо.

Багато можливостей для пропедевтики граматичних знань і умінь першокласників містить матеріал Букваря. Аналіз лексичного складу підручника (Буквар: Підруч. для 1 кл. / М.С.Вашуленко, Н.Ф.Скрипченко. — 5-те вид. — К.: Освіта, 2005. — 143 с.) засвідчує, що найбільшу кількість слів становлять іменники (45,7%), дієслова (18,4%). Значно менше в Букварі прикметників (7,0%), займенників (6,9%), прислівників (2,9%), інших частин мови (16,8%). Кількість лексем, що є в Букварі, дозволяє учителеві організувати діяльність першокласників, спрямовану на збагачення словника дітей, на формування умінь впізнавати і розрізняти слова, які належать до різних частин мови, ставити до них питання, на розвиток уваги й інтересу до слів як до важливих засобів висловлення думки, на вироблення умінь правильно вживати їх у мовленні.

Зупинимось на особливостях пропедевтичної роботи над окремими частинами мови.

Іменник — найбагатша з лексичного погляду частина мови серед інших, які існують у сучасній граматиці. Здобуті знання про іменник стають основою для вивчення інших частин мови, зокрема прикметника і дієслова.

Перше ознайомлення зі словами — назвами предметів відбувається у період навчання грамоти. У процесі роботи з Букварем учитель організовує діяльність першокласників, спрямовану на розрізнення предметів і слів як назв цих предметів, на впізнавання слів — назв предметів у мовленні, на формування умінь ставити до них питання хто? що?, групувати слова з урахуванням їх значення (*овочі, фрукти, меблі, одяг, дерева, тварини* тощо). З перших уроків учитель, використовуючи предметні та сюжетні малюнки, тексти, пропонує

запитання типу: *Хто це? Що це? Що росте у саду? Хто збирає урожай? Хто малює? Що розглядають діти? Хто з казок завітав до нас? Що посадив дідусь? (Ріпку). Хто допомагав дідусеві рвати ріпку? Що вирішили діти посадити на пустирі? Хто садив парк?* З цією метою ефективним є використання загадок, робота з якими стимулює відповіді першокласників на питання хто? що?, сприяє розрізненню предмета і слова, що його називає: хто це? (*дятел*) — с. 129; що це? (*веселка*) — с. 118.

Така робота є пропедевтикою до засвоєння учнями *назв істот і назв неістот* (назви людей і тварин відповідають на питання хто?, а назви всіх інших предметів — на питання щ о?).

Подані у Букварі підготовчі вправи до читання текстів сприяють відпрацюванню практичних граматичних умінь щодо *роду і числа іменників*. З цією метою доцільно пропонувати завдання для вибіркового читання, для порівняння та добору слів, наприклад:

— Прочитайте слова, які називають багато предметів. (*Лосі, сосни, сови*). — С. 43.

— Чим відрізняються слова *колосок — колоски*¹! Розкрийте значення кожного слова. — С. 47.

— Прочитайте речення, в якому є слово, що називає кілька предметів. (*А в Ніни нові книги*). - С. 37.

— Прочитайте речення, в яких говориться про багатьох тварин. Доберіть слово, яке називає одну тварину. А в яких реченнях йдеться про одну тварину? Зачитайте їх. — С. 72—73.

— Прочитайте слова першого стовпчика. Про кого (або про що) ми можемо сказати *він, вона, воно, вони?* — С. 34.

— Які тварини зображені на малюнку? Спочатку назвіть тварин, до яких можна підставити слово *він*, а потім – тих, про які можна сказати *вона*. — С. 43.

— Прочитайте друге речення (текст "На полонині"). Яке слово замінено словом *вонаї* Як ви гадаєте, чому? — С. 88.

Виконуючи такі завдання, першокласники навчаються до слів – назв предметів добирати слова *він, вона, воно, вони*, конструювати з ними речення за поданими сюжетними малюнками та схемами, розрізнявати й утворювати числові форми за зразком ("один - багато"), правильно вживати їх у мовленні.

Важливо, щоб, опрацьовуючи букварний матеріал, учні вчилися ставити питання до іменників не тільки у формі називного, а й інших відмінків, вводити ці форми слів у речення, ставити питання до

іменників у реченні за змістом: 1. Кого бачите на малюнку? (*Маму й хлопчиків*). Звідки прийшли діти? (*Злісу*). Що принесли хлопчики? (*Гриби*). - С. 44. 2. Що косили косарі? (*Просо*). На чому були краплинки роси? (*На просі*). — С. 56.

Формуванню граматично правильного мовлення першокласників сприяють вправи з читання речень, побудованих зі слів, предметних малюнків, умовних ліній, які треба замінити відповідними словами. Це спонукає учнів добирати слова, ставлячи їх у потрібну граматичну форму відповідно до норм узгодження або керування: *Ніно, на (книжку)*. — С. 33. *Вона на (березі)*. — С. 37. *Іван мав (олівці)*. — С. 39.

Вивчення прикметника у початкових класах переслідує такі цілі: а) усвідомлення учнями значення прикметника в мові і мовленні як важливого виражального засобу і збагачення їхнього словникового запасу прикметниками; б) засвоєння основних граматичних форм прикметника і вживання їх у власному мовленні; в) вироблення навичок правопису закінчень прикметників.

У період навчання грамоти, працюючи за Букварем, учитель має можливість поповнювати словниковий запас учнів прикметниками, які належать до різних семантичних груп. Підручник містить матеріал, який допомагає дітям дізнатися, що для характеристики предметів з різних сторін (*розміру, кольору, смаку, форми, матеріалу, призначення*) використовуються слова — назви ознак, які відповідають на питання *я к и й ? яка? яке? які?* З цією метою вчитель організовує спостереження за лексичним значенням прикметника та питаннями, на які він відповідає.

Співвіднесенню ознаки предмета і слова, яке її називає, сприяють завдання типу:

1. Розгляньте м'яч, яким грається хлопчик. Який він за кольором (розміром, формою, матеріалом)? Назвіть ознаки інших м'ячів. — С. 4-5.

2. Розгляньте малюнки. Назвіть, якого кольору овочі, фрукти. (Вчитель пропонує учням зразок: *помідор (я к и й ?) червоний*). — С. 10-11.

Цінними є вправи на впізнавання предметів за даними ознаками та добір назв предметів до певних ознак, наприклад:

1. Впізнайте, про кого (або про що) я говорю.

Рідна, мила, дорога, ніжна, найкраща — ...

(*мама*) - С. 28-29.

Чисте, блакитне, безхмарне — ... (небо) — С. 89.

*Високий, могутній, гіллястий, широкий — ...
(дуб) - С. 79.*

*Кругле, червоне, кислувате, смачне — ...
(яблуко) — С. 67.*

*Великий, просторий, світлий, чистий — ...
(клас) - С. 8-9.*

2. Розгляньте малюнки. Виберіть тварину, про яку ви хочете розповісти. Перелічіть її ознаки, щоб з ними можна було відгадати, хто це.

Ефективною є робота із загадками, використання яких сприяє не тільки розвитку спостережливості, а й збагаченню словника учнів прикметниками та формуванню умінь використовувати їх у процесі спілкування. Визначенню ознак предметів, явищ слугує відгадування загадок з одночасним використанням сюжетних чи предметних малюнків:

— Відгадайте загадку (до с. 93).

Він маленький, він вухатий, куцохвостий і вусатий. Як же звіра того звати? (Зайчик). *Олексій Катрин*

~ Які слова – назви ознак зайчика допомогли вам упізнати тваринку? На ознаку чого вказує слово *куцохвостий*? Як іще можна назвати заячий хвостик? Чому про зайчика сказано *вухатий*? А чи можна так сказати про котика? Які слова з цієї загадки варто використати, описуючи котика? Як опишете його хвіст?

Працюючи над загадкою про хмари (с. 89), учитель стимулює учнів до називання слів-назв ознак:

— Як хмаринки "*впали додола, в річку попали*"?(*Пішов дощ*). Якими словами можна описати дощ?(*Теплий, сріблястий, дрібний, густий, великий, краплистий*).

Доцільно практикувати і вправи на порівняння предметів, явищ, наприклад:

— Назвіть предмети, зображені на малюнках. Чисхожі між собою *яблуко і груша*? Які плоди схожі за формою? Чим відрізняються *яблуко і вишня*? А *сливий абрикоси*? (Пропоновані завдання можна використати, працюючи, скажімо, за с. 53, 67).

Така робота допомагає першокласникам співвідносити слово й ознаку предмета.

У Букварі багато матеріалу для вправ, спрямованих на вживання образних слів, на вираження почуттів. Вони спонукають учнів у

характеристиці предметів і об'єктів використовувати раніше вживані прикметники.

1. Хто допомагав мамі? Як можна сказати про хлопчиків? (*Працьовиті, старанні, дбайливі*). — С. 44.

2. Якими словами можна описати ліс? (*Зелений, красивий, великий, золотий, чарівний, молодий, старий*). - С. 45.

3. Розкажіть, яке наше село (місто). (*Гарне, красиве, багате, велике, зелене*). — С. 64—65.

4. Прочитайте останнє речення в тексті. Як ще можна сказати про зиму? (*Чарівна, холодна, біла, сніжна*). — С. 71.

5. Якою зображено ниву на малюнку? Які ще слова — назви ознак можна дібрати до слова *поля*? (*Широкі, безкраї, неозорі*). Якими словами люди говорять про красу стиглої пшениці? (*Золота, золотиста, блискуча*).

Досвід переконує, що практична робота з прикметниками допомагає вводити їх до словника першокласників, активізувати, уточнювати смислові відтінки, усвідомлювати значення прикметника в мові і мовленні як важливого виражального засобу.

Система вивчення **дієслова** передбачає ознайомлення молодших школярів з граматичними ознаками цієї частини мови та формування навичок уживання дієслів у мовленні.

Загальне уявлення про **слова – назви дій** починає формуватися з добукварного періоду навчання грамоти. Вправи з дієсловами мають органічно включатися у роботу з розвитку навичок мовленнєвої діяльності, засвоєння першокласниками знань про мову та вироблення у них мовних умінь. Діти користуються дієсловами, відповідаючи на запитання учителя за текстом чи малюнком та будуючи запитання, відтворюючи діалоги з прослуханих чи прочитаних казок і розповідей, переказуючи невеликі прослухані тексти, повторюючи зразки зв'язних висловлювань, запропонованих учителем, тощо.

Важливо, щоб учні помічали зв'язок між тим, що слово називає дію і відповідає на питання *що робить? що роблять?*. З цією метою, організовуючи навчальну діяльність дітей за малюнками, сторінками Букваря, зошита для письма і розвитку мовлення, учителю слід пропонувати завдання типу:

1. Хто зображений на малюнку? Що роблять діти?

2. Герої якої казки завітали до нас? Що вони роблять? Які дії виконує півник? А мишенята?

3. Відгадайте загадку.

Хто рано встає, усіх будить, по двору ходить, більше за всіх кричить, а найменше робить?

(Півень). *Олексій Катрич*

- Які слова – назви дій допомогли нам її відгадати? На які питання відповідають ці слова?

Ефективними є завдання на продовження речень: *Яскраве сонечко* (що робить?) ... (*світить, гріє, сміється, посилає промінчики*). *Золота осінь* (що зробила?) ... (*прийшла, завітала, розфарбувала дерева*). *Пухнасті сніжинки* (що роблять?) ... (*летять, падають, кружляють*).

Така робота дає змогу диференціювати іменники та дієслова, а також формує в учнів уміння встановлювати між ними взаємозв'язок у мовленні: (хто?) *синичка* (що робить?) *літає*; (хто?) *зайчик* (що робить?) *стрибає*; (що?) *квітка* (що робить?) *цвіте*.

У 1 класі важливо навчити учнів правильно ставити питання до різних граматичних форм, які трапляються в реченнях і текстах, і навпаки, добирати відповідні дієслівні форми до поставленого дієслівного питання: що зробила? — *настала*; що зробив? — *прикрасив*; що зробили? — *стали*; що робить? — *везе*; що робив? — *водив* — дос. 71.

Працюючи за сторінками Букваря, вчитель має можливість готувати першокласників до засвоєння змінювання дієслів за числами. З цією метою доцільно пропонувати завдання, які вимагають відповіді на питання що робить? що роблять?; що робив? що зробили?. Зачитайте, що робив Слон Топко. Що робили кумедні мавпи? - С. 72.

У процесі виконання вправ слід орієнтувати учнів на встановлення зв'язку між питанням, на яке відповідає дієслово, формою числа, в якому воно вжите, та закінченням: *дерево* (що робить?) *росте* — *дерева* (що роблять?) *ростуть* — с. 68-69; *гусеня* (що робить?) *пливе* — *гусенята* (що роблять?) *пливуть* — с. 81. Така робота сприяє поступовому узагальненню спостережень: якщо дієслово називає дію одного предмета, воно має форму однини; якщо дієслово називає дію двох і більше предметів, має форму множини.

Для формування умінь розрізняти, визначати, змінювати дієслова, правильно використовувати їх у мовленні слід практикувати вправи на встановлення зв'язку між словами у реченні, зміну дієслів відповідно до питання, доповнення речень дієсловами у відповідній формі, обґрунтування правильності вживання дієслова тощо.

Пропоновані рекомендації є лише частиною роботи з граматичної пропедевтики, здійснюваної в період навчання грамоти. Зауважимо, що завдання для формування граматичних умінь молодших школярів немає потреби спеціально виділяти в окремий етап роботи, їх використовують як дидактичний засіб для досягнення основних цілей уроку.

Література

1. Вашуленко М.С., Скрипченко Н.Ф. Буквар: підруч. для 1 кл. — 5-ге вид. — К.: Освіта, 2005. — 143 с. Вашуленко М. Дидактичні можливості Букваря для роботи над словом у процесі навчання грамоти // Початкова школа. - 2007. - № 8. - С. 17-20. Програми для середньої загальноосвітньої школи, 1—4 класи. — К.: Початкова школа, 2006. - 432 с.

ПШ – 2008. – № 10. – С. 9–12.

Навчальне видання

МОРДОВЦЕВА Наталія Валеріївна
ПОЧИНКОВА Марія Миколаївна
ЦАЛАПОВА Оксана Миколаївна

**МЕТОДИКА НАВЧАННЯ
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ
В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ
(теоретико-прикладний аспект)**

Хрестоматія

Частина I

За редакцією авторів
Комп'ютерний макет – Починкова М. М.

Здано до склад. 07.11.2011 р. Підп. до друку 07.12.2011 р.
Формат 60x84 1/16. Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 10,7. Наклад 200 прим. Зам. № 3.

Видавець і виготовлювач
Видавництво Державного закладу
„Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. т/ф: (0642) 58-03-20.
e-mail: alma-mater@list.ru
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК 3459 від 09.04.2009 р.