

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ

**Т. П. ХОРОШКОВСЬКА-НОСАЧ**

**СИСТЕМА ВПРАВ І ЗАВДАНЬ  
ДЛЯ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ 1–4 КЛАСІВ  
УСНОГО МОВЛЕННЯ  
НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ  
В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ  
З НАВЧАННЯМ МОВАМИ НАЦІОНАЛЬНИХ  
МЕНШИН**

*Методичні рекомендації*

Київ – 2022

УДК 811.161.2(072)\*1/4кл  
ББК Х 82

*Рекомендовано до друку  
вченою радою Інституту педагогіки НАПН України  
(протокол № 15 від 28 грудня 2021 року)*

**Експерт:**

**В. І. Новосьолова**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки НАПН України.

**Рецензенти:**

**Н. В. Подлевська**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри слов'янської філології Хмельницького національного університету;

**Г. В. Чемес**, «старший вчитель», учитель початкових класів, учитель-методист загальноосвітньої школи I–III ступенів з польською мовою навчання м. Городка Хмельницької області.

**Хорошковська-Носач Т. П.**

Система вправ і завдань для формування в учнів 1–4 класів усного мовлення на уроках української мови в закладах загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин: методичні рекомендації. [Електронне видання]. Київ: Педагогічна думка, 2022. 69 с.

ISBN 978-966-644-634-6

У методичних рекомендаціях розглянуто теоретичні засади формування навичок і вмінь усного мовлення молодших школярів, зокрема з аудіювання та говоріння, а також запропоновано конкретні практичні вправи й завдання, спрямовані на розв'язання означеної проблеми. Розроблена автором система вправ і завдань ґрунтується на засадах компетентнісного підходу до навчання мови. У роботі враховано результати порівняльного аналізу мовних систем української та рідної для учнів мови – молдовської, польської, російської, румунської чи угорської.

Методичні рекомендації стануть у пригоді вчителям-практикам, методистам, викладачам закладів вищої освіти, студентам педагогічних і філологічних факультетів та всім тим, хто цікавиться питаннями навчання української мови як державної.

УДК 811.161.2(072)\*1/4кл  
ББК Х 82

© Інститут педагогіки НАПН України, 2022  
© Хорошковська-Носач Т. П., 2022  
© Педагогічна думка, 2022

ISBN 978-966-644-634-6

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
ПОНЯТТЯ ПРО УСНЕ МОВЛЕННЯ.....	6
СУТНІСТЬ ПОНЯТЬ <i>ВПРАВА</i> І <i>ЗАВДАННЯ</i> . СИСТЕМА ВПРАВ І ЗАВДАНЬ.....	9
ОСОБЛИВОСТІ УКЛАДАННЯ СИСТЕМИ ВПРАВ І ЗАВДАНЬ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК І ВМІНЬ УСНОГО МОВЛЕННЯ.....	15
ФОРМУВАННЯ АУДІАТИВНИХ НАВИЧОК І ВМІНЬ. СИСТЕМА ВПРАВ І ЗАВДАНЬ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК І ВМІНЬ СЛУХАТИ Й РОЗУМІТИ УСНЕ МОВЛЕННЯ.....	17
Формування слухових навичок аудіювання (фонематичного та інтонаційного слуху).....	19
Формування лексичних навичок аудіювання.....	24
Формування граматичних навичок аудіювання.....	30
Формування навичок і вмінь аудіювання текстів.....	33
ГОВОРІННЯ ЯК ВИД МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ. СИСТЕМА ВПРАВ І ЗАВДАНЬ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК І ВМІНЬ ГОВОРІННЯ.....	37
Формування вимовних умінь і навичок говоріння (артикуляційних та інтонаційних).....	38
Формування лексичних навичок і вмінь говоріння.....	50
Формування граматичних навичок і вмінь говоріння.....	53
Формування навичок і вмінь діалогічного мовлення.....	55
Формування навичок і вмінь монологічного мовлення.....	59
ВИСНОВКИ.....	62
ЛІТЕРАТУРА.....	64

## ВСТУП

На території України, крім українців, проживають представники інших національностей: росіяни (17,3 % від загальної кількості населення України), білоруси (0,6 %), молдовани (0,5 %), кримські татари (0,5 %), болгари (0,4 %), угорці (0,3 %), румуни (0,3 %), поляки (0,3 %), євреї (0,2 %), вірмени (0,2 %), греки (0,2 %), роми (0,1 %), грузини (0,1 %), гагаузи (0,1 %) та інші. За даними останнього перепису населення 2001 р. – усього понад 100 націй.

У місцях їх компактного проживання функціонують заклади загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО), у яких навчання здійснюється мовами цих меншин. В Україні є школи з навчанням болгарською, кримськотатарською, молдовською, польською, російською, румунською, словацькою та угорською мовами. За статистикою Міністерства освіти і науки України, у нашій державі функціонує понад 700 ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин, а також близько 600 шкіл з окремими класами, що провадять навчання мовами національних меншин. Сукупно в зазначених закладах здобувають освіту близько 400 тисяч школярів, що становить майже 10 % усіх учнів держави.

Усі громадяни України, незалежно від їхньої національності, повинні вільно володіти державною мовою. Українська мова як державна вивчається в усіх ЗЗСО України, зокрема й у школах з навчанням мовами національних меншин, починаючи з першого класу. Вона є не лише окремим навчальним предметом, а й засобом опанування всіх інших шкільних дисциплін. Початковий курс української мови надзвичайно важливий, оскільки має підготувати молодших школярів до здобуття освіти державною мовою на наступних етапах навчання.

У нормативних документах визначено, що основною метою вивчення української мови є формування комунікативної, читацької та інших ключових компетентностей, розвиток особистості учнів засобами різних видів мовленнєвої діяльності, здатності спілкуватися українською мовою,

користуватися нею в особистому й суспільному житті, міжкультурному діалозі, розвиток мовленнєво-творчих здібностей школярів [25].

На початковому етапі опанування української мови в ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин пріоритетним є формування навичок і вмінь усного мовлення, оскільки саме воно переважає в щоденному спілкуванні людей. Окрім того, мовленнєвий розвиток людини є показником її загального розвитку, освіченості, основою успішного навчання та вміння вибудовувати стосунки між членами суспільства. Учні початкових класів повинні навчитися звертатися до співрозмовника, розуміти його, відповідати на запитання, вступати в діалог, дискусію і підтримувати їх, запитати або уточнити певну інформацію, висловити згоду, заперечення, припущення, аргументовано відстоювати свою позицію, формулювати й висловлювати власну думку, ставлення до почутої чи прочитаної інформації тощо.

Під час підготовки методичних рекомендацій ми послуговувались психологічною, психолінгвістичною, лінгводидактичною літературою, що стосується навчання других мов – як споріднених, так й іноземних. Окрім того, ми спиралися на власні спостереження на уроках української мови в ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин, а також результати проведеного нами педагогічного експерименту.

У результаті дослідження нами зроблено висновок, що під час формування в учнів 1–4 класів навичок і вмінь усного мовлення на уроках української мови в ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин необхідно враховувати мовне середовище, у якому перебувають здобувачі освіти, а також спільне й відмінне в мовних системах української та мов національних меншин. Урахування цих чинників знайшло своє відображення в пропонованих методичних рекомендаціях «Система вправ і завдань для формування в учнів 1–4 класів усного мовлення на уроках української мови в закладах загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин».

## ПОНЯТТЯ ПРО УСНЕ МОВЛЕННЯ

У психологічному й психолінгвістичному аспектах проблему формування навичок і вмінь усного мовлення молодших школярів досліджували Л. Виготський, Д. Ельконін, М. Жинкін, І. Зимня, О.О. Леонтєв, О. Лурія, С. Рубінштейн та інші. Лінгвістичний аспект означеної проблеми знайшов своє відображення в працях Т. Ладиженської, В. Русанівського, С. Семчинського, Л. Щерби та інших, лінгводидактичний – у роботах О. Біляєва, А. Богуш, Л. Варзацької, М. Вашуленка, І. Гудзик, С. Карамана, М. Львова, Н. Пашківської, М. Пентилюк, О. Хорошковської. Проблеми формування аудіативних умінь висвітлені в дослідженнях Ф. Бацевича, І. Гудзик, С. Цінько. Вагомий внесок у формування умінь діалогічного мовлення зробили В. Бадер, О. Горошкіна, М. Пентилюк, Т. Симоненко та інші. Про необхідність удосконалення вмінь монологічного мовлення йдеться в роботах О. Біляєва, С. Карамана, Т. Ладиженської, М. Стельмаховича та інших.

Методика навчання української мови учнів – представників національних меншин, зокрема й проблема формування умінь усного українського мовлення, була в полі наукових інтересів О. Петрук, К. Повхан, О. Хорошковської, формування граматичних умінь з української мови молодших школярів ЗЗСО з навчанням польською мовою досліджувала Н. Яновицька, питання опанування української грамоти румунськомовними учнями вивчала Н. Палій.

Проблема формування навичок і вмінь усного мовлення учнів стала предметом низки наукових розвідок. Так, Е. Анафієва досліджувала аспект формування орфоепічних навичок українського мовлення в умовах поліетнічного середовища, Р. Вовкотруб – формування усних мовленнєвих умінь учнів першого класу в процесі навчання грамоти, Т. Коршун – відбір лексики на початковому етапі засвоєння української мови як другої, Л. Кутенко – особливості роботи над збагаченням й активізацією

словникового запасу російськомовних молодших школярів, Т. Лозан – формування усного українського мовлення російськомовних першокласників, М. Орап – комплексний підхід до розвитку мовлення першокласників у період навчання грамоти, О. Петрук – розвиток мовленнєвих умінь молодших школярів під час вивчення граматичного матеріалу на засадах функціонально-комунікативного підходу, Н. Притулик – формування комунікативно-мовленнєвих умінь російськомовних першокласників у процесі вивчення української мови, В. Трунова – розвиток мовлення в умовах білінгвізму.

Здійснений аналіз літератури дозволяє стверджувати, що проблема формування вмінь усного мовлення молодших школярів не є новою для сучасної лінгводидактики. Проте більшість досліджень присвячені формуванню й розвитку вмінь усного мовлення учнів початкових класів на уроках української мови як рідної або стосуються російськомовних школярів. Проблема ж мовленнєвого розвитку учнів – представників інших національних меншин, рідна мова яких є неспорідненою з українською, залишається мало дослідженою вітчизняними науковцями.

Аналіз шкільної практики свідчить, що на уроках української мови основними напрямками роботи вчителя є презентація мовних знань та формування на їх основі мовних умінь; до мовленнєвого розвитку учнів – увага епізодична. Хоча загальновідомо, що мова не існує сама по собі, «вона має реальний вияв у мовленні» [37, с. 6]. Часто під час навчання виникає потреба розповісти про щось, поділитися враженнями, висловити власну думку тощо. Наші спостереження свідчать, що учням важко будувати зв'язне висловлювання через недостатність лексичного запасу, уживання замість українських слів відповідників рідної мови, уживання під час розповіді невиправданих повторів слів тощо. У мовленні учнів трапляється велика кількість помилок – орфоепічних, лексичних, граматичних. Тому на початковому етапі навчання української мови й упродовж усього навчання в школі важливо приділяти особливу увагу формуванню й розвитку

мовленнєвих умінь молодших школярів, які належать до національних меншин.

Відстоюючи ідею пріоритетності мовленнєвого розвитку, провідні фахівці в галузі лінгводидактики (Гудзик І., Хорошковська О. та ін.) роботу з формування й розвитку усномовленнєвих навичок і вмінь учнів у ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин рекомендують проводити за такими напрямками:

- формування та вдосконалення орфоепічних навичок – правильно вимовляти звуки української мови відповідно до загальноприйнятих орфоепічних норм;

- проведення словникової роботи, яка передбачає формування, розвиток і збагачення лексичного запасу учнів;

- формування граматичних умінь – правильно поєднувати слова у словосполучення, змістовні фрази, речення, тобто граматично правильно вживати різні конструкції у власному мовленні;

- формування й розвиток аудіативних умінь – слухати й розуміти почуте;

- розвиток діалогічного й монологічного зв'язного мовлення.

Відомі психологи, лінгвісти й методисти (Пальмер Г., Кіттсон Є.; Гудзик І., Кутенко Л., Хорошковська О.) наголошують, що формування навичок і вмінь усного мовлення має передувати навчанню читання й письма, і саме з розмовної мови доцільно починати вивчення української мови. Саме тому навчання української мови в ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин у 1-му класі розпочинається з усного курсу, основним призначенням якого є «формування словникового запасу, розвиток літературної вимови, навичок усного мовлення: аудіювання і говоріння» [27, с. 27].



## **СУТНІСТЬ ПОНЯТЬ *ВПРАВА* І *ЗАВДАННЯ*. СИСТЕМА *ВПРАВ* І *ЗАВДАНЬ***

Робота з формування усного мовлення учнів 1–4 класів ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин буде ефективною за умови створення раціональної системи вправ і завдань.

Дослідження окресленої проблеми потребує уточнення понять *вправа*, *завдання* та їх *система*. Цьому питанню присвячена низка наукових розвідок із психології, дидактики й методики навчання мов. Уперше розробці теорії вправ приділила особливу увагу І. Грузинська. Також зазначену проблему досліджували І. Бім, Н. Гез, М. Ільїн, О. Миролюбов, С. Ніколаєва, Ю. Пассов, В. Скалкін, А. Старков, С. Фоломкіна, В. Цетлін, С. Шатілов, Л. Щерба та інші.

У психології та дидактиці під *вправою* розуміють багаторазове виконання дій або видів діяльності з метою засвоєння їх (Виготський Л., Вишневський О., Підласий І., Скаткін М.), багаторазове виконання певних дій з метою вироблення й удосконалення вмінь і навичок у навчальній роботі (Хуторської А., Ярмаченко М.), тренування, пов'язане з регулярно повторюваною дією, спрямоване на оволодіння певним способом діяльності (Онищук В.).

У методиці навчання мови *вправа* розглядається як структурна одиниця методичної організації навчального матеріалу (Пентиліук М., Плиско К., Федоренко Л.), як одиниця навчання мовленнєвої діяльності (Біляєв О., Мацько Л., Мельничайко В., Скуратівський Л.), як пріоритетний засіб оволодіння змістом навчання (Редько В.), як послідовні дії та операції, що виконуються багаторазово для набуття необхідних практичних умінь та навичок (Караман С.), як цілеспрямовані, взаємопов'язані дії, що пропонуються для виконання відповідно до нарощування мовних труднощів та з урахуванням послідовності формування навичок і вмінь (Щукін А.), як навчальні дії, спрямовані на формування й удосконалення мовленнєвих умінь

і навичок, які становлять основну частину навчальної роботи на уроці (Ільїн М.), як процес розв'язання умовно-комунікативної чи комунікативної задачі (Бім І.) тощо.

В. Редько зазначає, що прийняте в дидактиці визначення вправи як багаторазове повторення певних операцій або дій з навчальним матеріалом, не можна вважати ідеальним, оскільки за такого підходу всі вправи зводяться лише до тренувальних і поза увагою залишаються інформативні та мовленнєві вправи. Дослідник наголошує, що «багаторазове повторення операцій більшою мірою властиве мовним вправам, які спрямовані на формування мовних навичок, у той час як пріоритетною характеристикою мовленнєвих вправ є здатність учнів усвідомлено інтегрувати сформовані мовні навички із змістом висловлення, що свідчить про становлення мовленнєвих умінь» [26, с. 284]. Завдяки багаторазовому виконанню мовних операцій формуються мовні навички. Дії, пов'язані з формуванням мовленнєвих умінь, прийнято називати мовленнєвими вправами (Ільїн М.), «коли на основі міцно сформованих навичок (що відбувається завдяки багаторазовому виконанню мовних операцій, пов'язаних із засвоєнням значення та форми мовної одиниці) здійснюється діяльність з метою оволодіння функціями мовної одиниці у безпосередніх актах спілкування (мовлення в усній і письмовій формах) у межах певної теми» [26, с. 283]. Відповідно, мовленнєві вправи є «новим комбінуванням мовного матеріалу відповідно до комунікативних потреб і умов спілкування» [26, с. 283]. Науковці зазначають, що «при комунікативному навчанні всі вправи мають бути за характером мовленнєвими, тобто вправами у спілкуванні» [6, с. 24].

Оскільки наше дослідження стосується формування навичок і вмінь усного мовлення, ми будемо оперувати поняттям *вправа*, визначеним М. Ільїним і В. Редьком.

Однією з умов успішного формування навичок і вмінь усного мовлення є «використання вправ певного характеру та їх відповідна організація» [40, с. 37] та проведення.

У методиці навчання іноземної мови [12, с. 64] виокремлюють 4 фази вправ:

– перша фаза – *завдання*. Вона є обов'язковою і «має містити мотив до виконання певної мовленнєвої дії / діяльності, ситуацію мовлення» [12, с. 65]. На цьому етапі учневі слід пояснити, що і як він має зробити (усно чи письмово; самостійно чи в парі, у групі; у зошиті чи на дошці);

– друга фаза – *зразок виконання*. Не є обов'язковою. «Вона може мати місце, якщо у зразку виконання є потреба, і може бути відсутньою» [12, с. 65];

– третя фаза – *виконання завдання* – і є власне вправою;

– четверта фаза – *контроль*. Це може бути контроль з боку вчителя, самоконтроль, взаємоконтроль учнів. Контроль може збігатись у часі з виконанням завдання або бути відстроченим.

Зміст і обсяг завдань «зумовлюються характером матеріалу і дидактичними цілями» [21, с. 189]. Завдання можуть передувати вивченню нової теми, виконуватись під час вивчення нової теми, після пояснення вчителем матеріалу як засіб осмислення та закріплення вивченого. «Щоб виробити в учнів уміння та навички, їм дають різні вправи і задачі (завдання –Т. Х.-Н.), складність яких поступово зростає» [21, с. 190].

Важливими умовами ефективності вправ є «систематичність, фізіологічна і психологічна обґрунтованість розподілу вправ у часі, індивідуальний підхід до учнів» [21, с. 99].

Слушним є зауваження Н. Яновицької, що «набір окремих видів вправ, не поєднаних у певну систему, не сприяє формуванню усталених, здатних до переносу навичок та вмінь правильного вживання мовних одиниць у мовленні» [40, с. 37]. Система вправ має забезпечити «підбір необхідних вправ, що відповідають характеру певної навички або певного вміння» [12, с. 64], а також необхідну послідовність вправ та доцільне розташування навчального матеріалу.

Д. Ізаренков розглядає систему вправ як набір вправ, призначених для формування навичок і вмінь у межах того чи іншого виду мовленнєвої діяльності.

У методиці навчання іноземної мови розрізняють *загальну систему вправ*, спрямовану на навчання спілкування іноземною мовою, *систему вправ* для оволодіння навичками та вміннями всіх видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо), *підсистеми вправ* для формування техніки читання та письма, мовленнєвих навичок і вмінь у певному виді мовленнєвої діяльності, а також *групи вправ*, спрямованих на оволодіння конкретними навичками (лексичними, орфографічними, граматичними та ін.) та окремими вміннями (наприклад, обмінюватись репліками) [12, с. 68].

Варто зазначити, що науковцями (Ільїн М., Лапідус Б., Пассов Ю. та ін.) розроблено різні класифікації типів і видів вправ і завдань: «як для навчання мовних одиниць (фонетики, лексики, граматики), так і для оволодіння видами мовленнєвої діяльності (аудіюванням, говорінням, читанням, письмом)» [26, с. 282]. Слід зазначити, що до сьогодні немає єдиної класифікації вправ. Одні методисти (Шатилов С.) виокремлюють лише типи вправ, інші розрізняють типи, види й підвиди (Бім І., Ільїн М.), ще інші – типи, роди й види (Рахманов І.).

Найбільш поширеною є класифікація вправ, запропонована І. Рахмановим. Він розрізняє вправи за:

- призначенням – мовні та мовленнєві, рецептивні й репродуктивні, аспектні та комплексні, навчальні та природно-комунікативні, тренувальні та контрольні;

- характером матеріалу – вправи в діалогічному, монологічному мовленні тощо;

- способом виконання – усні та письмові, одномовні та двомовні (перекладні), механічні та творчі, класні й домашні, індивідуальні, парні, групові.

Вправи розподіляють також залежно від виду мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо), форми мовлення (усні, письмові), мовного аспекту (фонетичні, лексичні, граматичні), функції в навчальному процесі (тренувальні, контрольні), місця виконання (класні, домашні, лабораторні), а також за критерієм комунікативності (комунікативні, умовно-комунікативні, некомунікативні). Так, І. Рахманов і В. Редько диференціюють вправи на мовні та мовленнєві, А. Климентенко – мовні, підготовчі до мовлення і власне мовленнєві, С. Шатілов – мовні, аналітичні, домовленнєві тренувальні, умовно-мовленнєві та мовленнєві, В. Скалкін – тренувальні й умовно-комунікативні, І. Бім – домовленнєві, або умовно-мовленнєві, та власне мовленнєві, або комунікативні, Ю. Пассов – умовно-комунікативні й комунікативні. Кожна із цих класифікацій має свої переваги й недоліки.

О. Хорошковська [36, с. 90] виокремлює три етапи формування усного мовлення дитини: рецептивний (коли формується вміння слухати–розуміти мовлення), репродуктивний (уміння повторити) і продуктивний (продукування, тобто створення власного висловлювання). Відповідно до зазначених етапів можна виділити три види усномовленнєвих вправ:

- рецептивні – спрямовані на сприйняття усного мовлення, тобто формування аудіативних навичок і вмінь;
- репродуктивні – виконання вправ за зразком;
- продуктивні – вправи, які сприяють формуванню та розвитку вмінь учнів створювати власні висловлювання – говорити.

Як зауважує О. Хорошковська, «основним завданням учителя початкової школи є вдосконалення рецептивного та формування і розвиток продуктивного усного <...> мовлення» [36, с. 91].

Зважаючи на тему пропонованих методичних рекомендацій, найбільш вдалими, на нашу думку, є класифікації вправ за критерієм комунікативності (некомунікативні, або домовленнєві, умовно-мовленнєві, або умовно-комунікативні, та мовленнєві, або комунікативні) та залежно від виду

мовленнєвої діяльності (зокрема, для формування навичок і вмінь *аудіювання* та *говоріння*). Формування навичок і вмінь з читання та письма не є темою нашого дослідження, тому не розглядаються в даній роботі.

До некомунікативних вправ можна віднести, наприклад, артикуляційні; до умовно-мовленнєвих – ті, що розроблені на основі уявних ситуацій мовлення, що стимулюють мовленнєву діяльність; до мовленнєвих – вправи, побудовані на реальних ситуаціях мовлення.

Оскільки пропонувані методичні рекомендації стосуються формування навичок і вмінь усного мовлення, розроблена нами система вправ і завдань ґрунтується на класифікації вправ і завдань, спрямованих на оволодіння видами усної мовленнєвої діяльності, зокрема аудіюванням і говорінням.

*Система вправ для навчання аудіювання*, на нашу думку, має містити вправи та завдання для формування:

- слухових навичок аудіювання (фонематичного та інтонаційного слуху);
- лексичних навичок аудіювання;
- граматичних навичок аудіювання;
- навичок і вмінь аудіювання текстів.

*Система вправ для навчання говоріння* – вправи та завдання для формування:

- вимовних умінь і навичок говоріння (артикуляційних та інтонаційних);
- лексичних навичок і вмінь говоріння;
- граматичних навичок і вмінь говоріння;
- навичок і вмінь діалогічного мовлення;
- навичок і вмінь монологічного мовлення.

## ОСОБЛИВОСТІ УКЛАДАННЯ СИСТЕМИ ВПРАВ І ЗАВДАНЬ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК І ВМІНЬ УСНОГО МОВЛЕННЯ

Під час укладання системи вправ і завдань для формування навичок і вмінь в учнів 1–4 класів усного мовлення на уроках української мови в закладах загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин важливими є положення про поетапність формування мовленнєвих умінь, урахування результатів порівняльного аналізу української та мов національних меншин, сучасних підходів до навчання мови, а також психофізіологічних механізмів аудіювання та говоріння.

Поетапність формування навичок і вмінь усного мовлення молодших школярів, услід за відомими лінгводидактами, ми вбачаємо, по-перше, в організації роботи від простого до складнішого. По-друге, – у формуванні навичок і вмінь у кілька етапів: від сприймання чужого усного мовлення до продукування власного самостійного висловлювання.

Порівняльний аналіз української та молдовської, польської, російської, румунської та угорської мов свідчить, що в їх фонетико-графічних, лексичних і граматичних системах є як спільні, так і відмінні риси. Тому на початковому етапі навчання української мови загалом та формування мовленнєвих умінь зокрема слід ураховувати мовні явища, що:

– *збігаються в обох мовах*, навички вживання їх можна перенести з рідної мови на українську. Це, зокрема, поділ звуків на голосні й приголосні, глухі й тверді, позначення деяких звуків на письмі тощо;

– *частково збігаються*, навички вживання їх потребують корегування. Наприклад, вимова голосних [а], [о] і приголосних [г], [ж], [л] в угорській мові; відмінності в наголошенні українських і російських слів: *загадка* (укр.) – *зага́дка* (рос.), українських і польських: *чоловік* (укр.) – *człówiek* (пол.) тощо;

– *відмінні або відсутні в рідній мові*, навички вживання їх потрібно формувати. Наприклад, польській мові не властиві м'які [з'], [дз'], [р'], [с'],

[ц'], [д'], [л'], [т'], угорській – кореляція звуків за твердістю – м'якістю, відсутні прийменники, немає категорії роду; відмінності у звучанні й лексичному значенні слів: *канікули* (укр.), *wakacje* (пол.), *vacanță* (рум.).

Окрім того, формування навичок і вмінь усного мовлення неукраїнськомовних учнів початкової школи на уроках української мови ґрунтується на нових підходах до навчання мови, задекларованих у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти та державних нормативних документах. Пріоритетними з-поміж усіх є особистісно орієнтований, діяльнісний, комунікативний та компетентнісний підходи.

*Особистісно орієнтований підхід* передбачає співпрацю учня та вчителя, при цьому головною дійовою особою освітнього процесу є учень, а завдання вчителя полягає в розкритті й розвитку його індивідуальних здібностей.

*Діяльнісний підхід* – спрямованість освітнього процесу на розвиток ключових компетентностей і наскрізних умінь учня, застосування на практиці здобутих ним знань, успішну адаптацію в соціумі, формування здібностей до самоосвіти й роботи в команді.

*Комунікативний підхід* забезпечує оволодіння мовою та мовленням в умовах спілкування, коли метою навчання мови є не просте засвоєння знань про систему граматичних категорій і сукупності правил їх застосування, а вільне спілкування цією мовою в щоденному житті, тобто формування комунікативної компетентності.

Основним завданням *компетентнісного підходу* є не лише оволодіння учнями знаннями, а й уміння застосовувати їх у практичній діяльності як інструмент розв'язання різноманітних життєвих ситуацій.

Під час укладання системи вправ і завдань для формування навичок і вмінь усного мовлення нами також ураховувались: особливості мовного середовища учнів – представників національних меншин; їхні знання, уміння та навички, здобуті на уроках рідної мови, які, у свою чергу, можуть справляти як позитивний, так і негативний вплив на засвоєння української



мови; індивідуальні мовленнєві й пізнавальні можливості молодших школярів; вікові та психологічні особливості учнів 1–4 класів.

## **ФОРМУВАННЯ АУДІАТИВНИХ НАВИЧОК І ВМІНЬ. СИСТЕМА ВПРАВ І ЗАВДАНЬ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК І ВМІНЬ СЛУХАТИ Й РОЗУМІТИ УСНЕ МОВЛЕННЯ**

В основі володіння мовою лежить *аудіювання*, тобто вміння слухати й розуміти усне мовлення. За даними проведених наукових досліджень [3, с. 100–102; 8, с. 161], мовленнєве спілкування охоплює 70 % часу людини, при цьому аудіюванню відводиться 45 % з-поміж інших видів мовленнєвої діяльності. Відповідно, у навчальному процесі аудіювання є «основним засобом одержання усної інформації учнями» [36, с. 92] або ж найважливішим шляхом засвоєння її [2, с. 266]. Окрім того, аудіювання розглядають як «додатковий засіб для вироблення навичок говоріння, читання, письма» [24, с. 24]. Отже, вміння слухати й розуміти усне мовлення є передумовою формування навичок і вмінь інших видів мовленнєвої діяльності. Водночас, учені наголошують, що слухання є «ефективним методичним прийомом виховання уваги дітей» [36, с. 94], а також розвитку їхньої пам'яті. Саме тому проблемі формування та розвитку в учнів аудіативних навичок і вмінь важливу увагу у своїх дослідженнях приділяли як психологи, психолінгвісти, так і методисти й лінгводидакти (Артемов В., Жинкін М., Зимня І., Зінченко В., Леонтьєв О.; Гудзик І., Іваницька Г., Кочкіна З., Ладигенська Г., Львов М., Пассов Ю., Хорошковська О., Цінько С. та інші).

Робота з формування аудіативних навичок і вмінь спрямована на:

- 1) розвиток уміння сприймати на слух одиниці різних мовних рівнів (окремі звуки, слова, сполучення слів, речення, тексти), розпізнавати їх серед інших (тобто розвиток мовленнєвого слуху);
- 2) розуміння (усвідомлення) почутого.

Якщо об'єктом аудіювання є окремі звуки, то робота з ними не передбачає розуміння їх, а лише розпізнавання та сприймання. Усвідомлення, тобто розуміння почутого – це вміння вирізняти в мовленнєвому потоці окремі елементи – слова, сполучення слів, речення, а також усвідомлювати весь текст цілісно – його тему, ідею, стиль тощо.

Формуванню та розвитку вмінь слухати й розуміти мовлення сприяє використання на уроках мови рецептивних вправ. Для формування навичок і вмінь сприймати на слух і розрізняти одиниці різних мовних рівнів лінгводидакти (Гудзик І., Хорошковська О., Яновицька Н.) пропонують використовувати завдання, що передбачають зіставлення: «Послухайте, чи однаково вимовляються звуки на початку слів російської й української мов [ч']ай – [ч]ай; у кінці слів: *коне[ц]* – *кіне[ц]*» [36, с. 92], «Порівняйте, чим відрізняються закінчення іменників в орудному відмінку множини у польській та українській мовах: *studentami* (пол.) – *студентами* (укр.), *krajami* (пол.) – *краями* (укр.)» [40, с. 30]; вирізнення з потоку мовлення тих слів, які вимовлені не українською мовою або відрізняються вимовою окремих звуків чи наголосом, речень, що відрізняються інтонацією; вправи ігрового характеру; співвіднесення слів із предметами, ознаками, діями, які вони називають, тощо.

Отже, завдання з аудіювання мають бути розроблені на матеріалах окремих звуків, слів, сполучень слів, речень, а також передбачати роботу з текстом. Відповідно, система вправ для формування аудіативних навичок і вмінь має містити завдання для формування слухових навичок аудіювання, тобто фонематичного та інтонаційного слуху (розроблених на матеріалах окремих звуків), лексичних навичок аудіювання (розроблених на матеріалах слів), граматичних навичок аудіювання (розроблених на матеріалах сполучень слів і речень), навичок і вмінь аудіювання текстів (розроблених на матеріалах текстів).

## **Формування слухових навичок аудіювання (фонематичного та інтонаційного слуху)**

Навчити учнів – представників національних меншин слухати – розуміти, а тим більше говорити українською мовою – завдання не просте. Труднощі пов'язані з тим, що діти з народження переважно перебувають у рідному для них мовному середовищі (молдовському, польському, російському, румунському, угорському), а українське мовлення чують лише в школі на уроках української мови. Процес же аудіювання (слухання – розуміння) починається саме зі сприймання мовлення і передбачає розвиток уміння вирізняти в мовленнєвому потоці окремі елементи (слова, речення, кількість слів у реченні, межі речень тощо) і визначати інтонацію речень (повідомлення, запитання, спонукання, прохання чи наказ). Важливо навчити учнів сприймати на слух не лише особливості звучання та наголошування слів, а й розуміти відмінність у їх значенні, наприклад: *брати* – *браті*, *руки* – *рукі*. Роботу з формування аудіативних умінь на початковому етапі доцільно розпочинати з використання вправ на розпізнавання вимови окремих звуків, складів, слів, а вже пізніше пропонувати тексти для аудіювання.

Насамперед важливо навчити учнів розрізняти звуки обох мов – української та рідної – і лише після того правильно, розбірливо і чітко вимовляти звуки української мови відповідно до загальноприйнятих орфоепічних норм.

Дослідники [24, с. 25] зауважують, що учні не зможуть вимовити українські звуки чітко, без акценту рідної мови до тих пір, поки не почують їх точно. Слід також ураховувати, що учні – не носії української мови часто не розрізняють у мовленнєвому потоці звуки, відмінні від звуків рідної їм мови, або під впливом інтерференції (тобто негативного переносу «ознак рідної мови на мовлення іноземною мовою» [7]) приймають їх за інші. Натомість схожі (але не однакові) звуки української та рідної мов сприймають і вимовляють, як звуки рідної мови. Учені пов'язують це з

«недостатнім розвитком фонематичного слуху школярів, відсутністю у них вимовних навичок, недостатньо сформованими акустико-артикуляційними образами українських звуків» [24, с. 25] тощо.

Перш ніж пропонувати вправи і завдання, що стосуються розпізнавання вимови звуків української мови, вважаємо за необхідне розглянути основні відмінності у фонетичному складі української та рідної учням мов.

Наприклад, російськомовні школярі під впливом рідної мови в українських словах у ненаголошеній позиції часто замість [o] вимовляють звук [o] з наближенням до [a] ([o<sup>a</sup>]) або навіть [a]: *г[а]л[а]сний* звук замість *голосний*. Замість пом'якшених [ж'], [ш'] і м'якого [ц'] учні, для яких рідною є російська мова, в українських словах вимовляють відповідні тверді приголосні: *[шш]сть*. Російськомовні учні не розрізняють вимову м'якого шиплячого [ч'] у російській мові і твердого [ч] в українській. Окрім того, у російській мові розрізняється вимова дзвінких і глухих звуків.

Учителеві важливо навчити учнів чітко вимовляти голосні [a], [o] незалежно від місця наголосу, твердо вимовляти шиплячі, не оглушувати дзвінки в кінці складу та слова тощо.

У польській мові, наприклад, відсутні м'які [д'], [т'], [з'], [с'], [ц'], [дз'], [л'], [р']. Тому важливо приділити спеціальну увагу сприйманню і розрізненню на слух зазначених м'яких звуків української мови. Певні відмінності стосуються співвідношення приголосних звуків у польській та українській мовах за дзвінкістю – глухістю. Так, спеціального засвоєння потребує звук [г], який в українській мові має глуху пару ([г] – [х]). Натомість, як зазначає Н. Яновицька, у польській мові відсутня дзвінка пара глухому [ch] [38, с. 30]. Глухий [ф] в українській мові не має дзвінкої пари, на відміну від польської. Зазначені відмінності у фонетичних системах української та польської мов потребують особливої уваги під час формування слухових і вимовних навичок і вмій.

Український звук [г] румунськомовні школярі сприймають і вимовляють, як звук румунської мови [h]: [h]олосно замість *голосно*. Зубні українські звуки [д], [т], [н] у румунській мові є альвеолярними (при відтворенні їх кінчик язика торкається альвеол – бугорків, або кúльок, тобто лінії з'єднання зубів верхньої щелепи із зубним коренем, а не самих зубів). Тому важливо відпрацьовувати сприймання на слух цих звуків окремо або у складі слів, а в подальшому – і їх вимовляння.

В угорській мові відсутній звук [х], тому учні часто під впливом рідної мови вимовляють замість нього [к]: [к]ліб замість *хліб*. Також замість відсутнього звука [и] учні-угорці вимовляють [е], при цьому з досить відчутною йотацією: *ɔ[u<sup>ɨ</sup>]m[e<sup>ɨ</sup>]na* замість *дитина*.

Розглянемо детальніше приклади вправ на розвиток фонематичного слуху учнів – здатності сприймати на слух, впізнавати і розрізняти звуки української мови.

На початковому етапі навчання доцільно пропонувати учням завдання, які передбачають сприймання на слух і розрізнення певного звука серед інших. Так, учитель пропонує учням послухати слова і піднести руку або сигнальну картку<sup>1</sup>, коли вони почують заданий звук. Наприклад: «Піднесіть угору руку, коли почуєте звук [а]: о – а – а – у – е – і – а», «Піднесіть сигнальну картку, коли почуєте звук [т]: б – м – т – с – т – б – м».

Вправи й завдання на сприймання на слух і розрізнення окремих звуків, вилучених зі слова, доцільно, на думку І. Гудзик, подавати в ігровій формі, «створюючи ситуації, які б виправдали промовляння окремих, вилучених зі слова звуків» [4, с. 19]. Дослідниця [4, с. 19] пропонує такі завдання: «Потяг важко рушає з місця, порипує, чахкає. Яким звуком можна передати те чахкання? Росіянин би сказав: [ч'–ч'–ч'], українець і поляк – [ч–ч–ч].

---

<sup>1</sup> І. Гудзик під час роботи з формування аудіативних навичок і вмій пропонує використовувати сигнальні картки, наприклад, із цифрами (щоб відповісти на запитання типу «Скільки слів у реченні?») або зі словами «так» і «ні». При цьому запитання мають бути сформульовані таким чином, щоб за допомогою зазначених сигнальних карток можна було легко виконати запропоноване завдання. Див. Гудзик І. Аудіювання українською мовою : посібник. Київ : Педагогічна думка, 2003. 144 с. С. 17.

Слухайте уважно, намагайтесь почути різницю між українським звуком [ч] і російським [ч']», «Послухайте, як готується до виступу співак, який приїхав з іншої країни, а співатиме місцевою мовою. Він не лише «розспівується», а повторює вимову нових для нього звуків. Ось він протяжно вимовляє: а–а–а, о–о–о, у–у–у. А далі: і–і–і, и–и–и. Уважно прислухайтеся іще раз. Скажіть, скільки звуків він проспівав спочатку. Звук [о] був першим, другим чи третім?», «Пташенята у школі дізнались, що звуки бувають тверді та м'які. Жовтенському курчатку більше сподобались м'які приголосні. Курча весело підстрибує і повторює: [д'], [т'], [з'], [с']. А індичаті сподобались тверді приголосні. Воно серйозно бубонить: [д], [т], [з], [с]. Яку картку ви піднімете, коли я вимовлю звуки [ц'], [ц], [дз'], [дз], [л'], [р'], [л], [р]?» При цьому вчитель зауважує, що учні мають підняти жовту (як і саме курча) сигнальну картку, коли почують м'які звуки, і, наприклад, фіолетову – коли тверді.

Одним із завдань на сприймання на слух і розрізнення звуків може бути визначення наявності чи відсутності певного звука в слові, наприклад: «Чи є звук [с] у словах: село, мило, миска, зима?».

Для формування та розвитку фонематичного слуху важливе значення мають вправи і завдання, спрямовані на визначення місця певного звука в слові (на початку, у середині чи в кінці). О. Петрук зауважує, що таку роботу доцільно проводити «на матеріалі не випадкових слів, а лексики, яка пов'язана тематично» [22], наприклад: *альбом, пенал, крейда*.

Корисними для розвитку фонематичного слуху є завдання послухати пари слів і визначити, чи однакові в них: 1) перші приголосні звуки (*рак – лак, бочка – почка, місто – тісто*); 2) останні приголосні звуки (*гриб – грип*); 3) голосні в середині слова (*кит – кіт, мало – мило, лис – ліс, дим – дім, бант – бинт, горох – горіх, раки – руки, сунічка – синічка, голка – галка, голка – гілка*); 4) приголосні в середині слова (*казка – каска, коза – коса, мишка – миска*) тощо. З цією метою вчителем добираються пари слів, що відрізняються лише одним звуком. Подібні завдання можна виконувати в

ігровій формі. Наприклад, учитель роздає учням картинки із зображенням предметів. Далі запитує: «У кого кит, а в кого кіт? У кого булка, а в кого білка?» Учні мають підняти картки з відповідним зображенням.

Серед завдань на сприймання на слух, впізнавання й розрізнення звуків можуть бути: визначити кількість звуків у слові; голосний на початку слова в наголошеній позиції; початковий приголосний; порахувати, скільки разів у словосполученні, реченні чи фразі прозвучав звук, який опрацьовується, тощо.

Не менш важливим для розвитку фонематичного слуху молодших школярів є вміння виокремлювати склад із необхідним звуком із низки інших складів. Учитель вимовляє кілька однакових складів і один, який від них відрізняється, наприклад, «да-да-да-та», і запитує в учнів, який зі складів зайвий. Спочатку доцільно «зайвий» склад ставити на початок або кінець ланцюжка, потім, коли учні зможуть легко визначати його, ускладнити завдання, поставивши «зайвий» склад у середину: «Да-та-да-да». Важливо пропонувати учням подібні ланцюжки як із глухими – дзвінками приголосними, так і з твердими – м'якими.

Варіантом завдання на сприймання та розрізнення на слух звуків може бути: учитель читає уривок із відомої учням казки, навмисно промовляючи деякі слова неправильно. Учні мають піднести сигнальну картку або руку, коли почують слова, у яких замість одного звука вимовлено інший: «Ішов дід густим *літом* та й загубив рукавичку. От біжить *миска*, побачила рукавичку та й каже: «Тут я буду *шити!*» Коли це *шапка* стрибає та питає: «А хто тут живе?» *Миска*: «А ти хто?» *Шапка*: «Пусти й мене *шити*». *Миска*: «Іди».

Особливу увагу слід приділяти розрізненню звуків, вимова яких відрізняється в рідній для учнів та українській мовах і може викликати в молодших школярів певні труднощі.

Варто зауважити, що важливу роль у розвитку фонематичного слуху молодших школярів відіграють зразки мовлення, які демонструє вчитель або диктор. Для навчання учнів правильного сприймання (а в подальшому

вимови) значну роль відіграє використання фонограми, аудіозапису, підготовлених та начитаних фахівцями (філологами або акторами) – носіями мови. Використання на уроках фонограми, аудіозапису дає можливість багаторазово відтворювати зразки правильної вимови, які наслідуватимуть учні.

На початковому етапі навчання важливими є *вправи на розвиток інтонаційного слуху*: «Послухайте, чи однаково звучить один і той самий звук в різних ситуаціях. Наприклад, [a], коли мати співає дитині колискову (а-а-а-а-а), коли кричить перелякана людина (а-а-а-а-а); [o], коли стогне бабуся, у якої щось болить (о-о-о), коли людина дивується (о-о-о)». При цьому вчитель вимовляє звуки, які опрацьовуються, з різною інтонацією.

Не менш важливо навчити учнів розрізняти інтонацію в реченнях, наприклад: «Прослухайте фрази (речення) і визначте, чи однакова в них інтонація. Піднесіть руку, якщо ви вважаєте що інтонація однакова», «Послухайте доручення, які дають батьки дітям. Підніміть руку, коли почуєте, що доручення зроблено у формі прохання, а не наказу». О. Хорошковська зауважує, що «у школах з угорською або румунською мовою навчання, де інтонаційний малюнок речення дещо відрізняється від української мови, важливо пропонувати для слухання різні за інтонацією речення з метою визначення серед, наприклад, розповідних одного – питального чи окличного, або навпаки – серед питальних речень – одного-двох розповідних, які спеціально вводяться» [36, с. 92].

### **Формування лексичних навичок аудіювання**

Основою для формування навичок і вмінь усного мовлення загалом й аудіативних навичок і вмінь зокрема є наявність у молодших школярів певного лексичного запасу. Важливо враховувати, що на початковому етапі навчання української мови словниковий запас учнів ще переважно невеликий. Збагачення його відбувається поступово. Також загальновідомо, що пасивний словниковий запас формується швидше, ніж активний, тобто



учні розуміють значення слова, але ще не використовують його у власному мовленні [4, с. 5].

О. Хорошковська зазначає, що формування й збагачення українського лексичного запасу школярів – «одне з найважливіших завдань, яке має розв'язуватись і в першому, й у наступних класах» [37, с. 108].

Робота над збагаченням словника учнів повинна проводитись на кожному уроці української мови. На думку вчених [22; 36, с. 98], школярі краще запам'ятовують слова, об'єднані певною темою. У початкових класах учні мають засвоїти українську лексику на позначення назв:

- людей (*вчителька, дівчинка, сусід, сусідка, учень, учениця, хлопчик*), у тому числі членів родини (*бабуся, батьки, дідусь, донька, мама, син, тато*);
- частин тіла (*ніс, нога, обличчя, палець, плече, рука, шия, язик*);
- одягу (*джинси, куртка, майка, пальто, плащ, сорочка, сукня, футболка, хустка, шапка, шарф, шорти, штани*), взуття (*кросівки, туфлі, черевики*);
- овочів і фруктів (*баклажан, буряк, виноград, горох, груша, капуста, картопля, морква, огірок, помідор, слива, цибуля, часник, яблуко*);
- продуктів харчування, страв (*борщ, булочка, вареник, ковбаса, масло, морозиво, пиріжок, сир, суп, тістечко, торт, хліб, цукерка*), напоїв (*компот, молоко, сік, чай*);
- шкільного приладдя (*альбом, дошка, комп'ютер, крейда, олівець, парта, пенал, підручник, ранець, ручка*) тощо.

Науковці зазначають, що «учитель має дбати про те, щоб учні засвоювали не лише слова – назви предметів, але й ознаки і дії предметів, а також службові слова – прийменники і сполучники, оскільки без таких слів мовлення неможливе» [17, с. 5]. Орієнтовний список українських слів для засвоєння учнями 1–2 класів становить 507 одиниць [16; 17; 18; 19].

Окрім того, молодші школярі в процесі навчання української мови в 1–4 класах мають опанувати найбільш уживані формули мовленнєвого етикету. Серед них слова на позначення:

- вітання (*Привіт! Доброго ранку ! Добрий день! Доброго вечора!* *Доброго здоров'я!*);
- прощання (*До побачення! До зустрічі! Бувай! Хай щастить! На добраніч!*);
- подяки (*дякую; щиро дякую; дуже дякую*);
- пробачення (*вибач(те); будь ласка; перепрошую; даруй(те) мені*);
- побажання (*смачного!; бажаю успіхів / щастя; щасливої дороги; доброго здоров'я*) тощо [17, с. 63].

Цікавим є факт, що українська та польська мови мають 70 % спільної лексики, українська та російська – 62 % [28]. Молдовська, румунська й угорська мови не є близькоспорідненими з українською, тому мають у лексичному складі більше відмінностей, ніж схожих рис.

Проведені нами педагогічні спостереження засвідчили, що в школярів часто виникають труднощі у сприйманні слів, схожих за звучанням, але різних за значенням в українській та рідній мовах. Такі складності притаманні переважно російськомовним учням. Так, молодші школярі в мовленнєвому потоці сприймають знайомі їм слова і неусвідомлено пов'язують значення їх з тим, яке відоме їм з рідної мови. Наприклад, українське слово *неділя* (рос. – воскресенье) ототожнюється учнями з російським *неделя* (укр. – тиждень). Саме під впливом інтерференції школярі неправильно розуміють українські слова. Тому важливими під час формування аудіативних навичок і вмінь є вправи на розуміння окремих слів, оскільки неправильне розуміння їх може призвести до неточного розуміння учнями речення, фрази або навіть цілого тексту.

Вправи та завдання, що стосуються лексичних навичок аудіювання, мають на меті навчити учнів розпізнавати окремі слова, розрізняти слова,

схожі за звучанням в обох мовах, але не однакові, розуміти лексичне значення слів. Науковці [20, с. 14] зауважують, що з'ясування лексичного значення нового слова є першим і найважливішим етапом роботи над ним.

О. Петрук зазначає, що на початковому етапі навчання української мови лексичні одиниці та граматичні структури засвоюються учнями «імпліцитно шляхом сприймання мовленнєвих зразків у комунікативних ситуаціях» [23, с. 38–39], тому важливою в процесі формування умінь і навичок усного мовлення є демонстрація зразків мовлення. Так, спочатку вчитель презентує учням слово (чітко вимовляє його чи дає послухати в записі), потім пояснює значення почутого слова. Пропонуючи молодшим школярам для сприймання на слух нові слова, учитель під час пояснення їх значення може показати учням предмет або відповідний малюнок, дібрати до слова синонім, антонім. Також можна вдаватись до перекладу слова рідною для учнів мовою (якщо немає іншого способу пояснити значення слова) чи робити це описово, наприклад: «горизонт – умовна лінія вдалині, де небо сходиться із землею» [17, с. 6]. Науковці зауважують, що в «описовому поясненні не повинно бути слів, які в свою чергу потребують пояснення» [17, с. 6], пов'язуючи це з невеликим словниковим запасом молодших школярів.

Дослідники [27, с. 30] зазначають, що сприйманню та розумінню нових слів може сприяти проведення з молодшими школярами фізкультхвилинки. Так, учні чують слова розминки, повторюють за вчителем дії, про які говорить учитель, і, відповідно, підсвідомо сприймають нові слова й розуміють їх значення навіть без попередньої словникової роботи. Наприклад:

Трава маленька-маленька (*діти присідають*).

Дерева високі-високі (*встають і підіймають руки догори*).

Вітер дерева гойдає-гойдає (*повертаються навколо себе*).

То вправо, то вліво нахилиє (*нахилиються вправо та вліво*).

То вгору, то назад (*тягнуться вгору та назад*).

То вниз нахиляє (*нахиляються вперед*).

Птахи летять-відлітають (*махують руками-«крилами»*).

Учні за парти тихенько сідають (*діти сідають за парти*).

Таким чином, значення слів учні усвідомлюють за допомогою виконання певних дій, рухів.

У процесі формування і збагачення словника учнів спочатку доцільно добирати лексику, подібну за звучанням та однаковою за лексичним значенням в українській та рідній мовах, наприклад: укр. – *школа*, рос. – *школа*, пол. – *szkoła*, рум. – *școală*, угор. – *iskola*. Пізніше – лексику, подібну за звучанням, але різну за значенням (наприклад, укр. – *байка*, пол. – *bajka*, що означає «казка»), та лексику, різну за звучанням і лексичним значенням (наприклад, укр. – *канікули*, пол. – *wakacje*, рум. – *vacanță*).

І. Гудзик наголошує на тому, що «важливо досягти того, щоб нові слова стали звичними для учнів настільки, щоб вони легко й швидко розпізнавали їх у мовленнєвому потоці, розуміли їх» [4, с. 20]. З цією метою дослідниця пропонує використовувати різноманітні завдання, наприклад [4, с. 20–21]: 1. Учитель спочатку вимовляє два подібних, але не однакових за звучанням слова. Потім якесь інше слово повторює двічі. Завдання учнів – визначити, у якому випадку (першому чи другому) було вимовлено різні слова. При цьому це можуть бути як слова однієї мови, наприклад, української: *гриб* – *грип*, *мий* – *мій*, так і слова української та рідної для учнів мови: *любов* (укр.) – *любовь* (рос.); *мило* (укр.) – *mydło* (пол.). 2. Учитель вимовляє низку слів, повторивши при цьому двічі одне зі слів. Учні повинні помітити повтор. Наприклад: говорити, казати, питати, казати, відповідати. 3. Учитель вимовляє низку українських слів, серед яких трапляється одне рідною мовою учнів. Школярам необхідно розпізнати іншомовне слово.

Важливо також навчити учнів розрізняти на слух і правильно наголошувати українські слова, оскільки система наголосів в українській мові досить складна й відрізняється від інших мов. Наголошення низки споріднених слів у рідній і українській мовах часто спричиняє

інтерферентний наголос, тобто мимовільне, спонтанне перенесення наголосу з рідної мови на українську. Найчастіше така тенденція спостерігається в наголошуванні українських слів за російськомовними моделями, наприклад: *бéсида* (укр.) – *бесéда* (рос.), *зáгадка* (укр.) – *загáдка* (рос.). Окрім того, у різних мовах наголос може займати різну позицію в слові. Так, в українській мові наголос вільний, тобто не закріплений за конкретним складом – першим, другим чи будь-яким іншим; у польській – сталий, його майже завжди ставлять на передостанній склад: *чоловік* (укр.) – *człówiek* (пол.), *олівéць* (укр.) – *olówék* (пол.); в угорській – переважно на першому складі: *великий* (укр.) – *nágy* (угор.), *помідóр* (укр.) – *páradicsom* (угор.).

З метою формування та розвитку навичок і вмінь правильно наголошувати слова можна використовувати завдання типу: «Чи однакий наголос у російському слові *доска́* й українському *дошка́*? Українському *хіба́* й польському *chyba że?*» тощо.

Серед завдань, спрямованих на розуміння сприйнятого на слух слова, також можуть бути: обрати необхідне слово з кількох запропонованих, визначити зайве чи пропущене слово, визначити, чи відповідає порядок названих слів порядку розміщення предметів або малюнків, серед кількох запропонованих знайти слово, яке означає певний предмет, колір тощо.

Окремої уваги потребують вправи на диференціацію значень слів, схожих за звучанням. З метою формування вмінь сприймати й розрізняти схожі за звучанням слова можна запропонувати школярам завдання ігрового характеру:

1. «Придумай слово». Учитель промовляє слово та пропонує учням дібрати схожі за звучанням слова: *миска – мишка; лоза – коза, коса, оса* тощо.

2. «Спіймай слово». Учитель називає низку слів. Завданням учнів є почути й назвати слово, яке відрізняється від інших складовою структурою, наприклад: *мак – бак – так – банан – гак; батон – вагон – кіт – бутон; винт – гвинт – бинт – сорочка; будка – дудка – око – вудка.*

Цікавими для молодших школярів є завдання з римуванням слів, наприклад: «Скажіть, що переплутав хлопчик Вітя». Учитель декламує вірш, а учні уважно слухають та визначають, що правильно, а що ні:

Геть усе, усе на світі  
Переплутав хлопчик Вітя.  
Каже: діти вчаться в ПОЛІ,  
А комбайн працює в ШКОЛІ,  
Всіх людей стрижуть в ЛІКАРНІ,  
А лікують в ПЕРУКАРНІ,  
Ми книжки беремо в АПТЕЦІ,  
Ліки – в БІБЛІОТЕЦІ.  
От який Вітьок дивак.

Ти ж бо знаєш – це не так!

Далі вчитель починає речення, а учні його закінчують, даючи правильне, розумне завершення:

Діти звісно вчаться в ... (школі).  
А комбайн працює в ... (полі).  
Ми лікуємось в ... (лікарні).  
А стрижемо в ... (перукарні).  
Ліки беремо в ... (аптеці).  
А книжки в ... (бібліотеці).

### **Формування граматичних навичок аудіювання**

Будь-яке висловлювання складається зі слів, сполучень слів, фраз і речень, які мають бути граматично правильно поєднані між собою. Н. Яновицька зазначає, що «автоматизоване володіння граматичними структурами є необхідним механізмом як під час розуміння чужих, так і вираження своїх думок» [40, с. 37].

Порівняльний аналіз української та мов національних меншин засвідчив, що їх граматичний матеріал має як спільні, так і відмінні риси.

Дослідники поділяють його на дві великі групи: 1. Матеріал, що збігається повністю (граматичні поняття та деякі граматичні форми). 2. Матеріал, що збігається частково (в основному граматичні форми) [36, с. 149].

В українській і російській мовах, наприклад, повністю збігаються граматичні поняття про частини мови, категорії роду, числа, особи, часу. Водночас, як слушно зауважує О. Хорошковська [36, с. 149], спостерігаються певні відмінності. Наприклад, наявність в українській мові кличного відмінка, належність фонетично схожих іменників до різного роду: укр. *стен* (чол. р.) – рос. *стенъ* (жін. р.), укр. *біль* (чол. р.) – рос. *боль* (жін. р.).

Серед граматичних форм різних частин мови в українській і польській мовах є такі, що: 1) повністю збігаються – *pieszesz* (пол.) і *тишиш* (укр.) у II особі однини дієслів; 2) збігаються частково – наприклад, у родовому відмінку однини прикметників чоловічого роду: *dobrego* (пол.) і *доброго* (укр.); 3) властиві лише українській мові, у польській – інші граматичні форми, наприклад, в орудному відмінку однини іменників жіночого роду: *школою* (укр.) і *szkoła* (пол.) [40, с. 28].

В угорській мові, наприклад, відсутня категорія роду, немає прийменників. У румунській мові прикметники мають лише дві форми роду – чоловічий і жіночий. На відміну від української мови, немає форми середнього роду. Також у румунській мові, на відміну від української, у множині можливе розрізнення за родами: укр. *чарівні діти* – рум. *niște copii fermecători* (чол. р.), укр. *чарівні квіти* – рум. *niște flori fermecătoare* (жін. р.).

На уроках української мови в початкових класах особливої уваги потребують мовні явища, які не збігаються в українській і молдовській, польській, російській, румунській та угорській мовах. Граматичні категорії, які відрізняються в українській і рідній мовах, без спеціального опрацювання виявлятимуться в граматичних помилках учнів. Однією з причин недостатнього рівня опанування учнями граматичних умінь науковці називають міжмовну інтерференцію, «яка є результатом негативного впливу умінь і навичок рідної мови на формування відповідних умінь з другої» [40,

с. 27]. З метою усунення чи послаблення інтерференції навичок Н. Яновицька рекомендує у процесі навчання спиратися на дані порівняльного аналізу навчального матеріалу української та рідної мов: під час засвоєння явищ, що збігаються в обох мовах, «спрямовувати навчальний процес на активізацію знань, умінь і навичок» [40, с. 11], за умови розбіжності мовних фактів – «дібрати методи і прийоми, спрямовані на подолання інтерференції» [40, с. 11].

Окрім того, дослідники [24, с. 25] зауважують, що негативно на формування граматичних навичок і вмінь впливає те, що учні часто засвоюють слова в початковій формі. У потоці мовлення слова «змінюють свою вихідну форму і тому залишаються для учнів невідомими» [24, с. 26]. Тому для розвитку аудіативних навичок і вмінь загалом і граматичних зокрема з метою розрізнення слів, вимова яких відрізняється в рідній та українській мовах, доцільно пропонувати для слухання не лише окремі слова та сполучення слів, а й «невеликі за обсягом народні казки, вірші, оповідання або їх уривки» [36, с. 93]. Такі вправи дадуть можливість учням навчитися сприймати й розуміти значення сукупності слів, поєднаних між собою різними засобами зв'язку, помічати зв'язки між реченнями.

З метою сприйняття на слух сполучень слів можна запропонувати учням завдання послухати сполучення слів і визначити, чи однаково вони звучали в обох випадках. Різниця між ними може полягати в наявності чи відсутності сполучника (*жовті, червоні троянди – жовті й червоні троянди*), у вживанні різних прийменників (*лежить на парті – лежить під партою*), використанні відмінної форми того самого слова або навіть іншого слова (*іде повільно – іде повільніше*). І. Гудзик зауважує, що також «корисно застосовувати завдання, які привчають учнів звертати увагу на порядок слів» [4, с. 24]. Наприклад, учитель вимовляє сполучення слів, а потім змінює в ньому порядок слів: *висока зелена трава – зелена висока трава*. Ускладнити подібне завдання можна, використовуючи кілька сполучень слів,



вимовлених одне за одним. При цьому в одному з них змінити порядок слів, а в іншому – ні.

Серед завдань, спрямованих на формування навичок сприйняття на слух сполучень слів, можуть бути: визначити, у якому сполученні слів є службові слова, іменники (або інші частини мови) тощо; яке сполучення слів правильно побудоване тощо.

Також важливим є завдання навчити молодших школярів сприймати на слух і розуміти речення. При цьому слід ураховувати, що вони мають бути різними за синтаксичною будовою, інтонацією, метою висловлювання.

Серед завдань, спрямованих на сприйняття на слух речень, можуть бути: визначити, яке з речень закінчене, а яке – ні; порахувати кількість слів у реченні; визначити, чи потрібна в певному реченні пауза, чи виправдано вона зроблена вчителем; визначити, чи однаковий порядок слів у двох прослуханих реченнях, чи не змінився зміст речення після перестановки слів; чи відрізняються почуті речення між собою, якщо так, то якими саме словами; яке із запропонованих речень відповідає малюнку тощо. Корисними також будуть завдання на встановлення меж речень, сприйнятих на слух.

### **Формування навичок і вмінь аудіювання текстів**

Робота з аудіювання, як уже зазначалось, передбачає розвиток уміння слухати й розуміти почуте, зокрема й українською мовою. Сформованість зазначених умінь має важливе значення в освітньому процесі, оскільки забезпечує вміння учнів правильно сприймати усну інформацію, «розуміння сказаного співрозмовником і забезпечує відповідну мовленнєву реакцію-відповідь» [36, с. 91].

І. Гудзик наголошує, що «робота з аудіювання, що здійснюється на текстовому матеріалі, найбільшою мірою наближає навчання до умов реальної мовленнєвої ситуації» [4, с. 31]. В. Новосьолова роботу з текстом називає «основним напрямом активізації лексичних одиниць у мовленні

учнів» [20, с. 13], що ще раз підтверджує важливість дотримання системного підходу до формування аудіативних навичок і вмінь.

Для слухання й розуміння в початкових класах доцільно спочатку добирати цікаві, доступні за віком, невеликі тексти (загадки, вірші, казки тощо), поступово збільшуючи їх обсяг і складність. Окрім того, матеріал для слухання має відповідати рівню мовної підготовки школярів.

Слухання тексту в 1–4 класах можна доповнювати наочністю, тоді учні, на думку І. Гудзик, зможуть легко уявити те, про що чують, а це є «важливим аспектом слухання – розуміння тексту» [4, с. 10]. Окрім того, дослідниця зауважує, що «розвиток уяви при слуханні – важлива частина роботи над розумінням почутого тексту» [4, с. 11]. Тому для перевірки розуміння почутого тексту молодшими школярами доцільно використовувати ілюстрації. Так, можна запропонувати учням знайти серед кількох малюнків той, що відповідає змісту почутого, наприклад: «Слухайте текст. Дивіться на малюнок. Чи все на малюнку так, як у тексті?» або «Чи відповідає малюнок тексту?», «До якої частини тексту зроблено малюнок?». О. Хорошковська також говорить про доцільність використання на уроках таких комплексних завдань, як: співвіднесення тексту й малюнка (учні одночасно слухають текст і розглядають малюнок), дії за змістом тексту (фізкультхвилинка або «ілюстрація того, наприклад, як виконувати ту чи іншу народну хороводну гру» [36, с. 94]), малювання за змістом тексту, сприйнятого на слух тощо.

Важливо поступово навчити молодших школярів сприймати почуте з одного прослуховування, бо саме це вміння стане в пригоді учням як у шкільному, так і позашкільному житті.

І. Гудзик наголошує, що необхідно навчити учнів цілісно сприймати текст на слух, не заглиблюючись у його зміст, і розуміти почутий текст – його фактичний зміст, головну думку, позицію автора тощо [4, с. 33]. Цілісне сприйняття тексту на слух, на думку дослідниці, стосується «його

інтонаційних особливостей, темпу мовлення, ритму, розрізнення на слух віршів та прози та ін.» [4, с. 32].

З метою перевірки цілісного сприймання тексту на слух молодшими школярами можна використовувати завдання: порахувати, зі скількох речень складається прослуханий текст; визначити, віршованою чи прозовою мовою він написаний; з'ясувати, у якому темпі та з якою силою голосу слід читати текст або уривок – повільно чи швидко, голосно чи тихо.

Належну увагу слід приділяти перевірці розуміння почутого тексту. Спочатку – найнижчого рівня розуміння, а саме його фактичного змісту (що? де? коли? куди? як? тощо), потім – наступних, більш складних рівнів (розуміння причиново-наслідкових зв'язків, основної думки тексту, уміння сформулювати власну думку про почуте тощо), оскільки останні нерозривно пов'язані з фактичним змістом і неможливі без нього. І. Гудзик наголошує, що часто молодші школярі краще запам'ятовують другорядні деталі в тексті, не помічаючи при цьому найбільш суттєві, пов'язані з розвитком сюжету, характером героя [4, с. 15].

У початковій школі доцільно добирати такі завдання на перевірку розуміння почутого тексту, які не вимагають від учнів розгорнутих висловлювань. Так, перевірити аудіативні вміння можна за допомогою т. зв. невербальних засобів, а саме: виконання певної дії (наприклад, плескання в долоні), малювання того, про що йшлося в тексті, співвіднесення сприйнятого на слух тексту і малюнка, вибір малюнка з кількох запропонованих, а також за допомогою коротких відповідей «так» або «ні».

Окрім того, перевірити розуміння почутого можна за допомогою завдань у тестовій формі. На думку І. Гудзик, саме фронтальні види роботи тестового характеру дають змогу одночасно охопити роботою всіх учнів класу й «порівняно легко зафіксувати результати перевірки» [4, с. 5]. Спочатку можна запропонувати учням кілька запитань, які не потребують розгорнутої відповіді і часто містять вибір. Учитель може поставити учням запитання за змістом почутого та кілька варіантів відповідей (2–4), серед

яких лише один буде правильним. Школярі повинні уважно прослухати текст, запитання до нього, варіанти відповідей і обрати той, який, на їхню думку, є правильним. І. Гудзик зауважує, що «у разі необхідності запитання можуть бути запропоновані рідною для учнів мовою, інакше не вдасться з достатнім ступенем імовірності з'ясувати, чи зрозуміли вони запропонований текст» [4, с. 34]. При цьому дослідниця наголошує, що не варто часто на уроці української мови звертатись до рідної мови учнів, однак на початковому етапі навчання «зовсім обійтися без цього практично неможливо» [4, с. 34].

Під час перевірки фактичного змісту почутого тексту, основної думки, причиново-наслідкових зв'язків тощо слід урахувувати, що учень не завжди може чітко сформулювати те, що він зрозумів. Це може свідчити як про недостатню чіткість і глибину розуміння, так і про брак словникового запасу й недостатнє володіння необхідними мовними засобами [4, с. 10].

На думку І. Гудзик, «доцільно використовувати такі прийоми перевірки розуміння, які не потребують звернення до іншого виду мовленнєвої діяльності, не становлять труднощів продуктивного мовлення, а свідчать саме про розуміння сприйнятого на слух висловлювання» [4, с. 18]. Це пов'язано з тим, що завдання переказати текст, дати розгорнуту відповідь на запитання, пояснити більшою мірою стосуються такого виду мовленнєвої діяльності, як говоріння і часто є досить складними для молодших школярів. Учні можуть добре зрозуміти почуте, однак, виконуючи відповідні завдання, не дібрати потрібне слово або відчуті труднощі під час побудови речення, формулюванні зв'язного висловлювання. Останнє свідчитиме не про розуміння тексту, а про проблеми продукування мовлення.

Звичайно, повністю уникнути говоріння під час перевірки аудіативних навичок і вмінь не можливо, однак, на думку І. Гудзик, необхідно «додержуватися пропорцій між різними видами мовленнєвої діяльності і застосовувати ті методи, прийоми роботи, які відповідають природі того чи

іншого виду мовлення, є специфічними саме для нього, отже, більш ефективними» [4, с. 18–19].

Робота з розвитку аудіативних навичок і вмінь має проводитись на кожному уроці української мови. За часом вона може тривати як кілька хвилин, так і більше (10–15 хвилин уроку) або навіть увесь урок. Учені наголошують, що «вправи на слухання не повинні бути відірваними від інших навчальних завдань уроку, а бути їх звичайною частиною» [4, с. 17].

## **ГОВОРІННЯ ЯК ВИД МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ. СИСТЕМА ВПРАВ І ЗАВДАНЬ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК І ВМІНЬ ГОВОРІННЯ**

Говоріння – «це вираження думки за допомогою слів в усній формі» [13, с. 314]. Воно належить до продуктивного виду мовленнєвої діяльності і є одним із основних комунікативних умінь. Уміння усно висловлюватись (спілкуватись) у різноманітних життєвих ситуаціях загалом і навчальних зокрема є показником мовленнєвого розвитку школяра. На уроках української мови говоріння є «провідним напрямом діяльності вчителя-словесника» [14, с. 291].

Формуванню вмінь говорити, на думку відомих психологів (Зимня І., Леонтєв О., Менчинська Н. та ін.), сприяє наявність в учнів певних здібностей, зокрема вербальної пам'яті, розвинених до автоматизму механізмів миттєвого відбору необхідних мовних засобів, комунікабельність тощо.

Робота з формування й розвитку навичок і вмінь говоріння передбачає формування навичок вимови, що відповідають загальноприйнятим орфоепічним нормам української мови, збагачення словникового запасу учнів, граматичну організацію їхнього мовлення. Окрім того, варто зауважити, що здійснюється говоріння у двох формах – діалогічному й монологічному мовленні.

З огляду на зазначене, розроблена нами система вправ і завдань містить вправи та завдання, спрямовані на формування:

- вимовних умінь і навичок говоріння (артикуляційних та інтонаційних);
- лексичних навичок і вмінь говоріння;
- граматичних навичок і вмінь говоріння;
- навичок і вмінь діалогічного мовлення;
- навичок і вмінь монологічного мовлення.

### **Формування вимовних умінь і навичок говоріння (артикуляційних та інтонаційних)**

Як уже нами зазначалось, важливо не лише навчити учнів розрізняти звуки рідної для них та української мов, а також правильно, розбірливо й чітко вимовляти звуки української мови відповідно до загальноприйнятих орфоепічних норм.

За слушним зауваженням В. Мартиненко [10], важливими критеріями сформованості вимовних навичок говоріння є гарна дикція, відповідний темп і тон мовлення, а також дотримання сили голосу. Гарна дикція передбачає чіткість, розбірливість і виразність під час вимовляння як окремих слів, так і фраз та цілих речень і залежить від правильного артикулювання голосних і приголосних звуків та правильного дихання. Без точності звучання звуків мова стає незрозумілою, оскільки кожен звук, «що входить до складу слова, бере участь у передачі його змісту, значення, смислу» [10]. Саме тому важливо навчити молодших школярів говорити без спотворення звуків української мови.

Робота з формування правильної дикції передбачає виконання учнями комплексу вправ і завдань, спрямованих на:

- розвиток та вдосконалення фонематичного слуху;
- тренування артикуляційного апарату;

- відпрацювання правильної вимови звуків, артикуляція яких викликає труднощі;
- постановку правильного дихання.

*Вправи на розвиток та вдосконалення фонематичного слуху.* Розвиток фонематичного слуху – важлива передумова формування правильної артикуляції. Щоб навчити учнів правильно і чітко вимовляти українські звуки, необхідно насамперед навчити їх уважно слухати та чути правильні зразки мовлення. Як уже зазначалося, учні не зможуть вимовити українські звуки чітко, без акценту рідної мови до тих пір, поки не почують їх точно.

З метою формування і розвитку фонематичного слуху молодшим школярам можна запропонувати такі завдання: 1. «Як плаче маленька дитинка? А–а–а–а. Спробуйте відтворити», «Як може кричати дитина на прийомі в лікаря, якого вона боїться? А–а–а–а. Озвучте», «Як готується до виступу співак? А–а–а. Проспівайте». 2. «Уявіть, що людина загубилась у лісі. Що вона буде вигукувати, щоб її почули? А–у–у–у! А–у–у–у! Які звуки ви почули? Назвіть їх». 3. «Закінчи слово». Учитель читає вірш, навмисне не дочитуючи в окремих словах останній звук. Завдання учнів – назвати його:

I. Біг у лісі сірий зайчи..(к),

Сірий зайчи..(к)-побігайчи..(к).

II. Взяв собі горобе..(ць) писану торбину,

Та й подався навпросте..(ць) полем у долину.

Слід зауважити, що важливо навчити школярів розрізняти на слух звуки української мови, особливо ті, які відрізняються від звуків рідної їм мови. Детальніше розвиток і вдосконалення фонематичного слуху учнів розглянуто нами в параграфі, присвяченому формуванню слухових навичок аудіювання (фонематичного та інтонаційного слуху).

*Вправи на тренування артикуляційного апарату.* З метою підготовки мовленнєвого апарату учнів до вимовляння окремих звуків української мови вчителіві на початку уроку доцільно запропонувати учням артикуляційну гімнастику. Мета її – відпрацювання правильних, чітких рухів органів

мовлення (губи, язик, нижня щелепа), задіяних у правильній вимові звуків. Наприклад, В. Мартиненко [10] для тренування артикуляційного апарату молодших школярів пропонує такі вправи: «Спочатку витягніть губи трубочкою, потім розтягніть їх в усмішку, не показуючи при цьому зуби», «Розслабте губи. Зробіть вдих. Видихніть так, щоб губами створити вібрацію, утворюючи при цьому звуки, схожі на ті, які вимовляють, коли хочуть зупинити коня: тпр-р-р-у», «Відкрийте трохи рот. Кінчиком язика торкніться коренів верхніх зубів. Зробіть вдих. На видиху вимовляйте спочатку звуки т-т-т-т-т, потім – д-д-д-д-д-д, ніби імітуючи роботу кулемета», «Вимовляйте приголосні звуки в алфавітному порядку з додаванням голосного [а] (протяжно): б-а-а, в-а-а, г-а-а і т. д.», «Вимовляйте приголосні звуки в алфавітному порядку з додаванням голосних [а] та [о] (протяжно): б-а-а-о, в-а-а-о, г-а-а-о і т. д.» тощо.

Вправи, спрямовані на тренування артикуляційного апарату, будуть цікавішими для учнів, якщо виконувати їх в ігровій формі. Так, можна запропонувати молодшим школярам авторські вірші або за наявності у вчителя певних акторських здібностей вдатися до імпровізації. Нам, зокрема, імпонують вірші Юлії Турчиної [29], складені спеціально для проведення артикуляційної гімнастики. Наприклад, завдання «Відкрийте рот якомога ширше і утримуйте його певний час у такому положенні, потім закрийте рот», можна виконувати під час декламування або читання учителем вірша «Бегемотик»:

Широко розкрийте рота –

Граємо у бегемота.

Зголоднів наш бегемотик,

Широко відкрив свій ротик.

Раз, два, три, чотири, п'ять...

Можна ротик закривать! *(Юлія Турчина)*

«Усміхніться, широко відкривши рот, гучно та енергійно цокайте язиком. Намагайтеся робити це так, щоб нижня щелепа була нерухомою, а



рухався лише язик. Спочатку робіть рухи язиком повільно, потім – швидше і швидше»:

По дорозі коні мчать

І копитами дзвенять:

Верхи їхати так зручно,

Язичком поцокай гучно! (Юлія Турчина, «Лоша»)

«Усміхніться, широко відкривши рот. Підніміть язик догори та упріть його у пагорбки (альвеоли). Намагайтеся протяжно вимовляти «дзззззз» упродовж 10 секунд. Уявіть, що комарик розлютився, тому натискайте язиком на пагорбки енергійніше»:

Як почну вночі дзижчати,

Не даю нікому спати.

І кружляю я, і в'юся,

Тільки в руки не даюся! (Юлія Турчина, «Комар»)

Для досягнення бажаного результату кожен із зазначених вправ доцільно виконувати кілька разів. При цьому слід урахувати, що на артикуляційну гімнастику вчитель на уроці витрачає не більше 3–5 хвилин.

*Вправи на відпрацювання правильної вимови звуків, артикуляція яких викликає труднощі.* Зазвичай учні-неукраїнці самі не відчують, що вимовляють українські звуки неправильно. Тому відпрацюванню правильної вимови звуків українського алфавіту молодшими школярами – представниками національних меншин слід приділяти належну увагу. Важливою є робота над артикуляцією звуків, що відрізняються в рідній для учнів та українській мовах. Так, в учнів найчастіше виникають труднощі (а відповідно і помилки) під час артикуляції м'яких свистячих приголосних [с'], [з'], [ц'], сонорних [л'], [р'], твердих шиплячих [ж], [ч], [ш], а також звуків [г], [х].

Варто зауважити, що науковцями (Палій Н., Петрук О., Повхан К., Хорошковська О., Яновицька Н.) здійснено порівняльний аналіз фонетико-графічних систем української та рідної учням мов (молдовської, польської,

російської, румунської, угорської), відповідно до якого визначено і обґрунтовано порядок вивчення букв українського алфавіту – їх графічного накреслення і звукового звучання. Дослідники зазначають, що порядок засвоєння букв «визначається не стільки частотністю їх уживання, скільки врахуванням труднощів у їх засвоєнні» [17, с. 8]. При цьому «більша увага надається випадкам розбіжностей у вживанні» [17, с. 8].

Під час роботи з відпрацювання правильної вимови тих чи інших звуків важливо забезпечити певну поетапність. Так, В. Мартиненко [10] радить спочатку вправлятися у вимові звука, артикуляція якого опрацьовується, ізольовано, потім в окремих словах (на початку, у середині, наприкінці слів; при цьому для кожного звука дослідниця пропонує певну послідовність відпрацювання), далі – у сполученнях слів, насичених відповідними звуками, і насамкінець – у скоромовках. В. Мартиненко наголошує, що роботу над скоромовками також важливо проводити поетапно: «спочатку її читає (промовляє – Т. Х.-Н.) учитель, даючи дитині відчуття місця пауз і їх тривалості, логічних наголосів; потім скоромовку читає (промовляє – Т. Х.-Н.) учень у повільному темпі, чітко вимовляючи кожний звук, кожне слово; далі – у дещо пришвидшеному темпі – ще швидше – дуже швидко» [10]. Окрім того, дослідниця наголошує, що під час відпрацювання правильної вимови відповідних звуків важливо дотримуватися певних умов, а саме: 1) частотності вправлень; 2) їх регулярності й систематичності; 3) дотримання відповідної послідовності під час відпрацювання проблемних звуків; 4) використання індивідуальної форми роботи з кожним учнем [10].

Відпрацювання правильної вимови звуків [с'], [з']. Учням можна запропонувати виконати завдання: 1. «Уяви, що здувається повітряна кулька. Вимовляй протяжно звук [с] ([с'] – Т. Х.-Н.)» [35, с. 8]. 2. «Повтори склади та ланцюжки складів» [35, с. 8], наприклад, *ся, ся-ся, ся-ся-ся; сі, сі-сі, сі-сі-сі; зя, зя-зя, зя-зя-зя; зі, зі-зі, зі-зі-зі; азь, ізь, озь, узь*. 3. «Повтори слова»: *вісь, скрізь*. В. Мартиненко зазначає, що артикуляцію звуків [с'], [з'] «краще

починати на прикладах слів, коли перед цими звуками у словах стоїть голосний звук [i]» [10], оскільки губи займають типове для цих звуків положення: *вісім, ізюм*. Потім доцільно відпрацьовувати зазначені звуки у позиції, «коли букви, що їх позначають, стоять на початку слова» [10]: *сінь, сім, зірка*. Далі, зауважує дослідниця, «здійснюється тренування на прикладі слів, коли букви на позначення цих звуків стоять наприкінці слова» [10]: *бабуся, волосся, дідусь, учитись, на нозі, на морозі, скрізь*. На наступному етапі доцільно пропонувати учням завдання вимовити сполучення слів (*сіно в котицях; зірка зійшла*) і скоромовки, вірші, насичені звуками [с'] і [з']:

I. Бачила Зіна, як зірка упала.

II. З братом ми були у лісі,

Гриби збирали на узліссі.

III. Мій дідусь живе в селі, в нього сиві вуса.

Я сокирою рубати в дідуся навчуся.

Я навчусь траву косити і в сарай її носити.

Дідусю бракує рук – допоможе йому внук.

IV. Ось приїхало таксі, ми поїдемо не всі.

Хай старий сіда дідусь, а я ніжками пройдуся.

Окрему увагу слід звернути на чітку вимову звука [с'] у сполученні зі звуком [т']: *листя, шість, їсть*.

Відпрацювання правильної вимови звука [ц']. Логопед Ю. Турчина [35] пропонує спочатку повторити за вчителем склади із зазначеним звуком, потім слова і речення. В. Мартиненко [10] радить таку послідовність виконання завдань: спочатку вимовити слова, у яких звук [ц'] стоїть наприкінці, наприклад: *горобець, хлібець, хлопець, заєць, палець, місяць, кінець, молодець, українець; палиця, суниця, паляниця*. Потім учням доцільно пропонувати для вимовляння слова, у яких [ц'] стоїть у середині слова: *дверцята, поцілити, поцілунок, козацький, одинадцятий*. Наступними – зі звуком [ц'] на початку: *цікавий, цілий, цілувати*. Після цього можна

пропонувати учням завдання повторити за вчителем сполучення слів (*листя в рукавицях; у цій майці; цілюща травиця*), скоромовки і вірші, насичені зазначеним звуком:

I. Гриць малює олівцем

Гусеницю з горобцем<sup>1</sup>.

II. У крамниці продавець

Загубив свій олівець.

III. Соня смажила млинці,

Ось і тісто на руці.

Як з роботи прийде тато –

Хай він з'їсть млинців багато.

IV. Цій казочці кінець, а хто слухав – молодець!

Відпрацювання правильної вимови м'якого сонорного звука [л']. Роботу над правильною артикуляцією звуку [л'] логопед Ю. Турчина пропонує розпочинати із завдання: «Уяви, що ти малесенький дзвіночок. Промов уривчасто звук [л'], імітуючи мелодійний дзвіночок» [31, с. 8]. Потім корисно повправлятися у вимові складів: «Повтори склади: *лі, лі – ля, лю – лі – ля; ля, ля – лю, ля – лю – льо; лю, лю – льо, лі – ля – лю; льо, льо – лі, льо – лі – ля*» [31, с. 8]. Після цього можна пропонувати учням завдання вимовити слова зі звуком [л']: «Повтори тільки ті слова, у яких є звук [л']: *ліс, лист, люди, окуляри, кіт, сніг, льох, валіза, люк, лізе, залізо, аптека, дім, лікоть, злива, ліки*» [31, с. 8]. Вимову зазначеного звуку доцільно відпрацьовувати спочатку на словах, у яких він стоїть на початку: *ліс, літо, лівий, лялька*. Потім – на прикладі слів, які закінчуються на [л']: *сіль, учитель, каструля*. І нарешті – у сполученнях слів, скоромовках і віршах:

I. Співаків багато в лісі,

Кує зозуля на узліссі.

---

<sup>1</sup> Більше скоромовок для відпрацювання правильної вимови звуків можна знайти в роботах логопеда Ю. Турчиної. Див. Турчина Ю. Логопедичні чистомовки. *Весела абетка*. [Електронний ресурс]. URL: <http://abetka.ukrlife.org/turchyna3.html>.

П. Ло-ло-ло: Снігом землю замело.

Ля-ля-ля: Стала білою земля.

Лі-лі-лі: Ось замети чималі.

Відпрацювання правильної вимови м'якого сонорного звука [р'].

Тренування вимовляти звук [р'] логопед [34] радить починати так само зі складів і ланцюжків складів, потім працювати зі словами і реченнями. В. Мартиненко [10] і Ю Турчина [34] пропонують спочатку виконувати завдання зі словами, які містять буквосполучення тр, др, кр: *Трійця, дріт, кріп, окріп*. Потім працювати над вимовою звука [р'] на початку і в середині слова (*рідний, річка; пиріжок, тарілка*). І, нарешті, переходити до сполучень слів (*грізний грім, брів через річку*) та скоромовок і віршів:

І. На городі у Марічки

Агрус, огірки, порічки.

П. Рі-рі-рі: Що ти бачиш угорі?

Рю-рю-рю: Бачу ясну зорю.

Рі-рі-рі: Ще що бачиш угорі?

Ря-ря-ря: Небо синє, як моря.

Рі-рі-рі: Ще що бачиш угорі?

Ри-ри-ри: Там літають комари.

Ра-ра-ра: З комарами мошкара.

Відпрацювання вимови шиплячих [ж], [ч], [ш]. Під час роботи над артикуляцією зазначених звуків учителеві важливо звернути увагу учнів на те, що в українській мові вони вимовляються твердо, незалежно від позиції в слові: *жито, баклажан, книжка, ніж; чашка, хлопчик, м'яч; шапка, шия, старший, сидиш*. В окремих випадках можлива пом'якшена вимова звуків [ж'], [ч'], [ш']: *жінка, обличчя, шість*.

Відпрацювання артикуляції звука [ш] можна, наприклад, розпочати із завдання: «Пригадай та відтвори звук шурхотіння осіннього листа під ногами: ш-ш-ш-ш-ш-ш-ш-ш» [32, с. 7]. Потім запропонувати учням повторити

склади й ланцюжки складів: *ша, ша – шу, ша – шо – шу; шо, шо – ши, ши – ша – ше; шу, ше – ша, шу – шо – ши; ши, шу – шо, шо – ша – шу; ше, ши – ше, ше – ши – ша* [32, с. 7]. Наступним завданням може бути повторити слова і речення. В. Мартиненко зауважує, що в роботі над вимовою звуків [ж], [ч], [ш] слід дотримуватись такої послідовності: спочатку опрацьовувати слова, у яких зазначені звуки стоять на початку (*жолудь, жито, шука, щастя, чисто, човен, школа, шум*); потім – у середині слів (*машина, миша, ожина, ожеледь, кричати, гучно, верещати, нещасний*); і нарешті – наприкінці слів (*м'яч, вибач, гараж, корж, борщ, дощ, куліш, бризкаєш*) [10]. На останньому етапі роботи відпрацювання артикуляції звуків [ж], [ч], [ш] можна здійснювати за допомогою скоромовок і віршів, насичених зазначеними звуками:

I. Ічка-ічка-ічка: Ось глибока річка.

Ачка-ачка-ачка: Пливла по річці качка.

Єчки-єчки-єчки: Знесла вона яєчки.

Чат-чат-чат: Навиводить каченят.

Чить-чить-чить: Плавають діточок навчить.

Ічці-ічці-ічці: Попливуть разом по річці.

Чок-чок-чок: Ось червоний бурячок.

Чу-чу-чу: Я капусту посічу.

Щок-щок-щок: В чавунці зварю борщок.

Чний-чний-чний: Получився борщ смачний.

II. Під кущем курча гуляє,

Черв'ячка собі шукає.

Мати-квочка поруч з ним,

З сином крихітним своїм.

III. Качка чотири яєчка знесла,

В червні вона каченят навела.

Ходить тепер вона з ними на річку

Їсть по дорозі смачненьку суничку.

IV. Вліз у хату їжачок

I побачив бурячок:

«У цікавої цій штучки

Жодної нема колючки».

Відпрацювання правильної вимови звуків [ɟ], [x]. Спочатку вчителю необхідно навчити учнів правильно вимовляти фрикативний глотковий звук [ɟ], артикуляція якого відрізняється від фрикативного задньоязикового [x] і проривного [ɣ]. О. Хорошковська зазначає, що для учнів – румун, угорців, поляків «вимова звука [ɟ] досить складна» [37, с. 135]. Спочатку учням доцільно запропонувати завдання повторити склади й ланцюжки складів із зазначеним звуком, потім – слова і речення [33]. Для закріплення артикуляції звука [ɟ] доцільно добирати завдання на прикладі слів, у яких [ɟ] стоїть перед [a]: *галка, дорога*; потім опрацьовувати слова зі звуком [ɟ] перед голосними переднього ряду: *гудок, гуска, береги*. Також можна запропонувати школярам гру, у якій, наприклад, іграшковий герой «прийшов на урок і просить назвати предмети, зокрема ті, назви яких мають звуки [ɟ], [x]» [37, с. 135]: *горіх, горох, гриб*. І насамкінець варто дати учням завдання повправлятися у вимові скоромовок і віршів:

I. Гном в гаю гуляв годину,

Назбирав грибів корзину.

Йшла Ганнуся в гастроном,

Їй шагав назустріч гном.

Ніс з грибами він корзину,

Дав Ганнусі половину.

II. Стигле гроно винограду

Ганна принесла із саду.

III. Художник малює худобу і хату,

За це він отримав хвалу і зарплату.

IV. Якось кухару на вухо

В кухні шепотіла муха:

«Хоч з тобою не дружу,  
Хліб спекти допоможу».  
V. Хмара сонце заховала,  
В хаші холодно всім стало.

Важливо враховувати, що до роботи зі скоромовками та віршами доцільно переходити за умови, коли учні навчилися правильно вимовляти окремий звук, представлений у вправі.

У роботі над правильною вимовою звуків українського алфавіту, окрім скоромовок і віршів, можна використовувати й інший фольклорний матеріал, наприклад, дитячі потішки та закликанки, які також насичені певними звуками. Промовляння їх допомагає швидше опанувати мову й навчитися гарно, чітко, виразно, правильно й розбірливо говорити.

Особливу увагу під час відпрацювання правильної артикуляції звуків учитель має приділити несміливим учням, тим, хто тихо говорить або недоговорює слова (закінчення слів). Учені наголошують на важливості організації роботи таким чином, щоб можна було «забезпечити вимовляння, проговорювання того чи іншого мовного матеріалу кожним учнем класу» [4, с. 7]. Останнє можливо здійснити за умови регулярного застосування парних і групових видів роботи.

*Вправи на постановку правильного дихання.* Від правильного дихання залежить краса, плавність і рівномірність мовлення. Часте підбирання повітря в процесі говоріння створює недоречні паузи, натомість великі інтервали між словами призводять до монотонного мовлення. Завдання вчителя – навчити учнів керувати роботою апарату дихання. Для цього доцільно запропонувати учням такий комплекс вправ: «Зробіть плавний вдих і видих через ніс», «Зробіть плавний вдих і видих через рот», «Зробіть вдих через ніс і видих через рот», «Зробіть вдих через рот і видих через ніс», «Уявіть, що потрібно роздути вогнище, яке згасає. Наберіть повітря через ніс і повільно видихайте ротом, надуваючи щоки», «Хто довше продзижчить бджолою (ж-ж-ж-ж-ж)?», «Спробуйте продзвеніти комаром: 3-3-3-3-3»,



«Випустіть повітря з пробитої шини (с-с-с-с-с)», «Уявіть, що ви задуваєте свічки на іменинному торті: ф-ф-ф-ф-ф». Більш складними для учнів будуть вправи, що тренують вміння керувати диханням у процесі мовлення. Наприклад: «Зробіть видих. Вдих. Знову видих із проговорюванням складів ба, бо, бу, ми, мо, му», «Зробіть видих. Глибокий вдих. Затримайте повітря на 1 секунду. На видиху промовте прислів'я: Чесне діло роби сміло. Якщо не вистачило повітря на вимову цілого прислів'я, спробуйте непомітно дібрати його. У кінці прислів'я зробіть повний видих. Вимовте так само інші прислів'я: Що посієш, те й пожнеш. Гостре словечко коле сердечко. Річ краще нова, а дружба – стара», «Зробіть видих. Глибокий вдих носом і на одному плавному видиху перерахуйте дні тижня / назви місяців» тощо.

Подібні вправи і завдання спрямовані на вироблення вміння молодших школярів керувати диханням у процесі мовлення, а саме: непомітно робити вдих, видих, зменшувати інтервал між видихом і вдихом. Учителеві слід домагатися, щоб дихання учнів під час говоріння було невимушене, вільне.

*Вправи на формування і розвиток інтонаційних навичок говоріння.* Спостереження на уроках свідчать, що молодшим школярам під час мовлення важко виражати такі почуття, як здивування, радість, гнів, жалібність, переляк тощо. З метою формування навичок і вмінь застосовувати інтонаційні засоби виразності вчитель може запропонувати учням завдання ігрового характеру, наприклад, вимовити одні й ті самі звуки з різною інтонацією: відтворити, як плаче малюк, як кричить перелякана людина, як мати заколисує дитину (а-а-а-а-а-а); як стогне людина, у якої болить зуб, як дивується (о-о-о, о-о-о). Можна запропонувати молодшим школярам завдання озвучити, як гуде потяг (у-у-у, у-у-у), пароплав (и-и-и, и-и-и), завиває вітер (в-в-в), здувається повітряна кулька (ш-ш-ш-ш), кує зозуля (ку-ку, ку-ку), «говорить» гусак (га-га-га), корова (му-у-у, му-у-у) тощо.

Доцільними будуть завдання репродуктивного характеру: повторити за вчителем звуки, слова, фрази, дотримуючись певної інтонації.

З метою формування навичок і вмінь застосовувати інтонаційні засоби виразності вчитель може також запропонувати учням завдання вимовити одне й те саме речення, щоб у ньому розповідалось, запитувалось. При цьому слід ураховувати, що в кінці питального речення голос (інтонація) підвищується, а в кінці розповідного, коли стоїть крапка, – знижується.

Також корисним буде завдання озвучити одне й те саме слово з різним емоційним навантаженням, наприклад: 1. «Уявіть, що сьогодні до нашого класу вперше прийшов хлопчик. Яким би словом ви про нього сказали?» – «Новенький». Учитель пропонує вимовити це слово з різною інтонацією: з радістю, з подивом, із сумом, байдуже. 2. «Розіграйте з товаришами ситуації привітання. Скажіть одне одному «Привіт!» із різною інтонацією – радісно, здивовано, незадоволено» [11, с. 64].

Учитель може запропонувати учням завдання вимовити одне й те саме речення, виділяючи інтонацією різні слова в ньому. Наприклад речення «На вулиці йде дощ» учні мають промовити так, щоб відповісти на запитання: «Де йде дощ?» (інтонаційний наголос на слові *на вулиці*), «Що робить дощ?» (наголос на слові *йде*), «Що йде на вулиці?» (наголос на слові *дощ*). Учитель з різним настроєм говорить: «Сніг іде» і пропонує учням упізнати, чи зрадів він снігові чи, навпаки, засмутився, розхвилювався тощо. Можна запропонувати школярам прослухати текст у виконанні вчителя або в записі та спробувати відтворити його, дотримуючись тієї самої інтонації.

Під час формування інтонаційних навичок важливо пам'ятати, що для молодших школярів оволодіння інтонацією – один із найбільш складних аспектів говоріння.

### **Формування лексичних навичок і вмінь говоріння**

Під час навчання на уроках української мови учні засвоюють цілу низку слів, збагачуючи таким чином власний словниковий запас. Поступово значна кількість лексики переходить із пасивного в активний словник школяра. Завдання вчителя – за допомогою лексичних засобів української

мови навчити учнів правильно, точно, умотивовано висловлювати свої думки в усній формі під час спілкування.

Як уже зазначалось, важливою складовою активного словника молодших школярів мають стати типові формули українського мовленнєвого етикету (*будь ласка, дякую, доброго ранку, до побачення* тощо). Учитель має сформулювати в учнів вміння привітатися й попрощатися українською мовою, звернутися до співрозмовника, попросити, подякувати, ввічливо відмовити, тобто вміти доречно, комунікативно виправдано вживати у процесі спілкування опановані мовленнєві зразки.

Великий потенціал у формуванні лексичних навичок і вмінь школярів має наочність – предмет або малюнок. Так, працюючи над формуванням і збагаченням лексичного запасу учнів, учитель може використовувати малюнки із зображенням предмета, його якості, певного процесу або дії, показувати справжні, натуральні предмети, називаючи при цьому їх. Для засвоєння нових слів можна запропонувати учням ігрові вправи і завдання, наприклад: 1. «Чого не стало?»: учитель або учень ховає предмет, а інші учні відгадують, чого не стало, називаючи цей предмет. 2. «Крамниця»: учитель називає декілька слів – назв предметів, учні повинні обрати одне із почутих слів і повторити його. Наприклад, учитель питає: «Яку іграшку ти хочеш купити в магазині: ляльку, човник, ведмедика?». Учень відповідає: «Ведмедика». Або: «Що ти хочеш купити: шапку, шарф, рукавиці?». Учень відповідає: «Шапку». При цьому бажано, щоб школярі бачили ці предмети (іграшки чи речі) або картинки з їх зображенням. Тому для проведення таких ігрових завдань потрібно мати набір різних предметів, картинок. Також слід урахувати, що багаторазове повторення одних і тих самих слів під час гри сприяє їх кращому засвоєнню та запам'ятовуванню.

О. Хорошковська зауважує, що в процесі засвоєння й активізації у мовленні слів ефективними є підстановчі вправи, «коли у фразу, задану вчителем, учні «підставляють», за його завданням, нові й нові слова» [37, с. 109]. Наприклад, учитель кладе на стіл олівець і каже: «Олівець лежить на

столі». «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.» [37, с. 109].

Також можна запропонувати учням завдання розглянути малюнок і зіставити його з реченням, у якому пропущено слово. Учнім необхідно доповнити подане речення, дібравши доречне за змістом слово. Наприклад, на малюнку зображено хлопчика із гребінцем у руці і запропоновано речення: «Михайлик (що робить?) волосся». Або намальовано дівчину, яка сидить на коні: «Марійка (що робить?) верхи на конику». Зображено хлопчика біля мийки, з великою кількістю брудного посуду, з крану тече вода: «Іван (що робить?) посуд» тощо.

З метою поповнення словникового запасу учнів доцільно пропонувати завдання дібрати до слова синоніми (*ходити – блукати, тинятися*), антоніми (*день – ніч, товстий – тонкий*), родові або видові назви (*залізо, золото, срібло – це метали; береза, дуб, ялина, сосна – це дерева*), продовжити логічні ряди (*квіти – айстра, бузок, троянда, ...*), речення (*Помідор червоний, а огірок – ...*). Корисними для збагачення лексичного запасу школярів є завдання відгадати загадку, упізнати предмет за його описом тощо.

Особливу увагу слід приділити вправам, за допомогою яких відпрацьовуються практичні навички «правильного користування словом з точки зору фонетики і граматики» [17, с. 11], здійснюється «робота над збагаченням словникового запасу як окремими словами, так і граматичними конструкціями, усталеними виразами, прислів'ями й приказками та їх доречним уживанням у мовленні» [17, с. 11]. Наприклад, можна запропонувати учням завдання: «Спробуйте переробити текст так, щоб у ньому йшлося про вечір: «Настав *ранок*. Зійшло сонечко. Заспівали пташки. І ліс *ожив*». Доцільно буде дати школярам підказку, що для виконання цього завдання треба замінити по одному слову в кожному реченні.

Важливо, щоб учні чітко проговорювали виучувані слова, розуміли їх значення й могли використати у власному мовленні.

### **Формування граматичних навичок і вмінь говоріння**

Уживання у процесі мовлення засвоєної учнями лексики тісно пов'язане з оволодінням граматичними формами української мови. О. Хорошковська зазначає, що формуванню граматичних умінь, які «є однією з найважливіших складових комунікативного мовлення» [37, с. 14], на уроках української мови в 1–4 класах приділяється недостатня увага. Однак, зрозуміло, що без уміння узгоджувати, наприклад, іменники з прикметниками, дієсловами в роді, числі, відмінку, особі неможливо побудувати грамотне власне висловлювання.

На початковому етапі навчання української мови формування граматичних навичок і вмінь говоріння доцільно здійснювати, використовуючи усні практичні вправи на дії з предметами, вправи на зіставлення, підстановчі вправи, вправи за аналогією (зразком), опорними словами тощо. Н. Яновицька зазначає, що «навчати змінювати граматичні форми необхідно у зв'язку з іншими словами: утворюючи словосполучення, вводячи їх у речення тощо. Це вправи конструктивного характеру. Вони, як правило, супроводжуються граматичними завданнями, спрямованими на усвідомлення граматичних знань: визначити відмінок, закінчення, довести правильність їх уживання тощо» [40, с. 39].

Важливу роль відіграють створені учителем ситуації мовлення. При цьому «можуть використовуватися малюнки, предмети, дії учнів, зображення якоїсь сценки» [40, с. 40]. Наприклад, учитель може запропонувати завдання назвати, де міститься певний предмет, хто з ким іде, що біля чого лежить, хто що робить тощо. Виконуючи подібні завдання, учні вчаться вживати слова в потрібних граматичних формах – *на парті, під столом, за шафою, з дівчиною, біля дошки*. Важливу роль під час такої роботи відіграє зразок, який дає вчитель – художній твір або власне мовлення вчителя [5]. Окрім

того, учитель може запропонувати опорні слова, які учні використовуватимуть у процесі говоріння. Наприклад, учитель пропонує таку мовленнєву ситуацію: «У родині тато й мама працюють, а син і донька вчаться. Прочитайте слова (учитель допомагає) і скажіть, хто де працює і хто де вчиться» [40, с. 40]. На дошці у дві колонки записані слова: *тато, мама, син, донька; театр, школа, університет, лікарня*. Учні мають поєднати слова двох колонок, уживаючи правильні відмінкові форми з прийменниками у або в (у театрі, у школі, в університеті, у лікарні).

З метою засвоєння граматичних форм української мови та формування навичок і вмінь правильно вживати опрацьовані слова у мовленні доцільно пропонувати учням дидактичні ігри, наприклад, «Є – немає» (*є яблуко, груша – немає яблука, груші*), «Лялька пригощає» (*чим? яблуком, грушею; пригощає кого? Олівію, Андрійка*) [15] тощо. Виконуючи подібні завдання, учні вчаться правильно вживати іменники в різних відмінкових формах.

Корисними є завдання, коли вчитель називає слово, а учні повинні назвати, про що можна так сказати. Наприклад, учитель говорить слово *широка*. Учні зазначаються, що це може бути *дорога, межа, річка. Широке – поле, море, небо. Широкий – шарф, стіл*. Або вчитель називає іменник, а школярі добирають до нього прикметники, наприклад: *дерево – високе, зелене, кущ – низький, колючий* тощо. Такі завдання спрямовані на засвоєння та правильне вживання у мовленні родів іменників і прикметників.

На наступному етапі навчання можна пропонувати учням завдання вводити сполучення слів до складу речень. При цьому важливо звертати увагу, щоб речення виражали закінчену думку, відповідали меті висловлювання та інтонації. З метою навчити учнів будувати речення, правильно поєднуючи в них слова граматично й за змістом, учителеві необхідно спонукати школярів давати повні відповіді на запитання, відповідати поширеними реченнями. Також важливо, щоб учні не лише вчилися відповідати на поставлені запитання, а самостійно формулювати їх – за змістом окремих речень, ілюстраціями, під час бесіди. Корисними для

засвоєння граматичних форм є «вправи на переказування того чи іншого уривку тексту (відтворення зразка), розповідь за аналогією до поданого зразка, усне складання розповідей за малюнком, малюнком і опорними словами, малюнком і планом тощо, а також розповіді за спостереженням навколишнього середовища, про своїх товаришів, рідних, школу, вулицю, дім тощо» [40, с. 41]. Подібні вправи належать до продуктивних, тобто таких, що вимагають від учнів самостійного мовлення.

О. Хорошковська зауважує, що засвоєнню слів і граматичних конструкцій також сприяє «заучування на уроці напам'ять віршів, загадок, які відповідають лексичній темі, що вивчається» [37, с. 110].

Н. Яновицька зазначає, що «безпомилкове вживання граматичних форм під час невимушеного висловлювання – одна з основних ознак сформованості граматичних умінь» [39, с. 61].

### **Формування навичок і вмінь діалогічного мовлення**

Формування вмінь і навичок діалогічного мовлення – важливе завдання уроків української мови в початкових класах. Наукові дослідження й педагогічні спостереження свідчать, що «у повсякденному спілкуванні частіше використовується саме діалог» [17, с. 6].

Формування вмінь діалогічного мовлення доцільно починати з діалогів між учителем та учнями, пізніше – між учнями. Така послідовність роботи навчить учнів спочатку відповідати на запитання, а потім самостійно формулювати їх за зразком.

Л. Курач [9, с. 62–63] пропонує поступово ускладнювати вправи, що стосуються формування діалогічного мовлення, – від відтворення зразків ситуацій до виконання вправ творчого характеру. Так, учням можна поетапно запропонувати завдання: відтворити за зразком короткий діалог, що відповідає певній ситуації; відтворити діалог, що відповідає певній ситуації,

вносячи в нього деякі зміни; завершити діалог, що відповідає певній ситуації і має заданий початок; скласти діалог, що відповідає визначеній ситуації.

У початкових класах найбільш поширеними є вправи і завдання ігрового характеру, під час виконання яких учні відтворюють діалоги казкових або реальних героїв.

Під час розігрування діалогів доцільно використовувати різні реквізити. Це можуть бути телефони, мікрофони, іграшкові набори (лікаря, продуктів харчування, посуду), м'ячі, ляльки тощо, які, на думку дослідників, сприятимуть «заповненню пауз між репліками» та допоможуть зробити «цілісним сюжет ситуації, що розігрується» [27, с. 29].

Під час створення діалогів стануть у пригоді малюнки (одиночні або сюжетні). Так, можна використовувати ілюстрації до українських народних казок, зокрема, «Ріпка», «Лисичка і Журавель», «Івасик-Телесик» або інших казок, відомих молодшим школярам.

Одним із завдань може бути – побудувати діалог за змістом малюнка (ілюстрації). Для цього учням необхідно розглянути малюнки, за допомогою вчителя з'ясувати, кого на них зображено, дати імена дійовим особам, поміркувати, про що можуть говорити герої тощо. Завдання вчителя – призначити школярів на ролі й запропонувати їм певне мовленнєве завдання. Таку роботу доцільно проводити в парах або невеликих групах.

Можна запропонувати учням скласти розповідь за малюнком: «Розгляньте малюнок, на якому зображено хлопчика та дівчинку. Дайте їм імена. Уявіть, що діти розповідають один одному про себе». При цьому учням пропонується низка (серія) малюнків, з яких можна зрозуміти, про що саме розмовляють діти. За допомогою додаткових запитань учитель може зорієнтувати учнів, як побудувати діалог: «З чого почалась розмова між дітьми?» (Із вітання), «Про що запитала дівчина?», «Що їй відповів хлопчик?», «Що дівчина розповіла про себе?». Потім можна запропонувати учням виконати більш складне завдання – так само розповісти про себе. Таку роботу доцільно проводити в парах.



Для відтворення або складання діалогів важливо пропонувати учням цікаві, зрозумілі, доступні теми, близькі інтересам молодших школярів і наближені до реальних життєвих ситуацій. Можна запропонувати учням скласти й розіграти діалог між учителем та учнями, лікарем і пацієнтом, бібліотекарем і читачем, продавцем і покупцем, кондуктором і пасажирами тощо.

Перед початком роботи зі складання діалогу доцільно запропонувати учням певну мовленнєву ситуацію. Наприклад: «Уяви, що твій найкращий друг-однокласник не прийшов сьогодні до школи. Зателефонуй йому та дізнайся, що сталося». На початковому етапі створення діалогів учителеві варто самому поставити перед учнями кілька запитань, які допоможуть їм скласти діалог: «З чого ти почнеш розмову?», «Про що будеш питати?» та ін. Ще одним прикладом мовленнєвої ситуації може бути така: «Уяви, що ти прийшов на дитячий майданчик, а там немає твоїх друзів, однак граються інші, незнайомі тобі діти. Тобі сумно самому. Познайомся з дівчинкою чи хлопчиком і запропонуй погратись разом», «Уявіть, що до вашого класу прийшов новий учень. Дізнайтесь, де він навчався раніше, чому перейшов до іншої школи» тощо.

Також надзвичайно важливо, щоб учитель умів не лише штучно створювати певні мовленнєві ситуації, а й вдало використовувати ті, що можуть виникнути на уроці або в позаурочний час, і на основі цих природних мовленнєвих ситуацій стимулювати учнів створювати діалоги. Наприклад, якщо учень забув удома ручку, він може попросити її в однокласника. Для цього йому необхідно ввічливо, використовуючи формули мовленнєвого етикету, звернутись до однокласника і запитати, чи не може він позичити йому зайву. Або, наприклад, якщо в класі є іменинник, учитель може запропонувати учням привітати його з днем народження.

Важливо вчити учнів «висловлювати свої думки з приводу ситуацій, що виникають у повсякденному житті під час спілкування між школярами: хтось когось ненавмисне штовхнув; узяв чуже без дозволу; навмисне

вдарив» [27, с. 30]. Така робота, по-перше, дасть можливість молодшим школярам учитися розв'язувати суперечки, що можуть між ними виникнути, а по-друге, сприятиме закріпленню етикетної лексики, розвитку вмінь будувати діалоги.

Таким чином, мовленнєві ситуації можуть бути як природними, так і штучно створеними вчителем. Важливо пам'ятати, що «обов'язковими вимогами до мовленнєвої ситуації мають бути чітке визначення умов (обставин реальної дійсності), у яких вона відбувається; наявність адресата мовлення; мотиву; поставленого мовленнєвого завдання або мети висловлювання» [27, с. 30].

Розглянемо деякі ситуації, які можна запропонувати учням для розігрування діалогу: «Марійка повертається зі школи додому. Там її зустрічає бабуся. Що вони кажуть одна одній? Розіграйте цю сценку», «Тато ввечері приходиться з роботи додому. Яка розмова відбувається між вами?», «Уяви собі, що Іванкові купили ... . Хлопчик дуже радий і хоче поділитися новиною зі своїм другом / однокласником. Він зателефонував Захарові на Viber / месенджер. Як почав Іванко свою розмову? Що відповів Захар Іванкові? Яка між ними відбулася розмова? Відтвори їхній діалог», «Уяви собі, що ти з класом ходив на екскурсію в зоопарк. Повернувшись додому, ти розказуєш про свої враження мамі. Яка розмова може відбутися між тобою і мамою?», «Уяви собі, що ви з другом знайшли маленьке кошенятко, яке було злякане і голодне. Яка розмова відбудеться між вами? Що ви вирішите робити з кошенятком?».

Також доцільно пропонувати учням завдання продовжити, завершити діалог, наприклад: «Продовж діалог, використавши поданий початок:

- Привіт, Олю! Куди йдеш?
- Привіт, Денисе! Несу книжки до бібліотеки.
- А що за книжки?»

Окрім того, корисними будуть завдання розіграти або завершити діалог на мовну тему. При цьому варто добирати відомості, які відрізняються в українській та мовах національних меншин, наприклад:

I.

– В українській мові шість голосних звуків.

– Мені здається, що їх десять.

– Ні. Запам'ятай шість голосних звуків: [a], [o], [y], [e], [и], [i].

– Добре. Запам'ятаю.

II.

– Допоможи мені, будь ласка! Як правильно сказати: *ка[з]ка* чи *ка[с]ка*?

– Ці слова мають різні значення.

Продовжте розмову.

III.

– Якими близькими за значенням словами можна перепрошувати когось, просити вибачення за щось?

– Можна говорити: *перепрошую, пробачте, вибачаюсь*.

– Ні, неправильно говорити *вибачаюсь*, треба – *вибач, прошу вибачити*.

Продовжте розмову.

Важливо також нагадати школярам про слова ввічливості під час складання і розігрування діалогів.

### **Формування навичок і вмінь монологічного мовлення**

Не менш важливим є формування в учнів навичок і вмінь монологічного мовлення, яке, на думку науковців, «складніше, оскільки потребує змістовності й логіки викладу» [17, с. 7]. Спочатку монологічне мовлення здійснюється на репродуктивному рівні, тобто учні відтворюють поданий учителем зразок мовлення, переказують, розповідають вивчене

напам'ять. Потім формується продуктивне мовлення, коли учні вчаться самостійно будувати висловлювання, розповідати, запитувати тощо.

Під час формування вмінь усного мовлення на репродуктивному рівні учні активно поповнюють словниковий запас.

Дослідники [27, с. 30] наголошують, що на початковому етапі формування вмінь монологічного мовлення доцільно застосовувати такі завдання:

- усно переказувати;
- вивчати вірші, прислів'я, приказки, загадки, скоромовки;
- працювати з ілюстраціями, оскільки малюнок стимулює уяву учнів, «сприяє бажанню сказати щось про зображене», «є своєрідним наочним планом зв'язної розповіді і наочним поясненням слів, що вживаються у ній» [27, с. 31]: складати розповідь за одним нескладним сюжетним малюнком;
  - продовжувати текст відповідно до поданого початку і малюнка;
  - розповідати за аналогією;
  - складати загадки, скоромовки, сенкани;
  - описувати героя (героїв) тощо.

Учням можна запропонувати завдання уважно роздивитись того, хто сидить найближче. Особливу увагу звернути на колір очей, волосся, одягу. Потім запропонувати повернутись спиною один до одного й розказати, які в сусіда очі, волосся, одяг тощо. Розповідь можна, наприклад, почати словами: «У Марійки ...».

Серед завдань, що спонукатимуть до створення власного монологічного висловлювання, можуть бути такі: «Розкажи про себе, уживаючи числівники. Скільки тобі років? Якого числа ти народився? У якому класі ти зараз навчаєшся? На якому поверсі ти живеш?», «Зранку батьки попросили тебе після повернення зі школи погодувати kota (або полити квіти). Розкажи ввечері батькам про те, що ти виконав їхнє

прохання», «Уяви собі, що ти зустрівся з друзями після літніх канікул. Поділися своїми враженнями про свій літній відпочинок», «Розкажи смішний випадок зі свого життя».

Учні початкових класів повинні навчитись складати й розповідати тексти-розповіді, описи або розповіді з елементами опису за малюнком (картиною), орієнтуючись на слухачів, якими можуть бути однокласники або вчитель. Це можуть бути висловлювання про себе, свою родину, друга, домашнього улюбленця тощо.

Учні початкової школи ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин повинні навчитись почути співрозмовника, відповісти на його запитання, запитати або уточнити, висловити згоду, заперечення, припущення, власне ставлення до почутої чи прочитаної інформації тощо. Сприятиме формуванню цих умінь виконання різноманітних вправ і завдань: завершити речення, відповісти на запитання, за малюнком придумати початок, продовження або кінцівку казки, скласти розповідь за малюнком (серією малюнків), сформулювати запитання до почутого / прочитаного тексту, переказати тощо.

Використання таких різноманітних завдань для формування навичок і вмінь говоріння сприятимуть формуванню вмінь орфоепічно правильно вимовляти звуки української мови, збагаченню й активізації словникового запасу молодших школярів, формуванню в них навичок і вмінь доцільно, комунікативно виправдано використовувати лексичні засоби української мови.

Отже, формування і розвиток умінь і навичок усного мовлення на уроках української мови в закладах загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин – «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» [37, с. 117].

## ВИСНОВКИ

Формування навичок і вмінь усного мовлення учнів початкової школи закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин на уроках української мови на засадах компетентнісного підходу є надзвичайно важливою і актуальною проблемою.

Під час розробки системи вправ і завдань для формування навичок і вмінь усного мовлення в учнів 1–4 класів ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин на уроках української мови нами враховувались: вікові й психологічні особливості школярів; психолінгвістичні особливості засвоєння української мови як другої; результати порівняльного аналізу мовних систем рідної (першої) та української (другої) мов, а саме: спільного й відмінностей як у фонетико-графічних, так і в граматичних системах української та мов національних меншин; специфіка мовного середовища учнів; попередні знання, уміння й навички молодших школярів, здобуті на уроках рідної мови, а також те, що усне мовлення переважає в щоденному житті кожної людини і від його сформованості залежить як успішність у навчанні, так і в житті загалом.

Окрім того, нами визначено, що процес формування в учнів початкових класів навичок і вмінь усного мовлення буде ефективним за умов: урахування їхніх індивідуальних мовленнєвих і пізнавальних можливостей; опори на власний попередній досвід учнів, їхні інтереси та потреби; використання оновлених методів, прийомів, форм і засобів навчання; застосування різних видів робіт, вдало дібраної системи вправ і завдань, спрямованої на формування навичок і вмінь усного мовлення; забезпечення роботи з формування й розвитку мовленнєвих умінь практично на кожному уроці української мови.

Ураховуючи вікові та психологічні особливості молодших школярів, роботу з формування навичок і вмінь усного мовлення важливо проводити в цікавій, доступній формі. Тому доцільними й корисними на уроках

української мови в початковій школі є ігрові завдання, під час виконання яких учні вчаться спільно працювати, формується їхня відповідальність, ініціативність, вміння спілкуватися, домовлятися, дослухатися один до одного.

Доведено, що мовленнєвий розвиток учнів передбачає наявність у них комплексу взаємопов'язаних навичок і вмінь, які власне й становлять усне мовлення, а саме навичок і вмінь аудіювання та говоріння: фонетичних, лексичних, граматичних та інших.

Розроблена нами система вправ і завдань, спрямована на формування та розвиток навичок і вмінь усного мовлення учнів, дає можливість підготувати молодших школярів до повноцінного спілкування українською мовою.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бакуліна Н. В. Формування усного мовлення першокласників у процесі навчання мови іврит у школах України : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2012. 21 с.
2. Баранов М. Т., Ладыженская Т. А., Львов М. Р., Ипполитова Н. А., Ивченков П. Ф. Методика преподавания русского языка. Москва : Просвещение, 1990. 360 с.
3. Бацевич Ф. Основи комунікативної лінгвістики. Київ : Академія, 2004.
4. Гудзик І. Аудіювання українською мовою : посібник. Київ : Педагогічна думка, 2003. 144 с.
5. Гудзик І. Навчаємо слухати – розуміти українську мову. *Рідні джерела*. 1998. № 1–2.
6. Дидактичні та методичні засади компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі : навчально-методичний посібник / за наук. ред. В. Г. Редька; відп. за вип. Т. К. Полонська. Київ : Педагогічна думка, 2019. 413 с.
7. Козаченко О. М. Методика подолання лексичної інтерференції в польському мовленні студентів філологічних факультетів вищих закладів освіти України : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2000. 19 с.
8. Кочкина З. А. Понимание звучащей речи (аудирование). *Вопросы психологии*. 1963. № 3.
9. Курач Л. І. Система комунікативних вправ з формування російського діалогічного мовлення учнів 5–6 класів шкіл з українською мовою навчання. *Зміст і технології шкільної освіти : матеріали звітної наукової конференції Інституту педагогіки АПН України 30–31 березня 2005 року*. Ч. 1. Київ : Пед. думка, 2005. С. 62–63.



10. Мартиненко В. Мовленнєві тренувальні вправи для подолання труднощів дикції в учнів 1 циклу навчання (1–2 класи). *Початкова школа*. 2020. № 8. С. 51–56. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/722142/>.

11. Мартиненко В. О Індивідуальний підхід до формування і розвитку навички читання молодших школярів : методичний посібник. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2020. 104 с.

12. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2002. 328 с.

13. Методика навчання української мови в початковій школі : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / За наук. ред. М. С. Вашуленка. Київ : Літера ЛТД, 2011. 364 с.

14. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / Колектив авторів за редакцією М. І. Пентилюк: М. І. Пентилюк, С. О. Караман, О. В. Караман, О. М. Горошкіна, З. П. Бакум, М. М. Барахтян, І. В. Гайдаєнко, А. Г. Галетова, Т. В. Коршун, А. В. Нікітіна, Т. Г. Окуневич, О. М. Решетилова. Київ : Ленвіт, 2004. 400 с.

15. Навчальна програма з української мови (складник типової освітньої програми) для 1–2 класів закладів загальної середньої освіти з навчанням румунською мовою. [Електронний ресурс]. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Movy.korinnykh.narodiv.ta.nats.menshyn.Ukrayiny/01/7-ukrainska-mova-1-2.kl-z-navch-rumunskoju-movoyu.pdf>.

16. Навчальна програма з української мови для 1–4 класів ЗНЗ з російською мовою навчання / О. Н. Хорошковська. Київ, 2011.

17. Навчальна програма з української мови для загальноосвітніх навчальних закладів з польською мовою викладання. 1–4 класи / О. Н. Хорошковська, Н. І. Яновицька. Київ : Педагогічна думка, 2012. 72 с.

18. Навчальна програма з української мови для загальноосвітніх навчальних закладів з румунською мовою викладання. 1–4 класи /

О. Н. Хорошковська, О. М. Петрук, Н. Т. Палій. Київ : Педагогічна думка, 2012. 72 с.

19. Навчальна програма з української мови для загальноосвітніх навчальних закладів з угорською мовою викладання. 1–4 класи / О. Н. Хорошковська, К. З. Повхан. Київ : Педагогічна думка, 2012. 72 с.

20. Новосьолова В. Особливості роботи з формування лексичної компетентності учнів основної школи на уроках української мови. *Українська мова і література в школі*. 2014. № 7. С. 12–19.

21. Педагогічний словник / За редакцією дійсного члена АПН України Ярмаченка М. Д. Київ : Педагогічна думка, 2001.

22. Петрук О. Навчання української грамоти у 2 класі шкіл з навчанням мовами національних меншин : методичні рекомендації щодо роботи за підручником «Українська мова» О. Петрук. *Початкова школа*. 2019. № 10. С. 36–38. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/718280/>.

23. Петрук О. Організація навчання усного українського мовлення у 1 класі закладів загальної середньої освіти з навчанням угорською мовою. *Початкова школа*. 2018. № 10. С. 38–39.

24. Правова Н. Аудіювання на уроках української мови в школах з російською мовою навчання. *Рідні джерела*. 2004. № 3. С. 23–26.

25. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. *Верховна Рада України. Законодавство України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-п> (дата звернення: 25.10.2021).

26. Редько В. Г. Конструювання змісту шкільних підручників з іноземних мов : теорія і практика : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2017. 628 с.

27. Савельєва Н. Формування комунікативних умінь на початковому етапі навчання української мови. *Рідні джерела*. 2004. № 1. С. 26–31.

28. Тищенко К. Правда про походження української мови. *Спеціальний проект. Український тиждень*. 2012. № 39 (256). С. 21–64. URL: [https://i.tyzhden.ua/content/photoalbum/2012/10\\_12/04/tyshenko/tyshenko.pdf](https://i.tyzhden.ua/content/photoalbum/2012/10_12/04/tyshenko/tyshenko.pdf).
29. Турчина Ю. Артикуляційна гімнастика у віршах. 2010. [Електронний ресурс]. URL : <https://www.facebook.com/photo/?fbid=2592591260764599&set=pcb.2756224741074027>.
30. Турчина Ю. Логопедичні чистомовки. *Весела абетка*. [Електронний ресурс]. URL: <http://abetka.ukrlife.org/turchyna3.html>.
31. Турчина Ю. В. Логопедичний зошит. Звук Л'. Харків : Вид-во «Ранок», 2015. 64 с.
32. Турчина Ю. В. Логопедичний зошит. Звуки Ж, Ш, ДЖ. Харків : Вид-во «Ранок», 2015. 64 с. : іл. + дод. (4 с.).
33. Турчина Ю. В. Логопедичний зошит. Звуки К, Х, Г, Г'. Харків : Вид-во «Ранок», 2015. 80 с.
34. Турчина Ю. В. Логопедичний зошит. Звуки Р, Р' (українською мовою). Харків : Вид-во «Ранок», 2014.
35. Турчина Ю. В. Логопедичний зошит. Звуки С – С', Ц – Ц'. Харків : Вид-во «Ранок», 2015. 64 с.
36. Хорошковська О. Н. Методика навчання української мови у початкових класах шкіл з російською мовою викладання. Київ : Промінь, 2006. 256 с.
37. Хорошковська О. Н. Теоретико-методичні засади навчання української мови і мовлення у школах І ступеня з мовами викладання національних меншин України : монографія. Київ : Педагогічна думка. 2013. 160 с.
38. Яновицька Н. Особливості вивчення фонетико-графічного матеріалу української мови у школах з польською мовою викладання. *Рідні джерела*. 2004. № 4. С. 30–33.

39. Яновицька Н. І. Проблема взаємозв'язків у формуванні граматичних умінь і навичок у процесі вивчення польської та української мов. *Зміст і технології шкільної освіти : матеріали звітної наукової конференції Інституту педагогіки АПН України 30–31 березня 2005 року*. Ч. 1. Київ : Пед. думка, 2005. С. 60–61.

40. Яновицька Н. І. Формування граматичних умінь з української мови учнів початкових класів шкіл з польською мовою викладання : методичний посібник. Київ : Педагогічна думка, 2013. 110 с.

**ВИРОБНИЧО-ПРАКТИЧНЕ ВИДАННЯ**

**Хорошковська-Носач Тетяна Петрівна**

**СИСТЕМА ВПРАВ І ЗАВДАНЬ  
ДЛЯ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ 1–4 КЛАСІВ  
УСНОГО МОВЛЕННЯ  
НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ  
В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ  
З НАВЧАННЯМ МОВАМИ НАЦІОНАЛЬНИХ  
МЕНШИН**

*Методичні рекомендації*

(Електронне видання)

Обсяг вид. 3,0 авт. арк.

Видавництво «Педагогічна думка»  
04053, м. Київ,  
вул. Січових Стрільців, 52-а, корп. 2;  
тел./факс: (044) 481-38-85  
e-mail: book-x1@ukr.net

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи  
до Державного реєстру видавців, виготовлювачів  
і розповсюджувачів видавничої продукції  
Серія ДК № 3563 від 28.08. 2009 р.