

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВОЛИНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ**

Кафедра теорії і методики початкової освіти

На правах рукопису

**БАНЗЕРУК ДІНА ВІКТОРІВНА
РОЗВИТОК УСНОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГРАМОТИ**

Спеціальність 013 Початкова освіта

Освітньо-професійна програма Початкова освіта

Робота на здобуття другого (магістерського) рівня вищої освіти

Науковий керівник:
ІОВХІМЧУК
НАТАЛІЯ ВОЛОДИМИРІВНА,
кандидат філологічних наук, доцент

РЕКОМЕНДОВАНО ДО ЗАХИСТУ

Протокол № 5

засідання кафедри теорії та
методики початкової освіти

від 12 листопада 2024 р.

Завідувач кафедри

проф. Пріма Р.М. _____

ЛУЦЬК – 2024

Анотація

Банзерук Д. В. Розвиток усного мовлення молодших школярів у процесі навчання грамоти.

Робота на здобуття другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта. Волинський національний університет імені Лесі Українки. Луцьк, 2024.

У кваліфікаційній роботі теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено методику розвитку усного мовлення молодших школярів у період навчання грамоти; з'ясовано лінгводидактичні особливості розвитку мовлення молодших школярів у процесі навчання грамоти; схарактеризовано усне мовлення молодших школярів як об'єкт лінгводидактичного дослідження; виявлено стан розвитку усного мовлення молодших школярів у процесі навчання грамоти; вдосконалено прийоми, форми і засоби роботи з розвитку усного мовлення молодших школярів; подальшого розвитку набула робота з навичок говоріння молодших школярів, реалізація яких забезпечує підвищення рівня усного мовлення; результати можуть бути використані в процесі вдосконалення змісту програм і підручників, у створенні методичних посібників з української мови.

Ключові слова: мова, мовлення, усне мовлення, культура мовлення, мовленнєвий етикет.

Banzeruk D. Development of oral speech of junior schoolchildren in the period of learning to read and write.

Work for the second (master's) level of higher education in the specialty 013 Primary Education. Lesya Ukrainka Volyn National University. Lutsk, 2024.

The qualification work theoretically substantiates and experimentally tests the methodology of developing primary schoolchildren's oral speech in the period of learning to read and write; clarifies the linguodidactic features of primary schoolchildren's speech development in the process of learning to read and write; characterizes primary schoolchildren's oral speech as an object of linguodidactic research; reveals the state of primary schoolchildren's oral speech development in the process of learning to read and write; improves the methods, forms and means of work on primary schoolchildren's oral speech development; The work on junior schoolchildren's speaking skills was further developed, which improves the level of oral communication; the results can be used to improve the content of programs and textbooks, and to create methodological manuals on the Ukrainian language.

Keywords: language, speech, oral speech, culture of speech, speech etiquette.

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ УСНОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГРАМОТИ	8
1.1. Лінгвістичні особливості розвитку мовлення молодших школярів у процесі навчання грамоти	8
1.2. Усне мовлення молодших школярів як об'єкт лінгводидактичного дослідження	23
1.3. Педагогічний супровід розвитку усного мовлення молодших школярів	37
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ УСНОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГРАМОТИ	41
2.1. Стан розвитку усного мовлення молодших школярів у процесі навчання грамоти	41
2.2. Обґрунтування методики формування усних мовленнєвих умінь молодших школярів	43
2.2. Аналіз та результати експериментального дослідження	61
ВИСНОВКИ	73
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	76
ДОДАТКИ	84

ВСТУП

Актуальність дослідження. Курс української мови – важлива складова змісту початкової освіти Нової української школи, оскільки він є не тільки окремим навчальним предметом, а й засобом опанування всіх інших шкільних освітніх компонентів, основною метою якого є розвиток умінь і навичок усного мовлення; поглиблення знань про усне і писемне, діалогічне й монологічне мовлення; особливості висловлювань, зумовлені їх комунікативними завданнями, ситуацією спілкування.

Особливістю мовленнєвого розвитку молодших школярів є робота, спрямована на збагачення словника, формування вмінь граматично правильно і лексично виправдано застосовувати у власному мовленні слова різних лексико-граматичних розрядів для побудови зв'язних висловлень певного типу (розповідей, описів, міркувань).

Важливими завданнями є поєднання навчання мови й мовлення як засобу і способу мовленнєвої діяльності, її форми та змісту; реалізація діяльнісного підходу до мовленнєвого розвитку, який випливає з тези, що лише різноманітна за змістом і формою систематична мовленнєва діяльність здатна забезпечити ефективний мовленнєвий розвиток; посилення практичної спрямованості навчання мови – орієнтація на різнобічний мовленнєвий розвиток (слухання, говоріння, читання, письмо); забезпечення наступності змісту мовної освіти і вимог до його засвоєння між базовими компонентами дошкільної освіти і початкової школи. Основну увагу в навчанні молодших школярів доцільно приділяти розвитку вмінь здійснювати всі види мовленнєвої діяльності: слухання-розуміння (аудіювання), говоріння, читання, письмо.

Проблема розвитку усного мовлення досліджується вченими в різних контекстах: психологічному (М. Жинкін, О. Лурія та ін.), психолінгвістичному (В. Глухов, О. Шахнарович та ін.), лінгводидактичному (А. Богуш, М. Вашуленко, Н. Гавриш, М. Львов, Л. Паламар, М. Пентилюк та ін.), лінгвістичному (Т. Ладиженська, Л. Щерба та ін.).

Заслужують на увагу дослідження В. Бадер (розвиток усного і писемного мовлення молодших школярів), А. Богуш і Н. Гавриш (розвиток мовленнєвої діяльності дошкільників), Т. Коршун (відбір лексики для початкового етапу засвоєння української мови), М. Орап (розвиток мовлення першокласників), Л. Паламар (комунікативне мовлення), О. Смолінської (мовний розвиток засобами українського фольклору), В. Трунової (розвиток мовлення в умовах білінгвізму), Л. Хомич (психолого-педагогічна підготовка вчителів до розвитку мовлення дітей). Однак, високо оцінюючи значущість праць учених і методистів з обраної проблеми, необхідно зазначити потребу подальшої розробки низки аспектів, зокрема – розвиток усного мовлення у процесі навчання грамоти.

Важливість досліджуваної проблеми пояснюється тим, що добре розвинене мовлення допомагає сприймати довкілля, реалізувати навчальні, пізнавальні і виховні функції освітнього процесу. Від рівня сформованості мовленнєвих умінь молодших школярів під час навчання грамоти залежить успішність осмисленого засвоєння ними мови та розвитку мовлення в майбутньому.

Актуальність дослідження зумовлена вагомістю проблеми для методики формування мовлення молодших школярів, з одного боку, а з іншого – обмеженістю дослідження проблеми в теоретичному і практичному аспектах. Відтак, виникає необхідність розробки методики розвитку мовлення молодших школярів, що й зумовило вибір теми кваліфікаційної роботи **«Розвиток усного мовлення молодших школярів у процесі навчання грамоти»**.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити методику розвитку усного мовлення молодших школярів у процесі навчання грамоти.

Мета дослідження потребує розв'язання таких завдань:

1.З'ясувати лінгводидактичні особливості розвитку мовлення молодших школярів у процесі навчання грамоти.

2. Схарактеризувати усне мовлення молодших школярів як об'єкт лінгводидактичного дослідження.

3. Виявити стан розвитку усного мовлення молодших школярів у процесі навчання грамоти.

4. Розробити та експериментально перевірити методику розвитку усного мовлення молодших школярів у процесі навчання грамоти.

Об'єкт дослідження – процес навчання грамоти молодших школярів.

Предмет дослідження – методика розвитку мовлення молодших школярів у процесі навчання грамоти.

Для вирішення поставлених завдань використовували такі *методи* дослідження: а) теоретичні – системний аналіз психолого-педагогічної і навчально-методичної літератури з проблеми розвитку усного мовлення молодших школярів під час навчання грамоти, семантичний аналіз вправ з розвитку мовлення; б) емпіричні – педагогічні спостереження, анкетування, тестування, бесіди, вивчення й узагальнення передового досвіду вчителів із метою виявлення труднощів у процесі розвитку мовлення молодших школярів і недоліків у педагогічній діяльності вчителів; констатувальний і формувальний експерименти; в) аналіз та обробка результатів педагогічного експерименту методами математичної статистики.

Експериментальна база дослідження – заклад загальної середньої освіти «Воєгощанський ліцей» Камінь-Каширської міської ради Волинської області.

Елементи наукової новизни та теоретична значущість дослідження полягають у тому, що: створено й експериментально перевірено методику розвитку усного мовлення молодших школярів у процесі навчання грамоти; визначено теоретичні засади проблеми; вдосконалено прийоми, форми і засоби роботи з розвитку усного мовлення молодших школярів; подальшого розвитку набула робота з навичок говоріння молодших школярів, реалізація яких забезпечує підвищення рівня усного мовлення.

Практичне значення дослідження. Здобуті результати можуть бути використані в процесі вдосконалення змісту програм і підручників, у створенні методичних посібників з української мови у початкових класах. Значна частина дослідницького матеріалу (типологія вправ, зразки завдань тощо) можуть прислужитися вчителю в процесі опрацювання граматичного матеріалу для розробки аналогічних завдань. Упровадження у практику запропонованих завдань та вправ збагатить методику проведення роботи над удосконаленням мовленнєвих умінь здобувачів початкової освіти, позитивно вплине на ефективність початкового навчання загалом.

Апробація і впровадження результатів дослідження здійснювались у процесі навчальної роботи в початкових класах закладу загальної середньої освіти «Воєгощанський ліцей» Камінь-Каширської міської ради Волинської області. Основні положення кваліфікаційної роботи доповідалися та обговорювалися на засіданні кафедри теорії та методики початкової освіти Волинського національного університету імені Лесі Українки, через наукову публікацію: Банзерук Д. В. Лінгвістичні особливості розвитку мовлення молодших школярів. *XXXIII International scientific and practical conference «State of Scientific Research: Methods and Prospects for Development Across Different Fields»* (August 7-9, 2024) Graz, Austria. International Scientific Unity, 2024. P.65-69.

Структура дослідження. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел (106 найменувань), додатків (А, Б) і становить 85 сторінок друкованого тексту.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ УСНОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГРАМОТИ

1.1. Лінгвістичні особливості розвитку мовлення молодших школярів

Психолінгвістика розглядає мовлення як один із видів цілеспрямованої діяльності людини, підпорядкованої загальним закономірностям організації діяльності. Основними напрямками дослідження є: моделі граматичного породження висловлювань (Є. Верещагін, Т. Рябова,); механізми сприймання й розуміння семантичного боку мовлення, а також закономірності семантичної організації мовних здібностей людини (А. Брудний, А. Клименко та ін.), ймовірна організація сприймання мовлення (Р. Фрумкіна та ін.). Мовлення людини безпосередньо пов'язане з мисленням. У будь-якому виді мислення виявляється роль мовлення. Зміст і форма мовлення людини залежить від його професії, ситуації, досвіду, темпераменту, характеру, здібностей, інтересів, стану. Повноцінне володіння мовленням передбачає адекватне засвоєння і породження мовлення в єдності його форми і змісту. Однак поведінка і розумова діяльність людини в онтогенезі, особливо в ранньому, розвивається шляхом особистого практичного пізнання реальності, а мовленнєва діяльність, майже виключно, шляхом засвоєння готових зразків, змінювати які людина практично не може. Корекція поведінки і корекція мовлення, що відбувається зі сторони, здійснюється окремо, причому нормативна поведінка, особливо до початку систематичного шкільного навчання, є соціально більш важливою, ніж нормативне мовлення [29, с. 32].

Цілком зрозуміло, пише Т. Піроженко, і те, що мовленнєві досягнення дитини, як відображення досвіду міжособистісних взаємин, віддзеркалюють такі особистісно-значущі психологічні феномени, як статус дитини у сім'ї та групі дітей, ставлення оточуючих до дитини, яке має прояв в оцінці. Але крім

зовнішніх характеристик відношень дитини з оточенням, важливу роль виконує особисте ставлення малюка до оточуючих людей, до самого себе [55, с. 3].

Психолінгвісти стверджують, що на перших етапах оволодіння мовленням слово є для дитини лише сигналом, що спрямовує орієнтовну діяльність до чуттєво сприйманих ним об'єктів так, що в результаті відбувається їх зближення, прирівнювання одного до іншого в певному відношенні і одночасно відмінність їх від інших, зовні схожих з ним об'єктів. Інакше кажучи, відбувається їх узагальнення і аналіз, але вже на новому рівні – у суспільній практиці, що закріплений у значенні відповідного слова [64, с. 29]. Слово є засобом утворення і вираження понять, суджень, відображень предметів і явищ у свідомості.

Засвоєння мови дитиною протікає спонтанно, природно і без будь-яких зусиль з її боку. Ці особливості становлення мови і мовлення дітей пов'язані з процесами фізіологічного дозрівання центральної системи і з певною її пластичністю в цей період. Нормальне формування систем, які забезпечують засвоєння мовлення, вимагають сучасної їх стимуляції мовленнєвими сигналами. При недостатній стимуляції (наприклад, при порушенні слуху) процеси засвоєння мовлення затримуються [12, с. 40-41].

Розвинена мова людини – не тільки форма думки, а й сама думка, супутник мислення, свідомості, джерело пам'яті. Створені за допомогою мови образи, описи подій, якостей, властивостей найрізноманітніших виявів матеріального й духовного життя людей є вищим актом пізнавальної діяльності людини [9, с. 20].

Мовлення є однією з центральних психічних функцій, що має вирішальний вплив на формування особистості, мислення. Саме тому основним завданням шкільного курсу рідної мови є розвиток мовлення учнів, яке слід нерозривно пов'язувати з розвитком мислення, бо мовлення без мислення – це пустопорожнє говоріння, а мислення без мовлення – нереальне. Рівень розвитку як мислення, так і мовлення дитини прямо пропорційно залежить від її

словникового запасу. Чим багатший словник, тим проникливіше вона бачить світ, тонше вичленовує явища, точніше сприймає почуте й прочитане, чіткіше формулює й виражає свої думки [13, с. 13].

Зв'язок мовлення і мислення становить основу логічності мовлення. Не випадково в народі говорять: перш, ніж сказати, слід подумати. Вимога ж ця націлює мовця на те, щоб ні семантика слова, ні значеннєві зв'язки мовних одиниць (слів і частин складних речень) не суперечили логіці, тобто внутрішній закономірності зв'язку слів чи предикативних частин у складних реченнях, і щоб обґрунтування висловлюваного спиралось на причиново-наслідкові відношення. Для досягнення цього, зазначає С. Дорошенко, треба прагнути по-перше, до точності і логічності – різні якості; по-друге, до правильної семантичної організації висловлень речень; по-третє, до змістової і композиційної їх закінченості. Недотримання цих умов спричиняє алогічність (суперечливість, безглуздість) мовлення [24, с. 103]. Закономірним є те, що, ставлячи за мету досягнення мисленнєвого розвитку, ми тим самим закладаємо основу для мовленнєвого вдосконалення.

У процесі психічного розвитку дитини її мовлення формується поетапно через взаємодію процесів спілкування, які постійно ускладнюються (і процесів використання мовлення з некомунікативною метою), і становленню інших видів діяльності, що лежать в основі мовлення. Добре розвинене мовлення дітей є одним із головних показників готовності до шкільного навчання. Психологи стверджують: «Рідну мову можна вважати основним предметом у початковій школі, оскільки вона «проникає» в інші предмети, поєднує і об'єднує їх результати. По суті, мовлення є основою, на якій вибудовується вся навчальна діяльність» [25, с. 29].

З огляду на це, М. Вашуленко вказує, що в сучасній методиці початкового навчання рідної мови широко запроваджується функціональний підхід, дидактичним засобом його реалізації - це зв'язне висловлювання, тобто текст. Саме в ньому (тексті) як найвищому рівні мовної системи функціонують

мовні одиниці нижчих від нього рівнів – речення, словосполучення, слово [11, с. 4-5]. Рівень же знань з української мови, за М. Пентилюк, залежить від запасу слів та вміння користуватися ними при конструюванні власних висловлювань [54, с. 8].

З допомогою мовлення учні вивчають навчальний матеріал, спілкуються, впливають один на одного і на себе. Чим активніше вдосконалюється усне, писемне й інші види мовлення, поповнюється словник, тим вище рівень їхніх пізнавальних можливостей. Володіння лексичним і фразеологічним багатством мови є невід’ємною ознакою мовленнєвої культури учнів [53, с. 27], бо розвиток мовлення відіграє визначну роль в регуляції поведінки і діяльності дітей на всіх етапах розвитку. Усне мовлення виникає у процесі безпосереднього живого спілкування. Однак закони побудови мови, її звукового складу залишаються неусвідомленими до тих пір, доки в школі дитина не починає спеціально займатися граматиною мови і фонетикою мовлення [39, с. 13].

В. Сухомлинський писав: «Чим глибше людина пізнає тонкощі рідної мови, тим тонша її сприйнятливість до гри відтінків рідного слова, тим більш підготовлений її розум до оволодіння мовами інших народів, тим активніше сприймає серце красу слова» [66, с. 28]. Оскільки значення слова визначається використанням його у мовленні, вдосконалюється в ньому і пізнається тільки із нього, чітке розмежування мови і мовлення є неможливим. Мовленнєва діяльність (процеси говоріння і слухання – розуміння) опосередкована переходом від системи мови до мовленнєвих текстів, необов’язково літературних. Під час говоріння ми «поєднуємо слова, хоч і за певними законами, але часто-густо самим неочікуваним способом, використовуючи не тільки почуте сполучення, але й постійно утворюємо нове. Результат може бути виражений у вербальній або невербальній реакції на висловлювання [64, с. 33-34].

Оскільки мовленнєва діяльність має принципово творчий характер, то

опановуючи у відомому обсязі семантикою мови, історично виробленою системою значень, мовними способами оперування, людина у своїй практичній мовленнєвій діяльності застосовує її до нових фактів дійсності. Мовець, засвоюює поняття і способи їх зв'язку, користується формою, яку він, за умовами мовлення, наповнює новим змістом. У результаті розширюються семантичні зв'язки між словами, збагачується зміст висловлених понять [20, с. 158].

А. Богуш зазначає, що мовленнєвотворча діяльність відбувається на рівні зв'язного висловлювання, яке є наступним після словотворчості етапом, на якому дитина здобуває знання про мову і мовлення, активно і творчо ставиться до процесу опанування мовою, формуючи вміння та навички [9, с. 98].

Освоєння мовленнєвого багатства, під яким прийнято розуміти використання таких мовних одиниць, які забезпечують чітке сприйняття висловленого і викликають інтерес до повідомлюваного, С. Дорошенко вбачає у роботі над розширенням активного словникового запасу, вмінням оперувати ним і засобами живого викладу [24, с. 115].

Необхідність навчати дітей зв'язно висловлювати свої думки викликала до життя термін «зв'язне мовлення», який закріпивсь у методиці викладання мов у початкових класах. Під цим терміном учені С. Дорошенко, М. Вашуленко, О. Мельничайко розуміють монологічне мовлення, точніше – процес, діяльність мовця, послідовний усний чи письмовий виклад думок, знань. Наслідком діяльності стає текст, тобто сукупність взаємопов'язаних самостійних речень, об'єднаних спільним предметом (темою) й головною думкою висловлювання за допомогою мовних (лексичних, граматичних й інтонаційних) засобів. У методиці мови ці два поняття «зв'язне мовлення» і «текст» стоять поряд [43, с. 349]. І зв'язне мовлення, і текст – це форма спілкування.

Ця форма опосередкована мовою, що історично склалась у процесі

діяльності людей, називається мовленням. Мовлення виконує ряд функцій: позначення (кожне слово, речення має певний зміст), повідомлення (передача відомостей, знань, досвіду), вираження (виявлення через інтонацію, наголос, побудову, використання порівнянь, прислів'їв і т.п., почуттів, потреб, стосунків), взаємодія (стимулювання до виконання задач, виявлення активності, до зміни поглядів). Функції мовлення по-різному проявляються в таких його видах, як усне, зовнішнє усне і писемне, і внутрішнє [25, с. 349-350].

Відомо, що зовнішній бік мовлення розвивається у дитини від слова до поєднання двох або трьох слів, потім до простої фрази і до об'єднання фраз, ще пізніше – до складних речень і до зв'язного, що складається з розгорнутого ряду речень, мовлення. Дитина йде в оволодінні фізичним боком мовлення від частини до цілого. Але відомо також, що за своїм значенням перше слово дитини є ціла фраза – односкладове речення. У розвитку семантичного боку мовлення дитина починає з цілого речення і тільки пізніше переходить до оволодіння окремими смисловими одиницями, значеннями окремих слів, виражену в однослівній пропозиції думку щодо окремих, пов'язаних між собою словесних значень. Таким чином, психолінгвісти стверджують: якщо охопити початковий і кінцевий момент у розвитку семантичного і фізичного боків мовлення, можна легко впевнитись у тому, що цей розвиток йде в протилежних напрямках. Смисловий бік мовлення розвивається від цілого до частини, від речення до слова, а зовнішній бік мовлення йде від частини до цілого, від слова до речення [65, с. 260].

Усне мовлення – вербальне (словесне) повідомлення, яке за допомогою мовних засобів сприймається на слух. Воно характеризується тим, що окремі компоненти мовленнєвого повідомлення народжуються і сприймаються послідовно. Процес породження усного мовлення включає ланки орієнтування одночасного планування (програмування), мовленнєвої реалізації і контролю; планування, у свою чергу, вдосконалюється за двома паралельними каналами і

стосується змістовного і моторно-артикуляційного боків усного мовлення [36, с. 34].

Мовленнєвий розвиток дитини є досить широким поняттям, що охоплює рівень сформованості звуковимови, його відповідності загальноприйнятим орфоепічним нормам української мови, обсяг словникового запасу і граматичну організацію мовлення. Мовлення учнів розвивається, якщо вони набувають здатності розуміти лексичне і граматичне значення слова, словосполучення, речення, тобто якщо запам'ятовується матеріальна оболонка відповідного мовного знака і правильно співвідноситься з явищем позамовної реальності [43, с. 50].

У шкільній практиці відомими є вимоги до дитячого мовлення: говорити правильно, чисто, точно, логічно, зрозуміло. Вони становлять перелік якостей літературного усного мовлення, а саме: *правильності* – дотримання закріплених у літературній мові норм; *чистоти* – вживання літературного чи нелітературного слова, постановка наголосу або будова речення; *точності* – відповідність лексичного значення до змісту ужитих мовцем слів; *логічності* – чітка семантична організація висловлень і послідовність викладу; *свідомості* – зрозумілий, ясний виклад думок [25, с. 47-49].

Віковий період, протягом якого мовлення засвоюється «без зусиль», називається критичним періодом (*critical age for language acquisition*), оскільки за межами цього періоду дитина, яка не має досвіду мовленнєвого спілкування, стає нездатною до навчання. Тривалість критичного періоду виражається по-різному – від народження і до 3-11 років, і від 2-х років до періоду статевого дозрівання [7, с. 26]. За умови правильних методичних підходів, належної організації і навчально-методичного процесу навчання рідної мови в першому класі, в учнів успішно формуються вміння слухати і розуміти почуте, висловлюватися, вступати в діалог і полілог [5, с. 10]. Дитина достатньо швидко стає повноправним членом свого мовного угруповання, здатного породжувати і розуміти безкінечну кількість нових для неї, але не менш

значимих речей мовою, якою вона оволодіває [8, с. 42]. Якщо з дитиною адекватно і багато спілкуватись, вона буде добре говорити.

Серйозним гальмом в оволодінні процесом творення тексту є недосконалість граматичної структури мовлення молодших школярів. У їхньому мовленні переважають непоширені речення одноманітної структури, де всі ознаки предмета діти передають здебільшого за допомогою присудка (зайчик сірий, зайчик біжить), їм важко об'єднати в одне судження дві ознаки про предмет – подану (означення) і нову (присудок): «*Сірий зайчик біжить*», вони недостатньо володіють мовними засобами вираження означальних, причинових, наслідкових відношень [42, с. 153]. Як пишуть вчені, дитина не може зразу оволодіти текстом. Проходить достатньо багато часу, перш ніж результат досягає ступеня відносно стійкої рівноваги. Ця проблема виражається у тому, що в дошкільному віці і в початковій школі дитина утруднюється в переказах достатньо простих текстів – казок, байок, розповідей і т.ін., адже тільки та людина, яка вміє засвоювати структуру нової мовленнєвої інформації, сама стає автором тексту [16, с. 29].

Практика свідчить, що першокласникам доводиться багато читати вголос і мовчки, складати розповіді, відповідати на запитання, звертатись із запитанням до вчителя, товаришів. Та недостатньо розвинене мовлення, бідність словникового запасу створюють неабиякі труднощі. У зв'язку з розширенням форм спілкування з оточуючими у дитини формується зв'язне мовлення, за допомогою якого вона передає хвилювання, розповідає про те, що бачила і чула. В шести-семилітньому віці починає спрацьовувати регулювальна функція мовлення.

Однією з найважливіших складових формування дитячої особистості, і зокрема готовності її до шкільного навчання, С. Дем'яненко вважає мовленнєвий розвиток. Важливе місце серед завдань навчання грамоти, в основі якого лежать усі чотири види мовленнєвої діяльності (слухання і розуміння (аудіювання), говоріння, читання і письмо) посідає проблема

оволодіння дошкільників мовними поняттями. Неусвідомлене засвоєння мовних понять дітьми, що трапляється в практиці роботи з шестилітками, стає перепорою для розвитку в них у край важливих когнітивних пізнавальних умінь: спостерігати, зіставляти, аналізувати, узагальнювати, класифікувати, абстрагувати, виконуючи розумові операції при виокремленні суттєвих мовних понять [22, с.10]. Та, незважаючи на відповідну обмеженість розумових здібностей дитини, вона все ж оволодіває складною структурою рідної мови за які-небудь три-чотири роки. Більше того, дитина, зустрічаючись з новими для неї явищами рідної мови, досить скоро «підводить» її (мову) практично під відому їй граматику без свідомої допомоги батьків або з дуже незначною їх допомогою [11, с.41-42].

А. Богуш окреслює проблему ситуативного мовлення таким чином: а) дитина або зовсім випускає предмет, або замінює його займенником (він як побіг, а він за ним, він упав, потім встав...), при цьому ніде не говориться, кому цей займенник належить;

б) в одному й тому самому реченні, один і той самий займенник належить різним суб'єктам чи об'єктам (він сказав, а він не дав);

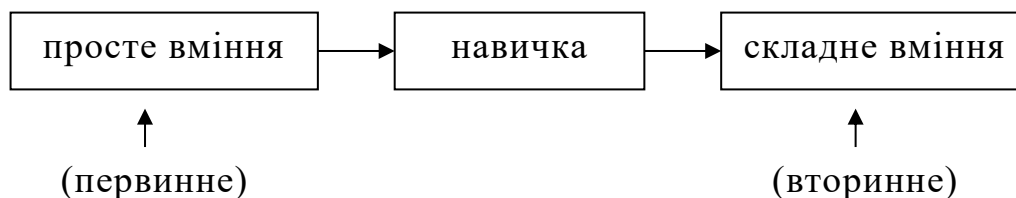
в) у мовленні дітей переважають прислівники: там, тут, потім, зараз;

г) переважає слово «такий», що супроводжується жестами, мімікою, рухами. Водночас ситуативність залежить від змісту і характеру спілкування, а також від індивідуальних особливостей дітей [9, с.142].

В основі формування комунікативного мовлення лежать мовленнєві вміння і навички. Навичці передують первинні прості вміння. Прості вміння – це дії, які виконуються людиною вперше з метою усвідомлення способу виконання.

Всю увагу при цьому спрямовано на спосіб виконання, який виступає у вигляді знань про певну дію. Зміст же запропонованих завдань (засобів розвитку мовлення) залишається поза увагою дитини.

Складне вміння має вторинний характер і розглядається як уміння виконувати комплексні дії, засновані на навичках, що формуються під час виконання спеціально дібраних мовленнєвих вправ. Отже, мовленнєві вміння мають такі компоненти:



Правильне мовлення – необхідна умова успішного засвоєння програмного матеріалу, тому вчителів слід добре знати особливості мовленнєвого розвитку своїх учнів, причини затримки розвитку мовлення до моменту приходу їх у школу, порушення в мовленні, і дбати про правильне мовлення учня, яке має характеризуватися не лише рівнем розвитку фонематичного *сприймання* та вимовним тоном мовлення, а й здібністю *розрізняти* в мовленні *звуковий склад слова*. Це є однією з особливостей розвитку мовлення під час навчання грамоти. Сам процес навчання грамоти, на основі якого розвивається чітка уява про звуковий склад слова, коли школяр оволодіває вміннями аналізувати кожний окремий звук і відрізняти його від іншого, у свою чергу, впливає на більш тонке й усвідомлене сприйняття мовлення [24, с.19].

Увага до орфоепічних норм мовлення визначається сукупністю факторів, серед яких найважливішим є соціальний. Грамотне усне мовлення допомагає швидкому, легкому спілкуванню між людьми, бо має великий вплив сфера живого слова. Якісне мовне сприймання, здатність наслідування допомагають учням початкової школи в успішній організації роботи з розвитку мовлення на репродуктивному рівні. На жаль, цей аспект недооцінюється вчителями у процесі роботи з першокласниками.

У молодших школярів відбуваються важливі зміни в розвитку мислення, тому що чіткіше починають усвідомлювати зв'язки між причинами і наслідками явищ, дій тощо. Учні вже розуміють, що мовні знаки (слово,

словосполучення) можуть належати до різних граматичних категорій. Це дає можливість розвивати мислення, яке спирається на абстрагування й узагальнення, є більш складною формою і має наочно-образний або чуттєвий характер.

Оскільки пам'ять учнів-початківців мимовільна, вони досить добре запам'ятовують, особливо те, що їх цікавить і подобається [7, с.25], але відсутність досвіду і недостатній обсяг понять не дозволяють їм складати судження про предмети і явища, та все ж таки в їх міркуваннях є своя логіка, і вони намагаються робити висновки. Будуючи зв'язне висловлювання (усне чи письмове), першокласник спирається на наявний у нього запас слів і граматичних моделей. Це матеріал довгочасної пам'яті. Другий компонент довгочасної пам'яті – запас уявлень і понять, набутих у різні моменти життя [63, с.350].

Крім довгочасної пам'яті, у процесі мовлення важлива роль належить оперативній пам'яті. Вона діє кілька секунд: відбирає із довгочасної пам'яті синтаксичні схеми і включає в неї слова. Сутність оперативної пам'яті зводиться до двох функцій: 1) утримання двох написаних чи сказаних слів під час побудови речення, 2) випередження двох сусідніх синтаксично пов'язаних слів. І так відбувається у ланцюгу всього речення і тексту. Недосконалість граматичної структури дитячого мовлення свідчить про обмежений обсяг оперативної пам'яті [43, с.250-253]. Саме тому, зазначає Н. Лазаренко, процес навчання грамоти потребує таких методичних прийомів, щоб враховували особливості дитячого сприймання, уваги, пам'яті, мислення. При цьому добір мовного матеріалу має здійснюватися так, щоб учні мали можливість оволодіти такими важливими прийомами розумової роботи, як аналіз і синтез, класифікація, узагальнення, уміння робити висновки [38, с. 13].

Учителеві корисно знати і про те, що діти цього віку відзначаються посиленням *відчуттям гальмуючого впливу слова*. Варто зауважити, що це друга психологічна особливість. Дитина більш загострено реагує на емоційність

мовлення, ніж на зміст слова. А це означає, що вона легко наслідує, чутлива до образних форм поведінки будь-якого значимого для неї зразка.

Неабияке значення для успішного навчання першокласника має *культура мовлення під час спілкування* – це наступна особливість розвитку мовлення. Вона включає не лише використання великої кількості слів, але й уміння промовляти ці слова з певною інтонацією, володіючи голосом, темпом мовлення тощо. Високоорганізоване, хороше мовлення передбачає відсутність мовленнєвих помилок, тому робота з метою їх профілактики є важливою складовою частиною спільної взаємодії вчителя й учня. Щоб ефективно організувати роботу для попередження мовленнєвих помилок, необхідно знати їх лінгвістичну і психологічну природу [66, с. 52].

М. Бастун визначає приховані недоліки мовлення: матеріал із математики засвоюється краще, ніж з основ грамоти; є труднощі у засвоєнні звуко-буквеного аналізу і техніки читання, через недоліки фонематичного слуху; обмежений запас слів; вимовляючи складні, рідковживані слова та скоромовки, учень запинається й робить помилки, як в усному мовленні, так і на письмі; а результати виконання психодіагностичних завдань на вербальному матеріалі гірші, ніж на невербальному [3, с. 67].

Л. Терлецька, аналізуючи мовлення на початку шкільного навчання пише, що у дітей в основному розвинутий звуковий (фонетичний) бік мовлення. Дитина практично володіє всіма фонемами. Запас слів складає 4-7 тисяч. Діти вміють користуватися граматичними формами рідної мови, пов'язувати слова у речення (прості та складні), але засвоюючи читання, першокласнику подекуди буває складно з'єднувати звуки у склади, змістова (семантична) сторона мови дитини на початок шкільного навчання ще недостатньо розвинута, значення слів розуміється не зовсім правильно, іноді вони трансформуються у бік звуження або розширення [68, с.45].

Найчастіше недоліки у володінні мовленням зумовлені недостатньою сформованістю фонетичного та фонетико-лексико-граматичного боків

мовлення. Затримка в розвитку фонетичного боку виражається в тому, що дитина не досить чітко може диференціювати групи звуків, найчастіше це стосується розрізнення звуків [с] і [ц], дзвінких і глухих, м'яких та твердих, а також [л] і [р], свистячих і шиплячих: [с] і [ш], [з]-[ж], [ц]-[ч]. Справа в тому, що у процесі мовленнєвого спілкування для учня слово виступає перш за все зі своєї смислової сторони. Школяр може розуміти значення слова, а звукова його сторона залишається поза увагою. Не завжди вдається дітям забезпечувати і якість мовленнєвої культури: регулювати голос, темп мовлення – промовляти слово голосніше чи чіткіше, швидше чи повільніше. Це є недоліком у підготовці учнів до звукового аналізу слова, що у період навчання грамоти є досить важливим.

Невіддільним від розвитку звукового та граматичного боків мовлення, від розвитку словесної творчості дітей є формування словника. Особливу увагу при цьому слід звертати на рівень збагачення мовлення прикметниками, адже вони з'являються в дитячому мовленні пізніше, ніж іменники і дієслова, хоча пасивний словник прикметників досить значний. Прикметник, як ніяка інша частина мови, сприяє розширенню і конкретизації словника молодших школярів, надає висловлюванням точності та виразності [51, с. 14]. Уже в період навчання грамоти слід систематично спрямовувати роботу на збагачення словника учнів прикметниками, на вироблення вмінь правильно вживати їх у мовленні. Дитина з допомогою вродженого «чуття мови» намагається виправляти мовні огріхи в мовленні інших, займається самокорекцією мовлення, немовби відшукує правильне словотворення.

І хоча, на думку Л. Попової, «шести-семирічна дитина здатна розрізняти і фонетичний, і семантичний боки слова, усвідомлювати його мовну одиницю» [57, с.52], практика свідчить, що при зосередженні уваги на визначенні звукового комплексу слова, лексичне значення лишається поза увагою дитини. На основі даних експерименту доведено, що нерідко школяреві бракує чіткого уявлення про зміст слова чи поняття, а тому він може вживати їх

у невластивому значенні: замість точної назви предмета давати опис, не розуміючи смислової різниці між групами та позначенням видових чи родових понять, а тому використовувати, наприклад, «дерево» замість «дуб», «береза»; перераховуючи меблі, називати телевізор, килим; до понять фрукти відносити кавун, агрус. Характерними для них є пояснення лише однієї-двох ознак предмета, часто неістотних.

У перших класах школярі подекуди не у змозі передати зміст прочитаного своїми словами і переказують його дослівно. Це зумовлено тим, що тезаурус дитини є більш пасивним, ніж активним, тобто дитина знає та розуміє багато слів, але не завжди може використовувати їх у потрібний момент. Часто мовлення дітей нечітке, монотонне. У розповідях переважають елементи ситуативності, наявні повтори, довготривалі паузи, внаслідок чого висловлення першокласників стає незрозумілим. У фразу школярі включають зайві слова, назви замінюють описом, допускають деталізовані уточнення.

Як показують дослідження С. Дем'яненко, у дітей 5-6-річного віку вже в дитячому садку формують хибні, поверхові, неточні – не наукові уявлення про мовні поняття. За проведеними нами дослідженнями, діти на запитання: «Як ти розумієш, що таке текст, висловлення?» давали такі відповіді: «Це багато слів», «Тексти – це книжки», «У газеті», «Текст – це текст», «Це коли багато речень». Деякі діти взагалі не відповідали на запитання – знизували плечима. 18% дітей опитуваної групи відповідали, що текст це: «Казка», «Оповідання». Тобто відповіді дітей ґрунтувались або на ситуаційних асоціаціях, які відтворювали чи життєвий досвід, чи результат некоректного навчання, або на несуттєвих ознаках, що з'являлись у дітей на підставі власних спостережень і власних узагальнень [22, с. 11].

Спостереження Л. Калмикової, Н. Харченко за сформованими до початку навчання в школі мовленнєвими навичками показали, що діти здатні будувати міркування на інтуїтивному рівні, навіть без спеціально організованого навчання, наслідуючи дорослих. Середній обсяг їхніх міркувань

– від 2 до 10 слів. Діти аргументують тезу, але висновки завжди відсутні. Для підтвердження своєї думки вони використовують переважно два аргументи. Міркування учні оформляють як одне складнопідрядне речення з підрядним причини. Проте більшість дітей не можуть побудувати повного складнопідрядного речення, тому на запитання «Поясни, чому?» відповідають тільки підрядною частиною складнопідрядного речення, починаючи, переважно, зі сполучника *бо* («Бо вона моя найкраща подруга». [Подобається Новий рік]. «Бо дуже весело, дарують подарунки»). Причинний сполучник *тому що* учні вживають значно рідше ([подобається зима]. «Тому що багато снігу»), а сполучник *через те що* взагалі не використовують. Поширеним є безсполучниковий зв'язок тези з аргументами ([подобається літо]. «Багато квітів, ягід»). Вченими не було зафіксовано узагальнюючих слів *ось чому, тому, отже*. Часто учні не можуть висловити причинові відношення й замінюють їх цільовими ([Хочу бути міліціонером]. «Щоб було спокійно в місті»). Є діти, які взагалі мають утруднення з побудовою міркування, – вони відмовчуються. Причиною цього, на думку вчених, є те, що вони не набули відповідних зразків висловлювань-міркувань від учителів, батьків, а тому не володіють відповідним для міркування лінгвістичним матеріалом, не можуть самостійно дібрати мовні засоби зв'язку структурних частин міркування; не володіють узагальненою композицією на інтуїтивному рівні [31, с. 7].

Аналізуючи усне і писемне мовлення молодших школярів В. Бадер, пише: «Синтаксичні помилки пов'язуються з порушенням структури словосполучень чи речень. Серед найтипівіших спостерігаємо в мовленні учнів такі, як нанизування простих речень за допомогою словосполучника (Ще й у неї є передні і задні лапки, і гострі зубки. Передні лапки дуже маленькі і на задніх є кігтики) [4, с. 55].

Отже, працюючи над розвитком мовлення молодших школярів, слід звертати увагу на розвиток вищеназваних процесів (пам'ять, увага,

спостережливість тощо), рівень яких підпорядковується віковим особливостям дитини.

1.2. Усне мовлення молодших школярів як об'єкт лінгводидактичного дослідження

Проблема розвитку мовлення завжди була і є однією з найважливіших у системі початкового навчання. Вироблення в учнів навичок практичного володіння українською мовою, вміння правильно будувати висловлення в усній і письмовій формі – основне завдання, яке постає перед школою. Практичній реалізації форм мовленнєвої діяльності сприяє своєчасне і достатнє засвоєння основних функцій мови.

Мова – це суспільна знакова діяльність, тобто процес відтворення в знаках фактів свідомості. Цей процес може здійснюватись лише як оперування усталеними загальноприйнятими мовними знаками. Як зауважує О. Мельничук, мова є процесом об'єктивного виявлення загальноприйнятих у даному мовному колективі фізично сприйманих знаків осмисленої інформації про явища навколишньої дійсності та про факти психологічної діяльності мовців. Поза цими процесами мови немає.

Слово «мова» в лінгвістиці використовується в кількох значеннях: 1) як мовна система в абстрагуванні від мовлення; 2) як єдність мови й мовлення; 3) як мовлення, тобто функціонування мови [64, с. 36]. Отже, мова – це не щось застигле і незмінне. Вона знаходиться у вільному русі, тому що на людей, які постійно говорять, впливають різноманітні фактори: зовнішні (екстралінгвістичні) і внутрішні (власне мовні).

Слухання як вид мовленнєвої діяльності спирається на почуттєвий бік (слухові сприйняття мовлення, внутрішнє промовляння, зіставлення – пізнання), а з іншого боку – на логічне розуміння сприйнятого; на навички сприймати й розпізнавати звукову форму мовлення, на безпосереднє розуміння слів і словосполучень, розпізнання граматичних форм на рівні морфології, синтаксису [2, с.57].

Говоріння – продуктивний вид мовленнєвої діяльності – здійснюється у формі діалогу або монологу. Для говоріння, насамперед, необхідна наявність стимулу, спонукання; далі – знання теми говоріння, схильність відчувати і мислити, мета говоріння, засоби мови, для висловлювання почуттів і думок [1, с.36].

У сучасному мовознавстві приділено значну увагу диференціації мови і мовлення. Ці поняття тісно пов'язані між собою і взаємодіють з поняттям мовленнєва діяльність. Мовознавство розглядає мову і мовлення у тісному взаємозв'язку, адже це здатність людини говорити, висловлювати свої думки, це сукупність довільно відтворюваних загальноприйнятих у межах даного суспільства звукових знаків для об'єктивно існуючих явищ і понять, а також загальноприйнятих правил, їх комбінування у процесі вираження думок, мовлення, говоріння.

Мовлення – це спілкування людей між собою за допомогою мови. Саме мовлення і говоріння складають мовленнєву діяльність, яка є сукупністю психофізіологічних процесів людського організму, необхідних для мовлення, на основі яких можна визначити прийоми говоріння [2, с. 57]: репродукції (використання готових ключових фраз); вибору (вибір слів і граматичної будови залежно від комунікативної мети); комбінування знайомих мовних компонентів у нових сполученнях; прогнозування (перші вимовлені слова прогнозують усю конструкцію фрази, що дозволяє уникати невиправданих пауз); дискурсивності (мовець сприймає сигнали зворотного зв'язку і приймає відповідне рішення щодо наступних фраз). Мова й мовлення являють собою нерозривну єдність. Мовлення це не тільки процес використання людиною засобів мови з метою спілкування, але й форма існування в мовленнєвій діяльності, в актах сприймання і розуміння під час слухання або читання, в актах говоріння і писання, а також результат мовленнєвої діяльності [66, с.39].

Рідна мова – це мова, з якою людина приходить у світ. Вона свідомо опановує мову своїх батьків, тому в літературі всіх народів поняття «рідна

мова» виступає поряд з поняттям «рідний край», «батьківська хата», «материнське тепло», «Вітчизна». Рідна мова сприймається не просто як засіб комунікації, не тільки як знаряддя формування думок, а значно інтимніше – як одне з головних джерел патріотичних почуттів, як відображення духовно-емоційної сфери людини [67, с. 24].

Саме слово «мовлення» психолінгвістика розглядає у двох значеннях: перше – це особливий вид діяльності (мовленнева діяльність); друге – результат даної діяльності, мовленневий продукт [44, с. 15-20]. Мовлення – це процес реалізації мовної діяльності, єдиний об'єктивний прояв мови. Мовлення охоплює такі конкретні аспекти мови, як усне висловлення вголос, промовляння без сприймання на слух артикуляції (так зване внутрішнє мовлення), письмова фіксація висловлень у процесі їх формування, а також тексти як письмове відображення чи усне повторення процесів висловлення і як результати цих процесів. Мовлення розглядають як діяльність спілкування, вираження впливу, повідомлення через мову. Мовлення – це мова в дії. Значення слова – це уявлення про певний предмет, явище, якість, стан, дію, яке закріплене за ним суспільною практикою [8, с. 38]. Семантика слова складається з лексичного та граматичного значення. Лексичне значення відображає певний конкретний клас предметів, явищ, процесів чи ознак, воно індивідуальне у кожному слові [9, с. 139].

Кожна дитина, оволодіваючи на практичному рівні рідною мовою, підкоряється нормам і системі цієї мови. Завдяки цьому вона розуміє оточуючих, а вони – її. Елементи мови, якими вона користується, стають її надбанням і застосовуються в мовленнєвій діяльності, є одиницями її мовлення. Отже, мовлення – це ті елементи рідної мови, якими користується дитина в певних умовах.

В основу шкільного курсу української мови покладено мовленнєву діяльність (аудіювання, читання, говоріння і письмо). Зміст його включає знання про мову і мовлення, різні форми і види мовленнєвої діяльності та мовні

й мовленнєві вміння, які забезпечують формування високоінтелектуальної особистості [58, с. 28]. Основною метою навчання рідної мови є формування національно свідомої, духовно багатой мовної особистості, яка має володіти вміннями й навичками вільного користування засобами рідної мови – її стилями, типами, жанрами в усіх видах мовленнєвої діяльності [18, с. 103]. У процесі початкового навчання української мови поглиблюється уявлення школярів про навколишній світ, розвивається їхнє образне і логічне мислення, вдосконалюються вміння і навички усного та писемного мовлення, формується певне коло знань про мову і мовні вміння [65, с. 31].

Важливість, необхідність та роль розвитку усного мовлення під час навчання грамоти обґрунтував також у своїй праці і В. Горецький: «Слухання і говоріння становить фундамент, першооснову формування письмових форм мовлення, – писав він. Увага до вдосконалення і розвитку усних видів мовлення має бути не менш важливою, ніж до вироблення письмових видів. Завдання всіляко розвивати і вдосконалювати у кожного учня вміння уважно слухати і говорити ясно, усвідомлено, по суті справа не менш значима, ніж проблема навчання елементарному читанню і письму» [38, с.27].

Саме тому головним завданням навчання мови вважаємо вироблення мовленнєвих умінь на основі співвідношення мовної теорії і мовленнєвої практики, добір мовленнєвого матеріалу (зразки слів, речень і т.ін.), визначення характеру мовленнєвих вправ, застосування відповідних методів і прийомів.

Значний вклад у розвиток методики мовлення школярів у 70-80 роки ХХ століття внесли М. Львов, Т. Ладиженська, Г. Фомічова та ін. Причиною активного дослідження проблеми стали вимоги до змісту навчання початкової школи. У психологічних дослідженнях з'ясувались питання про засоби керівництва цим процесом (О. Алексюк, В. Давидов, Г. Костюк, В. Паламарчук та ін.).

Окремі науковці розглядають мовлення як предмет лінгвістичних дисциплін, що складають теоретичну основу навчання зв'язного мовлення.

Лінгвістика вивчає мовленнєві явища, які залежать від певної описаної ситуації чи від ситуації спілкування. А тому в лінгвістиці існують дві сфери досліджень: в одній вивчається мовна система, а в іншій – мовленнєва. На думку психолінгвістів, ці поняття вимагають послідовного розмежування [4, с. 54].

Так, В. Жайворонок пропонує розглядати мову як чітко відрегульовану систему мовних одиниць і явищ різних мовних рівнів, тобто систему словесного вираження думок, що має певну звукову і граматичну будову (структурний принцип). Наукові результати цього способу вивчення мовних явищ фіксує передусім граматику мови та її словник. Мовний феномен добре вивчати також у плані його реалізації в мовленні, зокрема у двох його різновидах – письмовому та усному, з огляду на реалізаторів – мовленнєву особистість і колектив мовців (функціональний принцип) [27, с. 23].

Основною рисою цієї ситуації в лінгвістиці кінця XX – початку XXI ст. можна вважати динамізацію мови як об'єкта дослідження та антропоцентричне її сприйняття й вивчення. Разом з тим бурхливий розвиток функціонально-комунікативних досліджень поставив на порядок денний сучасної лінгвістики необхідність розмежування об'єктів вивчення та чіткого окреслення категорій і понять тих наукових напрямів, які вивчають «мову в дії», насамперед комунікативної лінгвістики, прагмалінгвістики і психолінгвістики [5, с.10].

Психолінгвістика – науковий напрям, що склався на стику психології та лінгвістики з метою вивчення мовленнєвої діяльності людини, починаючи з етапу її народження й закінчуючи результатом – фактом сприйняття виробленої мовленнєвої продукції. На тлі підвищеної уваги до мовлення і передусім до таких його аспектів, як комунікативний та когнітивний, вивчення мови, її проблем виглядає в сучасному мовознавстві дещо другорядним, якщо не занедбаним. У певних лінгвістичних колах навіть поширена думка про вичерпність мовних проблем, безперспективність їх подальшого дослідження. Відтак, мова з центру лінгвістики відсувається на периферію, усе більше поступаючись новоутвореним напрямам, зокрема таким, як комунікативна та

когнітивна лінгвістика, що фактично обслуговують інтереси не лінгвістики, а суміжних з нею дисциплін – теорії комунікації та когнітології [26, с. 39].

Основними категоріями комунікативної лінгвістики визначають мовленнєвий жанр і мовленнєвий акт. Мовленнєвий жанр – це єдність змісту, стилю, композиції та ряду позамовних чинників. Мовленнєвий акт – інтенціональна, конвенціональна мовленнєва дія, складник мовленнєвого жанру. У процесах міжособистісного спілкування вони складно взаємодіють [9, с.25]. Якщо мовленнєвий акт здійснюється відповідно до правил мовленнєвої поведінки, прийнятими в даному суспільстві, то основними рисами його (акту) є умисність (інтенціональність), цілеспрямованість і конвенціональність. Мовленнєвий акт завжди співвіднесений з особою мовця.

Оскільки мову ми вважаємо найважливішим *засобом* спілкування, пізнання і мислення, то мовлення можна розглядати, як найважливіший *спосіб* спілкування, пізнання і мислення. Абсолютно очевидно, що розмежувати поняття мова і мовлення можна лише при чіткому визначенні слів «засіб» і «спосіб». На основі тлумачення цих слів у словниках запропоновані такі визначення: засіб – це сукупність пристосувань (матеріальних чи ідеальних), за допомогою яких здійснюється будь-яка діяльність, а в результаті виробляється відповідний продукт; спосіб – це вид діяльності, спрямований на досягнення мети більш загального виду спілкування, а мовлення – це діяльність спрямована на досягнення цілей спілкування і пізнання, тобто спосіб спілкування і пізнання [41, с. 4]. Ці визначення дозволяють дійти висновку про те, – пише Г. Іваницька, – що навчання мови і мовлення не повинно замикатися в них самих. Воно вимагає обов'язкового виходу на спілкування й пізнання – на ті види діяльності, для обслуговування яких призначені мова і мовлення. Крім того, мовлення має дві форми: усну і письмову. Особливістю кожної форми є те, що вони відрізняються зовнішніми засобами вираження думки. Так, усне мовлення служить конкретній меті життєвої ситуації. Та слід зауважити, що мовлення – це не лише форма спілкування, а й форма передачі та набуття знань,

форма учіння. Опанування рідної мови відбувається через мовленнєву діяльність [40, с.120]. Усвідомлення засобів мови для мовленнєвої діяльності, оволодіння мовою – це активне опанування фонетикою, лексикою, словотвором, морфологією, синтаксисом, стилістикою [63, с. 39].

Мовлення – це складне поєднання багатства мовних засобів усіх функційних стилів, відзначається різноманітністю, багатоплановістю, особливим естетичним призначенням. Ось чому системне використання мовленнєвих взірців, якими є твори (або уривки) художньої літератури та тексти інших стилів мовлення, – це один із способів формування інтелігентної, духовно багаті мовної особистості, її лінгвістичної й комунікативної компетенції [50, с. 9]. Мовленнєва компетенція – уміння використовувати мовні засоби, адекватні меті спілкування; володіння мовленнєвими уміннями й навичками. Характерними ознаками усного мовлення є засоби емоційної виразності: тон мовлення (підвищений чи понижений), темп (прискорений чи уповільнений), ритмічність, виділення голосом окремих слів та словосполучень, інтонаційне членування фраз та речень. До того ж вчені звертають велику увагу на види мовлення: мовлення жестів і звукове, зовнішнє і внутрішнє.

Одним із показників розвитку та якості зовнішнього усного мовлення є інтонаційна виразність. Виразність мовлення – це вміння яскраво, впевнено, коротко передавати думки, це можливість вплинути на людей інтонацією, відбором фактів, побудовою фраз, вибором слів, загальним настроєм розповідача [57, с. 53]. Виразність мовлення – комунікативна якість писемного чи усного мовлення. Полягає в доборі мовленнєвих одиниць (слів, речень), що найточніше, оригінально, переконливо передають думку висловлювання, привертають увагу читачів або слухачів, впливають на їхні емоції та почуття. В основі виразності мовлення лежить деяка незвичність, новизна, своєрідність. Виразність мовлення досягається за таких умов: самостійність мислення, добре знання мови, інтерес мовця до того, про що він говорить чи пише, розвинуте

чуття мови. Виразність усного мовлення розвивається за рахунок виразного читання. Ця якість мовлення характеризується з огляду співвіднесення понять мовлення – свідомість [64, с.28]. Засобом виразності мовлення є інтонація, що включає мелодику мовлення (підвищення чи пониження голосу), логічний наголос (виділення голосом одного слова в реченні для підсилення його смислового навантаження), тембр (звукова окраса мовлення), темп (прискорений чи уповільнений).

Інтонація, зазначає В. Бадер, відіграє важливу роль у процесі мовлення. Вона набуває насамперед виняткового значення в передачі змісту висловлювання, його найтонших відтінків, є своєрідним засобом трансформації, смислових взаємозв'язків мовних елементів у межах розповіді, розкриває суб'єктивне ставлення мовця до предмета висловлюваної думки, до співрозмовника, до фактів навколишньої дійсності [5, с. 9].

Усне мовлення протікає в умовах безпосереднього спілкування, тому воно відповідає темпу мовлення і менш повне. У процесі усного мовлення використовуються й нелінгвістичні засоби вираження змісту – міміка і жести. Ці засоби дають додаткову інформацію при усному спілкуванні [1, с.35]. Оскільки міміка – це мистецтво показу відчуття і думки, а жести – рухи рукою для супроводу окремих висловлювань, то вони забезпечують якісне донесення змісту мовлення до слухача. Сформовані вміння слухати сприяють установленню контактів між людьми в умінні слухати виявляються вихованість, толерантність співрозмовника [65, с. 20].

Отже, усне мовлення виникає завдяки необхідності спілкуватися, а це свідчить про те, що воно є домінуючим, первинним відповідно до писемного. Сучасні методисти (М. Колокольцев, Т. Ладиженська, Т. Зепалова та ін.) підкреслюють, що обидві форми роботи з розвитку мовлення тісно пов'язані.

Писемна мова – мова, зафіксована на папері чи іншій поверхні за допомогою усталеної системи графічних знаків, сприйманих зором, розташованих у певній лінійній послідовності і співвіднесених з одиницями

реального, звукового мовлення; одна з них реального існування мови як засобу комунікації. Писемна мова виникла пізніше від усної і є вторинною (графічною) формою матеріалізації висловлення. Усна мова прагне більше до активного стилю (описи подій, динамічність), а писемна мова більше до якісного стилю (означення, статистичність). Для усної мови, як ситуативної, властива більша кількість займенників. Ситуативність значною мірою якраз і проявляється у пропусках підметів (для чого зайвий раз називати предмети, коли й так відомо, що саме про них іде мова?), у здвоєнні підметів (учителька, вона), в заміні іменників займенниками навіть на шкоду зрозумілості мови і т.п. [31, с. 6].

Загальновідомо, що важливою функцією мовлення є функція спілкування. З нею пов'язана та є її похідною інша функція – мислеоформлювальна або функція повідомлення. На основі тісного зв'язку цих двох функцій багато дослідників, поєднуючи це значення, вживають термін «комунікативна функція». Але слід додати, що прояв відчуттів можливий і поза мовленням. Тому функції емоційного і вольового впливу мовлення вчені розглядають як додаткові. Вважаємо за необхідне виділити функцію мовлення, яка визначає мету і завдання спілкування – комунікативну (спілкування – повідомлення), що є змістом нашого дослідження.

Прагматичний бік мовлення складають компоненти мовленнєвої ситуації, всі ті мовні фактори й умови, без яких мовленнєвий акт не може відбутися [7, с. 30]. Мовленнєвий акт – це спілкування, обмін інформацією, передача її однією людиною іншій. Він здійснюється саме в мовленнєвій діяльності. Зрозуміло, що мовленнєвий акт, який розглядається як інтенціональна, цілеспрямована, конвенціональна мовленнєва дія мовця, є складовою частиною комунікативного акту поряд з актом аудитивним (тобто комунікативною дією слухача і комунікативною ситуацією) [8, с. 31]. Мовленнєвий акт можна вважати комунікативним, прагматичним стрижнем формальних носіїв інтенції – висловлень (оскільки не існує спеціального

терміна для комунікативного відповідника цьому поняттю мовлення). Отже, можна погодитись з тим, що мовленнєвий акт – це одиниці вербальної комунікативної діяльності [8, с. 31]: діалог, групова розмова (полілог), монолог.

Діалогічне мовлення – це розмова двох або кількох осіб, висловлювання кожної з яких, як правило, характеризується стислістю. З лінгвістичної точки зору, діалог – це зв'язний текст, який складається з автономних пар реплік – діалогічних єдностей. Тому важливо з методичної точки зору помітити, що єдність сусідніх реплік у діалозі – миттєва, зумовлена конкретною ситуацією, а не постійна. Ця риса зобов'язує до того, щоб лінгвістичною основою навчання діалогічного мовлення були не окремі фрази, а діалогічні єдності [56, с. 8].

Монологічне мовлення безпосередньо спрямоване до співрозмовника чи аудиторії; передбачає висловлювання однієї особи; виконує такі комунікативні функції: інформативну, впливову, експресивну, розважальну, ритуально-культову; має односпрямованість (не розраховане на безпосередню відповідну реакцію), зв'язне (зв'язність думки, що виражається в композиційно-смісловій єдності тексту та зв'язність мовлення – володіння мовними засобами міжфразового зв'язку); типи монологів залежать від комунікативної функції та характеру логіко-синтаксичних зв'язків між реченнями: опис, розповідь, повідомлення, міркування, переконання, роздум [58, с. 199].

У сучасній лінгвістиці сформувалось певне уявлення про монологічне мовлення як про мовленнєвий потік, неоднорідний за своїм складом, що реалізується в типізованих різновидах (розповідь, опис, міркування), та більшою чи меншою мірою притаманний тим чи іншим літературним жанрам. Психологи й лінгвісти, які вивчали дитяче мовлення як предмет дослідження, ставили при цьому настільки різноманітні завдання, що між ними інколи важко помітити щось спільне. А саме: дитяче мовлення:

а) вивчалось як самоцінний об'єкт, що заслуговує на детальний опис;

б) як матеріал, що цікавий не стільки сам по собі, скільки як засіб чи джерело для вивчення розвитку пізнавальних процесів взагалі і окремих

мислительних операцій зокрема. Саме так вивчалась знакова функція дитячого мовлення, відношення між іменем об'єкта і його сутністю;

в) розглядалось як джерело уявлень про процес соціалізації дитини;

г) вивчалось в передбаченні, що процес оволодіння рідною мовою в основному схожий на процес засвоєння нерідної мови [10, с. 16].

Практика проведення мовленнєвої діагностики, також показує, що кожна дитина індивідуальна, в кожній свій темп оволодіння мовленням. Лише правильно організовуючи роботу в кожній віковій групі у відповідності з «нормами» мовленнєвого розвитку і здійснюючи зв'язок з сім'єю вихованців, учитель зможе вчасно надати професійну допомогу дітям [58, с. 24].

Розвиваючи дитяче спілкування на основі мовлення, радить А. Миронова, необхідно постійно вирішувати два завдання: 1) розвиток розуміння мовлення, 2) формування навички активного використання його з комунікативною метою [46, с. 12].

Зазначені вище види мовлення були враховані у процесі експериментальної роботи для добору засобів розвитку мовлення та визначення методики їх використання.

Отже, мовлення є необхідною основою людського мислення, тобто процесу відображення дійсності в поняттях (загальних думках про предмети), судженнях (сполученнях двох понять, із яких одне – суб'єкт – розкривається через інше – предикат), умовиводах (висновках із будь-яких суджень). Думка не може виникнути поза мисленням. Людина мислить за допомогою слів, які вимовляються вголос або про себе. Мислення здійснюється у формі мовлення [70, с. 25].

Відомо, що мовлення невіддільне від мислення. Розвиток мовлення дітей має постійно сприяти оволодінню мислительними операціями. А тому в полі зору вчителя повсякденно повинен бути весь комплекс мовленнєвої діяльності учнів, особливо узагальнюючого та комунікативного характеру, адже учні навчаються не лише робити правильні висновки на основі результатів

порівняння, але й стверджувально і точно висловлювати свої думки. З віком у дитини розвивається сприйняття прекрасного, формуються інтереси, нахили, здібності, зростає потреба самостійності дій. Формуванню мовлення сприяє бажання поділитися думками з товаришами, членами сім'ї, вчителями. При цьому виникає необхідність говорити чітко, правильно, виразно, впливати словом на слухача.

Багатство мовлення – одна з його якостей, ознака високої мовної компетенції людини. Воно реалізується великою кількістю мовних одиниць (слів, словосполучень, речень), різних за смислом і будовою, відсутністю невиправданих повторень, однотипних синтаксичних конструкцій. Багатство мовлення пов'язане із змістовністю, послідовністю, точністю, виразністю, доречністю, правильністю інформації (усної чи писемної), які формуються на основі літературної норми як акумулятора людських знань. Багатство мовлення – це складова частина культури людини, розвиненості людських почуттів, виховання національної свідомості [64, с. 20].

Оскільки мовленнєва діяльність молодших школярів лежить в основі загальнонавчально-мовленнєвих навичок, то у них формуються вміння слухати, відповідати на поставлене запитання, виражати думки, своє відношення до будь-чого, давати оцінку. Всі ці вміння тісно пов'язані між собою і є частиною комплексу мовленнєвої діяльності. Це спонукає нас проаналізувати педагогічний супровід розвитку усного мовлення молодших школярів.

1.3. Педагогічний супровід розвитку усного мовлення молодших школярів

Мовлення книжне є модифікованим, воно ретельно опікується не тільки лінгвістами, але і широкою громадськістю, а в окремих випадках боротьба за збереження чистоти його норм зводиться до рангу державної політики. Усне мовлення – мовлення невловиме, не є кодифікованим. Його основними рисами є усна форма, непідготовленість, спонтанність. За культуру і правильність розмовного мовлення, на відміну від кодифікованого, борються вкрай мало,

зазвичай ця боротьба зводиться до низки конкретних рекомендацій, та й можливості цієї боротьби вкрай обмежені в силу специфіки розмовного мовлення. У зв'язку з цим подекуди доводиться спостерігати процес, зворотний тому, що має місце в ситуації з книжною мовою. Якщо в першому випадку словник регулює мовні норми, що реалізуються у процесі виникнення писемного мовлення, то в розмовному мовленні подекуди стає можливим перенесення у словник і закріплення як словникової норми варіанта, що вважався раніше неправильним і навіть неприпустимим у літературній мові, але одержав широке поширення у розмовному мовленні в силу функціонування різних законів: закону аналогії, економії і т. ін.

Під усним мовленням мовознавці розуміють непідготовлене мовлення носіїв мови при безпосередньому неофіційному і невимушеному спілкуванні. Найяскравішою відмінною рисою розмовного мовлення є редукція ненаголошених голосних аж до повного їх зникнення, що зумовлено взаємодією просодичних (структурних) і лінійних (контекстних) лінгвістичних факторів [68, с. 40].

Після дискусії з питань стилістики, що розгорнулась у 1954-1955 рр. на сторінках журналу «Питання мовознавства», усне мовлення стало вивчатись як один із функціональних стилів літературної мови. Одні дослідники розуміють під розмовним мовленням будь-яке мовлення, що виявляється в усній формі, інші – усне мовлення міського населення, треті – побутове мовлення міського і сільського населення, четверті – невимушене мовлення носіїв літературної мови.

Основи теорії усного мовлення, як особливого синтаксичного явища, закладені у працях таких учених: Т. Винокур, Л. Щерба, Л. Якубинський, які вважають, що при визначенні усного мовлення треба враховувати екстралінгвістичні характеристики цього мовлення: непідготовленість мовлення носіїв літературної мови для неофіційного спілкування.

Учені (Ш. Баллі, Л. Щерба, Л. Якубинський) виокремлюють такі

функціональні особливості усного мовлення: непередготовленість; ситуативність; безпосереднє звертання до адресата. Відтак, узагальнено наявні в лінгвістичній літературі погляди на сутність розмовного мовлення: у вузькому значенні терміна до розмовного мовлення відносять літературні форми безпосереднього, неофіційного спілкування. У широкому значенні терміна під розмовним мовленням розуміють і не літературну мову (діалектну, просторічну). У запропонованому дослідженні термін „усне мовлення” використовується в його вузькому розумінні.

У лінгводидактиці довгий час панувала думка, що основне завдання учителя – словесника – виробити в дітей стійкі навички зв'язного писемного мовлення. Уважалося, що усне розмовне мовлення розвивається паралельно з писемним. Та не всі дотримувалися такої думки. Вчені А. Медушевський, М. Стельмахович та ін. висловили інші погляди на означену проблему. Так, А. Медушевський уважав, якщо є „міцні знання, є осмислена начитаність – будуть і свої думки, і вміння висловлювати їх живим словом – знайдеться і вміння, якщо буде така потреба, висловити їх письмово, але не навпаки”.

М. Стельмахович зазначав, що провідним методом навчання дітей усного розмовного мовлення – правильно проведеною бесідою, яка «істотно збагачує усне мовлення дітей є взірцем для мовного наслідування» [65, с. 3].

Дослідниця Л. Калуська вивчала можливість формування усного розмовного мовлення під час спілкування дітей на заняттях із зображувальної діяльності. Вона визначає розвиток творчості дітей основою збагачення і змістовності висловлювань, розвитком розмовного мовлення дітей під час спілкування; „об'єднання різних видів художньо-творчої діяльності, створення атмосфери співробітництва, естетизація спілкування педагога з вихованцями...” сприяють формуванню у дітей бажання висловлюватись [32, с. 22].

А.Луцан обрала предметом дослідження розвиток діалогічного мовлення дітей старшого дошкільного віку за текстами українських народних ігор. Під

час дослідження були визначені рівні засвоєння дітьми лексики з текстів українських народних ігор, оптимальні педагогічні умови в навчанні дітей, зокрема, «комплексне розв'язання завдань лексичної роботи та розвиток зв'язного мовлення (діалог і пояснювальна мова) у ході гри, використання засвоєних мовних знань та навичок у нових ситуаціях спілкування». Стрижнем експериментальної методики розвитку діалогічного мовлення було залучення дітей до складання імпровізованих діалогів за сюжетною лінією гри; поступове збільшення словесного навантаження у діалогічних єдностях та максимальна мовленнєва активність дітей в іграх. Учена доводить, що формуванню діалогічного мовлення старших дошкільників сприяло вивчення діалогічної структури ігор, яке дало можливість поділити їх на групи, що охоплювали різний діапазон діалогічних єдностей.

У ході дослідження ученою було визначено, що темпи збагачення дітей лексикою з текстів українських народних ігор та її кількісна характеристика залежать від рівня розуміння дітьми змісту слів, участі дітей в грі, розуміння дітьми слів тексту гри, наявності емоційних стимулів діалогізування у ході гри (імпровізовані діалоги за сюжетною лінією гри) та від послідовного введення ігор відповідно до принципу поступового збільшення комунікативного навантаження гри (від ігор з 2-3 діалогічними єдностями до 6-8) [39, с. 21].

Дослідження сучасними науковцями проблеми усного мовлення молодших школярів у процесі навчання грамоти є актуальним, оскільки цей аспект навчання формує основу для подальшого мовленнєвого розвитку та успішного засвоєння навчального матеріалу.

Р.Вовкотруб аналізує особливості мовленнєвого розвитку здобувачів початкової освіти. Дослідниця наголошує, що цей період є критичним для формування базових мовленнєвих навичок, зокрема, вміння формулювати прості й поширені висловлювання. У роботі представлена методика, яка сприяє покращенню мовленнєвої активності учнів під час вивчення грамоти [17]. Сучасні підходи до навчання також розглядає Л. Чкан у праці «Формування

усного мовлення молодших школярів на уроках української мови засобом сторітелінгу». Авторка акцентує увагу на застосуванні інноваційного методу сторітелінгу, що дозволяє активізувати мовленнєву діяльність учнів, розвивати їхню уяву та здатність до творчого мислення. Вона стверджує, що використання сторітелінгу не тільки підвищує рівень мотивації до навчання, але й сприяє розвитку мовленнєвої культури дітей [71].

Методичні рекомендації, розроблені Міністерством освіти і науки України, зокрема «Система вправ і завдань для формування в учнів 1–4 класів усного мовлення», містять практичні завдання для розвитку аудіювання, говоріння та комунікативних умінь. Автори зазначають, що завдання повинні бути інтегрованими, тобто поєднувати мовленнєву практику з іншими видами діяльності, наприклад, читанням і письмом [47].

У сучасній початковій освіті велика увага приділяється розвитку усного мовлення учнів, оскільки це є фундаментом для формування навичок письма, читання і загальної комунікативної компетентності. Основними джерелами для організації цього процесу є навчальні програми та підручники, які пропонують систему вправ, методів і засобів, спрямованих на оволодіння мовленнєвими навичками. Типова освітня програма, розроблена відповідно до концепції Нової української школи (НУШ) [69], акцентує увагу на: формуванні комунікативної компетентності учнів; розвитку мовленнєвої діяльності через інтеграцію всіх видів мовленнєвої роботи: говоріння, слухання, читання, письмо; використанні інтерактивних методів для створення ситуацій живого спілкування.

Основні завдання для молодших школярів включають: активне збагачення словникового запасу; формування діалогічного та монологічного мовлення; розвиток інтонаційної виразності мовлення. Програма пропонує організовувати навчання через ігрові та практичні ситуації, які стимулюють дітей до мовленнєвої активності.

У підручнику з української мови авторів М. Захарійчук і О. Мельничайко зазначається, що основний акцент зроблено на поступовому формуванні

комунікативних компетентностей. У ньому передбачені завдання на розвиток уміння вести діалог, описувати події та складати розповіді. Водночас виявлено недоліки, серед яких недостатня увага до розвитку креативного мислення та недостатня кількість інтерактивних вправ.

Підручник «Українська мова. 1 клас» (автори: І. Большакова, М. Пристінська) розроблено відповідно до концепції НУШ і включає: вправи на розвиток мовленнєвого слуху, правильну вимову звуків, інтонації; завдання для обговорення текстів, формування власної думки; інтеграцію мовленнєвих завдань із читанням, природознавством, математикою. Особливістю є включення рольових ігор для розвитку діалогічного мовлення та акцент на творчих завданнях, таких, як складання казок чи віршів [12, с.57].

«Буквар» (автори: М. Захарійчук, В. Науменко) спрямований на навчання грамоти в 1 класі, зокрема: розвиток звукового аналізу та синтезу; роботу зі складання речень за малюнками; вправи для розвитку слухової уваги. Його особливістю є те, що містить чітко структуровані вправи на формування усного мовлення та багато ілюстративного матеріалу для описів та переказів [29, с.45].

Розвиток мовленнєвої діяльності здобувачів початкової освіти має виняткове значення, оскільки саме мовлення впливає на характер їхньої ігрової, трудової та комунікативної активності. Воно сприяє розширенню можливостей спілкування школярів із навколишнім світом, особливо з дорослими, які виступають у ролі наставників, зразків для наслідування та джерел знань. Однак мовлення дітей цього віку часто має безпосередній характер: вони схильні до повторювання, називання предметів, а їхні висловлювання зазвичай є короткими, спонтанними й реактивними (діалогічними). Шкільна програма відіграє важливу роль у розвитку довільного й структурованого мовлення, навчаючи дітей планувати свої висловлювання. Під час навчання учні поступово оволодівають активним, програмованим, комунікативним і монологічним мовленням.

Отже, сучасні програми, підручники та навчально-методичні матеріали спрямовані на забезпечення умов для гармонійного розвитку усного мовлення молодших школярів. Науковці наголошують на важливості інтегративного підходу, який включає як традиційні методи навчання, так і сучасні технології. Інноваційні підходи, такі як сторітелінг й інтерактивні вправи, демонструють свою ефективність у формуванні мовленнєвої активності та комунікативних навичок здобувачів початкової освіти.

Опрацьовані нами теоретичні засади розвитку усного мовлення молодших школярів у процесі навчання грамоти слугують підставою для проведення експериментального дослідження порушеної проблеми.

РОЗДІЛ 2
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ
РОЗВИТКУ УСНОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГРАМОТИ

2.1. Стан розвитку усного мовлення молодших школярів у процесі навчання грамоти

Зауважимо, що саме молодший шкільний вік є найбільш сенситивним у розвитку усного мовлення. У цьому зв'язку нас цікавило питання, як саме вчителі початкових класів розвивають усне мовлення молодших школярів, який реальний стан розвитку усного мовлення молодших школярів у процесі навчання грамоти.

Вияв стану розвитку усного мовлення молодших школярів у процесі навчання грамоти проводився на констатувальному етапі педагогічного експерименту на базі перших класів базового закладу загальної середньої освіти «Воєгощанський ліцей» Камінь-Каширської міської ради Волинської області. Експериментом було охоплено 35 молодших школярів: експериментальна група (ЕГ) – 17 молодших школярів і контрольна група (КГ) – 18 учнів.

Щоб спланувати наше експериментальне навчання, було підготовлено вимоги щодо розвитку мовлення першокласників, складено чотири блоки робочих матеріалів з цієї проблеми.

I блок. *На уточнення значення слів та використання їх в усному мовленні:*

- виділення слів з мовного потоку;
- вилучення незрозумілих слів із текстів;
- побудова зі словом словосполучення та речення;
- використання слова у зв'язному висловленні.

При цьому враховувалась якість звукового оформлення кожного слова зокрема.

II блок. *Робота над словосполученням:*

- ознайомлення з елементарними правилами побудови словосполучень;
- удосконалення системної будови мовлення (правильність побудови висловлювань);
- усвідомлення словосполучення як комунікативного засобу мовлення;
- створення передумов для забезпечення належного рівня орфографічної грамотності.

III блок. *Робота над реченням:* проговорювання речень учнями; підрахування загальної кількості слів у реченні; побудова відповіді на запитання; поширення речень словами, необхідними за змістом.

IV блок. *Побудова зв'язного висловлювання:* розглядання малюнка; визначення теми; ознайомлення зі змістом поданого першого речення тексту; побудова тексту.

Під час констатувального зрізу, бесід з учителями й учнями, спостережень за навчальним процесом, ми ставили за мету виявити, як учні знають лексичне значення слів; наскільки володіють умінням складати словосполучення різних типів; які дії можуть проводити з реченням; чи вміють на основі речень будувати текст.

Завдання проводили як на уроках читання, так і письма.

З метою перевірки сформованості вмінь учнів щодо цих лінгвістичних понять було проведено контрольний зріз. Він передбачав виконання учнями двох завдань.

Для першого етапу були рекомендовані такі завдання:

1. Добери за змістом відповідне слово: лимон кислий, цукор
2. Послухай речення. Добери слово, яке характеризує сніг. Заблищав на сонці сніг (пухнастий, сріблястий, білий).

Завдання для другого етапу:

1. Побудуйте речення з чотирьох слів.

2. Розгляньте малюнок. Побудуйте текст за малюнком і одним реченням: «Був теплий осінній день...»

Запропоновані завдання для контрольного зрізу дали нам можливість констатувати рівень володіння словом. Виявлено рівень умінь першокласників добирати слова-ознаки, поширювати речення, використовуючи слово з ряду поданих, будувати речення з визначеної кількості слів, скласти текст за малюнком і початком і т.ін.

Індивідуальні бесіди дозволили нам з'ясувати, що більшість дітей недостатньо володіють поняттям «слово», а тому допускають помилки на складання словосполучень, порушуючи правила граматичного зв'язку. Результати аналізу якості виконання завдань подано в таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

**Аналіз виконання завдань
за результатами контрольної роботи (констатувальний етап)**

Класи		Види завдань							
		1		2		3		4	
		правильно виконали	неправильно виконали	правильно виконали	неправильно виконали	правильно виконали	неправильно виконали	правильно виконали	неправильно виконали
КГ	%	33,7	66,3	40,4	50,6	33,3	67,7	35,6	64,4
ЕГ	%	29,4	70,6	42,3	58,7	30,0	70,0	30,7	69,3

В експериментальній групі 70,6 % здобувачі початкової освіти допустили помилки, на противагу 66,3 % – у контрольній групі. Та все ж таки в

експериментальній групі були допущені помилки у кожному завданні. Наприклад, у другому завданні помилились 58,7 % молодших школярів проти 50,6 %, четвертому – 69,3 % проти 64,4 %.

Причини помилок першокласників такі: 1) малий словниковий запас; 2) нестійка увага в період сприймання нового слова, тексту, малюнка, змісту завдання; 3) нерозвинений фонематичний слух; 4) недостатньо сформовані вміння конструювати словосполучення, речення, зв'язні тексти відповідно до завдань учителя; 5) невміння здійснювати відбір слів згідно зі змістом (користуватись синонімами, багатозначними, протилежними за значенням).

Отже, результати констатувального експерименту та аналіз виконання молодшими школярами контрольного зрізу свідчать про низький рівень розвитку мовлення першокласників. Лишається високим рівень помилок і у тих учнів, які прийшли до школи на перший погляд підготовленими. Так, серед кількості зафіксованих помилок виділяємо такі: невміння аналізувати і міркувати, встановлювати граматичний і логічний зв'язок між словами. Та все ж основним недоліком, який було встановлено під час відвідування уроків, вважаємо стихійність у роботі вчителів з розвитку усного мовлення. Отож обґрунтуємо методику формування усних мовленнєвих умінь молодших школярів.

2.2. Обґрунтування методики формування усних мовленнєвих умінь молодших школярів

Знань та вмінь використовувати слово, словосполучення, речення та зв'язні висловлення учні набувають уже під час навчання грамоти. У цій частині репрезентовано розроблену нами методику керівництва формуванням мовленнєвих умінь і навичок молодших школярів за двома напрямками: 1) визначення видів вправ та їх добір; 2) методичне забезпечення під час застосування цих вправ у навчальному процесі.

При створенні методики формування мовленнєвих умінь і навичок, опирались на дані, отримані в результаті аналізу теоретичних основ процесу

мовлення (психологічні особливості засвоєння рідної мови, психолінгвістичні особливості формування мовленнєвих умінь, дані лінгвістичного аналізу мовного матеріалу), методи формування мовленнєвих умінь і навичок, добір лексики для продуктивного мовлення.

Розвиток усного мовлення – це не лише розвиток мислення, а й виховання почуттів, інтересів, розуміння прекрасного, один із шляхів формування особистості. І це залежить від учителя, бо не досить добре знати свій предмет, треба вміти ще й викладати його так, щоб навчання було радісною творчою працею [4, с. 55].

Від того, наскільки грамотно оформлені думки, залежить зміст написаного, адже основним принципом українського правопису є фонетичний. Саме тому в практиці досвідчених учителів письмовому зв'язному мовленню завжди передує усне.

Усне мовлення є основним засобом спілкування людей і має стати предметом особливої уваги вчителя. Оскільки усне і писемне мовлення перебувають у постійній залежності, взаємозв'язку, то вони не лише продукують одне одного, а й формують психолінгвістичний та експресивний стан людини.

Розвивати мовлення дитини – значить допомагати їй засвоювати (запам'ятовувати) «матерію мови» (тренувати органи мовлення), полегшувати розуміння змісту знаків мови – лексичного і граматичного (тренувати інтелект), вчити виражати оцінку діяльності за допомогою лексичних, граматичних знань (тренувати емоції і почуття); полегшувати запам'ятовування літературної норми, традиції використання (узгодження і можливості взаємозміни) мовних знаків (морфем, слів, словосполучень, речень), їх звукового і графічного оформлення [9, с. 17].

У процесі експериментального навчання визначенню видів вправ було надано першочергове значення, адже усне мовлення учнів має бути грамотним, виразним, чітким, емоційним, що передбачає: розпізнавання ними змістових

відтінків слів, словосполучень, фраз та усвідомлення змісту розповіді; уміння в нормальному темпі передати, доповнити, продовжити сказане чи почуте, застосовуючи художні засоби зображення та засоби виразності (міміку, жести, інтонацію), вживаючи займенники з метою уникнення повторення слів; знання норм етики спілкування [34, с. 11].

Усне мовлення є основним засобом спілкування між людьми. При цьому слід пам'ятати, що мовлення має відповідати вимогам і критеріям, які визначають його культуру (точність, багатство тощо). Критерії культури усного мовлення розкрито у дослідженні С. Пенькової [52, с.262].

Спираючись на вищесказане, враховуючи вікові особливості та якість виконання завдань під час констатувального експерименту, ми дійшли висновку, що при доборі вправ необхідно дотримуватись *системного підходу*:

слово \Rightarrow словосполучення \Rightarrow речення \Rightarrow зв'язний текст.

Розкриємо зміст методичної роботи з розвитку мовлення першокласників за названими позиціями.

Роботу зі словом у період навчання грамоти вважаємо ефективною, тому значення слів завжди викликає інтерес і бажання пізнати нове, незнайоме. Вміло дібрані вправи дають можливість вводити в мовленнєву діяльність першокласника видові і родові поняття, забезпечують не лише накопичення словника завдяки засвоєнню групи слів, а й дають можливість організувати ігрову діяльність.

Наприклад: доберіть видові назви до родових: дерева – це дуб, ..., польові квіти – це ..., .Якими ягодами ти пригостиш гостей у червні? Серпні?

– Що подаси до столу з маминої грядки восени? Які овочі заготувала мама для зимового столу?

– Розкажи про урожай, який зібрала бабуся зі свого городу?

Переконливим є висновок про те, що хороші знання з мови залежать від багатого словникового запасу дитини. У ході експерименту доведено, чим більше слів знає учень, тим точніше, яскравіше, образніше він виражає свою

думку. Отже, інтенсивне збагачення словника першокласника відбувається протягом усього періоду навчання грамоти.

У практиці нашої діяльності особливої частотності та систематичності було надано вправам на добір тематичного словника. Зміст його визначали ілюстрації та предметні малюнки підручника, нові слова.

Наприклад: складіть тематичний словник [12, с. 22-23, 45] до слів: ліс – дерева, ..., ..., осінь – ..., ..., ...,

Роботу над новим словом *косарка* [12, с. 56-57] розпочинали, наприклад, із з'ясування лексичного значення слова за допомогою використання власного досвіду дітей або тематичного словника. Логічним продовженням цієї роботи був добір слів, що означають назви сільськогосподарських машин: комбайн, вантажна машина

За нашими спостереженнями, саме ця група вправ дала змогу вчителю максимально збільшити словниковий склад новими словами.

Наступна група вправ (перерахування з узагальненням, виключення зайвого предмета) спрямована на формування вмінь знаходити та добирати слова на основі порівнянь та зіставлень їх лексичного значення, практичного використання в мовленні. Доречно зауважити, що робота не завершувалася визначенням чи добором відповідного слова. Продовженням була побудова міркувань.

Наведемо зразок вправи:

а) Виключіть зайву назву предмета з ряду запропонованих слів:

– шафа, стіл, підручник, парта.

– Чому, на вашу думку, зайве слово саме підручник, адже для збереження його потрібна шафа, в класі підручники кладемо на парту, або учительський стіл.

б) Перерахуйте предмети з наступним узагальненням:

– пенал, ручка, ..., ...,

– Назвіть групу цих предметів одним словом.

– Як ви міркували, коли узагальнювали слова?

– Що вам допомогло здогадатися, що це навчальне приладдя?

Для з'ясування вмінь добору того чи іншого слова вчителі домагалися не лише правильного виконання завдання, а й з'ясування причин такого добору. Зміст названої роботи визначають вправи на

– добір видових назв до родових.

Наприклад, продовжіть:

овочі – це морква, ..., ..., ... ; дикі тварини – це

– Узагальнення через протиставлення:

помідори – овочі, а груші –

– Продовження перерахування видових понять після узагальнення: дуб, береза, клен – листяні дерева. А які листяні дерева ти ще знаєш?

– Про кого або про що можна так сказати:

тепле, лагідне, ласкаве, кругле (сонечко).

– Продовження думки, добираючи слова:

промінчик сонця – теплий, ...,

– Добір до даного слова тих, що воно об'єднує:

– транспорт – ..., ...,

Роботу над точністю добору слів розпочинали з побудови словосполучень; поширення речення; зміни форми слова відповідно до зв'язку слів у словосполученні, реченні.

Основними правилами для вчителя при формуванні вмінь точного та граматично правильного добору слів було здійснення контролю над правильністю вимови, наголосом, вміннями диференціювати звуки та вимовляти (при необхідності) з підкресленою вимовою, а також корекційна робота в зазначених напрямках.

Зразком такої роботи були виправлення в читанні слів та речень (див. с. 56 «Букваря»): ранок – ранком – ранкові; косар – косарі – косарка. Косі, косо, поки роси!

Відпрацювання вказаних слів проводили у колективній та індивідуально-фронтальній формах роботи, методи якої були різноманітними. Найважливішим, на наш погляд, є розвиток умінь точно й доцільно використовувати слова у мовленні. Прикладом такої роботи можуть бути зразки вправ, направлені на добір слова для побудови словосполучення 1) за змістом; 2) за доцільністю та влучністю.

До першої групи відносимо:

- | | |
|--------------------------------|-------------------------------------|
| – добір слова за запитанням: | – добір слова на основі порівняння: |
| Малина (яка?)..., а калина..., | дерево високе, а кущ ... ; |
| осінь – (яка?)... , | хитрий, як ... ; це |
| Освітлений (чим?) ... , | |
| небо – (яке?)... | |

До другої групи віднесли вправи на добір слів за лексико-семантичними відтінками (за доцільністю та влучністю): сніжок (який?)... (легкий, легенький), зайчик (що робить?) (ходить, стрибає).

Вправи другої групи – це цінний засіб виховання розумової активності першокласників. Вони викликали у школярів живий пізнавальний інтерес і допомагали засвоювати будь-який навчальний матеріал.

Пам'ятаючи про це, ми дібрали завдання до віршованих текстів. Наприклад: прочитайте вірш «Котик і півник». Додайте слова: рогатий, рудою, вусатий, ходить, ротик, бородою, бродить.

Ось котик ...	І лапкою ...
В саду собі ...,	Вмиває свій ...,
А козлик ...	А козлик ...
За котиком ...	Трясе

В. Жуковський

Значно важчою була підготовча робота до виконання вправ, текстом яких є вірші, оскільки до уваги береться ще й створення відповідного настрою, пробудження емоцій малюка. На основі елементарного аналізу змісту вірша діти вчилися сприймати світ повніше і яскравіше, зображувати та відтворювати картини природи, образно виражати свої думки.

Добір слів для поширення речень проводили за зразком. Найчастіше використовували прикметники.

Наприклад: Наступила білосніжна зима.

Повіяв ... вітер (холодний, легенький). Небо вкрилось ... хмарами (важкими, легкими). Дерева стоять ... (стомлені, голі, сонні).

Для поширення речень спочатку використовували запропоновані в дужках слова, а при відпрацюванні вмінь – пропонувався самостійний добір.

Доречно зауважити про важливість продуманого добору речень за змістом, структурою та кількістю слів. Речення має бути не перевантаженим новими незрозумілими словами, спиратися на досвід школярів, враховувати їх спостереження, відображати настрій та відчуття, забезпечувати формування мовного чуття.

Засобом управління в доборі слів були тексти віршованого характеру. Цінність їх полягає у активізації пізнавальної діяльності дітей. Допоміжним компонентом був сам зміст вірша:

Вовк ... розбудив:
Вже весна, гуляти йди!
Виліз велетень з барлогу -
вовк втікає в ліс від нього.

О. Кононянко

Так, прослухавши вірш, діти добирають відповідне слово і вводять його в текст, керуючись змістом.

Значну більшість текстів віршованого характеру заучували напам'ять, переслідуючи при цьому мету:

- дотримання та засвоєння елементарних орфоепічних норм;
- корекції порушень у вимові;
- формування навичок чіткого виразного мовлення.

Вправи, спрямовані на зміну форми слова відповідно змісту та зв'язку словосполучення і речення, вважаємо проміжними (підготовчими, тренувальними). Для роботи добирали такі вправи, в яких слово знаходилось у складі словосполучення, речення чи тексту. Учням було запропоновано

матеріал для редагування, де потрібно внести зміни. Доцільним було доведення: чому?

Підготовчі вправи:

1. Доберіть слова за запитанням:
 липа – (який?) липовий (зразок);
 сосна – (який?) ...;
 гречаний – (що?) ... ;
 малюк – (що робить?) ... ;

2. Змініть слова у словосполученні:
 теплий (дні);
 веселі (дитина).

3. Прослухайте вірш. Додайте слова, користуючись довідкою. Сорока
 Прилетіла ... до білки:
 – Ти зроби мені, білко,
 На ... я вчитимусь грати,
 по дворах перестану гасати.

Довідка: сопілка, сорока, сопілку.

Засвоєння нових слів пропонували здійснювати, користуючись поданими на сторінках підручника та дібраними додатково текстами. Організовуючи таку роботу, перевагу надавали цілеспрямованій роботі над:

- вправлінням у мовленні (коли такі випадки трапляються в процесі засвоєння нового слова);
- з'ясуванням лексичного значення слова;
- введенням його в активну мовленнєву діяльність.

Ураховуючи важливість цих завдань, ми намагались на кожному уроці забезпечувати тісний зв'язок вправ на засвоєння нових слів з різними видами практичної діяльності, як-от:

- виділення «нового» слова з мовного потоку (речення, тексту);
- з'ясування лексичного значення;
- використання в мовленні (побудова словосполучень, речень).

Досвід роботи вчителів початкових класів доводить, що якість засвоєння «нового» слова, бажання працювати самостійно (без допомоги вчителя) значно підвищується, якщо цікавим для дітей є сам зміст дібраного тексту. Це

зумовлюється тим, що учні першого класу значно швидше зосереджуються на загальному змісті, ніж на деталях тексту.

Наприклад, пропонувалась учням вправа.

Прослухайте вірш, додайте потрібні слова за змістом.

Літо

Розквітають в луках квіти,
Зеленіють в лісі віти.
Все зелене, молоде.
За весною ... (літо йде).

Н. Забіла

- Чи важко Вам було здогадатись, які слова треба додати?
- Які слова допомогли здогадатись, що саме літо йде, а не інша пора року?
- Які зміни відбуваються в природі?
- Що ж саме змінюється?
- Чи зустрілось вам слово, про яке ви не можете розповісти?
- Назвіть його (віти).
- Прослухайте вірш ще раз.
- Як ви здогадалися, що означає це слово?
- Побудуйте речення зі словом *віти*, відповідаючи на питання: Якого кольору листя на вітах восени?
- Чи можна в цьому реченні слово *віти* замінити словом *гілки*? А *віття*?
- А чи можна це зробити у вірші? Чому?

Така копітка, послідовна, цілеспрямована робота над опрацюванням лексики навчала дітей знаходити «нові», незрозумілі слова в тексті, виділяти їх з ситуативного, діалогічного мовлення чи зв'язного висловлювання, розкривати лексичне значення, правильно використовуючи у мовленні. Обов'язковими були завдання до ряду слів, запропонованих на сторінках підручника «Буквар». Це зумовлено добром матеріалу для вивчення певного звука чи літери.

Корисною вважаємо роботу над формуванням умінь розкривати лексичне значення слова різними способами: добором споріднених; показом дії; демонструванням ілюстрацій, предметів, малюнків; тлумаченням за допомогою словника; зверненням до власного (дитячого) досвіду.

Від уміння з'ясувати лексичне значення слова залежить успішність подальшої роботи над збагаченням словника, образністю мовлення. Такі вправи пропонували на різних етапах уроку, бо саме вони забезпечували різні види діяльності: активізацію мислення; формування пізнавального інтересу; озброєння учнів загально-навчальними умінями і навичками (робота з довідниковою літературою зокрема).

Наприклад, з'ясуйте лексичне значення слів, користуючись тлумачним словником: лани, ловив, наловив.

Усвідомлюючи роль вправ, метою яких є з'ясування лексичного значення слова, добирали саме такі, які потребують:

а) логічного визначення предмету, вказуючи на видову чи родову назву та істотну ознаку.

– З'ясуйте, що (хто) це? Користуйтеся зразком:

сосна – це хвойне дерево; сова – це

Дуб – це ... ; ведмідь – це

б) З'ясування лексичного значення на основі визначення спільного і відмінного: бджола – вулик; мураха – мурашник.

в) З'ясування лексичного значення на основі зорового сприймання предметів (малюнків):

– Поясніть, чому крило ластівки називають стрілчастим.

Працюючи над багатозначними словами, знайомили школярів з прямим і переносним значенням. Робота зводилась до опрацювання змісту тексту. Доцільними були при цьому тренувальні вправи:

– доберіть слово:

ручка дівчинки – ... біля дверей;

коса мами – ... у косаря.

Продовжуючи роботу з розвитку мовлення, пропонували:

– користуючись малюнками підручника, з'ясувати значення слів: котики, плитка.

Робота над віршем «Сонечко» Б. Снисаренка дає можливість учням добирати багатозначні слова до запропонованого тексту, здійснювати його аналіз та з'ясовувати властивість багатозначності.

Сонечко

Прилетіло сонечко
На мою долонечку –
Крильця червоненькі
Цяточки чорненькі,
По всіх пальчиках ходило,
З мізинчика полетіло.

Учні повідомляють, що означає слово *сонечко* (це комаха).

– Що ми можемо ще називати сонечком? Попрацюйте з тематичним словником.

– Що ви можете розповісти про сонечко взимку? влітку? (не гріє, припікає).

Вправи для з'ясування лексичного значення слова пропонували в такій послідовності:

- а) від простих до більш складних;
- б) кожна наступна не включає тих деталей, які були наявними в попередній;
- в) підпорядкування головній меті уроку чи меті використання вправи;
- г) різноманітність змісту (тексту), допоміжних засобів (словників, малюнків, ...)
- д) з'ясування лексико-семантичного значення слова.

Наприклад: з'ясування лексико-семантичного слова *липа* за допомогою набору запитань:

Липа – це: дерево, кущ, квітка?

– Де вона росте?

- Коли цвіте?
- Що можете ще додати?
- Про що говорить вам назва цього дерева? (цвіте в липні)
- Чому люди його так назвали?
- Прослухайте вірш «Сонечко». Чи змінилась ваша думка? Повідомте її товаришам.

– Перевірте думку про липу за словником (Словник у кожного учня на парті).

Наступним етапом були вправи на з'ясування лексико-семантичного значення кольорів шляхом добору близьких за значенням та побудовою словосполучень:

- а) пропонуємо слова: багряний, волошковий, блакитний;
 - Як можна сказати по-іншому? (багряний – рожево-червоний).

Утворіть пари із названих слів та таких: очі, листя, небо.

Виконання вправ зі словами, запропонованими нами, сприяло активності першокласників, якості та результативності формування уявлень про слово, вмінь ним користуватись, успішно справлялись із завданнями підвищеної трудності та з логічним навантаженням.

У ході експерименту було доведено, що запропонована нами методика забезпечує вирішення триєдиної дидактичної мети:

- формування поняття про слово як «одиницю мови»;
- вміння розпізнавати слова-назви предметів, ознак, дій;
- вміння точно вживати ці слова в мовленні.

Враховуючи завдання дослідження, добирали вправи, спрямовані на

- формування виконавчої діяльності (робота за зразком, з допомогою вчителя);
- формування практичних навичок (добору слова і його доцільності, заміни, з'ясування);

- творчу діяльність (побудова аналогічних завдань, перетворення запропонованих, введення слова у словосполучення, речення);
- контролюючу діяльність (доведення способом побудови міркування, перевірка правильності виконання, уточнення шляхом співставлення з повідомленнями у словнику, тексті).

Розвиток усного мовлення має певні труднощі в початковій школі. Працюючи над зазначеною проблемою у процесі навчання грамоти, не завжди було досягнуто задовільних та хороших результатів. У практиці часто недооцінюється роль вправ на побудову словосполучень, а тому зменшується їх кількість та спрощується завдання. Це пояснюється тим, що не враховується ні значимість сформованості можливих умінь, ні дотримання наступності та перспективності.

Експериментальне дослідження доводить протилежне: систематичне використання вправ, змістом яких є робота над словосполученням, сприяє глибокому засвоєнню прийомів конструювання та використання їх у мовленні, що позитивно впливає на якість розвитку зв'язного мовлення.

У роботі над словосполученням чітко виділяли три напрями:

- формування уявлень про словосполучення;
- ознайомлення учнів з основними способами поєднання слів;
- формування навичок добору слів для побудови словосполучень.

Доречно зауважити, що результативність роботи залежала від активності всіх учнів на уроці, вміння кожного виконувати завдання під керівництвом учителя та самостійні аналогічні вправи.

Спостереження дають можливість стверджувати, що нерідко помилки на побудову словосполучень були результатом недостатньої роботи зі словом. Для вирішення цієї проблеми нами було використано пропедевтичні вправи на усвідомлення лексичного значення слова та збагачення словника в цілому.

Розглянемо на конкретних прикладах формування вмінь та навичок учнів конструювати словосполучення, дотримуючись загальноприйнятого порядку слів та основних завдань (додаток А).

Роботу розпочинали з вправ на утворення словосполучень від даного головного слова шляхом добору до нього залежного, бо тільки при цьому велике значення має використання вправ на розкриття лексичного значення на основі добору синонімів.

Підготовчими були завдання: розкажіть про колір, форму, розмір, смак яблука, груші, сливи. При виконанні вправи учні в довільній формі повідомляли, що яблуко червоне, кругле, велике, солодке.

Наступними були запитання: «А вишня? А осінь? А вітер?» Учні добирали слова довільно, тобто такі, які вказують на різні ознаки, доповнюючи одна одну. Лише після цього будували словосполучення, в основі яких лежало пряме доповнення – іменник після дієслова – це I група вправ.

Наприклад, вчитель пропонував першокласникам таку роботу:

– Розгляньте ілюстрацію. Дайте імена дітям (Оленка, Катруся, Миколка). Продовжіть мою думку: Оленка читає ..., Катруся тримає ..., Миколка грається ..., (книжка, лялька, машина). Учні, користуючись спочатку ілюстраціями, а потім зразками дидактичних вправ, добирали відповідні слова.

Наприклад, ілюстрація – хлопчик ловить рибу.

Продемонструємо:

- Що робить Іванко? (Іванко ловить рибу).
- Яка риба живе у річці? (лини, карасі, коропи).
- Кого може зловити Іванко?

До другої групи віднесено вправи, де утворення словосполучень здійснюється за даним залежним словом (іменником, прикметником, прислівником) шляхом добору головного.

З цією метою пропонували ілюстрації, сюжетні малюнки, дібрані додатково, та ті, що подані у підручнику. Попрацювавши над текстом «На

пустирі» [12, с. 68-69], вчитель просив дітей уточнити, які ж дерева можуть посадити діти на пустирі? (клен, береза, ясені...), потім – доповнити речення:

Василько берізку ... (посадив, полив).

Оленка і Миколка посадили стрункі, молоденькі ... (дубочки).

В парку школярі голосно ... (розповідали, спілкувались).

На підготовчому етапі діти разом з учителем добирали відповідне слово. А тому запропоновані вправи носили здебільшого орієнтовний характер. На основному етапі відпрацювання навичок побудови словосполучень, учням треба було самостійно добирати слова.

Вправи, де подано залежне слово (прикметник, прислівник), учні можуть виконувати абсолютно самостійно, тобто без поданого зразка.

За своїм змістом вони були такими:

1. Користуючись ілюстрацією підручника [12, с. 22], утворіть словосполучення: довгоочікувана, тепла, золота ... (осінь);

березовий, кленовий, багряний ... (листочок);

голосно ... (гукають, кличуть, кричать);

швидко ... (знайшли, відгукнулись, прибігли).

Повідомивши дітям залежне слово, вчитель просила розглянути ілюстрацію та дібрати слово, яке допоможе з'ясувати про кого або про що йдеться? Які дії дітей у лісі можна характеризувати словами голосно, швидко?

2. Прослухайте загадку. Відгадайте.

Відгадай, як звать наш дім,
 Все про нього розповім.
 Стовбур жовтий, мов янтар,
 досягає стеля хмар,
 І колючі, й довгі, й тонкі
 На гілках зелені голки.
 Шишок безліч ... та маленькі
 І не довгі, а кругленькі.

(Сосна)

– Дайте відповідь на запитання: про що так говориться?

Жовтий ... (стовбур); колючі, довгі, тонкі, зелені ... (голки); маленькі, довгі, кругленькі ... (шишки); безліч ... (шишок).

Подібні вправи забезпечували ефективність роботи над словосполученням. Вони позитивно впливали на зосередженість учнів, уникнення помилок, вміння порівнювати, визначати спільні та відмінні ознаки, аналізувати сказане, спираючись на зразок, текст, ілюстрацію.

Наявність декількох варіантів добору слів сприяло відбору необхідного, примушувало вдумуватись у значення кожного слова зокрема. Після виконання таких завдань діти пояснювали, чому саме вибирали те чи інше слово.

Як показав експеримент, велике значення для добору слів відповідно до вправ першої та другої групи має рівень сформованості вмінь розуміти їх лексичне значення, яке забезпечить якісний добір синонімів чи слова, до якого вони відносяться.

Успішне розв'язання цієї проблеми в більшості випадків залежало від того, наскільки якісно вчитель разом з дітьми відпрацьовував вміння користуватися словом та методично правильно пропонував виконати дібрані вправи. Запорукою успіху та позитивного результату була ретельна підготовка вчителя: продумана послідовність вправ відповідно до дидактичної мети, методика організації мовленнєвої діяльності.

На базі вмінь, сформованих при виконанні вправ першої та другої групи, учні виконували ті, які ми відносимо до третьої групи. Мета їх – допомогти дітям правильно добирати слова, утворюючи словосполучення, що досягається завдяки прагненням учнів пояснювати та обґрунтовувати свої відповіді, знаходити допущені помилки, вчитися виділяти головне в змісті словосполучення.

Як показують спостереження за ходом і результатами експериментального дослідження, використання вправ третьої групи є важливим і необхідним засобом для подальшого навчання школярів.

Подаємо зразки вправ третьої групи:

1. Утворіть пару, використовуючи слова першого та другого стовпчика:

Білобокий	Орел
степовий	Сорока
Співуча	Соловейко

Ця вправа давала можливість доповнити основне завдання – поєднання двох слів. При поєднанні слів учні змінювали форму залежного (білобокий – білобока сорока; співуча – співучий соловейко).

2. До запропонованих словосполучень доберіть протилежні за значенням. Для виконання цієї вправи подавали зразок. Це зумовлювалось тим, що учні можуть сприймати пару слів як цілісну одиницю мовлення (теплий ранок) і не орієнтуються, що треба замінити лише одне слово і яке саме.

Зразок: теплий ранок – холодний ранок, холодний вітер –,
 сумний сміх –, пізня осінь – пізня весна;
 яскраве сонце –; високий будинок –

Саме такі вправи важливі тому, що сприяють становленню і розвитку характерних для цього віку форм мислення (наочно-образного і наочно-дійового).

3. З'ясуйте, коли можна сказати про ланцюжок, що він золотий?

4. Замініть словосполучення близькими за значенням.

Роботу ж над словосполученнями *волошкові очі, тепле серце* проводили з використанням предметних малюнків, на яких зображено квітку волошки, сонечко. Це допомагало на основі зіставлення з'ясувати лексичне значення прикметників *волошкове, тепле*. При доборі вказаних вправ використовували художні тексти, бо саме за їх допомогою можна, не акцентуючи на цьому уваги, показати дітям, що багатство споріднених слів дає змогу урізноманітнювати мовлення, надавати йому образності й виразності.

5. Наступним етапом були вправи на побудову речень шляхом використання запропонованих словосполучень та додавання одного, двох слів.

Подаємо зразки:

| _____ золота осінь. Перелітні птахи _____. | _____ журавлині ключі (настала, відлітають, ми бачили).

Доповнюючи словосполучення, першокласники пропонували різні за змістом слова. Можливим при цьому була зміна кількості слів у вищеподаних реченнях (три і більше).

Вправи цієї групи давали змогу не лише формувати вміння добирати потрібні за змістом слова, змінювати їх форму, конструювати словосполучення, з'ясовувати лексичне значення, а й творчо використовувати їх у власному мовленні.

Визначені нами групи вправ, забезпечували роботу над словосполученням, становили органічну частину роботи зі словом, що є важливим засобом створення умов для переходу від слова до словосполучення, а потім до речення і тексту, а тому радимо використовувати їх на кожному уроці, дотримуючись запропонованого нами змісту та послідовності.

Отже, наведені вправи для побудови зв'язних висловлювань (розвитку монологічного мовлення) не вичерпують усієї їх різноманітності. Вчитель може пропонувати свої завдання, враховуючи при цьому мовленнєвий рівень та індивідуально-психологічні особливості учнів. Добирати вправи необхідно так, щоб практичним шляхом познайомити учнів з різними видами завдань, дотримуючись принципу ускладнення, навчаючи при цьому долати труднощі, користуючись допоміжними засобами: запитаннями, наочністю, набором слів тощо. Проаналізуємо результати експериментально-дослідницької роботи.

2.3. Аналіз та результати експериментального дослідження

У ході проведення формувального експерименту передбачалось, що враховуючи використання різних засобів розвитку усного мовлення (дидактичних вправ), які пропонувалися на уроках навчання грамоти (читання і письма), і вікові особливості першокласників, можна підвищити їх мовленнєвий та інтелектуальний розвиток в цілому. Крім того було з'ясовано,

що вміння розвивати мовлення можна на основі: проведення різних операцій зі словом та включення його в контекст; конструювання словосполучень, які мають базуватись на розкритті ознак слова; вивчення рівня розвитку усного мовлення учнів і раціоналізації навчання; створення умов для репродуктивної і продуктивної творчої діяльності школярів (використовуючи різні варіанти завдань) відповідно до блоків вправ і шляхів розвитку мовлення (додаток Б).

Етап формувального експерименту визначався такими вихідними психолого-педагогічними вимогами: індивідуально-диференційований підхід; врахування вікових психологічних особливостей; мотивація навчально-мовленнєвої діяльності під час спілкування.

Відповідно до змісту етапів лінгводидактичної методики визначено критерії і показники розвитку усного мовлення першокласників:

1. **Слово** (показники: визначення предметів, явищ за їх ознаками, визначення ознак предмета, явищ; перераховування предметів з наступним узагальненням, узагальнення через протиставлення; добір видових назв до родових і навпаки; утворення пар: один – багато і навпаки; добір слів – синонімів, антонімів; складення тематичного словника до запропонованої теми; визначення у тексті слова – ознаки, дії, назв предметів, явищ; добір самостійно чи відбір з запропонованих потрібного за змістом слова для доповнення речення; розкриття лексичного значення слова, спираючись на досвід, особисті знання, зміст тексту; добір та застосування слова у мовленні; з'ясування та доведення доцільності добору слів).

2. **Словосполучення** (показники: побудова словосполучення за поданим головним словом шляхом добору відповідного йому за змістом та запитанням; за даним залежним словом (іменником, прикметником, прислівником) шляхом добору головного, користуючись при цьому запитанням, зразком; побудова словосполучення з поданих в рядах слів шляхом відбору та поєднання їх за змістом, змінюючи форму слова. Добір до словосполучень протилежних за значенням, заміна словосполучення близьким за значенням словом (золоті руки

– вправні), розміркування над значенням словосполучень (срібне волосся, срібне дерево, ...). Аргументування і доведення правильності виконання завдання).

3. **Речення** (*показники*: визначення на слух кількості речень у тексті (з 2-4 речень); кількості слів у запропонованому реченні чи складеному самостійно (з 1-4 слів); доповнення незавершене речення 2-3 словами; самостійна побудова речення з одного чи кількох слів за малюнком, на запропоновану тему; внесення змін у структуру запропонованих речень, редагування; сприймання на слух та повторення групи речень (4-5); побудова речення – відповідь на запитання, з використанням наявних у ньому слів та застосовуючи особисто дібрані, дотримуючись змісту питання; використання у мовленні найпростіших видів складносурядних та складнопідрядних речень).

4. **Зв'язне висловлення (монолог)** (*показники*: вміння слухати і розуміти усне висловлення (сюжетний текст), переказ прослуханого чи прочитаного сюжетного тексту детально, дотримуючись відповідної структури, використовуючи запропоновані художні засоби, ключові слова, план; стисло: вміння визначати у тексті основну думку і передати її за допомогою 2-3 речень (текст обсягом не менше п'яти речень); вибірково: відбирати необхідний матеріал, систематизувати, передавати у певній послідовності (переказ може бути зумовлений запитаннями, ілюстраціями, які відповідають певному уривкові тексту); здійснення ускладненого переказу: доповнення переказу відповідними словами, словосполученнями; передача змісту від першої особи, від імені дійової особи; переказування жваво, цікаво, дотримуючись відповідної інтонації, наявності пауз, логічного наголосу; вибір або добір самостійно заголовка до букварного тексту; об'єднання речень (4-5) у зв'язне висловлення; побудова зв'язного висловлення за аналогією до прочитаного, до розповіді учителя, однокласника; за поданим початком чи кінцем; відповідно до запропонованої теми, чи на самостійно дібрану (придумування найцікавішої розповіді), за серією малюнків чи одним; використання опорних слів,

словосполучень (обсяг тексту 4-5 речень). При побудові зв'язних висловлень дотримання якісних характеристик мовлення: змістовності, точності, виразності, доречності, норм етикету; вміння уважно й доброзичливо слухати співрозмовника).

Для експерименту було розроблено *чотири блоки вправ* (додаток Б):

- на уточнення значення слів та використання їх в усному мовленні;
- на конструювання словосполучення;
- на побудову речень;
- на побудову зв'язних висловлень.

Матеріали для формування усного мовлення, складені нами, використовували в експериментальному класі. В контрольному класі робота з формування усного мовлення велась за традиційною методикою..

До кожного уроку в підручнику пропонувалися малюнки, нові слова та інші завдання для усної роботи. На основі поданого матеріалу вчитель будував роботу на уроці так, щоб школярі оволоділи і закріпили нові слова, вміли застосувати їх практично, розширили межі цих умінь шляхом складання речень і зв'язних текстів.

Матеріал підручників використовували як у контрольних, так і в експериментальних класах. Але в останніх процес навчання будували так, щоб в першу чергу відпрацювати часткові вміння усного мовлення, використовуючи добір дидактичного матеріалу, і на його основі формувати узагальнені вміння усного мовлення.

Особливе місце в експериментальному навчанні відведено вправам на побудову речень, оскільки вони (речення) є одиницею мовлення. Майже на кожному уроці учні виконували по 2-3 вправи на побудову речень, в кінці уроку проводили перевірочну усну роботу (5-7 хвилин). Її результати фіксувались в окремому зошиті вчителя. Ці результати допомагали ліквідувати прогалини у знаннях учнів, добирати вправи для роботи на перспективу.

Робота була організована таким чином:

- колективне виконання спільних завдань під керівництвом учителя;
- самостійне виконання аналогічного завдання;
- виконання завдання з логічним навантаженням.

Причому на кожному уроці пропонувалися завдання всіх чотирьох блоків (додаток Б).

Оцінюючи ефективність експериментального навчання, враховували вміння

- пояснювати значення слова;
- складати зі словом словосполучення на основі питання;
- конструювати речення і використовувати його для побудови тексту.

Такий підхід до роботи пояснюється тим, що на кінець періоду навчання грамоти учні повинні вміти:

- відповідати на запитання за змістом;
- передавати зміст прослуханого, давати загальну оцінку змісту прочитаного;
- за аналогією, за прослуханим, побаченим складати невеличкі оповідання, казки, загадки тощо;
- складати усні розповіді за малюнками [57, с. 24-25].

Результати експериментального навчання піддавались якісно-кількісному аналізу. Характер допущених помилок, які зустрічались у відповідях першокласників у процесі експериментального навчання, досліджувався в лабораторних умовах.

Користуючись змістом програми початкової школи в експериментальному класі протягом року, приділяли особливу увагу ознайомленню з поняттям «слово» і «речення».

При формуванні усного мовлення велике значення надавали словесному оформленню і правильності побудови тексту. Роботу в цьому напрямі продовжували протягом усього експериментального навчання.

За методикою експериментального дослідження було проведено перший зріз. Передбачалось, що на той момент учні першого класу були вже ознайомлені із поняттям «слово», «словосполучення», «речення» і «текст» на практичному рівні, і в них сформувались часткові уміння оперувати словами, а також уміння будувати словосполучення, речення і невеличкі тексти. Контрольний зріз включав по чотири завдання.

За завданнями контрольної роботи № 1 перевіряли розуміння учнями слів, складання з ними словосполучення, речення і зв'язного тексту. Було дано одне ключове слово для виконання завдань кожного блоку (додаток В).

Результати аналізували з погляду правильності судження про «росинку», враховували кількість і характер допущених помилок під час усної відповіді про поняття та самостійної побудови словосполучення, речення і тексту. Результати аналізу якості виконання завдань подано в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

**Аналіз виконання завдань
(за результатами контрольної роботи № 1)**

Класи		Всього учнів	Брали участь в експерименті	Види завдань							
				1		2		3		4	
				правильно виконали	неправильно виконали	правильно виконали	неправильно виконали	правильно виконали	неправильно виконали	правильно виконали	неправильно виконали
КГ	%	100	100	76,3	23,7	25,6	74,4	66,8	33,3	54,4	45,6
ЕГ	%	100	100	80,6	19,4	38,7	61,3	70,0	30,0	59,3	40,7

Як ми й передбачали, учні не боялись висловлювати свої судження про поняття, сміливо доводили, що таке *роса*, складали словосполучення, речення і текст. Це свідчить про те, що під час експериментальної роботи приділялося багато уваги цьому питанню: пропонували варіативні завдання за змістом і складністю, проводився глибокий аналіз правильності їх виконання. Порівняємо: в експериментальній групі 19,4 % учнів допустили помилки, розкриваючи поняття «роса», на противагу 23,7 % – у контрольній групі. Та все ж таки в експериментальній групі були допущені помилки у кожному завданні. Наприклад, у другому завданні помилились 61,3 % учнів проти 74,4 %, четвертому — 40,7 % проти 45,6 %.

Враховуючи методику експериментального навчання було проведено контрольну роботу № 2 (додаток В). Її мета – перевірити рівень сформованості вмінь оперувати словом, складати словосполучення, речення і текст.

На формувальному етапі дітям контрольної й експериментальної груп було знову запропоновано по чотири завдання. Це програмний мінімум на кінець навчання грамоти.

Контрольну роботу складали таким чином, щоб упевнитися, наскільки першокласники оволоділи поняттями *слово, словосполучення, речення і текст* на практичному рівні. У кожному з чотирьох завдань (додаток В) передбачено, щоб слово вживалось доречно, точно, образно.

Виконання контрольної роботи проаналізовано з погляду правильності, кількості і характеру помилок. Зазначимо, що помилки в усному мовленні визначати та фіксувати набагато важче, ніж у писемному. Це часто є причиною недостатньої уваги вчителя до їх попередження і виправлення. Перевірка проводилась у лабораторних умовах. Ми спостерігали, як учні пояснюють, з'ясовують, роблять висновки.

Про порівняльний аналіз правильності виконання завдань і характер помилок (контрольна робота № 3) у контрольній та експериментальній групах зафіксовано у таблицях 2.2 і 2.3. Якісний аналіз виконання завдань свідчить, що

хоча і є позитивні результати, та все ж в експериментальній групі зустрічаються недоліки при виконанні завдань першокласниками. Так, складаючи словник на тему «Осінь», в експериментальній групі 7,5 % учнів допустили помилки. Вони не точно дібрали слово, тому що не відчують відтінків його лексичного значення.

Завдання: «Як можна сказати по-іншому: багряне листя – ...; сріблястий сніг – ...; золоті руки – ...; волошкові очі – ...» діти виконали також з помилками – 38,1 % учнів.

У них уже сформувались більш стійкі мовленнєві вміння, та все ж вони не зуміли дібрати слова-синоніми.

Порівняння результатів виконаної роботи учнями контрольної й експериментальної груп свідчить, що вищими є показники в експериментальній групі. Характер помилок показує: в цьому класі усне мовлення школярів розвинене значно краще, тому й помилок допущено значно менше. Цей факт підтверджує про позитивний вплив експериментального навчання. Але на основі аналізу помилок приходимо до висновку, що навіть в експериментальній групі для окремих учнів потрібен більш тривалий час на узагальнення вмінь, більша кількість тренувальних вправ.

Таблиця 2.2

Результати виконаних завдань (формульальний експеримент)

Групи	Всього учнів	Брали участь в експерименті	Види завдань											
			1		2		3		4					
			правильно	виконали	правильно	виконали	правильно	виконали	правильно	виконали				
			неправильно	виконали	правильно	виконали	неправильно	виконали	правильно	виконали	неправильно	виконали		

КГ	%	100	100	78,7	21,2	26,8	73,1	69,3	30,6	56,8	43,1
ЕГ	%	100	100	92,5	7,5	61,8	38,1	83,7	16,2	79,3	20,6

Таблиця 2.3

Рівень розвитку мовлення першокласників (формувальний експеримент)

Групи	Характер допущених помилок											
	1 зав д.	2 завд.	3 завдання				4 завдання					
	не знають лексичн. значення	неточний добір слова	порядок слів у реченні	визначення межі речення	порушення основного змісту речення	порушення зв'язку слів у реченні	не визначили основний зміст малюнка	порушення змісту висловлення	порушення послідовності викладу	неточність відтворення часових і просторових відношень	вживання зайвих слів	
КГ	%	15,6	64,3	26,5	13,1	29,3	24,3	29,3	31	30	33,1	38,1
ЕГ	%	8,1	38,1	7,5	9,3	2,5	13,1	20	18,1	11,8	16,8	21,1

У ході наукового дослідження результати мовленнєвого розвитку першокласників стали основою для умовного виділення рівнів сформованості розвитку усного мовлення під час навчання грамоти. Вони (рівні) розроблялись на основі лінгводидактичної методики, критеріїв та показників оцінювання, визначали ступінь і якість мовленнєвої освіти:

високий рівень – учень самостійно виконує запропоновані учителем вправи. Швидко включається в роботу. Мовлення відзначається багатством словника. Застосовує в мовленні необхідні слова, словосполучення, найпростіші види складносурядних та складнопідрядних речень. Може передати зміст тексту більше 5 речень: детально, стисло, вибірково. Будує зв'язне висловлення (розповідь, опис, міркування) обсягом 4-5 речень. При побудові висловлень вдало добирає лексичні засоби, або використовує авторські. Уважно й доброзичливо слухає співрозмовника, не припускає мовленнєвих помилок. Самостійну роботу виконує без будь-якої допомоги.

Достатній рівень – учень самостійно виконує запропоновані учителем вправи, швидко включається в роботу. Мовлення відзначається достатньою насиченістю словника. Застосовує в мовленні необхідні слова, словосполучення та найпростіші види складносурядних і, інколи, складнопідрядних речень. Передає зміст тексту обсягом до 5 речень детально, стисло, вибірково; може «опускати» певні авторські засоби виразності. Будує зв'язне висловлення (розповідь, опис, міркування) обсягом 4-5 речень; подекуди виникають труднощі при послідовності викладу думки. Самостійну роботу виконує з незначною допомогою вчителя.

Середній рівень – учень при виконанні вправ спирається на допоміжні засоби: запитання, план, малюнки, зразки, групи лексики. При побудові речень, зв'язних висловлень припускається мовленнєвих помилок. Будуючи зв'язний текст (переказ, розповідь, опис, міркування), викладає думку не зовсім послідовно, затрудняється при визначенні основної думки для стислого переказу, при побудові вибіркового – використовує другорядну інформацію. Затрудняється при доборі та застосуванні у мовленні слів - синонімів. При самостійному виконанні вправ потребує значної допомоги вчителя.

Початковий рівень – учень виконує вправи лише за допомогою вчителя, спираючись на допоміжні засоби, зразок. При доборі та застосуванні лексики, конструюванні словосполучень та речень припускається помилок, добираючи

слова відповідно змісту, доцільності, структура речень не відповідає нормам. Зв'язні висловлення здебільшого визначаються обмеженістю лексики, є незавершеними, мають місце мовленнєві помилки. Виконує завдання лише після детального пояснення.

Показниками сформованості мовленнєвих навичок при виконанні роботи виступали: 1) з'ясування лексичного значення слова; 2) добір слова-ознаки до запропонованого (побудова словосполучення); 3) побудова речення з поданим словом; 4) побудова розповіді за даним початком.

Показниками визначення і контролю – кількість правильно виконаних завдань: початковий рівень – до 25 % роботи (1 завдання); середній рівень – до 50 % (2 завдання); достатній – до 75 % (3 завдання) і високий рівень – 100 % роботи (4 завдання).

Таблиця 2.4

Рівні сформованості розвитку усного мовлення першокласників (у %)

Групи	Рівні							
	Високий		Достатній		Середній		Початковий	
ЕГ	–	19	21,5	48	37,5	26	41	7
КГ	–	11	16,5	29,5	40,5	31,5	43	28

Як бачимо, результатом експериментального навчання стали значні зміни у розвитку усного мовлення першокласників. Якщо на початковому рівні виконали контрольну роботу № 1 – 41 % учнів, то на завершальному – лише 7 %. Відбувся перерозподіл учнів щодо середнього, достатнього та високого рівня мовленнєвого розвитку. До початку навчання високого рівня навичок не було виявлено у жодного учня, у кінці – у 19 % респондентів; більше, ніж у двічі зросла кількість учнів, що мають достатній рівень (48 % – проти 21,5 %).

У дітей контрольної групи були відзначені лише незначні зміни. Так високий рівень у контрольній групі мають 11 % учнів. На середньому рівні

розвитку мовлення виявлено 31,5 % (було 40,5 %), на достатньому 29 % (було 16,5 %) і на початковому рівні залишилось 28 % (було 43 %).

Одержані дані засвідчують ефективність запропонованої методики розвитку усного мовлення молодших школярів під час навчання грамоти. А це говорить про те, що експериментальне дослідження завершено, завдання його виконані.

ВИСНОВКИ

Проведене теоретичне й експериментальне дослідження показало, що одним із актуальних питань є формування вмінь в молодших школярів користуватися словом, словосполученням, реченням, зв'язним висловленням. Важливість цієї проблеми пояснюється тим, що курс української мови є не тільки окремим освітнім компонентом, а й виступає основним засобом опанування всіх інших шкільних освітніх компонентів. Врахування психологічних особливостей дає підстави стверджувати, що свідоме ставлення учнів до норм, притаманних системі української мови, здатне забезпечити досконалий рівень мовлення дітей, який вимагає дотримуватись фонетичних, лексичних, граматичних норм сучасної української літературної мови і визначає ступінь оволодіння мовленнєвою культурою. Результати здійсненого дослідження дали можливість зробити такі висновки.

1. З'ясовано лінгвістичні особливості розвитку мовлення молодших школярів у період навчання грамоти. Розвиток усного мовлення – це ті елементи української мови, якими користується дитина відповідно до рівня свого розвитку, освіти в різних сферах діяльності; говоріння, слухання і розуміння (аудіювання); вміння користуватися словом, конструювати словосполучення і речення, будувати зв'язне висловлювання. У дослідженні доведено, що вміння користуватися словом, будувати словосполучення, речення, зв'язний текст становить складний комплекс, який об'єднує активно діючі мовленнєві знання і відповідні їм спеціальні вміння і навички, досвід у застосуванні цих знань і певну сукупність розумових умінь.

2. Схарактеризовано усне мовлення молодших школярів як об'єкт лінгводидактичного дослідження. Аналіз лінгвістичних особливостей формування усного мовлення переконав, що домінуючими для розвитку усного мовлення молодших школярів виступали: рівень розвитку інтелектуальних процесів (пам'яті, уваги, спостережливості тощо); вміння розрізняти звуковий

склад слова; відчуття гальмівного впливу слова; культура мовлення під час спілкування.

3. Виявлено стан розвитку усного мовлення молодших школярів у процесі навчання грамоти. Результати констатувального експерименту та аналіз виконання молодшими школярами контрольного зрізу свідчать про низький рівень розвитку мовлення молодших школярів, які приходять до школи. Лишається високим рівень помилок і у тих здобувачів освіти, які прийшли до школи на перший погляд підготовленими. Серед кількості зафіксованих помилок виділити такі: невміння аналізувати і міркувати, встановлювати граматичний і логічний зв'язок між словами. Та все ж основним недоліком, який було встановлено під час відвідування уроків, вважаємо стихійність у роботі вчителів з розвитку усного мовлення.

4. Розроблено та експериментально перевірено методику розвитку усного мовлення молодших школярів під час навчання грамоти. Педагогічними умовами розвитку усного мовлення молодших школярів виступали: використання відповідного дидактичного матеріалу та методичного забезпечення навчання; урахування вікових особливостей школярів; оптимальне поєднання методів і прийомів роботи у процесі навчання грамоти.

З'ясовано, що систематичний облік помилок при виконанні вправ будь-якого виду допомагав планувати та організувати корекційну роботу, своєчасно усувати прогалини у знаннях і вміннях. Необхідною умовою щодо реалізації запропонованої методики була якісна підготовка вчителя до кожного уроку, яка проявлялась у раціональному доборі змісту, відповідних методів і прийомів навчання; врахуванні принципу доступності запропонованих вправ для кожного молодшого школяра зокрема.

Результати перевірки ефективності розробленої й апробованої у процесі експериментального навчання методики засвідчили, що формування вмінь виконувати запропоновані вправи у молодших школярів експериментальної

групи проходило значно успішніше, ніж у контрольній, якість мовленнєвих умінь підвищилась.

Розглянуті в дослідженні положення не вичерпують усіх питань цієї проблеми, важливість і актуальність якої визначає необхідність її подальших досліджень у різних аспектах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- 1.Архипова Є. В. Про урок розвитку мови в початковій школі. *Початкова школа*. 2010. № 4. С. 35-39.
- 2.Бабенко О. Плекаймо мовну особистість. *Дивослово*. 2004. № 4 С. 56-59.
- 3.Бабич Н. Д. Навчи мене, вчителю, розмовляти. К. : Знання, 1992. С. 10-40.
- 4.Бадер В. Класифікація помилок у мовленні молодших школярів. *Рідна школа*. 1999. № 9. С. 53-55.
- 5.Бадер В. Розвиток інтонаційних умінь першокласників. *Початкова школа*. 2009. № 2. С. 9-13.
- 6.Бадер В. Проблеми першокласників. Психолог на педраді. К. : Редакція загальнопедагогічних газет, 2008. С. 67-85.
- 7.Бацевич Ф. С. Категорії комунікативної лінгвістики: спроба визначення. *Мовознавство*. 2008. № 6. С. 25-32.
- 8.Біляєв О. М., Мельничайко В. Я. , Пентилюк М. І. Методика вивчення української мови в школі: Посібник для вчителів. К. : Радянська школа, 1987. 246 с.
- 9.Богуш А. М. Мовленнєвотворче самовираження дошкільника. К. : Главник, 2005. Вип. 26, в 4-х томах. Т. 1. 508 с.
10. Богуш А. М. Методика навчання української мови в дошкільних закладах: Навчальний посібник. К. : Вища школа, 1993. 327 с.
11. Богуш А. М. Теорія і методика розвитку мовлення дітей раннього віку: Навчальний посібник. К.: Слово, 2003. 344 с.
12. Большакова І. О., Пристінська М.С. Українська мова. 1 клас. Харків: Грамота, 2018. 158 с.
13. Большакова І. Розвиток логічної культури вчителя у межах внутрішкільної методичної роботи. *Початкова школа*. 2012. №1. С. 34.
14. Вашуленко М. С., Науменко В. О., Захарійчук М. Д. Післябукварик: Підручник для 1 класу. К.: Літера ЛТД, 2004. 96 с.

15. Вашуленко М. Читання, письмо, розвиток мовлення (1 клас). *Початкова школа*. 2010. № 1. С. 23-25.
16. Вашуленко М. Компетентнісний підхід до перевірки мовних і мовленнєвих знань молодших школярів. *Початкова школа*. 2015. № 1. С. 16-19.
17. Вовкотруб, Р. П.. Розвиток усного мовлення учнів першого класу в процесі навчання грамоти. Доступно за посиланням: dspace.pdpu.edu.ua
18. Гмиря Г. В. Розвиток творчих здібностей учнів на уроках мови та літератури і в позакласній роботі. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 1. С. 102-112.
19. Голубков В. В. Загальні питання розвитку усної мови. К.: Просвіта, 1997. С. 129
20. Гречко В. А. Теорія мовознавства. К.: Вища школа, 2009. 375 с.
21. Гудзик І. П. Українське слово: Дидактичні матеріали з розвитку мовлення. 2-ге вид. К. : Освіта, 1998. 144 с.
22. Дем'яненко С. Формування мовленнєвого поняття тексту у дітей шестилітнього віку. *Початкова школа*. 2013. № 7. С. 10-14.
23. Державний стандарт початкової загальної освіти Міністерства освіти і науки України / <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti>
24. Дорошенко С. І. Основи культури і техніки усного мовлення: Навчальний посібник. Харків: ОВС, 2002. 144 с.
25. Дяченко М. І. Психологічний словник-довідник. Мн.: Харвест, 2001. 576 с.
26. Жаборюк О. А. Комунікативно-когнітивна сутність мови та мовлення (філософські аспекти). *Мовознавство*. 2004. № 1. С. 39-44.
27. Жайворонок В. В. Етнолінгвістика в колі суміжних наук. *Мовознавство*. 2010. № 5-6. С. 23-35.█

28. Жинкін Н. І. Уроки розвитку звязного мовлення. К.: Радянська школа, 1990. 208 с.
29. Захарійчук М.Д., Науменко В.О. Буквар: підручник для 1 класу загальноосвітніх навчальних закладів. К. : Грамота, 2012. 176 с.
30. Каніщенко А. П. Підвищення культури мовлення першокласників шляхом узагальнення знань про звуки та букви на їх позначення. *Культура мовлення в процесі навчання (теорія і практика)*. Вип. 3-й. К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2000. С. 62-79.
31. Калмикова Л., Харченко Н. Психолінгвістичні й лінгвометодичні підходи до змісту формування у першокласників мовленнєвих умінь і навичок міркувати. *Початкова школа*. 2013. № 5. С. 5-7.
32. Калуська Л. Абетка чеснот української дитини. Т. : Мандрівець, 2007. 133 с.
33. Колодич О. Б. Сучасні підходи до вивчення мовленнєвої діяльності. *Педагогіка і психологія*. 2014. № 4. С. 55-60.
34. Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи. Методичні рекомендації. К.: Початкова школа, 2002. С. 15.
35. Концепція мовної освіти 12-річної школи. *Дивослово*. 2002. № 8. С. 59-65.
36. Кратасюк Л. Розвиток комунікативних і мовних умінь. *Дивослово*. 2014. № 10. С.35-39
37. Лазаренко Н. Збагачення словника молодших школярів прикметниками. *Початкова школа*. 1999. № 1. С. 14-17.
38. Лазаренко Н. І. Розвиток пізнавальної активності першокласників у період навчання грамоти. *Початкова школа*. 1999. № 5. С. 13-16.
39. Луцан Н. І. Мовленнєво-ігрова діяльність дітей дошкільного віку. Одеса, ПНЦ АПН України, 2005. 319 с.

40. Медушевський А. П. Культура усної мови в середній школі. Респ. наук. конф., присвяч. вивченню укр. усного літ. побут. мовлення : тези доп. К. : Рад. шк., 1998. С. 118-120.
41. Мельничук О.С. Мова як суспільне явище і як предмет сучасного мовознавства. *Мовознавство*. 2017. № 2-3. С. 27-29
42. Методика викладання рідної мови в середніх навчальних закладах / За ред. М. І. Пентиліук: Підручник для студентів-філологів. К.: Ленвіт, 2010. 264 с.
43. Методика викладання української мови: Навч. Посібник. За ред. д-ра філолог. наук проф. С.І. Дорошенка. К.: Вища школа, 1989. 423 с.
44. Методика граматики і орфографії в початкових класах. За ред. Н.С. Рождественського. К.: Просвіта, 2009. 239 с.
45. Методичні рекомендації щодо вивчення навчальних дисциплін у 5 класах у 2005-2006 навчальному році. Рідна (українська мова). *Дивослово*. 2005. № 5. С. 439.
46. Миронова А. С. Развитие мовлення дошкільників на логопедичних заняттях. К.: Просвіта, 1991. 168 с.
47. Міністерство освіти і науки України. Система вправ і завдань для формування в учнів 1–4 класів усного мовлення. Доступно за посиланням: undip.org.ua
48. Нечипоренко К. Розвиток інтелектуально-творчих умінь учнів у навчально-виховному процесі початкової школи. *Початкова школа*. 2012. №11. С. 55-57.
49. Новий тлумачний словник української мови: У 4 т. Укладачі: В.В. Яременко, О.М. Сліпушко. К.: Аконт, 1998. 857 с.
50. Омельчук С. Формування мовленнєво-комунікативних умінь на синтаксичній основі. *Дивослово*. 2004. № 6 С. 8-11.
51. Павленко Л. П. Сучасний урок з розвитку зв'язного мовлення у 1-4кл. Х.: Основа, 2005. Ч. 1. 112 с.

52. Пенькова С. Д. Використання вчителем продуктивно-творчого методу. *Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2010. Вип. 4. С. 262-266.
53. Пентилюк М. І. Вивчення української мови в школах з російською мовою навчання. К.: Рута, 2000. 128 с.
54. Пентилюк М. І. Наукові засади комунікативної спрямованості у навчанні рідної мови. *Українська мова і література в школі*. 1999. № 3. С. 8-10.
55. Піроженко Т. Мовлення дитини: Психологія мовленнєвих досягнень дитини. К.: Главник, 2005. 112 с.
56. Петрик О. Розвиток діалогічного мовлення молодших школярі. *Початкова школа*. 2005. № 11. С. 8-11.
57. Попова Л. Б. Словниково-логічні вправи у період навчання грамоти. *Початкова школа*. 1997. № 10. С. 52-53.
58. Практикум з методики навчання української мови / Колектив авторів за редакцією М. І. Пентилюк: С. О. Караман, О. В. Караман, Н. М. Дика. К.: Ленвіт, 2003. 302 с.
59. Приліпко Н. Формуємо уміння і навички побудови зв'язних висловлювань. *Українська мова й література в сучасній школі*. 2012. №1. С.15-19.
60. Савченко О. Я. У пошуках нової концепції школи першого ступеня навчання. *Початкова школа*. 1990. № 1. С. 2-7.
61. Салогуб Н. Уроки розвитку мовлення — це цікаво. *Початкова освіта*. 2013. №1-2.-С.
62. Синиця І. О. Психологія писемної мови учнів 5-8 класів. К.: Радянська школа, 1995. 320 с.
63. Скуратівський Л. Мотив як рушійна сила пізнавальної діяльності учнів у процесі вивчення мови. *Дивослово*. 2005. № 2. С. 2-4.
64. Словник-довідник з української лінгводидактики: Навчальний посібник. Кол. авторів за ред. М. Пентилюк. К.: Ленвіт, 2003. 149 с.

65. Стельмахович М. Г. Розвиток усного мовлення на уроках української мови в 4 – 8 класах : метод. посіб. К. : Рад. шк., 1996. 189 с.
66. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: у 5-ти т. К. : Радянська школа, 1997. Т. 1. 507 с.
67. Сучасна українська мова: Довідник. За ред. О.Д. Пономарьова. 2-е вид., випр. і доп. К.: Либідь, 1996. 320 с.
68. Терлецька Л. Психологічні властивості учнів початкових класів. Психолог на педраді. К. : Редакція загальнопедагогічних газет, 2003. С. 38-48.
69. Типові освітні програми для 1–2. 3–4 класів Нової української школи. <http://mon.gov.ua>
70. Хорошковська О. Використання ігрових вправ у процесі формування усного українського мовлення учнів 1 класу шкіл з національними мовами навчання. *Початкова школа*. 2012. №8. С.23-26.
71. Чкан. Л. Формування усного мовлення молодших школярів на уроках української мови засобом сторітелінгу. Доступно за посиланням: ekhsuir.kspu.edu
72. Ющук І. Роздум про мету викладання рідної мови в школі. *Дивослово*. 2014. № 9. С. 10-14.

дикі гуси.

Д.3. Вправи для роботи над реченням

1. Складіть речення за поданими в підручнику схемами [117, с.8 - 9]. Назвіть кожне слово окремо. Визначте місце кожного слова в реченні. Підрахуйте загальну кількість слів у реченні.

2. Знайдіть і зачитайте з тексту речення, кількість слів яких відповідає схемам (с.112-113).

б | _____ .
 |
 | _____ .

3. Побудуйте речення з чотирьох, п'яти слів. Назвіть послідовно кожне слово. Визначте порядковий номер кожного слова в реченні.

4. Складіть речення за аналогією.

В лісі живуть звірі і птахи.

На дереві сидять ... і ... (сова і дятел; сова, дятел і синиця).

З нори вилізли ... і ... (лисиця і лисенята).

Підрахуйте кількість слів у кожному реченні.

5. Дайте відповідь на запитання, користуючись ілюстраціями підручника (с.4-7).

– Що роблять діти?

6. Поширте речення, що склали за допомогою запитання.

– Чим грають діти.

7. Прослухайте вірш «Крихти»

Я за стіл уранці сіла
 і смачний сніданок з'їла.
 А відтак сказала мати:
 – Треба крихти підібрати!
 Їх згорнула у поділ я
 і виношу на подвір'я...
 Голубів - лю-лю! скликаю,
 крихти хліба розсіваю...

В.Лучук

Дайте відповіді на запитання:

– Про що попросила мама доньку?

– Чому дівчинка вирішила розсіяти крихти?

8. Прослухайте вірш. Завчіть його напам'ять.

У лузі дзенькнула коса,
 за нею інші коси;
 -Дзень-дзелень, дзінь-дзелень.
 Не замовкають цілий день.

Д.Мегелик

Дайте відповіді на запитання:

– Яку пісню співали коси в лузі?

– Чому вони не замовкали цілий день?

9. Прослухайте вірш:

Зайчик жаби налякався
та й у ямку заховався.
З переляку весь дрижить,
тільки пара вух стирчить.

Дайте відповіді на запитання:

- Про кого розповідається у вірші?
- Кого злякався зайчик?
- Куди заховався зайчик?
- А що він не заховав?
- Скільки вух у зайця?
- Як сказано про це у вірші?

10. Дайте відповіді на запитання, користуючись ілюстрацією підручника (с.20-21).

- Що трапилось з крокодилом, жирафом?
- Хто приїхав до тварин?
- Під яким деревом зупинився лікар?
- Хто допомагав лікареві?

ДОДАТОК Б

Контрольна робота №1

1. Що таке *роса*?
2. Доберіть до слова *роса* інше слово, щоб пояснило, яка вона може бути.
3. Побудуйте речення зі словом *роса*.
4. Продовжіть розповідь. Починайте так.

Зійшло ранкове сонечко. Воно погладило листочок. На ньому вітерець погойдував росинку...

Контрольна робота №2

1. Дайте логічне визначення:
 льон – це ...;
 дуб – це ...;
 сова – це
2. Доберіть слова за зразком:
 липа – (яка?) зелена;
 сонечко – (яке?) ...;
 джерельце – (що робить?) ...;
 веселий – (хто?) ...;
 холодно – (коли?)
3. Поширте речення за допомогою запитань: які? Коли? Куди?
 Птахи відлітають.
4. Побудуйте розповідь на тему: «Про що гомонів ліс весною».

Контрольна робота №3

1. Складіть словник на тему: «Осінь».

Дощ (що робить?) ..., ...,

Повітря (яке?) ..., ...,

2. Як можна сказати по-іншому. Замініть словосполучення близькими за значенням:

багряне листя, сріблястий сніг, золоті руки, волошкові очі.

3. Побудуйте речення, використовуючи словосполучення:

багряне листя, сріблястий сніг.

4. Додайте необхідні за змістом слова.

Хто чим славиться?

Соловейко – ... (піснею),

джерельце – ... (своєю водою).

колосок – ... (зерном),

сонечко – ... (ласкою і теплом),

квітка – ... (ніжним запахом).

- Побудуйте розповідь-міркування:

«Чим же ти на землі прославишся.

