

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ

О. Н. Хорошковська

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ  
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І МОВЛЕННЯ У ШКОЛАХ  
І СТУПЕНЯ З МОВАМИ ВИКЛАДАННЯ  
НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН УКРАЇНИ**

*Монографія*

Київ  
Педагогічна думка  
2012

УДК 373.2/3.016:81-028.31

ББК 74.268.1

X79

*Друкується за рішенням вченої ради  
Інституту педагогіки НАПН України  
(протокол № 8 від 6 вересня 2012 р.).*

**Рецензенти:**

**Н. О. Янко**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мов і методики їх викладання у початковій школі Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка;

**Г. Т. Шелехова**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії навчання української мови Інституту педагогіки НАПН України

**Хорошковська О. М.**

X79 Теоретико-методичні засади навчання української мови і мовлення у школах I ступеня з мовами викладання національних меншин України : монографія / О. Н. Хорошковська. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 160 с.

ISBN 978-966-644-326-0

Зазначена монографія є першим монографічним дослідженням проблеми навчання української мови у школах I ступеня зазначеного типу. Вона складається з трьох розділів. Перші два присвячено теоретичним питанням методики (психологічним й загальнодидактичним), що стосуються психологічних закономірностей оволодіння українською мовою, цілей, методів, прийомів навчання, підходів до визначення змісту навчання тощо.

У третьому розділі розкриті методи і прийоми навчання кожного розділу програми:

- формування усного мовлення (1-й клас);
- навчання української грамоти (2-й клас);
- вивчення мовного та правописного матеріалу (3-4 класи).

Зазначений посібник адресується учителям та методистам, викладачам і студентам ВНЗ I і II ступеня акредитації тих регіонів України, в яких працюють школи з національними мовами навчання.

**УДК 373.2/3.016:81-028.31**

**ББК 74.268.1**

ISBN 978-966-644-326-0

© Хорошковська О. Н.  
© Інститут педагогіки  
НАПН України, 2012  
© Педагогічна думка, 2012

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b>	<b>4</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І МОВЛЕННЯ</b>	<b>6</b>
<i>§ 1.1. Лінгвістичні, психолінгвістичні й психологічні особливості засвоєння других мов</i>	<b>6</b>
<i>§ 1.2. Граматика і її роль у формуванні мовлення</i>	<b>14</b>
<i>§ 1.3. Граматичні навички та комунікативні уміння й особливості їх формування</i>	<b>26</b>
<b>РОЗДІЛ 2. ЗАГАЛЬНІ ПИТАННЯ ЛІНГВОДИДАКТИКИ</b>	<b>35</b>
<i>§ 2.1. Цілі і засоби навчання української мови</i>	<b>35</b>
<i>§ 2.2. Принципи, методи і прийоми навчання. Інноваційні технології</i>	<b>42</b>
<i>§ 2.3. Зміст навчання української мови та критерії його відбору</i>	<b>62</b>
<i>§ 2.4. Концептуальні засади змісту нових підручників з української мови</i>	<b>70</b>
<i>§ 2.5. Принципи відбору змісту та його лінгводидактичне забезпечення у підручниках з української мови</i>	<b>75</b>
<i>§ 2.6. Проблема інтеграції мовно-літературного матеріалу в підручниках</i>	<b>89</b>
<b>РОЗДІЛ 3. МЕТОДИ І ПРИЙОМИ ВИВЧЕННЯ ОКРЕМИХ РОЗДІЛІВ ПРОГРАМИ</b>	<b>97</b>
<i>§ 3.1. Урахування психофізіологічних особливостей учнів під час вибору форм і методів навчання</i>	<b>98</b>
<i>§ 3.2. Завдання, методи та прийоми формування усного українського мовлення</i>	<b>101</b>
<i>§ 3.3. Використання ігрових вправ у процесі формування усного українського мовлення</i>	<b>118</b>
<i>§ 3.4. Особливості та методи і прийоми навчання української грамоти</i>	<b>126</b>
<i>§ 3.5. Особливості вивчення мовного матеріалу на основі текстів різних жанрів і стилів</i>	<b>143</b>
<b>ВИКОРИСТАНА ЛІТЕРАТУРА</b>	<b>157</b>

## ВСТУП

Українська мова як державна, вивчається у всіх навчальних закладах України, у тому числі у школах з національними мовами навчання, починаючи з початкових класів.

Для поліпшення рівня викладання української мови Кабінетом Міністрів України та Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України прийнято низку заходів. Це, зокрема наказ МОН України «Про затвердження галузевої Програми поліпшення навчання української мови у ЗНЗ з мовами національних меншин на 2008–2011 рр.» від 26.05.2008 № 4.

Сьогодні в Україні працює орієнтовно 83 ЗНЗ з угорською мовою навчання, білизько 100 – з румунською, 20 – з молдавською, 12 – з кримськотатарською, 5 – з польською. Крім того, є досить велика кількість (майже 2000) ЗНЗ із російською мовою навчання.

Якщо в школах України з російською мовою навчання українська мова вивчається, починаючи з 1922 р., і вже набуто певний досвід (створено на науковій основі підручники й розроблено методику навчання української мови як близько сп'яорідненої з російською), то навчання української мови в ЗНЗ з іншими національними мовами викладання розпочалося лише зі здобуттям Україною незалежності. У цей період основним завданням стало створення програм і підручників, за якими могли б навчатися діти. Для забезпечення таких шкіл навчально-методичною літературою МОН України створило на місцях науково-методичні центри. Однак брак кадрів потрібної кваліфікації призвів до того, що створені в центрах програми і підручники, зокрема з української мови, мали низку недоліків як психолого-педагогічного, так і лінгвістичного та лінгводидактичного характеру. Крім того, не було досвіду в навчанні української мови в учителів початкових класів шкіл цього типу. Усе це позначилося на якості й результатах навчання.

У 2004 р. в Інституті педагогіки НАПН України було створено лабораторію навчання української словесності у школах національних меншин України й діаспори, яка розпочала системне дослідження проблем змісту і методів навчання української мови. На сьогодні розроблено зміст навчання, на базі якого 2012 р. видано програми з української мови для початкових класів ЗНЗ із мовами навчання національних меншин. У їх основу покладено порівняльний аналіз мовних систем рідної (національної) та української мов, що дало можливість урахувати у змісті відмінності як у фонетико-графічних, так і в граматичних системах української та кожної національної мови. На базі розробленого змісту співробітники лабораторії створили й створюють нові підручники з української мови для 1–4-х класів. Нині вивчається досвід навчання української мови, розробляються методичні рекомендації для вчителів, проводяться відповідні наукові дослідження.

Пропонований посібник є першою спробою узагальнити теоретико-методичні напрацювання лабораторії, розкрити лінгводидактичні підходи до визначення змісту, методів та прийомів навчання.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І МОВЛЕННЯ

#### § 1.1. Лінгвістичні, психолінгвістичні й психологічні особливості засвоєння других мов

**Мова і мовлення.** *Мова*, як відомо, – це система засобів (фонетичних, лексичних, граматичних) і правил використання їх у мовленні. Сама по собі мова не існує, вона має реальний вияв у мовленні.

Мовлення – це *мова, мовні засоби в дії*. Дитина, опановуючи з перших років життя мовленням, оволодіває практично всіма засобами рідної мови, хоч і не усвідомлює цього. У школі на уроках рідної мови відбувається процес усвідомлення мовних засобів.

Інакшим є процес засвоєння другої мови. Іноді оволодіння нею започатковується в дитячих закладах, однак частіше — у школі. Тут, на відміну від рідної мови, на початковому етапі навчання спеціальним предметом засвоєння є мовлення. Однак, щоб процес оволодіння мовленням був усвідомленим, учнів необхідно практично ознайомити з елементарними мовними одиницями й навчити використовувати їх в мовленні. У початкових класах теоретичний матеріал, який діти засвоюють, виконує хоч і важливу, але лише допоміжну функцію і підпорядковується практичним завданням, тобто оволодінню усною і писемною формами мовлення.

Перебіг процесу оволодіння мовленням вивчає така наука, як *психолінгвістика*. Саме психолінгвісти визначили, що процес оволодіння мовленням під час засвоєння другої мови розпочинається із засвоєння знань і закономірностей (фонетичних, граматичних) мови. Граматичні закономірності структурують мову. Без знань, як поєднуються слова, мовлення неможливе, хоч учень і може знати багато слів. Однак і без знання слів мовлення неможливе. Таким чином, процес оволодіння другою мовою полягає в оволодінні словами та граматикою мови. Лише у цьому випадку учень може розуміти мову, яку вивчає, і говорити нею.

**Психологічні особливості засвоєння другої мови.** Оволодіваючи другою мовою, учень зазнає низки труднощів, зумовлених психологічними особливостями її засвоєння.

Простежимо процес сприймання навчального матеріалу з української мови як другої (першою є рідна мова). Однією з психологічних закономірностей людського сприйняття є те, що все нове пізнається людиною через попередній досвід. Ця особливість називається в психології *аперцепцією*. Яким же був попередній досвід учнів? З перших років життя діти оволодівали рідним мовленням. На початок навчання вони мають досить великий словниковий запас (від 3500 до 5500 слів). У школі учні удосконалюють уміння усного мовлення, набувають умінь і навичок письмового, а також необхідних знань та умінь з мови — ознайомлюються з мовними поняттями «звук» і «буква», вчать робити звуковий та звуко-буквений аналіз, позначати звуки буквами, писати й читати і т. ін.

Під час засвоєння української мови як другої завдяки аперцепції сприйняття навчального матеріалу відбувається через набутий досвід рідної мови. В умовах вивчення споріднених мов рідної (російської, польської) та української, у мовних системах яких багато спільного, це здебільшого позитивно впливає на сприйняття і засвоєння української мови, хоча виникають і певні труднощі. Здавалося б, такі далекі мови, як українська (одна зі східнослов'янських мов) і угорська, що належить до групи угро-фінських мов, чи румунська/молдовська, що належать до романо-германської групи, не мають нічого спільного. Однак порівняльний аналіз цих мов свідчить, що в них також є спільне, наприклад, у фонетичному складі, хоч є й незначні відмінності; спільними є і мовні поняття – *звук, голосні та приголосні звуки, склад, слово, частини мови*, хоча терміни, якими називають ці поняття, різні. Є спільне й у графіці – позначення звуків буквами, хоча тут наявні значні відмінності.

Оволодіння українською мовою як другою (першою, як зазначалося, є рідна мова) – складний процес психічної діяльності дитини, під час якого утворюються нові стереотипи на основі тих, що вже

існують у рідній мові. Тобто учні, які вивчають другу мову, вже мають певний обсяг знань з фонетики, лексики, граматики рідної мови, у них сформовані необхідні мовленнєві вміння й навички, тому сприйняття другої мови, розвиток мовленнєвих умінь «переломлюються» крізь призму знань, умінь і навичок з рідної мови (К. Алексанянц). Учень у процесі оволодіння другою мовою свідомо чи несвідомо звертається до системи мовних засобів рідної мови за посередництва яких і «переломлюється» в його свідомості мовна об'єктивна реальність, що породжує таке психологічне явище, як перенос. У психології й методиці навчання розрізняють *позитивний перенос*, або *транспозицію*, і *негативний*, або – *інтерференцію*.

За визначенням С. Рубінштейна, перенос – це застосування сформованого в індивіда й закріпленого у вигляді навички способу дії в нових умовах, під час розв'язання інших аналогічних завдань<sup>1</sup>. Цій проблемі присвячено багато досліджень. Позитивний перенос у методиці й психології навчання іноземної мови розуміється як виявлення суб'єктом спільних компонентів (операцій) у структурі вже засвоєного матеріалу й того, що засвоюється, та їх використання в нових умовах. Це дає можливість трактувати це явище як усвідомлене, тобто як показник розуміння матеріалу, що засвоюється (Р. Вудвортс), як один із критеріїв розумового розвитку людини (К. Кабанова-Меллер), і як міру узагальненості дій і понять (Н. Тализіна).

Нині у психології загальноновизнана думка, згідно з якою в основі транспозиції лежить усвідомлення подібності між знаннями й наступне узагальнення (О. Брушлинський, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн та ін.). Вважається, і це підтверджує практика, що транспозиція виникає в усіх випадках, коли навчальний матеріал у мовах, що вивчаються паралельно, є спільним, однаковим. Однак такий перенос навичок не є суто механічним процесом. Дія, що закріплюється в навичці, має відбуватися на засадах усвідомлення цієї дії, розуміння принципу операції, з'ясування місця операції, що закріплюється у вигляді навичок.

<sup>1</sup> *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М., 1946. – С. 561.



Можливість транспозиції навички, її легкість пов'язана з узагальненістю навички, а це залежить від того, наскільки адекватно, диференційовано й узагальнено сприймаються умови, з якими пов'язане «включення» навички в ту чи іншу дію.

У явищі позитивного переносу розрізняють такі аспекти:

- *процес переносу*, який характеризується тим, як він виконується: які особливості відтворення раніше засвоєних знань, умінь, прийомів тощо; які процеси відбуваються на цьому матеріалі;

- *умови*, що сприяють переносу, створюються особливостями самого завдання на перенос;

- *умови переносу*, що залежать від характеру навчання, яке передує;

- *особистісний фактор* – вплив індивідуальних психофізіологічних властивостей особистості.

Розрізняють перенос двох видів:

а) у процесі навчання, коли раніше сформована навичка позитивно впливає на створення нової;

б) у процесі функціонування, коли раніше сформована навичка застосовується в схожих чи нових умовах.

Вивчення природи взаємодії навичок має принципове значення, тому що дає можливість підсилювати позитивний ефект транспозиції й знижувати гальмівний вплив інтерференції. Значення позитивного переносу полягає також у тому, що він сприяє реалізації міжпредметних і внутрішньопредметних зв'язків, робить навчальний процес більш ошадливим.

У навчанні другої мови важливо виокремлювати *мовні елементи*, необхідні для оформлення думки, і *дії*, які мають виконуватися у процесі відображення і сприйняття думки в усній чи письмовій формі. Для реалізації цих завдань необхідно встановити, які процеси відбуваються під час оволодіння другою мовою, як засвоюються мовні одиниці й автоматизуються дії з ними.

Як зазначалося, учень, навчаючись другої мови, уже володіє певними знаннями й умінями та навичками з рідної. Саме вони справляють як позитивний, так і негативний вплив на її засвоєння. Дослідження в галузі навчання іноземних і споріднених мов, за-

свідчили, що позитивним перенос є тоді, коли вивчається матеріал, однаковий в обох мовах, а отже, знання, уміння й навички в обох мовах спільні. Негативний він, коли матеріал відрізняється повністю чи частково. Саме тому в навчанні української мови варто брати до уваги як спільне, так і розбіжності в обох мовах, що дає можливість передбачати в навчальному процесі потенційні можливості як для позитивного, так і негативного переносу. У першому випадку важливо підсилювати його, а в другому – запобігати негативному впливу вже сформованих знань, умінь і навичок на утворення нових.

Розглянемо фактори, які сприяють позитивному та негативному переносу. Щодо позитивного, то С. Рубінштейн підкреслює, що його ефективність забезпечується дотриманням низки умов, серед яких:

- наявність міцних знань з першої мови;
- оптимальне співвідношення в часі між засвоєнням навчального матеріалу з першої й другої мов;
- здатність учнів усвідомлювати свої дії, узагальнювати і застосовувати в новій навчальній ситуації досвід, набутий у процесі виконання практичних вправ на уроках рідної мови;
- відповідні методи і прийоми навчання;
- індивідуально-психологічний фактор, зокрема, здатність до навчання, гнучкість і самостійність мислення, уміння швидко включатись у роботу<sup>1</sup>.

Трапляються випадки, коли позитивний перенос відбувається спонтанно, без попереднього пояснення вчителя. Як показав наш досвід, це найчастіше трапляється в процесі вивчення близькоспоріднених мов, завдяки чому учні усвідомлюють схожість мовних фактів.

Якщо мовні факти не збігаються в обох мовах або збігаються частково, виникає інтерференція.

Фізіологічною основою інтерференції, за І. Павловим, є більша стійкість раніше утворених тимчасових нервових зв'язків, порівняно з тими, що виникають пізніше, і збереження старих зв'язків, незважаючи на заміщення їх новими. Відбувається так зване нашарування нових зв'язків на старі.

---

<sup>1</sup> Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М. : Просвещение, 1976. – С. 115–123.

Психологічною основою інтерференції є наявність спільних компонентів у змісті навчального матеріалу, способах і меті виконання дій.

Найчастіше інтерференцію розуміють як процес і результат взаємодії мовних систем у мовленні «білінгва» або «полілінгва», у яких одна система є домінуютьною і породжує ефект впливу на вторинну й наступну набуті мовні системи.

Основними видами інтерференції є так зване *асоціативне й репродуктивне гальмування*. Асоціативне гальмування виникає, коли на один і той самий подразник (наприклад звук) необхідно виробити як реакцію іншу дію (позначити цей звук іншою буквою). Утакому разі між тим самим подразником і двома різними реакціями повинні бути встановлені нові асоціативні зв'язки. Якщо перша (звук – буква) вже сформувалася, то утворення другої гальмується. У наведеному прикладі під час формування умінь позначати однаковий в обох мовах звук (спільний компонент) різними буквами (різна реакція на позначення того самого звука, різні навички), діятиме вже сформована навичка позначати цей звук буквою рідної мови. Ця навичка, накладається на нову, гальмує її. Відбувається так звана інтерференція навичок.

Репродуктивне гальмування виявляється в процесі відтворення мовних одиниць (слів і їх граматичних форм). Наприклад, на уроках польської мови учні набули вміння вживати іменники чоловічого роду в орудному відмінку однини в такій формі: *robotnikami* (в українській мові – іменники з основою *г, к* мають закінчення *-ом*). Тому під час говоріння й письма українською мовою учні часто вживають граматичну форму польської мови (репродуктивне гальмування), оскільки діє вже сформована навичка. З причин асоціативного й репродуктивного гальмування засвоєння морфологічних форм української мови уповільнюється. Усе це потребує спеціальної методичної організації процесу засвоєння відповідного матеріалу української мови.

Незважаючи на численні психологічні дослідження, що стосуються засвоєння іноземної мови (Є. Верещагін, Ч. Додсон, А. Карлінський, М. Михайлов, Ю. Розенцвейг), у яких розглядаються закономірності оволодіння нерідною мовою, ще не вирішено питання, чи властивий людині один єдиний апарат мовних процедур із набором певних правил, чи є декілька апаратів залежно від кількості виучуваних мов. Деякі вчені говорять про необхідність формування нового мовленнєвого механізму в процесі оволодіння іноземною мовою. Протилежна думка зводиться до того, що оволодіння іноземною мовою має відбуватися шляхом не формування нового механізму породження мовлення, а його коригування. Нині більшість дослідників схиляється саме до цієї позиції. Зокрема, М. Жинкін говорить про необхідність формування навички виражати той самий зміст засобами іншого мовного коду<sup>1</sup>. На думку Г. Колшанського, у процесі засвоєння іноземної мови відбувається «засвоєння нового коду, що накладається на код рідної мови», а проблема білінгвізму й полілінгвізму повинна розглядатись як проблема субординативної взаємодії різних мовних кодів<sup>2</sup>.

Ми поділяємо думку вчених, які вважають, що в процесі засвоєння другої мови в одних випадках використовуються готові механізми мовлення рідною мовою, в інших – у випадках розбіжності між мовними явищами двох мов – вони потребують коригування, а коли вивчаються факти, яких немає в рідній мові, потрібно формувати нові механізми.

Причини інтерференції, крім зазначених, можуть мати як об'єктивний, так і суб'єктивний характер. У свою чергу, вони поділяються на психологічні, соціальні, лінгвістичні й методичні.

Із *психологічного* погляду інтерференція трактується як вплив раніше набутих умінь і навичок з рідної мови на формування нових у процесі засвоєння другої мови, із *соціального* – вона вивчається як

---

<sup>1</sup> Жинкин Н. И. Психологические основы развития речи / Н. И. Жинкин // Труды. Язык – Речь – Творчество. – М. : Лабиринт, 1998. – С. 320–340.

<sup>2</sup> Колшанский Г. Лингвистика и методика в высшей школе / Г. Колшанский. – М., 1967. – Вып. 4. – С. 165–173.

результат етнічних контактів, із *лінгвістичного* – розглядається як процес і результат мовної взаємодії, з *методичного* – інтерференція вивчається як *причина або джерело мовних помилок* в усному і писемному мовленні нерідною мовою.

Цікавим, на нашу думку, є психолінгвістичний підхід до вивчення інтерференції С. Абдигалієва, який спробував об'єднати психологічний і лінгвістичний підходи до вивчення цього феномену. З психологічного погляду вчений розглядає інтерференцію у плані міжмовної взаємодії знань, умінь і навичок з позицій комунікативного ефекту, з лінгвістичного – необхідний опис систем контактуючих мов, який дає можливість виявити збіг і розбіжності в мовних системах, що має враховуватися під час визначення змісту й методів навчання.

Як зазначалося, психологічний аспект розглядає рівень міжмовної взаємодії умінь і навичок у процесі засвоєння другої мови, а з метою виявлення місця таких психологічних феноменів, як транспозиція й інтерференція, щоб належно організувати навчальний процес і дібрати відповідні методи й прийоми навчання. Однак для виявлення і передбачення можливих міжмовних явищ транспозиції й інтерференції необхідно здійснити контрастивний опис мовних систем тих мов, що вивчаються паралельно. В. Артемов, досліджуючи психологічні процеси навчання іноземної мови, зауважив, що в навчальному процесі треба передбачати знання, уміння і навички:

- а) які засвоюються шляхом транспозиції, що значно економить час;
- б) які потребують корекції;
- в) які треба спеціально формувати.

Проблемам урахування можливостей транспозиції й інтерференції, зокрема у процесі паралельного навчання двох близькоспоріднених мов, присвячено низку робіт вітчизняних і зарубіжних авторів (О. Бідяєв, Н. Пашківська, М. Канюка, Г. Коваль, Н. Місяць, І. Мельниченко, А. Супрун, І. Чередниченко, Р. Хайчук, О. Хорошковська, Ч. Фриз, Р. Ладо, Х. Кжижкова, Й. Веселий, Н. Яновицька та ін.). Усі вони сходяться на думці про те, що в процесі засвоєння навчального матеріалу другої мови необхідно враховувати як спільні явища в обох мовах, так і розбіжності. Саме врахування збігу

і розбіжностей у навчальному матеріалі двох виучуваних мов (рідної і другої) забезпечує за умови збігу ефективність навчального процесу, а за розбіжностей дає можливість запобігати низці помилок, які є наслідком інтерференції.

Таким чином, аналіз психолінгвістичних і психологічних особливостей засвоєння навчального матеріалу другої мови дає можливість зробити такі висновки:

- оволодіння українською мовою і мовленням у школах з національними мовами викладання – складний процес психічної діяльності дитини;

- знання з першої мови мають той чи інший вплив на засвоєння і відповідних знань із мови, яка вивчається паралельно. Це виявляється у вигляді міжмовного переносу – *позитивного (транспозиція)* чи *негативного (інтерференція)*;

- лінгвістичний опис систем контактуючих мов у порівняльному плані дає можливість виявити збіг і розбіжності в мовних системах і передбачити можливості транспозиції й інтерференції, а також ті знання, уміння і навички, які треба спеціально формувати (якщо, наприклад, навчальний матеріал властивий лише українській мові). Результати такого аналізу створюють лінгвістичну основу для визначення змісту, методів та прийомів навчання.

## **§ 1.2. Граматика і її роль у формуванні мовлення**

Спостереження на уроках свідчать, що в навчальному процесі на всіх етапах навчання української мови недостатня увага приділяється формуванню граматичних умінь, хоча це є однією з найважливіших складових комунікативного мовлення. Важливість спеціального формування граматичних умінь обумовлюється також тим, що граматичні системи української порівняно з рідними мовами, наприклад, угорською, румунською, мають найбільше відмінностей, хоча, звичайно, є й спільні морфологічні ознаки (наприклад, категорії роду, числа, відмінка в румунській і українській мовах), а деякі мови (угорська й українська) мають зовсім відмінні граматичні системи (зокрема на рівні морфології).

У зв'язку з цим виникає необхідність окремо розглянути психологічні особливості формування граматичних умінь з української мови, які є складовими усного і писемного мовлення, оскільки їх урахування – основа методики навчання мови.

У процесі оволодіння українською мовою як державною в початкових класах шкіл з національними мовами навчання учні мають засвоїти основні мовні одиниці (фонетичні, лексичні, граматичні) й опанувати вміння використовувати їх у мовленні відповідно до норм української літературної мови. Аналіз практики навчання української мови у школах зазначеного типу свідчить, що вчитель зосереджує увагу здебільшого на засвоєнні знань, і тому учні недостатньою мірою оволодівають мовленнєвими вміннями. У результаті вони, будуючи найпростіші висловлювання, навіть на рівні словосполучення припускаються граматичних помилок під впливом рідної мови, тобто виявляють невміння застосовувати набуті знання на практиці. Однією з причин цього є панування формального підходу до засвоєння морфологічного матеріалу (частин мови та їх граматичних форм), за якого основна увага спрямована на оволодіння теоретичними знаннями поза мовленнєвою практикою. Учні заучують лінгвістичні поняття й правила, часто не усвідомлюючи їх сутності. Це призводить до того, що мовні факти засвоюються поза потребою дитини висловлювати свої думки, і, як стверджують учені, є причиною того, що граматики стає для дітей особливо абстрактною й тому важкою. Граматичні знання сприймаються школярами як зведення правил, більшість із яких залишається для дітей тільки звуковою оболонкою, позбавленою змісту. Якщо дитина не бачить сенсу в певних правилах, вона лише формально запам'ятовує їх, швидко забуваючи.

Засвоєння граматичних понять і правил безвідносно до мовленнєвих завдань спричиняє втрату пізнавальної цікавості до вивчення морфологічного матеріалу, що у свою чергу зумовлює низьку активність дітей у процесі навчання. Не реалізуються також розвивальні можливості граматики, закладені в ній як предметі навчання.

Основним завданням оволодіння граматиною у процесі навчання української мови як державної в початкових класах, є формування вмінь і навичок користування мовою в процесі спілкування (комунікації). У цьому плані граMATика, граMATичні навички є найважливішим компонентом мовленнєвих умінь: аудіювання, говоріння, читання й письма.

ГраMATика здавна стала самостійною галуззю знань. Поняття «граMATика» означало «мистецтво читання й письма». У середні віки «вільне мистецтво» – *grammatika* (лат.) – вважалося одним із компонентів будь-якої освіти.

Починаючи з XIX ст., поняття «граMATика» набуває нового змісту в мовознавстві та у навчанні мов.

Термін «граMATика» як предмет вивчення традиційно має широке й вузьке значення. У загальному значенні граMATикою вважається структурна організація всіх одиниць мови за правилами їх поєднання, що уточнюють усі можливі граMATичні структури мови й чітко розмежують граMATично правильні й граMATично неправильні структури. Традиційно основна увага приділяється формам граMATичних структур та їх взаємовідношенням, а не значенню й використанню їх у різних контекстах. Із цього погляду граMATика охоплює словотвір, морфологію, синтаксис і протиставляється лексиці як сукупності слів, що характеризуються фонетичними, лексико-семантичними, морфологічними й синтаксичними властивостями і є центральним предметом граMATичного вивчення. Як приклад аналізуються речення, складені спеціально для ілюстрації різних граMATичних правил, а не вибрані з реальних життєвих ситуацій.

Новим підходом до поняття «граMATика» є визначення її як взаємодії різних рівнів мови для вираження певної інформації про позамовну дійсність в окремих висловлюваннях (реченнях). За цього підходу мова розглядається насамперед як засіб комунікації, а граMATика аналізується для виявлення закономірностей її організації, що дає можливість тому, хто говорить, створювати висловлювання й обмінюватися думками, знаходити відповідність форми конкретному комунікативному завданню у визначеному контексті. У такому разі пріоритет надається функціям структур та їх складових, а також їх контекстуальному значенню.



Перший підхід до граматичного аналізу часто називають *формальним*, тоді як другий – *функціональним* або *комунікативним*.

У живому акті мовлення лексичні й граматичні явища нерозривні: граматику організовує словник, у результаті чого утворюються одиниці змісту – основа будь-якої мовленнєвої діяльності.

Неможливо встановити пріоритет граматики над лексикою, так само як і лексики над граматику. Без знання граматичної структури мови важко розв'язувати комунікативні завдання іншою мовою. Однак засвоєння граматичної системи мови має відбуватися тільки на основі знайомої лексики. Таким чином, як граматичні, так і лексичні знання й уміння становлять центр мовної (лінгвістичної) компетентності, на який спираються мовленнєві вміння. Адже саме з моменту усвідомлення граматичної форми фрази та її лексичного наповнення простий набір звуків, який людина чує і вимовляє, набуває змісту.

Відомо, що кожному слову притаманне лексичне й граматичне значення, крім службових, які мають лише граматичне значення. Завдяки цій подвійній природі слово виступає в мові як одиниця лексичної системи й одночасно як словоформа – одиниця граматичного ладу мови, що є основою для співвідношення лексичних одиниць із їх граматичною характеристикою. Граматика становить механізм мови, за допомогою якого будуються висловлювання в процесі мовлення. У живому мовленні лексичні одиниці використовуються не самі по собі, а в певних граматичних формах, які, по суті, конструюють мовлення. За визначенням учених (М. Львов), «сполучення слів – двигун мовленнєвого механізму, а речення – тісно сплавлена система відношень, переважно сурядних»<sup>1</sup>, які, власне, і створюють мовлення.

Таким чином, мова є складним динамічним явищем, що становить одночасно набір структурних одиниць і процеси, які обумовлюють вибір цих одиниць. Вона є універсальним засобом спілкування, а отже, навчання мови передбачає *знання мовних одиниць у їх «робочому стані»* (за О. Леонтьєвим), тобто вміння використовувати мовні одиниці в конкретних життєвих ситуаціях у процесі мовленнєвого спілкування. Саме тут мовні засоби набувають свого змісту.

---

<sup>1</sup> *Львов М. Р.* Речь младших школьников и пути ее развития / М. Р. Львов. – М., 1975. – 176 с.

У процесі мовленнєвої комунікації люди користуються засобами мови – її словником і граматикою – для побудови висловлювань, зрозумілих адресату. Однак знань тільки словника і граматики недостатньо для того, щоб спілкування було успішним: треба знати також умови вживання тих чи інших мовних одиниць та їх сполучень. Інакше кажучи, крім власне граматики, носій мови має бути обізнаним із «ситуативною граматикою», яка зобов'язує використовувати мову не тільки відповідно до змісту лексичних одиниць і правил їх поєднання у реченні, а й залежно від характеру стосунків між мовцем і адресатом, від мети спілкування та інших факторів, знання яких у сукупності з власне мовними знаннями утворює комунікативну компетентність носія мови. Отже, за комунікативно орієнтованого навчання, а саме таким є навчання української мови у школах з національними мовами викладання, граMATика розуміється не як сукупність правил і відомостей про систему мовних категорій, а як механізм, що забезпечує спілкування, тобто *в межах комунікативного підходу граматичні явища вивчаються і засвоюються не як окремо взяті форми і структури, а як засоби відображення певних думок, відносин, комунікативних намірів*. Основу комунікативного граматичного аналізу становить розуміння того, як граMATика мови відіграє роль джерела породження й обміну думками, тобто комунікації. Комунікативна граMATика, таким чином, найбільше відповідає прагматичним цілям<sup>1</sup>. Д. Хаймс стверджував, що є правила використання мови у процесі спілкування, без яких граматичні правила мови як такі не потрібні, оскільки мовцю необхідно не тільки знати граматику, а й розуміти, що сказати, кому і за яких обставин<sup>2</sup>. Для демонстрації та відпрацювання в мовленні граматичної форми й структури, що вивчається, створюються мовленнєві ситуації, типові для вживання цих структур носіями мови. Ці ситуації різноманітні й передбачають варіативне використання мовних засобів залежно від комунікативної інтенції (наміру). Видозміна ситуації забезпечує умови для автоматизації граматичних структур.

<sup>1</sup> Иностранный язык для специалистов : психологические, методические, лингвистические аспекты : [сб. науч. тр.] / АН СССР, каф. иностр. яз. ; отв. ред. : М. Я. Цвиллинг. – М. : Наука, 1990. – 212 с.

<sup>2</sup> Hymes D. H. On Communicative Competence / D.H. Hymes // Sociolinguistics / ed. by J.V. Pride and J. Holmes. – Harmondsworth : Penguin, 1972. – P. 269–293.

Знання з граматики забезпечують формування вмінь використовувати граматичні засоби мови й розглядаються як сукупність знань і вмінь поєднувати лексичні одиниці в окремі фрази і речення.

Ще з часів К. Ушинського граматиці відведено важливу роль у розвитку розумових і мовних здібностей учнів. Її розглядали як основу для вдосконалення їхніх мовленнєвих навичок і свідомого засвоєння орфографії. Зосереджуючи увагу на питаннях викладання граматики у молодшому шкільному віці, К. Ушинський вбачав суттєву її роль у тому, що вона сприяє формуванню грамотності й виховує спостережливість. Великий педагог висловлював думку, що граматичні правила мають виводитися самими учнями на основі спостережень за вживанням граматичних форм у мовленні. Зокрема, він писав: «ГраMATика всюди є тільки висновком зі спостережень над мовою, що вже створена. Так само має бути й у викладанні: кожне граматичне правило має бути висновком із уживання форм, уже засвоєних дітьми»<sup>1</sup>.

О. Пешковський називав граматику *гімнастикою для розуму* і бачив величезну користь від спостережень за рідною мовою. Він обстоював позицію, що шкільна граMATика має бути семантичною, а не формальною; вона має створювати у свідомості дитини цілісне сприйняття мовної системи, щоб ці знання надавали усвідомленості природній мовленнєвій здатності дитини.

Л. Щерба розрізняв так звані пасивні (рецептивні) і активні граматики. Як відомо, цю проблему він розглядав у контексті вивчення іноземної мови. Саме в цій сфері методики вперше аналізувався принцип «мовленнєвої спрямованості навчального процесу». Наголошуючи на ролі граматики, академік Л. Щерба зазначав, що «під мовою ми розуміємо чи не насамперед її граматику». Вона становить механізми мови, за допомогою яких здійснюються розуміння й побудова висловлювань. За словами вченого, «граMATика вчить говорити», а «правила мови» дають змогу творити мовлення, робити його засобом спілкування<sup>2</sup>. А. Супрун зауважував, що «граMATика

---

<sup>1</sup> Ушинский К. Д. Педагогические сочинения : в 6 т. / К. Д. Ушинский. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 4. – 528 с.

<sup>2</sup> Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе: Общие вопросы методики / Л. В. Щерба. – 2-е изд. – М., 1974. – С. 75–76.

починається там, де учасник повідомлення постає перед потребою побудувати текст або навіть найпростіше словосполучення»<sup>1</sup>.

Навчання граматики завжди викликало інтерес у методистів. У вітчизняній лінгвістиці й методиці проблеми граматики досліджувалися такими вченими, як Л. Булаховський, І. Вихованець, К. Городенська, П. Дудик, С. Єрмоленко, А. Загнітко, Л. Мацько, О. Мельничук, О. Потєбня, М. Пентилюк, М. Плющ, В. Русанівський, І. Чавдаров та ін.

Значний внесок у дослідження функціонування мовних одиниць різних рівнів зробили Ф. Будагов, В. Виноградов, О. Пешковський, О. Потєбня, О. Шахматов, Л. Щєрба та ін. У 80–90-х роках ХХ ст. проблема застосування функціонального підходу до вивчення граматичних явищ була предметом аналізу таких вчених, як О. Безпояско, О. Бондарко, І. Вихованець, Н. Слюсарєва, В. Гак, К. Городенська, А. Загнітко, Г. Золотова, В. Русанівський та ін. Важливу роль у розв'язанні проблеми застосування комунікативно-функціонального підходу до засвоєння граматичних явищ мови відіграли дослідження в галузі психології й психолінгвістики, зокрема теорії мовленнєвої діяльності (Л. Виготський, О.О. Леонтєв, О.М. Леонтєв) і поетапного формування розумових дій (П. Гальперін, Н. Талізїна та ін.).

Однак для нас значний інтерес становлять роботи, що стосуються навчання граматики в процесі оволодіння другою мовою. Найвагоміші напрацювання з цього питання є в методиці навчання іноземних мов.

Перші наукові основи навчання іношомовного граматичного ладу закладено в післявоєнні роки вченими, які висунули методичні принципи *свідомості й опори на рідну мову* в процесі засвоєння іноземної та розробили методику формування граматичної навички (В. Артемов, Б. Беляєв, І. Карпов та ін.). Наприкінці 50-х – на початку 60-х років В. Цетлін<sup>2</sup> було розроблено теорію навчання іношомовної граматики й учення про компоненти процесу оволодіння

<sup>1</sup> Супрун А.Е. Лингвистические основы изучения грамматики русского языка в белорусской школе / А.Е. Супрун. – Минск : Нар. асвета, 1974. – 144 с.

<sup>2</sup> Цетлин В.С. Методика обучения грамматическим явлениям французского языка в средней школе (основные вопросы) / В.С. Цетлин. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 268 с.

граматичними явищами, у яких висунуто поняття граматичних дій і доведено, що саме вони є об'єктом автоматизації в процесі оволодіння граматичним матеріалом іноземної мови. Їй належить і вчення про компоненти процесу оволодіння граматичним явищем (граматичне правило, що викладається по можливості стисло у вигляді інструкції до усвідомленого здійснення граматичних дій; самі граматичні дії, які мають бути автоматизовані, і готовий матеріал усіх рівнів – граматичні форманти, словоформи, уживані словосполучення й речення з граматичним явищем, що засвоюється, які мають запам'ятовуватись у готовому вигляді, але за осмислення норм їх вживання). Значний внесок у теорію і практику оволодіння граматичним ладом іноземної мови зробив Б. Лапідус, запропонувавши замінити частину мовних вправ, спрямованих на засвоєння граматичного явища, комбінованими<sup>1</sup>.

Ці вчені започаткували новий напрям у методиці навчання іноземної мови й у його межах розробили концепцію навчання граматики з метою практичного володіння нею.

Значних успіхів у методиці навчання граматики іноземних мов було досягнуто вже наприкінці 60-х років. Низка плідних ідей стосувалася організації граматичного матеріалу й процесу формування відповідної навички. Б. Лапідус і П. Гурвіч дійшли висновку, що умови її формування мають поступово ускладнюватися і наближатися до умов реальної мовленнєвої комунікації. Учені (І. Бім, П. Гурвіч, Г. Кліментенко, Б. Лапідус, Ю. Пассов) створили класифікацію вправ за ознакою їх наближеності до умов природної мовленнєвої комунікації. У цій класифікації розрізняються *мовні*, *немовленнєві* (некомунікативні, домовленнєві) й *мовленнєві* (комунікативні) вправи, а серед останніх – *умовно мовленнєві* (умовно комунікативні) і власне *комунікативні* (реально комунікативні).

І хоча низка важливих питань залишалася не дослідженою, однак наприкінці 60-х років у цілому було сформовано наукові основи єдиної методичної концепції навчання іншомовної граматики. У наступні роки вчені детально розробили конкретні питання навчання

---

<sup>1</sup> *Лапідус Б. А.* Комбинированные упражнения при обучении устной речи / Б. А. Лапидус // ИЯШ. – 1961. – № 2. – С. 22–31.

граматичного ладу мовлення. Так, Ю. Пассов переконливо показав різницю й співвідношення між навичками (граматичними, орфоепічними тощо), що становлять рівень дій, які необхідно автоматизувати, і вміннями як видами мовленнєвої діяльності. Ученими визначено якості сформованої граматичної навички, серед яких особливо важливими є *сталість* і *звучність*, що дають навичці можливість успішно функціонувати у змінених умовах (П. Гурвіч, Ю. Кудряшов, Ю. Пассов, С. Шатилов).

У розв'язанні питань використання граматики у навчанні будь-якої мови як другої найскладнішою є кореляція змісту навчання з його кінцевою метою, тобто визначення співвідношення між узагальненим мовним матеріалом, яким є граматика, й уміннями і навичками з різних видів мовленнєвої діяльності.

Відомо, що граматика охоплює морфологію і синтаксис. Оволодіння граматичним матеріалом у процесі навчання іншої мови, яка вивчається паралельно з рідною, передбачає вміння утворювати форми слів, володіння тією чи іншою синтаксичною конструкцією, уміння будувати речення, розміщуючи певним чином слова в ньому. Змінюючи форми слів під час побудови словосполучень чи речень, учні саме й оперують словами та їх формами. Будуючи певне речення, необхідно виконувати низку граматичних дій. Різниця між тими, хто вивчає другу мову, і носіями мови полягає в ступені автоматизації дій, що виконуються в процесі використання рідної мови. У першому випадку мовленнєві дії миттєві й неусвідомлені для учасника комунікації, а в другому – зокрема на початковому етапі засвоєння другої мови, коли учень недосконало володіє нею, мовленнєві дії перебувають на початковому етапі автоматизації.

Державний стандарт початкової загальної освіти (освітня галузь «Мови і літератури»: українська та інші мови як предмети вивчення)<sup>1</sup> орієнтує вчителя на комунікативно-діяльнісний підхід до навчання як першої (рідної), так і української мови як державної.

<sup>1</sup> Державний стандарт початкової загальної освіти: Освітня галузь «Мови і літератури»: українська мова та інші як предмет вивчення: лист МОН України від 06.12.2005 № 1/9-695. – Режим доступу: <http://ukraine.uapravo.net/data2008/base41/ukr41401/index.htm>.

Це зумовлює більш наближені до завдань практичного оволодіння мовою аспектні характеристики самого поняття «навчальний граматичний матеріал». Розгляд мовних фактів у їх реальному мовленнєвому вираженні висуває низку вимог до навчального граматичного матеріалу: засвоєння мовних елементів, що входять до певної мовленнєвої одиниці (слова) та правил уживання цих одиниць (граматика) і співвіднесення їх із ситуаціями функціонування в мовленні.

Певні вимоги висуваються й до організації граматичного матеріалу. Насамперед це комплексність, взаємозв'язок лексики й граматики, синтаксису і морфології, синтаксична основа організації матеріалу, що вивчається. Таке поєднання узгоджується з даними аналізу мовленнєвого акту: наявність у процесі породження мовлення поряд з операціями комбінування операцій вибору елементів, які збагачують і конкретизують мовлення, що дає підставу для розгляду морфологічних одиниць на синтаксичній основі, а це, у свою чергу, ставить питання про нерозривні взаємозв'язки граматики й лексики.

Принцип засвоєння морфологічного матеріалу на синтаксичній основі відкриває нові можливості для репрезентації морфологічного матеріалу в підручниках з метою повнішої реалізації мовленнєвої спрямованості навчання шляхом урахування процесів, які відбуваються безпосередньо у мовленнєвій діяльності, тобто дають можливість об'єднати в навчальному матеріалі змістову характеристику виучуваних явищ і нелінгвістичні фактори, важливі для формування змісту висловлювання. У зв'язку з цим мовлення буде розглядатися «не як породження окремих, вилучених із загального контексту й незалежних одне від одного речень, а як породження текстів, закінчених мовленнєвих утворень, повідомлень монологічного чи діалогічного характеру»<sup>1</sup>.

Оволодіння граматичним матеріалом у процесі мовлення потребує розуміння не лише інформації, яку несуть слова як лексичні одиниці, а й інформації, яку несуть граматичні одиниці в конкретному

---

<sup>1</sup> Шелякин М. А. О единстве функционального и системного описания грамматических форм в функциональной грамматике / М. А. Шелякин // Проблемы функциональной грамматики : сб. ст. ; отв. ред. В. Н. Ярцева. – М. : Наука, 1985. – 198 с.

висловлюванні (реченні). Як приклад можна взяти набір окремих слів: *мама, зробити, подарунок, син* і речення, побудовані з цих слів: *«Мама зробила подарунок синові»* і *«Мамі зробив подарунок син»*. Тут додаткова інформація закладена не в лексичних одиницях, а в граматиці, точніше в граматичних формах слів. Це свідчить про те, що у процесі вивчення граматики важливо звертати увагу не лише на правильність граматичного оформлення мовлення, а й на значення граматичних форм, їхню функцію.

За комунікативно-діяльнісного підходу до засвоєння граматики, на який орієнтує державний стандарт, учень співвідносить цілісні мовні комплекси з певними «мисленнєвими комплексами» й умовами використання їх для виконання комунікативного завдання. У зв'язку з цим граMATика розглядається в дії як механізм, що забезпечує мовленнєве спілкування.

Отже, щоб навчальний граматичний матеріал відповідав завданням комунікативного оволодіння мовою, необхідно подати в ньому виучувані граматичні явища в складі цілісних мовних комплексів, співвіднесених із ситуаціями їх функціонування в мовленні в узагальненому систематизованому вигляді. Узагальнений і систематизований граматичний матеріал упроваджується не заради набуття теоретичних знань про будову мови, а для того, щоб спонукати учнів до певних мовленнєвих дій. У результаті процес оволодіння мовою, що вивчається паралельно з рідною, проходить від усвідомленого вживання мовних одиниць до автоматичного використання їх у мовленні.

ГраMATичні категорії як єдність граматичних значень і форм становлять елемент мовної свідомості. Синтаксис сам по собі є абстракцією досить високого ступеня. Ще більшим ступенем абстракції є граматичні категорії мови, однак у них відображається й найвищий ступінь абстракції – понятійні категорії, що не пов'язані з конкретною мовою та є міжмовними універсальїями. Вони передаються у різних мовах системно, але різними способами залежно від специфіки мовної структури. У кожній мові, таким чином, відображаються міжмовні універсальїї в системі мовних значень, властивих саме цій мові.



У процесі навчання будь-якої мови, що засвоюється паралельно з рідною, в учнів формуються лінгвістичні знання, які охоплюють різноманітні аспекти вивчуваної мови, насамперед лексику, тобто слова та їх словоформи, граматику як закономірність поєднання лексичних елементів у значущі фрази й речення, синтаксичні закономірності організації текстів зі слів, синтагм і речень, а також правила слово- і формоутворення. Оволодіння мовними знаннями нерозривно пов'язане з навичками й уміннями – фонетичними, лексичними, граматичними, які формуються в процесі оволодіння мовою і виявляються у мовленні.

Таким чином, узагальнюючи викладене, можна стверджувати, що:

- у кожній мовній системі граматику посідає центральне місце і становить механізм мовлення;

- і в лінгвістичній теорії, і в методиці навчання мов, що вивчаються як другі, усталився функціонально-комунікативний підхід до вивчення граматики, за якого вона розглядається як взаємодія різних рівнів мови для висловлювання тієї чи іншої думки, комунікативного наміру;

- за комунікативно орієнтованого навчання мови граматику слід розглядати не як сукупність правил і відомостей, а як механізм, що забезпечує спілкування;

- навчання граматики охоплює засвоєння мовних засобів, формування граматичних та комунікативних навичок. Відповідно на кожному етапі мають використовуватися вправи *домовленнєвого* й *мовленнєвого* характеру.

Для методики навчання української мови як державної, що вивчається паралельно з рідною, усі зазначені положення важливі й спонукають до перегляду традиційних підходів до викладання змісту навчання в підручниках та до пошуків нових методів і прийомів навчання.

### § 1.3. Граматичні навички та комунікативні уміння й особливості їх формування

**Уміння і навички. Граматична навичка.** Навчання української мови потребує з'ясування таких понять, як *уміння і навички*, зокрема граматичні, оскільки вони структурують мовні знання.

У дидактиці *вміння* визначають як *усвідомлені дії*, а *навичку* – як *автоматизовані* вміння.

У психології *вміння і навичку* розглядають як дві стадії автоматизації дій, причому *вміння* розуміється як проміжний етап нового способу дії, оснований на певному правилі, але який ще не досяг рівня навички<sup>1</sup>, що по суті не заперечує визначення умінь і навичок у дидактиці.

Фізіологічною основою будь-якої навички, у тому числі граматичної, є динамічний стереотип, причому «динамізм стереотипії мовленнєвих граматичних зв'язків досягається за рахунок зміни лексичної наповнюваності цих граматичних форм, а також їх функціонування в різних типах речень»<sup>2</sup>.

У методиці іноземної мови вважається, що *граматична навичка* – це *автоматизований компонент свідомо виконуваної мовленнєвої діяльності, яка забезпечує правильне вживання граматичних форм у мовленні, а вміння розглядається як здатність людини здійснювати певну дію в умовах розв'язання комунікативних завдань на основі вироблених навичок і набутих знань*.

Формування граматичних навичок, – зазначає С. Шатілов, – це насамперед створення навичок уживання відмінкових закінчень іменників і прикметників, особових закінчень дієслів й інших морфологічних формантів слів, а також створення синтаксичних навичок, тобто навичок структурного оформлення різних видів речень<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Психологический словарь / [А.Т. Айрапетянц, Я.А. Альтман, П.К. Анохин и др. ; редкол.: В.В. Давыдов и др.] – М.: Педагогика, 1983. – 447 с.

<sup>2</sup> Раупов М. Теоретические основы обучения владению Past Indefinite и Present Perfect : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / М. Раупов. – М., 1988. – 212 с.

<sup>3</sup> Шатілов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе / С. Ф. Шатілов. – М. : Просвещение, 1986. – 223 с. – С. 89

Операції (дії) є необхідним компонентом будь-якої граматичної навички. Вони спочатку не є автоматизованими, автоматизація відбувається лише в результаті виконання низки цілеспрямованих граматичних вправ<sup>1</sup>. Таким чином, формування граматичних навичок є формуванням автоматизованих операцій із заповнення позицій у структурі висловлювання. Автоматизація операцій – важливий етап утворення граматичної навички, оскільки звільняє свідомість від контролю за здійсненням моторних, сенсорних й інтелектуальних операцій і тим самим дає можливість звертати увагу не на технічний, а на змістовий бік мовлення.

Граматичні автоматизми виникають на основі розуміння правила в процесі набуття індивідуально-мовленнєвого досвіду<sup>2</sup>. Оволодіння правилом-інструкцією, яке лежить в основі граматичної навички і створює основу граматично правильного оформлення висловлювання, є необхідною умовою для формування цієї навички, тобто формування граматичних навичок можливе лише за усвідомлення мовних явищ, що лежать в основі цих навичок. Процес усвідомлення граматичних закономірностей має надзвичайно важливе значення для формування граматичної навички, оскільки забезпечує основу правильного породження відповідної граматичної дії<sup>3</sup>.

Ю. Пассов вважає, що *граматична навичка* – це синтезована дія, що здійснюється в навичкових параметрах і забезпечує адекватне морфолого-синтаксичне оформлення мовленнєвої одиниці будь-якого рівня в мовленні<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Артыков А. Методическая типология грамматических явлений английского языка как определитель эффективности переводных упражнений : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Агаджан Артыков. – Чарджоу, 1984. – 203 с.

<sup>2</sup> Шатилов С. Ф. К вопросу о грамматических языковых умениях и речевых грамматических автоматизмах / С. Ф. Шатилов // Проблемы обучения иностранным языкам : тезисы конф. – Ч. 3. – Владимир : ВГПИ им. П. И. Лебедева-Полянского, 1969. – С. 27–28.

<sup>3</sup> Ратников В. Н. Принцип сознательности в обучении грамматическим явлениям иностранного языка / В. Н. Ратников, В. Л. Быстрова // Методы обучения иноязычной речи. – Минск : Вышэйшая шк., 1971. – С. 49–65.

<sup>4</sup> Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам / Е. И. Пассов. – М., 1977. – 112 с.

У граматичній навичці вчений виокремлює як складники окремі дії (розумові операції):

а) вибір структури, адекватної мовленнєвому задуму мовця в певній ситуації;

б) оформлення мовленнєвих одиниць, якими заповнюється структура відповідно до норм певної мови і часових параметрів;

в) оцінка правильності й адекватності цих дій.

Вибір структури можна назвати функціональним аспектом навички, формальною стороною є лексико-граматичне оформлення задуму. Від неї залежать правильність з погляду конкретної мови і швидкість мовлення. Ця сторона (оформлення) тісно пов'язана з етапом викликання слова з тривалої пам'яті й поєднання його з іншими. Тому формувати граматичну навичку можна лише на основі тих лексичних одиниць, якими учень вільно володіє.

Як відомо, граматичні навички відрізняються одна від одної настільки, наскільки відрізняються самі види мовленнєвої діяльності (говоріння, читання, аудіювання, письмо). Серед них розрізняють *морфологічні*, що забезпечують правильне формоутворення і формовживання, та *синтаксичні*. Останні відповідають за правильний порядок слів у реченні.

Є ще один вид навичок, який у психологічній літературі відносять до «розумових» чи «інтелектуальних». Це *мовні навички*, що пов'язані зі знаннями і є *дискурсивними граматичними навичками*.

Мовні навички – «операційні навички утворення окремих форм і структур за правилами, поза умовами мовленнєвої комунікації»<sup>1</sup>. Психологічною основою цих навичок є дискурсивно-граматичні дії, що виконуються на основі граматичних знань і використовуються як фоновий компонент найчастіше в письмовому мовленні, у говорінні – рідше. Мовна навичка допомагає мовцю контролювати правильність виконання мовленнєвої дії, а у разі помилки забезпечує виправлення неточностей.

---

<sup>1</sup> Шатилов С. Ф. Теоретические основы методики обучения грамматическому аспекту иноязычной речи / С. Ф. Шатилов // Вопросы обучения грамматическому аспекту устной речи на иностранном языке в средней школе и в вузе : ученые зап. ЛГПИ им. А. И. Герцена. – Л., 1971. – Т. 454. – С. 26.

Визначаючи роль мовних навичок у формуванні мовленнєвих, можна стверджувати, що вони створюють *операційно-орієнтувальну основу* для володіння *мовленнєвими граматичними діями* й позитивно впливають на формування мовленнєвого граматичного автоматизму. Отже, в основі мовленнєвої граматичної навички лежать знання з мови. Щодо мовленнєвих граматичних навичок, то деякі вчені зазначають, що це «автоматизоване вживання граматичних (морфологічних і синтаксичних) формантів у мовленні на основі граматичного чуття»<sup>1</sup>. Функціонування граматичної сторони мовлення відбувається таким чином: мовець а) вибирає лексико-граматичну модель, адекватну своєму мовленнєвому задуму, що є функціональним аспектом навички, інакше – це операція вибору; б) оформляє згідно з нормами цієї мови мовленнєві одиниці, якими заповнюється модель, – операція оформлення.

Вибір моделі залежить від того, наскільки мовець засвоїв граматичне значення, тісно пов'язане з оформленням моделі, бо форма та її значення єдині й нерозривні. Інакше кажучи, граматичне значення, з одного боку, пов'язане з оформленням моделі, з другого – із ситуацією, від якої залежить вибір. Обидві операції – вибір і оформлення – синтезовані в граматичній навичці в єдину дію.

Основними характеристиками навички дослідники вважають<sup>2</sup>:

1) *автоматизованість*. Ця якість є показником того, що навичка сформована, оскільки лише *автоматизоване виконання дій* називається *навичкою*;

2) *стійкість* навички – це здатність зберігати сформовані якості (такі як автоматизованість і гнучкість) протягом тривалого часу;

3) *гнучкість* навички, що дає їй можливість функціонувати в умовах, що відрізняються від тих, у яких вона була сформована.

<sup>1</sup> Айдарова Л. И. Формирование некоторых понятий грамматики по третьему типу ориентировки / Л. И. Айдарова // Зависимость обучения от типа ориентировочной деятельности. – М. : Изд-во МГУ, 1968. – С. 17–42.

<sup>2</sup> Краткий психологический словарь / [В. В. Абраменкова, В. С. Аванесов, В. С. Агеев и др.] ; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1985. – 431 с.; Краткий психологический словарь-хрестоматия. – М. : Высш. шк., 1975. – 134 с.; Психологический словарь / [А. Т. Айрапетянц, Я. А. Альтман, П. К. Анохин и др.] ; редкол. : В. В. Давыдов и др.]. – М. : Педагогика, 1983. – 447 с.

С. Шатилов вважає однією з характеристик навички є *свідомість*, що розуміється як усвідомлення явищ, які лежать в основі функціонування цієї навички, хоча в дидактиці свідомість пов'язують із формуванням умінь, які в результаті виконання низки цілеспрямованих вправ переходять в автоматизовану навичку<sup>1</sup>.

Показником сформованості граматичної навички, за Ю. Пассовим, є її здатність *комбінуватися* з іншими моделями, на основі чого виробляється стійкість. На цьому етапі формується механізм вибору моделі, відбувається цілеспрямоване вживання моделі, засвоєної на попередніх стадіях, з іншими, засвоєними раніше<sup>2</sup>. Усі вчені одноставні, що граматичні навички формуються поетапно, однак називають різну кількість етапів у їх формуванні

Найчастіше це:

- *презентація знань*, у процесі якої вводиться граматична структура;
- *цілеспрямована практика*, під час якої відбувається маніпулювання структурою, що вивчається, задля досягнення контролю над формою;
- *комунікативна практика*, у процесі якої відпрацьовується граматична структура, що вивчається, у процесі виконання комунікативних завдань;
- *зворотний зв'язок і корекція помилок*. Структура корекції може змінюватися залежно від фази уроку. Але на будь-якій стадії метою є не механічна констатація помилки і відповідно правильне вживання відповідної форми, а усвідомлене її виправлення і пояснення<sup>3</sup>.

У кожного з авторів перший етап так чи інакше пов'язується з формуванням граматичних знань (презентація, пояснення). Без розуміння правил мови вироблення навичок практичного володіння

---

<sup>1</sup> Шатилов С. Ф. Теоретические основы методики обучения грамматическому аспекту иноязычной речи / С.Ф. Шатилов // Вопросы обучения грамматическому аспекту устной речи на иностранном языке в средней школе и в вузе : ученые зап. ЛГПИ им. А. И. Герцена. – Л., 1971. – Т. 454. – С. 1–63.

<sup>2</sup> Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иностранному языку / Е. И. Пассов. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 208 с.

<sup>3</sup> Celce-Murcia M. Techniques and Resources in Teaching Grammar / M. Celce-Murcia, S. Hilles. – Oxford University Press, 1988. – 187 p.

нею «утруднене або навіть неможливе»<sup>1</sup>. І хоча навчити мовлення через засвоєння правил неможливо, але навчати на основі системи правил необхідно, тому що самі правила мови виходять із мовлення і відображають основні закономірності мови.

Наступні етапи пов'язані з різними видами тренувальних граматичних вправ, метою яких є вироблення відповідних умінь і навичок. І останній етап передбачає використання сформованих граматичних навичок у процесі мовлення.

За В. Артемовим, шлях до створення автоматизованої навички має починатися із засвоєння правила (здобуття знань). Потім, неодноразово застосовуючи правило для виконання дії, учень набуває «первинних умінь», які характеризуються зосередженням на ньому довільної уваги. «Первинне вміння переходить у навичку в результаті багаторазових повторень»<sup>2</sup>.

Після повідомлення правила відбувається його практичне застосування шляхом усвідомленого граматичного конструювання. У результаті вправлянь відповідні дії з конструювання виконуються дедалі легше, усе менш усвідомлено, безпосередньо формується навичка, яка застосовується в процесі мовлення (вторинні вміння).

Отже, формування граматичних навичок можна зобразити у вигляді такої схеми:

**знання ⇔ первинні вміння ⇔ навичка ⇔ вторинні вміння.**

*Знань* учні набувають на першому етапі в процесі презентації і пояснення нового граматичного явища. На цьому ж етапі учні вправляються в застосуванні виучуваної граматичної форми, формуються *первинні вміння*. У результаті виконання низки граматичних домовленієвих (мовних) й умовно мовленієвих вправ, які передбачають вживання виучуваної граматичної конструкції під час побудови окремих висловлювань, у них формується *граматична навичка*,

<sup>1</sup> Артемов В. А. К вопросу о психологии обучения иностранным языкам / В. А. Артемов // Вопросы психологии и методики обучения иностранным языкам / ред. В. А. Артемов. – М. : Учпедгиз, 1947. – С. 25.

<sup>2</sup> Артемов В. А. Психология обучения языкам за 30 лет / В. А. Артемов // ИЯШ. – 1948. – № 1. – С. 80.

яка, поєднуючись із іншими, раніше утвореними граматичними навичками у процесі виконання різноманітних мовленнєвих вправ і завдань комунікативного характеру, переходить у *вторинні вміння*, або комунікативне мовлення.

Із вивченням мови в учнів формуються нові динамічні стереотипи, нові граматичні навички. Кожна нова граматична навичка не є ізольованою, а вступає у взаємодію з іншими, уже сформованими<sup>1</sup>. Розглядаючи проблему формування граматичних навичок з іноземної мови, багато вчених дійшли висновку про необхідність урахувати граматичні навички, сформовані у процесі навчання рідної мови, які так чи інакше впливають на формування таких самих навичок із другої. Як зазначалося, ця взаємодія в психологічній і методичній літературі називається *переносом*, який може відобразитися на процесі формування навичок як позитивно, так і негативно, тобто полегшувати чи утруднювати цей процес.

Якщо учні усвідомлюють схожість між навичками або групами операцій уже сформованої навички і нової, оволодіння новою граматичною навичкою полегшується за рахунок використання вже сформованих операцій у готовому вигляді без додаткового тренування (позитивний перенос). Як зазначалося, цей процес може бути як стихійним, так і цілеспрямованим завдяки відповідній організації навчальних дій.

У разі розгляду інтерференції як взаємодії динамічних стереотипів інтерференція граматичних навичок пояснюється як «суперництво» динамічних стереотипів (за І. Павловим), у нашому випадку граматичних. Таке суперництво призводить до пригнічення одного зі стереотипів іншим. Наші спостереження, а також спостереження багатьох інших дослідників свідчать, що, як правило, граматичні навички, сформовані на уроках рідної мови, утруднюють формування граматичних навичок з другої мови у випадках розбіжностей у змісті мовного матеріалу.

<sup>1</sup> Кабанова-Меллер Е. Н. Роль обобщения в переносе / Е. Н. Кабанова-Меллер // Вопросы психологии. – 1972. – № 2. – С. 55–66; Павлов И. П. Полное собр. соч. : в 6 т. / И. П. Павлов. – Т. 3, кн. 2. – М. ; Л. : АН СССР, 1951. – 438 с.



Дослідження інтерференції показало, що її інтенсивність не визначається близькістю в часі між навичками, що інтерферують. Більш віддалена навичка може спричинити сильнішу інтерференцію, ніж суміжна. Водночас чим повніше й свідоміше людина володіє навичками, тим менший гальмівний вплив вони чинять одна на одну. Чим вищий рівень володіння домінують навичкою, тим легше звільняється від гальмівного впливу нова, набута в процесі засвоєння другої мови.

Вчені вважають, що для послаблення інтерференції, так само як і для опори на позитивний перенос, необхідно зіставляти рідну і другу мови<sup>1</sup>. Це особливо важливо за міжмовної інтерференції, «коли модель мови, що вивчається, не аналогічна моделі, сформованій у рідній мові. Учні через звичку схильні користуватися моделлю рідної мови»<sup>2</sup>.

Описуючи механізм формування іншомовного мовлення, І. Зимня та О. О. Леонт'єв визначають три групи навичок<sup>3</sup>:

1) навички, які мають бути перенесені на новий мовний матеріал й актуалізуватися на ньому;

2) навички, які вже сформовані в рідній мові й мають коригуватися в процесі оволодіння іншою мовою;

3) навички, які мають формуватися заново.

На підставі аналізу психологічних особливостей формування граматичних навичок з другої мови О. О. Леонт'єв дійшов висновку, що основна проблема формування мовленнєвої діяльності іншою мовою полягає в оптимальних способах корекції навичок, засвоєних у процесі оволодіння рідною мовою<sup>4</sup>. Такої думки дотримувався й А. Супрун – дослідник у галузі навчання граматики таких близькоспоріднених мов, як білоруська й російська.

<sup>1</sup> *Базиев И. К.* К проблеме обучения иностранным языкам в многонациональном государстве / И. К. Базиев // Преподавание иностранных языков и его лингвистические основы. – М. : Наука, 1972. – С. 17–20.

<sup>2</sup> *Ладо Р.* Обучение иностранным языкам (научный подход) / Р. Ладо // Проблемное обучение иностранным языкам. – Т. XIV. – Владимир : Изд-во ВГПИ им. П. И. Лебедева-Полянского, 1978. – С. 64

<sup>3</sup> *Zimnija I.* Właściwości psychologiczne początkowego stadiumu panowania języka obcego / I. Zimnija, A. Leontjew // Podstawy naukowe nauczania języka Rosyjskiego. – Warszawa, 1972. – S. 185.

<sup>4</sup> *Леонт'єв А. А.* Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному (психолінгвістическіе очерки) / А. А. Леонт'єв. – М., 1970. – 88 с. – С. 53

Висновки психологів про три групи навичок надзвичайно важливі для методики навчання української мови у школах із національними мовами викладання, оскільки аналіз практики навчання української мови в школах такого типу свідчить, що вчителі не враховують фактор переносу як позитивного, так і негативного, що, з одного боку, робить навчальний процес нецікавим і неефективним щодо використання навчального часу, оскільки вчитель удруге пояснює те, що вже відомо учням з рідної мови (особливо в умовах засвоєння споріднених мов), з другого – не беруться до уваги розбіжності в граматичних формах слів – різних частин мови в процесі формування граматичної навички, що призводить до граматичних помилок, які виявляються як в усному, так і в письмовому мовленні.

Отже, підсумовуючи викладене, зазначимо;

- у лінгводидактиці, що стосується навчання другої мови, граматична *навичка* розглядається як автоматизований компонент свідомої мовленнєвої діяльності, яка забезпечує правильне вживання граматичної форми в мовленні, а граматичні *уміння* як здатність людини виконувати ту чи іншу мовленнєву дію в умовах розв'язання комунікативних завдань на основі вироблених навичок і одержаних знань;

- розрізняють *мовні* навички, пов'язані із засвоєнням граматичних знань, і *мовленнєві*, пов'язані з автоматизованим уживанням граматичних форм у процесі мовлення;

- формування граматичних навичок відбувається поетапно: I етап – засвоєння знань з мови; II – формування первинних умінь у процесі операцій з мовним матеріалом; III – формування граматичних навичок під час виконання домовленнєвих і частково мовленнєвих вправ; IV етап – формування вторинних умінь (комунікативна практика);

- у процесі засвоєння другої мови формування граматичних навичок супроводжується такими психологічними явищами, як транспозиція й інтерференція.

## РОЗДІЛ 2

### ЗАГАЛЬНІ ПИТАННЯ ЛІНГВОДИДАКТИКИ

#### § 2.1. Цілі та засоби навчання української мови

*Цілі навчання.* У дидактиці та лінгводидактиці, присвячених проблемам засвоєння других мов, розрізняють *основні* (кінцеві) та *проміжні* цілі.

Основні цілі навчання визначають як результат розв'язання кінцевої мети. Вона зумовлюється *запитами суспільства*, однак її реалізація можлива лише через досягнення часткових, проміжних, цілей, сформульованих у державних стандартах, навчальних програмах, підручниках та навчальному процесі – учителями. Від того, наскільки вони правильно визначені учителем, тобто узгоджуються з основною метою, залежить успішність навчання<sup>1</sup>.

На сучасному етапі розвитку нашого суспільства у суверенній Україні, коли українська мова визнана Конституцією як державна, основні цілі (основна мета) навчання визначені у Державних стандартах початкової освіти (галузь «Мови й літератури. Українська мова й інші мови як предмети вивчення») та відповідних програмах, де зазначається, що «основна мета навчання української мови (державної) полягає у формуванні *комунікативної компетентності* учнів з урахуванням їхніх можливостей та інтересів»<sup>2</sup>.

Комунікативна компетентність є *ключовою* й означає здатність школярів успішно користуватися усіма видами мовленнєвої діяльності в процесі спілкування. В основі комунікативної компетентності лежить лінгвістична (предметна) компетентність, адже лише на основі знань про мовні одиниці та умінь правильно використовувати їх у процесі мовлення забезпечується її формування.

<sup>1</sup> Основы методики преподавания иностранных языков / под ред. В. А. Бухбиндера, В. Штраусса. – К., 1986. — С. 126–129

<sup>2</sup> Див.: Навчальні програми з української мови для 1–4 класів шкіл з угорською (румунською, молдовською, польською) мовою викладання : пояснювальна записка. – К. : Пед. думка, 2012.

Крім того, навчання української мови як державної спрямоване і на формування соціокультурної компетентності, яка теж визначена як ключова й полягає в ознайомленні з культурою українського народу, в умінні встановлювати соціальні контакти та адаптації підростаючого покоління до життя в українському соціумі, патріотичному й моральному вихованні, а також у вихованні почуттів толерантності до представників інших національностей, їхніх мов, культур.

Для досягнення основної мети навчання, якою є комунікативна компетентність учнів шкіл з мовами навчання національних меншин України, передбачається розв'язання таких завдань:

- забезпечення позитивної мотивації до засвоєння української мови;
- формування умінь і навичок з усіх видів мовленнєвої діяльності в усній і письмовій формі;
- засвоєння елементарних знань про найважливіші мовні одиниці, необхідні й достатні для формування мовленнєвих умінь і навичок;
- збагачення словникового запасу і формування граматичних умінь;
- засвоєння української графіки й орфографії, формування фонетико-графічних та правописних умінь і навичок;
- ознайомлення з національною культурою українців;
- забезпечення інтелектуального, морального, соціокультурного й естетичного розвитку особистості.

На кожному етапі навчання відповідно до основної мети та поставлених завдань реалізуються й конкретизуються проміжні цілі. Тому вчитель, орієнтуючись на програму, конкретизує їх відповідно до етапу навчання, навчального матеріалу і навчально-розвивальних та виховних завдань, які ставляться на уроці.

Якщо проаналізувати уроки української мови у початкових класах шкіл із національними мовами навчання, то зауважимо, що часто, формулюючи проміжні цілі, учителі виходять лише з конкретного мовного матеріалу, не орієнтуючись на загальну стратегію навчання, тобто кінцеві цілі. Звідси – недоліки в навчальному процесі, зорієнтованому здебільшого на оволодіння конкретним теоретичним матеріалом (засвоєння правил) та орфографічними вміннями. Розвиток комунікативних умінь часто лишається поза увагою.

Як підкреслювалося, відповідно до сформульованої мети уроку визначаються навчальні завдання. На уроці їх може бути кілька, однак кожне з них має бути підпорядковане основній меті уроку. Якщо мета сформульована неправильно, то й навчальні завдання не досягатимуть потрібної результативності. Спостереження засвідчують і такі випадки, коли навчальні завдання не відповідають меті або мета сформульована правильно, а перебіг уроку не відповідає їй. Як наслідок — низька ефективність навчального процесу.

Крім суто навчальних цілей, у проєкті державних стандартів та програмах визначаються виховні й розвивальні цілі. Так, однією з основних цілей, поряд із комунікативною, є виховання громадянина України, якої б національності він не був. Українська мова має величезні можливості для цього, оскільки розглядається не тільки як засіб спілкування, а і як засіб пізнання, носій культури українського народу. Тому навчання дітей української мови має відбуватися водночас із прилученням засобами мови до національної культури українського народу — звичаїв, традицій, літератури, історії і т. ін., що визначається в змісті соціокультурної лінії.

Як зазначалося у державному стандарті мовної освіти у початкових класах, зміст соціокультурної лінії забезпечує знання про український етнос, його традиції, мову, культуру, літературу, історію і покликаний формувати громадянина України, який знає й поважає рідну мову й культуру та мову й культуру українського народу, серед якого живе, почуття толерантності до культури і звичаїв інших народів, що населяють Україну.

Під час формування соціокультурних уявлень учнів початкових класів слід виходити з принципу врахування їхніх вікових особливостей та доступності навчального матеріалу. Звідси й орієнтування на українські фольклорні твори малих форм (дитячий ігровий фольклор: забавлянки, заклички, колискові, загадки, а також казки про тварин), які становлять великий пласт народної творчості. Крім того, до змісту навчання мають входити найпоширеніші у певній місцевості народні свята (свято врожаю, зустріч весни) та деякі релігійні (для ознайомлення), такі як Різдво, Великдень.

Учні шкіл національних меншин є громадянами України, тому для виховання громадянина України важливі знання, що стосуються Української держави, державних символів, столиці, її історії тощо. Весь цей матеріал, як і матеріал з мови, становить невід'ємну частину текстів для аудіювання й читання та письма і має забезпечувати виховні цілі та розвиток умінь комунікативного мовлення, яке, як зазначалося, є основною метою навчання мови.

І в державних стандартах, і в програмах з української мови для шкіл з національними мовами навчання визначено розвивальні цілі навчання. Українська мова має необмежені можливості для розвитку розумових здібностей учнів. Л. А. Булаховський ще в 20-х роках писав, що під час паралельного навчання мов у голові учня постійно відбувається процес «порівняння й відрізнєння». Саме тому методика взяла на озброєння прийом зіставлення (у випадках розбіжностей) як один із основних у навчанні української мови. Зрозуміло, що порівняння фактів рідної й української мов, встановлення спільного й розбіжностей дає змогу глибше усвідомлювати і явища першої мови, сприяє диференціації фактів рідної й української мов, розширює лінгвістичний кругозір учнів. Усвідомлення спільного в обох мовах і перенос набутих на уроках першої мови знань, умінь і навичок в українську — процес, який потребує відповідних розумових дій — аналізу й узагальнення. Тому на уроках української мови постійно відбуваються такі розумові операції, як порівняння, аналіз і синтез, що сприяє інтелектуальному розвитку учнів.

Таким чином, підсумовуючи викладене, зауважимо:

- у методиці навчання української мови слід розрізняти *основні цілі* навчання й *проміжні*. У формулюванні проміжних цілей необхідно виходити з основних. Від того, наскільки правильно вони сформульовані, залежить результативність у досягненні основних;
- цілі – проміжні й кінцеві (основні) – досягаються шляхом розв'язання конкретних завдань, кожне з яких є певним кроком у їх досягненні;
- на кожному уроці української мови, як правило, визначається одна триєдина мета (проміжна ціль) навчання, якій підпорядковуються завдання, що мають бути розв'язані протягом уроку;

• реалізація соціокультурної лінії є невід'ємною частиною навчання й виховання у процесі опрацювання мовного матеріалу та формування мовленнєвих умінь.

**Засоби навчання.** У методиці навчання іноземних мов засоби навчання ділять на *матеріальні й діяльнісні*<sup>1</sup>. *Усне мовлення розглядається не лише як ціль навчання, а і як засіб досягнення інших цілей, з чим можна погодитися. Саме тому засоби навчання розглядаються як сукупність предметів, явищ, ідей і способів дій, за допомогою яких реалізуються цілі навчального предмета. Аналізуючи проблему засобів, В. М. Плахотник зазначає, що «для реалізації конкретної цілі навчання слід визначити комплекс необхідних для цього засобів, а зі зміною цілей відповідно змінюються і засоби навчання»*<sup>2</sup>.

До *матеріальних* засобів навчання вчений відносить: а) мовні: усне мовлення, тобто мовлення учителя й учнів, звукозапис та писемне мовлення (у підручниках, посібниках, таблицях); б) предметно-образні: статичні (предмети, малюнки, картини і т. ін.) і динамічні (реальні ситуації і події, теле- і кінофільми).

До *діяльнісних* засобів належать: практичні методи і прийоми навчання та контролю, а також теоретичні (ідеї, закономірності). Однак, на нашу думку, оскільки усне мовлення розглядається і як засіб досягнення інших цілей, то закономірно було б віднести його до діяльнісних засобів. Крім того, очевидно, контроль — це теж складова методів, тому окремо його розглядати навряд чи доцільно. Варто було б до діяльнісних засобів навчання віднести і вправи, оскільки саме вони відіграють основну роль у засвоєнні навчального матеріалу. Правда, М. Успенський<sup>3</sup>, розглядаючи проблему методів і прийомів навчання мови, вправи відносить до практичних або тренувальних методів навчання, з чим можна погодитися. Однак, зважаючи на їх вагомість, вони можуть посідати і самостійне місце

---

<sup>1</sup> Основы методики преподавания иностранных языков / под ред. В. А. Бухбиндера, В. Штрауса. – К. : Освіта, 1986. – С. 130.

<sup>2</sup> Там же. — С. 132.

<sup>3</sup> Успенский М. Б. Совершенствование методов и приёмов обучения русскому языку / М. Б. Успенский. – М., 1979. – С. 67.

серед діяльнісних засобів навчання, де особлива увага приділяється мові, яка є засобом вираження і об'єктивізації реального. Мовні засоби, — зауважує В. Плахотник, — у навчанні іноземної мови (взагалі другої. — *О. Х.*) — основні. Можна обійтися без наочності, але без постійної демонстрації зразків мовлення — усних і писемних — неможливо. Учитель має постійно демонструвати слова, зразки мовлення, тексти (усні й письмові), а учні слухати-розуміти, читати й писати, тобто застосовувати засоби мови, — зазначає вчений. Отже, мовні засоби навчання є одними з основних і становлять лінгвістичну основу навчання мовлення, хоча ми не відкидаємо й важливості предметної наочності.

Мовні та мовленнєві засоби (матеріальні й діяльнісні) перебувають у постійному взаємозв'язку. Так, учитель, формуючи усне мовлення, повинен передусім забезпечити знання про норми української вимови та граматики, словниковий запас, дати зразки мовлення — діалогічного й монологічного, а діти, щоб навчитися мовлення, мають постійно вправлятися в ньому за допомогою різноманітних вправ і ситуацій мовлення, пропонованих у підручнику та вчителем тощо.

З метою формування і розвитку умінь усного мовлення використовуються технічні засоби навчання – фонозаписи, аудіовізуальні посібники, що теж демонструють зразки мовлення. Крім того, у початкових класах для розвитку мовлення широко використовується така наочність, як малюнки: предметні, ситуативні, сюжетно-ситуативні, сюжетні, а також відеофільми, що робить навчальний процес цікавішим, а отже, і ефективнішим. Як правило, у період формування усного мовлення зазначені засоби навчання використовуються протягом уроку кілька разів кожен окремо або в певному поєднанні (але не надміру!), залежно від того, яка навчальна мета ставиться. Особливо корисним є використання аудіозаписів як зразків мовлення і записи мовлення учнів з метою аналізу його правильності.

Письмове мовлення характерне для підручників, якими діти користуються, записів на дошці, таблицях, роздаткового матеріалу тощо. Дуже важливо, щоб записи на дошці або на таблицях,



які робить учитель, були зразковими й чіткими, а дошка – належно розграфлена. Нині створюються навчальні комплекти, які охоплюють усне й письмове мовлення. Складовими таких комплектів є програма, підручник, методичний посібник (для вчителя), звуковий посібник, дидактичні матеріали, таблиці, картини, відеофільми, зошити з друкованою основою, книги для читання. Завдання комплектів полягає в тому, щоб допомогти вчителю й учням ефективніше досягти кінцевої мети, визначеної програмою. При цьому основними компонентами навчального комплекту є підручник і методичний посібник. Під час навчання грамоти таким самим важливим компонентом навчального комплексу є зошити для письма, у яких демонструються рукописні букви і даються завдання для формування умінь писати українською мовою. Всі інші засоби відіграють допоміжну роль. У підручнику реалізується зміст навчання, визначений програмою, а також пропонуються методи та прийоми навчання через систему завдань і вправ, спрямованих на формування тих чи тих умінь як на окремому уроці, так і в системі уроків, відведених на засвоєння певної теми.

Якщо підручник розрахований переважно на учня, то методичний посібник призначений для вчителя. У ньому відображено методичні ідеї і погляди автора підручника, наведено рекомендації щодо його використання.

Дидактичні засоби, що входять до навчального комплекту, теж утворюють певну систему, яка відповідає потребам навчально-виховного процесу. Серед цих засобів важливе значення, особливо у початкових класах, мають предметно-образні. Практично все, що є у класі, навіть самі учні, їхні дії, одяг, можуть бути використані як засіб навчання. Крім того, як зазначалося, предметно-образними засобами є малюнки — предметні, сюжетні, ситуативні, сюжетно-ситуативні й ілюстративні (що унаочнюють зміст художнього чи науково-популярного тексту) тощо.

Предмети і предметні малюнки застосовують як засіб ілюстрації лексичного значення слова (семантизації), а також із метою складання окремих чи кількох поєднаних речень (текстів).

Ситуативні малюнки є засобом формування діалогічного мовлення (ситуація, передана на малюнку, стає змістом діалогу учнів, які виконують роль зображених героїв). Призначення сюжетних малюнків (у початкових класах вони, як правило, нескладні за змістом) – формувати уміння монологічного мовлення.

Таким чином, у лінгводидактичній літературі розрізняють матеріальні й діяльнісні засоби. До останніх відносять методи і прийоми формування знань, умінь і навичок та їх контролю, а також усне й письмове мовлення, зразки мовлення. До теоретичних – ідеї, закономірності. Методи та прийоми навчання розглядають як засоби, спрямовані на ефективне досягнення основних цілей навчання через проміжні, які співвідносяться з основними і ставляться на кожному уроці. Однак у більшості дидактичних та лінгводидактичних праць методи й прийоми визначаються як способи навчання і розглядаються як самостійні. Вони підпорядковуються цілям навчання та добираються залежно від змісту та лінгвістичних особливостей навчального матеріалу і вікових особливостей учнів. Зі зміною цілей змінюється зміст і методи навчання. Підкреслюється, що на сучасному етапі розвитку освіти особливе значення мають методи, які забезпечують особистісно орієнтовану модель навчання. Методичні ідеї, що виникають у результаті спостережень за закономірностями навчального процесу та експериментальних досліджень, теоретичного аналізу досягнень суміжних наук (дидактики, психології, психолінгвістики), спрямовані на удосконалення навчального процесу, зокрема, шляхом застосування нових ідей і закономірностей, що відображаються як у змісті навчального матеріалу, так і в методах навчання.

## **§ 2.2. Принципи, методи і прийоми навчання. Інноваційні технології**

**Принципи навчання.** Відомо, що принципи є організаційною основою навчального процесу, і тому їх дослідження завжди було в центрі уваги дидактів і лінгводидактів, оскільки саме принципи «визначають зміст, методи й прийоми та організацію навчання»<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Дидактика средней школы / под ред. М. А. Данилова, М. Н. Скаткина. – М., 1975. – С. 46.

О. Я. Савченко розглядає дидактичні принципи навчання стосовно початкової школи і називає такі: всебічного розвитку особистості, цілісного впливу навчально-виховного процесу, природовідповідності організації навчання, науковості й доступності, систематичності, наступності та перспективності, мотиваційного забезпечення навчального процесу, співробітництва, індивідуалізації і диференціації навчання, наочності, міцності і дієвості результатів навчання та ін.<sup>1</sup>

Ці принципи відображають закономірності навчального процесу загалом і регулюють діяльність учителя й учнів. Однак кожен предмет має свою специфіку. Тому зрозуміло, що крім загальнодидактичних, визначаються й принципи, які враховують особливості навчання конкретного предмета. Виходячи з цього, у методиці навчання української мови, або в лінгводидактиці, розглядаються також принципи, обумовлені її специфікою, зокрема психологічними особливостями її засвоєння у школах із національними мовами викладання, тобто лінгводидактичні принципи. Вони спираються на дидактичні, однак розглядаються через особливості оволодіння мовним матеріалом. Тут вони дещо переосмислюються з огляду на закономірності навчання мови і водночас пропонуються нові.

Дослідженню принципів навчання української (рідної) мови приділяли увагу багато методистів. Серед них І. Огієнко, Є. М. Дмитровський, В. О. Дудников, К. М. Плиско, М. Г. Стельмахович та ін.

І. Огієнко<sup>2</sup> та М. Г. Стельмахович<sup>3</sup> визначили такі принципи, як народність, гуманність, демократизм, культуровідповідність у навчанні мови, європеїзм (І. Огієнко).

Особливу увагу принципам навчання, з огляду на їх організаційну й цілеспрямувальну функції, приділяли методисти, які досліджували процеси навчання других мов. Зокрема, такі вчені, як Б. Беляєв, І. Бім, Е. Верхоградська, Г. Городилова, М. Ільїн, В. Костомаров,

<sup>1</sup> Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник / О. Я. Савченко. – К. : Грамота, 2012. – С. 93–100.

<sup>2</sup> Огієнко І. Рідна мова в українській школі: Замітки з методики української мови / І. Огієнко. — К., 1918.

<sup>3</sup> Стельмахович М. Г. Етнопедagogічні основи методики української мови / М. Г. Стельмахович // Українська мова і література в школі. – 1993. – № 5-6.

Є. Краєвський, О. Мироллюбов, Є. Пассов, М. Хасанов, О. Щукін, В. Цетлін, Г. Яббаров та ін. Разом з тим у визначенні принципів навчання другої мови серед цих учених немає єдиної думки. Спостерігається досить велика відмінність як у підходах, так і в кількості принципів. Однак серед усієї різноманітності трактувань автори сходяться у визначенні таких із них, як *принцип врахування рідної мови, комунікативної спрямованості навчального процесу; усного випередження; комплексності навчання, функціонально-ситуативного підходу до формування мовленнєвих умінь*.

Для методики навчання української мови як державної особливе значення має принцип урахування рідної мови, який посідає перше місце. Його як основний називають і українські (О. М. Беляєв, М. І. Пентилюк, Н. А. Пашківська) та білоруські вчені (А. Є. Супрун, О. М. Катонova). Крім того, важливі принципи випереджального формування умінь усного мовлення, комунікативної спрямованості навчального процесу, комплексного підходу до навчання.

Зважаючи на психологічні й психолінгвістичні особливості засвоєння української мови як державної, ми визначили, крім названих, і такі принципи, як *оптимального співвідношення між знаннями та мовними і мовленнєвими вправами; забезпечення мовного середовища й установки на мовлення, взаємозв'язку в розвитку усного і писемного мовлення*.

Таким чином, методика навчання української мови як державної спирається на принципи, визначені в дидактиці початкової школи, про які йшлося і які дещо переосмислюються у зв'язку зі специфікою навчання української мови як другої стосовно рідної, та лінгводидактичні принципи, пов'язані зі специфікою навчального процесу. Розглянемо їх.

### *1. Принцип урахування знань із першої мови.*

Як зазначалося, успішність навчального процесу на уроках української мови істотною мірою залежить від того, чи враховує вчитель знання, уміння і навички, набуті під час вивчення рідної, і те, як вони виявляються: сприяють засвоєнню знань, умінь і навичок з української мови чи утруднюють їх і добирає відповідні прийоми й методи його опрацювання.

Цей принцип вважається одним з основних не лише у методиці навчання близькоспоріднених, а й не споріднених мов. Він реалізується шляхом урахування:

- спільного і відмінностей у лінгвістичному матеріалі рідної й української мов не тільки під час визначення змісту навчання у програмах і підручниках, а й у способах презентації навчального матеріалу, постановці навчальних завдань, системах вправ;

- знань, умінь і навичок з рідної мови, які слід брати до уваги як під час визначення навчальної мети уроку, так і в підходах до організації навчання (формуванні чи корекції відповідних умінь і навичок) на уроках української мови.

Урахування знань із рідної (першої) мови зобов'язує вчителя догадатися міцності і свідомості цих знань. Крім того, цей принцип потребує випереджувального вивчення матеріалу з рідної мови, що необхідно враховувати під час планування уроків обох мов. Спостереження свідчать, що оптимальним є випередження на 3–5 уроків.

## *2. Принцип випереджального формування усного мовлення.*

Цей принцип зумовлений самою природою засвоєння мови: спочатку діти оволодівають її усною формою, а пізніше, у школі, – письмовою. Дослідження свідчать, що на початок навчання в школі вони володіють фонетикою, лексикою, граматиною рідної мови. Якщо порівняти ці знання й уміння з українською мовою, то слід зазначити, що, як правило, у дітей майже відсутні словниковий запас та уміння володіти орфоепічними й граматичними нормами української мови. Ті уміння усного мовлення, які формуються у дитячих закладах, протягом літа (а це досить тривала перерва), потрапляючи під вплив рідної мови, часто нівелюються, зникають.

Принцип випереджувального формування усного українського мовлення реалізовано у програмах (у 1-й клас уведено розділ «Усне мовлення») та відповідних підручниках. Цей принцип застосовується і під час вивчення інших розділів програми. Так, опанування фонетичного матеріалу можливе лише на основі усних практичних вправ. Так само спочатку усно відпрацьовуються граматичні форми слова у процесі вживання їх у різних висловлюваннях, зразок яких дає вчитель, тощо.

*3. Принцип комплексного підходу до формування мовленнєвих умінь.*

Цей принцип реально виявляється в організації навчального процесу, особливо на першому етапі оволодіння українською мовою.

Психологи (В. Артемов, М. Жинкін та ін.) зазначають, що процес оволодіння мовою має таку послідовність: знання -> первинні уміння -> навичка -> вторинні (комунікативні) уміння.

Кожен зі структурних компонентів відпрацьовується не сам по собі, а у взаємозв'язку з іншими, у наведеній послідовності. Адже якщо говорити про формування умінь і навичок з української мови (а саме це має забезпечувати школа), то, звичайно, треба розпочинати зі знань. Так, учні, набувши знань про те, як в українській мові вимовляється, наприклад, звук [г], одразу під керівництвом вчителя приступають до вправлянь у вимові слів із цим звуком і вживанням таких слів у мовленні (на прикладі окремих висловлювань). Таким чином, на основі набутих знань формуються первинні частково-мовленнєві уміння, які шляхом практичних вправ мають перерости в навичку правильно вимовляти звуки та вживати граматичні форми слів у процесі мовлення.

Такі комплексні завдання мають розв'язуватись на кожному уроці. Водночас дуже важливо, щоб учитель усвідомлював їх необхідність і доцільність та відповідно будував навчальний процес.

*4. Принцип комунікативної спрямованості навчання.*

Цей принцип обумовлюється основною метою навчання — формування комунікативної компетентності.

На сучасному етапі розвитку школи у зв'язку з переосмисленням цілей початкового навчання мови його реалізація в навчальному процесі особливо актуальна для уроків української мови як державної. Застосування означеного принципу веде до певного переосмислення змісту й організації навчання. Якщо раніше в основі навчального процесу було засвоєння певної суми знань із мови і формування відповідних мовних умінь, то тепер — формування умінь спілкуватися в усній формі й на письмі. Такий підхід потребує застосування в навчальному процесі вправ комунікативного характеру і розгляду знань з погляду їх функціонування у мовленні.

Формування комунікативних умінь, тобто умінь спілкуватися, насамперед вести діалог, використовуючи набуті знання та частково-мовленнєві уміння і навички, має відбуватися на кожному уроці. У цій роботі необхідно дотримуватися зв'язку між усіма видами мовленнєвої діяльності: читанням і письмом, розвитком частково-мовленнєвих і комунікативних умінь.

*5. Принцип оптимального співвідношення між знаннями з мови та мовними й мовленнєвими вправами.*

В умовах навчання української мови як державної, що вивчається паралельно з рідною, цей принцип застосовують як під час розроблення підручників, так і в навчальному процесі. При цьому слід враховувати, що теоретичні знання з мови мають прикладний характер. Вони є теоретичною основою для формування (якщо матеріал новий, властивий лише українській мові) або корекції умінь і навичок (якщо матеріал має певні розбіжності) і переведення набутих знань у план мовлення. Тому тут важливим буде оптимальне співвідношення між знаннями з мови й *мовними* вправами, які спрямовані на засвоєння чи корекцію знань, і *мовленнєвими*, що підпорядковуються формуванню умінь використовувати набуті знання у мовленні, причому частка останніх має переважати.

Окремі дослідники<sup>1</sup> зазначають, що всі вправи повинні мати мовленнєву спрямованість. Однак практика та експериментальні дослідження свідчать, що в умовах навчання другої мови набуті знання, особливо, коли вони мають певні відмінності порівняно з рідною, повинні бути закріплені шляхом використання мовних вправ, які передбачають свідоме застосування знань і формування відповідних умінь. Разом із тим не можна обмежуватися лише цим видом вправ на уроці. Наступний крок — використання знань у процесі мовлення. Цьому сприяють умовно-мовленнєві навчальні вправи – усні, а потім і письмові, спрямовані на «переведення» одержаних знань у план мовлення. Особливо важливі такі вправи під час оволодіння граматичними формами української

---

<sup>1</sup> Лapidус Б. А. Интенсификация процесса обучения иноязычной устной речи (пути и приемы) / Б. Лapidус. — М., 1970. — С. 11.

мови. Причому, якщо на етапі засвоєння нового матеріалу перевага надається мовним вправам, то на етапі закріплення й повторення мають переважати умовно-мовленнєві вправи, інакше набуті знання не переходять у мовленнєві уміння, залишаються формальними.

#### *6. Принцип забезпечення мовного середовища.*

Для оволодіння іншомовним мовленням величезне значення має наявність мовного середовища. Учні, які навчаються в школах із національними мовами викладання спілкуються між собою рідною мовою. Хоча діти і мають можливість слухати українську мову по радіо, телебаченню, однак вони більше стежать за сюжетом, ніж за процесом та особливостями українського мовлення, тим більше, що це буває не систематично і нецілеспрямовано, тому значного впливу на формування українського мовлення не має. Інша справа – навчальний процес, школа. Саме вони мають забезпечувати українське мовленнєве середовище, що має неабиякий вплив на ефективність опанування українського мовлення. Тому природньо, що урок має вестися українською мовою. Рідна мова може використовуватися лише в разі необхідності — пояснення шляхом перекладу. Великим стимулом до створення мовленнєвого середовища і використання української мови може бути участь дітей у підготовці й проведенні різноманітних свят, насамперед народних обрядових, розучування українських дитячих ігор, інсценізація казок з використанням ляльок, літературно-пісенних ранків тощо. Все це певною мірою забезпечуватиме українське мовне середовище поза навчальним процесом.

#### *7. Принципи науковості, систематичності, доступності.*

Урахування цих принципів у методиці навчання мови означає, що вся організація навчально-виховного процесу повинна будуватися на основі досягнень таких наук, як лінгвістика, психологія, психо-лінгвістика, педагогіка.

Теоретичні знання, яких набувають учні з української мови, мають відповідати сучасному рівню лінгвістики, викладатися в певній системі, у доступній для них формі. Усі виучувані мовні явища



мають подаватися не відокремлено, а у взаємозв'язках, що дає можливість сформуванню в учнів елементарну систему знань. Так, під час вивчення фонетичного матеріалу вчитель показує дітям, що поділ приголосних звуків української мови на тверді й м'які зумовлюють вимовні норми: тверду чи м'яку вимову певних звуків (порівняно з рідною мовою), а це, у свою чергу, обумовлює зміст орфографічних правил – вживання м'якого знака, апострофа. Дотримання подібних взаємозв'язків забезпечує не лише систему знань, а й високий ступінь їх усвідомлення. Принцип систематичності реалізується і в підході до навчальних вправ, які теж мають утворювати певну систему, орієнтовану на формування необхідних умінь і навичок. Як бачимо, принцип систематичності забезпечується всією організацією навчання, під час якого послідовно, цілеспрямовано формуються необхідні знання й практичні уміння.

*8. Принципи мотивації навчального процесу та взаємозв'язку навчання, виховання й розвитку дітей.*

Забезпечення мотивації навчання – одне із завдань, закріплених у чинній програмі з української мови, оскільки цей принцип має чи не найважливіше значення для успішного засвоєння української мови. Адже від того, як учні ставитимуться до цього предмета, наскільки він буде цікавим для них, залежатимуть і результати навчання. Мотивація на уроках української мови у початкових класах забезпечується насамперед позитивними емоційними почуттями дитини. Їх може передусім викликати цікаво організований навчальний процес, у якому використовуються ігрові прийоми навчання, розучуються українські дитячі пісні, ігри, панує доброзичлива атмосфера. Крім того, велику зацікавленість, а отже, і позитивну мотивацію, зумовлюють групові форми навчання, зокрема робота в парах, а також вчасна допомога вчителя, підтримка, похвала навіть за невеликі досягнення, відстрочена оцінка тощо.

Розучування на уроках українських дитячих пісень та ігор, слухання і читання казок, інсценізація їх мають неоціненне значення не лише для створення мовленнєвого середовища, а й для ознайомлення з народними традиціями, культурою і сприяє розвитку естетичних

смаків і уподобань. Ці види роботи, крім того, мають велике значення для виховання почуття цікавості до української мови, поваги до українського народу, його традицій.

Звичайно, описані підходи аж ніяк не заперечують соціальної мотивації — ознайомлення учнів із тим, яке значення має українська мова як державна у житті молоді й дорослих, оскільки володіння мовою робить доступним навчання у ВНЗ України усім юнакам і дівчатам незалежно від національності та участь у майбутньому суспільно-політичному житті країни. Ці знання також є важливим стимулом для успішності навчання в подальшому. Однак у початкових класах, з огляду на перевагу емоційних відчуттів дітей молодшого шкільного віку, два перші стимули переважають.

#### *9. Принцип індивідуалізації та диференціації навчання.*

У навчанні української мови як державної виняткове значення має індивідуальний підхід до учнів. Це зумовлено особливостями самого навчального процесу, зокрема на початковому етапі, коли з навчальною метою необхідно приділити увагу кожному учневі: послухати, як він вимовляє певний звук, як читає чи пише українською мовою тощо.

На уроках української мови, так само, як і рідної, використовують різні форми організації навчання: колективні, групові, парні. Останні особливо важливі, оскільки на кожному уроці учні вправляються в діалогічному мовленні. Однак і тут важливо враховувати індивідуальні особливості дітей. Так, несміливі, сором'язливі діти часто не включаються в діалогічне мовлення на основі створеної ситуації, оскільки не впевнені у своїх силах, остерігаються насмішок, соромляться вживати слова ввічливості тощо. Тому потрібно використовувати індивідуальний підхід, вміло заохочувати, стимулювати, формувати впевненість у своїх силах. Для ведення діалогу на перших етапах навчання доцільно викликати більш ініціативних, а невпевненим, сором'язливим доручати окремі репліки, ведення діалогу на зразок *учитель — учень*, аж поки вони не переборють так званий мовний бар'єр.

Реалізація індивідуального підходу до учнів тісно пов'язана з диференційованим навчанням. Учні, які слабше оволодівають знаннями та уміннями з рідної мови, зазнають певних труднощів і в засвоєнні української. Вони потребують індивідуального підходу, більшої допомоги з боку вчителя шляхом детальніших інструкцій, зразків, заохочення, підтримки. Опорні картки, схеми, слова, таблиці – це той матеріал, який допоможе таким учням подолати можливі труднощі.

#### *10. Принцип наочності навчання.*

Загальновідомо, яке значення має наочність у молодших класах, оскільки мислення дітей образне. У методиці навчання української мови як державної вона посідає особливе місце. Причому її зміст і форми дещо розширюються порівняно з рідною мовою. Так, крім загальноприйнятих форм наочності (слово вчителя, таблиці, схеми, картини, діафільми), ширше використовуються звукові форми наочності, зокрема демонстрація зразків мовлення, які дає вчитель. За цих умов підвищується вимогливість до мовлення вчителя: у всіх випадках воно має бути зразковим.

На уроках української мови розширюються функції зорової наочності. Якщо такі її форми, як малюнок, картина, на уроках рідної мови застосовуються здебільшого для створення текстів, то на уроках другої мови предметні малюнки або й самі предмети — ще й з метою семантизації слів, зокрема, у період формування усного мовлення. Крім предметних малюнків, на уроках української мови широко використовують ситуативні малюнки для розвитку комунікативного мовлення на основі зображеної ситуації.

Предметні малюнки та природні об'єкти використовують і для спеціальних (умовно-мовленнєвих) вправ на дії з предметами з метою активізації слів та граматичних форм у мовленні, розвитку умінь спілкуватися під час рольових ігор (діалогічне мовлення).

Використання відеофільмів для навчання української мови також має неоціненне значення.

Як бачимо, кожен із розглянутих принципів взаємопов'язаний один з одним. Вони визначають загальні підходи до навчання української мови як державної. Урахування їх у навчальному процесі забезпечує свідомий підхід до його організації і ефективність навчання.

**Методи і прийоми навчання.** На сьогодні методика навчання української мови у початкових класах шкіл із національними мовами викладання перебуває на етапі становлення й розвитку. Тому практика і її навчально-методичне забезпечення ще не мають очікуваної ефективності. Водночас є вагомі досягнення в методиках навчання таких споріднених мов, як російська й українська, що вивчаються як другі, та особливо в методиках навчання іноземних мов. Тому розробляючи методику української мови у школах з національними мовами викладання (зміст, принципи, методи і прийоми навчання), не можна не брати до уваги цих здобутків.

Нині перед школою і лінгводидактичною наукою поставили нові цілі навчання, а саме: формувати комунікативну компетентність учнів, тобто уміння і навички, які учень повинен уміти застосовувати у життєво необхідних умовах. Нові цілі навчання зумовлюють пошук нових методів і прийомів навчання.

У дидактиці *методи* визначаються як *способи упорядкованої взаємодії вчителя і учнів, спрямовані на розв'язання навчально-виховних завдань*. Методи мають відповідати специфічним особливостям дисципліни, яка вивчається, а також характеру виучуваної теми та етапу її опрацювання.

*Прийоми навчання – це навчальні дії, що використовує вчитель і завдяки яким реалізується навчальна діяльність*. Прийоми або способи навчання тісно пов'язані з методом, характерні для певного методу.

У дидактиці й лінгводидактиці проблема визначення методів і прийомів навчання завжди була актуальною. Є різні класифікації методів. Не будемо вдаватися до їх аналізу, однак оберемо за основу класифікацію, зроблену М. Скаткіним і І. Лернером – у дидактиці й М. Успенським – у лінгводидактиці. Ці дослідники поділяють усі методи навчання на методи здобуття знань, тобто *пізнавальні*, й методи формування умінь і навичок, *тренувальні, або практичні*. Так, до методів здобуття знань про мову М. Успенський<sup>1</sup> відносить пояснювально-ілюстративний, частково-проблемний, або методи евристичної бесіди, проблемний чи пошуковий, а також дослідницький.

<sup>1</sup> Успенский М. Б. Совершенствование методов и приемов обучения русскому языку в национальной школе / М. Б. Успенский. – М., 1979.

Одразу зауважимо, що в умовах навчання української мови у початкових класах шкіл з національними мовами викладання на етапі здобуття знань найширше використовуються пояснювально-ілюстративний метод і метод евристичної бесіди. Оскільки навчання української мови у школах названого типу має практичний характер, проблемний метод не використовується, незначне застосування має і метод евристичної бесіди (коли в учнів є попередні знання, на основі яких учитель висуває пізнавальне завдання, а вони під його керівництвом «відкривають» для себе нові знання). Однак на етапі повторення ставляться завдання пошукового характеру, які активізують розумові процеси (Прочитай слова, речення. Подумай, за якою ознакою їх можна поділити на 2 (3) групи. *Або*: на скільки груп їх можна поділити тощо.)

Окреме місце в навчанні української мови посідає прийом відкритого *міжмовного зіставлення* мовних одиниць рідної й української мов. Як методичний прийом, що належить до пізнавальних методів і може бути основою для евристичної бесіди, він використовується на етапі пояснення з метою усвідомлення розбіжностей, якщо відповідні в обох мовах мовні одиниці мають протилежний характер. Наприклад, зіставляється вимова твердих і м'яких приголосних, позначення однакових в обох мовах звуків різними буквами тощо.

До практичних, або тренувальних, методів М. Успенський відносить *імітаційний, репродуктивний, оперативний, продуктивно-творчий, або комунікативний, методи*. Реально кожен з них виявляється в практичних вправах.

*Імітаційний метод* полягає в наслідуванні зразка, наприклад, вимови звука (звуків), слова, письма букви за зразком, який дає вчитель тощо. Використовується цей метод на етапі формування первинних умінь, що стосуються усного й писемного мовлення.

*Репродуктивний метод* полягає у відтворенні записаного чи сприйнятого на слух або зором навчального матеріалу (списування, переказування, різні види диктування) читання тексту, розповідь напам'ять тощо. Цей метод застосовується для формування мовних й умовно-мовленневих умінь і навичок.

*Оперативний метод* має вияв у вправах аналітичного, аналітико-конструктивного й конструктивного характеру. При цьому слід розрізняти *мовні* вправи, пов'язані з засвоєнням мовних знань та формуванням мовних умінь, і *умовно-мовленнєві*, пов'язані з формуванням частково-мовленнєвих умінь: вимовляти звуки, слова, та вживати їх у мовленні фрази, будувати діалоги й монологи на основі зразків, заданих ситуацій, малюнків ситуативного характеру, тобто виконувати всі вправи, які використовуються з навчальною метою, передбачають умовно-мовленнєву діяльність і виконуються з допомогою вчителя.

*Продуктивно-творчий, або комунікативний, метод* реалізується в комунікативних вправах, у основі яких лежить мотив – внутрішнє бажання розповісти (повідомити) про щось, запитати (одержати інформацію) і адресат – той (чи ті), до кого звертається комунікант. Результат – діалогічне чи монологічне мовлення. До комунікативного методу відносять виразне читання вголос, розраховане на аудиторію, переказування з метою донести інформацію – зміст прочитаного до слухачів тощо, невимушені діалоги чи монологи зумовлені природньою ситуацією, в яку потрапили учні. При цьому комуніканти мають володіти не лише засобами мовлення, а й культурою поведінки, дотримуватися етикетних норм, вживати відповідну етикетну лексику тощо.

І.Гудзик<sup>1</sup>, аналізуючи класифікацію М. Успенського зазначає як позитивне в ній розмежування методів здобуття знань і методів формування практичних умінь. Водночас вона зауважує, що «М. Успенський говорить, з одного боку, про методи набуття знань з мови, але не враховує необхідність знань про мовлення; з другого боку, називає методи здобуття мовленнєвих умінь і навичок, але опускає мовні уміння і навички». Отже, зазначає науковець, виходить, що у роботі з мовним матеріалом, важливі лише знання, а не вміння, а в мовленнєвій – тільки уміння, але можна обійтися без знань про мовлення, що неправильно.

<sup>1</sup> Гудзик И. Ф. Компетентностно-ориентированное обучение русскому языку в начальных классах / И. Ф. Гудзик. – Черновцы : Букрек, 2007. – С. 115–116.

У зв'язку з цим вона дає свою класифікацію методів, в основі якої лежить принципово важливе для теорії і практики навчання мови розмежування методів одержання знань про мову і мовлення та способи діяльності з мовним і мовленнєвим матеріалом та методи формування умінь (мовних та мовленнєвих).

До методів здобуття мовних знань вона відносить традиційні за їх джерелами. На нашу думку, в цьому плані прогресивніший підхід М. Б. Успенського.

Методи формування умінь І. Гудзик поділяє на дві групи залежно від того, з яким матеріалом – мовним чи мовленнєвим – буде проводитися робота.

Серед методів формування мовних умінь і навичок дослідниця вирізняє дві підгрупи – методи, що використовуються для: а) практичного володіння мовними засобами; б) здійснення мовного аналізу.

Для формування практичних умінь правильно вживати мовні одиниці в мінімальному контексті вона рекомендує використовувати імітаційний та конструктивний методи, зокрема складати (конструювати) словосполучення, речення тощо.

З метою формування умінь виконувати елементарний мовний аналіз пропонується використовувати вправи не стільки на мовний аналіз, скільки на пошук і розпізнавання мовних одиниць, що вивчаються, їх групування, конструювання, трансформацію, частковий мовний розбір (визначення окремих звуків, граматичних форм). Повний мовний розбір дослідниця не рекомендує проводити, оскільки він не відповідає меті навчання мови у початковій школі.

Для методики навчання української мови у школах з національними мовами викладання цікавими є визначені І. Гудзик методи набуття мовленнєвих умінь:

- аудіативних і читацьких. Це методи смислового аналізу тексту, постановки запитань до тексту і ситуацій, добір заголовка, поділ тексту на частини, визначення теми й мікротем, основної думки, спостереження за мовою тексту, художніми засобами тощо;

• мовленнєвих (усних й письмових): метод продукування висловлювання (діалог, переказування, твір) на основі попередньої підготовки (вправи за зразком, складання плану, конструювання, трансформація, аналіз і оцінювання висловлювань, дидактична гра)<sup>1</sup>.

**Інноваційні технології.** Сьогодні, намагаючись піокращити результати навчання української мови учителі практики, методисти, вчені намагаються знайти такі ефективні методи і прийоми, які б сприяли цьому. І, звичайно, всіх приваблюють інноваційні технології. Приваблюють вони й учителів та методистів шкіл з мовами навчання національних меншин України, які намагаються впроваджувати їх, у тому числі й у процес навчання української мови. Однак чи завжди враховується специфіка їх використання? *Інновація – це нововведення, зміна, оновлення, новий підхід, створення якісно нового, використання відомого в нових цілях.* В. Зв'ягінський, розвиваючи цю думку, говорить, що нове в педагогіці – не лише ідеї, підходи, методи, технології, які у таких поєднаннях ще не висувалися або не використовувалися, а й комплекс елементів чи елементи педагогічного процесу, які дають змогу успішно розв'язувати завдання виховання та освіти.

При цьому треба пам'ятати:

1) під час вибору нововведення, прийняття рішення про його доцільність слід керуватися аналізом реальної ситуації, а не лише особистим баченням чи уподобанням;

2) важливо враховувати специфіку використання нового (технологія), особистісні якості педагога (професійна підготовленість, комунікабельність, емоційність);

3) прогресивним є те нововведення, що дає максимальний результат;

4) кінцева мета інноваційного процесу – задоволення нової суспільної потреби;

Традиційно інновації у сфері освіти поділяють на кілька груп. Дві з них, на нашу думку, найважливіші: інновації у змісті освіти (оновлення змісту навчальних програм, підручників) і в методиках навчання. Саме ці проблеми ми й розглянемо у світлі інноваційних підходів.

---

<sup>1</sup> Гудзик І. Ф. Компетентностно-ориентированное обучение русскому языку в начальных классах / И. Ф. Гудзик. – Черновцы : Букрек, 2007. – С. 117.



Якщо брати зміст навчання української мови як державної, то в ньому визначені нові цілі навчання. Основною метою є комунікативна, яка є ключовою, що передбачає формування в учнів умінь спілкуватися українською мовою в усній і письмовій формах. Ця мета визначена суспільними потребами, а саме: необхідністю залучити випускників шкіл національних меншин, які є громадянами України, до участі в суспільному, культурному, господарському житті держави. Вона реалізовується протягом усього періоду навчання в школі, їй підпорядковується вивчення мовного матеріалу, тобто матеріалу з фонетики, орфоєпії, графіки, орфографії, морфології і словотвору, синтаксису. Отже, вивчення мовного матеріалу не самоціль, як раніше, а засіб оволодіння вміннями усного і письмового мовлення. Це нове спрямування у навчанні мов (і рідної, і української як державної). Воно визначене у програмах і має бути реалізованим у підручниках. З цією метою у програмах зміст навчання викладено за змістовими лініями – *мовленнєвою, мовною, соціокультурною*. Кожна з цих ліній спрямована на забезпечення всіх видів мовленнєвої діяльності. Їх реалізація можлива за впровадження комунікативного особистісно орієнтованого підходу до навчання української мови й оволодіння учителем комунікативними методами навчання. Такі методи найкраще розроблені в інтерактивних технологіях навчання.

Однак під час вибору нововведення слід керуватися аналізом реальної ситуації і враховувати специфіку використання нового. Реальна ситуація така: українська мова для учнів є другою, належить до іншої групи мов (угорська – до угро-фінської, румунська – до романо-германської, а українська – до східнослов'янської). Тому оволодіння нею учнями румунами й особливо угорцями – досить складний і тривалий процес.

Нові технології передбачають переважно оволодіння змістом навчального предмета й удосконалення рідного мовлення. У нас же проблема формування мовленнєвих умінь, розвиток їх, а потім – удосконалення. І все ж серед інноваційних технологій можна відібрати такі, які сприятимуть розвитку вмінь усного і писемного комунікативного мовлення. Насамперед це *ігрові технології*.

В освітньому просторі України здавна використовують театралізовані, ділові, рольові, імітаційні ігри. Однак учитель не завжди усвідомлює роль і завдання їх технології. Іноді використовує гру як розвагу, що знімає втому («а зараз пограємось...»). Модель навчання у грі – це побудова навчального процесу за допомогою включення учня у гру, яка ставить дидактичну мету. Як правило, ігрова модель навчання має такі етапи:

1. Етап орієнтації, коли учнів ознайомлюють із правилами гри.
2. Підготовчий: повідомлення сценарію гри, визначення ігрових завдань, ролей.
3. Проведення гри.
4. Обговорення результатів.

Цікавою для учнів початкових класів є технологія «Мікрофон», яка націлена на формування умінь висловлювати свою думку і надає можливість кожному по черзі дати відповідь, на поставлене запитання з мови або висловити свою думку у зв'язку з прочитаним текстом.

Як організовується така робота?

Спочатку учнів ознайомлюють із правилами гри. Потім перед класом ставиться запитання, пропонується уявний мікрофон (велика ручка, аркуш паперу, згорнутий у рулон) і повідомляється, що відповідатиме лише той, хто одержить мікрофон.

Згідно з правилами, з якими учні були ознайомлені, учень, який одержав «мікрофон», має говорити швидко й коротко. Ніхто не має права перебивати того, хто говорить. Відповіді не коментуються й не оцінюються.

Ефективним є використання ігор діалогового характеру, які можуть застосовуватися під час перевірки знань із мови чи правопису. Найпростішим прикладом діалогової технології є використання такої дидактичної гри під час вивчення теми «Апостроф». (Гра застосовується на етапі закріплення або на наступному уроці на етапі перевірки знань.) Для цього один учень призначається на роль «Апострофа». Усі інші одержують картки зі словом, у якому вживається апостроф або без нього. Учень-«Апостроф» підходить до кожного й говорить: «Назви своє слово. Я тобі треба чи ні? Чому?» На роль «Апострофа» учні можуть призначатися по черзі.

Як бачимо на цьому прикладі, діалогові технології тісно пов'язані зі змістом навчання, а вибір цих технологій – з основною метою навчання – комунікативною.

Серед діалогових технологій найпоширенішими в умовах навчання української мови як другої є *робота в парах*. Ця технологія особливо ефективна на початкових етапах навчання учнів працювати в малих групах (парах). За умов парної роботи всі учні в класі можуть говорити, тобто обмінюватись думками, тощо.

Як організувати таку роботу? Насамперед, учитель має:

1) об'єднати учнів у пари. Визначити, хто буде висловлюватися першим;

2) запропонувати кожній парі невелике завдання і дати час –1–2 хв для його обдумування і обговорення;

3) після закінчення відведеного часу кожна пара озвучує результати роботи, аргументує свою відповідь.

На уроках української мови у 3–4-х класах змістом роботи в парах можуть бути граматичні завдання, записані на картах, які роздаються кожній парі. Так, спочатку вчитель дає загальну настанову на роботу, пояснює, що треба зробити.

Наприклад, під час вивчення теми «Рід слів – назв предметів» учитель ділить учнів на пари й роздає кожній парі картки із завданнями, які має обговорити й виконати кожна пара.

Перша пара: учні одержують 4–5 малюнків предметів, назви яких їм уже знайомі.

Завдання: *назвати предмети (наприклад, овочі) і визначити їх рід та довести правильність відповіді.*

Друга пара: учні одержують картку із словами (до шести слів) – назвами предметів різного роду.

Завдання: *прочитати слова й об'єднати їх за родовими ознаками.*

Третя пара: учні отримують картку зі словами одного роду і лише одне – іншого.

Завдання: *прочитати слова. Чи всі вони називають предмети одного роду? Яке серед них – іншого?*

Четверта пара: учні одержують картку, на якій лише родові закінчення слів-назв предметів (найскладніше завдання, яке рекомендується для сильніших учнів).

Завдання: *дібрати по два слова – назви предметів, які мають зазначені закінчення, і т. ін.*

Як бачимо, плануючи роботу в групах, учитель має обмірковувати завдання, щоб вони, з одного боку, були цікавими, а з іншого – давали можливість перевірити, чи засвоїли учні знання про рід іменників і їх родові закінчення (не варто брати складних випадків, як-от: одночасно іменники з нульовим закінченням чоловічого і жіночого роду (*кінь, ніч*), хіба що давати такі іменники в словосполученні з прикметником: *баский кінь, темна ніч*).

Після обговорення завдань і знаходження потрібної відповіді один з учнів (за домовленістю між собою) дає відповідь на поставлене запитання. На початковому етапі вчитель може сам визначати того, хто відповідатиме.

Можливо, роботу в парах варто розпочинати з найпростішого: учням певної пари пропонуються зазначені уривки з текстів, які треба прочитати і поставити запитання за змістом тексту до виділених слів чи речень. Один запитує – другий відповідає (подібні завдання учні виконували вже в першому класі, ставлячи запитання до малюнків).

Після виконання роботи учні озвучують свої запитання: *Я поставив такі запитання.... Я дав такі відповіді....*

Учитель не перебиває, не виправляє, слухає.

І запитання, і відповіді – орієнтир для вчителя: на що треба звернути увагу. Крім того, робота в парах стимулює природне діалогічне мовлення, яке відбувається під час обговорення відповідей і, як в останньому прикладі, спрямоване на формування умінь ставити запитання за змістом речень і відповідати на них, використовуючи текст. Очевидно, на першому етапі, зокрема під час практичного засвоєння граматичних форм української мови, саме такі завдання й доцільно застосовувати.

У парах доречно здійснювати взаємоперевірку домашнього завдання, а потім оприлюднювати результати. Це й буде комунікативне мовлення.

До комунікативних методів навчання належить і технологія роботи в групах. *Співробітництво в групі – це спільна діяльність для*

*досягнення спільної мети.* Для цього учні працюють у невеликих групах, кожна з яких, як і під час роботи в парах, виконує одне спільне завдання, поставлене вчителем. Завдання виконується протягом певного часу. У процесі виконання учні спілкуються, консультуються, вносять пропозиції, обговорюють їх. Однак застосування цієї технології доцільне, коли учні вже володіють українським мовленням.

У групи може об'єднувати вчитель. Їх можуть утворювати й самі учні за власним бажанням. Бажано, щоб у групах були учні з різним рівнем підготовки: сильніші, середні, слабші. Групи змінні. Бажано, щоб у групі був лідер, який би розподіляв мікрозавдання, однак не авторитарно, а на підставі врахування бажань учнів, який би консультував, організовував обговорення результатів усередині групи, виступав би від імені групи з повідомленням результатів. Лідер має бути змінним.

Які теми можуть опрацьовуватися шляхом групової форми навчання? На нашу думку, найефективніше використати цю форму навчання під час опрацювання теми «Текст». У цьому випадку кожна група одержує певне завдання, пов'язане з побудовою мінімального тексту (дібрати вступ, кінцівку, скласти план основної частини, щоб потім разом скласти текст за малюнком і опорними словами, тільки опорними словами, впорядкувати деформований текст тощо). Усередині кожної групи завдання обговорюються. Між членами групи розподіляються зазначені мікрозавдання. Кожен працює, консультується одне з одним. Через певний час, наприклад, 10 хв, текст має бути складено. Лідер групи зачитує його.

І знову-таки вчитель має бути впевнений, що обговорення відбуватиметься українською мовою (можливо, варто спеціально ставити це завдання). Однак користь від роботи в групах очевидна й полягає в тому, що учні вчать працювати в колективі й усвідомлювати, що від роботи кожного залежить загальний результат. Після закінчення роботи результати слід обговорити, оцінити, як працювали члени кожної групи. Добре, якщо оцінюватиме не лише вчитель, а й буде використовуватися самооцінка (кожен скаже про себе, лідер про групу, а вчитель підсумує).

Є й інші технології. Але ми розглянули найприйнятніші для початкової школи з національними мовами навчання, зважаючи на можливості учнів і необхідність стимулювати вміння говорити українською мовою. Застосування зазначених технологій націлено на формування предметної й комунікативної компетентностей учнів.

### **§ 2.3. Зміст навчання української мови та критерії його відбору**

У сучасній дидактиці зміст навчання визначається як «система наукових знань, умінь і навичок, оволодіння якими забезпечує всебічний розвиток розумових і фізичних здібностей школярів, формування... світогляду, моралі й поведінки, підготовку до суспільного життя і праці. До змісту освіти включаються всі елементи соціального досвіду, накопиченого людством»<sup>1</sup>.

Розглядаючи цю проблему, О. Я. Савченко, як і інші дидакти, вирізняє у змісті такі компоненти, як «знання, уміння і навички, які відображають досвід репродуктивної і творчої діяльності, а також емоційно-ціннісних відносин». Крім того, вона зазначає, що «зміст початкової освіти містить як спеціальний компонент оволодіння загальнонавчальними уміннями й навичками»<sup>2</sup>.

У лінгводидактиці, розглядаючи проблеми змісту навчання другої мови, деякі вчені вважають, що зміст має становити весь той матеріал, який забезпечує навчання і виховання, тобто тексти й елементарні наукові поняття про мову, якими мають оволодіти учні. Так, Е. П. Шубін щодо іноземної мови зазначає, що головний зміст навчання утворюють навчальні вправи (усні й письмові) різних видів, які формують здатність учнів брати участь в обміні інформацією з допомогою даної мови<sup>3</sup>.

І. Д. Салістра вважає, що до змісту навчання входять:

<sup>1</sup> Педагогика / под ред. Ю. К. Бабанского. – М., 1988. – С. 366.

<sup>2</sup> Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти / О. Я. Савченко. – К. : Грамота, 2012. – С. 61.

<sup>3</sup> Шубин Э. П. Языковая коммуникация и обучения иностранному языку / Э. П. Шубин. – М., 1972. – С. 228–240.

- уміння і навички, які відповідають цілям навчання;
- матеріал для мовлення, яким мають оперувати учні при реалізації цих умінь і навичок<sup>1</sup>.

Узагальненням цих підходів може бути визначення А. Кім: «Під змістом навчання російської мови (як другої. – О. Х.) слід розуміти суворо окреслений мінімум систематизованих знань з лексики, фонетики, граматики й орфографії, а також тексти для читання і вправ, які є основою для розвитку в учнів умінь усного і писемного мовлення...»<sup>2</sup>. Якщо розглянути цю проблему з позицій сучасної дидактики та соціальних запитів України як демократичної багатонаціональної держави, то можна стверджувати, що зміст навчання української мови як державної у початкових класах також становить *систему мінімізованих знань, умінь і навичок з мови* (фонетики й орфоєпії, лексики, граматики) і *мовлення*, а також *правопису*. Однак тексти, завдання і вправи, на нашу думку, швидше стосуються не змісту, а його дидактичного забезпечення, і спрямовані на формування мовних та мовленнєвих навичок та умінь, забезпечення умінь усного і письмового мовлення, інтелектуальний розвиток, формування морально-етичних навичок та культурознавчих і світоглядних уявлень.

Зміст навчання української мови визначено за трьома лініями – мовленнєвою, мовною, соціокультурною, які взаємопов'язані, взаємозалежні й спрямовані на формування ключових і предметних компетентностей. Четверта лінія – діяльнісна – визначена у стандарті з рідної мови. На неї слід орієнтуватися й під час навчання української та інших мов, що вивчаються як окремі предмети паралельно з рідною.

У державному стандарті початкової освіти (галузь «Мови і літератури. Українська й інші мови як предмети вивчення») дуже стисло порівняно з попередньою редакцією викладено зміст навчання та паралельно державні вимоги до рівнів загальноосвітньої підготовки

<sup>1</sup> Салистра И. Д. Очерки методов обучения иностранным языкам / И. Д. Салистра. – М., 1966. – С. 12.

<sup>2</sup> Ким А. М. Лингводидактические проблемы содержания обучения русскому языку в начальных классах узбекской школы : автореф. дис. ... докт. пед. наук / А. М. Ким. – М., 1985. – С. 10.

учнів на основі цього змісту. Так, зміст мовленнєвої лінії, зокрема «Говоріння», окреслено такими сферами спілкування, як *особистісна, навчальна, соціально-побутова, суспільна, світ природи*.

Говоріння – це насамперед спілкування українською мовою, яке має реалізовуватися на кожному уроці протягом усього навчання у початковій школі. Відповідно до державних вимог учень повинен уміти:

- а) розуміти українську мову;
- б) запитувати й відповідати;
- в) вести діалог і монолог (переказувати, розповідати про когось, щось);
- г) читати й писати. Для цього учневі слід оволодіти необхідним словниковим запасом, орфоепічними й графіко-орфографічними уміннями, граматичними формами української мови. Останнє закладено у мовній лінії державного стандарту, де важливим, на нашу думку, є формулювання: «Мова – засіб спілкування і пізнання; рідна, державна та інші мови». Розгляд цього питання розширює обрії знань учнів про Україну як багатонаціональну, багатомовну й полікультурну державу, сприяє формуванню поваги до рідної, державної та інших мов, виховує почуття толерантності.

У нових навчальних програмах з української мови (2012 р.) зміст *мовної лінії* визначено на основі компаративного аналізу рідної й української мов. Крім того, визначено державні вимоги до загальноосвітньої підготовки учнів. Наприклад, у змісті розділу «Звуки і букви» (мовна лінія) подано такі державні вимоги до рівня навчальних досягнень учнів: «Знати та розуміти звукові й графічні відмінності рідної й української (інших) мов». Мовна лінія у початкових класах має не стільки теоретичне, скільки практичне спрямування і підпорядкована формуванню умінь грамотно писати й читати українською мовою.

Кожна із зазначених у програмі ліній має певний обсяг знань, умінь і навичок, що формують предметні та ключові компетентності.

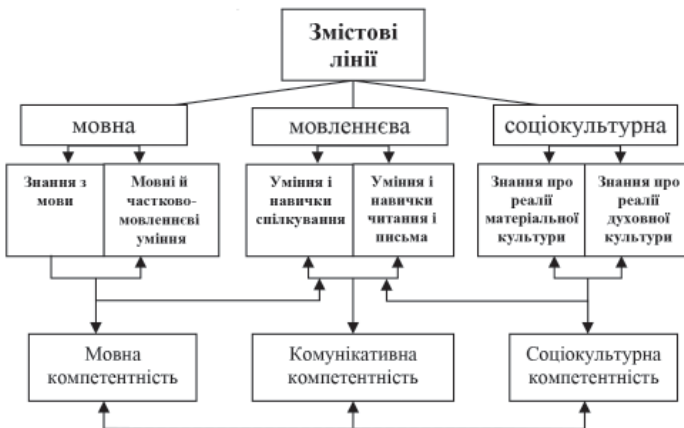


*Мовленнєву* компетентність, яка є ключовою, утворюють навички та уміння з усіх видів мовленнєвої діяльності: слухання-розуміння української мови, – говоріння, що передбачає формування комунікативних умінь, тобто умінь спілкуватися в типових ситуаціях, читання й письмо.

*Мовну* (предметну) компетентність становлять *знання з мови*, достатні й необхідні для формування мовленнєвих умінь, а також мовні й *частково-мовленнєві* уміння і навички, сформовані на основі цих знань: *орфоепічні* на основі знань з фонетики, *лексичні* та *граматичні* й *стилістичні* тощо.

*Соціокультурну* компетентність, яка так само є ключовою, утворюють знання про матеріальну і духовну культуру українців у межах, доступних для сприйняття й розуміння учнями початкових класів, та уміння встановлювати соціальні контакти.

Кожна змістова лінія взаємопов'язана й взаємозалежна і спрямована на формування *ключових і предметних* компетентностей. Зауважимо вкотре, що *ключовими* компетентностями учнів є комунікативна та соціокультурна, *предметними* – уміння і навички, пов'язані з мовними знаннями та уміннями їх застосовувати залежно від ситуації (рисунок).



**Рисунок.** Змістові лінії

Як бачимо з рисунка, кожна зі змістових ліній передбачає формування відповідних знань, умінь і навичок, що перебувають у взаємозв'язках і, врешті-решт, утворюють комунікативну компетентність учнів, що є однією з найважливіших цілей навчання. При цьому базою є знання з мови, а результатом — мовленнєві уміння і навички, духовний та інтелектуальний розвиток дітей.

Державний стандарт з української мови передбачає той мінімальний зміст навчання, який водночас є оптимальним для досягнення навчально-виховних цілей, що ставляться на кожному етапі оволодіння українською мовою. Він є загальним і конкретизується в програмах та підручниках. При цьому постає проблема критеріїв відбору змісту навчального матеріалу з української мови під час розроблення програм та підручників.

Аналіз наукової літератури та психологічних особливостей засвоєння української мови як державної у ЗНЗ з національними мовами викладання, власний досвід доводять, що одним з основних для відбору змісту навчання є *критерій порівняльного аналізу* двох мовних систем рідної (першої) та другої. Здійснювати такий аналіз необхідно, йдучи від рідної (першої) мови дітей. До речі, на цю проблему немає усталеного погляду. Однак наш досвід підтверджений практикою та експериментально, дає змогу стверджувати доцільність такого підходу. Такої самої думки дотримувався і відомий український методист професор О. Беляєв.

Порівняльний аналіз А. Супрун називає «стрижнем», центром роботи під час відбору змісту навчального матеріалу з другої мови. Він вважає, що засвоєнню має підлягати весь або майже весь матеріал, який не збігається в обох мовах. Крім того, вчений підкреслює, що кожен розділ мови потребує своїх критеріїв. Наприклад, щодо фонетики і він, й інші дослідники вважають, що тут неможливо відібрати якийсь мінімум і ним обмежитись, хоча ми, відбираючи, наприклад, норми вимови, опустили найбільш складні випадки асиміляції на стику морфем, зокрема у дієприслівниках, оскільки вони у початкових класах рідковживані.

Крім порівняльного аналізу, під час відбору змісту навчального матеріалу застосовуються й такі критерії, як *навчально-методична доцільність, комунікативна необхідність, частотність, відносна замкнутість* або *системність*.

У результаті наших досліджень ми дійшли висновку, що кожен із зазначених критеріїв має використовуватися не сам по собі, а у взаємозв'язку з іншими в процесі накладання на основний – порівняльний. До різних розділів мовного матеріалу слід застосовувати неоднакові критерії.

Критерій *навчально-методичної доцільності* має значення під час відбору змісту мовного матеріалу. Його застосування особливо актуальне під час визначення послідовності змісту навчання та структурування його за роками навчання у початкових класах. Тут цей критерій може виступати як один з основних.

Так, методично доцільним було, зважаючи на недостатню сформованість графічних умінь, розпочати вивчення мовного матеріалу у 3–4-х класах із розділу «Звуки і букви», а не з розділу «Текст». Так само, беручи до уваги важливість збагачення словникового запасу, методично доцільним стало засвоєння службових слів (займенників, прийменників та сполучників) як найбільш частотних у мовленні, а також номінативного значення слова й тематичної організації слів для засвоєння під час усного курсу, визначення позатемної лексики, найуживаніших мовленнєвих формул, найчастотніших граматичних конструкцій тощо.

Важливим для відбору навчального матеріалу є і *критерій комунікативної необхідності*. Він тісно пов'язаний із зазначеним вище критерієм. Його також слід застосовувати на підставі порівняльного аналізу мовних одиниць шляхом накладання на його результати. Особливо доцільний він під час визначення словникового мінімуму, а також відбору морфологічного матеріалу. При цьому маються на увазі не теоретичні поняття (їх зміст повністю збігається), а граматичні форми.

Так, в умовах навчання української мови у 3–4-х класах ЗНЗ з угорською й румунською мовами навчання методично доцільним і комунікативно необхідним виявилось ознайомлення учнів лише з *основою слова* і *закінченням* як змінною частиною слова. Такий підхід зумовила потреба в ознайомленні з граматичними формами слів української мови, необхідними для формування мовленнєвих умінь. Оволодіння граматикую, точніше морфологічними формами слів – різних частин мови на синтаксичній основі (на основі роботи зі словосполученням) виявилось не лише доцільним, а й ефективним підходом до формування граматичних умінь з української мови. Так само ці критерії стали визначальними для внесення у зміст програми найуживаніших вказівних і означальних займенників (без уживання термінів). Разом з тим під час визначення найуживаніших прийменників, займенників та граматичних форм слів, що належать до різних частин мови, важливе значення має застосування критерію частотності. Однак використання цього критерію проблемне. Причина в тому, що в Україні на сьогодні немає словників частотності лексики, граматичних форм. Тому, відбираючи найбільш уживані слова, ми керувалися здебільшого критерієм комунікативної необхідності та власним досвідом. Під час відбору лексичного матеріалу він (критерій частотності) повинен співвідноситись із принципом тематичного відбору. Дослідження Т. В. Коршун дало можливість уточнити термін «тематичний». Натомість вона висуває *тематико-ситуативний* принцип як провідний для відбору лексики.

Розглядаючи критерії відбору змісту мовного матеріалу, А. Є. Супрун визначає серед них ще один критерій – *системного* підходу або *відносної замкненості* відібраного матеріалу і пояснює: «Матеріал, відібраний для засвоєння, повинен відповідно до цього критерію становити відносно відокремлену систему» і далі: «сутність використання цього критерію полягає в тому, що мовний матеріал, який належить вивчати на певному етапі, повинен бути не просто фрагментом мовної системи, а таким фрагментом, щоб він у сукупності з уже вивченим на попередніх етапах давав можливість

з достатньою повнотою і точністю зрозуміти й висловити певні думки мовою, яка вивчається»<sup>1</sup>. З огляду на це трактування, критерій відносної замкненості або системності має застосовуватися під час відбору мовного навчального матеріалу з позицій його функціонування в мовленні. Наприклад, слово має розглядатися в аспектах його лексичного значення, вимови, граматики, зв'язку з іншими лексемами тощо. Тому, здійснюючи відбір слів або граматичних форм з урахуванням зазначеного критерію, необхідно брати до уваги всі достатньо складні переплетення всередині однієї зі сфер мови (наприклад, лексики, фонетики та граматики), а також між сферами.

Таким чином, теоретичний аналіз процесу оволодіння другою мовою та практика навчання української мови у школах з національними мовами викладання дають змогу стверджувати, що під час визначення змісту навчання необхідно керуватися критерієм порівняльного аналізу рідної (першої) й української мов як основним, причому факти і явища української мови треба розглядати крізь призму рідної, бо саме так сприймають українську мову учні шкіл названого типу. Системне застосування цього критерію на всіх мовних рівнях дає можливість визначити явища збігу й розбіжностей та врахувати їх під час визначення змісту навчання. Інші критерії (методичної доцільності та комунікативної необхідності, а також системності) слід використовувати паралельно з основним, хоча вони можуть використовуватись і самостійно. Під час відбору словника доцільно виходити з тематико-ситуативного принципу, застосовуючи критерій комунікативної необхідності. Отже, використання певного критерію (крім основного, порівняльного) залежить від особливостей мовного матеріалу. Такий критерій, як частотність, в умовах вивчення української мови у школах національних меншин має незначне поширення і перекривається критерієм порівняльного аналізу (вивчатися мають усі факти, які не збігаються) та критеріями методичної доцільності й комунікативної необхідності.

---

<sup>1</sup> Супрун А. Е. Лингвистические особенности изучения грамматики русского языка в белорусской школе / А. Е. Супрун. – Минск, 1974. – С. 116–117.

## § 2.4. Концептуальні засади змісту нових підручників з української мови

Розбудова нового суспільства, входження України в європейський простір потребують формування людини творчої, конкурентоспроможної, комунікативно толерантної, яка вмє критично мислити, оцінювати ситуацію, застосовувати набуті знання у різних життєвих ситуаціях і знаходити конструктивні рішення. Це вимагає пошуків нових підходів як до організації навчального процесу, так і до визначення змісту підручників та технологій навчання. Якщо раніше школа була зорієнтована на засвоєння певної суми знань з мови та формування відповідних умінь, пов'язаних з ними, то сьогодні потребує умінь застосовувати засвоєні знання й уміння в різноманітних життєвих ситуаціях. Ця ідея відобразилася в *компетентному підході* до навчального процесу, на що орієнтують ДС, і як результат – формуванні мовних (предметних), соціокультурних і комунікативних (ключових) компетентностей, тобто умінь застосовувати набуті знання в життєвих умовах. Змінилася парадигма навчання. Обов'язковою ознакою сучасної моделі навчання української мови як державної стала особистісна зорієнтованість, де учень виступає як суб'єкт навчання. Це визначило нові підходи як до навчального процесу, так і до побудови підручників, що мають забезпечувати *особистісну орієнтованість і комунікативну спрямованість у навчанні мови*.

Як відомо, зміст навчання визначається у програмах й у підручниках. «Сучасний шкільний підручник, — зауважу О. Савченко, — повинен мати виразні ознаки певної педагогічної технології»<sup>1</sup>. Тому перш ніж створювати підручник, необхідно, як радить О. Хуторський, визначитись, якій освітній системі він служитиме<sup>2</sup>. Державний стандарт початкової освіти спрямовує на формування компетентностей – ключових і предметних. Отже, на сучасному

<sup>1</sup> Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти / О. Я. Савченко. — К. : Грамота, 2012. — С. 504.

<sup>2</sup> Хуторской А. В. Место учебника в дидактической системе / А. В. Хуторской // Педагогика. — 2005. — № 4. — С. 10–18.

етапі розвитку початкової школи вся освітня система має спрямовуватися на формування зазначених компетентностей учня, тобто умінь застосовувати набуті знання й уміння в різних умовах, нестандартних життєвих ситуаціях.

Підручник сьогодні, на думку І. Лернера і М. Скаткіна, має представляти стратегічну (загальну) і методичну модель (І. Лернер), певний сценарій навчального процесу, пропонувати не лише зміст, а й методи і прийоми навчання. У нашому випадку підручник повинен бути виразником лінгводидактичної системи навчання української мови як державної і мати *комунікативний* та *особистісно зорієнтований* характер.

Проблема підручників, зокрема вимог до них, у різні періоди розвитку школи розглядалася по-різному.

О. Савченко, розглядаючи проблему підручників, зазначає, що на сучасному етапі передусім необхідно виходити з урахування нових функцій шкільних підручників. «Сучасна освіта вимагає особистісно орієнтованої моделі навчального процесу. А це – антипод традиційних педагогічних систем, розрахованих на слухняних виконавців, а не на співпрацю всіх учасників навчального процесу. У зв'язку з цим у сучасних підручниках мають бути різні завдання, які забезпечували б, крім інформаційної, мотиваційну і розвивальну функції»<sup>1</sup>. Отже, забезпечення мотиваційної і розвивальної функцій підручника, його особистісна зорієнтованість, що є новою парадигмою освіти, — одна з важливих стратегій, які мають розв'язуватись у підручниках на сучасному етапі розвитку школи.

Конкретизуючи свою думку, О. Савченко підкреслює: «Особистісно орієнтована модель навчання зумовлює визначальну роль діалогу і полілогу як форми організації співробітництва...». Тому в підручниках мають передбачатися завдання для діалогу з різною метою (учень — учитель, учень — учні, учень — учень)»<sup>2</sup>, що, крім того, відповідає комунікативній меті навчання.

<sup>1</sup> Савченко О. Я. Дидактика початкової школи / О. Я. Савченко. — К. : Генеза, 1999. — С. 63

<sup>2</sup> Там само. — С. 71.

Зазначені підходи стали орієнтиром для розроблення змісту та технології підручників з української мови для початкових класів ЗНЗ з мовами викладання національних меншин України, в Інституті педагогіки НАПН України. Ми виходили з того, що у підручниках для шкіл з національними мовами навчання мають бути не лише завдання, а й діалоговий виклад мовного матеріалу, прикладом чого є підручники з української мови і мовлення для 3-го класу шкіл із молдовською й польською мовами навчання. Підручник у цьому випадку є співбесідником для учня, бо з ним «вітаються» його герої, з ним (учнем) вони спілкуються, йому розповідають. Такий підхід забезпечує інформаційну функцію підручника, сприяє мотивації навчального процесу, дає змогу опрацьовувати матеріал, який потребує осмислення, в парах і групах. Діалоговий виклад навчального матеріалу разом із методичним апаратом проектує сценарій навчальної діяльності, технологію навчального процесу й забезпечує особистісно орієнтовану й комунікативно спрямовану модель навчання.

Як бачимо, нова парадигма шкільної освіти зумовила переосмислення основних функцій підручників з української мови – *мотиваційної, навчальної, інформаційної, розвивальної й виховної*, наповнила їх новим змістом.

Кожна з цих функцій виконує як свою специфічну, так і загальнопізнавальну роль, які перебувають у тісному взаємозв'язку. Так, мотиваційна функція безпосередньо пов'язана з реалізацією розвивальної й виховної функцій, які, у свою чергу, залежать від змістового наповнення підручників, про що йшлося раніше.

В умовах запровадження компетентісно орієнтованого навчання у дидактиці, крім названих функцій, визначено й такі функції підручників, як *технологічна й ілюстративна*. Важливе місце посідає *методичний апарат*.

#### *1. Технологічна функція зумовлює:*

а) нові підходи до конструювання змісту мовного матеріалу, а також системи завдань і вправ, спрямованих на практичне оволодіння мовними одиницями і їх функціональне використання в процесі



усного й письмового мовлення, переорієнтацію з формування лише умінь правильно писати на формування умінь з усіх видів мовленевої діяльності.

Технологічна функція відображається у спеціально сконструйованій системі завдань – методичному апараті підручника, який націлює вчителя на використання певних відповідно зорієнтованих технологій з метою досягнення найвищої ефективності у формуванні необхідних умінь і навичок. До технологічних функцій ми відносимо також словник, мета якого – забезпечити повноцінне сприймання текстового матеріалу;

б) спрямованість на особистісно орієнтоване навчання, що зумовлює управління процесом оволодіння мовою кожного суб'єкта навчання і виражається як у формулюваннях завдань, так і в запровадженні парної та групової роботи.

Ознаками будь-якої педагогічної технології є цілеспрямованість і послідовність дій учителя й учнів, взаємозворотний зв'язок у навчанні, відтворюваність, досягнення запланованих результатів.

Психологічною основою особистісно орієнтованої технології є діяльнісний підхід, який зумовлює активність і керованість дій учнів, їх індивідуальну участь у досягненні результату.

Базовою у навчанні української мови як державної є технологія *особистісно зорієнтованого і комунікативно спрямованого навчання*. Вона охоплює :

- мотиваційну й інформаційну підготовку учня;
- орієнтованість знань з мови на формування комунікативних умінь;
- послідовність у засвоєнні знань і формуванні умінь: знання → первинні (мовні) уміння → мовно-мовленнєві навички → вторинні (комунікативні) уміння;
- суб'єктно-суб'єктну взаємодію (учитель – учень, учень – учень, учень – учні);
- розвиток інтелектуальних здібностей (аналіз, узагальнення, висновки, пошук правильного розв'язання проблеми тощо).

## 2. Ілюстративна функція.

До ілюстративної функції підручників з української мови (до ілюстративного матеріалу слід віднести малюнки, таблиці, схеми,

зразки мовлення), враховуючи специфічність кожного з етапів навчання (1-й клас – формування усного мовлення, 2-й – навчання грамоти, 3–4-й класи – практичне оволодіння мовними одиницями й подальший розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності). Вона тісно пов’язана з навчальною, інформаційною, розвивальною, виховною. Звідси – посилена увага до змісту й відповідно до використання ілюстративного матеріалу та його видів у підручниках для кожного класу, однак обов’язковою вимогою є їх функціональність і спрямованість на оволодіння комунікативним мовленням.

### *3. Методичний апарат підручників.*

Методичний апарат підручників з української мови є багатофункціональним і націленим на розв’язання завдань, визначених у програмі стосовно кожного етапу навчання.

Загальними функціями методичного апарату підручників є:

- *мотиваційно-виховна* (розвиток інтересу до засвоєння української мови, культури);
- *навчально-розвивальна* (формування предметних і ключових компетентностей; розвиток умінь з усіх видів мовленнєвої діяльності, інтелектуальних здібностей, формування умінь учитися);
- *інформаційна* (ознайомлення, розширення, поглиблення мовних знань, формування соціальних, моральних, українознавчих, екологічних уявлень);
- *розвиток творчих здібностей* на основі прослуханих / прочитаних творів на певну тематику й відповідного ілюстративного матеріалу;
- *рефлексивно-оцінювальна* (висловлювання суджень оцінювального, емоційного, морального, інтелектуального характеру).

З метою забезпечення особистісно орієнтованого та комунікативного підходів до навчального процесу методичний апарат має передбачати формулювання, спрямовані безпосередньо до особистості учня, стимулювання навчальної суб’єктно-суб’єктної взаємодії вчителя й учня, роботу в парах, групах.

Окреслені концептуальні засади покладені в основу лінгводидактичного забезпечення змісту підручників з української мови для шкіл з національними мовами навчання.

## § 2.5. Принципи відбору змісту та його лінгводидактичне забезпечення у підручниках з української мови

Автори, укладаючи підручники з мови, переважно керуються дидактичними принципами *доступності, науковості, систематичності, ідейно-естетичної спрямованості, наступності* тощо.

Зазначені принципи обов'язкові як під час укладання підручників з рідної, так і з української мови як другої. Однак останні, крім дидактичних принципів, мають відповідати також *лінгводидактичним*, які зумовлені психологічними й психолінгвістичними особливостями засвоєння української мови як другої. Дотримання цих принципів – основна вимога, яка ставиться до таких підручників, їх реалізація відрізняє підручники з другої мови від підручників з рідної.

Під час розроблення змісту підручників з української мови для початкових класів шкіл з національними мовами навчання, одним з найважливіших, центральним, стрижневим (за висловом А. Супруна), був принцип *урахування результатів порівняльного аналізу* двох мов, що вивчаються, – рідної й української, а також *принцип урахування знань, умінь і навичок*, яких учні набувають на уроках рідної мови і які позитивно чи негативно виявлятимуться в процесі оволодіння навчальним матеріалом української. Насамперед результати порівняльного аналізу мовного матеріалу мають бути враховані під час визначення змісту навчання у програмах для того, щоб акцентувати увагу на матеріалі, якого немає в рідній мові або який є подібним, але має певні розбіжності. У підручниках і той, й інший матеріал повинен бути відповідно репрезентований. Має бути дібрана відповідна система вправ і завдань, які дають змогу засвоїти новий матеріал і запобігти або хоча б зменшити інтерференцію навичок рідної мови під час оволодіння матеріалом, який не збігається. З цього погляду чи не найскладнішими є українська графіка та морфологія. Остання має низку відмінностей в категоріях числа, роду, відмінка, особи і т. ін. У зв'язку з цим постає запитання: «Чи можуть бути однаковими за змістом і способами його презентації підручники з української мови для учнів усіх національних меншин,

що мешкають в Україні?»). На нашу думку – ні, не зовсім, оскільки зміст навчання української мови для цих шкіл визначається на підставі порівняльного аналізу рідної й української мов. Порівняльний аналіз дає можливість визначити відмінності у мовних системах. Наприклад, у результаті аналізу, угорської й української, румунської й української та польської й української, здійсненого на рівні вимог програми для початкових класів, виявлено, що граматичні системи, наприклад, угорської й української, румунської й української мов, різні. Саме тому, щоб забезпечити ефективність навчального процесу на уроках української мови, необхідно враховувати, що в угорській мові, скажімо, іменники не мають роду і числа, не змінюються за відмінками. Отже, у центрі уваги на уроках української мови мають бути *рід, число, узгодження в роді й числі, змінювання за відмінковими питаннями при побудові словосполучень* тощо.

У румунській мові, на протигагу українській, є лише чотири відмінки. Однак і відмінки, і відмінкові форми в румунській і українській мовах різні. То чи однаковий зміст навчального матеріалу й чи однаково автори мають представляти такий матеріал у підручниках з української мови для цих шкіл? Звичайно, ні, оскільки у кожному випадку необхідно враховувати особливості рідної мови, які в цьому випадку негативно позначатимуться на оволодінні граматичними формами української мови під впливом інтерференції.

Як зазначалося, у лінгводидактиці визначено й інші важливі принципи, дотримання яких є обов'язковою вимогою під час розроблення підручників. Це, зокрема, принцип *мінімізації* мовного матеріалу й принципи *компресії* та *декомпресії*.

Мінімізація вимагає відбору для засвоєння лише того мовного матеріалу, без якого не можна обійтися, який конче потрібен для формування умінь аудіювання, говоріння, читання і письма.

Принцип компресії тісно пов'язаний з урахуванням результатів порівняльного аналізу: якщо матеріал повністю збігається з рідною мовою, то, як зазначають вчені (А. Супрун, Ю. Коток), доречно обійтися лише перекладом термінів і повідомленням, що «в українській

мові, так само, як і в рідній...» Вправи і завдання у цьому випадку мають бути спрямовані не на формування знань, умінь і навичок, а на їх перенос й активізацію на матеріалі української мови.

Принцип декомпресії, навпаки, потребує детального розгляду мовного матеріалу, який відсутній у рідній мові або має певні розбіжності. Тут важливо добирати вправи й завдання, які б на першому етапі сприяли усвідомленню мовного матеріалу та формуванню мовних умінь і навичок (мовні вправи), а на другому – забезпечували формування умінь застосовувати мовні знання у процесі мовлення (частково-мовленнєві й умовно-мовленнєві вправи ситуативного характеру).

Презентація матеріалу, який має певні відмінності, передбачає застосування прийому міжмовного зіставлення, чітке розрізнення спільного і відмінностей, а вправи і завдання до них мають бути спрямовані на корекцію вже сформованих на уроках рідної мови знань, умінь і навичок, на свідоме засвоєння відмінностей. Як показали спостереження, оволодіння таким матеріалом супроводжується впливом навичок із рідної мови, що має негативний характер, оскільки породжує багато помилок, уповільнює формування нових умінь і навичок, необхідних для оволодіння українською мовою. Отже, у підручниках з української мови для засвоєння такого матеріалу має передбачатися більша кількість вправ і, звичайно, відводитися більша кількість уроків. Якщо на етапі пояснення такого матеріалу прийом зіставлення має відкритий характер на зрінець: «у рідній мові – в українській мові», то в основі підходу до відбору дидактичного матеріалу для вправ використовується приховане зіставлення. У зв'язку з цим дуже важливо, щоб автори підручників знали не лише українську, а й мову учнів, яким адресуються підручники. Бажано було б, щоб автори користувалися результатами контрастивного лінгвістичного аналізу національної (румунської, угорської, польської) й української мов. На жаль, таких лінгвістичних досліджень, проведених на всіх мовних рівнях, в Україні досі немає, хоча вони є лінгвістичною основою не лише для побудови підручників з української мови як другої, а й для визначення методів і прийомів навчання.

І авторам підручників, і вчителям, які працюють у школах із національними мовами навчання, треба враховувати ще одну психологічну особливість засвоєння другої мови, а саме: знання, уміння й навички, які формуються на основі матеріалу, що не збігається, є нестійкими і під впливом умінь і навичок з рідної мови через певний час нівелюються, зникають. З цієї причини у підручниках має вміщуватися матеріал для повторення.

Лінгводидактика висуває ще один принцип, який стосується як самого змісту навчального матеріалу, так і його структурування в підручниках. Це принцип *методичної доцільності*, про який уже згадувалось. Кожен автор, керуючись цим принципом під час розроблення підручників, має визначити насамперед доцільність добору того чи іншого матеріалу і його розміщення в структурі підручника. Так, у початкових класах шкіл з національними мовами навчання, зокрема угорською та румунською, методично недоцільним є вивчення розділу «Будова слова», оскільки словниковий запас в учнів лише формується. Однак доцільним і методично необхідним є ознайомлення учнів з *основою* і *закінченням* та змінюванням закінчень слів української мови, що належать до різних частин мови, залежно від запитань, що зумовлено потребою формувати в учнів елементарні граматичні уміння, яких немає в рідній (угорській) мові або які відрізняються від української (румунська, частково – польська мови).

Крім того, методично доцільним є введення у програму й підручники ознайомлення учнів із *займенником* (без уживання терміна) та *службовими словами*, *звертанням* (клична форма), що зумовлено необхідністю роботи з розвитку діалогічного мовлення, а також *словосполучень і речень-реплік* (у діалогах), *непоширених речень*, що пов'язано з комунікативною метою навчання.

Проблема лінгводидактичного забезпечення змісту навчання в підручниках з мови є однією з найскладніших і недостатньо досліджених.

Що ж становить лінгводидактичний матеріал? Н. Ф. Тализіна, розглядаючи структурні компоненти підручників, поділяє їх на дві великі групи: 1) тексти, що містять основний, додатковий і пояснювальний матеріал; 2) позатекстові завдання, до яких належать апарат організації засвоєння навчального матеріалу, ілюстративний матеріал та матеріал орієнтування<sup>1</sup>.

Якщо розглядати лінгводидактичне наповнення підручників з мови з цієї точки зору, то до першої групи (тексти) слід віднести правила, які відображають мовні й орфографічні закономірності, та тексти вправ. До другої групи (позатекстові завдання) – малюнки, опорні схеми, таблиці та завдання до них. Однак, на нашу думку, цей матеріал точніше назвати апаратом організації навчання. До апарату орієнтування, очевидно, слід віднести, приклади застосування правил, опорні схеми, зразки. Однак вони можуть бути названі й ілюстративним матеріалом. Водночас у підручниках із другої мови досить вагоме місце посідають власне ілюстрації – предметні малюнки, які семантизують значення слова, малюнки ситуативного характеру, а також серії малюнків та окремі сюжетні, призначені для розвитку умінь діалогічного й монологічного мовлення. Крім того, у підручниках з мови мають місце таблиці, які репрезентують мовний матеріал, і навчальні тексти. За призначенням вони можуть мати як основний, так і допоміжний характер, отже, їх на цій підставі можна віднести до першого (змістового) компоненту підручників з мови. Таким чином, *тексти* мовного чи мовленнєвого характеру, а також правила, які відображають орфографічні та граматичні закономірності, *таблиці, схеми, малюнки, тексти вправ та завдання, приклади, зразки виконання вправ*, і становлять той лінгводидактичний матеріал, який має забезпечувати навчальний процес і бути націленим на досягнення основної мети навчання – умінь спілкуватися в усній і письмовій формах української мови (в межах вимог програми), забезпечувати інтелектуальний розвиток та сприяти вихованню почуттів громадянськості, толерантності у ставленні до української мови та мов інших народів, які проживають в Україні й поза її межами.

<sup>1</sup> Тализина Н. Ф. Место и функции учебника в учебном процессе / Н. Ф. Тализина // Проблемы школьного учебника. – Вып 6. – М. : Просвещение, 1978. – С. 86.

Відповідно до державних стандартів мовної освіти у шкільних програмах зміст навчання викладено за лініями: мовленнєвою, мовною, соціокультурною. Постає питання, як кожна з цих ліній має бути інтерпретована. Якщо проаналізувати чинні підручники з української мови (рідної), то можна зробити висновок, що хоча мовленнєва лінія й проголошена основною, чи не найвагоміше місце в них відведено мовному матеріалу. Соціокультурна лінія, власне її етнокультурознавчий аспект, широко реалізується у текстах вправ.

У школах із навчанням мовами національних меншин мовленнєва лінія у 1-му класі представлена такими видами мовленнєвої діяльності як слухання-розуміння й говоріння. Природно, що ця лінія найповніше реалізується в підручнику з усного курсу української мови. Оскільки основна мета навчання у 1-му класі – формувати вміння спілкуватися українською мовою, весь дидактичний матеріал має бути підпорядкований цій меті. Особливістю такого матеріалу є те, що він представлений здебільшого в малюнках і зразках мовлення (навчання грамоти розпочинається з 2-го класу). Якими мають бути малюнки? Насамперед слід виходити із завдань, які мають бути реалізованими засобами ілюстративного матеріалу. Так, малюнки є засобом семантизації слова і підпорядковані збагаченню словникового запасу, практичному засвоєнню граматичних форм і орфоепічних норм, а також формуванню умінь діалогічного й монологічного мовлення. Таким чином, це мають бути малюнки різного типу й різного призначення: *предметні*, що ілюструють слова на теми, визначені в програмах; *ситуативні*, які ілюструють обстановку реальної дійсності, в котрій відбувається мовлення (клас, квартира, вулиця), і героїв, які ведуть діалог, тема якого визначена цією обстановкою, а також сюжетні з елементами ситуативності, що ілюструють матеріал текстів для слухання, а часто й тему, яка вивчається, наприклад, «Клас», «Родина», «Квартира». У підручнику, крім того, мають бути серії малюнків, які формують вміння логічно, в певній послідовності, що задається малюнками, будувати зв'язне висловлювання (монолог) тощо.



Вивчення літератури з проблем дослідження та шкільної практики дає змогу стверджувати, що ілюстративний матеріал у підручниках з усного курсу повинен мати методичний супровід (запитання, завдання, зразки мовлення), який організовує роботу вчителя й учнів з малюнковим матеріалом. Такий матеріал призначений для вчителя і природно має бути набраний меншим кеглем, принаймні 14-м або навіть 12-м, чого, на жаль, не дозволяють гігієнічні вимоги до друкованої продукції для дітей, які не передбачають, що методичний апарат може бути розрахований і на дорослих. Аудіативний матеріал (тексти оповідань, віршів, скоромовок, уривків казок), вміщений у «Додатках», має бути спеціально проілюстрованим в основній частині або пов'язаним з малюнками тем, які вивчаються.

У 2-му класі учні мають оволодівати всіма видами мовленнєвої діяльності. Отже, крім розвитку аудіативних умінь й умінь спілкуватися українською мовою, додаються завдання, пов'язані з формуванням умінь письмового мовлення – тобто читати й писати українською. Ці завдання досить складні. Оскільки учні в 1-му класі вже оволоділи латиницею, то під час засвоєння кириличного письма спостерігається інтерферентний вплив сформованих раніше умінь читати й писати. З огляду на це лінгводидактичний матеріал підручника з навчання української грамоти має, з одного боку, забезпечувати позитивний перенос засвоєних знань, умінь і навичок, а з другого – запобігати їх інтерференції. У цьому плані важливий порядок вивчення букв. Завдяки транспозиції, букви, однакові за звуковим значенням і написанням (друковані А, О, І, М, К, Т) можуть вивчатися на одному уроці. Учні читають склади і слова з ними (враховуються уміння й навички читання, набуті у 1-му класі). На наступних уроках проводиться корекція письма деяких малих рукописних (*м, т, к*) букв. Букви, засвоєння яких супроводжується інтерференцією, мають бути представлені так, щоб спочатку вводилася нова буква, яка має однакове з буквою рідної мови звукове значення, але інше, нове для дітей, накреслення, що зменшує інтерференцію. Наприклад, спочатку варто вивчити букву *Бб*, а потім *Вв*,

оскільки остання викликає не тільки звукову асоціацію з латинською буквою, а й зорову, що зумовлює подвійну інтерференцію. З цією ж метою дидактичний матеріал (насамперед букви й склади та окремі слова з виучуваною буквою) має репрезентуватися на основі прямих міжмовних зіставлень, що, як показує досвід, зменшує інтерференцію (не викликає її на рівні зорового образу букви). Спробу такого підходу було здійснено нами під час укладання українських букварів для шкіл із польською, угорською й молдавською мовами навчання. Так само, як і в 1-му класі, мовленнєва лінія у букварях представлена в малюнках, текстах та завданнях до них. Тут текстовий матеріал має певну специфіку, зумовлену змістом і завданнями навчання української грамоти, тобто завданнями формування письмового мовлення. Як правило, дидактичний матеріал у букварях з рідної мови (про це свідчить його аналіз) становлять букви, склади, слова, речення і схеми. У них наявні предметні малюнки й нескладні за змістом сюжетні і майже немає малюнків ситуативного характеру. Очевидно, причиною цього є те, що основне завдання підручників цього типу – формувати вміння читати й писати.

У зв'язку з необхідністю формування умінь говоріння ілюстративний матеріал українських букварів для шкіл з національними мовами навчання не лише спрямований на оволодіння письмовим мовленням, а й на формування усного діалогічного й монологічного мовлення, тобто містить ситуативні й нескладні за змістом сюжетні малюнки. Крім того, важливі предметні малюнки, завдання яких, з одного боку – семантизувати слова, у яких є виучуваний звук, з другого – сприяти засвоєнню лексичного значення таких слів. Текстовий матеріал у підручниках з навчання грамоти призначений не для формування умінь лише читати, а й слухати та говорити.

Для формування аудіативних умінь у букварях введено тексти для слухання з відповідним позначенням, які повинні відповідати темі й завданням уроку (невеликі вірші, загадки, скоромовки).

Яке місце має посісти мовний і мовленнєвий матеріал у підручниках з української мови для 3–4-х класів? На думку вчених (Є. Пасов, І. Салістра, А. Супрун та ін.), мовний матеріал, власне лінгвістичний текст, правила і вправи мовного характеру, має спрямовуватися на засвоєння мовних закономірностей, і посідати належне місце у підручниках з другої мови, оскільки мовленнєві уміння і навички формуються, беручи початок від знань (*знання – первинні уміння – навичка – вторинні уміння*). Репрезентуючи матеріал, спільний за змістом в обох мовах чи такий, зміст якого не збігається (є протилежним), із метою усвідомлення спільного чи відмінностей у підручниках варто вказувати на це спільне (...так само, як і в рідній мові) та відмінності (...на відміну від рідної). Такий підхід економить час, дає змогу організовувати позитивний перенос і, за відмінностей, певною мірою запобігає інтерференції. Наш досвід підручникотворення підтвердив доцільність такого підходу: учні усвідомлюють спільне у мовних фактах обох мов, що сприяє позитивному переносу знань, так само усвідомлення відмінностей загострює увагу учнів, певною мірою запобігає інтерференції або послаблює її.

Під час добору мовного матеріалу та його презентації важливим є принцип *компресії і декомпресії*, зокрема, під час вивчення споріднених мов (російської, польської й української). Відповідно до цього принципу мовний матеріал, спільний для обох мов, не розгортається, тобто не деталізується, як у рідній мові, оскільки немає потреби формувати певне поняття. Так само немає необхідності відпрацьовувати поетапно уміння і навички, оскільки вони вже сформовані. Тут завдання і вправи мають бути спрямовані на організацію переносу й застосування набутих знань у нових умовах, як, наприклад, у букварях, коли вивчаються однакові в обох мовах букви. Під час вивчення матеріалу, що не збігається, його слід подавати ширше і на кількох уроках (враховується інтерферентний вплив навичок з рідної мови) спеціальна увага має приділятися засвоєнню відмінностей (декомпресія).

Наші дослідження та дослідження багатьох вчених, як українських (О. Біляєв, Г. Коваль, Н. Пашківська), так і зарубіжних (А. Супрун, М. Шанський, В. Коток, М. Успенський), свідчать, що засвоєння матеріалу, який не збігається є найскладнішим, оскільки тут діє інтерференція, що призводить до численних помилок як в усному, так і в письмовому мовленні. У зв'язку з цим постає необхідність використання прийому зіставлення мовного матеріалу, який має певні відмінності, уже на етапі його презентації. Очевидно, важливі будуть не тільки спеціально дібрані вправи, а й зразки їх виконання, опорні схеми тощо.

Одним із принципів, який має забезпечуватися у підручниках, є принцип *мотивації* навчання. У початкових класах навчання мотивує цікавий виклад навчального матеріалу та задачний підхід до його засвоєння. Такий підхід уперше застосував В. Репкін<sup>1</sup> у вигляді текстів-діалогів пізнавального характеру у підручниках з російської мови, ввівши кількох героїв, які «спілкуються» з учнями, «ведуть бесіди», розповідають про особливості мовного матеріалу, тим самим сприяючи його усвідомленню. Така презентація лінгвістичного матеріалу викликає неабиякий інтерес в учнів, що забезпечує не лише принцип мотивації, а й сприяє глибшому розумінню навчального матеріалу. На важливість поєднання інтелекту й афекту (емоцій) вказував свого часу Л. Виготський. Л. Занков, розглядаючи цю проблему, підкреслював, що в дітей розумова діяльність й емоції взаємодіють: «Емоції не просто надають те чи інше забарвлення розумовій роботі, але й володіють життєстверджувальною силою». Саме тому діалоговий виклад мовного матеріалу нами було здійснено і в підручниках з української мови для 3-х класів шкіл з національними мовами викладання, розроблених у лабораторії навчання української словесності у школах національних меншин України та діаспори<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Репкин В. В. Русский язык. 2 класс. Программа развивающего обучения / В. В. Репкин. – Томск, 1992.

<sup>2</sup> Хорошковська О. Українська мова і мовлення : підруч. для 3 класу ЗНЗ з молдовською мовою навчання / Ольга Хорошковська, Оксана Петрук. – Л. : Світ, 2013. – 160 с.; Хорошковська О. Українська мова і мовлення : підруч. для 3 класу ЗНЗ з польською мовою навчання / Ольга Хорошковська, Наталя Яновицька. – Л. : Світ, 2013. – 160 с.

Г. Граник та С. Бондаренко як один із способів презентації мовного матеріалу, пропонують «задачний» підхід до його викладу<sup>1</sup>. У підручниках з української мови, наприклад, тема «Апостроф» може бути сформульована так: «Апостроф. Що це за знак? Для чого він вживається на письмі?». Така презентація теми, крім того, що викликає зацікавленість в учнів, організовує відповідним чином роботу вчителя й учнів, активізує, крім того, мовленнєві уміння, оскільки наприкінці уроку учні мають відповісти на поставлені запитання.

І. Гудзик, розглядаючи способи презентації навчального матеріалу в підручниках з другої мови, зазначає, що вони можуть бути суто *практичні* (усний курс), які реалізуються за допомогою малюнків, а також текстів для аудіювання, вміщених у додатку; *практичні з елементами теорії*, коли використовуються терміни, умовні позначення, схеми для аналітичних і синтетичних вправ (наприклад, під час навчання грамоти. – О. Х.); *експліцитні відомості про мову і мовлення*, коли курс залишається переважно практичним і спрямованим на розвиток мовленнєвої компетенції, але в ньому з'являється матеріал, що містить відомості про мову і мовлення, причому теоретичний матеріал може наводитися у вправах з опорою на текст, у якому подаються теоретичні відомості, що зроблено нами у згадуваних підручниках для 3-го класу; *табличний* (мовний матеріал представлено в таблицях); мовний матеріал подано у вигляді *алгоритмів*<sup>2</sup>.

Таким чином, аналіз підручників із мов (російської, української) у зв'язку з проблемою дослідження показав, що відомості з мови залежно від мети і змісту навчання можуть бути презентовані у підручниках у вигляді: малюнків і зразків мовлення із вживанням певних граматичних форм; формулювань (правил) із зазначенням спільний чи відмінний матеріал з рідною мовою; вправ, а також лінгвістичних текстів, що в цікавій формі подають мовний матеріал, тобто навчальних текстів пізнавального характеру з постановкою запитань,

---

<sup>1</sup> Граник Г. Г. О типах учебных текстов / Г. Г. Граник // Проблемы школьного учебника. – М. : Просвещение, 1975. – Вып. 3.

<sup>2</sup> Гудзик И. Ф. Компетентностно ориентированное обучение русскому языку в начальных классах / И. Ф. Гудзик. – Черновцы : Букрек, 2007. – С. 151–155

що активізують знання учнів, які є спільними в обох мовах, або, якщо матеріал має певні відмінності, підводять їх до усвідомлення відмінностей (у підручниках для ЗНЗ із російською й польською мовами навчання). Цікавим є задачний підхід до викладання мовного матеріалу. Однак у кожному випадку в підручниках з другої мови має бути представлена у перекладі мовна термінологія, бо саме слова-терміни – той понятійний матеріал, яким мають оволодіти учні.

Надзвичайно актуальним для розробників підручників, зокрема з другої мови, є проблема вправ. На нашу думку, найбільш ґрунтовно розроблена вона в методиці російської мови як іноземної та іноземних мов. Автори (І. Салістра, Б. Лапідус та ін.) виокремлюють серед них такі види вправ: *підготовчі* (мовні, не комунікативні або передмовленнєві чи домовленнєві), *умовно-мовленнєві* й *мовленнєві*, або *комунікативні*.

М. Успенський усі вправи відносить до *тренувального* методу, а мовні поділяє на *імітаційні* й *оперативні*. Серед останніх він вирізняє *аналітичні* вправи, які використовуються для закріплення мовних знань (домовленнєві вправи), і *конструктивні*, спрямовані на формування умінь і навичок з мови і мовлення (мовні й частково-мовленнєві). Так, вправи, що передбачають, вставляння букв чи дописування закінчень, побудову слів, словосполучень, речень за схемами з орієнтацією на одержані знання з мови, належать до мовних, оскільки скеровані на формування мовних умінь і навичок. Моделювання, або тренування на основі мовленнєвих зразків, відносять до *умовно-мовленнєвих* вправ, оскільки вони формують частково-мовленнєві уміння, на основі яких відпрацьовуються окремі елементи мовлення (лексичні, граматичні). До таких вправ можна зарахувати *підстановчі*, коли учні вчать вживати ті чи інші слова, підставляючи їх у задану фразу і вживати у заданій формі, а також *трансформаційні*, що полягають у *трансформації* (перебудові) заданих мовленнєвих зразків: а) зі збереженням їх структури; б) із частковою зміною за збереження їх семантики (відбувається синонімічна заміна); в) з перетворенням мовленнєвих зразків із частковою зміною в їх структурі та семантиці.

До умовно-мовленневих вправ Є. Пасов відносить *ситуативні*, тобто вправи, створені з навчальною метою на основі уявних мовленневих ситуацій (мовленнева ситуація, за Є. Пасовим, – це сукупність обставин реальної дійсності, які стимулюють мовленнєву діяльність). Н. Черноусова мовленнєвою називає ситуацію говоріння, коли учень відчуває себе героєм або виступає в ролі героя, як трапляється в рольових іграх або під час озвучення малюнків ситуативного характеру). Однак І. Гудзик, так само, як і Є. Пасов, аналізуючи такі вправи, зазначає, що всі вони мають умовно-мовленневий характер, оскільки є навчальними<sup>1</sup>.

Мовна змістова лінія включає відомості з різних розділів мови й орфографії. Оскільки на уроках української мови у 3–4-х класах формуються всі види мовленнєвої діяльності: аудіювання й говоріння (усні форми мовлення), читання й письмо (письмові), то зрозуміло, що підручники мають забезпечувати їх формування. Програми з української мови для 3–4-х класів шкіл національних меншин передбачають формування граматичних й елементарних орфографічних умінь і навичок. Щодо формування граматичних умінь, то в методиці іноземної мови є думка (Б. Ляпідус) про те, що всі граматичні вправи повинні мати мовленневий характер. Однак, якщо зважати, що в основі граматичних умінь з другої мови лежать знання, то в підручнику після правила чи відповідного лінгвістичного тексту мають бути вправи *мовного* характеру, спрямовані на закріплення *мовних* знань і формування *мовних* умінь (вправи репродуктивного та конструктивного характеру)<sup>2</sup>. Крім них важливе місце має бути відведене *умовно-мовленнєвим вправам*, спрямованим на засвоєння виучуваної граматичної форми в мовленні (формування навички).

Насамкінець, для формування комунікативних умінь у підручнику мають бути вміщені вправи, які ставлять комунікативну мету, виконуючи які, учні застосовують мовленнєві навички (вправи

---

<sup>1</sup> Гудзик И. Ф. Компетентностно ориентированное обучение русскому языку в начальных классах / И. Ф. Гудзик. – Черновцы : Букрек, 2007. – С. 90–94.

<sup>2</sup> Ляпидус Б. А. Интенсификация процесса обучения устным высказываниям (пути и приемы) / Б. А. Ляпидус. – М. 1970. – С. 62.

в читанні або переказуванні тексту з комунікативною метою, розповіді про себе, свою родину, друзів, побачене чи почуте, невимушене ведення діалогів, щоб довідатися про дещо чи повідомити щось, запросити кудись та ін.).

Одним із важливих завдань, виконання якого має забезпечити початкова школа, є формування умінь грамотного письма (мається на увазі письмо кириличними буквами відповідно до правил української орфографії). Досвід доводить, що найдоцільнішими будуть різноманітні вправи мовного характеру – вправи на списування (однак без пропусків букв, оскільки пропуск виключає зорові аналізатори), зорові диктанти – тобто репродуктивні вправи, а також *аналітичні* (списування з підкресленням орфограм) та вправи на класифікацію слів за правилами орфографії, що ведуть до усвідомлення цих правил, а також вправи *аналітико-конструктивного* характеру, що потребують самостійного запису слів, речень, текстів (дописування граматичних форм, підписування малюнків, складання й запис речень тощо).

Яке місце мають посідати на уроках мови завдання, пов'язані з формуванням умінь і навичок читати? Досвід показує, що в умовах навчання української мови у школах із неспорідненими мовами викладання текстовий матеріал – тексти різних жанрів (науково-популярні навчальні тексти, уривки з художніх прозових та фольклорних творів, вірші, загадки) можуть використовуватися, з одного боку, для формування й розвитку аудіативних умінь і читацьких навичок, з другого – для спостережень за мовними засобами, використаними в текстах. Саме такий підхід реалізований нами в підручниках для 3–4-х класів. Крім того, тексти чи їх уривки можуть бути використані для певних усних і письмових вправ, що мають умовно-мовленнєвий характер, хоча це не виключає спеціально призначених текстів для вправ, які передбачають формування тих чи інших мовленнєвих умінь і навичок.

Розглядаючи проблему ефективності текстів у підручниках, І. Гудзик<sup>1</sup> звертає увагу на стиль і довжину речень у використовуваних текстах. Такий критерій як доступність їх для сприйняття учнями,

<sup>1</sup> Гудзик І. Ф. Компетентностно ориентированное обучение русскому языку в начальных классах / И. Ф. Гудзик. – Черновцы : Букрек, 2007. – С. 165–166.



є чи не найголовнішим під час складання навчальних лінгвістичних текстів. Стиль їх – науково-популярний. Щодо обсягу текстів, зокрема довжини речень, то, на думку дослідниці, вони не повинні бути довшими за  $7 \pm 2$  слів, якщо йдеться про усвідомлення зв'язків між словами. Оптимальна довжина речень у текстах науково-популярного стилю може бути 7–14 слів, у художніх текстах – 10–14 слів. Стосовно довжини текстів, то серед них мають бути і короткі (для формування мовних знань і умінь), і більші за обсягом, призначені для формування умінь слухати-розуміти тексти (вони спеціально позначені) й читати. Важливо враховувати завдання розвитку діалогічного й монологічного мовлення, зразки якого (зокрема діалогічного) мають бути представлені в текстах.

У підручниках з української мови як другої, так само, як і з рідної, важлива реалізація в текстах соціокультурної лінії: ознайомлення з побутом і культурою українського народу, звичаями, обрядами, фольклором, засвоєння народних формул увічливості, формування умінь використовувати їх у процесі спілкування на теми, близькі й доступні учням.

## **§ 2.6. Проблема інтеграції мовно-літературного матеріалу в підручниках**

Спостереження на уроках української мови та аналіз практики свідчать, що учитель донині основну увагу приділяє засвоєнню теоретичних знань, які є часто формальними, не впливають на мовлення учнів, зокрема комунікативне. Цьому не сприяють і підручники, у яких представлений переважно мовний матеріал, подано правила, вправи, спрямовані на засвоєння мовних знань і формування мовних умінь. Водночас майже немає завдань, які б показували, як мовні одиниці функціонують у мовленні й навчали використовувати їх у процесі говоріння. І хоча чинні програми з української мови визначають як одне з основних завдань формування умінь з усіх видів мовленнєвої діяльності – аудіативних, говоріння, читання і письма, перші два з них поки що не знаходять належного місця у практиці.

Пошуки шляхів розв'язання цього питання спонукали нас розглянути проблему інтеграції літературного й мовного матеріалу під час конструювання підручників з української мови для 3–4-х класів шкіл із національними мовами навчання. Беручи до уваги завдання забезпечити в процесі навчання розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності, ідея інтеграції літературно-мовного матеріалу в підручниках на основі тексту нам видалася оптимальною, оскільки з'являлася природна можливість слухати-розуміти текстовий матеріал різних жанрів і стилів, формувати навички читання, говоріння й письма.

На нашу думку, побудова підручників на основі інтеграції текстів науково-популярного, розмовно-побутового та художнього стилів і мовного матеріалу дає змогу:

- а) підвищити мотивацію навчання української мови;
- б) перейти від засвоєння теоретичних знань з мови до формування всіх видів мовленнєвої діяльності;
- в) показати функціонування мовних одиниць у текстах різних жанрів і стилів;
- г) забезпечити особистісно орієнтовану модель навчання.

Мовний матеріал, поданий на основі текстів діалогового характеру, таким чином перетворюється із сухих правил і окремих мовних вправ переважно аналітичного характеру на живий організм, у якому діють певні закономірності, що засвоюються в процесі роботи над текстом художнього чи науково-популярного стилю (спостереження, правпи за аналогією, творчі роботи).

Проблема інтегрованого підходу до навчання різних дисциплін не є новою. Ще Ян Амос Коменський писав, що для дитини світ не ділиться на частини. Усе, що перебуває у взаємному зв'язку, повинно викладатися у цьому зв'язку.

У 30-х роках ХХ ст. на теренах колишнього Союзу розроблялися комплексні програми, у яких зміст навчання розташовувався навколо стрижневих блоків «Природа. Праця. Суспільство». І хоча цей підхід не набув розвитку з різних причин, він дав поштовх розвитку ідеї міжпредметних зв'язків, яка набула особливого поширення у 70–80-х роках, і таким чином створив підґрунтя для інтегрованого навчання.

О. Савченко зазначає, що інтеграція є одним із напрямів методичного оновлення уроків, який сприяє інформаційному збагаченню сприймання, мислення і почуттів дитини. На цей період, зокрема у початковій школі, склався певний досвід інтеграції таких навчальних дисциплін, як читання й образотворче мистецтво, читання й музика, математика й ознайомлення з навколишнім середовищем. Науковці осмислюють підходи до інтегрованого навчання, учителі початкових класів діляться досвідом проведення інтегрованих уроків, що відобразилося у численних публікаціях на сторінках педагогічної преси.

З огляду на актуальність проблеми розглядає уроки рідної мови і мовлення у 1-му класі Л. О. Варзацька, інтегруючи їх із художніми текстами та навколишнім середовищем та ін.<sup>1</sup> Автор зазначає, що інтеграція допомагає нівелювати деякі слабкі сторони предметної системи навчання, подолати розрізненість, фрагментарність у сприйманні довкілля та рідної мови. Пропонуючи типологію інтегрованих уроків мови і мовлення, Л. О. Варзацька надає перевагу тематичній організації навчально-пізнавальної діяльності, визначаючи такі наскрізні теми: «Я – у світі природи», «Я – у світі культури», «Я – серед людей» та ін., справедливо стверджуючи, що тематична єдність, тематичний підхід до організації пізнання мовних явищ у контексті мовленнєвої діяльності дає можливість створити «мотив пізнання граматичних абстракцій та словесної творчості...», а «ідейно-тематичне, мистецьке, жанрове багатство текстового матеріалу...», сприяє розширенню словника та граматичної структури мовлення»<sup>2</sup>.

Звичайно, можна говорити про сильні й слабкі сторони численних публікацій та аналізованого посібника, – усі вони стосуються методики навчання. А слабкі сторони їх є свідченням недостатності наукових досліджень цього питання на рівні початкової школи.

Проблема побудови інтегрованих підручників, у яких зміст мовного матеріалу розглядався б на основі текстів різних жанрів і стилів і які б забезпечували цілісність сприйняття учнями літературного й

<sup>1</sup> *Варзацька Л. О.* Інтегровані уроки рідної мови і мовлення в перших класах загальноосвітніх шкіл / Л. О. Варзацька. – К. : Юніверс, 2000. – 143 с.

<sup>2</sup> Там само.

мовного матеріалу та націлювали на розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання і письма на сьогодні в Україні досліджується вперше.

Особливо актуальна ця проблема для навчання української мови як державної у школах з мовами викладання національних меншин України, де за навчальним планом на уроки української мови й читання у початкових класах відведено 4 год на тиждень (по 2 год на кожен предмет). Такий розподіл годин традиційний, однак він не забезпечує цілісності процесу формування усіх видів мовленнєвої діяльності на кожному уроці, оскільки, як зазначалося, уроки мови переважно присвячені засвоєнню теоретичних знань та виконанню мовних вправ, а уроки читання – формуванню вмінь правильного й свідомого читання.

З огляду на актуальність проблеми підвищення рівня оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності на уроках української мови в учнів початкових класів шкіл зазначеного типу, в лабораторії навчання української словесності у школах національних меншин України й діаспори НАПН України, починаючи з 2010 р., розпочалося комплексне дослідження проблеми «Науково-методичні засади інтегрованого змісту навчання української словесності у ЗОШ I ступеня з мовами викладання національних меншин України».

У зв'язку з проблемою дослідження співробітники лабораторії провели аналіз навчально-методичної літератури, зокрема чинних підручників з української мови, за якими навчаються учні у школах з національними мовами викладання, а також російської мови в школах України та експериментальних підручників з російської мови для національних шкіл Російської Федерації.

Аналіз підручників з російської мови для 4-го класу<sup>1</sup> засвідчив, що їхній автор відійшла від традиційного викладу лінгвістичних знань. Цікаво, що, крім окремих вправ мовного характеру, у підручнику широко використані тексти художнього та науково-популярного стилів. Кожен урок розпочинається з установки, яка передбачає

---

<sup>1</sup> *Гуздик И. Ф.* Русский язык : учеб. для 4 класса общеобразовательных учебных заведений с украинским языком обучения / И. Ф. Гуздик. – К. : Освіта, 2006. – 159 с.

розвиток аудіативних і читацьких умінь та говоріння. Наприклад: «Правильно произносим звонкие и глухие согласные. Сопоставляем произношение и написание слова. Слушаем, различаем звонкие и глухие согласные звуки. Говорим: составляем высказывание по словице» (с. 37). Або: «Читаем в лицах. Говорим: пересказываем прочитанное; составляем загадку» (с. 42). Залежно від змісту мовної теми у підручнику є матеріал і суто мовного характеру.

Спробу побудувати підручник з української мови на основі мовленнєвої теми, здійснено Н. Бондаренко та А. Ярмолюк<sup>1</sup>. Аналіз цього підручника засвідчив, що автори намагалися, використовуючи тексти, забезпечити розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності. Однак текст ще не став центром усього навчального процесу.

Цікаве дослідження щодо побудови підручників з мови на основі тексту розпочала в середині 80-х років ХХ ст. група вчених Інституту викладання російської мови в національних школах АПН СРСР. Вони розробили експериментальні навчальні комплекти, котрі склалися з підручника, аудіовізуального посібника, зошитів. Нас зацікавили насамперед підручники. Як зазначається в анотації до підручника<sup>2</sup> композиційною основою його є не лінгвістичні, а мовленнєві теми і тому лексичні та граматичні теми співвідносяться з текстовим матеріалом. Кожна нова тема поділена на параграфи, структурним центром яких є зв'язний текст на задану тему для пояснювального читання. Після завдань і запитань, що стосуються аналізу тексту і його переказування, у більшості випадків подано вправи конструктивного характеру, пов'язані з текстовим матеріалом, для активізації в мовленні мовних одиниць.

Аналіз цього підручника свідчить, що в ньому відповідно до мовленнєвих тем, які винесені в заголовок до розділу, для кожного уроку дібрані, відповідно до зазначеної теми, нескладні за змістом тексти різних жанрів, у тому числі й складені авторами. Хоча мовні одиниці

---

<sup>1</sup> Бондаренко Н. Українська мова : підруч. для 5 кл. ЗНЗ з навчанням російською мовою / Н. Бондаренко, А. Ярмолюк. – К. : Освіта, 2005. – 270 с.

<sup>2</sup> Успенский М. Б. Русская речь. V класс национальной школы / М. Б. Успенский, В. С. Абдуллаева. – М., 1986. – 270 с.

у 5-му класі й не виносяться у підтеми, проте вони супроводжують текстовий матеріал і спрямовані на формування умінь правильно використовувати їх у мовленні.

В анотації до підручника з російської мови для 7-го класу<sup>1</sup> зазначено, що «основний» композиційний стрижень – систематизований курс граматики (морфології. – *О. Х.*). Однак цей курс також реалізується на основі мовленнєвих тем. Вказується, що «загалом зміст підручника визначається основною метою навчання російської мови в національній школі – розвитком мовлення». У передмові до підручника визначено теми для читання й розвитку мовлення. Проте у цьому підручнику все ж переважають завдання і вправи, спрямовані на засвоєння мовного матеріалу, які не завжди пов'язані з текстом. І хоча про інтеграцію мовно-літературного матеріалу в анотаціях до цих підручників не йшлося, автори по суті показали можливості використання літературних текстів різних жанрів з метою навчання мови й розвитку усіх видів мовленнєвої діяльності. Цікаво, що в Україні так само підручники з української мови для основної школи, зокрема для шкіл з російською мовою навчання, ґрунтуються як на мовних, так і на мовленнєвих темах. Відповідно підпорядкований дидактичний матеріал для мовних і мовленнєвих вправ.

Оскільки основною метою навчання української мови у початковій школі з національними мовами викладання є формування комунікативної компетентності, а одним із завдань – формування всіх видів мовленнєвої діяльності, ми дійшли висновку про доцільність інтеграції мовного й текстового матеріалу, що дало змогу:

- слухати, читати й аналізувати тексти з метою: а) розвитку аудіативних і читацьких умінь; б) усвідомлення їх змісту й виражальних засобів;
- працювати над усвідомленням мовних одиниць і спостереженням за їх використанням у текстах різних жанрів і стилів;
- формувати вміння використовувати мовні й виражальні засоби в процесі створення власних текстів.

---

<sup>1</sup> Русский язык. VII класс национальной школы / Н. В. Бакеева, М. З. Айсланд и др. – М., 1986. – С. 258.

Як бачимо, прогресивність ідеї інтеграції мовно-літературного матеріалу є очевидною, хоча на сьогодні, як зазначалося, ця проблема є мало дослідженою. Наші спроби інтегрувати процес навчання мови й літературного читання зумовили такі висновки:

- у підручниках з української мови для 3–4-х класів шкіл з мовами навчання національних меншин тексти художньої літератури, зважаючи на недостатній словниковий запас учнів, у багатьох випадках мають бути адаптованими;

- окремої уваги потребує підхід до використання, з метою інтеграції з мовним матеріалом, поетичних творів. У цих випадках важливо розглядати мовні одиниці, які відповідають специфіці поетичного твору і не порушують цілісного емоційного впливу на читача. Тобто тут найкраще розглядати лексичні одиниці, які є водночас художніми засобами: синоніми й антоніми, переносне значення слів, вживання слів із суфіксами і роль останніх для створення відповідних почуттів тощо;

- тексти художньої літератури можуть бути використані для презентації таких тем, як «Слово» (лексичне значення), «Будова слова», «Частини мови», «Словосполучення», «Речення», «Текст» і меншою мірою – для розділу «Звуки і букви»;

- крім художніх, доцільно використовувати науково-популярні тексти лінгвістичного характеру, створені авторами чи спеціально дібрані, зокрема для презентації фонетичного й орфографічного матеріалу;

- мовний і правописний матеріал у таких текстах має подаватися у діалоговій формі, а не у вигляді сухих правил;

- для формування мовних умінь та навичок і мовленнєвих умінь (усне і письмове мовлення) можуть бути використані, крім текстового матеріалу, схеми, малюнки (серії, предметні, сюжетні, ситуативні), а також спеціально дібрані завдання і вправи, які, однак, мають бути пов'язаними з текстом;

- композиційною основою підручника можуть бути не лише мовленнєві теми, а й мовні, подані у цікавій формі («У Країні звуків і букв», «Сторінка орфографії» чи щось подібне);

- текстовий матеріал та методичний апарат підручника мають забезпечувати розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності;
- текстовий матеріал різних жанрів і стилів повинен відповідати визначеним у програмі сферам мовлення та соціокультурній лінії, мати пізнавальне, виховне й естетичне значення.

Отже, інтеграція мовно-літературного матеріалу, з одного боку, дає можливість забезпечити комплексний підхід до формування усіх видів мовленнєвої діяльності, з другого – дає змогу позбутися зайвої теоретизації, властивій традиційним урокам мови, об'єднати уроки мови й читання на основі інтеграції – «об'єднання частин цілого» (за М. Іваничук), що виявляється в меті й завданнях навчання української мови і мовлення у двох його формах – усному й письмовому.



## Розділ 3

### МЕТОДИ І ПРИЙОМИ ВИВЧЕННЯ ОКРЕМИХ РОЗДІЛІВ ПРОГРАМИ

Як зазначалося, методика навчання української мови у ЗНЗ із мовами викладання таких національних меншин України, як угорська, румунська/молдовська, польська та кримськотатарська, перебуває на етапі становлення й розвитку. У зв'язку з цим цінним є вивчення практики навчання української мови, врахування її здобутків та недоліків, а також аналіз літературних джерел, що стосуються як лінгводидактики, так лінгвістики, психології та психолінгвістики. Усе це джерела, які становлять теоретико-методичні засади навчання української мови як державної.

Методика навчання української мови у початкових класах ЗНЗ зазначеного типу багато в чому відрізняється від навчання методики рідної мови. Ці відмінності полягають насамперед у тому, що навчальний процес у цих школах розпочинається з формування усного українського мовлення. Отже, методика має озброїти вчителя такими методами і прийомами навчання, які б забезпечували ефективність навчання. Крім того, методика української мови має враховувати психологічні явища, які супроводжують процес оволодіння усним і писемним мовленням, і в одних випадках (за збігу навчального матеріалу) полегшують навчальний процес, а в інших (у разі розбіжностей) – навпаки, утруднюють його. Отже, методика має пропонувати такі методи і прийоми, які б у кожному випадку були ефективними і в одних випадках забезпечували перенос знань, умінь і навичок з рідної мови і їх застосування в нових умовах, а в інших – запобігали їх негативному впливу. Усі ці фактори і визначають специфічні особливості методики навчання української мови як державної. Тому вчитель, навчаючи української мови, має бути обізнаний як із психологічними особливостями оволодіння українською мовою та психофізіологічними особливостями учнів початкових класів, так і з методами й прийомами навчання і свідомо здійснювати їх добір.

У цьому розділі ми розглянемо лише методику вивчення окремих, найважливіших, на нашу думку, розділів програми, пов'язаних зі специфічними особливостями їх засвоєння.

### **§ 3.1. Урахування психофізіологічних особливостей учнів під час вибору форм і методів навчання**

Діти щоденно пізнають світ – природні об'єкти, людей, їхні стосунки.

Пізнавальна діяльність дитини раннього шкільного віку відбувається за допомогою таких психічних процесів, як *сприймання, увага, пам'ять, мислення*.

Сприймання пов'язане з безпосереднім чуттєвим пізнанням предметів і явищ, форми, звука, кольору, величини. Як зазначають психологи<sup>1</sup>, дитина шести років уже спроможна вирізнити предмет з низки інших, може певний час розглядати його, визначати якості. Насамперед дитина сприймає й розглядає той об'єкт, який викликає в них емоційну реакцію, тобто зацікавлює її. А цікавить її все живе, наочне, яскраве. Вони жваво реагують на це, однак лише поверхово оглядають те, що не справило на них враження. Не завжди диференціюють вони суттєві й несуттєві ознаки того, що пізнається. Недостатність диференціації й умінь аналізу особливо помітні в тих видах діяльності, які характерні для навчання. Зокрема, шестирічні першокласники замінюють під час письма схожі букви (*u – y, ш – т, м – т* і под.), припускаються помилок під час виконання завдань. Саме тому, працюючи з шестирічними учнями, вчитель має забезпечувати сприймання ними з достатньою точністю і повнотою властивостей предметів (колір, форма, запах, смак тощо). Накопичення чуттєвого досвіду, часових і просторових відношень допомагає формувати чіткі й стійкі уявлення про предметний світ.

Для того щоб сприймання проходило активно, потрібно організувати зовнішню діяльність – практичні дії з предметами, а також внутрішню, розумову, діяльність – осмислення виучуваного матеріалу.

---

<sup>1</sup> Коробко С.Л. Розвиток пізнавальних інтересів у шестирічних першокласників / С.Л. Коробко // Збірник статей / упоряд. К.С. Прищепа. – К.: Освіта, 1990. – С. 25–39.

Організація сприймання розпочинається з відбору об'єктів. Необхідно дбати при цьому, щоб вони мали чіткі характеристики, а істотні деталі чи образи вирізнялися на загальному фоні чи відрізнялися від неістотних, щоб об'єкт був нескладним за структурою. Організуючи сприймання об'єктів, важливо створювати відповідний емоційний настрій, викликати у дітей радісне передчуття зустрічі з новим, цікавим, незвичайним.

Розвиток сприймання нерозривно пов'язано із засвоєнням слів, що називають властивості предметів, місце розташування (*біля, за, між, справа, зліва*), що дуже важливо для збагачення українського словникового запасу. Величезне значення в цьому процесі мають наочні посібники – природні об'єкти, муляжі, ляльки тощо. Сприйняття навколишнього – основа для мислення, яке охоплює операції порівняння, зіставлення, висновки. Слід зазначити, що в процесі навчання української мови постійно триває процес порівняння й зіставлення. І якщо вчитель не керує цим процесом, учні можуть доходити неправильних узагальнень, висновків.

Як підкреслюють психологи (М. М. Подьяков, О. В. Проскура та ін.), розумова діяльність виявляється у 6–7-річних учнів у різних формах: наочно-дійовій, наочно-образній та у формі логічного мислення. За наочно-дійового мислення учень оперує реальними предметами, включається в реальні дії. За наочно-образного він спирається на образи предметів (малюнки) чи уявлення, малює в уяві ситуацію, коли активно діє. Логічне мислення ґрунтується на перетворенні понять у судження. Однак основною формою мислення є наочно-образна форма, а також наочно-дійова, які є значним резервом для розвитку логічного мислення.

Психологи зауважують, що в дитини й під час сприймання, й під час мислення виявляється закономірність психічної діяльності, яка полягає в *розрізненні* протилежних явищ. Тому в навчальному процесі рекомендується використовувати прийом зіставлення, наприклад, букв, які по-різному позначають однакові звуки у рідній та українській мові. Такі протилежні поняття, як «багато – мало», «великий – малий» засвоюються легше, якщо їх вводити одночасно.

Тому, навчаючи української мови, антонімічні пари слів бажано подавати одночасно. Ці поняття включаються в єдину систему знань, і засвоєння ознак одного поняття підкріплюється засвоєнням ознак іншого.

Пізнати суттєві властивості мовного явища маленькому школяреві допомагають схеми й моделі, які використовуються в навчальному процесі. Шестирічні першокласники аналізують, наприклад, графічну модель слова, речення відповідно до заданих моделлю параметрів.

Пізнавальна діяльність, на яку спрямовано навчання, активізує процеси пам'яті. Пам'ять у дітей, що тільки починають навчатися, переважно довільна, нестійка, має наочний, образний характер. У процесі навчання рідної мови діти заучують напам'ять вірші, переказують казки, тривалий час зберігають у пам'яті нові враження, слова і думки, що мають предметно-образний зміст. І все це відбувається без заздалегідь поставленої мети. Добре запам'ятовується, як правило, той матеріал, який викликає в дитини безпосередній інтерес чи є для неї істотним. Шестирічні діти мають певний досвід навмисного запам'ятовування і відтворення, набутий у життєвих ситуаціях та іграх, що потребують довільності процесів пам'яті. Але володіти своєю пам'яттю, підпорядковувати процеси запам'ятовування і відтворення у зв'язку з поставленими завданнями, оцінювати результати своїх зусиль діти тільки починають учитися. За умови правильного керівництва в процесі систематичних вправ посилено розвивається і якісно перебудовується пам'ять. Тенденція якісних змін полягає в переході до переважно довільного запам'ятовування і відтворення та логічної обробки запам'ятовуваного матеріалу. Чим активніша й змістовніша діяльність дітей із навчальним матеріалом, тим вищий рівень його запам'ятовування. Оскільки мимовільна пам'ять є вибірковою (запам'ятовується передусім те, що викликає безпосередній інтерес чи має для учня істотне значення), треба турбуватися про розширення інтересів дітей, виховання у них допитливості.

У першому класі необхідно спиратися переважно на мимовільне запам'ятовування. Формі мимовільного запам'ятовування відповідають широко використовувані в навчальному процесі першокласників ситуації з ігровою мотивацією.

Розвивати в дітей довільну пам'ять означає організувати діяльність, у якій дитина бере участь (а потім ставить сама завдання щось запам'ятати) і використовує прийоми і способи запам'ятовування.

Точне запам'ятовування матеріалу потребує після з'ясування його суті багаторазового повторення індивідуально кожним учнем та хором. Крім того, важливо розподілити повторення засвоєного протягом певного часу, не концентруючи його в одному короткому проміжку. Це має особливе значення в умовах навчання другої мови, коли набуті знання під впливом рідної зникають, нівелюються.

Водночас слід пам'ятати, що першокласник сьогодні – це дитина ще з незміцнілою нервовою системою, невмінням довго зосереджувати увагу на чомусь одному, мислення її часто інертне, збудження підвищене. Для дітей цього віку характерна швидка втомлюваність. Тому й уроки скорочені – 35 хвилин, тому так необхідні фізкультурні хвилинки. Крім того, діти потребують впевненості у своїх успіхах, а отже їм необхідна похвала за найменші успіхи й підтримка вчителя.

Таким чином, аналіз психофізіологічних особливостей сприймання і пам'яті дітей раннього шкільного віку потребує використання наочності з наступним порівнянням, аналізом і синтезом, а також ігрових форм і методів навчання, що забезпечують мотивацію, оскільки викликають значний інтерес в дітей, стимулюють пізнавальні інтереси, формують комунікативні уміння й знімають втомлюваність.

### **§ 3.2. Завдання, методи та прийоми формування усного українського мовлення**

Формування усного українського мовлення у школах з національними мовами навчання розпочинається з 1-го класу. Про складність проблеми, що стосується методики навчання усного мовлення,

вчений Гарольд Е. Пальмер сказав так: «Проведення розмовного курсу — справа винятково складна. Тільки великий досвід дає викладачеві можливість вважати, що він може вести «розмовні уроки». Разом із тим, відзначаючи важливість таких уроків, він підкреслює, що «з допомогою усних форм роботи... учням вдається оволодіти орієнтовно у 20 разів більшим за обсягом матеріалом, ніж за допомогою письмових»<sup>1</sup>.

Наші спостереження і дані наукових досліджень дали змогу стверджувати, що навчання будь-якої мови повинно починатися з оволодіння її усною формою, що добре сформоване усне мовлення стає міцною базою для оволодіння письмовим. У зв'язку з цим було розроблено відповідний розділ програми, створено підручники з усного українського мовлення і розроблено методику його формування.

На початок навчання у школі, за даними дослідників<sup>2</sup>, 6–7-річна дитина володіє досить великим словниковим запасом рідної мови: від 3,5 тис. до 5 тис. слів, є практично засвоєним і її граматичний лад. Дитина може правильно будувати окремі висловлювання на рівні словосполучень, речень і навіть текстів. У школі перед учителем стоїть завдання вдосконалювати уміння рідного мовлення, допомогти учневі усвідомити мовні засоби, якими він користується, а також сформувати уміння писемного мовлення. Саме останньому завданню і приділяється найбільша увага, часто за рахунок розвитку усного мовлення.

Який же стан справ з українською мовою, власне мовленням, коли дитина приходить навчатися до школи з національною мовою викладання? До школи вона користувалася рідною мовою, яку засвоювала від батьків. Проте, живучи в Україні, час від часу слухала українське мовлення по радіо чи телебаченню. Завдяки цьому в неї

---

<sup>1</sup> Пальмер Г. Э. Устный метод обучения иностранным языкам / Гарольд Э. Пальмер. – М., 1961. – С. 16–18.

<sup>2</sup> Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев // Известия АПН РСФСР. — М., 1961; Речевое развитие младших школьников / под ред. Н. С. Рождественского. — М., 1970; Львов М. Р. Опыт изучения грамматического строя речи учащихся / М. Р. Львов // Актуальные проблемы методики обучения русскому языку. – М., 1977. – С. 39–58.

певною мірою формувався рецептивний рівень українського мовлення. Якщо дитина відвідувала дитячий садок, то в ньому відбувалися заняття, де вона вчилася розмовляти українською мовою. Однак спостереження показали, що на початок навчання у школі більшість дітей не досягала продуктивного рівня мовлення. Причина, очевидно, в тому, що дитячий садок не ставить за мету оволодіти цим рівнем. Крім того, не сформована й певна методична система у цій роботі.

Таким чином, на початок навчання у школі більшість дітей перебуває на неповному рецептивному рівні володіння українським мовленням. Тому основним завданням учителя, який працює з першокласниками, є формування та розвиток продуктивного усного мовлення.

Формувати усне мовлення означає формувати цілий комплекс умінь:

- аудіативні уміння, які є складовими комунікативного мовлення;
- словниковий запас (збагачувати його й активізувати в мовленні);
- орфоепічні уміння (звуки слова мають вимовлятися відповідно до норм української літературної вимови), дотримуватися норм наголошування;
- граматичні уміння, необхідні для побудови найпростіших висловлювань на рівні словосполучення, речення (уміння узгоджувати слова-назви предметів зі словами-назвами їх ознак, дій у роді, числі, відмінку, особі (без назв термінів)).

Зазначені уміння є базовими. На їх основі (і водночас із ними) формуються уміння комунікативного мовлення – діалогічного й монологічного, враховуючи мету, реальну обстановку, соціальний стан співрозмовника. Таким чином, формувати уміння усного мовлення – це формувати цілий комплекс взаємопов'язаних умінь, які саме й становлять усне мовлення.

**1. Аудіативні уміння.** Формування й розвиток умінь слухати-розуміти українське мовлення в учнів шкіл як зі спорідненими українській, так і з далекими мовами навчання, – не таке вже й просте завдання, хоча спостереження свідчать, що вчителі недооцінюють цього виду роботи. Про важливість цього виду мовленнєвої д

іяльності свідчать дослідження Ф. Бацевича<sup>1</sup>. Він зазначає, що приблизно 42 % мовленнєвої діяльності людини припадає на слухання, 30 % – на говоріння, 15 % – на читання й орієнтовно 11 % – на письмо. Таким чином, понад 70 % часу людина витрачає на спілкування з іншими, а це означає на слухання-розуміння співрозмовника й говоріння.

Наведені показники свідчать, наскільки важливе аудіювання як цей вид мовленнєвої діяльності.

Ф. Бацевич, розглядаючи цю проблему, зазначає, що слухання – це цілеспрямовано організований вид мовленнєвої діяльності, тобто діяльність людини в процесі комунікації. Елементами слухання є *сприйняття* на слух мовлення, *увага*, *розуміння*, *запам'ятовування*.

Під час навчання української мови першим етапом слухання є виокремлення звуків мовлення й розрізнення їх; впізнавання в звукових комплексах (словах) окремих звуків, вирізнення з мовленнєвого потоку окремих слів, речень. Важливою умовою, що забезпечує розуміння, є організація *уваги* до мовлення, яке сприймається на слух. У процесі слухання відбувається *запам'ятовування* сприйнятого на слух – коротко- чи довгочасне, що залежить від особливостей пам'яті та відрізка часу, який минув від сприйнятого на слух тексту, а також від змісту представленого матеріалу, його організації (окремі різноманітні слова чи об'єднані спільною темою, віршовані рядки або окремі речення тощо).

У навчальному процесі аудіювання відбувається щоденно. Воно пов'язується насамперед зі слуханням-розумінням мовлення вчителя, а також із різними видами навчальної роботи: збагаченням словникового запасу, формуванням орфоепічних та граматичних і, звичайно, комунікативних умінь.

Аудіювання є складовою комунікативного мовлення, однією з форм взаємодії людей у процесі спілкування. Адже в процесі діалогу, перш ніж відповісти на запитання, його треба сприйняти на слух і зрозуміти, про що запитується. Відповідь – реакція на поставлене

<sup>1</sup> Ф. С. Бацевич. Основи комунікативної лінгвістики / Ф. С. Бацевич. – К. : Академія, 2004. – С. 100–102.



запитання. І якщо в умовах навчання близькоспоріднених мов (російської, польської й української) процес розуміння не спричиняє особливих проблем, то в школах із румунською й угорською мовами викладання процес розуміння української мови потребує неабияких зусиль і вчителя, й учнів.

Об'єктами аудіювання під час формування усного мовлення є:

а) сприймання вимови звуків української мови, зокрема тих, які відрізняються в рідній і українській мовах;

б) розпізнавання одно-двоскладових слів із новим звуком;

в) сприймання й розпізнавання слів за певною лексичною ознакою (на одну й ту саму тему, слів-назв предметів, ознак, дій);

г) розпізнавання окремих слів і пов'язаних між собою (цей вид роботи особливо важливий для шкіл із неспорідненими мовами навчання);

д) сприймання й розпізнавання окремих словосполучень і речень, окремих речень і взаємопов'язаних, а також розпізнавання текстів різних жанрів (віршів і віршованих загадок, народних дитячих пісень і віршів, скоромовок і загадок, тексту-розповіді і казки).

Кожен із зазначених видів роботи має пов'язуватися з темою і навчальними завданнями уроків.

У процесі аудіювання рекомендується розвивати *слухову пам'ять* дітей, які мають учитися утримувати в пам'яті певну кількість слів, починаючи з 3 до 8; певну кількість віршованих рядків, починаючи з 1–2 і поступово збільшуючи до 4–6 і більше. Для цього вчитель має ставити перед учнями спеціальне завдання: «Сьогодні будемо вчитися запам'ятовувати... (слова, вирази, віршовані рядки)». Або: «Розвиваємо пам'ять», «Хто більше запам'ятає слів?» і т. ін. Матеріал для запам'ятовування слід пропонувати 2–3 рази (залежно від кількості слів, рядків тощо). У всіх випадках, коли у представленому матеріалі будуть нові для учнів слова, їх треба пояснити *перед* аудіюванням, щоб забезпечити розуміння аудіативного матеріалу. Після перевірки запам'ятовування на слух, зокрема віршів, доцільно організувати їх проговорювання (за вчителем). Цей прийом сприяє кращому запам'ятовуванню, тренує артикуляційний апарат, що,

у свою чергу, сприяє формуванню умінь говорити українською мовою. Слід зазначити, що ця робота потребує певної системи як у кількості представлень аудіативного матеріалу, поступово зменшуючи до одного, оскільки одне представлення загострює увагу, так і в розвитку тривалої пам'яті, яка є «сховищем» усіх набутих життєвих знань, що використовуються в процесі спілкування. Така робота, як і все, що пов'язано з розвитком аудіативних умінь, крім свого основного завдання, вводить дітей в атмосферу українського мовлення: учні сприймають мелодику української мови, її ритміку, запам'ятовують не тільки слова, а й, особливо у школах із російською мовою навчання, і їх сполучення з іншими, цілі вирази, що звичайно, пришивидшує процес оволодіння українським мовленням.

Важливою умовою ефективності розвитку аудіативних умінь є забезпечення розуміння сприйнятого на слух. Це насамперед чіткість і правильність вимови вчителя, плавність мовлення (але не розтягування слів!), смислові паузи, інтонація кінця речень, і як підкреслювалося, пояснення нових слів, виразів, яке проводиться перед слуханням аудіативного матеріалу шляхом демонстрації предметів чи малюнків, дібраних учителем, перекладу на рідну мову тощо. Крім того, зокрема на уроках усного мовлення, розуміння текстів, сприйнятих на слух, забезпечують малюнки підручника, які ілюструють їхній зміст.

Розгляд малюнків підручника у процесі слухання дає можливість співвідносити сприйняте із зображеним на малюнку і забезпечує семантизацію (розуміння) сприйнятого. А виконання завдань послухати той чи інший уривок тексту і знайти відповідний малюнок свідчить про розуміння загального змісту тексту. Цікаво з метою забезпечення розуміння тексту використовувати «пальчиковий театр». У цьому випадку, учитель, демонструючи дійових осіб аудіативного тексту, повідомляє: «героями (або дійовими особами) казки, яку ви будете слухати, є...». Слід зазначити, що використання ігрових прийомів – неодмінна умова ефективності уроків усного мовлення. Вони знімають втому, викликають зацікавленість, а отже, забезпечують мотивацію учіння.

Перевірка розуміння – обов’язковий етап роботи з аудіювання. З метою перевірки, крім зазначеного вище, доцільно демонструвати окремі предмети (малюнки), про які йдеться в тексті, і ті, про які не йшлося. При цьому завдання на перевірку розуміння слід ставити в ігровій формі: «Хто з цих героїв потрапив у казку, яку ви слухали?» або: «Хто із зображених на малюнках персонажів був героєм казки (оповідання), яку ви слухали». Крім того, використовують тестові завдання чи запитання, які не потребують розгорнутої відповіді. Учні варто підкреслити чи обвести кружечком цифру (1, 2 чи 3), яка позначає правильну відповідь.

Одним із видів перевірки розуміння є зачитування уривка з тексту, який щойно слухали учні і співвідносили з малюнками, і пошук серед них того, що відповідає змісту сприйнятого на слух. Цьому ж сприяють і завдання знайти малюнок, якщо вони розміщені не втому порядку, в якому розвивається сюжет тексту. Перевірка розуміння окремих слів чи виразів, зокрема у школах з угорською чи румунською мовою навчання, може здійснюватися за допомогою немовленнєвих завдань. Це, наприклад, слухання інструкцій і виконання певних дій, наказів, команд: «Іштване, дай ручку (або будь-який інший предмет) ...». Або: «(ім’я), іди до дверей, ... вийми книжку з ранця ..., стань біля вікна» тощо. Крім того, перевірку розуміння можна проводити шляхом вибору малюнків із кількох продемонстрованих і викладених на дошці. Учні мають розмістити їх у порядку розгортання змісту казки (оповідання). Ефективним є малювання предметів чи героїв так, як вони описані в тексті.

Перевірка розуміння аудіативного матеріалу, зокрема у 2–4-х класах, може відбуватися і за допомогою мовленнєвих завдань. Наприклад, визначення теми чи основної думки тексту, сприйнятого на слух, відповідей на запитання, складання плану тощо. Зі збільшенням словникового запасу, набуттям певного мовленнєвого досвіду, важливим видом роботи з формування і перевірки аудіативних умінь є розвиток мовленнєвої догадки, ймовірного прогнозування наступного слова (слів) в речення. Наприклад: «Іванко збирався до школи.

Він поклав у ранець пенал, ... ,... , ». Або: «У портфелі (ранці) лежать книжки, ..., ... . Так само: «Вранці на небі з'явилося яскраве ... ». Або: «Повіяв холодний ... ».

Як зазначалося, аудіювання є однією з форм взаємодії людей у процесі спілкування. Продуктом слухання є той умовивід, якого дійшла людина, і реалізується він в іншому виді мовленнєвої діяльності – говорінні. Щоб забезпечити ці уміння, необхідно подбати про розвиток базових знань та умінь, якими є:

- а) правильна вимова звуків (орфоепічні уміння);
- б) володіння словниковим запасом української мови (у межах тематики, визначеної в чинній програмі);
- в) набуття фонологічних умінь – правильного наголошування;
- г) володіння граматичним ладом української мови, тобто умінням граматично правильно пов'язувати слова між собою, а також умінням правильно інтонувати речення, в яких повідомляється про щось, запитується, передається наказ чи прохання, відображаються певні почуття.

**2. Словникова робота.** Формування й збагачення українського словникового запасу першокласників – одне з найважливіших завдань, яке має розв'язуватись і в першому, й у наступних класах.

Тематична організація лексики, запропонована у програмах і підручниках передбачає поповнення словникового запасу учнів словами – назвами предметів, їхніх дій, ознак. При цьому слід узяти до уваги, що останні, так само як і службові та інші слова, належать до міжтемної лексики, визначеної у програмі.

Робота над засвоєнням слів і граматичних структур, у яких вживаються ці слова відбувається на кожному уроці. Робота над словом складається з двох етапів: *семантизації* (пояснення) слова й *активізації слова* в мовленні.

Як правило, значення слів пояснюється шляхом демонстрації предметів або малюнків. Вчитель демонструє предмет або малюнок, чітко вимовляє його назву, учні повторюють 2–3 рази спочатку хором, потім індивідуально (слабші), повністю наслідуючи вчителя. У центрі уваги — правильність вимови й запам'ятання значення слова.

Наступний етап — активізація слів у мовленні. Ця робота тісно пов'язана з практичним засвоєнням *граматичних форм слова*. Адже, щоб висловити думку, відповісти на запитання, учні повинні змінювати закінчення слів, вживати потрібні службові слова тощо. Тому на цьому етапі важливе значення надається зразку, який дає вчитель. Ефективним є використання підстановчих вправ (коли у фразу, задану вчителем, учні «підставляють», за його завданням, нові й нові слова). При цьому активізується засвоєна лексика. Цінність цих вправ у тому, що учні вживають не окремі слова, а введені у речення, де слова пов'язані одне з одним за допомогою службових слів і закінчень, які засвоюються на основі кількаразового повторення (репродукції) фрази. Так, під час вивчення теми «Навчальні речі» зразком може бути фраза «Олівець лежить на столі», яку промовляє вчитель, кладучи олівець на стіл. Далі він заміняє олівець іншими навчальними речами, запитуючи: «А тепер?» Учні за зразком відповідають: «Фарби лежать на столі. Папір лежить на столі» і т. ін. Звичайно, у цьому випадку граматичні форми засвоюються на основі імітації та багаторазового повторення фрази.

Крім того, на етапі активізації лексики в мовленні використовуються вправи на дії з предметами. Якщо вивчалися слова на тему «Навчальні речі», учитель, звертаючись до когось із учнів, пропонує: «... , візьми портфель (ранець), покажуй і називай навчальні речі, які ти приніс до школи». Або: вчитель розкладає на столі різні навчальні предмети, викликає когось із учнів і пропонує: «Скажи, що тобі треба взяти, щоб намалювати котика? А які з цих предметів ти візьмеш, щоб писати на дошці?». Можна запропонувати й таке завдання: «Допоможи Незнайкові зібратися до школи» (крім навчальних предметів, треба покласти кілька іграшок).

Ефективною є використання ігрової вправи «Так і ні». Перед тим, як використовувати її, слід пояснити: «Я показуватиму вам предмет і називатиму його. Якщо я правильно назву, скажете «Так» і повторите цю назву. Якщо я помилюся, ви скажете «Ні» і назвете предмет правильно». Використовуючи цю вправу, можна активізувати не лише слова – назви предметів, а й назви дій, ознак. Наприклад, учитель показує малюнок, де зображено огірок, і запитує:

— Це помідор? (Ні, це огірок). Огірок червоний? (Ні, зелений). Огірок круглий? (Ні, довгий).

На етапі активізації слів у мовленні рекомендується використовувати такий навчальний прийом, як перепитування. Вчитель розповідає: «По небі плывуть легенькі хмарки», і відразу запитує: «Що пливе по небі?», «Які хмарки?».

Одним зі способів активізації слів у мовленні є робота в парах, коли школярам пропонується запитати один одного: «Що намальовано?», «Якого кольору той чи інший предмет?» тощо. Сприяє засвоєнню слів і граматичних конструкцій заучування на уроці напам'ять віршів, загадок, які відповідають лексичній темі, що вивчається. Чим більше буде вправ на заучування і розповідь, тим краще розвиватимуться пам'ять і мовлення учнів.

Готуючись до уроку, вчитель має завжди чітко уявляти, які слова з певної теми будуть засвоєні саме на цьому уроці, які — на іншому або інших. Добираючи слова, слід уникати типової помилки, коли вчитель орієнтується тільки на назви предметів (іменники). Для мовлення потрібні також слова — назви дій, назви ознак, службові слова – прийменники. Цікаво те, що, як свідчать дослідження, учневі однаково запам'ятовувати окреме слово чи словосполучення. Про це свідчать і спеціальні дослідження. Наприклад, Г. Е. Пальмер зазначав: «... мовному розвитку учнів надто заважає помилкове уявлення про те, що засвоювати окремі слова легше, ніж словосполучення»<sup>1</sup>. Тому доцільно орієнтуватися на словосполучення (*біла крейда, довгий (зелений) огірок*).

Ефективними для збагачення словникового запасу є вправи, коли вчитель, пояснюючи слова, дає антонімічні пари, протиставляючи предмети: *книжка товста, а зошит тонкий; дідусь старий, а тато молодий*.

На підсумковому етапі уроку вчитель має обов'язково перевірити, чи засвоїли учні нові слова. З цією метою демонструються малюнки чи предмети і ставляться запитання: «Хто це? Що це? Який? (Яка?

<sup>1</sup> Пальмер Г. Э. Устный метод обучения иностранным языкам / Гарольд Э. Пальмер. – М., 1961. – С. 21.

Яке?) Що робить? Де знаходиться?» і т. ін. Слід уникати помилкових запитань на зразок: «Що означає слово «крейда»?», оскільки воно спонукає дітей відповідати рідною мовою. Краще вже сформулювати питання так: «Як сказати українською мовою слово (називає рідною мовою)?». У відповідь учитель почує українське слово і зможе зробити висновок, чи правильно воно вимовлене, чи потрібно ще раз повправляти дітей у його вимові тощо.

**3. Формування граматичних умінь.** Як зазначалося, активізація слів у мовленні потребує оволодіння (на практичному рівні) граматиною. Неможливо уявити собі будь-яке висловлювання, побудоване на рівні словосполучення чи речення без змінювання слів і вживання їх у певній граматичній формі. Часто опрацьовані на уроці слова супроводжуються помилками, як тільки учень вживає їх у тій чи іншій граматичній формі, будуючи висловлювання. Якщо слова, образно кажучи, є «цеглинками» мовлення, то граMATика – «цементним розчином», який їх з'єднує. Саме з цих причин учитель, готуючись до уроку, має завжди враховувати, які граматичні форми слів – назв предметів, ознак чи дій, учні засвоюватимуть, і запланувати їх. Для спеціального опрацьовання слід брати одну форму, інші – для ознайомлення. Добираючи граматичні форми, класовод має орієнтуватися на чинні програми й підручники, де, зокрема в програмах, подані граматичні конструкції, які мають бути засвоєні.

У підручниках для 1-го класу граматичні форми приховані й подані у вигляді зразків словосполучень, окремих фраз – підписів під малюнками. Крім підручника, вчитель може скористатися предметними малюнками, групуючи їх так, щоб закріпити потрібну граматичну форму. Добираючи малюнки, слід орієнтуватися на вже опрацьовані лексичні теми або ту, яка опрацьовується на уроці. Так, якщо вивчається тема «Родина», учитель, ставлячи завдання засвоїти певну граматичну форму, може виставити на дошці малюнки на цю тему й запитати «Хто за ким стоїть?», або брати по два малюнки і запитувати: «Хто з ким?» і под. (засвоюються службові слова *з, за* та закінчення *-ом, -ою, -ею*).

**4. Розвиток комунікативного мовлення.** Основною метою навчання української мови є формування комунікативного – діалогічного й монологічного мовлення. Щоб сформувати такі уміння учні виконують низку навчальних вправ, які в методиці названо умовно-мовленневими. Саме такі вправи характерні для процесу оволодіння українським мовленням у 1-му класі

У класі найчастіше відбувається діалог «учитель – учень», причому класовод завжди запитує, а школяр відповідає. Від учнів вимагається повна відповідь. Але чи завжди це потрібно? Чи властиві діалогам повні відповіді? Звичайно, ні. Для діалогу характерне вживання реплік, оскільки обом мовцям відомо, про що йдеться. Слід зауважити, що діалоги «учитель – учень» не спрямовані на формування умінь спілкуватися, бо ставлять зовсім іншу мету, яка часто не викликає у дітей позитивних емоцій, оскільки це опитування. Тому вчитель має зосередити увагу на діалогах на взірець «учень – учень». Для цього діти повинні вчитися не лише відповідати, а й запитувати. З цією метою й використовуються *трансформаційні* вправи, які в методиці також називаються умовно-мовленневими.

Формуючи діалогічне мовлення, слід брати до уваги результати досліджень психологів і психолінгвістів. Так, розглядаючи проблеми мовленнєвої діяльності, Л. Виготський<sup>1</sup> зазначав, що вона має три сторони (*мотиваційну, цільову, виконавську*) і народжується з потреби. Одиначний акт діяльності є єдністю трьох сторін. Він починається *мотивом і планом*, а завершується *результатом*, досягненням наміченої на початку цілі; всередині ж лежить динамічна система конкретних дій і операцій, спрямованих на це досягнення. Ту саму думку розвивав і О. О. Леонтьєв: «Все, що ми говоримо у повсякденному житті, ми говоримо для чогось (мотив) і чомусь (мета), і якщо ми хочемо, щоб учні продукували в умовах навчального процесу те чи інше висловлювання, необхідно створити йому такі зовнішні або внутрішні обставини, в яких він повинен буде вживати

---

<sup>1</sup> *Виготский Л. С.* Собрание сочинений / Л. С. Виготский. — Т. 2 / под ред. Б. В. Давыдова, — М., 1982. — С. 56–57.



потрібні для нас (за змістом) висловлювання»<sup>1</sup>. Іншими словами, необхідно створити ситуацію мовлення. О. О. Леонтьєв розглядає ситуацію як «спосіб організації вправ, спрямованих на закріплення набутих знань». Або, інакше кажучи, *«мовленнєва ситуація — сукупність умов, мовленнєвих і немовленнєвих, необхідних для того, щоб здійснити мовленнєву дію за наміченим нами (учителями. – О. Х.) планом»*.

Таким чином, навчальні діалоги між парами учнів мають будуватися на основі мовленнєвої ситуації, створеної учителем у зв'язку з виучуваною лексичною темою на етапі активізації слів у мовленні.

Діалогічне мовлення якнайтісніше пов'язано з етикетною лексикою. Тому на цей період діти вже мають оволодіти словами ввічливості, формами звертання до однокласників і дорослих і т. ін. В основі діалогів «учитель – учень», як правило, лежить реальна життєва ситуація. Її можна використати і в діалозі «учень – учень». Перш ніж розпочати подібний діалог, класовод дає відповідні пояснення: «Часто бувають випадки, коли хтось із вас забуває вдома ручку чи підручник. Тоді той, хто забув, звертається до свого сусіда із запитанням, чи немає у нього зайвої ручки. Якщо є, він просить її, а якщо немає – звертається до когось іншого. Звичайно ви це робите рідною мовою. А сьогодні спробуємо українською».

Після такої бесіди вчитель призначає школярів на ролі: той, хто забув ручку, гумку, пензлик і т. ін., і той, до кого звертаються з проханням і хто дає негативну відповідь, та учень, який пропонує свої послуги. При цьому класовод і школярі стежать, щоб вживалися слова ввічливості, чемний тон, слова-звертання. Такі навчальні діалоги є досить ефективними, бо навчають спілкуватися залежно від реальних обставин, у які досить часто потрапляють діти.

Наведений зразок мовленнєвої ситуації цілком можливий, однак, оскільки він все ж створений учителем і є уявним, то відноситься до штучних, уявних і є умовно-мовленнєвою (навчальною вправою).

---

<sup>1</sup> Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. — М., 1969.— С. 155–157.

Структура такого діалогу, як і будь-якого іншого, така:

- 1) словесне змалювання обставин реальної дійсності вчителем;
- 2) призначення учнів на ролі за змалюваною ситуацією;
- 3) мовленнєве завдання;
- 4) діалог.

Прикладом діалогу на основі уявної ситуації може бути й такий.

**Учитель:**

– Уявіть, що до нас у клас прийшов новенький учень. Вам хочеться запитати, як його звати, де він живе? Або: звідки він приїхав? Де раніше вчився?

– Хочеться.

– Отже, Іванко буде новеньким учнем, а Оленка (Василько) його запитуватимуть<sup>1</sup>.

У цьому діалозі змалювання реальних обставин і мовленнєве завдання тісно переплелися, призначення на ролі виявилось на третьому місці. Як бачимо, послідовність структурних компонентів може змінюватись, але жодного з них не можна опускати, інакше діалог не відбудеться.

У початкових класах найчастіше використовуються навчальні вправи з діалогічного мовлення на основі ситуативних малюнків. Наприклад, «У бібліотеці», «У класі», «В аптеці» і т. ін. На них реальну обстановку зображує художник, а діти, розглядаючи, у цілому мають уявлення, про що йтиметься. Однак це аж ніяк не унеможливило бесіди за змістом малюнка. Отже, класовод пропонує спочатку розглянути малюнок, потім з'ясовує, що намальовано, хто прийшов у бібліотеку. Запитує учнів, які книжки вони хотіли б взяти (перед цим у класі бажано організувати виставку дитячих книжок). Після такої підготовчої бесіди учні призначаються на ролі (бібліотекар – читач) і ставиться мовленнєве завдання (звернутися до бібліотекаря із запитанням, чи є та книжка, яку школяр хоче взяти; якщо немає, попросити іншу). Щоб формувати культуру мовців, слід звертати увагу на доброзичливий тон, силу голосу, вживання слів ввічливості.

---

<sup>1</sup> Така ситуація також має реальний ґрунт. Уявна вона лише тому, що в цей час у класі немає «новенького учня».

Формування діалогічного мовлення розпочинається на етапі активізації слів у мовленні й передбачає роботу в парах: один запитує (повідомляє) – другий відповідає. При цьому важливе значення має зразок діалогічного мовлення, який дає вчитель. Так, під час опрацювання теми «Знайомство. Ввічливість», учитель розповідає, як треба знайомитись, як звертатися до хлопчиків і дівчаток, які слова вживати, потім змальовує уявну ситуацію і дає зразок діалогу. Наприклад:

– Уявіть собі, що до нас у клас прийшов незнайомий хлопчик. Він стоїть біля стінки, чекає вчителя. До нього підходить хтось із учнів, вітається і запитує:

- Хлопчику, як тебе звати?
- Іштван (будь-яке ім'я).
- Ти будеш вчитися у нашому класі?
- Так.
- А мене звати Марійка. Будемо дружити?
- Так, будемо.

Далі вчитель призначає дітей на відповідні ролі й пропонує повторити зразок наведеного діалогу, вживаючи інші імена.

Для активізації слів у мовленні доцільно ставити (залежно від теми, яка вивчається) такі мовленнєві завдання: «... , запитай у ... , чи є у нього (неї)... , запропонуй подрузі (другові) свою книжку, попроси у ... олівець» і т. ін.

На цьому етапі корисними будуть *трансформаційні* вправи, які передбачають перетворення заданої вчителем фрази або повідомлення про факт, який дійсно мав місце у класі, відповідно до поставлених у зв'язку з ним завдань. Так, учитель повідомляє:

– До нас у клас прийшов новий учень. (Призначає когось на роль цього учня і пропонує комусь з учнів: ... , (ім'я), запитай, як його звати (учень трансформує запитання у таке: «Як тебе (замість його) звати?»).

Іншому учневі пропонує: ... , запитай, де (в якій школі) він раніше вчився. Ще іншому – «Запитай, чи є у нього братики й сестрички і т. ін.».

Ефективність трансформаційних вправ у тому, що учні вчать запитувати українською мовою. (У класі переважно запитують вчитель, а учні лише відповідають.)

У чинних підручниках для шкіл з національними мовами навчання вміщено багато малюнків ситуативного характеру, пов'язаних із текстом, сприйнятим на слух, чи лексичною темою. Їх призначення – залучити учнів до діалогу, формувати вміння діалогічного мовлення. Однак, як зауважувалося, спочатку діти мають розглянути малюнок, учитель проводить бесіду за його змістом, потім призначає на ролі й ставить мовленнєве завдання, зумовлене змістом малюнка.

Крім діалогічного мовлення, на уроках української мови має приділятися достатньо уваги розвитку монологічного. І знову-таки ключовими в цьому процесі є зразки мовлення, які дає вчитель. Наші спостереження засвідчили, що вчитель часто підходить до цього, не усвідомлюючи тих труднощів, які приходить долати учневі, щоб зв'язно розповісти про когось, щось. Як правило, ці труднощі пов'язані з недостатнім словниковим запасом і несформованістю граматичних умінь, а також короткотривалою пам'яттю, в результаті чого в пам'яті дітей не утримуються українські слова. Саме тому необхідні попередня словникова робота й зразки монологічного мовлення, які дає вчитель. Учень вчиться за аналогією до поданого зразка будувати власне висловлювання. Наприклад, перед вивченням теми «Родина» (1-й клас) учитель дає завдання учням принести родинні фотографії, а під час роботи демонструє фото своєї родини і розповідає:

– Це моя родина. Ось мама, тато. Це мої бабуся й дідусь. А це мої сестричка й братик. Я дуже люблю своїх рідних.

Потім учитель пропонує:

– А тепер дістаньте свої родинні фото і розкажіть так само, як я, про свою родину. Звичайно, учням треба буде допомагати, «вести за руку». Однак через 3–4 уроки, на яких учні вчилися розповідати за аналогією до поданого зразка, вони здатні будуть розповідати самостійно.

Зразком для діалогічного й монологічного мовлення є тексти, сприйняті на слух у 1-му класі, й прослухані, а потім прочитані – у наступних. Якщо діалоги учні розігрують (рольова гра), то розповіді (монологи) вони мають навчитися переказувати. І знову-таки спостереження засвідчують, що переказувати українською мовою учням важче, ніж рідною. Причина, очевидно, полягає в тому, що учневі необхідно утримувати в пам'яті не окремі українські слова, а цілі фрази, в яких слова вжиті у певних граматичних формах, часто незвичних для дітей. А оскільки довготривала пам'ять нерозвинена, учні, переказуючи, наступну фразу, пов'язану з першою, часто забувають. Тут необхідна буде допомога (підказка) вчителя. Щоб подолати труднощі, пов'язані з недостатнім словниковим запасом і граматичними уміннями, необхідно, як зазначалося, на кожному уроці практикувати зачування напам'ять невеликих віршів, скоромовок, загадок тощо. Такі вправи, з одного боку, розвивають пам'ять дитини, з іншого – сприяють накопиченню кращих зразків поетичного мовлення, слів, вжитих у різних граматичних формах, образних виразів тощо, що збагачує й розвиває українське мовлення учнів.

Коли ми говоримо про розвиток монологічного мовлення у першокласників, маємо на увазі насамперед усне мовлення, уміння розповісти про себе і своїх друзів, клас, маму чи тата, дідуся чи бабусю, улюблену тварину тощо.

Монологічне мовлення так само, як і діалогічне, обов'язково має *мотив* (бажання поділитися з кимось своїми враженнями, розповісти про когось щось) та *адресата* (найчастіше друзів, однокласників, батьків, учителя). Тому, формуючи уміння монологічного мовлення, важливо спонукати (але не шляхом наказу!) до розповіді, щоб поділитися, повідомити. При цьому важливо, як і на уроках рідної мови, щоб учні, розповідаючи, дотримувались належного темпу, сили голосу, чіткості вимови, послідовності викладу, уникали повторів.

Як бачимо, розвиток умінь усного українського мовлення – багатогранна й копітка робота. Належних результатів можна домогтися лише тоді, коли вона проводиться в цікавій формі, є послідовною й систематичною, коли вчитель добре обізнаний із методикою її проведення.

Забезпечуючи принцип природо- та культуровідповідності, у період формування усного мовлення в навчальному процесі мають широко використовуватись українські дитячі ігри, пісні, загадки, скоромовки, казки тощо, передбачені програмою і підручником. Цінність їх полягає в тому, що вони вводять дітей в атмосферу українського мовлення, долучають до української культури через ознайомлення з фольклорними формами – малими і великими. Використання дитячих ігор, які супроводжуються піснями, робить навчальний процес цікавим, привабливим. Такий підхід відповідає віковим особливостям дітей і водночас забезпечує ефективність формування українського мовлення. Лінгвістичний аналіз фольклорних текстів свідчить, що вони мають набагато більші можливості для збагачення мовлення образними словами і виразами, ніж звичайний навчальний процес.

### **§ 3.3. Використання ігрових вправ у процесі формування усного українського мовлення**

Як зазначалося, першокласник сьогодні – це дитина переважно шести років із ще незміцнілою нервовою системою, швидкою втомлюваністю (тому й урок триває 35 хвилин), невмінням зосереджувати увагу на чомусь певний період часу. Мислення першокласника образне, часто інертне, збудження підвищене. Разом із тим діти прийшли до школи, щоб пізнавати, довідуватись про щось нове, цікаве. І школа має підтримувати пізнавальні інтереси молодшого школяра, бо лише тоді навчальний процес приваблюватиме його, лише тоді стимулюватиме бажання вчитися. Водночас класовод має брати до уваги і зазначені вище психолого-фізіологічні особливості дітей цього віку.

Ефективність уроків залежатиме не лише від розуміння вчителем поставлених завдань, а й від уміння так організувати навчання, щоб дітям було цікаво, щоб на кожному уроці забезпечувалася їхня пізнавальна активність. Зважаючи на психологічні особливості першокласників, – найефективнішим у навчанні української мови є використання ігрових методів і прийомів, які супроводжуються різноманітною наочністю – предметними малюнками і предметами чи муляжами овочів, фруктів, а також іграшками, ляльками «пальчикового»

театру, ситуативними й нескладними за змістом сюжетними малюнками. Крім того, на уроках українського мовлення має використовуватись набірне полотно, папір (окремі аркуші), фломастери, кольорові олівці, необхідні для малювання окремих предметів учнями (перевіряється розуміння завдань учителя і знання лексичного значення слів: «Малюємо яблуко, грушу, сонечко, хмарки, рушничок»).

Звичайно, у доборі наочності та використання на уроці ігор та ігрових прийомів учитель має йти від навчальних завдань, які ставляться на уроці. Крім того, він має орієнтуватися на підручник<sup>1</sup> – тематично організований ілюстративний (I розділ) та текстовий (II розділ) матеріал і доцільно співвідносити його із самостійно дібраною наочністю.

Для розв'язання завдань, пов'язаних з аудіюванням, можна використовувати такі ігрові вправи, як «Впізнай слово і сплесни в долоньки», «Скільки слів я вимовила?» (вчитель вимовляє коротке речення, пов'язане з опрацьованими темами), «Знайди зайві слова і сплесни в долоньки», «Хто найуважніший».

Так само проводяться ігрові вправи на розпізнавання місця наголосу в словах, які вимовляє вчитель. Гра: «Перший, другий, третій» (учні піднімають пальчики 1, 2 чи 3 залежно від того, на який склад падає наголос). У кінці цієї роботи вчитель називає найуважніших і їх нагороджують оплесками.

Для розпізнавання у мовному потоці слів, які опрацьовувались на уроці, учитель включає кілька з них у свою розповідь (3–4 речення).

Наприклад, під час засвоєння слів на тему «Іграшки» вчитель розповідає: «У дитячій кімнаті на підлозі лежав ведмедик. А зайчик сидів на полиці. Йому було сумно. Лялька, з якою він грався, спала у ліжечку». Діти мають впізнати слова-назви іграшок, з якими вони вже ознайомились і сплеснути в долоньки Виконання цієї вправи, як і кожної ігрової, має завершуватися похвалою вчителя, підтримкою досягнень, нагородженням оплесками найактивніших і тих, хто правильно виконував завдання, тощо. Ситуація успіху, створена вчителем, як жодна інша, підтримує бажання вчитися.

---

<sup>1</sup> Українська мова. Усний курс. (Підручники для 1 класу шкіл з румунською, угорською, польською мовами навчання) / О. Н. Хорошковська та ін. – Л. : Світ, 2012.

Після впізнавання слів учитель пояснює загальний зміст своєї розповіді рідною для учнів мовою і пропонує ще раз послухати її українською, демонструючи при цьому ведмедика, який лежить, зайчика на поличці, ляльку в ліжечку.

Для розвитку слухової уваги і логічного мислення використовується ігрова вправа «Піймай зайві слова». Для цього вчитель називає слова (4–5) на засвоєну тему, а потім додає 2–3 слова з іншої. Учні мають «вловити» такі слова і сплеснути в долоньки. Наприклад, учитель промовляє слова – назви іграшок – і додає: *парта, дошка, книжка*.

Як зазначалося, робота над збагаченням українського словникового запасу дітей є дуже важливим завданням. На етапі засвоєння й закріплення слів у пам'яті доцільні ігрові вправи змагального характеру: Хто назве слів найбільше? Який ряд найактивніший? Можна організувати закріплення як гру «Естафета». Один учень називає за малюнками підручника одне слово, другий – наступне і т. ін. Якщо учень забув слово, він може його пропустити й назвати наступне, а вчитель або хтось з учнів називають пропущене і гра продовжується та завершується підбиттям учителем позитивних підсумків.

Якщо учні не можуть самостійно назвати слова відповідно до намальованих у підручнику предметів, вчитель використовує гру «Телеграма». Спочатку він пояснює правила гри: «Я показую вам малюнок (використовується роздатковий матеріал) і називаю слово – назву малюнка та передаю малюнок першому учневі, який має теж вимовити це слово і передати малюнок наступному учневі, який знову вимовляє це слово і передає малюнок іншому, і т. д.». У такий спосіб усі учні вчаться вимовляти й запам'ятовувати слова, а вчитель бере наступний малюнок і «гра» триває. Слід зауважити, що ця та інші ігрові вправи мають проводитися у швидкому темпі, щоб усі учні активно працювали.

Наступний етап – *активізація слів* у мовленні. Цей етап є обов'язковою складовою роботи над засвоєнням слів. Він тісно пов'язаний із необхідністю змінювати граматичну форму слова, пов'язуючи його з іншим. І тут, як і в попередньому випадку, велике значення має показ зразка вчителем, який учні повторюють, а потім за аналогією вживають ті чи інші слова у потрібній граматичній формі.



Ефективними на етапі активізації слів у мовленні є підстановчі вправи, про які уже згадувалось, коли учні повторюють задану вчителем фразу і підставляють у неї слово – назву продемонстрованого малюнка чи предмета. Так, під час вивчення теми «Овочі» чи «Фрукти» вчитель приносить у клас і показує кошик із муляжами або натуральними овочами чи фруктами й оголошує «Я розпочну фразу, а ви повторите і продовжите, називаючи предмети, які я показуватиму». Учитель: «На городі виросла капуста» (показує). Учні повторюють фразу. Далі вчитель показує моркву. Учні знову проговорюють усю фразу «На городі виросла...» і додають слово «морква». Надалі демонструє всі овочі жіночого роду (квасоля, редиска, цибуля, картопля), щоб учні практично засвоїли дієслівну форму минулого часу (жіночий рід): «На городі *виросла*...». Опісля доцільно дати фразу, в якій би вживалися назви овочів чоловічого роду (*огірок, буряк, кабачок, перець, часник, баклажан*): «На городі *вирос* буряк... ». Крім того, тут на практиці засвоюється форма місцевого відмінка (на городі...), бо скільки буде продемонстровано предметів, стільки разів учні повторюватимуть цю фразу, додаючи певне слово.

Важливо навчити дітей вживати ці ж слова – назви овочів у множині: «На городі *виросли* (пояснює – багато) буряки, огірки, кабачки, баклажани», які учні спочатку повторюють за вчителем, а потім говорять самостійно. Так само (на основі підстановчих вправ) організуються дидактичні ігри «Варимо борщ», «Прикрашаємо ялинку», «У нашому дворі (свійські тварини)» та под. Тут ефективним буде використання набірних полотен або власноруч намальованих малюнків на плакатах із прорізами та відповідного роздаткового матеріалу – предметних малюнків. Наприклад, на плакаті намальована ялинка з прорізами біля гілок. Учні по черзі «прикрашають» її, вставляючи в прорізи малюнки ялинкових прикрас і промовляючи: «Я прикрашаю ялинку...» (називає іграшку). Або, якщо тема «Свійські тварини», учитель вивіщує плакат, на якому хата і двір, учень бере малюнок тієї чи іншої тварини і каже: «У нас є (називає тварину)» і вставляє його в отвір.

Ефективними на цьому етапі є ігрові вправи на дії з предметами. Так, одному з учнів пропонується уважно подивитися на вікно, парту, підлогу, де лежать предмети, вийти на хвилинку з класу або заплющити очі, повернутися спиною тощо. За цей час учитель замінює кілька предметів, наприклад, навчальні речі, або перекладає на інше місце. Далі учень має назвати, що було, чого немає, або, що де лежить. Так само виконуються ігрові вправи «Хто з ким? Що біля чого? (Хто біля кого?)».

Діти 6–7 років дуже любляють ігри-промовлянки. Це римовані рядки, які супроводжуються певними рухами, діями. Усе це разом – промовляння і дії – сприяє запам'ятовуванню цілих фраз. Такі ігри можна використовувати замість фізкультхвилинок. Для участі в них учні мають вийти з-за парт на вільний простір класу. Учитель називає гру, наприклад, «Діти йшли, йшли, йшли», і пояснює її правила: усі стають у коло і за командою вчителя та разом з ним починають рухатися по колу, приспівуючи: «Діти йшли, йшли, йшли, огірок (якщо тема овочі) знайшли, сіли, поїли (діти присідають, імітуючи відповідні рухи) і далі пішли». І знову: «Діти йшли, йшли (ідуть у протилежний бік)», учитель показує наступний малюнок у зв'язку з вивченою темою. Якщо це овочі, фрукти, продукти харчування (пиріжок, булочка, тістечко), то проспівуються рядки «сіли, поїли». Якщо це тварини (зайчик, котик, песик), то проспівується: «Зайчика знайшли (присідають) із собою взяли і далі пішли». Так само розігруються українські дитячі народні ігри «Гуси, гуси додому», «Подоляночка» та ін. На розучування й розігрування народних дитячих ігор слід відводити цілий урок, оскільки вони складніші й більші за обсягом. На початку уроку слід провести підготовчу роботу: прочитати слова гри, пояснити та вивчити їх, ознайомити з правилами і розіграти.

Під час формування усного мовлення корисно використовувати прийом малювання (зміна навчальної діяльності), коли учні малюють окремі предмети у зв'язку з темою, яка вивчається. Цій діяльності можна надати вигляд конкурсу на кращий малюнок, наприклад на тему «Іграшки», «Овочі», «Фрукти», «Свійська птиця» тощо. Для цього вчитель дає індивідуальні завдання кожному або парі учнів, яка сидить за однією партою («ти будеш малювати (ви намалюєте) моркву, цибулю, буряк і т. ін.»). На малювання слід відвести 3–4 хвилини. Дидактична цінність цієї гри в тому, що учні:

- а) мають зрозуміти завдання вчителя з одного разу;
- б) швидко організувати роботу (взяти папір, потрібного кольору фломастери чи олівці);
- в) дати відповідь українською мовою на запитання «Що ти намалював?».

При цьому вчитель *не повинен домагатися повної відповіді*, адже співрозмовники розуміють, про що йдеться («Що ти намалював(ла)? – Моркву»). Якщо вчитель пояснював, якого кольору і форми овочі, то доцільно запитати «Яка вона (морква)?» (активізуються уміння узгоджувати слово – назву предмета зі словом – назвою ознаки в роді). Після відведеного часу малюнки виставляються на дошку чи прикріплюються до неї, і тоді конкурсна комісія, яка обирається заздалегідь (2–3 учні), називає серед них найкращі. Учитель з'ясовує, чії це малюнки, й учні оплесками вітають найкращих художників.

Засвоєння слів на тему, яка опрацьовується на уроці, обов'язково має перевірятися на підсумковому етапі та на початку наступного уроку. Для цього вчитель, як правило, демонструє малюнок, а викликаний учень чи учениця називає його. З метою перевірки знання слів також доречно використовувати ігрову вправу «Так і ні» або якусь іншу.

Наприклад, якщо засвоювалися слова на тему «Овочі», то вчитель оголошує: «А зараз будемо садити город. Нашим городом буде дошка (обвести частину її площини крейдою). Кожен із вас буде підходити до дошки з малюнком, показувати його й говорити: *Я саджу...* (називає овоч і прикріплює з допомогою вчителя малюнок)». Замість дошки можна використовувати набірне полотно. Роботу з перевірки засвоєння слів можна провести як *гру з м'ячиком*. Для цього вчитель кидає м'ячик певному учню, той ловить, називає слово – назву овоча чи слово – назву його ознаки (за завданням учителя) і повертає м'ячик учителю (навіть тоді, коли не називає слова), і гра продовжується. Зазначена дидактична гра не лише дає вчителю можливість перевірити, чи всі учні запам'ятали слова, а й стимулює учнів до їх запам'ятовування. Гру можна провести як змагання по рядах. Перемагає той ряд, де менше учнів помилилося.

Крім ігрових вправ, які вчитель добирає самостійно, зважаючи на завдання уроку і реалізуючи їх у процесі навчально-ігрової діяльності, низка завдань і вправ пропонується у підручнику. Важливо, щоб учитель «бачив» їх і вмів використовувати у ігровій формі. Це насамперед ілюстративний матеріал – предметні, ситуативні та нескладні за змістом сюжетні малюнки, а також серії малюнків за змістом народних казок, дитячих ігор тощо. Крім того, у підручниках подано зразки діалогів до ситуативних малюнків та завдання комунікативного характеру для роботи в малих групах (2 учні). Це передусім завдання «Запитайте одне одного, вказуючи на малюнок, «Що це?», «Хто це?» (один запитує – інший відповідає, а потім навпаки)» або «Побудуйте діалог за змістом малюнка і зразком (його вчитель озвучує)». Дидактичний матеріал підручника – значна допомога вчителю. Він спрямований як на збагачення й активізацію словникового запасу, так і на формування та розвиток комунікативних умінь, тобто умінь вступати в діалог і вести його. Роль учителя в тому, щоб він керував навчанням, демонстрував зразки мовлення, але не «підмінював» роботу, яку мають виконувати учні.

Засвоєні слова діти мають навчитися вживати в процесі діалогічного мовлення. Цей вид мовлення легший за монологічне, формування якого розпочинається дещо пізніше. Як правило, будуються діалоги типу *запитання – відповідь, повідомлення – запитання, повідомлення – запитання-уточнення – відповідь*. Звичайно, побудова таких діалогів передбачає вживання української етикетної лексики, уміння вжити ім'я у кличній формі (*Галинко, Іванку, Петре*) і вживання неповних речень – реплік, тому, як зазначалося, вимога вчителя «Дай повну відповідь» є недоречною: учнів необхідно вчити запитувати, тобто формулювати питальні речення. З цією метою доцільно використовувати трансформаційні вправи, коли вчитель робить повідомлення про факт, який мав місце з кимось із учнів класу і пропонує кільком учням запитати про це. Наприклад, учителька повідомляє: «До Ілонки приїхали гості» і пропонує одному з учнів запитати, хто саме до них приїхав. Учень, запитуючи, має

звернутися до дівчинки, називаючи її ім'я у кличній формі та змінити особовий займенник *них* на *вас*: «Лонко, хто до *вас* приїхав?» (відповідь: «До *нас* приїхала моя бабуся»). Після відповіді вчитель пропонує іншому учневі запитати, *звідки приїхала бабуся (з села, з міста)*, ще іншому – *як звати бабуся*, і т. ін. Вчитель має добре продумати як власні повідомлення (вони мають бути прості), так і завдання й запитання, які мають поставити учні. У кожному випадку слід показувати, як відповідати (давати зразок) та як формулювати запитання, тобто допомагати учням. Спостереження свідчать, що за правильної методики діти оволодівають відповідними вміннями уже після третього уроку вправлянь. Ті самі завдання виконуються за допомогою вправ ігрового характеру з використанням роздаткового матеріалу: «Запитай – розкажу». Для цього вчитель розкладає на парті закриті предметні малюнки на опрацьовані теми, пропонує запитати один одного, вживаючи ім'я: «Олю, що у тебе? – Яблуко. Або: У мене яблуко. А в тебе що? – Груша. Або: А в мене груша. Яка (який, яке) вона?». І в цьому випадку учитель спочатку має давати зразки запитань і відповідей та домагатися, щоб учні надалі самостійно їх формулювали. Оцінюються швидкість і правильність запитань та відповідей. Оплесками чи якимось інакше нагороджуються ті, хто найкраще виконав завдання.

Очевидно, в арсеналі методичних прийомів вчителя є й інші ігрові вправи. Головне, щоб вони були цікавими, доступними і мали навчальний характер. З метою формування діалогічного мовлення діти інсценізують казки, беруть участь у рольових іграх, вчать розігрувати українські народні дитячі ігри. Усі ці завдання мають особистісно зорієнтований характер, коли, як зазначалося, кожен учень – суб'єкт, який навчається, виконує під керівництвом учителя низку дій мовленнєвого характеру з тим, щоб на кінець навчального року розуміти тексти в межах програми для 1-го класу, володіти словниковим запасом орієнтовно в 600–700 слів (враховується, що на кожному уроці дитина може засвоїти до 8 слів), уміти розповідати про себе і свою родину, запитувати і граматично правильно будувати

відповідь, тобто складати діалог з 3–4 реплік на кожного, враховуючи етикетну лексику. Крім того, діти мають знати, хто вони, в якому селі, місті й у якій країні живуть, яке місто є столицею України, як називаються державні символи тощо. Започатковані у 1-му класі знання й уміння усного мовлення – важливий фундамент для оволодіння письмовим мовленням у 2-му класі.

### § 3.4. Особливості навчання української грамоти

Навчання української грамоти – це передусім оволодіння письмовим мовленням, в основі якого – букви кириличного алфавіту. Уроки навчання грамоти у школах з національними мовами викладання розпочинаються з другого класу. У першому формувалися уміння і навички аудіювання й говоріння українською мовою та навички читання й письма – рідною. Таким чином, на початок навчання у 2-му класі учні зазначених шкіл оволоділи латиницею, у них сформувалися уміння і навички читати й писати на основі засвоєння букв латинського алфавіту.

У навчанні української грамоти насамперед слід урахувати психологічні особливості засвоєння букв української мови учнями шкіл з національними мовами навчання.

Н. Т. Палій у результаті дослідження, проведеного у 2009–2012 рр., яке стосувалося навчання української грамоти учнів-румун, встановила, що однією з умов оволодіння читанням і письмом українською мовою, є міцність асоціативних зв'язків, які виникають між *буквою і звуком* під час читання, та між *звуком і буквою*, який вона позначає – під час письма. Графічний знак під час читання повинен розпізнаватися з достатньою швидкістю і з одночасним включенням мовленнєвого руху. Від того, наскільки міцним є асоціативний зв'язок «буква – звук», залежить процес читання і навпаки – «звук – буква» – процес письма. Виявлено, що на сприймання і розпізнавання графем під час читання і письма українською мовою впливає попередній лінгвістичний досвід учнів. Зорові сигнали – букви, що сприймаються під час читання, особливо на початковому етапі, можуть як розпізнаватися, так і змішуватися з рідною мовою.

Встановлено, що формування умінь читати (і писати) українською мовою учнів, які оволоділи латиницею, супроводжується розумовими операціями порівняння й розрізнення літер рідної та української мов, переборенням старих асоціативних зв'язків і встановленням нових між буквою української мови і відповідним звуком або навпаки, що потребує значного напруження усієї психічної діяльності учня, передусім процесів мислення, пам'яті, уваги. Чим краще розвинені ці процеси, тим швидше дитина оволодіває українською грамотою.

Процес оволодіння читанням і письмом українською мовою залежить від умінь співвідносити букву з її звуковим значенням, та звук із буквою української мови з одного боку, а з іншого – умінь переборювати вплив навички читання і письма рідною мовою, усвідомлювати характер взаємозв'язку між звуками і буквами рідної та української мов.

Під час вивчення букв української мови в учня мають встановитися нові асоціативні зв'язки: звук – буква, буква – звук. Для цього необхідно подолати старі асоціативні зв'язки, які вже встановилися в процесі навчання грамоти рідної мови і так чи інакше впливають на оволодіння навичками читання і письма українською мовою.

Спостереження показали, що навчальний процес супроводжується переважно *негативним впливом* (інтерференцією) навичок рідної мови, хоча в окремих випадках, за збігу графічного позначення однакових звуків, наприклад, голосних [Aa], [Oo], [Ii], матиме місце і позитивний перенос (транспозиція).

Для виявлення збігу й розбіжностей у звуко-буквених системах рідної й української мов Н. Палій був проведений порівняльний аналіз графічних систем румунської й української мов. Наводимо приклад зіставного аналізу букв румунської й української мов на позначення приголосних звуків, оскільки вони мають найбільше відмінностей (див. таблицю). Цей аналіз можна використати й під час вивчення інших мов, в основі письма яких лежить латиниця, вносячи корективи у зв'язку з деякими невідповідностями у позначенні звуків буквами в угорській та польській мовах.

**Букви української й румунської мовна позначення  
приголосних звуків**

Звук	Букви румунської мови		Букви української мови		Ступінь збігу		
	друковані	рукописні	друковані	рукописні	повний (+)	частковий (+-)	не збігається (-)
[б]	Bb	<i>Bb</i>	Бб	Бб			-
[в]	Vv	<i>Vv</i>	Вв	Вв			-
[г]	-	-	Гг	Гг			-
[ґ]	Gg	<i>Gg</i>	Ґґ	Ґґ			-
[д]	Dd	<i>Dd</i>	Дд	Дд		+ -	
[ж]	Jj	<i>Jj</i>	Жж	Жж			-
[з]	Zz	<i>Zz</i>	Зз	Зз			-
[й]	-	-	Йй	Йй			-
[к]	Cc Kk	<i>Cc</i> <i>Kk</i>	Кк	Кк		+ -	
[л]	Ll	<i>Ll</i>	Лл	Лл			-
[м]	Mm	<i>Mm</i>	Мм	Мм		+ -	
[н]	Nn	<i>Nn</i>	Нн	Нн			-
[п]	Pp	<i>Pp</i>	Пп	Пп			-
[р]	Rr	<i>Rr</i>	Рр	Рр			-
[с]	Ss	<i>Ss</i>	Сс	Сс			-
[т]	Tt	<i>Tt</i>	Тт	Тт		+ -	
[ф]	Ff	<i>Ff</i>	Фф	Фф			-
[х]	Hh	<i>Hh</i>	Хх	Хх			-
[ц]	Țț	<i>Țț</i>	Цц	Цц			-
[ч]	Ce ce Ci ci	<i>Ce ce</i> <i>Ci ci</i>	Чч	Чч			-
[ш]	Șș	<i>Șș</i>	Шш	Шш			-
[шч]	-	-	Щщ	Щщ			-
[дж]	Dj dj	<i>Dj dj</i>	Дж дж	Дж			-
[дз]	Dz dz	<i>Dz dz</i>	Дз дз	Дз			-



У результаті такого аналізу було виявлено, що:

а) в обох мовах більшість приголосних звуків є однаковими;

б) в алфавітах обох мов (румунської й української) є однакові за написанням букви – друковані й рукописні (останні можуть мати незначні відмінності);

в) є букви, властиві лише українській мові на позначення однакових звуків та (в окремих випадках) на позначення звуків, властивих лише українській мові (наприклад, звуки [и], [й], [г], звукосполучення [шч]).

Зіставлення букв на позначення голосних звуків виявило, що тут більше спільного, ніж відмінностей. Так, однаково в румунській та українській мові позначаються звуки [a] – *Aa*, [o] – *Oo*, [e] – *Ee*, [i] – *Ii*.

Як зауважувалося, в українській мові є букви, яких немає у румунській (а також угорській чи польській мовах), однак вони позначають однакові в обох мовах звуки. Це друковані й рукописні букви *Бб, Гг, Жж, Зз, Лл, Фф, Цц, Ч, Шш*, друкована мала буква *н*, великі рукописні *П, Т*.

Оскільки в румунській мові однакові з українською мовою звуки позначаються іншими буквами, процес засвоєння цих букв в українській мові супроводжується інтерференцією на рівні графіки, що потребує корекції сформованих у рідній мові умінь вживати букви на позначення відповідних звуків. Спостереження за процесом навчання засвідчило, що учні швидше оволодівають навичкою читання слів із цими буквами, оскільки новий знак (буква) достатньо швидко співвідноситься зі знайомим у рідній мові звуком. Однак під час письма виникають труднощі, пов'язані з інтерференцією, оскільки у свідомості дитини уже встановився асоціативний зв'язок: «чую звук – пишу букву рідної мови». Під час оволодіння письмом українською мовою паралельно має утвердитися інший зв'язок: «чую знайомий звук – пишу букву української мови». У цьому процесі учень має перебороти навичку, яка вже добре сформована в рідній мові і яка уповільнює формування нової, призводить до помилок. На особливу увагу заслуговує засвоєння в українській мові сполучень [ій], [ай], [ей], [уй]. Наприклад, у румунській мові

у співзвучних із ними звукосполученнях [ii], [ai], [ei], [ui] вимовляється звук [й], однак він позначається буквою *i*, наприклад, в українській мові *наній* – у румунській *corii*; в укр. *чай* – у рум. *mai*.

Як свідчать результати дослідження, і це підтверджує практика, слід уважно поставитися до позначення приголосних звуків буквами, оскільки тут діє як позитивний перенос умінь читати й писати, так і негативний, причому водночас. Наприклад, у процесі засвоєння букви *Дд* позитивний перенос виявлятиметься в умінні писати велику рукописну букву, співвідносячи її зі звуком [д], а під час засвоєння письма рядкової рукописної букви *д* – негативний, оскільки мала буква пишеться в обох мовах по-різному. У зв'язку з цим встановлення нових асоціативних зв'язків «звук – буква» під час вивчення букви *Дд* потребує корекції. Такі самі процеси супроводжують і засвоєння букв *Мм, Тт*.

Інтерференція відбувається як під час читання, так і письма слів із буквами *Вв, Сс, Рр, Нн*, оскільки вони хоч і однакові за написанням з румунськими, проте позначають різні звуки. Так само інтерференція виникає під час письма слів із новими буквами *Бб, Гг, Жж, Зз, Йй, Лл, Мм, н, Пп, Фф, Хх, Цц, Чч, Шш*, тому що вони позначають однакові в обох мовах звуки, але різними графемами.

Формування нових знань та графічних умінь потребуватиме засвоєння рукописних букв *Йй, Яя, Юю, Єє, Її, Гг, Щщ*.

Порівняння звуко-буквених систем румунської (а також угорської і польської) мов у зіставленні з українською дало можливість виявити чотири групи букв, різних за ступенем збігу й розбіжностей.

*Перша група* – однакові або з незначними графічними відмінностями букви, що позначають однакові звуки. Це великі й малі друковані та рукописні букви *Аа, Оо, Іі, Ее*, великі друковані та рукописні літери *М, К*, мала рукописна *м*, велика друкована *Т*, велика рукописна літера *Д*.

*Другу групу* становлять букви, однакові або з незначними відмінностями у написанні, але різні за звуковим значенням. Це друковані та рукописні великі й малі букви *Вв, Сс, Рр, Нн* велика рукописна *Г*, малі рукописні *м, д, т, н, ч*, велика друкована й рукописна *Н*, велика рукописна *У*.

*Третя група* – букви, властиві лише українській мові, які у рідній і українській мовах вони позначають однакові звуки або звукосполучення. Це друковані та рукописні великі і малі літери *Бб, Зз, Жж, Лл, Фф, Цц, Шш, Гг*, друковані й рукописні великі букви *П, Ч*, велика рукописна *Т*.

*Четверта група* – букви, які теж властиві лише українській мові. Однак вони позначають звуки і звукосполучення, яких немає у рідній мові. Це великі й малі друковані та рукописні букви *Її, Йй, Щщ, Яя, Юю, Єє*, велика і мала друкована *Г*, мала рукописна *г*. До цієї ж групи належить і «м'який знак» (*ь*).

Результати порівняльного аналізу звуко-графічних систем української та румунської (інших) мов дають змогу зробити методичні висновки, а саме: методика навчання грамоти української мови переважно має бути спрямована на запобігання інтерференції та на корекцію уже сформованих знань та умінь, а також на формування нових умінь позначати звуки буквами української мови. При цьому необхідно брати до уваги знання, уміння і навички, які повністю збігаються в обох мовах, де діятиме позитивний перенос (транспозиція), що не тільки полегшуватиме навчальний процес, а й зробить його більш ощадливим, економним.

Урахування результатів порівняльного аналізу звуко-графічних систем та зазначених психологічних особливостей зумовило пошук інших підходів до порядку вивчення букв, що виявилось у чинних підручниках з навчання грамоти для 2-го класу шкіл із молдовською та польською мовами навчання.

Якщо у підручниках з навчання грамоти (букварях) рідною мовою порядок букв обумовлено їх частотністю, то у відповідних підручниках з навчання грамоти української мови як другої стосовно рідної він визначається насамперед урахуванням можливого позитивного переносу (транспозиції) та попередження інтерференції. Тому доцільно було «йти» від легшого для засвоєння і спочатку презентувати букви, однакові (або з невеликими відмінностями) за написанням і звуковим значенням, тобто букви I групи. Щодо букв

II і III груп, то послідовність їх вивчення зумовлювалася впливом інтерференції, яка виявлялася під час формування умінь як читати, так і писати. Так, схожі за написанням у рідній і українській мовах букви *Вв, Сс, Рр, и, Г* та ін., що мали різне звукове значення, на рівні зорового сприйняття асоціювалися з відповідними буквами рідної мови, які, однак, позначали інші звуки, що утруднювало процес установлення нових асоціативних зв'язків: «буква – звук», необхідних для читання українською мовою, а під час сприйняття звукового значення названих букв діяла сформована навичка позначати відповідний звук буквою рідної мови. Таким чином, виникала подвійна інтерференція. Тому з метою зменшення інтерференційного впливу навичок рідної мови виявилось доцільним наводити у зазначених букварях спочатку нову для учнів букву української мови, наприклад *Бб*, яка на рівні читання не викликала негативного впливу навичок рідної мови (цей вплив виявлявся лише під час письма), що зменшувало інтерференцію, оскільки уникався її подвійний вплив. Після засвоєння нової літери (на рівні читання і письма), доцільно було презентувати букву однаковою за написанням в обох мовах, але іншу за звуковим значенням. Такою в цьому випадку була буква *Вв*. Звук [б], який вона позначала у рідній мові, асоціювався з буквою *Бб*, яку вони тільки що опрацювали, що знову-таки зменшувало (хоч і не знімало повністю) інтерференцію на рівні читання.

З огляду на зазначені психологічні особливості та викладені міркування, порядок вивчення букв у чинному «Букварі» для молдовських шкіл<sup>1</sup> був таким:

- 1) *Аа, Оо, Іі, Мм, Тт, Кк* (друковані);
- 2) *Е, Тт, Ее*;
- 3) *Л, Д, и*;
- 4) *Зз – Сс, Уу, Нн, Бб – Вв, Пп – Рр, Хх, Гг, Жж, Шш, Чч, Щщ, ь, Цц, Йй, Її, Яя, Юю, Єє, Фф, апостроф.*

---

<sup>1</sup> *Хорошковська О.* Буквар. Українська мова для загальноосвітніх закладів з навчанням молдовською мовою – 2 клас / Ольга Хорошковська, Оксана Петрук. – Л. : Світ, 2012. – 160 с.

Під час розроблення букварів, крім основного, порівняльного критерію, під час визначення порядку букв урахувалися також критерії частотності та методичної доцільності. Так, виявилось, що досить частотною є буква *Лл*. Тому, оскільки вона є новою за написанням і достатньо частотною у словах, ця буква була винесена на одне з перших місць. Наступним було вивчення букви *Дд*. Тут, крім частотності, було застосовано критерій методичної доцільності – написання великої рукописної букви *Д* в обох мовах схоже.

Експериментальне навчання грамоти за наведеним порядком операціонування букв підтвердило ефективність і доцільність зазначених підходів.

***Методи і прийоми навчання грамоти за чинними<sup>1</sup> букварями.*** Навчання грамоти українською мовою у школах з національними мовами викладання, так само, як і рідної, поділяється на три періоди: добукварний, букварний і післябукварний.

***Добукварний період.*** Добукварний період присвячено розвитку й удосконаленню аудіативних та мовленнєвих умінь, а також елементарних мовних уявлень про слово, зв'язок між словами в мовленні, речення, звуки, наголос, склад.

Вперше у підручниках такого типу в учнів формується уявлення про номінативне (без уживання терміна) значення слова: основна «робота» слова – називати. Усе, що навколо нас, – предмети, їх ознаки, дії, кількість названо словом. Щоб учні розрізняли слова – назви предметів, їхні дії й ознаки введено кольорове графічне позначення слів: прямокутники коричневого кольору – назви предметів (вони розміщені під відповідними малюнками), червоного – назви дії, блакитного – назви ознаки, предметів. Слова – назви кількості позначено прямокутниками фіолетового кольору. Крім того, учні ознайомлюються зі службовими словами, які не мають предметного значення і тому їх графічне позначення не зафарбоване кольором. Щодо роботи з реченням, то розміщення відповідних схем під малюнками сприяє складанню речень і поширенню їх. Умовне позначення звуків – голосних і приголосних, приголосних твердих і м'яких, а також

складів залишається традиційними. Як правило, умовне позначення подано в підручниках під відповідними малюнками, що ілюструють відомі з усного курсу слова – назви предметів, їхніх дій та ознак. Оскільки в мовленні слова взаємопов'язані, на схемах це показано короткою лінією між прямокутниками. У добукарний період широко використовуються невеликі тексти для слухання-розуміння з наступним розпізнаванням слів – назв предметів, дій, ознак і т. ін. Достатня увага в підручнику приділяється і формуванню вимовних умінь. Для цього дібрано відповідний дидактичний матеріал. Крім того, використано багато не лише предметних, а й ситуативних малюнків, менше – сюжетних, оскільки в учнів ще недостатньо розвинені уміння розповідати (будувати текст) за малюнком.

Методичний апарат підручника спрямований на активізацію й розвиток мовленнєвих умінь на основі поданих зразків, які діти слухають, а потім відтворюють за вчителем. Широко використовуються завдання для роботи в парах.

Таким чином, добукарний період забезпечує розвиток аудіативних умінь та умінь говоріння. Разом з тим учні отримують уявлення про мову – слово, речення, звуки слова, вчать елементарному аналізу й синтезу.

Методи і прийоми, які мають використовуватись учителем у цей період, переважно ігрового характеру. Адже за відповідного підходу весь урок можна побудувати як цікаву гру-подорож у «Країну слів (знань)», «У гості до...» і т. ін. У процесі гри учні повинні виконувати досить серйозні завдання, пов'язані з аудіюванням (послухайте і скажіть, скільки слів у сприйнятому на слух реченні (учні піднімають пальчики або цифри: 2, 3, 4)), вимовлянням звуків, складів, слів шляхом наслідування (імітаційний метод) та репродукції (відтворення фрази, назв малюнків, продемонстрованих учителем) і т. ін. Ознайомлення зі схемами слів також має відбуватися на основі ігрових прийомів. Однак на першому уроці вчитель має розповісти учням, що все, що їх оточує, люди назвали словом, і пропонує подивитися навколо. У класі – показує на предмети й каже: «Ось цей предмет названо словом *парта*, цей – *дошка*, ось це – *стіл*, *стілець*,

вікно і т. ін.». І звертається до дітей, щоб словом назвали інші предмети, які він демонструє: *зошит, олівець, ручка, книжка* (ці слова учні мають знати з першого класу). Далі розповідає, що слова – назви предметів, позначено прямокутником (демонструє прямокутничок коричневого кольору) і пропонує розглянути в підручнику малюнки, під якими є такі самі позначення та назвати їх (ставить питання «Що(хто) намальовано?»). Якщо використовується гра, то можна скористатися якимось іграшковим героєм (*Пізнайко, Барвінок*), який прийшов на урок і просить назвати предмети, зокрема ті, – назви яких мають звуки [г], [х]. Учитель має звернути увагу на це: «Вимовляємо: *горіх, горох, гриб*». Для дітей – румун, угорців, поляків вимова звука [г] досить складна. Після опрацювання предметних малюнків, позначених коричневими прямокутниками, учні одержують завдання послухати невеликий вірш «Хлібина» Григорія Грайка<sup>1</sup> й сказати, які предмети названо у вірші. Далі учні проговорюють вірш разом з учителем, відповідають на поставлене запитання, слухають і пригадують пісеньку Колобка, проговорюючи її разом з педагогом, а потім пригадують і розігрують діалог: Колобок зустрівся із Зайчиком, із Лисичкою.

Наведений фрагмент уроку наочно показує комплексний підхід до формування знань і частково – мовленнєвих (первинних) умінь.

Звичайно, такий урок потребує від учителя творчого підходу до реалізації завдань, які мають бути виконані, враховуючи можливості учнів свого класу та допомагаючи їм певним чином, використовуючи на етапі пояснення переклад, надаючи зразки мовлення, але аж ніяк не підміняючи учня.

Так само вчитель ознайомлює учнів зі словами – назвами дій. Знову звернувшись до навколишнього: «Усе в природі перебуває в дії (в русі): *сонечко* (що робить?) *світить, вітер віє, учні* (що роблять?) *сидять, слухають, вчать*». І повідомляє, що слова – назви дій у підручнику позначено прямокутниками червоного кольору. Слова – назви дій пов'язані зі словами – назвами предметів і цей зв'язок позначено рискою (демонструє таке позначення між прямокутниками

---

<sup>1</sup> *Хорошковська О.* Буквар. Українська мова для загальноосвітніх закладів з навчанням молдовською мовою – 2 клас / Ольга Хорошковська, Оксана Петрук. – Л. : Світ, 2012. – С. 8.

коричневого і червоного кольору). Хочемо звернути увагу, що тепер учні по суті працюють з реченням хоч і не усвідомлюють цього, а складають їх практично, за схемами: слово – назва предмета і слово – назва дії. Оскільки діти ще не володіють граматичними формами, учитель має надавати зразки: *дівчинка іде, хлопчик іде*, які учні мають проговорювати.

Презентуючи слова – назви ознак, у вступному слові вчитель так само має розповісти учням про те, що кожен предмет, який діти бачать, має свої ознаки і розповідає про них: *«Ось олівці. Цей червоний, а цей жовтий. Ось дошка. Вона яка? велика, чорна (зелена). Це стіна. Вона (яка?) біла (жовта)»* і т. ін. Надалі учитель повідомляє, що назви ознак позначено прямокутником блакитного кольору (демонструє його), розповідає, що кожна ознака пов'язана з якимось предметом і пропонує розглянути малюнки в підручнику та назвати предмет і його ознаку (за схемою): *котик маленький (сіренький), песик руденький, зайчик...* і т. ін. Тобто діти з допомогою вчителя розповідають, *хто який*.

Потребує вступної розповіді вчителя й ознайомлення зі службовими словами та їх роллю у мовленні, – вживатися для зв'язку між словами. Це «маленькі» слова, які не називають ні предметів, ні їхніх ознак, ні дій, тому вони на маленьких схемах-прямокутниках не мають кольору (учитель демонструє схематичне позначення таких слів) і, використовуючи матеріал підручника<sup>1</sup>, показує роль таких слів у мовленні та навчає учнів використовувати такі слова, щоб розповісти (хто (що) де? біля кого? біля чого? з ким? за чим?) і т. ін.

У добукварний період у такий самий спосіб учні ознайомлюються і зі словами – назвами числа та їх позначенням на схемах фіолетовим кольором – кольором мудрості. На цей період учні вже мають навчитися будувати висловлювання за схемами з трьох – чотирьох – п'яти слів. Ми вживаємо термін «висловлювання», а не «речення» бо передусім маємо на меті формування мовленнєвих, а не мовних умінь.

---

<sup>1</sup> *Хорошковська О.* Буквар. Українська мова для загальноосвітніх закладів з навчанням молдовською мовою – 2 клас / Ольга Хорошковська, Оксана Петрук. – Л. : Світ, 2012. – С. 22.



Завершується добукварний період роботою над звуковою будовою слова. Учні з рідної мови знають, що кожне слово складається зі звуків – голосних і приголосних, що є тверді й м'які приголосні звуки, що слово поділяється на склади. Усі ці знання необхідно подавати не як нові, а після пояснення термінів (шляхом перекладу) активізувати як засвоєні раніше на уроках рідної мови. Тому на етапі пояснення доречним буде формулювання: «В українській мові так само, як і в рідній, слово складається зі звуків», запропонувавши для унаочнення сказаного близьке і зрозуміле для учнів слово.

У підручнику<sup>1</sup> пропонуються нескладні за звуковою будовою одно- й двоскладові слова, які спочатку має чітко вимовити вчитель, а потім учні – хором і (слабші) окремо, оскільки промовляння допомагає усвідомити звукову будову слова. Надалі учні слухають скоромовки, віршики й за завданням вчителя визначають звуки в тому чи іншому слові.

**Букварний період.** Особливістю букварного періоду є те, що під час розроблення його змісту враховувались актуальні наукові здобутки. Так, з огляду на явище позитивного переносу знань, умінь і навичок з рідної мови, букви, що збігаються за звуковим значенням і графічним позначенням, подано всі одразу на одному уроці.

Учитель на етапі пояснення має повідомити учням, що такі букви однакові за звуковим значенням у рідній і українській мовах. Це стосується букв, які позначають голосні звуки, а також друковані великі букви *Т, М, К*, та малі друковані *т, м, к*, що дає можливість одразу ж застосувати сформовані на уроках рідної мови уміння читати склади й слова:

**ма, ме, мо, мі; мак, Тома, Тім**

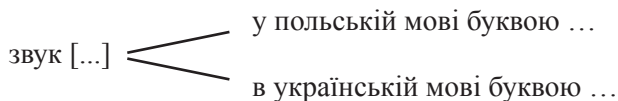
У випадках, коли у знайомому слові – підписі під малюнком є буква, яка нова для учнів, на її місці поставлено позначення відповідного звука. Наприклад, [-]твердий або [=] м'який приголосний: (то[-]т), що за відповідного пояснення вчителя, дає змогу прочитати такі слова.

<sup>1</sup> *Хорошковська О.* Буквар. Українська мова для загальноосвітніх закладів з навчанням молдовською мовою – 2 клас / Ольга Хорошковська, Оксана Петрук. – Л.: Світ, 2012. – С. 22.

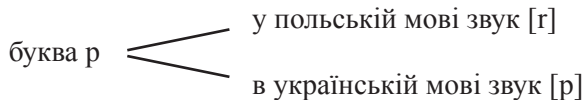
Оскільки навчання читання й письма українською мовою відбувається на одному й тому самому уроці, доцільно після тренування у читанні приступити до письмових вправ у зошитах для письма. При цьому вчитель має внести відповідні корективи, враховуючи відмінності у написанні українських букв та їх з'єднань.

Спеціально навчати письма букв, однакових за написанням, немає потреби, оскільки відповідна навичка вже сформована. Однак варто потренувати учнів у письмі складів і слів з ними, вносячи необхідні корективи (поправки), пов'язані з особливостями написання таких букв та їх з'єднань.

Букви, які не збігаються за звуковим значенням, але однакові за написанням, і букви, звукове значення яких збігається в обох мовах, але написання різне, потребують особливої уваги, оскільки їх засвоєння супроводжується інтерференцією. Саме тому в підручниках з навчання української грамоти учнів шкіл із польською та молдовською мовою навчання ці букви подано у зіставленні з буквами рідної мови з метою їх диференціації, що полегшує процес засвоєння. З цією метою на етапі презентації таких букв доцільно на дошці або на таблицях демонструвати схему. Якщо звук спільний, то вчитель, показуючи таблицю, повідомляє учням «І в польській (молдовській) мові є звук (називає його), однак позначається він різними буквами»:



Якщо ж букви однакові, але позначають різні звуки, то вчитель, розповідаючи про це, демонструє таку схему:



Після демонстрації схеми і в першому, і в другому випадках слід закріпити набуті знання, запитавши: у першому випадку «То якою буквою позначається звук [...] в українській мові?» (відповідає 1–2 учні, а потім усі проговорюють хором), а в другому: «То який звук позначає буква (демонструє (показує) *P*) в українській мові?».

Далі учні вправляються у читанні складів і слів з виучуваною буквою та спеціально дібраних текстів. На цьому ж уроці учні вправляються у письмі. Якщо буква нова – учні прописують рядок великої і малої букви, пишуть склади, при цьому вчитель має звернути увагу на похиле написання букв в українській мові (у польській – пряме), та особливості поєднань.

Як зазначалося, у результаті інтерференції учні припускатимуться помилок під час позначення знайомого звука іншою буквою. Тому вчитель перед вправами з письма має активізувати знання учнів, запитавши: «Пригадайте, якою буквою позначається звук [...] в українській мові». Ефективним є письмо слів на слух з використанням сигнальних карток, на яких зображені вивчені букви (але не більше п'яти). При цьому вчитель називає звук, а учні демонструють рукописну букву. Надалі вчитель називає слово, у якому ця буква пишеться на початку чи в кінці слова, учні записують. Такі вправи доцільно проводити напочатку кожного уроку, добираючи для них до 10 слів, але не більше.

Якщо букви однакові, але позначають різні звуки, ефективними будуть завдання, в основі яких – зіставлення з метою диференціації написань. Наприклад, «покажіть (запишіть), якими буквами в українській мові позначають такі звуки...» (називає їх), а учні демонструють і записують на дошці і в зошитах відповідні букви.

Для формування умінь писати авторами розроблено спеціальні *зошити для письма*, в яких ураховано зазначені психологічні особливості засвоєння українських букв та дібрано завдання і вправи, спрямовані на подолання труднощів, а отже, ефективне оволодіння українським письмом.

**Післябукварний період.** Уроки з формування умінь читати й писати рекомендується проводити водночас, хоча можливе й окреме проведення. На цей час учні вже мали оволодіти початковими уміньми читати й писати, тобто правильно співвідносити букву з відповідним звуком української мови, зливати букви у склади, а склади – у слова під час читання, а під час письма – співвідносити звук з відповідною

буквою і позначати її на письмі. Однак спостереження свідчать, що ці уміння формуються повільніше, ніж уміння читати. Часто букви, які вивчалися на початку навчального року, забуваються. Тому так важливо організувати повторення, щоб закріпити зазначені уміння і перевести їх у навичку, тобто автоматичне позначення сприйнятого на слух звука відповідною буквою. Для формування навички письма українською мовою ефективними є такі види робіт:

1. *Слухові* диктанти, які проводяться на початку кожного уроку. При цьому вчитель вимовляє звук (не букву!), а учні записують відповідну букву. Для таких диктантів слід обрати 5–7 звуків. Добре при цьому використовувати сигнальні картки, на яких позначені букви, що відповідають вимовленим учителем звукам. Тоді діти, перш ніж записати букву, вибирають її з кількох, піднімають і показують, а вчитель одразу може зорієнтуватися, хто припускається помилок, і запобігти їм. Після запису букв, великих і малих, доцільно продиктувати склади і кілька одно- й двоскладових слів із цими буквами.

2. *Зорово-слухові* диктанти. Для них доцільно добирати (залежно від підготовки учнів):

а) букви, склади з цими буквами, одно- й двоскладові слова (разом не більше 10–12);

б) окремі склади чи слова, в яких підкреслені букви, у написанні яких діти помиляються (не більше 10);

в) короткі речення (з двох-трьох знайомих учням слів, не більше 3–4 речень);

г) віршовані рядки (2–3);

Методика проведення зорово-слухових диктантів така:

1) учитель робить відповідний запис на дошці, підкреслює букви, у написанні яких учні помиляються;

2) читає та коментує записане, звертає увагу на поєднання букв;

3) читає записане разом з учнями (хором);

4) пропонує учням уважно подивитися на записане, щоб запам'ятати.

Після цього вчитель закриває запис на дошці й диктує записане. По закінченні відкриває його і пропонує учням звірити свій запис із тим, що на дошці, та виправити помилки. Цю роботу можна провести як взаємоперевірку (робота в парах), для чого учні мають взяти прості олівці, щоб виправити помилки. До речі, уважне і правильне виправлення заслуговує на високу словесну оцінку вчителя.

3. *Зорові* диктанти. Для них добираються віршовані рядки. Спочатку 1–2, а коли учні навчаються запам'ятовувати їх і правильно записувати, додаються ще 2 рядки і т. д. Методика проведення зорових диктантів така:

а) учитель читає записане, пояснює (за потреби) значення окремих слів чи всього виразу;

б) читає записане разом з учнями 2–3 рази, даючи настанову запам'ятати, й потім перевіряє, хто запам'ятав (це можуть бути окремі учні);

в) дає завдання прочитати ще раз записане (мовчки), уважно придивляючись до букв і розділових знаків (букви, які викликають певні труднощі, можуть бути підкреслені), «сфотографувати» записане очима;

г) пропонує заплющити очі й відновити в пам'яті записане;

д) просить ще раз уважно прочитати (мовчки) записане.

Після такої роботи запис на дошці закривається і учні мають записати його з пам'яті.

Ефективність цього виду роботи полягає в тому, що тренується зорова пам'ять. Якщо на початку такої роботи учні можуть запам'ятати й записати з пам'яті до 5 знайомих слів на певну тему, то через один – два тижні – віршовані рядки (1, 2, а з часом і більше).

Крім зазначених видів робіт, які проводяться на початку кожного уроку і на які відводиться не більше 5 хвилин, учні на уроках письма виконують завдання у зошитах для письма українською мовою.

Корисним видом роботи є *списування з проговорюванням*. Записані на дошці слова, речення учні спочатку читають вголос, а потім записують, «продиктовуючи» собі кожне слово. Цей прийом допомагає позбутися побуквеного списування.

У другій половині післябукварного періоду учні повинні вміти самостійно зробити підписи під малюнками, записати під диктування не лише окремі слова, а й короткі речення. Правильність і каліграфічність таких записів є свідченням сформованості необхідної навички.

Дуже важливо навчити дітей писати в міру швидко. Згідно з вимогами «Критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів<sup>1</sup>», затвердженими МОН України у 2006 р., швидкість письма у 2-му класі має становити *15 знаків* за хвилину.

З цією метою варто проводити спеціальні тренувальні вправи – письмо під рахунок, під час якого учні пишуть певні букви, з'єднуючи їх. Рахунок (раз, і два, і..., після 8–10 треба пришвидшувати, але не надто).

Наприкінці року вчитель має спеціально перевірити, з якою швидкістю діти пишуть українською мовою. Методика перевірки знову-таки подана у Критеріях оцінювання навчальних досягнень учнів.

У процесі навчання грамоти важливо навчати не тільки читати, а й переказувати прочитаний текст, розігрувати діалоги на основі текстів, малюнків, зачувати напам'ять. Усі ці види роботи сприяють розвитку мовлення учнів, а отже, позитивно впливають і на формування умінь правильно читати.

Вчитель має наприкінці року перевірити (для себе), скільки учнів читає цілими словами, плавно, чітко, виразно та розуміє прочитане, тобто може пояснити (шляхом перекладу на рідну мову) зміст окремих слів, речень; скільки учнів читає по складах, скільки – тільки по складах і цілими словами, щоб визначити, з яким рівнем читання діти прийдуть у 3-й клас.

---

<sup>1</sup> Нині готується до видання нова редакція критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів з української мови, у яких деякі показники будуть змінені. Однак швидкість письма лишається такою самою.

### § 3.5. Особливості вивчення мовного матеріалу на основі текстів різних жанрів і стилів

Основною метою навчання української мови у початкових класах є формування комунікативної компетентності учнів, що означає вміння користуватися усіма видами мовленнєвої діяльності: аудіюванням, говорінням, читанням і письмом у нестандартних умовах.

Відомо, що під час навчання української мови як неспорідненої з рідною за традиційного поділу відведених годин на уроки мови й читання (по 2 год на кожен предмет) складно сформувати всі види мовленнєвої діяльності, оскільки на уроках мови вивчається переважно мовний матеріал і формуються фонетико-графічні й орфографічні уміння, а на уроках читання основним завданням учитель вважає формування умінь читати й відповідати на запитання за змістом прочитаного.

Низька результативність таких уроків привела до думки про необхідність пошуку ефективніших шляхів навчання. Одним із них є інтеграція мовного й літературного матеріалу на основі використання текстів різних жанрів і стилів, що можуть забезпечити всі види мовленнєвої діяльності. Такий підхід дає можливість відводити на уроки української мови і мовлення 4 год на тиждень. Центральне місце на таких уроках під час викладу мовного матеріалу посідає текст. Текстовий матеріал, як зазначалося, забезпечує можливості для розвитку аудіативних і мовленнєвих умінь, сприяє усвідомленню мовних одиниць, що були предметом засвоєння, і, крім того, використовується для розвитку умінь читати й писати українською мовою.

Експериментальна перевірка цього підходу засвідчила його ефективність. На інтеграцію мовно-літературного матеріалу на уроках української мови орієнтують і нові навчальні програми з української мови для 1–4-х класів шкіл із національними мовами навчання, які затверджені як стабільні й рекомендовані МОНМС України до використання в школах (К. : Педагогічна думка, 2012)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> За програмою одна година на тиждень відводиться для формування спеціальних читацьких умінь, навичок, пов'язаних зі змістом і художніми засобами тексту. Водночас важливе місце на цих уроках належить розвитку мовлення у зв'язку з прочитаним текстом.

Відповідно до рекомендацій нових програм в лабораторії навчання української словесності у школах національних меншин України та діаспори було започатковано розроблення інтегрованих підручників з української мови для 1–4-х класів шкіл зазначеного типу. Одразу зауважимо, що найскладнішим під час формування змісту інтегрованих підручників був добір текстів різних жанрів і стилів, які б співвідносилися з мовним матеріалом. У зв'язку з цим ми дійшли висновку про необхідність використання навчальних текстів лінгвістичного характеру науково-популярного стилю. Крім того, використовувалися тексти художньої дитячої літератури, які давали можливість показати функціонування тих чи інших мовних одиниць у мовленні, були зразком для побудови власних висловлювань.

Слід зазначити, що нові підходи до викладу мовного матеріалу на основі текстів різних жанрів і стилів, потребують від учителя відмови від традиційного «пояснення» нового матеріалу, оскільки пояснення часто закладене в текстах лінгвістичного характеру, які учні слухають, читають, усвідомлюють викладене за допомогою післятекстових запитань і завдань, тобто самі здобувають знання, а вчитель лише спрямовує їх. Спеціальні вправи підпорядковані засвоєнню мовного матеріалу та формуванню мовних умінь, умінь грамотного письма.

Спостереження показали, що деякі вчителі, орієнтуючись на традиційну методику, не довіряють текстовому навчальному матеріалу і намагаються ще раз пояснити новий матеріал, дублюючи або навіть спрощуючи його. Це зазвичай призводить до неефективного використання часу й не забезпечує виконання основного завдання – формування умінь самостійно здобувати знання та розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності.

Інтегровані підручники з української мови для 3-го класу<sup>1</sup> мають, крім того, особистісно орієнтований і комунікативно спрямований характер. Цього вдалося досягти завдяки тому, що лінгвістичним

---

<sup>1</sup> *Хорошковська О.* Українська мова для загальноосвітніх закладів з навчанням молдовською мовою. 3 клас / Ольга Хорошковська, Оксана Петрук. – Л. : Світ, 2013. – 176 с.

Так само – для шкіл з польською мовою навчання.



текстам властива діалогічність. Діалог, як правило, спрямований на учнів. Учасники діалогу – герої, введені в підручник: професор Лінгвіст – у підручниках для шкіл з польською, дідусь Лінгвіст – у підручниках для шкіл з молдовською мовою навчання, електронний хлопчик Кіберик, хлопчики і дівчатка – учні, які спілкуються з ними, дивуються, запитують, міркують, роблять належні висновки.

Текстовий матеріал підручників передбачає: *дотекстову* роботу, спрямовану переважно *на пояснення*, й наступну *активізацію* у мовленні нових слів, ужитих у тексті; слухання тексту з метою усвідомлення його загального змісту, а також роботу над текстом на основі *післятекстових* запитань і завдань; читання тексту чи його уривків з різною метою (формування читацьких умінь, якщо це спеціальні уроки, умінь орієнтуватися в тексті (вибіркове читання уривків, окремих речень, слів тощо), розвиток умінь діалогічного мовлення за допомогою зразка (розігрування ролей) та виконання завдань мовного чи правописного характеру).

Звичайно, вчитель у кожному випадку має рівномірно співвідносити час у зв'язку з кожним етапом роботи. Зазначимо, що на таких уроках переважають ігрові методи і прийоми навчання. Герої підручника «приходять» на урок, «розповідають» про особливості мовного матеріалу, «запитують», «підтримують» тих, у кого щось не виходить і т. д.

Наведемо приклади використання текстів різних жанрів з пізнавальною і навчальною метою, відповідно до мовних тем, визначених у програмі для 3-го класу.

#### **Т е м а. Склад. Наголос.**

*Мета уроку:* засвоєння нових слів, розвиток аудіативних і читацьких умінь та умінь писати, визначати наголос і поділяти слова на склади.

Мовний матеріал розглядається на основі вірша Ліни Біленької «Вороняча сімейка».

Готуючись до цього уроку, вчитель має виготовити дидактичний матеріал: *ворону* і *двох воронят* (можна на смужки (обруч) з цупкого паперу наклеїти вирізаних птахів або дібрати малюнки) і малюнок вареників.

*I. Організація сприймання і засвоєння нових слів. Мотивація навчальної діяльності.*

На початку уроку, перед слуханням тексту, вчитель повідомляє, що «героями» уроку будуть птахи (називає їх і водночас демонструє ворону й вороненят) і промовляє відповідні слова. За вчителем промовляють їх учні (водночас учитель одягає обруч з вороною собі або комусь з учнів на голову), так само показує вороненят, пояснює назву вірша (шляхом перекладу), а за потреби й деякі інші слова (наприклад, «читали по складах» у процесі читання тексту), повідомляє, що на цьому уроці буде присутній і Гугуце (у школах з молдовською мовою навчання) чи Томаш (з польською) та демонструє відповідні малюнки.

**1. Слухання-розуміння вірша Ліни Біленької «Вороняча сімейка».**

### **ВОРОНЯЧА СІМЕЙКА**

Ворона варила  
Вареники з сиром.  
А вороненята  
Училися читати:

Кра-си-ва  
Кар-ти-на,  
Ква-со-ля,  
Кор-зи-на.  
Кар-туз,  
Кра-пе-ли-на,  
Кар-р, кар-р,  
Кар-топ-ли-на...

Всі хором читали,  
Карлючки писали,  
А потім вареники  
З сиром ковтали.

Гугуце разом з іншими учнями слухав і читав на уроці вірш Ліни Біленької «Вороняча сімейка». Вірш дуже сподобався учням. Гугуце сказав учительці:

— І ми так училися читати у другому класі.

— Як? – перепитала вчителька.

— По складах.

— Молодець, Гугуце. Запам’ятав. Так, слова ми вчилися читати по складах. А тепер читаємо цілими словами.

— Сьогодні я розповім вам один секрет, – повідомила вчителька. – А, може, хтось уже знає, як дізнатися, скільки складів у слові?

— Я знаю, – швидко сказав Гугуце. – *Скільки голосних звуків, стільки й складів.*

— Правильно, Гугуце! – знову похвалила вчителька. – Скільки у слові голосних звуків, стільки й складів.

У кожному слові один склад завжди вимовляється з більшою силою голосу. Цей склад – *наголошений*. Наголос організовує вимову слова, робить її правильною (за потреби це повідомлення перекладається на рідну мову учнів).

Так минув цілий урок. Усім було цікаво. Учні встигли виконати всі завдання.

## **2. Перевірка розуміння сприйнятого на слух:**

а) Що робила ворона?

б) Як училися читати вороненята?

— То як дізнатися скільки складів у слові? Знайдіть і прочитайте відповідь на це запитання.

— Як вимовляється наголошений склад? Яка роль наголосу в слові? Прочитайте, що це.

## **II. Засвоєння мовних знань та формування мовленнєвих умінь.**

### **Завдання 1.**

Робота над визначенням місця наголосу в словах

— А тепер ви ще раз уважно прослухайте вірш і підніміть пальчики: один, якщо наголос на першому складі, два або три якщо на другому чи третьому. Учитель читає, але не по складах<sup>1</sup>: «*Красіва картиніа, квасбіля, корзіна, картуз, крапеліна, картопліна*».

<sup>1</sup> За поскладового вимовляння всі склади вимовляються з однаковою силою голосу.

**Завдання 2.** Прочитайте вірш «Вороняча сімейка», дотримуючись правил читання. Спишіть перші чотири рядки, поділяючи слова на склади.

*Запам'ятайте!* В українській мові слова переносяться з рядка в рядок по складах: *во-ро-на*, з *си-ром*. Склад з однієї букви переносити не можна.

**Завдання 3.** Прочитайте слова. Підкреслені склади вимовляйте з більшою силою голосу. Спишіть і поставте наголос.

*Учні, дошка, учениця, сонце, хмари, трава, вулиця, осінь, вітання.*

**Завдання 4.** Розгляньте малюнки і прочитайте підписи. Простежте, як зміна наголосу змінює значення слова.

*Замóк*



На дверях висів *замóк*.

*За́мок*



Ця будова – старовинний *за́мок*.

*На берéзі ...*



На *берéзі* сиділа ворона.

*На бéрезі ...*



На *бéрезі* гралися діти.

— Так, що таке замóк? А за́мок? На берéзі – це де? А на бéрезі?

Ми показали зразок уроку, на якому віршований текст введено в лінгвістичний. Гугуце «виявив» знання, оскільки тема «Склад. Наголос» є і в рідній мові, а на уроках української ці знання активізуються, застосовуються.

Кількаразове перечитування вірша сприяє запам'ятовуванню. Тому наприкінці уроку доцільно запитати, хто запам'ятав вірш, додому дати завдання всім вивчити його напам'ять, наступний урок розпочати з його декламації.

Навчальні тексти лінгвістичного характеру (науково-популярного стилю) використовуються з метою презентації мовного матеріалу. Вони мають пізнавальне значення і вводять учнів у світ не лише української, а й рідної мови.

За новими програмами учням дається поняття про номінативне значення слова (номінація-називання). Для того щоб учні усвідомили роль слова в житті людини, їм пропонується для слухання-розуміння (й наступного читання) такий текст.

**Т е м а: Слово**

### **I. Слухання-розуміння тексту.**

Сьогодні дідусь Лінгвіст прийшов на урок, привітався з учнями й сказав:

— Діти, ми поговоримо про слово і його значення. Ви вже знаєте: все, що нас оточує, названо словом. Все, що ми бачимо, робимо, відчуваємо, тобто всі предмети, їх дії, ознаки, кількість – усе це названо словом. У кожній мові для назви одного і того самого предмета є свої слова. Наприклад, ось цей предмет, – дідусь Лінгвіст взяв зі столу і показав учням книжку, – українці називають «книжка», молдовани й румуни «carte», угорці «кбпув», англійці «book», іспанці «libre».

Ви вже знаєте багато українських слів. Знаєте, що є слова, які називають предмети: *учень, парта, ручка*. Вони відповідають на питання «Хто?» або «Що?». Вам відомі слова, що називають ознаки предметів. Наприклад: дощ (який?) *теплий*. Учениця (яка?) *хороша*. Тістечко (яке?) *салодке*.

Гугуце швидко підняв руку:

— Дозвольте, я додам?

— Прошу, Гугуце, – сказав дідусь Лінгвіст.

— Ще є слова, які називають дію предметів і відповідають на питання, «Що робити?», «Що зробити?». Наприклад: Що робити? – *Їхати, йти*. Що зробити? – *Збудувати, навчитися*.

Рената теж підняла руку:

— Я також хочу назвати слова!

— Прошу, Ренато, – усміхнувся дідусь Лінгвіст.

— Один, два, три, – сказала дівчинка.

— А що це за слова? Що вони називають? – запитав Гугуце.

Рената розгубилася. А дідусь Лінгвіст пояснив:

— Це слова, які називають кількість предметів і відповідають на питання «Скільки?» – один, два, три. У кожній мові, – продовжив дідусь Лінгвіст розповідь, – є слова, які нічого не називають. Це: *у, в, на, за, під, і, та*.

— А навіщо такі слова? – запитав Гугуце.

— Вони дуже важливі, – пояснив дідусь Лінгвіст, – бо служать для зв'язку між словами і називаються службовими. Наприклад, є слова «сонце», «небо». Вони не пов'язані між собою. А додамо слово «на» і буде «сонце на небі». Або є слова «зайти», «дім». З'явилося слово «у» – і вже знаємо, що треба *зайти у дім*. Як бачите, службові слова дуже важливі.

У наступних класах ми будемо вивчати ще багато-багато слів.

## **II. Робота над усвідомленням змісту тексту на основі запитань.**

1. Про що розповів дідусь Лінгвіст?

2. Прочитайте перший абзац тексту і скажіть, що названо словом?

3. Для чого потрібні службові слова. Знайдіть про це у тексті і прочитайте.

4. Подивіться навколо і назвіть слова, що називають предмети. А тепер назвіть слова, що називають ознаки цих предметів і дії. Запишіть названі слова (виконується на дошці й у зошитах).

5. Випишіть з тексту слова – назви предметів, ознак, дій.

6. Складіть й запишіть речення з використанням службових слів.

Як бачимо, за допомогою тексту учні дізнаються про те, що названо словом, і про те, які бувають слова.

Робота над лексичним значенням слова передбачає ознайомлення з антонімами і синонімами, переносним значенням слів. Оскільки учні на уроках рідної мови набули знань про значення таких слів, можна було б послатися на ці знання, наприклад, «в українській мові так само, як і в рідній, слова, що мають протилежне значення,

називаються антонімами» і надалі працювати над добором таких слів. Однак, на нашу думку, ефективнішим є використання навчально-пізнавального тексту лінгвістичного характеру, який допомагає учням зрозуміти, чому в мові (рідній і українській) з'явилися антоніми та яка їхня роль. Щоб проілюструвати це, наведемо приклад такого тексту й роботи з ним.

**Тема: Слова, що мають протилежне значення**

### **I. Слухання-розуміння тексту.**

*У понеділок до учнів 3-го класу прийшов дідусь Лінгвіст. Він привітався й сказав:*

*— Сьогодні, діти, я розповім вам про дуже цікаві речі. Ви ніколи не замислювались над цим. А сьогодні подумаємо разом над тим, яке цікаве життя і яка цікава кожна мова.*

*Усе в природі, усе в нашому житті має свою протилежну пару. І знову-таки усе це названо словом. Є день і ніч, сонце і місяць. Є зима і літо, осінь і весна. Є чоловік і жінка, хлопчик і дівчинка. Є верх і низ, ліва сторона і права, далеко і близько. Є холодне і гаряче, солодке і кисле. Усі ці слова мають протилежне значення. Навіть слова так і ні протилежні. Усі слова, що мають протилежне значення, називаються антонімами.*

### **II. Післятекстові запитання і завдання.**

1. Про що розповів дідусь Лінгвіст?
2. Прочитай текст і назви слова, що мають протилежне значення.
3. Як вони називаються в українській мові?

**Завдання 1.** Випиши з тексту антоніми за зразком:

День – ніч, ...

**Завдання 2.** Прочитай текст і знайди в ньому слова, що характеризують явища природи. Чи однакова погода восени і весною? За допомогою яких слів це передано? Чи можна було б, розповідаючи про погоду восени і навесні обійтися без антонімів?

Восени вітер холодний, злий, а весною – теплий, привітний. Сонце восени бліде, холодне, а весною – яскраве, тепле. День восени короткий, а ніч довга. Погода восени похмура, а весною – сонячна, радісна.

2. Спиши текст. Підкресли антоніми. Що вони означають – предмети, дії чи ознаки?

Як бачимо, важливою є післятекстова робота, підпорядкована усвідомленню ролі антонімів у мові, збагаченню словникового запасу тощо, а також вправи, спрямовані на формування відповідних мовних умінь.

Під час ознайомлення з тією чи іншою орфографічною закономірністю у підручниках також використовувалися пізнавальні тексти, в яких розкривається сутність орфографічного явища. Оскільки правила українського правопису, що вивчаються у початкових класах, здебільшого мають фонетичний характер, тобто зумовлені особливістю звуків, то важливе значення мають такі види роботи, як спостереження за вимовою і вправління у вимові, читання вголос текстового матеріалу з дотриманням норм вимови тощо. Тому навчально-пізнавальні, а також художні тексти широко використовуються і під час вивчення орфографічного матеріалу. Наприклад, під час вивчення теми *«Подвоєння букв на позначення подовженої вимови м'яких приголосних звуків»* використано навчальний і літературний тексти. У першому з них розповідається про особливість вимови м'яких подовжених приголосних і позначення їх на письмі буквами, а другий – художній текст, використаний для розвитку вимови та усіх видів мовленнєвої діяльності.

Тут велике значення має те, наскільки діти відчують різницю у вимові м'яких не подовжених і подовжених та самі вмітять вимовляти їх, тому що від цього залежатимуть як уміння розрізняти такі звуки під час сприймання на слух, так і правильне вимовляння їх і позначення на письмі буквами.

Далі наведемо зразки навчальних і художніх текстів і методичний апарат, який організовує роботу вчителя й учнів.

### **Тема: Подвоєння м'яких приголосних звуків і їх позначення на письмі двома буквами**

#### **I. Слухання-розуміння тексту.**

— Сьогодні, діти, я розповім вам про м'які подовжені звуки і їх позначення буквами, – повідомив дідусь Лінгвіст. – Таких звуків у молдовській (польській) мові немає.

— А що це за звуки? – одразу запитали учні.



— Це м'які приголосні звуки, які вимовляються ніби довше за інші, – пояснив дідусь. – Ось послухайте їх вимову у таких парах слів:

*Га[л'а] – зі[л':а]<sup>1</sup>    Та[н'а] – зна[н':а]    Ка[т'а] – пла[т':а]*

— Ви помітили, що одні й ті самі м'які приголосні у другому слові вимовляються ніби довше, ніж у першому? – запитав дідусь і запропонував:

— Давайте вимовимо хором ці слова, а потім ще раз хором прочитаємо їх.

На письмі подовжені м'які приголосні звуки позначаються двома буквами. Кіберик тут же продемонстрував таблички зі словами:

*Галя*  $\left\{ \begin{array}{l} \text{гілля} \\ \text{весілля} \end{array} \right.$     *Таня*  $\left\{ \begin{array}{l} \text{читання} \\ \text{малювання} \end{array} \right.$     *Катя*  $\left\{ \begin{array}{l} \text{пліття} \\ \text{взуття} \end{array} \right.$

Учні читали їх, всі разом вчилися вимовляти, а потім записали у зошити.

## **II. Післятекстові запитання й завдання.**

1. Про які звуки розповів дідусь Лінгвіст? Знайдіть і прочитайте рядки про ці звуки.

2. Прочитайте хором приклади, які навів дідусь Лінгвіст, і таблички Кіберика.

## **III. Розвиток слухових відчуттів та вимовних й орфографічних умінь.**

1. Послухайте вірш. Про що в ньому розповідається? Якщо почуєте слова з подовженими звуками, сплесніть у долоньки.

Є такі чудні слова:	Це обличчя і насіння,
Звук один, а ніби два.	Бездоріжжя і каміння.
В слові звуки ці живуть,	Це життя і майбуття,
Їх подовженими звуть.	Це волосся і взуття.

2. Проговоримо вірш хором (перед цим має бути пояснено значення слів із подовженими звуками).

3. Спишіть другий стовпчик вірша, але перед списуванням проговоріть виділені слова. Підкресліть букви, що подвоюються.

<sup>1</sup> Двокрапка (:) у фонетичній транскрипції означає подовження, штрих (') – м'якість.

4. Послухайте запитання з народної казки і відповіді на них (читає вчитель і пояснює окремі слова).

– А що сіють без насіння? – Знання сіють без насіння.

А що росте без коріння? А день росте без коріння.

5. Прочитайте запитання і відповіді. Як позначено на письмі подовжені приголосні? Спишіть. Подвоєні букви підкресліть. Учитель звертає увагу на те, що переносити слова з подовженими приголосними можна так: *насі-ння і насін-ня*.

6. Поділіться на дві великі групи (група хлопчиків і група дівчаток). Прочитайте подані речення так: одна група читає запитання (запитує), інша – читає відповіді (відповідає), а потім – навпаки.

Наступний урок розпочинається зі слухання й читання художнього тексту, якому передуює передтекстова робота (І).

**I. Пояснення слів і виразів вжитих у вірші й незрозумілих учням.**

**II. Слухання вірша Ліни Біленької «З чого хатку збудували?».**

### **З ЧОГО ХАТКУ ЗБУДУВАЛИ?**

Лосеня і лисенятко  
Збудували в лісі хатку.  
— З чого стіни?  
— З павутиння!  
— З чого дах?  
— Із хмаровиння!  
— А підлога?  
— Із травинок!  
— А віконця?  
— Із росинок!

Вітер двері відчиняє,  
По хатині тій гуляє:  
Де ж поділось павутиння?  
Де ж поділось хмаровиння?  
Зникли стіни, дах, віконця,  
П'є росинки промінь сонця.  
Лосеня і лисенятко  
Залишилися без хатки.

### III. Післятекстова робота.

1. Про кого і про що розповідається у цьому вірші? Чи сподобався він вам?
2. Так хто збудував хатку?
3. Із чого звірі збудували стіни і дах?

### IV. Формування умінь читати.

1. Виразне читання вірша окремими учнями і хором:
2. Читання хором і групами.

Поділіться на дві великі групи, можна на хлопчиків і дівчаток. Прочитайте вірш «З чого хату збудували» так: одна група запитує, інша – відповідає.

### V. Формування орфографічних умінь.

**Завдання 1.** Випишіть з вірша слова і речення, в яких вживаються слова з подвоєнням букв.

#### Завдання 2

1. Прочитайте слова, правильно вимовляючи подовжені приголосні звуки.

зі[л':а]

чита[н':а]

су[д':а]

вугі[л':а]

малюва[н':а]

жи[н':а]

2. Запишіть слова, позначаючи звуки буквами за поданим зразком: зілля.

**Завдання 3.** Від поданих слів утворіть за зразком нові й запишіть їх. Поясніть, чому треба на письмі писати дві букви.

суд – суддя

читати – читання

кокос – ...

навчати – ...

камін – ...

плавати – ...

гілка – ...

малювати – ...

У такий спосіб учні виконують і наступні завдання, основне призначення яких – самостійно застосувати одержані знання. Серед них зорово-слухові й вибіркові диктанти (учні мають на слух вловити слова з продовженими м'якими приголосними і записати їх самостійно, зробити підписи під малюнками), що вимагає застосування не лише орфографічних умінь, але й знання відповідної лексики.

Як бачимо, використання навчальних і художніх текстів і система запитань і завдань до них є ніби сценарієм уроку. Навчальний матеріал подано не у вигляді «сухих» правил, а у формі розповідей дідуса Лінгвіста, таблиць Кіберика, розповіді Оленки тощо.

Вважаємо, що використання навчальних текстів не тільки допомагатиме учням усвідомлювати певний мовний матеріал, а й розширюватиме лінгвістичний кругозір як учнів, так і вчителів, які навчають української мови у школах із національними мовами викладання.

Підсумовуючи викладене, укотре зазначимо, що в цій роботі ми зробили спробу розглянути найактуальніші питання теорії і практики навчання української мови як державної у початковій школі з національною мовою викладання, оскільки методика її навчання у школах такого типу перебуває на етапі свого становлення і є нерозробленою.

Змінюється суспільство. Україна входить у європейський простір. Тому закономірно, що суспільство ставить перед ЗНЗ всіх типів і рівнів нові вимоги як щодо змісту навчання, так і щодо методів. Саме тому в монографії так багато уваги приділено змісту, методам і прийомам навчання, зокрема змісту підручників, підходам до його відбору й реалізації у навчальній книжці, я в сучасних умовах адресується не лише учневі, а й учителю, оскільки саме в підручниках втілено методичні погляди авторів.

## ВИКОРИСТАНА ЛІТЕРАТУРА

1. *Айдарова Л. И.* Формирование некоторых понятий грамматики по третьему типу ориентировки / Л. И. Айдарова // Зависимость обучения от типа ориентировочной деятельности. – М. : Изд-во МГУ, 1968. – С. 17–42.
2. *Артемов В. А.* К вопросу о психологии обучения иностранным языкам / В. А. Артемов // Вопросы психологии и методики обучения иностранным языкам / ред. В. А. Артемов. – М. : Учпедгиз, 1947.
3. Артемов В. А. Психология обучения языкам за 30 лет / В. А. Артемов // ИЯШ. – 1948. – № 1.
4. *Артыков А.* Методическая типология грамматических явлений английского языка как определитель эффективности переводных упражнений : дис... канд. пед. наук : 13.00.02 / Агаджан Артыков. – Чарджоу, 1984. – 203 с.
5. *Базиев И. К.* К проблеме обучения иностранным языкам в многонациональном государстве / И. К. Базиев // Преподавание иностранных языков и его лингвистические основы. – М. : Наука, 1972. – С. 17–20.
6. *Бондаренко Н.* Українська мова : підруч. для 5 кл. ЗНЗ з навчанням російською мовою / Н. Бондаренко, А. Ярмолюк. – К. : Освіта, 2005. – 270 с.
7. *Варзацька Л. О.* Інтегровані уроки рідної мови і мовлення в перших класах загальноосвітніх шкіл / Л. О. Варзацька. –К. : Юніверс, 2000. – 143 с.
8. *Выготский Л. С.* Собрание починений / Л. С. Выготский. – Т. 2 / под ред. В. В. Давыдова, – М., 1982.
9. *Гвоздев А. Н.* Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев // Известия АПН РСФСР. – М., 1961.
10. *Граник Г. Г.* О типах учебных текстов / Г. Г. Граник // Проблемы школьного учебника. – М. : Просвещение, 1975. – Вып. 3.
11. *Гудзик И. Ф.* Компетентностно ориентированное обучение русскому языку в начальных классах / И. Ф. Гудзик. – Черновцы : Букрек, 2007.
12. Державний стандарт початкової загальної освіти: Освітня галузь «Мови і літератури»: Українська мова та інші як предмет вивчення : лист МОН України від 06.12.2005 № 1/9-695 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ukraine.uapravo.net/data2008/base41/ukr41401/index.htm>.
13. Дидактика средней школы / под ред. М. А. Данилова, М. Н. Скаткина. – М., 1975.
14. *Жинкин Н. И.* Психологические основы развития речи / Н. И. Жинкин // Труды. Язык – Речь – Творчество. – М. : Лабиринт, 1998. – С. 320–340.
15. Иностранный язык для специалистов : психологические, методические, лингвистические аспекты : [сб. науч. тр.] / АН СССР; каф. иностр. яз. ; отв. ред.: М. Я. Цвиллинг. – М. : Наука, 1990. – 212 с.
16. *Кабанова-Меллер Е. Н.* Роль обобщения в переносе / Е. Н. Кабанова-Меллер // Вопросы психологии. – 1972. – № 2. – С. 55–66.

17. *Ким А. М.* Лингводидактические проблемы содержания обучения русскому языку в начальных классах узбекской школы : автореф. дис.... докт. пед. наук / А. М. Ким. – М., 1985.
18. *Колшанский Г.* Лингвистика и методика в высшей школе / Г. Колшанский. – М., 1967. – Вып. 4. – С. 165–173.
19. *Коробко С. Л.* Розвиток пізнавальних інтересів у шестирічних першокласників / С. Л. Коробко // Збірник статей / упоряд. К. С. Прищепа. – К. : Освіта, 1990. – С. 25–39.
20. *Коршун Т. В.* Відбір лексики для початкового еталону засвоєння української мови : дис... канд. пед. наук / Т. В. Коршун. – К., 1995.
21. Краткий психологический словарь / [В. В. Абраменкова, В. С. Аванесов, В. С. Агеев и др.]; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1985. – 431 с.;
22. Краткий психологический словарь-хрестоматия. – М. : Высш. шк., 1975. – 134 с.
23. *Ладо Р.* Обучение иностранным языкам (научный подход) / Р. Ладо // Проблемное обучение иностранным языкам. – Т. XIV. – Владимир : Изд-во ВГПИ им. П. И. Лебедева-Полянского, 1978.
24. *Ляпидус Б. А.* Интенсификация процесса обучения иноязычной устной речи (пути и приемы) / Б. Ляпидус. – М., 1970.
25. *Ляпидус Б. А.* Комбинированные упражнения при обучении устной речи / Б. А. Ляпидус. // ИЯШ. – 1961. – № 2. – С. 22–31.
26. *Леонтьев А. А.* Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному (психолингвистические очерки) / А. А. Леонтьев. – М., 1970. – 88 с.
27. *Леонтьев А. А.* Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М., 1969. – С. 155–157.
28. *Львов М. Р.* Опыт изучения грамматического строя речи учащихся / М. Р. Львов // Актуальные проблемы методики обучения русскому языку. – М., 1977. – С. 39–58.
29. *Львов М. Р.* Речь младших школьников и пути ее развития / М. Р. Львов. – М., 1975. – 176 с.
30. *Ляпидус Б. А.* Интенсификация процесса обучения устным высказываниям (пути и приемы) / Б. А. Ляпидус. – М. 1970.
31. Навчальні програми з української мови для 1–4 класів шкіл з угорською (румунською, молдовською, польською) мовою викладання : пояснювальна записка. – К. : Пед. думка, 2012.
32. *Огієнко І.* Рідна мова в українській школі: Замітки з методики української мови / І. Огієнко. – К., 1918.
33. Основы методики преподавания иностранных языков / под ред. В. А. Бухбиндера, В. Штрауса. – К. : Освіта, 1986.
34. Основы методички преподавания иностранных языков / под ред. В. А. Бухбиндера, В. Штрауса. – К., 1986. – С. 126–129

35. *Пальмер Г. Э.* Устный метод обучения иностранным языкам / Гарольд Е. Пальмер. – М., 1961.
36. *Пассов Е. И.* Коммуникативный метод обучения иностранному языку / Е. И. Пассов. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 208 с.
37. *Пассов Е. И.* Основы методики обучения иностранным языкам / Е. И. Пассов. – М., 1977. – 112 с.
38. Педагогика / под ред. Ю. К. Бабанского. – М., 1988.
39. Психологический словарь / [А. Т. Айрапетянц, Я. А. Альтман, П. К. Анохин и др.; редкол.: В. В. Давыдов и др.] – М.: Педагогика, 1983. – 447 с.
40. *Ратников В. Н.* Принцип сознательности в обучении грамматическим явлениям иностранного языка / В. Н. Ратников, В. Л. Быстрова // Методы обучения иноязычной речи. – Минск : Вышэйшая шк., 1971. – С. 49–65.
41. *Раупов М.* Теоретические основы обучения владению Past Indefinite и Present Perfect : дис... канд. пед. наук : 13.00.02 / М. Раупов. – М., 1988. – 212 с.
42. *Репкин В. В.* Русский язык. 2 класс. Программа развивающего обучения / В. В. Репкин. – Томск, 1992.
43. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М., 1946. – С. 561.
44. *Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Просвещение, 1976. – С. 115–123.
45. Русский язык VII класс национальной школы / Н. В. Бакеева, М. З. Айсланд и др. – М., 1986.
46. *Савченко О. Я.* Дидактика початкової освіти / О. Я. Савченко. – К. : Грамота, 2012.
47. *Салистра И. Д.* Очерки методов обучения иностранным языкам / И. Д. Салистра. – М., 1966.
48. *Стельмахович М. Г.* Етнопедагогічні основи методики української мови / М. Г. Стельмахович // Українська мова і література в школі. – 1993. – № 5-6.
49. *Супрун А. Е.* Лингвистические основы изучения грамматики русского языка в белорусской школе / А. Е. Супрун. – Минск : Нар. асвета, 1974. – 144 с.
50. *Талызина Н. Ф.* Место и функции учебника в учебном процессе / Н. Ф. Талызина // Проблемы школьного учебника. – Вып 6. – М. : Просвещение, 1978.
51. Українська мова. Усний курс. (Підручники для 1 класу шкіл з румунською, угорською, польською мовами навчання) / О. Н. Хорошковська та ін. – Л. : Світ, 2012.
52. *Успенский М. Б.* Русская речь. V класс национальной школы / М. Б. Успенский, В. С. Абдуллаева. – М., 1986. – 270 с.
53. *Успенский М. Б.* Совершенствование методов и приемов обучения русскому языку / М. Б. Успенский. – М., 1979.
54. *Ушинский К. Д.* Педагогические сочинения : в 6 т. / К. Д. Ушинский. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 4. – 528 с.
55. *Бацевич Ф. С.* Основы комунікативної лінгвістики / Ф. С. Бацевич. – К. : Академія, 2004. – С. 100–102.

56. *Хорошковська О.* Буквар. Українська мова для загальноосвітніх закладів з навчанням молдовською мовою – 2 клас / Ольга Хорошковська, Оксана Петрук. – Л. : Світ, 2012. – 160 с.
57. *Хорошковська О.* Українська мова для загальноосвітніх закладів з навчанням молдовською мовою. 3 клас / Ольга Хорошковська, Оксана Петрук. – Л. : Світ, 2013. – 176 с.
58. *Хорошковська О.* Українська мова і мовлення : підруч. для 3 класу ЗНЗ з польською мовою навчання / Ольга Хорошковська, Наталя Яновицька. – Л. : Світ, 2013. – 160 с.
59. *Хуторской А. В.* Место учебника в дидактической системе / А. В. Хуторской // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 10–18.
60. *Цетлин В. С.* Методика обучения грамматическим явлениям французского языка в средней школе (основные вопросы) / В. С. Цетлин. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 268 с.
61. *Шатилов С. Ф.* К вопросу о грамматических языковых умениях и речевых грамматических автоматизмах / С. Ф. Шатилов // Проблемы обучения иностранным языкам : тезисы конф. – Ч. 3. – Владимир : ВГПИ им. П. И. Лебедева-Полянского, 1969. – С. 27-28.
62. *Шатилов С. Ф.* Методика обучения немецкому языку в средней школе / С. Ф. Шатилов. – М. : Просвещение, 1986. – 223 с.
63. *Шатилов С. Ф.* Теоретические основы методики обучения грамматическому аспекту иноязычной речи / С. Ф. Шатилов // Вопросы обучения грамматическому аспекту устной речи на иностранном языке в средней школе и в вузе : ученые зап. ЛГПИ им. А. И. Герцена. – Л., 1971. – Т. 454. – С. 1–63.
64. *Шелякин М. А.* О единстве функционального и системного описания грамматических форм в функциональной грамматике / М. А. Шелякин // Проблемы функциональной грамматики : сб. ст.; отв. ред. В. Н. Ярцева. – М. : Наука, 1985. – 198 с.
65. *Шубин Э. П.* Языковая коммуникация и обучения иностранному языку / Э. П. Шубин. – М., 1972. – С. 228–240.
66. *Щерба Л. В.* Преподавание иностранных языков в средней школе: Общие вопросы методики / Л. В. Щерба. – 2-е изд. – М., 1974. – С. 75–76.
67. *Celce-Murcia M.* Techniques and Resources in Teaching Grammar / M. Celce-Murcia, S. Hilles. – Oxford University Press, 1988. – 187 p.
68. *Hymes D. H.* On Communicative Competence / D. H. Hymes // Sociolinguistics / ed. by J. V. Pride and J. Holmes. – Harmondsworth : Penguin, 1972. – P. 269–293.
69. *Zimniaja I.* Właściwości psychologiczne początkowego stadiumo panowania języka obcego / I. Zimniaja, A. Leontjew // Podstawy naukowe nauczania języka Rosyjskiego. – Warszawa, 1972.





НАУКОВЕ ВИДАННЯ

Хорошковська Ольга Назарівна

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ  
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І МОВЛЕННЯ У ШКОЛАХ  
І СТУПЕНЯ З МОВАМИ ВИКЛАДАННЯ  
НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН УКРАЇНИ**

*Монографія*

Редактор Бартош С. В.  
Верстка Лоза В. С., Басін А, О.  
Обкладинка Резніков П. В.

Підписано до друку 14.12.2012 р. Формат 60х90 1/16  
Гарнітура Петербург. Друк. офс. Папір офс.  
Ум. друк. арк. 10,0  
Наклад 300 пр.

**Видано за рахунок державних коштів.  
Продаж заборонено.**

Видавництво «Педагогічна думка»  
04053, м. Київ, вул. Артема, 52-а, корп. 2;  
тел./факс: (044) 484-30-71

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи  
до Державного реєстру видавців, виготовників  
та розповсюджувачів видавничої продукції  
Серія ДК № 3563 від 28.08.2009 р