

ЛЮДМИЛА ЛИКТЕЙ

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА НАВЧАННЯ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ ЗНАНЬ



ЛЮДМИЛА ЛИКТЕЙ

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА МОВНО- ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ ЗНАНЬ

Підручник
для здобувачів закладів фахової передвищої освіти
спеціальності 013 (А3) Початкова освіта

Видання перше

Івано-Франківськ
«Симфонія форте»
2025

УДК 37.016:81/82|37.091.33(075)

Л 56

*Рекомендовано до друку Педагогічною радою
Івано-Франківського фахового коледжу
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
(протокол №1 від 2025 року)*

Рецензенти:

Полякова Т. В., спеціаліст вищої категорії, викладач-методист ВСП «Івано-Франківського фахового коледжу Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

Гавадзин О. Я., кандидат філологічних наук, спеціаліст вищої категорії ВСП «Івано-Франківського фахового коледжу Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

Рубаняк О. М., спеціаліст вищої категорії, вчитель мовно-літературної освітньої галузі знань (українська мова та література) Пробійнівської гімназії Гринявського Ліцею

Ликтей П. Д., спеціаліст вищої категорії, старший вчитель, вчитель початкових класів Грамітнянської гімназії Гринявського ліцею

Автор-упорядник:

Ликтей Л.М. – доктор філософії, викладач-методист, спеціаліст вищої категорії Івано-Франківського фахового коледжу Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

Л 56 Теорія і методика мовно-літературної освітньої галузі знань. Підручник для здобувачів закладів фахової передвищої освіти спеціальності 013 (А3) Початкова освіта. Упорядник Ликтей Л. М. Івано-Франківськ: поліграфія «Зебра», 2025. 230 с.

Підручник містить теоретичний та практичний матеріал курсу теорії і методики мовно-літературної освітньої галузі знань; структурований за відповідними розділами. У теоретичних розділах докладно висвітлено теми курсу, розкрито специфіку методики навчання інтегрованого курсу «Українська мова та читання», предметів «Українська мова», «Літературне читання» у початковій школі. Є компонентом методичного забезпечення навчальної дисципліни для «Теорія і методика мовно-літературної освітньої галузі знань».

Призначений для здобувачів закладів фахової передвищої освіти спеціальності 013 (А3) Початкова освіта.

УДК 37.016:81/82|37.091.33(075)

ISBN 978-966-286-294-2

© Ликтей Л. М. 2025

ПЕРЕДМОВА

З метою формування якісного освітнього середовища для здобувачів початкової освіти сучасний зміст освіти нової української школи вимагає нових методів навчання, впровадження та оновлення низки підходів. Глибшої актуалізації набувають різноманітні напрями інтеграції на засадах компетентнісного та діяльнісного підходів.

Сьогодні школа потребує вчителя-партнера, педагога-гуманіста, коуча, тьютора з високими моральними цінностями, знаннями, освітньою гнучкістю, фаховістю та професійністю, який, у відповідності до Державного стандарту початкової освіти, має вміти зреалізувати мету початкової освіти: всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості. Окрім того, формувати у здобувачів початкової освіти низку ключових компетентностей серед яких вільне володіння державною мовою, що передбачає уміння усно і письмово висловлювати свої думки, почуття, чітко та аргументовано пояснювати факти, а також любов до читання, відчуття краси слова, усвідомлення ролі мови для ефективного спілкування та культурного самовираження, готовність вживати українську мову як рідну в різних життєвих ситуаціях; здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами, що передбачає активне використання рідної мови в різних комунікативних ситуаціях, зокрема в побуті, освітньому процесі, культурному житті громади, можливість розуміти прості висловлювання іноземною мовою, спілкуватися нею у відповідних ситуаціях, оволодіння навичками міжкультурного спілкування.

Метою вивчення української мови та читання у початковій школі є формування комунікативної, читацької та інших ключових компетентностей; розвиток особистості здобувачів освіти із застосуванням засобів різних видів мовленнєвої діяльності; здатності спілкуватися українською мовою для духовного, культурного і національного самовираження, користуватися ними в особистому і суспільному житті, міжкультурному діалозі; збагачення емоційно-чуттєвого досвіду, розвиток мовленнєво-творчих здібностей.

Основними завданнями, які стоять перед здобувачами початкової освіти є взаємодія з іншими особами усно, сприйняття, аналіз інформації в текстах різних видів, медіатекстах, використання для збагачення власного досвіду, висловлення власної думки, почуття та ставлення, спостереження за мовними явищами та їх аналізує тощо.

Підручник «Теорія і методика мовно-літературної освітньої галузі знань» укладено відповідно до силабусу навчальної дисципліни «Теорія і методика мовно-літературної освітньої галузі знань» для здобувачів фахової передвищої освіти спеціальності 013 (А3) Початкова освіта.

РОЗДІЛ I

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЧИТАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ГРАМОТИ

ТЕМА: ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ ЗНАНЬ ЯК НАУКА

ПЛАН:

1. Предмет, завдання і структура теорії і методики мовно-літературної освітньої галузі знань як навчальної дисципліни. Джерела вивчення курсу.
2. Програма курсу теорії і методики мовно-літературної освітньої галузі знань.
3. Зміст шкільного предмета «Українська мова та читання» у початкових класах.

1. Предмет, завдання і структура теорії і методики мовно-літературної освітньої галузі знань як навчальної дисципліни. Джерела вивчення курсу.

Теорія і методика мовно-літературної освітньої галузі знань в початкових класах – це педагогічна наука, що визначає теоретичні засади навчання мови здобувачів початкових класів і рекомендує ефективні методи і прийоми вдосконалення мовленнєвого розвитку молодших школярів, формування у них уявлення про мову як знакову систему.

Предмет вивчення теорії і методики мовно-літературної освітньої галузі знань – спрямування пізнавальної, творчої, практичної діяльності кого-чи чого-небудь; коло знань, що становить окрему дисципліну викладання науки; процес розвитку й навчання української мови здобувачів початкової школи.

Об'єкт вивчення теорії і методики мовно-літературної освітньої галузі знань – процес навчання української мови (навчально-мовленнєва діяльність учнів).

Теорія і методика мовно-літературної освітньої галузі знань як навчальна дисципліна складається з 2-ох частин:

Теоретична частина встановлює місце і завдання викладання української мови в школі, формулює наукові основи методики, розглядає історію виникнення і розвиток методів початкового навчання.

Практична частина пропонує конкретні методи, прийоми, технології навчання в НУШ, розкриває механізм впровадження, розкриває методику та технологію вчительської праці.

Обидві частини складають єдине ціле.

Якість професійної підготовки майбутніх кадрів передбачає підвищення не тільки теоретичного рівня знань здобувачів фахової

передвищої освіти, а й удосконалення практично-методичних умінь, необхідних майбутньому вчителю для навчання української мови та читання в початкових класах НУШ, розвиток його професійної самостійності, інтересу до творчої педагогічної діяльності тощо.

Завдання теорії і методики мовно-літературної освітньої галузі знань як навчального курсу:

✓ опанування майбутніми вчителями шкільних програм і підручників з української мови та читання;

✓ розуміння закономірностей формування знань, умінь і навичок молодших школярів у галузі мовно-літературної освітньої галузі знань.

✓ оволодіння здобувачами фахової передвищої освіти принципами, формами, методами, прийомами і технологіями навчання в НУШ, ознайомлення школярів з нормами української літературної мови та правопису;

✓ здійснення мовленнєвого розвитку дітей, підвищення їхньої мовленнєвої культури, формування мовної особистості учня, розвиток мовної та мовленнєвої компетентностей.

Щоб успішно навчати здобувачів початкових класів НУШ необхідно:

1. Визначити зміст навчання, який містить програма, підручники з української мови та читання для учнів початкової школи.

2. Наповнити цей зміст конкретним навчальним матеріалом, який широко представлено в підручниках з української мови та читання.

3. Розробити методичні рекомендації і вказівки, як працювати на уроках з цими матеріалами, які методи і прийоми раціонально використовувати у освітньому процесі.

Отже, теорія і методика мовно-літературної освітньої галузі знань в початковій школі – це педагогічна наука, що визначає теоретичні засади навчання мови учнів 1-2 класів (І циклу навчання), 3-4 класів (ІІ циклу навчання) і рекомендує найефективніші методи і прийоми удосконалення мовленнєвого розвитку молодших школярів, формування у них засобами мови і літератури наукового уявлення про мову як знакову систему.

2. Програма курсу теорії і методики мовно-літературної освітньої галузі знань

Програма курсу теорії і методики мовно-літературної освітньої галузі знань в початкових класах складається з таких розділів:

1. Теорія і методика мовно-літературної освітньої галузі знань як педагогічна наука.

2. Методика навчання грамоти.

3. Методика розвитку зв'язного мовлення.

4. Методика класного та позакласного читання.

5. Розділ «Методика розвитку усного та писемного мовлення»

6. Методика вивчення елементів мовної теорії (фонетики, лексики, граматики, правопису, орфографії).

Розділ «Теорія і методика мовно-літературної освітньої галузі знань як педагогічна наука».

1) Предмет та об'єкт вивчення теорії і методики мовно-літературної освітньої галузі знань.

2) Завдання теорії і методики мовно-літературної освітньої галузі знань як навчального курсу.

3) Державний стандарт та навчальна програма.

4) Модельна навчальна програма. Цикли навчання.

Розділ «Методика навчання грамоти».

1) Особливості сучасного звукового аналітико-синтетичного методу навчання грамоти. Прийоми звукового аналізу й синтезу.

2) Добукварний період навчання грамоти. Розвиток фонематичного слуху. Формування вмінь виконувати звуковий і звуко-буквений аналізи. Підготовка руки до письма. Особливості структури уроків добукварного періоду.

3) Букварний період. Етапи букварного періоду, особливості опрацювання.

4) Структура уроку української мови та читання (навчання грамоти) на ознайомлення з новою буквою (конкретний приклад).

5) Урок української мови та читання в букварний період навчання грамоти.

6) Аналіз уроків української мови та читання.

7) Розвиток мови, мовлення і мислення в період навчання грамоти.

8) Методика навчання письма в букварний період. Коротка характеристика методів навчання. Основні вимоги до техніки і засобів письма.

9) Букви я, ю, є та їх подвійна графічна роль в українському письмі. Аналіз відповідних сторінок підручника «Українська мова та читання».

10) Післябукварний період навчання грамоти.

Розділ «Методика розвитку зв'язного мовлення»

1) Мета і завдання уроків української мови та читання.

2) Методика проведення інтегрованих уроків у початковій школі.

3) Реалізація ротаційних моделей «Щоденні 5» на уроках української мови та читання в умовах інтегрованого навчання.

4) Якісне читання. Особливості вивчення творів різних жанрів

5) Методика роботи над переказами та творами

Розділ «Методика класного і позакласного читання»

1) Особливості проведення уроків української мови та читання в початкових класах. Організація первинного читання.

2) Вивчення стану навичок читання в молодших школярів. Причини повільної навички читання, шляхи усунення.

3) Розвиток техніки читання в молодших школярів.

4) Зміст та дидактична структура уроків української мови та читання в початкових класах. Сучасні вимоги до уроку української мови та читання.

5) Структурні компоненти уроків української мови та читання в початкових класах, передбачуваний зміст. Етапи опрацювання прозового тексту.

6) Методика опрацювання фактичного змісту тексту на уроках української мови та читання в початкових класах.

7) Види переказу на уроках української мови та читання в початкових класах. Творча робота на основі тексту.

8) Техніка мовлення. Формування навичок виразного читання в молодших школярів.

9) Методика вивчення віршів на уроках української мови та читання в початкових класах. Хорова декламація, підготовка, методика проведення.

10) Методика опрацювання байки на уроках української мови та читання в початкових класах.

11) Специфіка методики опрацювання прозових творів (науково-пізнавальна стаття, оповідання, легенда).

12) Словникова робота на уроках української мови та читання в початкових класах.

13) Літературна освіта молодших школярів.

14) Позакласне читання як основна форма керівництва самостійним дитячим читанням.

Розділ «Методика вивчення елементів мовної теорії (фонетики, лексики, граматики, правопису, орфографії)».

1) Комунікативні функції мови. Вивчення розділу «Мова й мовлення».

2) Формування уявлень про текст. Методика вивчення розділу «Текст».

3) Дидактичне спрямування уроку української мови та читання в початкових класах.

4) Організація аналітико-синтетичної діяльності молодших школярів на уроках української мови та читання.

5) Взаємопов'язане вивчення компонентів мовної системи – визначальна умова ефективності шкільного навчання. Комплексний підхід до вивчення слова на уроках української мови та читання в початкових класах.

6) Методика вивчення розділу «Речення» в початкових класах.

7) Дидактична структура уроку української мови та читання в початкових класах, зміст та методика проведення. Сучасні вимоги.

8) Види навчальної наочності на уроках української мови та читання в початкових класах, методика застосування.

9) Обсяг фонетичного та графічного матеріалів, що вивчаються в початкових класах. Методика опрацювання розділу «Звуки і букви».

10) Методика звукового та звуко-буквеного аналізів. Звукове моделювання. Звукове конструювання. Помилки в звуко-буквеному аналізі.

11) Методика формування граматичних понять на уроках української мови та читання в початкових класах.

12) Методика опрацювання елементів лексики. Робота над засвоєнням лексичного значення слова. Види вправ з лексики.

- 13) Методика вивчення морфемної будови слова на уроках української мови та читання в початкових класах.
- 14) Методика вивчення іменника в початкових класах.
- 15) Методика вивчення прикметника в початкових класах.
- 16) Методика вивчення дієслова в початкових класах.
- 17) Мовний розбір та мовне конструювання на уроках української мови та читання в початкових класах.
- 18) Умови успішного формування орфографічних дій у молодших школярів. Методика опрацювання орфографічного правила.
- 19) Орфографічні вправи, методика проведення. Критерії систематизації.
- 20) Види орфографічних вправ. Методика їх проведення.
- 21) Основні напрямки роботи з розвитку зв'язного мовлення.
- 22) Переказ – одна із складових частин системи розвитку мовлення. Види переказів. Методика проведення.
- 23) Твір – складова частина системи розвитку мовлення. Класифікація творів, методика проведення.
- 24) Прийоми навчання зв'язним висловлюванням молодших школярів.

Загальні вимоги до опрацювання кожного розділу курсу:

- ✓ вміти характеризувати принципи, методи і прийоми технології навчання; розкривати суть певних мовних чи мовленнєвих явищ;
- ✓ ознайомитися з системою вправ і методикою їх проведення під час вивчення певних мовних, мовленнєвих явищ, здійснюючи аналіз порівняльної ефективності вправ на різних етапах навчання, обґрунтовуючи їхню доцільність на відповідному етапі засвоєння знань, формування умінь, навичок;
- ✓ ознайомитися з вимогами типових навчальних програм, змістом навчального матеріалу в підручниках для 1-4 класів (різних авторів);
- ✓ ознайомитися зі змістом, якістю, оцінкою виконання завдань учнями в їхніх робочих зошитах та зошитах для контрольних робіт;
- ✓ працювати над психолого-педагогічною, методичною літературою; організовувати самостійну роботу з окремими параграфами в підручнику з методики мови, статтями в журналах «Початкова школа», книгами педагогів-новаторів, формувати вміння анотувати монографічні праці, присвячені актуальним проблемам методики, а також реферувати окремі з них;
- ✓ ознайомитися із способами підготовки вчителя до здійснення освітнього процесу на уроках; навчитися самостійно розробляти зміст уроків різних типів, виготовляти дидактичні матеріали, засоби унаочнення;
- ✓ ознайомитися з методикою дослідження якості роботи вчителя: рівнем знань, сформованості умінь, навичок учнів з кожного розділу шкільної програми.
- ✓ вивчення даної дисципліни завершується екзаменом у V семестрі.

3. Зміст інтегрованого курсу «Українська мова та читання» (шкільного предмета «Українська мова», «Літературне читання») у початкових класах.

Вивчення предмета «Українська мова та читання» в початкових класах як складової освітньої «Мовно-літературної освітньої галузі знань» здійснюється за базовою програмою (типовими освітніми програмами) відповідно до Державного стандарту початкової освіти (2018 року).

Головні завдання початкового етапу навчання української мови та читання:

- ✓ вироблення в учнів мотивації до вивчення української мови та читання;
- ✓ формування комунікативних умінь;
- ✓ гармонійний розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності – слухання, говоріння, читання і письма; ознайомлення з найважливішими функціональними складовими мовної системи за принципом «від загального до часткового»;
- ✓ загальний розвиток особистості – інтелектуальний, моральний, вольовий, забезпечення впровадження ключових компетентностей.

У процесі навчання української мови у початкових класах забезпечується:

- ✓ розвиток та удосконалення умінь і навичок усного мовлення (слухання-розуміння, говоріння);
- ✓ навчання дітей читанню і письму, роботі з дитячою книжкою;
- ✓ формування умінь будувати писемні зв'язні висловлювання;
- ✓ формування певного кола знань про мову і мовні уміння відповідно до вимог;
- ✓ розвиток мотивації до вивчення рідної мови.

Курс початкового навчання української мови та читання включає **такі розділи:**

- ✓ Мова і мовлення;
- ✓ Текст;
- ✓ Слово (сюди належать підрозділи «Значення слова», «Будова слова» і «Частини мови»);
- ✓ Звуки і букви.

Таке структурування навчального матеріалу дає змогу вивчати всі мовні одиниці – речення, слова, звуки мовлення – на основі зв'язного висловлювання (тексту), а також з опорою на одержані відомості про усне мовлення, текст.

Завдання розділу «Мова і мовлення»

За висловлюванням В. Сухомлинського: «Головне завдання початкових класів – це навчити дитину вчитись. Навчити її користуватися тим інструментом, без якого їй з кожним роком усе важче й важче оволодівати знаннями, без якого вона стає невстигаючою, нездібною». Що ж це за інструмент? На думку видатного педагога, він складається з п'яти умінь

спостерігати явища навколишнього світу, *думати*, *висловлювати думку* про те, що я бачу, роблю, думаю, *спостерігати*, *читати*, *писати*. Таким чином, уміння говорити, висловлюватись педагог відносить до найважливіших умінь, які відображають специфічні риси розумової діяльності дитини.

Сучасна методика розвитку мовлення передбачає формування у молодших школярів практичного уявлення про основні якості усного мовлення – силу голосу, темп мовлення, правила поведінки під час мовлення і спілкування. Треба дати дітям уявлення про те, що їхній голос, усне мовлення є основним засобом для вираження думки, для спілкування і взаєморозуміння з ровесниками та старшими людьми. І тому цим комунікативним засобом, основним «інструментом», який властивий тільки людині, треба вчитися користуватися розумно. Адже спостереження показують, що діти ще не вміють досконало володіти своїм мовленнєвим апаратом – нерідко кричать, галасують, прагнуть перекричати один одного в суперечці. В інших випадках навпаки, говорять тихо, невиразно, майже пошепки, що також значно утруднює їхнє спілкування, та взаєморозуміння.

Завдання розділу «Текст»

Одним із істотних недоліків традиційного навчання української мови в початкових класах було те, що засвоювані молодшими школярами відомості з різних галузей мовознавства мали розрізнений характер і не опиралися достатньою мірою на текст, на елементарні відомості з лінгвістики тексту. Це знижувало можливості реалізувати першорядне завдання початкового навчання рідної мови – формування у молодших школярів мовленнєвих навичок, умінь будувати зв'язні висловлювання, в яких би вони реально застосовували набуті знання вміння з різних галузей науки про мову.

Така побудова програм, де в основі курсу лежить текст, дає можливість уже на початковому етапі навчання мови формувати в учнів пропедевтичні знання і вміння стосовно тексту, а пізніше, у процесі вивчення лексико-граматичного та фонетико-орфографічного матеріалу, закріплювати ці знання й добиватися усвідомленого застосування їх у практичній мовленнєвій діяльності.

Винесення розділу «Текст» в основу побудови початкового курсу української мови дає можливість предметніше розв'язувати проблеми внутріпредметних зв'язків, зокрема між розділами програми «Речення», «Слово», «Звуки і букви». Крім цього, формування в молодших школярів лінгвістичних уявлень про текст сприяє реалізації органічного взаємозв'язку між засвоєнням ними відомостей про мову та розвитком їхнього зв'язного мовлення. Учні початкових класів, мають оволодівати на доступному для них рівні за допомогою відповідного дидактичного (текстового) матеріалу такими практичними вміннями: відрізнити текст від окремих (навіть об'єднаних спільною темою) речень, визначати тему висловлювання, оцінювати наявний у тексті заголовок з погляду його відповідності темі тексту або головній думці; вибирати з-поміж запропонованих заголовків ті, що найбільше відповідають даному тексту.

Крім сформованих компетентностей, пов'язаних з аналізом текстів-зразків, важливо докласти всіх зусиль, щоб виробити в учнів уміння щодо дотримання ними текстологічних вимог при побудові власних висловлювань.

Завдання розділу «Слово» в програмі спрямоване на практично оволодіння здобувачами початкової школи найважливіших лексикологічних понять. Засвоїти лексичне поняття – значить не тільки зрозуміти його суть, але й виробити вміння правильно застосовувати його на практиці, у спілкуванні.

Лінгвістичне ставлення до слова формується в молодших школярів у процесі словникової роботи, яка передбачає:

- а) збагачення словника, засвоєння уже знайомих слів;
- б) уточнення словника – виявлення відмінностей між синонімами, робота з антонімами, аналіз багатозначності, перенесення значення слів тощо.
- в) активізацію лексичного запасу – використання засвоєних слів у мовленнєвій діяльності
- г) вилучення з дитячого мовлення нелітературних слів – діалектних, русизмів.

У підручниках з української мови збагачення словникового запасу школярів здійснюється двома шляхами: через ознайомлення їх з лексикологічними поняттями та систему комплексних вправ лексичного та лексико-граматичного характеру у процесі вивчення розділів «Будова слова» та «Частини мови».

Завдання розділу «Звуки і букви»

Розділ «Звуки і букви» – один із найважливіших практичних розділів у програмах мовно-літературної освітньої галузі знань. Опрацювання даного розділу має дати учням поняття про звуки мовлення і букви, якими вони позначаються графічно, навчити чітко розрізняти звуки (голосні і приголосні, тверді й м'які, дзвінкі й глухі приголосні) і букви; практично ознайомити учнів з найголовнішими нормами української літературної вимови, сформувати міцні орфографічні навички в межах програмних вимог. З розділом «Звуки і букви» тісно пов'язані питання наголосу та складоподілу.

ТЕМА: ДЕРЖАВНИЙ СТАНДАРТ ТА НАВЧАЛЬНА ПРОГРАМА

ПЛАН:

1. Вимоги до обов'язкових результатів навчання та компетентностей здобувачів початкової освіти.
2. Структура та зміст Державного стандарту початкової освіти.
3. Зміст типової освітньої програми. Мовно-літературна освітня галузь знань (за О. Савченко).
4. Зміст типової освітньої програми. Мовно-літературна освітня галузь знань (за Р. Шияном).
5. Загальний обсяг навчального навантаження здобувачів початкової освіти.

6. Форми оцінювання. Вимірювання результатів навчання здобувачів початкової освіти

1. Вимоги до обов'язкових результатів навчання та компетентностей здобувачів початкової освіти:

Вимоги до обов'язкових результатів навчання розроблено на основі компетентнісного підходу до навчання, в основу якого покладено ключові компетентності, визначені Законом України «Про освіту» з урахуванням Рекомендацій Європейського Парламенту та Ради ЄС для освіти впродовж життя.

До них належать:

- 1) вільне володіння державною мовою;
- 2) здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами;
- 3) математична компетентність;
- 4) компетентності в галузі природничих наук, техніки й технологій;
- 5) екологічна компетентність;
- 6) інформаційно-комунікаційна компетентність;
- 7) навчання впродовж життя;
- 8) громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей;
- 9) культурна компетентність;
- 10) підприємливість та фінансова грамотність;
- 11) інноваційність.

Основою формування компетентностей слугує досвід здобувачів, їхні потреби, які мотивують до навчання, знання та вміння, які формуються в різному освітньому середовищі – у школі, родині, у розмаїтих соціальних ситуаціях і зумовлюють формування ставлень.

Спільними для всіх компетентностей є такі наскрізні вміння: читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, здатність логічно обґрунтовувати позицію, творчість, ініціативність, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, здатність співпрацювати з іншими людьми.

Вимоги до обов'язкових компетентностей та результатів навчання здобувачів початкової освіти слугують вимірним індикатором упровадження компетентнісного підходу.

Загальні результати навчання – сукупність знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистісних якостей здобувачів початкової освіти, що відповідають загальним цілям мовно-літературної освітньої галузі знань.

Обов'язкові результати навчання – сукупність знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистісних якостей

здобувачів початкової освіти, які відповідають загальним результатам навчання та які можна ідентифікувати, кількісно оцінити та виміряти, свідчать про рівень розвитку кожного вміння на завершення циклу.

2. Структура та зміст Державного стандарту початкової освіти.

Термін «державний освітній стандарт» означає основні норми знань, встановлені державою на території України. Державний стандарт є основою для розроблення типових та інших освітніх програм. Освітні програми, що розробляються на основі типових освітніх програм, не потребують окремого затвердження Державною службою якості освіти.

На основі освітніх програм розробляються навчальні програми, які містять зміст предмета або курсу відповідно до конкретних очікуваних результатів, визначених цим Державним стандартом, викладений у логічній послідовності; підходи до інтегрування предмета або курсу за темами, проблемами, проектами, блоками тощо; навчальну діяльність та умови її виконання; відповідні навчальні ресурси; засоби оцінювання навчальних досягнень учнів.

Метою початкової освіти є всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості.

Освітній стандарт змінюється один раз на десять років. Базовий навчальний план складається з освітніх галузей знань.

Освітні галузі знань у відповідності до державного стандарту:

✓ Мовно-літературна (українська мова та література; мови та літератури відповідних корінних народів та національних меншин, іншомовна освіта);

- ✓ математична;
- ✓ природнича;
- ✓ технологічна;
- ✓ інформатична;
- ✓ соціальна і здоров'язбережувальна;
- ✓ громадянська та історична;
- ✓ мистецька;
- ✓ фізкультурна.

Мовно-літературна освітня галузь

Українська мова та література, мови та літератури відповідних корінних народів та національних меншин.

Мета: вивчення української мови та літератури, мов та літератур відповідних корінних народів та національних меншин; формування комунікативної, читацької та інших ключових компетентностей; розвиток особистості здобувача освіти засобами різних видів мовленнєвої діяльності; здатності спілкуватися українською мовою для духовного, культурного й національного самовияву, послуговуватися нею в особистому і суспільному

житті, у міжкультурному діалозі, плекання здатності спілкуватися рідною мовою (якщо вона не українська), збагачення емоційно-чуттєвого досвіду, розвиток мовленнєво-творчих здібностей.

Загальні результати мовно-літературної освітньої галузі знань:

Здобувач/здобувачка освіти:

- 1) взаємодіє з іншими усно, сприймає і використовує інформацію для досягнення життєвих цілей у різних комунікативних ситуаціях;
- 2) сприймає, аналізує, інтерпретує, критично оцінює інформацію в текстах різних видів, медіатекстах та використовує її; сприймає художній текст як засіб збагачення естетичного та емоційно-чуттєвого досвіду;
- 3) висловлює думки, почуття та ставлення, взаємодіє з іншими письмово та в режимі онлайн, дотримується норм літературної мови;
- 4) досліджує індивідуальне мовлення – своє та інших, використовує це для власної мовної творчості, спостерігає за мовними явищами, аналізує їх.

3. Зміст типової освітньої програми. Мовно-літературна освітня галузь знань (за О. Савченко).

Метою початкового курсу мовно-літературної освіти є розвиток особистості дитини засобами різних видів мовленнєвої діяльності, формування ключових, комунікативної та читацької компетентностей; розвиток здатності спілкуватися українською мовою для духовного, культурного й національного самовияву, послуговуватися нею в особистому й суспільному житті, у міжкультурному діалозі; збагачення емоційно-чуттєвого досвіду, розвиток мовленнєво-творчих здібностей.

Досягнення поставленої мети передбачає виконання таких завдань:

- ✓ виховання в учнів позитивного емоційно-ціннісного ставлення до української мови, читання, дитячої книжки, формування пізнавального інтересу до рідного слова, прагнення вдосконалювати своє мовлення;
- ✓ розвиток мислення, мовлення, уяви, пізнавальних і літературно-творчих здібностей школярів;
- ✓ формування повноцінних навичок читання і письма, уміння брати участь у діалозі, інсценізаціях, створювати короткі усні й письмові монологічні висловлення;
- ✓ формування вмінь працювати з різними видами та джерелами інформації;
- ✓ ознайомлення учнів з дитячою літературою різної тематики й жанрів, формування прийомів самостійної роботи з дитячими книжками;
- ✓ формування умінь опрацьовувати тексти різних видів (художні, науково-популярні, навчальні, медіатексти);
- ✓ дослідження мовних одиниць і явищ з метою опанування початкових лінгвістичних знань і норм української мови;
- ✓ залучення молодших школярів до практичного застосування умінь з різних видів мовленнєвої діяльності в навчальних і життєвих ситуаціях.

Відповідно до зазначених мети і завдань у початковому курсі мовно-літературної освіти виділено такі **змістові лінії**: «Взаємодіємо усно», «Читаємо», «Взаємодіємо письмово», «Досліджуємо медіа», «Досліджуємо мовні явища».

Змістова лінія **«Взаємодіємо усно»** спрямована на формування в молодших школярів умінь сприймати, аналізувати, інтерпретувати й оцінювати усну інформацію та використовувати її в різних комунікативних ситуаціях спілкуватися усно з іншими людьми в діалогічній і монологічній формах заради досягнення певних життєвих цілей.

Змістова лінія **«Читаємо»** передбачає формування в учнів повноцінної навички читання, умінь самостійно вибирати й опрацьовувати літературні тексти різних видів, дитячі книжки, висловлювати своє ставлення до прочитаного, сприймати художній текст як засіб збагачення особистого емоційно-чуттєвого, соціального досвіду, користуватися раціональними прийомами пошуку потрібної інформації в різних джерелах, працювати з інформацією в різних форматах, застосовувати її в навчально-пізнавальних, комунікативних ситуаціях, практичному досвіді.

Змістова лінія **«Взаємодіємо письмово»** спрямована на формування в молодших школярів повноцінної навички письма, умінь висловлювати свої думки, почуття, ставлення та взаємодіяти з іншими людьми в письмовій формі, виявляти себе в різних видах мовленнєво-творчої діяльності.

Змістова лінія **«Досліджуємо медіа»** передбачає формування в учнів умінь аналізувати, інтерпретувати, критично оцінювати інформацію в медіатекстах та використовувати її для збагачення власного досвіду, створювати прості медіапродукти.

Змістова лінія **«Досліджуємо мовні явища»** спрямована на дослідження учнями мовних одиниць і явищ з метою опанування початкових лінгвістичних знань, норм літературної вимови та правил українського правопису, формування в молодших школярів умінь послуговуватися українською мовою в усіх сферах життя.

Змістові лінії реалізуються через такі інтегровані курси і навчальні предмети:

- ✓ 1 клас – інтегрований курс «Українська мова. Навчання грамоти»;
- ✓ 2 клас – навчальні предмети «Українська мова», «Читання» або інтегрований курс цих навчальних предметів «Українська мова».

4. Зміст типової освітньої програми. Мовно-літературна освітня галузь знань (за Р. Шияном).

Освітню програму з української мови створено на основі Державного стандарту початкової освіти.

Метою інтегрованого курсу з мовно-літературної освіти є розвиток здатності спілкуватися українською мовою для духовного, культурного й національного самовияву, послуговуватися нею в особистому і суспільному житті, у міжкультурному діалозі, бачити її передумовою життєвого успіху;

плекання здатності спілкуватися рідною мовою; формування шанобливого ставлення до культурної спадщини; збагачення емоційно-чуттєвого досвіду.

Досягнення поставленої мети передбачає виконання таких завдань:

- ✓ виховання стійкої мотивації до читання та прагнення вдосконалювати своє мовлення;

- ✓ сприяння індивідуальному самовияву учнів та взаємодії між ними через розвиток комунікативних умінь, зокрема діалогічного мовлення, театралізацію;

- ✓ розвиток умінь вдумливого читання і базових правописних умінь;

- ✓ збагачення духовного світу учнів через естетичне сприймання творів художньої літератури та медіапродуктів;

- ✓ розвиток уяви та творчого мислення учнів за допомогою творів літератури та мистецтва, медіатекстів, театралізації, гри;

- ✓ формування умінь опрацьовувати тексти різних видів (художні, науково-популярні, навчальні, медіатексти);

- ✓ розвиток здатності спостерігати за мовними явищами, експериментувати зі звуками, словами, фразами, зокрема і в мовних іграх, для опанування початкових лінгвістичних знань і норм української мови;

- ✓ створення сприятливого мовного середовища у школі, зокрема й через пізнання сучасної дитячої літератури різної тематики та жанрів.

Відповідно до окреслених завдань, у початковому курсі мовно-літературної освітньої галузі знань виокремлено такі **змістові лінії**: «Взаємодіємо усно», «Читаємо», «Взаємодіємо письмово», «Досліджуємо медіа», «Досліджуємо мовлення», «Театралізуємо».

Комунікативна компетентність, зокрема вільне володіння українською мовою та спілкування рідною мовою (якщо вона не українська), виявляється в безпосередньому та опосередкованому спілкуванні.

Для формування комунікативної компетентності в умовах безпосереднього спілкування програма пропонує розгортати навчальну діяльність у межах змістової лінії **«Взаємодіємо усно»** (мовець / слухач – слухач / мовець). Ця змістова лінія передбачає залучення учнів до дій зі сприймання, перетворення, виокремлення, аналізу й інтерпретації, оцінювання та використання усної інформації в реальній мовленнєвій практиці (бесіда, дискусія у класі, мікродискусія в групі, обговорення в парі тощо).

Для становлення комунікативної компетентності в умовах опосередкованого спілкування (на відстані у просторі та часі) запропоновано змістові лінії **«Читаємо»** (читач – автор), **«Взаємодіємо письмово»** (автор – читач), **«Досліджуємо медіа»** (читач / глядач / слухач – автор). Ці змістові лінії забезпечують здобуття досвіду опосередкованого спілкування, опанування кола знань (понять, уявлень) та вмінь, що дають змогу учням удосконалювати комунікативну компетентність.

Змістова лінія **«Читаємо»** спрямована на розвиток мотивації дітей до читання, залучення їх до читацької діяльності, яка ґрунтується на учнівській

ініціативності та самостійності у доборі текстів для читання та інтерпретації прочитаного. Під час читання учні розвивають уміння сприймати та аналізувати текст, оцінювати прочитане та перетворювати інформацію, уявляти, мислити творчо.

Змістова лінія **«Взаємодіємо письмово»** передбачає залучення учнів до реальної писемної практики, зокрема за допомогою цифрових пристроїв та в режимі онлайн. Результатом такої роботи є базові вміння створювати писемні висловлювання у реальному та віртуальному просторі та редагувати їх.

Змістова лінія **«Досліджуємо медіа»** передбачає ознайомлення школярів з основами медіаграмотності. Діти формують уявлення про межу між реальним світом і світом мас-медіа. Вони вчаться інтерпретувати, аналізувати, оцінювати медіатексти (фільм, мультфільм, реклама, фотографія тощо) та створювати прості медіапродукти. Змістова лінія **«Досліджуємо медіа»** пропонує інструмент для активного критичного освоєння комунікативного медіасередовища.

Змістова лінія **«Досліджуємо мовлення»** забезпечує дослідження мовних закономірностей і формування на цій основі свідомих мовленнєвих умінь (орфоепічних, лексичних, граматичних, правописних, стилістичних, словотвірних). Також у межах цієї змістової лінії учні опановують виражальні засоби художніх текстів, що в цілому сприяє творенню індивідуального стилю мовлення.

Змістова лінія **«Театралізуємо»** слугує розвитку комунікативних умінь учнів, зокрема вміння моделювати різні ситуації спілкування, обирати відповідні комунікативні стратегії, досліджувати несловесні засоби спілкування. Увага до несловесних засобів приділятиметься і в змістових лініях **«Взаємодіємо усно»** та **«Досліджуємо медіа»**, а сам прийом театралізації може використовуватися й у змістовій лінії **«Читаємо»**.

Специфіка змістової лінії **«Театралізуємо»** пов'язана з формуванням уявлення про театр як місце, де учні здобувають досвід співчуття та співпереживання. Тому в межах змістової лінії **«Театралізуємо»** учні досліджують чужу (глядач) та власну (актор) експресію. Ця змістова лінія передбачає залучення учнів до сценічної творчості, в умовах якої школярі набувають акторського досвіду, зокрема імпровізації, що забезпечує розвиток у дитини емоційного інтелекту, творчого мислення, самосвідомості й самоефективності, уміння мобілізувати інших, ініціативності, уміння долати бар'єри, пов'язані з неоднозначністю, невизначеністю та ризиками, співпрацювати з іншими особами.

5. Загальний обсяг навчального навантаження здобувачів початкової освіти

Загальний обсяг навчального навантаження здобувачів початкової освіти окреслено у базовому навчальному плані початкової школи (далі – базовий навчальний план).

Базовий навчальний план дає цілісне уявлення про зміст і структуру першого рівня освіти, встановлює погодинне співвідношення між освітніми галузями за роками навчання, визначає гранично допустиме тижневе навантаження здобувачів та загальну щорічну кількість годин за освітніми галузями.

Документ містить п'ять варіантів базового навчального плану (додаток 12 Державного стандарту):

- ✓ для класів (груп) з українською мовою навчання;
- ✓ для класів (груп) з навчанням мовою відповідного корінного народу, національних меншин;
- ✓ для класів (груп) з українською мовою навчання представників корінних народів, національних меншин;
- ✓ для спеціальних закладів (класів) загальної середньої освіти з українською мовою навчання дітей з особливими освітніми потребами;
- ✓ для спеціальних закладів (класів) загальної середньої освіти з навчанням мовою відповідного корінного народу або національної меншини.

Заклади загальної середньої освіти з навчанням мовою відповідного корінного народу або мовою національної меншини самостійно здійснюють розподіл навчального навантаження між мовою відповідного корінного народу або мовою національної меншини та іноземною мовою, відображаючи це в навчальному плані. За рішенням педагогічної ради, зокрема коли мова національної меншини є офіційною мовою ЄС, ця мова може вивчатися також як іноземна. Українська мова як державна в таких школах вивчається за освітніми програмами, які враховують мовну підготовку здобувачів початкової освіти та спорідненість між рідною і державною мовами.

На підставі базового навчального плану може здійснюватися повна або часткова інтеграція різних освітніх галузей, що відображається в освітній програмі і навчальному плані закладу загальної середньої освіти. У процесі інтеграції кількість навчальних годин, передбачених на вивчення кожної освітньої галузі, перерозподіляється таким чином, що їх сумарне значення не зменшується. Зміст природничої, соціальної і здоров'язбережувальної, громадянської та історичної, технологічної, інформатичної освітніх галузей у початковій школі інтегрується в різній комбінації їх компонентів, утворюючи інтегровані предмети і курси, перелік і назви яких зазначаються в освітніх програмах і навчальних планах.

Базовий навчальний план має інваріантний і варіативний складники.

Інваріантний складник змісту є обов'язковим для всіх закладів загальної середньої освіти незалежно від їх підпорядкування і форм власності. Вилучення з інваріантного складника будь-якої з освітніх галузей неприпустиме, оскільки порушує цілісність початкової освіти і наступність з базовою середньою освітою. Інваріантний складник базового навчального плану для спеціальних закладів (класів) передбачає проведення корекційно-розвиткової роботи, напрями та змістове наповнення якої визначаються з

урахуванням особливостей психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Мовно-літературна освітня галузь знань передбачає обов'язкову корекційно-розвиткову роботу.

Варіативний складник базового навчального плану визначається закладами загальної середньої освіти самостійно, враховуючи особливості організації освітнього процесу та індивідуальних освітніх потреб здобувачів і відображається в навчальних планах.

Варіативність змісту початкової освіти реалізується також завдяки запровадженню в навчальних програмах резервного часу, що створює простір для задоволення освітніх потреб здобувачів, вирівнювання їхніх досягнень, розвитку наскрізних умінь тощо.

Наприкінці навчального року (протягом п'яти днів у 1 і 2 класах або десяти днів у 3 і 4 класах) рекомендовано проводити навчально-пізнавальну, пошуково-дослідницьку практику, яка передбачає активну діяльність учнів у школі та поза її межами, реалізацію проєктів, екологічних акцій тощо.

Заклади загальної середньої освіти з навчанням мовами відповідних корінних народів та мовами національних меншин для реалізації мовно-літературної освітньої галузі додатково можуть використовувати години варіативного складника.

Додаток 12
до Державного стандарту

Базовий навчальний план
початкової освіти для класів (груп) з
українською мовою навчання



Типовий навчальний план
початкової освіти для класів
з українською мовою навчання



БАЗОВИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ПЛАН ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ
Базовий навчальний план початкової освіти для класів (груп) з
українською мовою навчання

Назва освітньої галузі	Кількість годин на рік				
	1 клас	2 клас	3 клас	4 клас	разом
Інваріантний складник					
Мовно-літературна, у тому числі:	315	350	350	350	1365
українська мова і література	245	245	245	245	
іншомовна освіта	70	105	105	105	
Математична	140	140	175	175	630
Природнича	140	175	140	140	595
Соціальна і здоров'язбережувальна					
Громадянська та історична					
Технологічна					
Інформатична			35	35	70
Мистецька	70	70	70	70	280
Фізкультурна*	105	105	105	105	420
Варіативний складник					
Додаткові години для вивчення предметів освітніх галузей, курси за вибором, проведення індивідуальних консультацій та групових занять	35	35	35	35	140
Загальнорічна кількість навчальних годин, що фінансуються з бюджету (без урахування поділу на групи)	805	875	910	910	3500
Гранично допустиме тижневе/річне навчальне навантаження здобувача освіти	20/700	22/770	23/805	23/805	88/3080

ТИПОВИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ПЛАН ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ
Типовий навчальний план початкової освіти для класів
з українською навчання мовою

Навчальні предмети	Кількість годин на тиждень				
	1 клас	2 клас	3 клас	4 клас	разом
Українська мова	5	5	5	5	20
Іноземна мова	2	3	3	3	11
Математика	3	3	4	4	14
Я досліджую світ*	7	8	7	7	29
Інформатика	0	0	1	1	2
Мистецтво**	2	2	2	2	8
Фізична культура***	3	3	3	3	12
Усього	19+3	21+3	22+3	22+3	84+12
Додаткові години на вивчення предметів інваріантної складової, курсів за вибором, проведення індивідуальних консультацій та групових занять	1	1	1	1	4
Гранично допустиме тижневе навчальне навантаження на учня	20	22	23	23	88
Сумарна кількість навчальних годин інваріантної і варіативної складових, що фінансується з бюджету (без урахування поділу класів на групи)	23	25	26	26	100

* Орієнтовний розподіл годин між освітніми галузями в рамках цього інтегрованого предмета: мовно-літературна – 2; математична – 1; природнича, технологічна, соціальна і здоров'язбережувальна, громадянська та історична – разом 4; інформатична – 1 (у 2 класі).

** Інтегрований предмет або окремі предмети «Образотворче мистецтво» і «Музичне мистецтво».

*** Години, передбачені для фізичної культури, не враховуються під час визначення гранично допустимого навчального навантаження учнів, але обов'язково фінансуються.

6. Форми оцінювання. Вимірювання результатів навчання здобувачів початкової освіти

Спостереження за навчальним поступом здобувачів та оцінювання цього поступу розпочинається з перших днів навчання дитини у закладі освіти та триває постійно. Невід'ємною частиною цього процесу є формування здатності здобувачів самостійно оцінювати власний поступ.

Орієнтирами для спостереження та оцінювання є вимоги до обов'язкових результатів навчання та компетентностей здобувачів початкової освіти. При цьому особливості здобувачів освіти можуть впливати на темп навчання, внаслідок чого діти можуть досягати вказаних результатів раніше або пізніше від завершення зазначеного циклу чи рівня.

Вимоги до обов'язкових результатів навчання та компетентностей здобувача/здобувачки початкової освіти використовуються для організації постійного спостереження за навчальним поступом здобувачів початкової освіти, формувального, підсумкового оцінювання.

Для системного відстеження результатів здобуття початкової освіти, коригування та прогнозування розвитку здобувачів можуть проводитися моніторингові дослідження навчальних досягнень здобувачів освіти.

Навчальні досягнення учнів у 1-2 класах підлягають формувальному оцінюванню, у 3-4 класах – формувальному, підсумковому оцінюванню.

Вимірювання результатів навчання здобувачів освіти відбувається шляхом:

- ✓ формувального оцінювання, яке допомагає відстежувати особистісний розвиток здобувачів освіти і хід опановування ними навчального досвіду як основи компетентності, вибудовувати індивідуальну траєкторію особистості;

- ✓ підсумкового оцінювання, під час якого навчальні досягнення здобувачів освіти співвідносяться з обов'язковими результатами навчання, визначеними цим Державним стандартом.

Формувальне оцінювання передбачає відстеження особистісного розвитку здобувачів освіти, хід набуття ними навчального досвіду і зазначених компетентностей та має на меті:

- ✓ супроводжувати підтримувати навчальний розвиток здобувачів;
- ✓ вибудовувати індивідуальну траєкторію їхнього розвитку;
- ✓ діагностувати досягнення на кожному з етапів навчання;
- ✓ вчасно виявляти проблеми й запобігати їх нашаруванню;
- ✓ аналізувати хід реалізації освітньої програми й ухвалювати рішення щодо корегування програми і методів навчання відповідно до індивідуальних потреб здобувачів освіти;

- ✓ підтримувати бажання навчатися та прагнути максимально можливих результатів;

- ✓ запобігати побоюванням помилитися;
- ✓ плекати впевненість у власних можливостях і здібностях;
- ✓ виховувати ціннісні якості особистості.

Підсумкове оцінювання передбачає зіставлення навчальних досягнень здобувачів із конкретними очікуваними результатами, визначеними освітніми програмами.

Державна підсумкова атестація здобувачів початкової освіти здійснюється лише з метою моніторингу якості освітньої діяльності закладів освіти та/або якості освіти.

ТЕМА: МОДЕЛЬНА НАВЧАЛЬНА ПРОГРАМА

ПЛАН:

1. Пояснювальна записка до модельної навчальної програми.
2. Модельна навчальна програма з української мови. І цикл. (1-2 класи).
Змістова лінія «Взаємодіємо усно». (1 клас).
3. Змістова лінія «Читаємо» (1 клас).
4. Змістова лінія «Взаємодіємо письмово» (1 клас)
5. Змістова лінія «Досліджуємо медіа» (1 клас)
6. Змістова лінія «Досліджуємо мовлення» (1 клас).
7. Змістова лінія «Театралізуємо» (1 клас).

1. Пояснювальна записка до модельної навчальної програми

Модельна навчальна програма для 1-го класу, а також навчально-методичні матеріали до неї створені на основі Державного стандарту початкової освіти, відповідають меті та ідейним засадам цього документу й реалізують загальні та конкретні очікувані результати, які окреслено в ньому.

Метою початкової освіти є гармонійний розвиток дитини відповідно до її вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування загальнолюдських цінностей, підтримка життєвого оптимізму, розвиток самостійності, творчості та допитливості.

Ідейні засади:

1) Презумпція талановитості дитини. Забезпечення рівного доступу до освіти, заборона будь-яких форм дискримінації.

2) Цінність дитинства. Відповідність освітніх вимог віковим особливостям дитини, визнання прав дитини на навчання через діяльність, зокрема і гру.

3) Радість пізнання. Організація пізнавального процесу, яка приносить радість дитині, широке використання в освітньому процесі дослідницької та проектної діяльності.

4) Розвиток особистості. Замість «навченої безпорадності» – плекання самостійності та незалежного мислення. Підтримка з боку вчителя/вчительки розвине у дітей самоповагу та впевненість у собі.

5) Здоров'я. Формування здорового способу життя і створення умов для фізичного й психоемоційного розвитку, що надзвичайно важливо для дітей молодшого шкільного віку.

б) Безпека. Створення атмосфери довіри і взаємоповаги. Перетворення школи на безпечне місце, де немає насильства і цькування.

Модельну навчальну програму сконструйовано на основі потижневого планування освітнього процесу з окресленням теми тижня й очікуваних результатів за галузями, які вчитель реалізовуватиме впродовж тижня. Більшість цих результатів має стратегічний характер, що й зумовлює їх повторюваність впродовж першого циклу навчання (1-2 класи) для формування вмінь і поглиблення знань учнів.

Модельну навчальну програму розроблено на основі проблемно-пошукового підходу. У рамках тижня окреслено ті проблеми, дослідницькі чи проблемні запитання, які стануть основою інтеграції та стрижнем освітнього процесу. На розсуд вчителя ці проблемні запитання можна розглядати впродовж одного дня або ж у разі освітніх потреб чи посиленого інтересу дітей – впродовж двох днів. Програма та навчально-методичні матеріали заохочують до того, щоб учитель через спостереження й рефлексію міг з'ясовувати очікування, потреби учнів і моделював інші проблемні запитання, ситуації, спираючись на ініціативу самих дітей.

Модельна навчальна програма містить завдання для педагога, які він ставить перед собою в рамках тижня, а також що мають знати і вміти учні (безвідносно до галузей) після розгляду проблемних запитань. В окремій таблиці подано очікувані результати тижня (за галузями).

У таблицях запропоновано більше видів навчальної діяльності, ніж передбачено інтегрованим курсом «Я досліджую світ». Учитель на свій розсуд частину цих завдань може перенести в рамки окремих предметів відповідно до основного змісту завдання (математика, українська мова, мистецтво) або ж вилучити це завдання, змінити чи замінити його на більш відповідне.

Більшість орієнтовних видів навчальної діяльності відображає синергетичний підхід до освітнього процесу, коли виконання завдань із різних галузей, їх взаємопроникнення та переплетення підсилюють ефекти навчання.

Звідси, інтегрований підхід, відображений не тільки через специфічні «синергетичні» завдання, що моделюють життєві ситуації, з якими стикаються діти, а й через курс «Я досліджую світ» («Я пізнаю світ»).

Стрижнями інтегрованого підходу є теми тижня та проблемні, дослідницькі запитання, які варто розглядати з урахуванням схеми:

✓ математика (3 год. на тиждень, окремо +1 год. інтегрована в курс «Я досліджую світ»);

✓ українська мова (5 год. на тиждень, окремо +2 год. інтегровані в курс «Я досліджую світ»);

✓ іноземна мова, мистецтво, фізична культура – окремі предмети.

Педагог зможе поширювати розгляд теми тижня та проблемних запитань і на окремі предмети, якщо це дозволить зміст програми.

Кожен вид навчальної діяльності супроводжується докладним описом та орієнтовними навчально-методичними матеріалами для вчителів, призначеними заощадити час педагогові на пошуки.

Більшість навчально-методичних матеріалів ґрунтується на конструюванні знань, а не на відтворенні, що демонструє партнерський підхід до освітнього процесу, задекларований Концепцією «Нова українська школа».

2. Модельна навчальна програма з української мови. І цикл. (1-2 класи). Змістова лінія «Взаємодіємо усно». (1 клас)

Змістова лінія «Взаємодіємо усно» в програмі представлена системою проблемних блоків, кожний з яких заданий низкою проблемних питань і групою очікуваних результатів. Набір очікуваних результатів у блоках не повторюється, хоча окремі результати можуть повторюватися. Досягнення очікуваних результатів забезпечується конструюванням нового знання в ході пошуку відповідей на проблемні питання і здійсненням різних видів діяльності з опорою на нове знання.

Перші два тижні навчання в 1-му класі важливий етап для створення в класній спільноті атмосфери прийняття, довіри, взаємозацікавленості, бажання слухати одне одного, тобто сприймати інформацію, яка походить від іншої людини. Предмет "Українська мова" має для цього невичерпний потенціал. Власне ім'я - слово, до якого дуже чутлива кожна людина. З'ясувати в кожній дитини, як вона любить, щоб до неї зверталися, і вибудувати на цьому правила взаємодії, - важливий крок в створенні такої атмосфери. Не менш важливим на цьому етапі є виявлення значення слова "ми", тому що будь-яка спільнота характеризується саме свідомим використанням цього слова.

На *третьому – шістнадцятому тижнях* навчання в 1-му класі увага дітей спрямовується на довкілля: соціальне, природне і рукотворне. Щоб ініціювати спілкування з людьми, які оточують дитину, й вказувати на навколишні об'єкти й явища природи, які мають стати предметом обговорення під час спілкування, учням необхідно з'ясувати роль у мовленні таких слів, як «ти», «ви», «він», «вона», «воно», «вони» та навчитися доречно їх використовувати в своєму мовленні, щоб сприяти спілкуванню.

На даному етапі важливим стає відкриття учнями словесних і несловесних засобів прояву ввічливого ставлення до іншої людини.

На *сімнадцятому – двадцятому тижнях* навчання в 1-му класі увага учнів повертається до емоційного забарвлення спілкування, до усвідомлення того, що в ході спілкування люди можуть обмінюватися як правдивою, так і неправдивою інформацією. Дуже важливо допомогти учням навчитися обговорювати інформацію, яка їх зацікавила, з іншими, перевіряти, чи правдива вона.

На *двадцять першому – двадцять сьомому тижнях* навчання в 1-му класі увага учнів повертається до прийомів уточнення усної інформації

(перепитування, постановка запитань з метою уточнення інформації), а також узагальнення й перетворення її (добір ілюстрацій, використання піктограм, створення мапи думок до почутого тощо).

На *двадцять восьмому – тридцять третьому тижнях* навчання в 1-му класі увага учнів привертається до прийомів виокремлення фактів (пошук відповідей на питання: хто? що? де? коли?) в почутому й перетворення на основі виділених фактів почутої інформації в іншу форму. Наприклад, створення ілюстрацій до прослуханої казки чи до реальної історії, переказ казки чи короткого оповідання.

Опис діяльності учня:

- ✓ слухання розповіді учителя або однокласників;
- ✓ відповідь на питання вчителя в ході бесіди;
- ✓ діалог в парі;
- ✓ ігри на запам'ятовування імен;
- ✓ обговорення малюнків;
- ✓ створення розповіді за сюжетним малюнком, розповіді про події з власного життя, декламування улюблених віршів;
- ✓ сприймання на слух коротких віршів, загадок тощо;
- ✓ участь у сюжетно-рольовій грі. Обговорення сюжетно-рольової гри.

В 2-му класі учні продовжують роботу з виокремлення фактів з почутої інформації, розпочату на попередньому етапі навчання, і відкривають нові форми узагальнення, перетворення й збереження цих фактів. Це схеми, таблиці, діаграми тощо. Ймовірно, що для учнів робота з таблицями й схемами не є принципово новою, але на даному етапі навчання має відбутися усвідомлення, для чого потрібні схеми й таблиці, яку цінність вони мають для збереження й перетворення інформації. Також учні продовжують вдосконалюватися в умінні наводити аргументи до власної точки зору.

Мовленнєвий досвід учнів дозволяє на даному етапі навчання виокремлювати характерні риси мовлення того чи іншого мовця й робити висновки, що саме завадило слухачеві зрозуміти почуте. Також важливим на цьому етапі є виявлення учнями того, що обговорення якоїсь важливої теми з різними співрозмовниками збагачує розуміння шляхів подолання труднощів.

На даному етапі навчання важливо створити такі умови, щоб учні навчилися знаходити аргументи на захист кожної з точок зору. Така робота на пряму пов'язана з умінням дивитися на річ по-різному. Продовжується робота з ключовими (опорними) словами у висловленні, особлива увага приділяється пошуку образних висловів, які є ключовими. Також йдеться про вправління учнів у виділенні голосом ключових слів і фраз у власному мовленні.

Крім аналізу інформації (виділення ключових (опорних) слів, правдивість інформації, виділення фактів), на цьому етапі навчання приділяється увага й перетворенню інформації та презентації її, аргументація власної точки зору в ході дискусії.

3. Змістова лінія «Читаємо» (1 клас)

У дошкільному віці діти отримали деякий досвід з читання, і в кожній дитині він неповторний. На етапі першого циклу початкової школи важливо допомогти учням усвідомити свій читацький досвід (що подобається, що - ні; чого вміє дитина, а чого хоче навчитися), а також розширити його за рахунок відкриття нових джерел інформації, способів її аналізу та перетворення.

Змістова лінія «Читаємо» в програмі представлена паралельними напрямками роботи:

- 1) удосконалення у володінні українською мовою;
- 2) робота над формуванням дії читання (механізм смислового читання);
- 3) робота з художньою формою (художнє слово, композиція твору тощо);
- 4) творчість (створення образу мовними засобами).

Програма будується як система проблемних блоків. Набір очікуваних результатів у блоках не повторюється, хоча окремі результати можуть повторюватися. Досягнення очікуваних результатів забезпечується конструюванням нового знання в ході пошуку відповідей на проблемні питання і здійсненням різних видів діяльності з опорою на нове знання.

Перші вісім тижнів навчання в 1-му класі (добукварний (добуквений) період) є важливим для налаштування учнів на читання як приємну і, одночасно, корисну справу.

Читання – це один із можливих варіантів перетворення ігрової діяльності дошкільників, у якій вони і вчилися, і отримували задоволення.

Для того, щоб читання поступово взяло на себе ці функції, учням з перших тижнів пропонується:

- ✓ розгортати пошукову діяльність, опрацьовуючи прослуханий (або прочитаний) текст, досліджувати його мовні особливості;
- ✓ ділитися власними емоціями стосовно прослуханого (прочитаного) тексту;
- ✓ створювати образ (пантоміма, малюнок, ліплення тощо) на основі прослуханого (прочитаного) тексту;
- ✓ запам'ятовувати окремі слова, фрази, уривки, цілі невеликі твори, які сподобалися;
- ✓ спостерігати, як читають інші (учитель, запрошені старшокласники, більш умілі однокласники).

Завдання для розгортання пошукової діяльності на основі прослуханих (прочитаних) текстів узгоджуються зі змістом змістової лінії «Досліджуємо мовлення». На добуквеному (добукварному) етапі для дітей, які не вміють читати, відбувається формування механізму читання на складових та звукових моделях слів, але ті діти, які вміють читати, можуть намагатися читати й тексти, які є художніми, науково-популярними чи текстами буденного життя (листи, записки, рецепти тощо).

На *дев'ятому – шістнадцятому тижнях* навчання в 1-му класі (букварний період, початок) в доповнення до зазначених на попередньому

етапі завдань дітям пропонуються для читання окремі слова з вивченими буквами, групи слів, елементарні тексти для читання, але ті діти, які вміють читати, можуть намагатися читати й тексти, які є художніми, науково-популярними чи текстами буденного життя (листи, записки, рецепти тощо).

Слід ураховувати, що в учнів механізм читання може бути сформований на різних рівнях:

- ✓ дитина тільки зараз починає читати в межах вивчених букв;
- ✓ дитина опанувала всі букви, але читає тільки вголос, повільно, невиразно;
- ✓ дитина опанувала всі букви, читає виразно, у необхідному для розуміння темпі, але тільки вголос;
- ✓ дитина читає виразно, у необхідному для розуміння темпі, вголос і мовчки.

Усі рівні вимагають вдосконалення і підтримки з боку учителя. Особливим змістом наповнюється парна та групова робота, коли більш досвідчений учень/учениця в дії читання стає «вчителем» для менш досвідчених.

На *сімнадцятому – двадцять четвертому тижнях* навчання в 1-му класі (букварний (післябуквений) період, продовження), коли кількість вивчених букв зростає і тексти стають більшими за обсягом, важливо допомогти дітям навчитися розповідати про прочитане, відповідати на питання до тексту. Також поступово розширюється дитячий досвід знайомства з різними книжками (збірки казок та віршів, фотоальбоми, енциклопедії, словники тощо), діти дізнаються, з яких елементів складається книжка, і яку інформацію вони несуть.

На *двадцять п'ятому – тридцять третьому тижнях* навчання в 1-му класі (післябукварний (післябуквений) період), коли всі учні вже опанували українську абетку й оволоділи механізмом дії читання (хоча, можливо, й на різних рівнях), учитель допомагає дітям удосконалити дію читання, тобто допомагає учням навчитися читати з задоволенням, а саме: швидко й добре розуміючи прочитане. З цією метою розширюється орієнтування учнів у змісті тексту, передбаченого для читання, увага тепер приділяється вже не лише ілюстраціям, а й заголовку тексту. Крім цього учні вчать ставити питання до змісту, як на етапі прогнозування (про що можна дізнатися з тексту з даним заголовком), так і після читання для уточнення свого розуміння. Знаходження в тексті нових слів і тлумачення їх на основі контексту є ще одним завданням даного етапу навчання. Велика увага також приділяється заохоченню учнів до творчого читання, пов'язаного з фантазуванням на основі прочитаного

В **2-му** класі увага учнів привертається до структури тексту-розповіді, зв'язків між окремими повідомленнями. Здобувачі знайомляться з художніми, науково-популярними текстами. Відповідно, детально розглядається структура тексту-розповіді не лише на зразках художніх текстах (казка, оповідання), але й на науково-популярних. Проводиться робота щодо

наявності графічних елементів у таких текстах, зв'язки між ними. Під час роботи над текстом на перший план виходить виявлення послідовності подій. Учні продовжують роботу щодо прогнозування змісту тексту за заголовком, тлумачать нові слова з опорою на контекст. Продовжується робота з текстами, насиченими ілюстраціями, графіками, схемами. Учні вчаться розрізняти головну й другорядну інформацію, добирати потрібну інформацію з таблиць, графіків, схем у науково-популярних текстах, з одного боку, а, з іншого боку, передавати дібрану інформацію графічно.

Робота над художніми текстами збагачується обговоренням зв'язків змісту художнього тексту з власним життям дитини, увага приділяється виявленню улюблених персонажів та їхніх вчинків, оцінці впливу прочитаного на власне життя. Увага учнів привертається до структури тексту-опису. Учні вже накопили достатній читацький досвід, щоб розрізняти тему та головну думку тексту.

Обговорення прочитаних художніх творів додається словесне моделювання власної поведінки в схожих ситуаціях, добір відповідних творів мистецтва, співзвучних з текстом. Така діяльність дозволяє учням усвідомити тісний зв'язок між художньою літературою і життям, різними видами мистецтва.

Проводиться робота щодо вдосконалення умінь з розумінням читати тексти різного спрямування, обговорювати їх, перевіряти їхню достовірність у разі потреби, добирати необхідну інформацію і перетворювати її, пов'язувати прочитане з власним життям, ділитися враженнями. Учителю, враховуючи особливості своїх учнів на основі власного моніторингу, додатково спрямовує роботу учнів на ті результати навчання, які представлені в них на невисоких рівнях.

4. Змістова лінія «Взаємодіємо письмово» (1-й клас)

В програмі дана змістова лінія представлена паралельними напрямками роботи:

- 1) робота з усвідомлення комунікативної функції писемного мовлення (адресованість та завершеність; засоби передачі інформації в просторі та часі);
- 2) робота з формування дії письма (механізм письма: орієнтування, виконання, контроль та оцінка).

Програма будується як система проблемних блоків, у кожному з яких представлені проблемні питання до обох напрямів роботи. Набір очікуваних результатів у блоках не повторюється, хоча окремі результати можуть повторюватися. Досягнення очікуваних результатів забезпечується конструюванням нового знання в ході пошуку відповідей на проблемні питання і здійснення різних видів діяльності з опорою на нове знання.

Перші вісім тижнів навчання в 1-му класі (добукварний (добуквений) період) дозволяють учням поступово налаштуватися на опанування дії письма. Враховуючи, що письмо – це складна дія, яка вимагає від дитини і

розвиненої дрібної моторики руки, правильного окоміру, координації різних дій, то його опанування учнями слід розгортати поступово, з опорою на наявний досвід письма.

Для того, щоб учні позитивно ставилися до навчання дії письма, що є нелегким процесом для здобувачів освіти, на початковому етапі необхідно:

- ✓ спиратися на досвід малюнкового письма, який є в усіх учнів;
- ✓ ініціювати обмін елементарними писемними повідомленнями;
- ✓ спонукати дітей до вибору шрифту, його розміру, кольору для оформлення на письмі повідомлення;
- ✓ забезпечувати умови для розвитку дрібної моторики руки в різний спосіб (ліплення, в'язання гачком, різання та клеєння дрібних деталей тощо);
- ✓ забезпечувати умови для розвитку окоміру в різний спосіб;
- ✓ ініціювати здійснювати дію самоконтролю та самооцінки щодо власного письма;
- ✓ ознайомити з образами та назвами букв української абетки (друкований шрифт).

Під час добуварного (добуквеного) етапу відбувається формування механізму письма на складових та звукових схемах слів, де діти вчаться визначати кількість складів у слові, наголошений склад, звуки в кожному складі. Ці вміння будуть далі покладені в основу орієнтування під час запису слова буквами.

На *дев'ятому – двадцять четвертому тижнях* навчання в 1-му класі (букварний (буквений) період) у доповнення до зазначених на попередньому етапі завдань дітям пропонуються для запису під диктування окремі слова або речення з вивченими буквами. Слід ураховувати, що в учнів механізм дії письма може бути сформований на різних рівнях:

- ✓ дитина тільки зараз починає записувати слова та речення в межах вивчених букв;
- ✓ дитина пише будь-які слова, спираюсь на слух (звукове письмо);
- ✓ дитина пише будь-які слова, спираючись на зорову пам'ять.

Важливо виявити, як саме діє дитина і допомагати їй вдосконалюватися. Для того, щоб запис слів або речень під диктування не був для дітей занадто формалізованим і нецікавим видом роботи, важливо його доповнювати попередньою пошуковою роботою з вибору слів за якоюсь ознакою, побудовою речення з окремих слів. Дія контролю спрямовується на буквений запис слів та речень. На цьому етапі діти отримують відомості про написання великої букви в іменах людей, кличках тварин і деяких географічних назвах (назви міст, річок). Учні знайомляться з правилами оформлення висловлення на письмі (велика буква на початку речення, крапка, знак оклику, знак запитання в кінці речення, правила переносу слів, окреме написання слів-помічників і слів-назв). Результат запису слова або речення стає предметом доброзичливого обговорення вчителя й учнів.

На *двадцять п'ятому – тридцять третьому тижнях* навчання в 1-му класі (післябукварний (післябуквений) період), коли всі учні вже опанували

рукописні букви й оволоділи механізмом дії письма: уміють здійснювати орієнтування в слові або реченні, яке мають записати (виділяють у слові склади, знаходять наголошений склад, виділяють звуки в кожному складі; виділяють кількість слів у реченні), учитель допомагає дітям удосконалити дію письма. Це вдосконалення полягає не лише в збільшенні обсягу письма під диктування, а й у появі спеціальної роботи за орфографічними зразками: так зване «списування» речень, тобто відтворення орфографічного зразка на основі зорової пам'яті. Важливо зазначити, що йдеться саме про задіяність зорової пам'яті в збереженні орфографічного зразку цілісного речення, а не про копіювання слів по буквах чи складах. При цьому, щоб уникнути копіювання на етапі підготовки до відтворення орфографічного зразка, учні працюють з деформованим текстом з метою його відновлення.

В 2-му класі учні продовжують використовувати письмо як засіб спілкування між співрозмовниками, розділеними в просторі та часі. Ускладнюються письмові повідомлення, які створюють учні (текст-розповідь, текст-опис), дія контролю під час створення таких текстів розповсюджується не лише на правильність оформлення речень на письмі та правильність написання відомих слів. Тепер діти вже можуть контролювати й структуру тексту-розповіді (частини тексту: зачин, головна частина, кінцівка). Важливо привчати учнів у разі утруднень у написанні слів, ставити знак питання в проблемному місці й звертатися по допомогу до інших. Увага учнів привертається до використання орфографічного словника як джерела правильного написання слова, до правил оформлення діалогу на письмі.

У другому півріччі 2-го класу вдосконалення писемного мовлення забезпечується опануванням умінь з редагування тексту. В опануванні цих умінь під час першого циклу навчання в початковій школі учні проходять шлях від редагування чужого тексту за допомогою вчителя, в групі або парі з однокласниками (без участі вчителя), до редагування власного тексту за допомогою учителя. Така послідовність дозволяє учням поступово навчитися критично ставитися до власного тексту, не боятися припущених у ньому помилок на етапі його генерування, звертатися по допомогу до інших з метою вдосконалення власного тексту.

5. Змістова лінія «Досліджуємо медіа»

Змістова лінія «Досліджуємо медіа» в програмі представлена 4 проблемними блоками, кожний з яких умовно відповідає періоду в одне навчальне півріччя. У кожному з блоків запропоновані проблемні питання та набір очікуваних результатів. Досягнення очікуваних результатів забезпечується конструюванням нового знання в ході пошуку відповідей на проблемні питання і здійсненням різних видів діяльності з опорою на нове знання.

У першому півріччі 1-го класу важливо забезпечити наступність із дошкільним дитячим досвідом у роботі з текстами культури, а саме медіатекстами. Сучасне життя дошкільника, як правило, насичене переглядом

мультфільмів, грою в різні ігри на цифрових пристроях, читанням книжок-іграшок, коміксів, переглядом світлин, а також, часто, і створенням світлин за допомогою смартфона.

Діти дошкільного віку люблять виготовляти власноруч листівки. Ураховуючи цей досвід, з одного боку, і, розуміючи, що дії читання та письма для багатьох дітей на початковому етапі шкільного навчання є не просто новими, а й занадто складними, робота з переліченими вище видами медіапродуктів дасть змогу учням проявити власну ініціативність та самостійність: висловлювати власні думки та почуття від переглянутих мультфільмів або світлин, коміксів тощо, а також виготовляти листівки із поздоровленням або запрошенням. Це цікаві й посильні для першокласників на цьому етапі навчання завдання.

У цей період навчання немає ніякої потреби вводити термінологію та давати якісь визначення (що таке медіа, що таке медіатекст, аудіо- чи відеопродукція тощо) або знайомити учнів з будь-якою класифікацією медіатекстів. Важливіше за все виявити дитячі інтереси щодо медіатекстів (хто чим цікавиться), дитячу обізнаність у сфері медіапродукції (які мультфільми та фільми дивилися, які книжки слухали, у які комп'ютерні ігри грали тощо). Обговорення світлин, мультфільмів, сюжетних малюнків або картин на даному етапі обмежується обміном враженнями (подобається/не подобається, про що нагадало, які почуття викликало тощо).

У другому півріччі 1-го класу продовжується робота з перегляду й обговорення медіатекстів (світлини, мультфільми, сюжетні малюнки й картини, дитячі журнали, комікси тощо), розпочата на попередньому етапі навчання. Але тепер обговорення ускладнюється тим, що увага учнів обов'язково спрямовується на виявлення адресату й мети створення медіатексту. Адресат мається на увазі в самому широкому розумінні: дорослі чи діти; школярі чи дошкільнята; ті, які цікавляться спортом, чи ті, які цікавляться музикою, тощо.

Мета створення медіатексту теж обговорюється дуже в широких межах: розважити, привернути увагу, навчити тощо. Предметом обговорення стає і реклама (етикетки на продуктах харчування, рекламні листівки, відеореклама, аудіореклама тощо). Учням тепер пропонується створювати не лише прості візуальні медіа продукти (світлини, листівки, колажі, рекламні листівки, афіша), а й аудіальні: наприклад, презентувати роботу групи, робити оголошення зі сцени тощо.

У першому півріччі 2-го класу в роботі з медіатекстами (світлини, мультфільми, сюжетні малюнки й картини, дитячі журнали, комікси, рекламні листівки або відео чи аудіореклама тощо) увага учнів спрямовується на елементи форми (колір, музика, анімація у мультфільмах, музика в рекламі) і їх значення для сприйняття основних ідей. Розпочинається робота з виявлення теми та головної думки медіатексту.

В обговоренні реклами увага приділяється її впливу на поведінку людини. Вплив може бути небажаним, і треба вміти від нього захиститися.

Прийоми такого захисту учитель поступово напрацьовує з дітьми. На цьому етапі учням пропонується удосконалюватися в створенні простих візуальних медіапродукти (світлина, листівки, колажі, рекламні листівки, афіша) та аудіальних (презентація роботи групи, оголошення зі сцени тощо).

У другому півріччі 2-го класу в роботі з медіатекстами учні, отримавши достатній досвід спільного перегляду й обговорення медіатекстів, за допомогою вчителя обговорюють зміст і форму медіатекстів, виявляючи адресата й мету створення медіатексту, тему й основну думку, емоції які викликав медіатекст, що саме викликало ці емоції (колір, музика тощо), на яку поведінкову реакцію глядача/читача/слухача розрахований тощо.

6. Змістова лінія «Досліджуємо мовлення» (1-й клас).

Змістова лінія «Досліджуємо мовлення» в програмі представлена паралельними напрямками роботи:

- 1) аналіз мовних явищ;
- 2) робота з усвідомлення особливостей власного мовлення;
- 3) робота з усвідомлення особливостей мови художнього твору.

Програма будується як система проблемних блоків, у кожному з яких представлені проблемні питання до усіх напрямів роботи. Набір очікуваних результатів у блоках не повторюється, хоча окремі результати можуть повторюватися. Досягнення очікуваних результатів забезпечується конструюванням нового знання в ході пошуку відповідей на проблемні питання і здійснення різних видів діяльності з опорою на нове знання.

На *першому - восьмому тижнях* навчання в 1-му класі створюються умови для заохочення учнів до дослідження мовних явищ, особливостей власного мовлення та особливостей мови художніх творів. У дошкільному віці діти багато цікавляться мовленням інших людей та намагаються копіювати. Також вони сміливо творять нові слова, узагальнюючи мовні процеси, що часто призводить до творення ненормованих форм. Така дитяча мовна творчість часто викликає нарікання з боку дорослих (наприклад, «так не говорять», «що ти вигадав/вигадала» тощо). Це призводить до втрати дітьми інтересу до мовних явищ.

Для того, щоб учні позитивно ставилися до дослідження мовлення, на початковому етапі необхідно:

- ✓ спиратися на ігрову діяльність дітей як форму залучення до дослідження мовлення;
- ✓ забезпечувати умови для толерантного ставлення до мовлення іншої людини, якщо людина має вади мовлення;
- ✓ ініціювати спостереження за мовленням персонажів мультфільмів з наступним обговоренням;
- ✓ спонукати дітей до порівняння власного мовлення з розвиненим мовленням інших (учителя, акторів, дикторів тощо) і вдосконалення власного мовлення;

✓ створити умови для здійснювання дій самоконтролю та самооцінки щодо власного мовлення.

На даному етапі увага учнів спрямовується на виокремлення слова з потоку мовлення та на здійснення звукового аналізу цього слова. Дослідження звукового складу слова пов'язане з виявленням того, що таке склад слова, чим голосні звуки відрізняються від приголосних, чим дзвінкі приголосні звуки відрізняються від глухих; чим тверді приголосні звуки відрізняються від м'яких; у чому особливість подовжених приголосних звуків. Важливо сприяти дитячій дослідницькій діяльності, яка має включати висування гіпотези та експеримент зі словом або спостереження за мовленням. Схеми слова (номінативна, складова, звукова) використовуються як засоби зовнішнього контролю щодо власних дій з виокремлення слова з потоку мовлення або звукового аналізу. У разі потреби графічні схеми можуть бути замінені, наприклад, деталями конструктора Lego.

На *дев'ятому – тридцять третьому тижнях* навчання в 1-му класі в доповнення до зазначених на попередньому етапі завдань дітям пропонується робота з виявлення закономірностей в позначенні звуків буквами на письмі. Важливо цю роботу розгортати саме як дослідницьку, тобто давати змогу дітям висувати гіпотези й експериментально перевіряти їх. Стосовно української графіки важливо дослідити з учнями, чому букв на позначення голосних звуків більше, ніж самих голосних звуків; чому букв на позначення приголосних звуків менше, ніж самих приголосних звуків. Йдеться про виявлення способів позначення на письмі твердості – м'якості приголосних звуків (наступна буква голосного звука або знак м'якшення в залежності від місця в слові), а також особливості позначення приголосного звука [й].

У *I півріччі* другого класу учні досліджують мету створення і будову словника (на прикладі орфографічного словника), відкривають для себе словник як джерело інформації (у даному разі, як джерело правильного написання слова). Увага учнів спрямовується на дослідження тексту, виявлення ознак різних видів тексту (текст-повідомлення, текст-опис). Учні вчаться встановлювати зв'язки між реченнями в тексті, щоб забезпечувати його зв'язність. На цьому етапі продовжується робота з творення як нових слів на основі експериментування з даними словами, так і власних художніх творів малих форм. Пропонується подальше спостереження за мовленням персонажів художніх творів (мультфільми, вистави, казки, оповідання) з метою виявлення характерних рис їхнього мовлення (швидкість, улюблені слова, улюблені інтонації тощо).

У *II півріччі* 2-го класу увага учнів повертається до того, що слова можуть утворюватися одне від одного (споріднені, спільнокореневі слова). Пропонується дослідження словотворчих зв'язків. Така робота дозволить учням сформулювати знання про основу та закінчення, корінь слова. У ході дослідницької роботи для учнів відкривається різниця між формами слова та спорідненими словами. На цьому етапі створюються умови для розширення

роботи з лексичним значенням слова (однозначні й багатозначні, слова з прямим та переносним значенням, синоніми й антоніми тощо).

7. Змістова лінія «Театралізуємо»

Сценічна творчість, як і читання, – це один із можливих варіантів перетворення ігрової діяльності дошкільників, у якій вони одночасно вчилися і отримували задоволення. У дошкільному віці діти отримала деякий досвід з ігор-драматизацій і як актори, і як глядачі. На етапі першого циклу початкової школи важливо допомогти учням усвідомити свій акторський та глядацький досвід (що подобається, що ні; що вдається, а чого хочеться навчитися), розширити його завдяки залученню дітей до сценічної творчості (ігри-драматизації з наступним обговоренням, підготовка театральних вистав).

Змістова лінія «Театралізуємо» реалізується через сценічну творчість учнів, яка розвиває здатність дитини до імпровізації і спрямована на:

- 1) удосконалення у володінні українською мовою;
- 2) усвідомлення різних комунікативних стратегій (словесні й несловесні засоби спілкування);
- 3) творчість (створення образу засобами експресії).

Змістова лінія "Театралізуємо" в програмі представлена 4 проблемними блоками, кожний з яких умовно відповідає періоду в одне навчальне півріччя. У кожному з блоків запропоновані проблемні питання та набір очікуваних результатів. Досягнення очікуваних результатів забезпечується конструюванням нового знання в ході пошуку відповідей на проблемні питання і здійсненням різних видів діяльності з опорою на нове знання.

У *першому півріччі* 1-го класу важливо забезпечити наступність із дошкільням, а саме з сюжетно-рольовою грою, підтримати здатність до імпровізації, заохотити до сценічної творчості.

Для того, щоб сценічна творчість поступово захопила учнів, їм з перших тижнів пропонується:

- ✓ імпровізувати з репліками в ході сюжетно-рольової гри, щоб розвивати сюжет;
- ✓ створювати образ (наприклад, пантоміма, гра-драматизація) на основі прослуханого (прочитаного) тексту;
- ✓ ділитися власними враженнями від драматизації з позиції глядача, зосереджуючи увагу на тому, наскільки обрані інтонації відповідають ролі;
- ✓ спостерігати, як інші виконують ту саму роль.

Обговорення сюжетно-рольових ігор або ігор-драматизацій, пантомім на даному етапі спрямовується на обмін позитивними враженнями (що сподобалось, про що нагадало, які почуття викликало тощо).

У *другому півріччі* 1-го класу продовжується робота зі створення, перегляду й обговорення пантомім, ігор-драматизацій, розпочата на попередньому етапі навчання. Але тепер з'являється сюжетно-рольова гра «в театр», яка вимагає вже підготовки до вистави (пошук театального реквізиту, створення афіші, виготовляння квитків або запрошень, репетиції). Така

робота розгортається у вигляді проектної діяльності окремої групи учнів. Кожна група після перегляду вистав інших груп ділиться своїми враженнями в малюнках, листах подяки.

У *першому півріччі* 2-го класу увага учнів спрямовується на те, що вистава – це спільна творча діяльність, у якій задіяно багато учасників (режисер, актори, художники, костюмери, декоратори тощо). Це дозволяє розширити коло учасників, які працюють над створенням вистави. Діти вчаться самоорганізовуватися, оцінювати ідеї, визначати ресурси, намагаються найцікавішу ідею втілити в життя. Розширення театрального досвіду дітей дозволяє їм порівнювати побачені вистави.

У *II півріччі* 2-го класу учням уже пропонується створити власну п'єсу на основі відомої казки (наприклад, казка на новий лад), підготувати її для показу першокласникам. До створення п'єси залучаються учні всього класу. Кожна група розробляє власні варіанти, які обговорюються і доробляються до спільного сценарію. Акторські проби на виконання ролі вимагають від учнів ділитися своїми почуттями від виконання ролі вже не з позиції глядача, як це було раніше, а з позиції актора.

ТЕМА: ЛІНГВІСТИЧНІ ТА ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ ОСНОВИ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ГРАМОТИ

ПЛАН:

1. Навчання грамоти
2. Лінгвістичні основи методики навчання грамоти.
3. Психофізіологічні особливості дітей молодшого шкільного віку та вимоги до організації навчання грамоти.
4. Педагогічні вимоги до процесу навчання грамоти.
5. Загальнодидактичні вимоги.
6. Спеціальні (методичні) вимоги.

1. Навчання грамоти

Навчання грамоти – один із аспектів роботи на початковому етапі навчання мови. Навчання грамоти – це важлива ланка всієї системи роботи з української мови в початкових класах. У процесі оволодіння грамотою в молодших школярів формуються такі вміння й навички, які мають основоположне значення для подальшого успішного навчання.

Сучасний урок української мови у 1 класі (навчання грамоти) має бути ефективним і добре підготовленим. Є ряд дидактичних і методичних вимог до інтегрованого курсу «Українська мова (навчання грамоти)» у 1 класі. У типовій освітній програмі зазначено зміст навчального матеріалу та перелік ключових компетентностей учнів, які потрібно сформувати у період їх навчання письму.

Типову освітню програму побудовано із врахуванням таких принципів:
✓ дитиноцентрованості і природовідповідності;

- ✓ узгодження цілей, змісту, очікуваних результатів навчання;
- ✓ науковості, доступності, практичної спрямованості змісту;
- ✓ наступності й перспективності навчання;
- ✓ взаємозв'язаного формування ключових і предметних компетентностей;
- ✓ логічної послідовності, достатності засвоєння учнями предметних компетентностей;
- ✓ можливостей реалізації змісту освіти через предмети або інтегровані курси;
- ✓ творчого використання вчителем програми залежно від умов навчання;
- ✓ адаптації до індивідуальних особливостей, інтелектуальних і фізичних можливостей, потреб та інтересів дітей.

Одним із провідних методів навчання грамоти залишається аналітико-синтетичний метод, який передбачає реалізацію принципу „від звука до букви”. Це означає, що учні повинні спочатку навчатись виконувати різні аналітико-синтетичні дії зі звуками мовлення, що є базовим умінням для формування навички читання і письма.

Теоретичні засади процесу навчання грамоти в НУШ:

- 1) Предметом читання є зашифрована буквами звукова матерія, із якої конструюється звукова форма слова; букви виконують роль посередника, тому основними мовними одиницями у добукарний період є звуки.
- 2) Початкові фонетичні уявлення і поняття діти мають діставати на основі спостережень за звуковими явищами, на яких ґрунтуються ці поняття, усвідомлюючи їх істотні ознаки
- 3) Ознайомленню дітей з буквами має передувати період практичного засвоєння звукової системи української мови, вироблення уміння свідомо виконувати звуковий аналіз мовленого

Одночасно з аналітико-синтетичним методом можуть частково використовуватися й інші методи, зокрема метод цілих слів. Доцільність принагідного застосування цього методу пояснюється необхідністю навчати школярів (після того, як вони засвоїли читання по складах) сприймати графічні образи багатьох добре знайомих слів цілісно, швидко впізнавати їх на основі попереднього досвіду. Таке уміння є обов'язковою умовою достатньо сформованої навички читання.

У навчанні письма необхідно формувати координацію дій рухового і зорового аналізаторів, графічні навички письма (правильне, чітке зображення букв, їх поєднань, плавне письмо складів, слів, написання невеликих речень у темпі, відповідному індивідуальним можливостям учнів); дбати про засвоєння гігієнічних правил, яких слід дотримуватися під час письма.

Враховуючи вікові особливості розвитку шестирічних першокласників (слабкість дрібних м'язів руки, недостатня регуляція рухів під час письма, значна стомлюваність при тривалому напруженні, недостатня сформованість зорового сприйняття графічного образу букви), програма не рекомендує

форсувати навчання письма. Зокрема, опанування письма великих літер складної конфігурації може відбуватись не одночасно з навчанням відповідних рядкових (малих) букв, а з певним інтервалом. Однак, можна вивчати написання великих і малих букв синхронно, якщо учні достатньо підготовлені, наприклад у 2 семестрі.

Програма не передбачає обов'язкового навчання першокласників безвідривного письма – за винятком таких випадків, у яких безвідривні поєднання букв є природними (*ми, не*) і не потребують повторного проведення по одній і тій самій лінії чи руху руки у зворотному напрямку по цій самій лінії (*ол, по, оо*). Поєднання з овальними і півовальними елементами відбувається за допомогою коротких прямих чи дугоподібних ліній.

За наявності в класі дітей, які пишуть лівою рукою, вчитель має корегувати методику навчання таких учнів, не наполягаючи на переучуванні їх на письмо правою рукою.

У процесі навчання грамоти важливо враховувати уміння, набуті дітьми у дошкільному віці: надати допомогу менш підготовленим і забезпечити достатнє навчальне навантаження більш підготовленим.

2. Лінгвістичні основи методики навчання грамоти.

Методика навчання грамоти базується на фонетико-графічній системі (фонетика і графіка). Учитель повинен знати, які звукові одиниці виконують смисло-розпізнавальну функцію (тобто є фонемами) і які такої функції не виконують (варіанти основних фонем у слабких позиціях). Звуковий аналітико-синтетичний метод передбачає виділення звука в слові, аналіз звука, синтез, засвоєння букви і процес читання.

В основі української графіки лежить складовий принцип, який полягає в тому, що окремо взята буква (графема) не може бути прочитана, оскільки вона читається з врахуванням наступних букв. Тому в сучасній методиці навчання української мови діє принцип складового (позиційного) читання, при якому діти з самого початку орієнтуються на відкритий склад як одиницю читання. Відкриті склади характерні для української мови, будова складу в більшості випадків підпорядкована закону висхідної звучності.

Оволодіння правилами графіки – необхідна умова письма, але недостатня. Живі фонетичні процеси приводять до того, що між вимовленим і написаним словом часто виникає невідповідність. Це відбувається у тих випадках, коли фонема знаходиться в слабких позиціях.

Для позначення буквою звука слабкої позиції треба визначити, до якої фонemi відноситься даний звук, а потім позначити його. Буква для звука, який відповідає сильній позиції фонemi, вибирається за правилами графіки. Для звука, який представляє слабку позицію фонemi, – за правилами орфографії.

Основою навчання читанню є орфоепія, норми якої дітям запам'ятати важко, тому на початкових етапах рекомендується використовувати орфографічне та орфоепічне прочитування. Для читання, що відповідає фонетико-

орфоепічним нормам, необхідно засвоїти й окремі випадки пунктуації: крапку, знак питання і знак оклику, кому, двокрапку, тире.

3. Психолого-педагогічні вимоги до організації навчання грамоти

Читання і письмо – складні психічні процеси. Досвідчений читач володіє так званим «полем читання», тобто може охоплювати зором значну частину тексту (2-3 слова). При цьому він пізнає слова за їх загальним видом, і лише незнайомі слова дорослий прочитує по складах.

«Поле читання» того, хто вчиться читати обмежене: він охоплює лише одну букву, і щоб її впізнати, треба порівняти з іншими. Прочитування букви викликає у дитини бажання відразу назвати звук. Однак учитель вимагає читати цілий склад. Тому приходить читати наступну букву, тримаючи в пам'яті попередню, поєднати кілька звуків і відтворити те поєднання, що становить єдину звукову структуру складу або слова.

Окрім цього, очі початкуючого читця часто гублять рядок, оскільки око не привчене рухатися тільки паралельно рядку, не завжди першокласник розуміє прочитане, тому повторює склади або слова два і більше разів. Інколи дитина намагається вгадати слово за першим складом, за картиною або за контекстом. Усі вказані труднощі поступово зникають у міру того, як збільшується „поле читання”.

«Письмо» – складна мовленнєва дія. Доросла людина пише, не помічаючи елементарних дій, автоматично. У першокласників цей процес поділяється на декілька самостійних дій. Він повинен слідкувати за положенням ручки і зошита, згадувати рукописну літеру, яка відповідає звуку або друкованій букві, розмістити її на рядку, з'єднати з іншими. Це не лише уповільнює темп письма, але й втомлює дитину фізично й розумово. У зв'язку з цим на уроках необхідно проводити спеціальні вправи для рук і тулуба, чергувати письмо з усними вправами.

Психологічні передумови письма:

1) *сформованість (або збереженість) усного мовлення*, довільне володіння ним, здібність до аналітико-синтетичної мовленнєвої діяльності;

2) *формування (або збереженість) різних видів сприймання, відчуттів і знань та їх взаємодії*, а також просторового сприймання й уявлень, а саме: зорово-просторового та слухо-просторового гнозису, сомато-просторових відчуттів, знання та відчуття схеми тіла, «правого» та «лівого»;

3) *сформованість рухової сфери* – тонких рухів, предметних дій, тобто різних видів праксису руки, рухливості, перемикування, стійкості тощо;

4) *формування у дітей абстрактних способів діяльності*, що можливе за поступового переходу від дій із конкретними предметами до дій із абстракціями;

5) *сформованість загальної поведінки* – регуляції, саморегуляції, контроль за діями, наміри, мотиви поведінки.

Успішне навчання читанню і письму вимагає великої і систематичної роботи по розвитку фонематичного слуху, тобто вміння розрізняти окремі

звуки в мовленнєвому потоці, виділяти звук із слова або складу. Фонетичний слух необхідний не тільки для навчання читання й письма, але й для формування в майбутньому орфографічних навичок. Розвиткові фонематичного слуху сприяють звуковий аналіз слів, встановлення послідовності звуків у слові, вправи з аудіювання, слухання і „впізнавання” фонем в сильній і слабкій позиції.

Психологічне вивчення процесу читання і письма у початківця-читця показує, що дитина значний час опирається на промовляння вголос по складах. Вона може почути звуки, які промовляє вчитель, однак, коли переходить до запису слова, вона допомагає собі власним промовлянням і прислуховується до нього.

Промовляння при письмі називається мовленнєво-руховим аналізом. Учителеві необхідно виправляти дітей у правильній вимові по складах слів при їх складанні і запису. Дитина повинна навчитися промовляти кожне слово по складах, одночасно прислуховуватись до його звучання, намагаючись вловити кожний звук слова і порядок звуків.

Педагогікою визначаються, зміст і методи навчання, які повинні відповідати віковим можливостям учнів.

Увага першокласників нестійка, коливається під час уроку, дитина ще не вміє її концентрувати і розподіляти.

Особливість *пам'яті* дитини - перевага наочних образів над словесними, тому словесний матеріал запам'ятовується нею механічно і без осмислення.

Сприйняття у цьому віці характеризується тим, що діти сприймають предмет загалом, не розчленовуючи його. І у слові вони сприймають перш за все його зміст, а не будову. У перші тижні діти часто змішують поняття «слово», «склад», «звук», «буква»; змішують букви, подібні за формою, і звуки, близькі за звучанням.

Першокласник мислить конкретними образами, абстрактне мислення практично відсутнє. У зв'язку з цими особливостями психічних процесів навчання грамоти організовується за допомогою прийомів і методів, що допомагають реалізувати принципи доступності і посильності, наочності та індивідуального підходу. Важливе місце при цьому займає гра лексичного, фонетичного, граматичного характеру.

4. Основні педагогічні вимоги до процесу навчання грамоти (навчання письму):

- 1) На початку кожного етапу уроку вчитель повідомляє дітям, що вони будуть робити і навіщо, а в кінці роботи оцінює, що і як виконали.
- 2) Завдання і запитання формуються конкретно, короткими фразами.
- 3) Переважає колективна форма роботи. Вчитель постійно показує зразок виконання або виконані завдання.

4) Протягом уроку необхідно декілька разів змінювати види діяльності учнів.

5) Наочні посібники, дидактичний матеріал, ігрові завдання повинні використовуватися в такій мірі, щоб навчання було доступним і цікавим, однак не перевантажувало увагу учнів.

6) Плануючи роботу, необхідно враховувати підготовку всього класу й окремо кожного учня (групи учнів).

7) Обережно використовувати покарання, віддаючи перевагу заохоченню дитини.

Успіх організації навчання грамоти залежить від того, наскільки вчитель володіє лінгвістичними знаннями, враховує вимоги психології та педагогіки.

У період навчання грамоти уроки класифікуються за такими ознаками:

✓ за основним предметом навчання – уроки української мови та читання (інтегрований курс);

✓ за часом, періодами і етапами навчання – уроки в добукварний, букварний і післябукварний період;

✓ за наявністю чи відсутністю нової теми на уроці – уроки вивчення нового звуку і букви або навчання письму букви, великої і малої (рядкової), і уроки закріплення, на яких нова буква не вивчається; урок повторення і узагальнення.

До уроків української мови (навчання грамоти) в 1-му класі ставляться загальнодидактичні та спеціальні методичні вимоги.

5. Загальнодидактичні вимоги:

1) виховний характер уроку, чіткість виховної мети: які моральні якості будуть розвиватися на даному уроці;

2) чіткість навчальної мети уроку: що нового діти дізнаються, чого навчаться, яких компетентностей набудуть;

3) наступність і перспективність уроку, його зв'язок із попередніми і наступними уроками, його місце серед уроків;

4) розмаїття методичних засобів і прийомів роботи, варіативність роботи над матеріалом, залежність вибору методичних засобів від характеру матеріалу і завдань навчання, доступність методики - її цікавий та ігровий характер;

5) диференційований та індивідуальний підходи до учнів у процесі уроку; наявність зворотного зв'язку (від учнів - до вчителя) на всіх етапах уроку;

6) навчання учнів прийомів розумової праці ("вчити учитися")

7) інші дидактичні вимоги - науковість, доступність матеріалу і та ін.

6. Спеціальні (методичні) вимоги:

Обов'язковою умовою будь-якого уроку рідної мови є турбота вчителя про мовленнєве середовище:

1) на уроці має звучати правильне, виразне, образне, точне, логічне мовлення; панувати атмосфера культури мовлення. Усе, що використовується

на уроці, має бути зразковим і за формою, і за змістом. Урок має виховувати «мовне чуття», любов до рідної мови, до живого, яскравого, виразного слова;

2) на кожному уроці, обов'язково повинна мати місце робота з розвитку мовлення учнів: збагачення, уточнення і активізація словника, складання і аналіз речень, робота над словосполученням, усні висловлювання, переказ, читання напам'ять, драматизація і та ін. Часто ці види роботи переплітаються з іншими – зі звуковим аналізом і синтезом, із читанням, письмом і та ін.;

3) на кожному уроці необхідними елементами повинні виступати різноманітні прийоми звукового і буквеного аналізу і синтезу – підготовка до читання або, що важливо, письма, а також самостійні вправи;

4) безпосередня робота щодо формування компетентностей читання і письма повинна займати приблизно 2/3 уроку за часом (у поняття «читання» входить підготовча робота перед читанням, а також аналіз змісту прочитаного; це можна сказати і про поняття «письмо»);

5) на кожному уроці має використовуватися матеріал для зразка – додаткові тексти для усної роботи: уривки з творів поетів, письменників української і зарубіжної літератури, фольклорні твори;

6) уроки навчання грамоти складають нерозривну єдність оскільки є уроками інтегрованого курсу; реалізується принцип наступності і перспективності.

Ці вимоги можуть розглядатися одночасно як критерії оцінки запланованого чи проведеного уроку і як орієнтовна схема аналізу уроку.

Загальна структура уроку опрацювання нової букви має відповідати сформульованій темі, наприклад: звуки *[p]*, *[p']*, позначення їх буквою «*ер*», тобто у ній повинен відображатися провідний принцип аналітико-синтетичного методу навчання грамоти – від звука до букви.

ТЕМА: ЕТАПИ Й ПЕРІОДИ НАВЧАННЯ ГРАМОТИ

ПЛАН:

1. Мета і завдання добуквеного (добукварного) періоду. Аналіз методичної роботи на цьому етапі.

2. Мета і завдання буквеного (букварного) періоду. Етапи букварного періоду. Аналіз методичної роботи на цьому етапі.

3. Методика навчання письма в букварний період. Психолого-педагогічні особливості

4. Мета і завдання післябуквеного (післябукварного) періоду. Аналіз методичної роботи на цьому етапі.

Процес навчання грамоти за звуковим аналітико-синтетичним методом ділиться на три періоди:

- 1) добуквений (добукварний);
- 2) буквений (букварний);
- 3) післябуквений (післябукварний)

1. Мета і завдання добуквеного (добукварного) періоду. Аналіз методичної роботи на цьому етапі.

У добуквений (добукварний) період навчання грамоти реалізуються важливі навчально-виховні завдання з рідної мови, які носять підготовчий характер.

Формування загально-навчальних компетентностей. Протягом першого місяця навчання, який відповідає добуквений (добукварному) періодові, у шестирічних першокласників необхідно виробляти найважливіші уміння й навички загальнонавчального характеру. Це передусім такі організаційні та загальнономовленнєві уміння й навички, як:

- ✓ зосереджено слухати вчителя і товаришів по класу;
- ✓ відповідати на запитання педагога;
- ✓ вчасно і правильно виконувати його завдання і розпорядження, висловлені не тільки в індивідуальному звертанні, а й ті, що мають фронтальний характер — спрямовані до всіх учнів класу;
- ✓ дотримуватись правильної постави за партою під час виконання різних робіт, особливо під час письма;
- ✓ уміння відібрати навчальне приладдя до уроку, розкласти його в належному порядку;
- ✓ тримати правильно ручку, олівець і зошит під час письма;
- ✓ дотримуватись єдиних вимог до оформлення письмових завдань.

У цей період учитель підтримує і розвиває у дітей інтерес до шкільного навчання.

Добукварна (двобуквена) частина підручника української мови у 1 класі (ілюстративний матеріал) дає значні можливості для вироблення у першокласників таких важливих загальнопізнавальних умінь, як виділяти в предметах певні ознаки, розрізняти їх за розміром, формою, кольором, знаходити між двома об'єктами однакові, схожі й різні ознаки зовнішнього характеру; зіставляти групи предметів за певною ознакою; уміння робити з допомогою учителя посильні висновки, узагальнення після виконаної роботи.

Вправи на звуковий, складовий аналіз слів із застосуванням роздаткових навчальних посібників (фішок, карток), графічні вправи дають можливість для вироблення в учнів початкових контрольних-оцінних умінь: знайти помилку або недолік у виконаному завданні шляхом зіставлення його із зразком; словесно оцінювати свою роботу за орієнтирами, даними вчителем, вказуючи на позитивні її риси і недоліки; робити висновки про те, чого треба уникати при виконанні наступних завдань.

Розвиток мовлення у добукварний період передбачає удосконалення звуковимови, збагачення, уточнення й активізацію словникового запасу дітей, удосконалення граматичної будови усного мовлення, роботу над культурою мовлення і спілкування. У цей період учитель знайомиться з індивідуальними особливостями мовлення дітей, від розвитку якого будуть значною мірою залежати їхні успіхи в навчанні з усіх інших предметів.

Джерелами збагачення словникового запасу учнів на цьому етапі стають: сама навколишня дійсність, освітній процес, ілюстративний матеріал підручника, наочні посібники, технічні засоби, які вчитель використовує у ході розповідей, бесід, ігор з учнями. У цей період словниковий запас першокласників активно поповнюється прикметниковими і дієслівними формами, а самі висловлювання стають більш повними, емоційними, яскравими.

Кольорові предметні малюнки дають можливість навчати дітей аналізувати предмети за їх формою, розміром, кольором, добирати до них слова-ознаки, складати речення й короткі описи.

Засвоювана лексика вводиться в словосполучення і речення. Учні користуються різними типами речень як за будовою (простими і складними), так і за метою висловлювання (розповідними, питальними і спонукальними). На початковому етапі в навчальному процесі переважає діалогічна форма мовлення (запитання – відповідь).

Формування в учнів фонетичного слуху. Важливим завданням підготовчого періоду є вироблення в учнів фонетичного слуху, удосконалення їхньої звуковимови. Відомо, що слова сприймаються дошкільниками як єдиний неподільний звуковий комплекс, без усвідомлення складових частин – звуків. Водночас, уже в переддошкільному віці у дітей виявляється посилений інтерес до звукової сторони мовлення. Вони починають помічати однакові звуки і склади в словах, чути, яким звуком починається або закінчується слово, який звук найчастіше вимовляється у певній фразі, наприклад у скороговітці. Завдання вчителя – підтримати і цілеспрямовано розвивати цю природну зацікавленість дітей мовою взагалі та її звуковою стороною зокрема.

Уся освітня діяльність дітьми-шестирічками має ґрунтуватися на принципах гри-навчання, гри-виховання, оскільки в цьому віці гра для дітей – серйозна форма діяльності. Заняття, на яких діти оволодівають звуковою системою рідної мови, як ніякі інші, можна перетворити на цікаві вправи ігрового характеру.

Виконуючи вправи на звукові спостереження, звуковимову та аналіз, необхідно забезпечити, щоб предметом дитячої діяльності були не тільки найпоширеніші звуки, а й такі, що є менш частотними в українському мовленні, наприклад: [ц], [ц'], [г], [дз], [дз']г [дж], [ф], [х].

Розвиток умінь здійснювати мовний аналіз. У підготовчий період в учнів формуються початкові вміння здійснювати різні види мовного аналізу: виділяти речення з мовного потоку, аналізувати їх за кількістю слів і будувати графічні моделі речень, виділяти з речень окремі слова, ділити їх на склади, визначати наголошений склад, встановлювати послідовність усіх звуків у слові і на цій основі будувати звуко-складові графічні моделі слів.

Побудова таких моделей (у зошитах, на дошці, на магнітній пластинці, фланелографі) паралельно з усним аналізом слів є найважливішим умінням, яким мають оволодіти першокласники під кінець добукварного періоду.

Особливим завданням добукварного періоду навчання грамоти, на яке відводять спеціальні уроки є підготовка руки дитини до письма. Потрібно звернути на правильне сидіння дитини за партою, тримання ручки і зошита, користуватися „сіткою” зошита, бачити лінії, орієнтуватися на похилі лінії при написанні букв і слів. Учні вправляються в малювання, виробляючи навички писання, розвиваючи м'язи руки. Діти пишуть палички, риски, інші елементи букв, повторюючи їх. Потрібно робити паузи на уроках української мови.

Завершуючи добукварний період навчання грамоти, учні набувають таких знань і умінь:

- 1) правильно вимовляти всі звуки;
- 2) розрізняти на слух і за способом артикулювання голосні і приголосні звуки; знати, що в українській мові є 6 голосних.
- 3) розрізняти тверді і м'які приголосні, правильно їх вимовляти коротко, без голосних;
- 4) утворювати злиття приголосного з голосним звуком;
- 5) ділити слова на склади, у дво- і три-складових словах визначати наголос;
- 6) Називати послідовно в слові звуки; будувати звукові схеми слів.

Особливості структури і методики уроків добукварного періоду. Це уроки підготовчі – до читання і до письма, на яких потрібно сформувати в учнів уявлення про слова, речення, склад, наголос, букви, звуки. Тут відбувається оволодіння принципами звукового аналізу і синтезу, що є основою для формування у дітей свідомих навичок читання й письма. На таких уроках потрібно часто змінювати види діяльності, повторювати те, що вивчали на попередніх уроках, проводити фізкультхвилинку, паузи тощо.

2. Мета і завдання буквеного (букварного) періоду. Етапи букварного періоду. Аналіз методичної роботи на цьому етапі.

Традиційно букварний період навчання грамоти ділився на три етапи. Кожен із них визначався певними особливостями опрацювання звуків і букв української мови. Зокрема, на першому етапі учням пропонувалося читати слова з буквами м, с, ш, н, р, л, що позначали тільки тверді приголосні перед буквами а, о, у. На другому етапі вивчалася буква і, що вимагало читання складів і слів паралельно з твердими і м'якими приголосними. Завершувався другий етап ознайомлення з буквою ь. Учні, таким чином, розкривався ще один спосіб позначення м'якості приголосних звуків на письмі. На третьому етапі вводились букви я, ю, є, якими в українському письмі також позначається м'якість приголосних звуків; опрацьовувались звуки (африкати) [дж], [дз], [дз'], апостроф.

Недоліком запровадження цих етапів було те, що на початку формування в учнів умінь читати прямий склад (злиття приголосного з голосним) вони мали справу виключно з твердими приголосними.

Слід звернути увагу і на таку деталь: серед букв на позначення приголосних, виучуваних на першому етапі, були с, н, р, л – саме ті, які в українській мові можуть позначати парні твердий і м'який приголосні. Тому опрацювання їх виключно в ролі позначників твердих приголосних штучно розривало роботу над твердими і м'якими звуками, призводило до побуквенного читання.

У сучасній методиці навчання грамоти відбулося скорочення одного етапу букварного періоду. Він зараз ділиться не на три, а на два етапи.

На першому етапі букварного періоду, за типовою освітньою програмою О. Савченко, учні спочатку вивчають ряд букв, що позначають голосні звуки: а, о, у, и, і, е. Читання їх не становить для дітей певних труднощів, оскільки полягає в умінні впізнати і правильно назвати їх. Тому найголовніше завдання цього етапу – сформувані у першокласників уміння читати прямі склади – злиття «пг», «п'г». Наприклад, засвоєння учнями букви «н» здійснюється у процесі читання складів і слів, де вона позначає звуки [м], [м']: ма, мо, му, ми, ме, мі, мама.

За типовою освітньою програмою Р. Шияна здобувачі знайомляться з голосними а, о, приголосними [м], [м'], [л], [л'], опісля з голосною у, приголосними [н], [н'], [с], [с'], тобто голосні та приголосні звуки вивчаються змішано.

Паралельна робота з твердими і м'якими приголосними звуками, що позначаються однією й тією самою буквою, сприяє розвитку в дітей орієнтації на букву голосного звука в складі, тобто усвідомленню складового принципу українського письма. Початкова навичка читання ґрунтується на сприйнятті цілісної одиниці – злитті приголосного з голосним, що запобігає побуквенному читанню.

Протягом букварного періоду учні поступово ознайомлюються з алфавітними назвами літер і вчать називати звуки, позначувані ними.

Якщо в добукварний період основною мовною одиницею, з якою учні виконували аналітико-синтетичні дії, був звук, то в букварний період до нього додається і буква. Паралельно із звуковим аналізом учні здійснюють і звуко-буквенний аналіз нескладних слів, написання яких відповідає вимові. Новим елементом на таких уроках букварного періоду є буква, оскільки з усіма звуками рідної мови учні познайомились у добукварний період. Тому підсумовувати урок на первинне опрацювання літери правильно буде так: «Сьогодні ми познайомились з новою літерою «те». Вона може позначати на письмі звуки [т], [т']».

Порядок розміщення і вивчення літер у сучасних підручниках «Українська мова. Буквар» здійснюється з урахуванням частотності їх в українському письмі. Це означає, що чим частіше використовується та чи інша буква в писемному мовленні, зокрема в художніх творах для дітей дошкільного і молодшого шкільного віку, тим раніше вона вивчається.

При побудові текстів на першому етапі букварного періоду у складі речень можуть бути предметні малюнки, які замінюють слово, якого учні ще

не можуть прочитати. Наприклад: Он нива. На ниві (малюнок колосків пшениці). Іван вивів на ниву (малюнок комбайна). Він ____.

У практиці початкового навчання трапляються випадки, коли учні швидко запам'ятовують короткий букварний текст і, не читаючи, розказують його напам'ять. Для виховання у дітей усвідомленого читання, підвищення пильності під час відтворення кожного слова і речення слід час від часу пропонувати їм на дошці або на індивідуальних картках варіанти текстів, поданих у букварі. Ці варіанти легко створити, змінивши частково в реченнях порядок слів, вилучивши і ввівши деякі слова, змінивши граматичну форму частини слів, замінивши чи переставивши місцями імена дітей тощо.

Усвідомлення прочитаного забезпечується також відповідями на запитання за змістом тексту, причому відповідь на запитання учень може давати, читаючи певне речення. Доцільно також на цьому етапі застосувати вибіркове читання як слів у колонках, так і речень за відповідними завданнями вчителя.

Методика формування уміння читати прямі склади. На початковому етапі відбувається формування у першокласників уміння читати прості склади. Основною одиницею читання є склад у його найпростішому вияві, коли він складається з єдиного голосного звука та коли він становить злиття приголосного з голосним, на-приклад: о-ко, о-са, І-ра, ли-па, ма-ма, во-ни тощо. Злиття приголосного з голосним, крім того, що воно може становити окремий склад, є обов'язковою частиною всіх складів ускладненої структури, наприклад: рак, ліс, липка, ставок, листок. Тому оволодіння дитиною читанням прямого складу – злиття «пг», «п'г» є основою для того, щоб прочитати слово будь-якої графічної будови. Саме тому проблема навчити першокласників злито читати прямі склади була і залишається основною в методиці навчання грамоти.

Закріплення вміння читати прямі склади і слова з ними здійснюється за допомогою різноманітних складових таблиць (статичних і динамічних), часто букви на дошці виділяються кольоровою крейдою та ін.

На першому етапі букварного періоду учні поступово переходять від читання слів по складах до повторного прочитування уже знайомих слів із наголосом, тобто з подовженим вимовлянням наголошеного звука в слові.

На другому етапі букварного періоду, за типовою освітньою програмою О. Савченко, учні опрацьовують звуки і букви, знайомляться з іншими способами позначення на письмі м'яких приголосних (буквами ь, я, ю, є); дізнаються про те, що буквою «ге» позначаються на письмі два різні звуки – [г] і [Г]; що буква «йот» позначає на письмі м'який приголосний звук [й], який не має парного твердого; засвоюють звукове значення букви «ща» ([шч]); відпрацьовують літературну вимову і вміння позначати на письмі звуки (африкати) – [дж], [дз], [дз']; знайомляться з роллю апострофа в українській графіці.

За типовою освітньою програмою укладеною під керівництвом Р. Шияна, другий етап букварного періоду призначений для вдосконалення

навчального матеріалу, який опрацьований у першій частині букварного періоду. Наприклад, вивчаючи літеру «т» («те») у першому семестрі 1-го класу (перший етап букварного періоду) здобувачі ознайомлюються з її графічним зображенням, вчать читати прямі склади – злиття «пг», «п'г», відшуковують слова до запропонованих схем, читають прості тексти. У другому семестрі 1-го класу поглиблюються знання про літеру «т» («те»), ведеться систематична робота щодо позначення на письмі звуку [т], [т'], тексти для читання з якими ознайомлюються учні набувають складності, речення об'ємності, ведеться підготовча робота над дзвінками і глухими приголосними тощо.

Таким чином, на другому етапі букварного періоду значно ускладнюються завдання, пов'язані з формуванням у першокласників початкових відомостей про фонетичну і графічну системи української мови у їх взаємозв'язку. Разом з тим з'являються додаткові можливості вчити дітей розрізняти звуки і букви, усвідомлювати спільне і відмінне у них.

На другому етапі букварного періоду більше уваги вчитель приділяє формуванню в учнів орфоепічного читання відповідно до норм української літературної вимови. Зокрема, продовжується робота над правильним вимовлянням у процесі читання дзвінких приголосних звуків, наприклад: [б], [г], [ж], [дж], [дз], [дз'] та інших у кінці слів та в середині перед наступним глухим, відпрацьовується правильне артикулювання звука.

Одним із найскладніших елементів української графіки, з яким у доступній формі необхідно познайомити учнів є букви я, ю, є, ї та їх подвійна графічна роль в українському письмі.

Важливим завданням другого етапу букварного періоду є поступовий перехід до складового способу читання слів із збігом приголосних: гніздо, смерічки. У букварі з метою полегшення синтетичної діяльності учнів продовжують виділятися окремі злиття у графічно ускладнених словах. Однак при повторному читанні одних і тих самих слів учитель заохочує учнів до складового і злитого їх прочитування.

Для опрацювання кожної букви на цьому етапі програмою відводиться від двох до чотирьох уроків. На одному з уроків учні ознайомлюються з новою буквою, її звуковим значенням, оволодівають початковим умінням читати її в складах (злиттях) і словах, а протягом наступних уроків ці знання і вміння закріплюються, узагальнюються. Відмінною у зв'язку з цим є і структура уроків, призначених для опрацювання однієї й тієї самої букви як на першому, так і на другому етапі навчання грамоти.

Більш специфічною є структура уроку на опрацювання нової літератури в букварний період, у той час як уроки на закріплення вивчених букв будуються довільно. Вони складаються з різноманітних вправ, метою яких є

засвоєння учнями звукових значень ви-вченої букви, вироблення у них умінь читати слова і тексти з цією буквою.

3. Методика навчання письма в букварний період. Психолого-педагогічні особливості

Протягом першого року навчання в учнів мають сформуватися технічні навички письма (уміння користуватися засобами письма, орієнтуватися на сторінці зошита у його розлінійці), графічні навички (уміння правильно зображати всі рядкові і великі літери алфавіту, здійснювати їх поєднання), а також початкові орфографічні навички (уміння записувати без пропусків і заміни літер слова, вимова і написання яких збігаються, з опорою на звуковий аналіз).

Таким чином, процес письма для першокласників складається з цілого ряду вмінь, кожне з яких вимагає спеціальних вправ для їх відпрацювання.

Учитель, який навчає шестирічних школярів, повинен враховувати психофізіологічні особливості дітей цього віку. Недостатня розвиненість дрібних м'язів кисті руки, їх слабка рухливість, недосконала регуляція окремих рухів, низька витривалість до навантажень є причиною більш повільного і менш стійкого письма у шестирічних дітей порівняно з семирічними.

Окрему складність для шестиліток становить і сам аналіз графічної поелементної будови літери, що виявляється в недописуванні окремих елементів або додаванні зайвих, у графічному спотворенні букви в результаті неправильної аналогії з іншими. Частіше, ніж у семирічних школярів, трапляються випадки дзеркального зображення літер.

У період навчання грамоти частими можуть бути помилки фонетико-графічного характеру – на пропуск, заміну і перестановку букв у словах, пов'язані з недостатньою увагою до звукового і звуко-буквенного аналізів.

Навичка письма є синтетичною. Вона складається з цілого ряду вмінь, кожне з яких на етапі початкового оволодіння вимагає спеціальних вправлянь. До них належать вміння:

- ✓ писати вивчені букви з дотриманням правильного зображення всіх їх елементів: з'єднувати букви між собою, враховуючи графічні особливості кожної пари сусідніх літер;
- ✓ здійснювати звуковий аналіз слова, правильно встановлюючи послідовність у ньому звуків;
- ✓ переводити звукові образи в графічні.

Ураховуючи складність для шестирічних дітей такого комплексу дій, здійснюваних майже одночасно, слід окремі з них, наприклад звуко-буквенний аналіз слова, запроваджувати як вправи підготовчого характеру із застосуванням розрізної азбуки, що є для дитини також однією з форм письма – графічного зображення складу, слова.

Складовий принцип української графіки має стати в основі формування графічної навички, що забезпечить не тільки каліграфічне, а й грамотне письмо.

При формуванні графічної навички письма застосовуємо певні «технічні види робіт». Такі види робіт відображені у відповідному навчальному посібнику – зошиті з письма (зошит з друкованою основою):

а) підготовчі вправи, спрямовані на оволодіння вмінням тримати ручку, орієнтуватися в графічній сітці зошита, координувати рухи вістря ручки в межах верхньої і нижньої ліній робочого рядка (штрихування контурів фігур, обведення трафаретів, поданих пунктирними лініями, проведення прямих, ламаних і кривих ліній);

б) засвоєння основних елементів літер: короткої і довгої прямої палички, паличок з закругленням угорі і вниз праворуч та ліворуч, паличок з петлями, лівого і правого півовалів, овалу;

в) письмо окремих рядкових літер, які складаються виключно з елементів, опрацьованих у підготовчий період;

г) засвоєння правил поєднання букв у склади і слова; письмо складів, буквосполучень і слів;

д) відпрацювання плавного, ритмічного письма.

З 35 хвилин уроку з шестирічними учнями на суто графічні вправи відводиться від 15 до 20 хв. Тільки під кінець навчального року – до 25 хв. За цей час учні можуть на сторінці зошита зображати 60-75 графічних знаків.

Спочатку діти пишуть в зошитах в «косу» лінійку (гафічна сітка №1). Наприкінці 2 класу, починаючи з 2 семестру – в зошитах в одну лінію. Відповідно змінюється і розліновка класної дошки.

У кожному класі має бути постійний плакат із зразком шрифту та різними способами поєднання літер у словах. Використовуються також картки із накресленням літер, використовує спеціальні зошити, де є контури літер.

Для забезпечення відповідного нахилу вчитель з перших уроків має подбати про правильну позу дитини під час письма, положення лівої й правої руки на парті та інші гігієнічні правила, а саме:

1. Під час письма тулуб дитини має перебувати у прямому положенні, не притискуючись грудьми до краю парті, голова трохи схилена до зошита так, щоб від-стань від очей до вістря ручки становила близько 30 см.

2. Ноги мають стояти на підніжці або на підлозі.

3. Обидві руки мають бути розташовані на парті.

4. Лікоть правої руки ні в якому разі не повинен звисати з парті.

5. Ручку слід тримати трьома пальцями – великим, середнім і вказівним без зайвої напруги, під кутом близько 45°, кінець ручки має бути спрямований до правого плеча.

Відстань від вістря ручки до вказівного пальця – 1,5-2 см.

Дотримання правильної постави під час письма можливе лише за тієї умови, якщо висота парті відповідає зростові учня, на що вчитель повинен звернути особливу увагу, розсаджуючи учнів у класі. Крім зросту дитини, треба враховувати також її зір, визначаючи відстань від парті, за якою сидить учень, до дошки.

6. Зошит кладеться проти середини грудей так, щоб контрольна похила лінія по відношенню до лінії краю парти утворювала прямий кут. В міру заповнення сторінки зошит весь час пересувається вгору лівою рукою по парті так, щоб початок робочого рядка знаходився напроти середини грудей.

Види робіт з письма в букварний період.

1. Підготовчі вправи, завдання яких є навчити дітей аналізувати графічну будову нової літери (з яких елементів вона складається), за допомогою зразка з орієнтирами-стрілками, визначати послідовність накреслення всіх елементів. Вкінці діти самостійно пишуть букви в зошит.

2. Вправи, спрямовані на вироблення ритмічного письма у темпі, доступному для всіх учнів класу. Вчитель дає часовий орієнтир (наприклад, раз-і два). Такі вправи називаються письмом під такт.

3. Списування з дошки, підручника або спеціальних індивідуальних карток друкованих літер, складів, слів, найпростіших речень.

4. Вибіркове списування застосовується з метою закріплення опрацьованих літер. Наприклад, виписати слова з буквою «ч» на початку; виписати слова тільки з двох складів; виписати тільки імена дітей; виписати слова, які відповідають на питання що?

5. Письмо літер, складів, найпростіших за звукобудовою слів під диктовку. Ці фонетико-графічні диктанти за формою проведення можуть бути попереджувальні, пояснювальні.

6. Запис складів і слів по пам'яті.

7. Вправи на перевірку виконаних записів. Самоконтроль: порівняння написаного із зразком на дошці, в підручнику, на картці. Від цього уміння залежатиме грамотність учнів.

8. Зразок уроку письма на вивчення нової букви.

4. Мета і завдання післябуквеного (післябукварного) періоду. Аналіз методичної роботи на цьому етапі.

У системі навчання грамоти після букварний період є незначним за обсягом. Основне його завдання – систематизувати знання, уміння й навички з читання й письма, одержаний в попередні періоди навчання грамоти. Структура уроку з читання наближається до уроку за читанкою. Тексти з підручника «Українська мова. Буквар» є основою для розвитку зв'язного мовлення школярів.

Післябукварний період спрямований на формування в учнів самостійності і читацької активності, читацької компетентності. Актуальними стають різні способи читання (цілими словами, зв'язно), техніка (швидкість).

Увага приділяється збільшенню письма учнів на дошці, в зошитах. Здобувачі виконують вправи з посильним орфографічним навантаженням: коментоване списування; списування слів із вставлянням пропущених букв; різні види навчальних диктантів (зорові, слухові, попереджувальні, пояснювальні).

ТЕМА: ЗВУКОВИЙ АНАЛІТИКО-СИНТЕТИЧНИЙ МЕТОД. РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ І МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ В ПЕРІОД НАВЧАННЯ ГРАМОТИ.

ПЛАН:

1. Особливості звукового аналітико-синтетичного методу навчання грамоти.
2. Методи навчання каліграфічного письма.
3. Прийоми навчання письма.
4. Прийоми звукового аналізу на уроках української мови в період навчання грамоти.
5. Прийоми звукового синтезу на уроках української мови в період навчання грамоти.
6. Розвиток мовлення та мислення дітей на уроках української мови в період навчання грамоти.

1. Особливості звукового аналітико-синтетичного методу навчання грамоти.

На уроках української у 1-му класі навчання грамоти здійснюється за звуковим аналітико-синтетичним методом. Цей метод ґрунтується на таких науково-методичних засадах:

1) предметом читання є позначена буквами звукова будова слова; звуки мовлення, які дитині необхідно відтворити, читаючи слово, є тими основними мовними одиницями, якими вона оперує на початковому етапі оволодіння грамотою;

2) початкові фонетичні уявлення діти мають одержувати тільки на основі спостережень за відповідними одиницями живого мовлення (звук, голосний, приголосний, склад та ін.) з належним усвідомленням їх істотних ознак;

3) початку ознайомлення дітей з буквами має передувати період практичного засвоєння звукової системи української мови, так званий добукварний (добуквений) період.

Учитель, який здійснює процес навчання грамоти, має пам'ятати, що предмет аналізу звуків мовлення для першокласників є складним явищем, оскільки вони є особливими матеріальними одиницями. Мовні звуки не так просто піддаються спостереженням і аналізу, як інші об'єкти навколишньої дійсності, якими доводиться оперувати, наприклад, на заняттях з математики, мистецтва тощо.

Провідний принцип звукового аналітико-синтетичного методу навчання грамоти випливає із того, що фонетичний слух є основою свідомого оволодіння звуковими одиницями мови, і звучить так: у формуванні у дітей початкових умінь читати й писати слід іти від звука до букви. Це означає, що перед ознайомленням дитини з певною буквою треба навчити її виконувати

аналітичні і синтетичні дії з тим звуком (звуками), що позначаються на письмі даною буквою: правильно вимовляти, впізнавати в різних позиціях слів (на початку, в середині, в кінці), виділяти із слів, складів, сполучати із іншими звуками в складі.

Другим принципом, на якому ґрунтується сучасний метод навчання грамоти, є одночасно-паралельне опрацювання парних твердого і м'якого приголосних, що позначаються на письмі однією і тією ж буквою. Окремо взята із складу чи слова літера у більшості випадків не може бути правильно прочитана, оскільки її звукове значення залежить від інших букв у складі, зокрема від тих, що позначають голосний звук. Наприклад склади ні та на: правильно відтворити приголосний звук можна тільки тоді, коли прочитати його з наступним голосним, в першому випадку звук [н] читається як [н'], а в другому як [н]. так само по різному читаються звуки я, ю, є, ї, залежно від їх позицій в слові.

Наступним принципом методу навчання грамоти є забезпечення складового читання вже на початку ознайомлення з кожною новою літерою, що позначає приголосний звук. Злите прочитування дитиною сполучення приголосного з голосним (позначатимемо їх як «пг», «п'г»), забезпечує правильне читання дво-, трискладових слів типу: мама, сорока тощо.

Читання і письмо в першокласників як два види мовленнєвої діяльності, здійснюються паралельно. Читання з опорою на роздрібнені одиниці збігається із способом письма на початковому етапі навчання грамоти: викладання розрізною азбукою, письмо друкованими літерами, рукописні зображення слів. Зосередження уваги дитини на вимові і позначенні злиття, приголосного звука попереджує такі помилки як пропуск і перестановка букв.

Звуковий аналітико-синтетичний метод навчання грамоти, розроблений К. Ушинським і його послідовниками, ґрунтується на застосуванні ряду спеціальних прийомів звукового аналізу і синтезу, які забезпечують свідоме оволодіння учнями процесами читання і письма.

2. Методи навчання каліграфічного письма

У методиці розрізняють 5 методів навчання каліграфічного письма: копіювальний, тактовий, аналітико-синтетичний, лінійний та генетичний, володіння якими дає змогу вчителю обрати оптимальний варіант для роботи з кожним учнем. Розглянемо особливості їх застосування.

Копіювальний метод. З'явився у XVI ст. Навчання за цим методом здійснювалося так: вчитель писав олівцем контури букв у зошиті, а учні механічно обводили написане. Цей метод був недосконалим, і мав багато недоліків, оскільки:

- ✓ письмо було несвідомим;
- ✓ прописування зразків в учнівських зошитах забиало багато часу в учителів;
- ✓ учні писали тільки в зошитах;

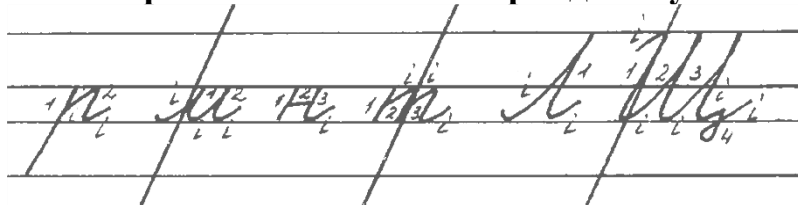
✓ не практикувалось письмо на дошці.

Копіювальний метод використовують і на сучасному етапі. Вчителі використовують прописування окремих елементів букв. Цей метод застосовується у зошитах з друкованою основою.

При копіюванні учень вправляється у виконанні правильного руху. Але оскільки обведення виконується механічно, тривала робота стомлює учня. У зв'язку з цим копіювання необхідно чергувати із самостійним написанням, наприклад, учень обводить дві букви, після чого руховий образ залишається на якийсь час у пам'яті, і наступні одну-дві букви учень пише майже без помилок. Для закріплення – обводить ще одну букву – і знову самостійне письмо. Головне при копіюванні – це правильні рухи руки при письмі. Копіювати можна через прозорий папір, кальку.

Тактовий метод. Цей метод виробляє в учнів ритмічне письмо, тобто одночасне виконання завдань усіма першокласниками. Цим способом забезпечується поступовий перехід здобувачів освіти від повільного письма до прискореного. Завдяки йому активізується увага учнів, виробляється в них однакова швидкість письма. Письму під лічбу передують копівка робота вчителя, спрямована на засвоєння учнями накреслення елементів літер та послідовності їх написання. Лічба (раз, два, три) дається на основні штрихи (елементи), що пишуться зверху вниз, а інколи зліва направо. Усі інші елементи, які пишуться знизу вгору, та поєднувальні лінії завжди виконуються під протяжний звук [і]:

Зразки написання літер під лічбу



Застосування тактового методу зосереджує увагу дітей, пожвавлює роботу й урівнює темп письма учнів усього класу. Він запобігає рвучким і поспішним рухам руки, які часто є причиною неохайного письма.

Аналітико-синтетичний метод посідає провідне місце у навчанні грамоти учнів початкової школи, оскільки, усвідомлений характер письма полягає у:

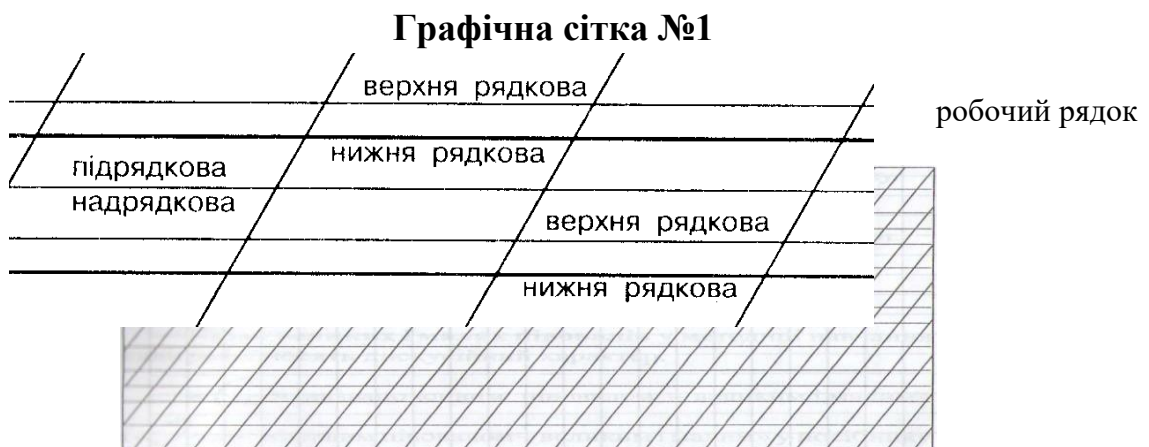
- ✓ правильному співвідношенні звука і букви;
- ✓ дотриманні ряду графічних та орфографічних правил;
- ✓ використанні письма для передачі своїх власних думок, почуттів, намірів.

Основу аналітико-синтетичного методу письма складають аналіз і синтез. Навчання письма з використанням цього методу відбувається паралельно з читанням. Здобувачі освіти вивчають друковану літеру, паралельно розглядають рукописну, аналізують окремі її елементи, вчать писати, поєднуючи елементи літери та самі літери в рядку зошита. Так

відбувається процес навчання письма малих і великих графем відповідно до вивчення звуків-літер.

Лінійний метод – основа письма. Виник на початку XIX ст., ним користуємося ми і у наш час. В його основі лежить навчання письма по лініях графічної сітки, надрукованої в зошитах. Саме за допомогою графічної сітки вчитель може легко пояснити дітям, як правильно писати будь-яку літеру чи слово в зошиті, оскільки учні бачать, куди вести штрих, до якої лінії доводити, де завершувати написання.

Лінійний метод упродовж свого історичного розвитку був пов'язаний з п'ятьма графічними сітками. Відповідно до чинних в Україні стандартів щодо сучасної школи допускається використання зошитів з графічною сіткою №1 (робочий рядок – це дві горизонтальні лінії, відстань між якими становить 4 мм, відстань від робочого рядка до верхньої та нижньої міжрядкових – 6 мм, похилі лінії надруковано під кутом 65° через кожні 25 мм); №2 (це дві горизонтальні лінії, відстань між якими становить 4 мм, густі похилі лінії); №3 (зошит з горизонтальними лініями через 8 мм); №4 (ширина робочого рядка - 4 мм, допоміжних міжрядкових (надрядкових чи підрядкових) та контрольних похилих ліній немає. Слід зазначити, що графічна сітка зошита №5 у сучасній школі не використовується. Ширина робочого рядка мала 8 мм. Демонстраційні картки всіх п'яти лініювань подані на малюнку 1. Див. мал. 1.



Завдяки лініям графічної сітки здобувач освіти завжди дотримується однакових проміжків між елементами та літерами, точних пропорцій, висоти й ширини літер і потрібного нахилу в процесі письма. Однак, тривале користування цим методом призводить до певних недоліків. Наприклад, коли учні вже навчилися писати малі та великі літери, набули навичок похилого письма, тоді сітка зошита певною мірою гальмує процес письма, надмірно обмежуючи своїми рамками рухи кисті руки дитини.

Генетичний метод, за визначенням В. Трунової, має такі особливості:

- ✓ написанню букв передують вивчення назви та форми елементів;

✓ навчання написанню букв відбувається не за алфавітом, а за ступенем наروщення труднощів;

✓ вивчення здійснюється на основі генезису, тобто кожна літера утворюється, ускладнюючи попередню, бо додається якийсь новий елемент. Наприклад, буква **а**: вчимося писати овал, додаємо паличку із заокругленням внизу – утворюється літера; буква **и**: першокласники навчилися писати паличку із заокругленням внизу, поєднавши лише дві – написали букву **и**, додавши до неї додатковий елемент – літера **й**; поєднавши три похилі із заокругленням унизу виходить буква **ш**.

Генетичний метод, застосований при вивченні нового матеріалу, сприяє закріпленню навичок написання вже вивчених елементів, які входять до складу нових літер, та самих літер. Це дає можливість відшліфувати форми подібних літер, раціонально використовувати набуті знання під час проведення так званих каліграфічних хвилинок.

Поділ букв на групи подано у додатку 2. (див. Додаток 2).

Слід зосередити увагу й на тому, що каліграфічне письмо повинно відповідати таким нормам:

- 1) має бути похилим під кутом 65° . Писати слід зліва направо;
- 2) всі букви алфавіту повинні мати точно встановлену і постійну форму написання; деякі елементи їх пишуться з властивими тільки для них каліграфічними особливостями: один елемент прямий, другий – овальний чи на півовальний, третій із заокругленням вгорі тощо;
- 3) сполучні лінії між літерами та їх елементами пишуться на однаковій відстані від основних;
- 4) рівномірно слід розміщувати букви в словах, слова – в рядку; відстань між буквами в словах має бути однаковою – трохи більша за ширину літери;
- 5) малі букви мають бути певної величини (в зошиті в одну лінію – трохи меншими за половину ширини рядка), великі – теж мати певну висоту – бути в півтора рази більшими за малі (вони не торкаються верхньої лінії в графічній сітці № 3, а займають $\frac{2}{3}$ широкого рядка);
- 6) слід дотримуватися правил безвідривного написання там, де можливо, і поєднання букв між собою з метою прискореного написання слів;
- 7) важливо виконувати правила гігієни письма. Це дає можливість при меншій затраті фізичних сил написати більшу кількість літер.

3. Прийоми навчання письма

В процесі пояснення написання букв вчителі початкових класів використовують такі прийоми як письмо букви за зразком вчителя, списування з готового зразка, письмо за контуром (копіювальний прийом), письмо «сухим пером», письмо під такт, письмо «в повітрі», письмо мокрим пензлем на дошці.

Письмо букви за зразком вчителя, або, як його ще називають «пиши так, як я». Основне завдання учня при такому написанні – побачити, зрозуміти

накреслення та відобразити в себе в зошиті поданий зразок літери, буквосполучення чи слова. Цей прийом можна застосовувати як для всього класу, так й індивідуально в зошиті школяра. Під час написання на дошці вчителю слід звертати увагу на те, щоб написане було видно всім учням, щоб діти бачили, як саме пише вчитель. Такий показ необхідний при першому ознайомленні дітей з формою літери чи її поєднанням з іншими. Він має супроводжуватись обов'язковим поясненням: де розпочинати писати літеру, куди вести руку, де робити поворот, якої форми та розміру мають бути елементи літери, звідки писати поєднувальну лінію і т. ін.

Списування з готового зразка. Ґрунтується на наслідуванні, тобто учні відтворюють зразки письма, подані на дошці, прописах, зошитах. При списуванні дитина порівнює свою роботу зі зразковим написанням. Правильне письмо учителя є прикладом і для неусвідомленого наслідування, тому записи вчителя повинні відповідати каліграфічно правильному письму.

Письмо за контуром (копіювальний прийом). Цей прийом слід застосовувати обмежено, оскільки обведення учнями готового зразка відбувається несвідомо, механічно. Учні можуть копіювати літери в неправильному напрямку та послідовності, що в свою чергу, може призвести до вироблення неправильного руху руки. Якщо ж дитина здійснює процес обведення зразка правильно, то вона виробить правильний рух руки: пропорції, розмах, розмір, напрямок, форму.

Письмо «сухим пером». Використовувати цей прийом можна при написанні будь-якої букви, там, де є подані зразки.

Письмо під такт. Сприяє виробленню плавного ритмічного письма, пожвавлює роботу, викликає інтерес учнів до процесу написання. Під рахунок можливе написання літер, складів, а інколи й слів, які в основі мають пряму лінію чи лінію із заокругленням угорі та вниз. Такий прийом сприяє виробленню навички швидкого письма, але надмірне його застосування робить процес навчання одноманітним і нецікавим.

Письмо «в повітрі». Навчання цим прийомом спирається не тільки на рухові відчуття дитини, а й на сприйняття зорового зразка, який прописується нею в повітрі. Це допомагає учневі виробити точний рух руки та засвоїти правильну форму літери.

Письмо мокрим пензлем на дошці (можна мокрою ганчіркою). Дані прийоми застосовують на початковому етапі формування навички накреслення літер, сприяють відпрацюванню точності написання літер та їх поєднань.

До вищезазначених прийомів навчання письма І.В. Цєпова додає прийом створення художньо-зорових образів літер. Завдяки цьому прийому, як стверджують психологи, учні краще засвоюють і запам'ятовують матеріал, оскільки він підкріплений художньо-зоровими образами.

У методичній літературі все більше уваги приділяється прийому показу помилкового написання. Його мета – показати можливі помилки учнів під час письма та попередити їх написання. Як показує практика, використовуючи

цей прийом, можна навчити дітей знаходити помилки у своїх записах та аналізувати помилкове написання.

Учителі-практики часто застосовують прийом взаємоперевірки написаного. Дітям подобається оцінювати роботу однокласника, вони добре бачать помилки інших. При цьому вчитель має орієнтувати учнів на знаходження помилок у письмових роботах: учити аналізувати написання – неправильне накреслення форми літери, поєднання літер між собою, недотримання нахилу письма тощо.

4. Прийоми звукового аналізу на уроках української мови в період навчання грамоти

З метою формування мовленнєвої компетентності у першокласників на уроках української мови в період навчання грамоти застосовується низка прийомів звукового аналізу. До прийомів звукового аналізу відносимо такі:

1) Підкреслене вимовляння одного із звуків у слові. Чи то силою голосу, чи то протяжністю вимови: *с-с-син*, *с-и-и-ин*. До цього прийому прилягає також прийом домовлення учнями звука до розпочатого учителем слова (вчитель показує на малюнку їжачка і каже: *їжа-*, а діти додають *-к*).

2) Впізнання і виділення із слів вірша, скоромовки, потішки найчастіше вживаного звука.

3) Виділення звука із слова на основі словесного опису та спостереження за його артикуляцією. Наприклад, вчитель каже, що сьогодні будемо вивчати такий звук, який утворюється губами. Губи міцно стискаються, і струмінь повітря розриває цю перешкоду. Впізнайте цей звук у слові *дуб* (губний *б*).

4) Зіставлення слів, які розрізняються одним звуком, які можуть стояти на початку (*рак-мак*), у середині (*коза-коса*), у кінці слів (*сом-сон*). Даний прийом можна використовувати і при зіставленні злиття звуків типу «п'г», «п'т» (який звук однаковий у злиттях: *ре, ро, рі, ру*).

Під звуковим аналізом слід розуміти не тільки вміння учня виділити певний звук із слова, уміння почути, впізнати його у інших словах, а й самостійно дібрати слово з певним звуком.

5) Впізнавання певного звука у названих учителем словах, визначення його позиції (на початку, в середині, у кінці).

6) Показником осмисленого ставлення учня до фонетичної структури слів є самостійний добір їх за певним звуком; допомогою при цьому служать предметні малюнки, виставлені на дошці, серед яких є і контрольні, тобто такі, що не містять у своїх словах даного звука.

Завдання лексичного характеру: подумайте у яких словах є звук [с].

Як бачимо, згадані прийоми передбачають частковий звуковий аналіз слів, тобто виділення тільки окремих звуків із слова. Тому в процесі навчання грамоти застосування їх носить в основному підготовчий характер. Це вправи у виділенні окремих звуків, що служать основою для формування вміння ще в добукарний період виконувати повний звуковий аналіз. Вони

застосовуються під час підготовчого етапу на уроці ознайомлення з новою буквою, що вимагає додаткового зосередження уваги на відповідному звукові.

5. Прийоми звукового синтезу на уроках української мови в період навчання грамоти

Прийоми звукового синтезу на уроках української мови в період навчання грамоти є підсиленням прийомів звукового аналізу. До прийомів звукового синтезу відносимо такі:

- 1) Утворення складу (злиття) з таких двох звуків: [н], [а] – на, тощо.
- 2) Утворення складу з таких трьох звуків і злите вимовляння: [т], [р], [а] – тра, тощо.
- 3) Утворення складів (злиття) з приголосного [л] з усіма вивченими голосними (ла, ло, лу, ле, ли); утворення складів (злиття) приголосного [т'] з усіма вивченими голосними (тя, тю, ті).
- 4) До названого складу дібрати подібний, але з м'яким приголосним: на (ня), ло (льо) тощо; До названого складу дібрати подібний з твердим приголосним: ле (ле), за (за) тощо.
- 5) Утворення за зразком сполучення звука [а] з різними наступними приголосними, твердими і м'якими (ат, ар, ань) тощо.
- 6) Утворення сполучення слів, подібні до заданого, але з іншими приголосними: ово (оро, оло, ото) тощо.

Інтерес учнів до синтетичних вправ значно зростає, якщо в результаті роботи утворюються слова. Такі вправи зі словами активізують і збагачують словниковий запас учнів, сприяють зміцненню навичок звукового аналізу. Разом з тим вони готують дітей до усвідомленого засвоєння прийомів злитого прочитування слів із збігом приголосних.

Приклади синтетичних звукових вправ, спрямованих на утворення і злите вимовляння слів:

- 1) До даних звуків додати звук [м] і назвати слово, яке утворилося: та-м, со-м тощо.
- 2) До даного сполучення звуків додати на початку звук [к] і назвати утворене слова: к-лас, к-ран.
- 3) Додати до слова такий звук, щоб утворилося нове слово: рано-к, коло-с.
- 4) Утворити слово із звуків, переставивши їх, якщо потрібно, місцями: [с,н,о] – сон.
- 5) До поданого складу додати інший, щоб вийшло слово: рі (чка), риб (ка).

У букварний період звукові вправи синтетичного характеру слід органічно поєднувати з буквенними. Частина таких вправ із словами, поданими в аналітико-синтетичній формі та в колонках, виконується безпосередньо за підручником (Українська мова. Буквар), а частина розрахована на те, щоб учні виконували різноманітні дії з розрізною азбукою.

Усі ці вправи спрямовані на формування й удосконалення навички читання в той же час вони є першими кроками в оволодінні письмом.

Сучасна методика навчання грамоти оперує такими звуковими синтетичними вправами, здійснюваними з опорою на букви:

1) Робота з різними складовими таблицями, яка сприяє безпосередньому утворенню (синтезуванню) учнями складів з відомих їм букв. Форма, зміст і повнота таблиць можуть бути різними залежно від етапу застосування на уроці та поставленої мети. Наприклад:

ма	на
мо	но
му	ну
міні	

Використання складових таблиць можна здійснювати як в індивідуальній, так і в груповій і колективній роботі, зокрема на етапі закріплення звукового значення вивчених букв.

2) Побудова слів з розрізнених складів: си но ли ко (косили, носили).

3) Читання слів за подібністю. Учням пропонуються слова, які за звуковим і буквенним складом мають багато спільного. Їх можна розташувати в колонках або подати в аналітико-синтетичні форми:

мама	ні -	
мами	лі -	С
маму	на -	
мамі	ва -	

4) Нарощування букв (на позначення голосних і приголосних звуків), складів на початку і в кінці слів: рак – грак, каса – косар, косарка.

5) Усічення слів (віднімання, як правило, кінцевих букв), що призводить до утворення слова ускладненої графічної структури, яке учні успішно прочитують з опорою на попередні слова: листи – лист.

6) Зіставлення слів за графічною будовою з наступним відтворення їх звукових форм. Цей прийом широко застосовується для зіставлення способів позначення твердих і м'яких, дзвінких і глухих приголосних: ліс-лось, коза – коса.

7) Цікавими для дітей є доступні для них ребуси і анаграми.

8) Формуванню у першокласників динамічних за характером синтетичних дій сприяють ігри в буквенне та складове лото, ігри-змагання в складанні найбільшої кількості слів з виставлених букв тощо.

У букварний (буквений) період аналітичні та синтетичні вправи мають застосовуватися у тісному взаємозв'язку. Виконання учнями значної кількості аналітичних і синтетичних вправ протягом періоду навчання грамоти є основою для вироблення у них правильних уявлень про звукову і графічну системи рідної мови у їх взаємозв'язку, сприяє формуванню навички читання, закладає ґрунт для орфографічно правильного письма.

6. Розвиток мовлення та мислення дітей на уроках української мови в період навчання грамоти.

Розвиток мовлення та мислення дітей на уроках української мови в період навчання грамоти удосконалюється через такі види робіт:

1) Робота над удосконаленням звуковимови. Заучування скоромовок, лічилок.

2) Збагачення словникового запасу учнів. Перехід від ігрової діяльності до навчальної пов'язаний із активним збагаченням словника. Щоб навчити дітей нових слів, вчитель використовує прийоми:

- ✓ показ натуральних предметів із зображенням певного процесу, дії, форми тощо;

- ✓ елементарне логічне визначення предмета, вказуючи на його ознаку (ялина – хвойне дерево)

- ✓ добір до слова синонімів;

- ✓ добір родової або видової назв (джміль – це комаха);

- ✓ введення нового слова в речення;

- ✓ вказівка на слово, від якого пішло нове.

- ✓ використання ілюстрації в букварі для пояснення слів (напр., полотно тощо).

3) Словниково-логічні вправи та їх види:

- ✓ підбір видових назв до родової: посуд – це горня;

- ✓ підбір родових назв до кількох видових: малина, калина, агрус – це куші;

- ✓ розподіл ряду видових ознак між двома видовими;

- ✓ логічне визначення предмета;

- ✓ логічне доповнення речення на основі протиставлення;

- ✓ вилучення серед названих предметів зайвого.

4) Проводиться також робота над реченнями і зв'язним висловлюванням.

ТЕМА: МЕТОДИКА ОПРАЦЮВАННЯ РОЗДІЛІВ «МОВА І МОВЛЕННЯ», «ТЕКСТ»

ПЛАН:

1. Формування уявлень про мову і мовлення.

2. Формування уявлень про текст.

3. Очікувані результати навчання при вивченні розділів «Мова і мовлення», «Текст» у 1 класі.

4. Очікувані результати навчання при вивченні розділів «Мова і мовлення», «Текст» у 2 класі.

5. Очікувані результати навчання при вивченні розділів «Мова і мовлення», «Текст» у 3-4 класах.

1. Формування уявлень про мову і мовлення.

Метою початкового курсу мовно-літературної освіти є розвиток особистості дитини засобами різних видів мовленнєвої діяльності, формування ключових, комунікативної та читацької компетентностей; розвиток здатності спілкуватися українською мовою для духовного, культурного й національного самовияву, послуговуватися нею в особистому й суспільному житті, у міжкультурному діалозі; збагачення емоційно-чуттєвого досвіду, розвиток мовленнєво-творчих здібностей.

Досягнення поставленої мети передбачає виконання таких завдань:

- ✓ виховання в учнів позитивного емоційно-ціннісного ставлення до української мови, читання, дитячої книжки, формування пізнавального інтересу до рідного слова, прагнення вдосконалювати своє мовлення;
- ✓ розвиток мислення, мовлення, уяви, пізнавальних і літературно-творчих здібностей школярів;
- ✓ формування повноцінних навичок читання і письма, уміння брати участь у діалозі, інсценізаціях, створювати короткі усні й письмові монологічні висловлення;
- ✓ формування вмінь працювати з різними видами та джерелами інформації;
- ✓ ознайомлення учнів з дитячою літературою різної тематики й жанрів, формування прийомів самостійної роботи з дитячими книжками;
- ✓ формування умінь опрацьовувати тексти різних видів (художні, науково-популярні, навчальні, медіатексти);
- ✓ дослідження мовних одиниць і явищ з метою опанування початкових лінгвістичних знань і норм української мови;
- ✓ залучення молодших школярів до практичного застосування умінь з різних видів мовленнєвої діяльності в навчальних і життєвих ситуаціях.

Відповідно до зазначених мети і завдань у початковому курсі мовно-літературної освіти виділено такі змістові лінії: «Взаємодіємо усно», «Читаємо», «Взаємодіємо письмово», «Досліджуємо медіа», «Досліджуємо мовні явища», «Театралізуємо» (типова освітня програма за редакцією Р. Шияна); «Взаємодіємо усно», «Читаємо», «Взаємодіємо письмово», «Досліджуємо медіа», «Досліджуємо мовні явища» (типова освітня програма за редакцією О. Савченко).

Змістова лінія **«Взаємодіємо усно»** спрямована на формування в молодших школярів умінь сприймати, аналізувати, інтерпретувати й оцінювати усну інформацію та використовувати її в різних комунікативних ситуаціях, спілкуватися усно з іншими людьми в діалогічній і монологічній формах заради досягнення певних життєвих цілей.

Змістова лінія **«Читаємо»** передбачає формування в учнів повноцінної навички читання, умінь самостійно вибирати й опрацьовувати літературні тексти різних видів, дитячі книжки, висловлювати своє ставлення до прочитаного, сприймати художній текст як засіб збагачення особистого емоційно-чуттєвого, соціального досвіду, користуватися раціональними

прийомами пошуку потрібної інформації в різних джерелах, працювати з інформацією в різних форматах, застосовувати її в навчально-пізнавальних, комунікативних ситуаціях, практичному досвіді.

Змістова лінія *«Взаємодіємо письмово»* спрямована на формування в молодших школярів повноцінної навички письма, умінь висловлювати свої думки, почуття, ставлення та взаємодіяти з іншими людьми в письмовій формі, виявляти себе в різних видах мовленнєво-творчої діяльності.

Змістова лінія *«Досліджуємо медіа»* передбачає формування в учнів умінь аналізувати, інтерпретувати, критично оцінювати інформацію в медіатекстах та використовувати її для збагачення власного досвіду, створювати прості медіапродукти.

Змістова лінія *«Досліджуємо мовні явища»* спрямована на дослідження учнями мовних одиниць і явищ з метою опанування початкових лінгвістичних знань, норм літературної вимови та правил українського правопису, формування в молодших школярів умінь послуговуватися українською мовою в усіх сферах життя.

Специфіка змістової лінії *«Театралізуємо»* пов'язана з формуванням уявлення про театр як місце, де учні здобувають досвід співчуття та співпереживання. Тому в межах змістової лінії *«Театралізуємо»* учні досліджують чужу (глядач) та власну (актор) експресію. Ця змістова лінія передбачає залучення учнів до сценічної творчості, в умовах якої школярі набувають акторського досвіду, зокрема імпровізації, що забезпечує розвиток у дитини емоційного інтелекту, творчого мислення, ініціативності, самосвідомості й самоєфективності, уміння мобілізувати інших, долати бар'єри, пов'язані з неоднозначністю, невизначеністю та ризиками, співпрацювати з іншими особами. Цієї змістової лінії не передбачено за типовою освітньою програмою для учнів 1-4 класів за редакцією О. Савченко.

Змістові лінії реалізуються через такі інтегровані курси та навчальні предмети:

- 1 клас – інтегрований курс «Українська мова»;
- 2 клас – інтегрований курс «Українська мова та читання», навчальні предмети «Українська мова», «Читання»;
- 3 клас – інтегрований курс «Українська мова та читання», навчальні предмети «Українська мова», «Читання»;
- 4 клас – інтегрований курс «Українська мова та читання», навчальні предмети «Українська мова», «Читання».

2. Формування уявлень про текст.

У сучасній мовознавчій науці загальноновизнаною є думка, що реальна одиниця спілкування – це усне або письмове висловлювання – *текст*, який становить найвищий рівень (ярус) мовної системи. Визначальні його ознаки – цілісність змісту, зв'язність викладу, структурна організація, завершеність. Текстом може бути й одне речення, якщо воно становить

окремих елемент мовної комунікації. Такими є заклики (*Хай буде мир на всій планеті*), прислів'я (*Як постелиш, так і висишся*), крилаті вислови (*Краще менше, та краще*). Частіше текст складається з певної кількості речень, між якими є смислові і формальні зв'язки. Переважно ж текст буває значним за обсягом і складним за змістом, і тоді він „може членуватися на більші структурно-семантичні одиниці, ніж речення. Вони складаються з кількох простих чи складних речень різної будови, об'єднаних в одне смислове ціле”. Такі одиниці називають надфразними єдностями.

Частини тексту – речення і складні синтактичні цілі – пов'язуються між собою за допомогою засобів міжфразного зв'язку, найважливіші з яких:

1) особові займенники третьої особи та вказівні *той, цей*, які вказують на зміст попереднього речення: *З погодою щось діялось. **Вона** стала суха і вітряна;*

2) синонімічні назви до вживаних у попередніх реченнях слів: *Нерозумна пташка звилала зовсім низько гніздо і тепер сиділа в ньому на яєчках. Кубельце її було таке маленьке, що увесь хвостик трясогузки звисав над ним. Почувши кроки, **пташина** повернула голівку...* (М. Стельмах);

3) єдність видових та часових форм дієслів-присудків у сполучуваних реченнях: *На човнику й веслі від нас від'їхав травень. Він **прихопив** із собою сині дощі, зелений шум та солов'їний спів, і в село, через тини, заглянуло літо* (М. Стельмах);

4) обставинні слова, найчастіше із значенням місця і часу: *Прямо **над** нашою хатою пролітають леbedі. Вони летять нижче з розпатланих, обвислих **хмар** і струшують на землю бентежні звуки далеких дзвонів* (М. Стельмах).

У початкових класах предметом спостережень і лінгвістичного аналізу є невеликі зв'язні тексти або їх частини, що становлять закінчене висловлювання і можуть бути зразком для учнівського мовлення. Вони мають відзначатися чіткістю будови, єдністю теми або підтеми (по відношенню до більшого тексту, частиною якого вони є). Це розповіді з елементами опису чи роздуму, нескладні описи (зовнішності людини, тварини, природи, трудової діяльності тощо).

У процесі практичних спостережень та аналізу текстів в учнів поступово мають сформуватися такі уявлення:

- ✓ текст – це зв'язне висловлювання;
- ✓ він має певну будову, тобто складається із зачину, головної частини і кінцівки;
- ✓ у тексті виражається певний зміст, що є його темою;
- ✓ текст можна назвати (дати йому заголовок);
- ✓ зв'язне висловлювання створюється з певною метою (тобто має комунікативне призначення): повідомити, розповісти про щось, заперечити

або ствердити, описати предмет, подію чи явище, подати пораду чи визначити порядок дій, висловити міркування тощо;

✓ текст може складатися з одного або кількох абзаців, пов'язаних між собою за змістом;

✓ у тексті є важливі для вираження основної думки слова, визначення яких полегшує розуміння висловленого, і їх треба вимовляти з більшою силою голосу (тобто виділяти логічним наголосом).

При виконанні різноманітних усних і письмових вправ учні набувають практичних умінь і навичок:

✓ вони вчаться відрізняти текст від групи речень, не пов'язаних між собою за змістом;

✓ встановлювати логічний зв'язок між частинами висловлювання;

✓ визначати тему тексту і добирати до нього заголовки;

✓ ділити текст на логічно завершені частини-абзаци;

✓ складати план тексту і відтворювати текст за планом;

✓ знаходити у тексті його композиційні елементи – зачин, основну частину, кінцівку;

✓ визначати (по можливості) логічно наголошувані слова;

✓ відрізняти за стилістичними особливостями текст художній від ділового й розмовного (без вживання термінів);

✓ оформляти деякі зразки текстів ділового мовлення: лист, запрошення, оголошення, привітання, інструкцію (до гри, нескладного трудового процесу);

✓ самостійно (усно та письмово) складати тексти відповідно до ситуації спілкування.

Усі ці знання, уміння і навички формуються протягом чотирьох років навчання як на спеціально відведених уроках опрацювання теми «Текст», так і при роботі над зв'язним висловлюванням під час опрацювання інших тем програми на уроках української мови і читання.

Тексти, різні за будовою, за призначенням, за типами і стилями викладу, за жанрами, стають не тільки об'єктом спостереження й аналізу, а й зразком для власних висловлювань. Наслідуючи їх, учні поступово вчаться користуватися у мовленні всіма лексичними і граматичними засобами мови, набувають умінь висловлювати свої думки послідовно, логічно, переконливо, робити висновки.

З самим терміном «текст» учні стикаються вже в букварний період, коли вчаться читати та переказувати тексти. Діти практично засвоюють, що є окремі речення і є текст, тобто зв'язна розповідь, яка складається з кількох речень. Також першокласники вчаться підбирати заголовки до тексту, визначати кількість речень в тексті, їх межі за графічними орієнтирами, впізнавати речення за комунікативною ознакою (розповідні, питальні, спонукальні), складати графічні моделі простих речень.

Лінгвістичні уявлення про текст, як зв'язне висловлювання формуються в учнів починаючи з 2 класу. На основі зіставлення мовного

матеріалу учні насамперед засвоюють, що текст утворюється з речень, пов'язаних між собою за змістом. Відповідно до змісту тексту можна самостійно дібрати заголовок.

Наприклад, аналізуючи кілька окремих речень (*Учні вчаться у ліцеї. На полі зацвів соняшник. Діти люблять ходити до лісу*), учні дійдуть висновку, що в кожному з них повідомляється про щось інше, отже, речення за змістом не пов'язані одне з одним.

Під час аналізу тексту з'ясовується, що він складається з речень, об'єднаних спільним змістом. У кожному з них розповідається про одне і те ж. Кожне наступне речення зв'язане з попереднім, і тому їх не можна довільно міняти місцями. Всі разом вони становлять одне ціле. Учні повинні вміти визначати в тексті зачин, основну частину і кінцівку, пояснити наявність абзаців у тексті. Здобувачі освіти спостерігають за використанням слів для зв'язку у реченнях (він, вона, вони, цей, ця, ці, після того); удосконалюють навчальні та власні тексти, усуваючи лексичні повтори.

Щоб сформувати уявлення про текст, одноразових спостережень чи зіставлень недостатньо. Треба постійно працювати то з групою окремих речень, то з текстами, аналізувати їх, підводити учнів до самостійних висновків.

Опрацьовуючи розділ «Текст» на рівні практичних спостережень під керівництвом учителя і переважно в процесі колективного виконання вправ, діти дістають такі практичні уявлення:

- ✓ текст – це зв'язне висловлювання;
- ✓ текст має свою будову (зачин, основна частина, кінцівка);
- ✓ текст можна назвати, дібрати до нього заголовок;
- ✓ у тексті виражено певний зміст, що є його темою;
- ✓ у ньому завжди можна визначити головну думку;
- ✓ кожне зв'язне висловлювання здійснюється з певною метою (про щось повідомити, розповісти – текст-розповідь, описати предмет або явище – текст-опис, висловити міркування про щось – текст-міркування);
- ✓ виклад тексту здійснюється в певній послідовності (за планом);
- ✓ текст може складатися з кількох зв'язних між собою частин (абзаців).

3. Очікувані результати навчання при вивченні розділів «Мова і мовлення», «Текст» у 1 класі.

Відповідно до типової освітньої програми (Автор О. Савченко) уже в 1 класі в учнів формуються уміння опрацьовувати тексти різних видів (художні, науково-популярні, навчальні, медіатексти), аналізувати, інтерпретувати, критично оцінювати інформацію в текстах та медіа текстах, використовувати її для збагачення власного досвіду.

Перед здобувачами початкової освіти постає ціла низка завдань. Учень розповідає, про що мовиться в тексті, який прослуховувався, переказує знайому казку, короткий прослуханий текст з опорою на подані малюнки,

словосполучення, запитання, план, самостійно будує коротке зв'язне висловлення за поданим початком, малюнком (ілюстрацією, серією малюнків), на основі прослуханого тексту або випадку з життя.

Змістова лінія **«Читаємо»** передбачає читання вголос доступних текстів переважно цілими словами (окремі слова ускладненої структури – складами). Учень читає і називає нескладні за змістом і формою фольклорні та літературні тексти (загадка, лічилка, казка, вірш, оповідання), виділяє в структурі тексту заголовок, виявляє розуміння фактичного змісту невеликих за обсягом і нескладних текстів: пояснює, яка подія відбулася, називає персонажів твору, відповідає на запитання за змістом прочитаного. Важливо, щоб учень пояснював, якими словами в тексті автор описує характер героя, його зовнішність, передає красу природи і т. ін. (за допомогою вчителя).

З 1 класу слід навчити дітей розрізняти вербальну і візуальну інформації в тексті, дитячі книжки казок, оповідань, віршів у виданнях з чітко вираженим поліграфічним оформленням (ілюстраціями, заголовком, графічним представленням тексту).

Змістова лінія **«Взаємодіємо письмово»** передбачає списування учнем слова і речення з друкованого і рукописного тексту, добір й запис назви малюнка, заголовку до тексту.

Змістова лінія **«Досліджуємо мовні явища»** передбачає уявлення дитини про текст (практично відрізняє його від речення). Учень сам або з допомогою вчителя вільно добирає заголовок до тексту, визначає кількість речень у тексті (з 2-4 речень), виявляє їх межі за графічними орієнтирами.

4. Очікувані результати навчання при вивченні розділів «Мова і мовлення», «Текст» у 2-3 класах.

Починаючи з 2 класу, учні вчать в процесі аналізу визначати тему висловлювання (про що говориться в тексті?), з'ясовувати, яка його мета: про щось повідомити чи розказати, описати предмет чи висловити думку про щось. Від теми, мети, характеру викладу залежить конструювання різних типів мовлення – розповідь, опис, міркування.

Найчастіше для аналізу пропонуються розповідні тексти з елементами опису чи роздуму. Для закріплення пропонуються різноманітні вправи: розставити дані речення в логічній послідовності; скласти 2-3 речення, пов'язані між собою за змістом; скласти зв'язну розповідь про подію з власного життя (побачене, почуте, про зустріч) і т. п.

Учні мають також удосконалити вміння добирати заголовки до поданого тексту. Треба орієнтувати їх на те, що заголовок має відповідати темі і змістові тексту, бути стислим і виразним – складатися з одного або кількох слів. Добирати заголовки варто колективно, зіставляючи запропоновані дітьми варіанти.

Не менш важливим, є вміння членувати текст на смислові частини – абзаци. Виробляється воно у процесі виконання різних вправ:

- 1) поділ нерозчленованого суцільного тексту на частини відповідно до його змісту;
- 2) визначення підтеми кожної частини;
- 3) складання плану тексту;
- 4) відтворення деформованого тексту з переставленими абзацами;
- 5) відтворення змісту пропущеного в тексті абзацу (учні повинні помітити, що порушено логічний зв'язок між абзацами, що у змісті чогось не вистачає).

Працюючи над текстом, учні мають засвоїти, що в ньому буває зачин, основна частина і кінцівка. Зачин — це початок тексту, у якому найчастіше стисло визначається, про що буде йти мова, тема розповіді. Основна частина — це найбільш поширена частина тексту, у якій розкривається весь зміст розповіді. Кінцівка - своєрідний висновок із сказаного.

Для аналізу потрібно обирати текст, у якому є розповідь, там виразніше протупають усі названі елементи (інші тексти можуть і не мати всіх цих елементів яскраво виражених). Так, своєрідним є зачин і кінцівка в казках, приказках — майже завжди повчальні.

Відповідно до змістової лінії **«Взаємодіємо усно»** дитина вільно висловлює своє ставлення до почутого: до подій, персонажів тексту, розповідає про власні почуття, які викликав прослуханий текст, усно переказує текст з опорою на допоміжні матеріали (ілюстрація, план, опорні слова, словосполучення).

Змістова лінія **«Читаємо»** передбачає читання вголос (правильно, свідомо, плавно, цілими словами) нескладних за змістом і формою текстів. Учень сам (з допомогою вчителя) знаходить у тексті незнайомі слова, з'ясовує їх значення, користуючись виносками, тлумачним словником, а також через контекст. Користується найпростішими прийомами регулювання темпу читання, сили голосу, дихання залежно від змісту тексту (самостійно та за завданням учителя), виділяє в структурі художнього і нехудожнього текстів заголовки, ілюстрації, схеми, таблиці, використовує їх для прогнозування орієнтовного змісту тексту та кращого його розуміння, перераховує цікаві факти, важливі ідеї в інформаційному тексті. Вільно перетворює вербальну інформацію із суцільного тексту у візуальну (малюнок, кадри до мультфільму, таблиця, схема тощо), відновлює деформований текст з 3-4 речень, перевіряє (з допомогою вчителя), чи грамотно написаний власний текст.

Змістова лінія **«Взаємодіємо письмово»** передбачає удосконалення текстів із часто повторюваними словами шляхом заміни їх синонімами та займенниками (без уживання термінів).

Змістова лінія **«Досліджуємо мовні явища»** передбачає виокремлення з тексту слів, які відповідають на питання який? яка? яке? які? окремо та в реченнях.

Змістова лінія **«Досліджуємо медіа»** ставить завдання, яке передбачає впізнання слів, які відповідають на питання який? яка? яке? які? окремо та в реченнях, у тексті, розпізнання текстів за основними ознаками. Дитина чітко

розрізняє текст-розповідь і текст-опис та пояснює їх призначення, добирає заголовок до таких текстів. Визначає в тексті зачин, основну частину, кінцівку, знаходить у художніх текстах виражальні засоби мови, пояснює їх роль. На даному етапі важливо навчити учнів складати та записувати невеликий текст (3-4 речення) за ілюстрацією, серією малюнків, про події з власного життя. Важливо, щоб учень використовував займенники, прислівники, контекстні синоніми (без уживання термінів) для зв'язку речень у тексті та уникнення повторів. перевіряв і вдосконалював власні тексти, усуваючи лексичні повтори. Нові підручники для 2 класу пропонують такі текстотворчі завдання.

Змістова лінія «**Театралізуємо**» передбачає залучення учнів до сценічної творчості, в умовах якої школярі набувають акторського досвіду, зокрема імпровізації, що забезпечує розвиток у дитини емоційного інтелекту, творчого мислення, ініціативності, самосвідомості й самоефективності, уміння мобілізувати інших, долати бар'єри, пов'язані з неоднозначністю, невизначеністю та ризиками, співпрацювати з іншими особами.

Введення до програм з української мови для початкових класів елементарних текстологічних відомостей є важливою лінгвістичною основою для формування в молодших школярів мовленнєвих умінь і навичок на усвідомленому рівні.

Важливою дидактичною ознакою нової програми з української мови є та, що закладені в ній теоретичні відомості та мовно-мовленнєві правила розраховані не стільки на запам'ятовування, скільки на практичне засвоєння.

5. Очікувані результати навчання при вивченні розділів «Мова і мовлення», «Текст» у 4 класі.

У 3-4 класах учні засвоюють, що для зв'язку речень у тексті служать слова, які повторюються, підсилюють думку, слова-синоніми; особові займенники, що допомагають уникнути повторень; слова, що вказують на послідовність подій (вчора, сьогодні, завтра) чи розташування предметів (спереду). Тексти для аналізу треба добирати виразні за змістом і за засобами зв'язку.

Протягом року учні повинні навчитися:

- ✓ визначити в тексті його основні складові – зачин, основну частину, кінцівку;
- ✓ відновлювати деформований текст з переміщеними частинами;
- ✓ впізнавати за характерними ознаками художні, наукові (правила, визначення), науково-популярні та ділові тексти;
- ✓ визначати тему та мету у текстах різних типів; добирати заголовок відповідно до теми тексту;
- ✓ брати участь у колективному складанні плану прочитаного тексту;
- ✓ впізнавати і визначати кількість абзаців у тексті; дотримуватися абзаців при списуванні тексту, в оформленні творчих робіт;

- ✓ зв'язувати два сусідні речення в тексті за допомогою слів, використовувати слова-синоніми;
- ✓ складати і записувати художні і науково-популярні описи за поданим зразком;
- ✓ будувати текст-міркування за зразком і поданим зачином (про вчинки людей, стосунки у сім'ї);
- ✓ складати тексти-інструкції щодо виготовлення окремих предметів, проведення ігор тощо.

У 4 класі закріплюється поняття про будову текстів різних типів, учні самостійно складають план, виконують роботи творчого характеру, вправляються у написанні замітки у стінгазету, листів, оформлюють записи спостережень під час екскурсії.

РОЗДІЛ II

МЕТОДИКА РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ

ТЕМА: МЕТА І ЗАВДАННЯ УРОКІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЧИТАННЯ

ПЛАН:

1. Мета і завдання мовно-літературної освітньої галузі знань.
2. Літературне читання як навчальний предмет.
3. Інтегрований курс з мовно-літературної освіти.
4. Визначення і формулювання мети уроку мовно-літературної освітньої галузі знань.
5. Типи уроків та орієнтовна структура уроків інтегрованого курсу «Українська мова та читання», предметів «Українська мова», «Літературне читання».

1. Мета і завдання мовно-літературної освітньої галузі знань.

Метою початкового курсу мовно-літературної освіти є розвиток особистості дитини засобами різних видів мовленнєвої діяльності, формування ключових, комунікативної та читацької компетентностей; розвиток здатності спілкуватися українською мовою для духовного, культурного й національного самовияву, послуговуватися нею в особистому й суспільному житті, у міжкультурному діалозі; збагачення емоційно-чуттєвого досвіду, розвиток мовленнєво-творчих здібностей.

Досягнення поставленої мети передбачає виконання таких завдань:

- ✓ виховання в учнів позитивного емоційно-ціннісного ставлення до української мови, читання, дитячої книжки, формування пізнавального інтересу до рідного слова, прагнення вдосконалювати своє мовлення;
- ✓ розвиток мислення, мовлення, уяви, пізнавальних і літературно-творчих здібностей школярів;

- ✓ формування повноцінних навичок читання і письма, уміння брати участь у діалозі, інсценізаціях, створювати короткі усні й письмові монологічні висловлення;
- ✓ формування вмінь працювати з різними видами та джерелами інформації;
- ✓ ознайомлення учнів з дитячою літературою різної тематики й жанрів, формування прийомів самостійної роботи з дитячими книжками;
- ✓ формування умінь опрацьовувати тексти різних видів (художні, науково-популярні, навчальні, медіатексти);
- ✓ дослідження мовних одиниць і явищ з метою опанування початкових лінгвістичних знань і норм української мови;
- ✓ залучення молодших школярів до практичного застосування умінь з різних видів мовленнєвої діяльності в навчальних і життєвих ситуаціях.

Відповідно до зазначених мети і завдань у початковому курсі мовно-літературної освіти виділено такі змістові лінії: «Взаємодіємо усно», «Читаємо», «Взаємодіємо письмово», «Досліджуємо медіа», «Досліджуємо мовні явища» (за типовою освітньою програмою під редакцією О. Савченко); «Взаємодіємо усно», «Читаємо», «Взаємодіємо письмово», «Досліджуємо медіа», «Досліджуємо мовні явища», «Театралізуємо» (за типовою освітньою програмою під редакцією Р. Шияна).

2. Літературне читання як навчальний предмет.

У Типовій освітній програмі (3-4 класи під редакцією О. Савченко) мовно-літературну освітню галузь структуровано через впровадження навчальних предметів «Українська мова», «Літературне читання».

Назва предмета – «Літературне читання» зумовлює необхідність визначення його мети і завдань, що вимагає відповідної конкретизації змістових ліній і очікуваних результатів.

Мета – розвиток особистості молодшого школяра засобами різних видів читацької діяльності; формування читацької, комунікативної та інших ключових компетентностей; збагачення емоційно-ціннісного, естетичного, соціального та пізнавального досвіду; розвиток образного, критичного і логічного мислення та літературно-творчих здібностей; формування готовності до вивчення української та зарубіжної літератури в освітньому закладі II ступеня.

Досягнення мети передбачає розв'язання таких завдань:

- ✓ ознайомлення учнів з дитячою літературою різної тематики і жанрів;
- ✓ формування в учнів повноцінної навички читання як універсального інструменту функціональної грамотності;
- ✓ розвиток інтересу і здатності до самостійної читацької діяльності для задоволення різних потреб читача;
- ✓ формування умінь опрацьовувати художні, науково-художні тексти;
- ✓ оволодіння прийомами структурно-сміслового і образного аналізу текстів різних видів;

- ✓ розвиток образного, критичного, логічного мислення та мовлення;
- ✓ формування умінь самостійної роботи з різними видами і джерелами інформації;
- ✓ формування прийомів роботи з дитячою книжкою, періодичною, довідковою літературою;
- ✓ формування вмінь безпечного і критичного використання медіапродукції, здатності створювати медіапродукти і спілкуватися за допомогою медіазасобів;
- ✓ розвиток уяви і здатності виявляти себе у різних видах літературно-творчої діяльності.

Відповідно до мети і завдань предмета «Літературне читання» визначено такі змістові лінії: «Пізнаємо простір дитячого читання», «Розвиваємо навичку читання, оволодіваємо прийомами розуміння прочитаного», «Взаємодіємо усно за змістом прослуханого», «Досліджуємо і взаємодіємо з текстами різних видів», «Оволодіваємо прийомами роботи з дитячою книжкою»; «Досліджуємо і взаємодіємо з медіапродукцією», «Перетворюємо та інсценізуємо прочитане, створюємо власні тексти».

Реалізація змістових ліній програми з літературного читання здійснюється у процесі особистісно зорієнтованої розвивальної читацької і комунікативної діяльності учнів. Враховуючи потреби та інтереси молодших школярів у пізнанні світу людей, природи, самопізнанні, залучаючи їх до вдумливого читання найкращих дитячих книжок, текстів, різних видів учитель виховує україномовну особистість, компетентного, критично мислячого читача, який розуміє цінність книги, відчуває красу рідного слова, збагачує свій читацький, мовленнєвий і пізнавальний досвід.

Змістова лінія **«Пізнаємо простір дитячого читання»** створює передумови для ознайомлення учнів 3-4 класів з різноманітною за темами і жанрами дитячою літературою, з різними видами довідкових, навчальних і медіатекстів, способами здобуття інформації у сучасному медіапросторі.

Простір дитячого читання передбачає взаємодію організованої і самостійної читацької діяльності учнів, що сприяє формуванню дитини-читача, який на завершення початкової школи має належний читацький кругозір, розуміє цінність читання і виявляє до нього інтерес, набуває достатній досвід використання з різною метою текстів різних видів.

Змістова лінія **«Розвиваємо навичку читання, оволодіваємо прийомами розуміння прочитаного»** охоплює такі основні змістові блоки: удосконалення й розвиток якісних характеристик технічної і смислової сторін навички під час читання вголос і мовчки; самостійне застосування мовленнєвих та позамовних засобів художньої виразності; оволодіння, з поступовим нарощуванням ступеня складності, прийомами смислового читання (прийоми самостійного розуміння лексичного значення слів, словосполучень; повноцінного усвідомлення в тексті фактичної, концептуальної, підтекстової (з допомогою вчителя) інформації);

застосування видів читання: аналітичного, переглядового, вибіркового відповідно до мети читання.

Змістова лінія **«Взаємодіємо усно за змістом прослуханого»** спрямована на формування в учнів умінь сприймати, аналізувати, інтерпретувати й оцінювати усну інформацію та використовувати її в різних комунікативних ситуаціях, спілкуватися з іншими людьми в діалогічній і формі заради досягнення певних життєвих цілей.

Змістова лінія **«Досліджуємо і взаємодіємо з текстами різних видів»** передбачає цілісне сприймання учнями художніх, науково-художніх текстів, їх аналіз, інтерпретацію з використанням літературознавчих понять (практично); формування умінь висловлювати рефлексивні судження у зв'язку з прочитаним, критично оцінювати інформацію в текстах різних видів та використовувати її для збагачення особистого читацького досвіду.

Змістова лінія **«Оволодіваємо прийомами роботи з дитячою книжкою»** передбачає формування і розвиток в учнів прийомів розрізнення дитячих книжок за жанрово-тематичними ознаками, типом видання (книжка-твір, книжка-збірка, довідник, словник і т. ін.); прогнозування орієнтовного змісту книжки (твору) з опорою на її ілюстративний та довідково-інформаційний апарат; прийомів самостійного вибору книжок з використанням інформаційних ресурсів дитячої бібліотеки; умінь зв'язно висловлювати власні емоційно-оцінні враження щодо змісту прочитаного, складати короткий відгук на прочитану книжку та ін.

Змістова лінія **«Досліджуємо і взаємодіємо з медіапродукцією»** має на меті формування і розвиток в учнів понять про різні види медіа та використані в них вербальні і невербальні засоби впливу на читача; формування умінь і навичок сприймати, аналізувати, інтерпретувати, критично оцінювати і безпечно користуватися медіазасобами; виражати себе і спілкуватися з іншими за допомогою власних медіапродуктів.

Оволодіння медіаграмотністю є поліпредметним процесом, який передбачає зв'язок із щоденним життям дітей не лише в школі, а й поза нею, створення можливостей набувати досвід критичного осмислення різної медіапродукції, що має позитивно вплинути на розширення їхнього читацького і соціального досвіду, вироблення умінь відрізняти корисну інформацію від шкідливої, уникати імовірних для цього віку ризиків взаємодії з медіапродуктами.

Змістова лінія **«Перетворюємо та інсценізуємо прочитане; створюємо власні тексти»** передбачає розвиток уяви, художньо-образного мислення і мовлення дітей, оволодіння вербальними і невербальними засобами створення творчих продуктів з різним ступенем самостійності (зміни, доповнення, продовження тексту, ілюстрування; участь в інсценізаціях, дослідницьких проектах; складання есе, казок, віршів, закличок, загадок, оповідань та ін.).

3. Інтегрований курс з мовно-літературної освіти

Освітню програму з української мови (за редакцією Р. Шияна) створено на основі Державного стандарту початкової освіти.

Метою інтегрованого курсу з мовно-літературної освіти є розвиток здатності спілкуватися українською мовою для духовного, культурного й національного самовияву, послуговуватися нею в особистому і суспільному житті, у міжкультурному діалозі, бачити її передумовою життєвого успіху; плекання здатності спілкуватися рідною мовою; формування шанобливого ставлення до культурної спадщини; збагачення емоційно-чуттєвого досвіду.

Досягнення поставленої мети передбачає виконання таких завдань:

- ✓ виховання стійкої мотивації до читання та прагнення вдосконалювати своє мовлення;
- ✓ сприяння індивідуальному самовияву учнів та взаємодії між ними через розвиток комунікативних умінь, зокрема діалогічного мовлення, театралізацію;
- ✓ розвиток уміння вдумливого читання і базових правописних умінь;
- ✓ збагачення духовного світу учнів через естетичне сприймання творів художньої літератури та медіапродуктів;
- ✓ розвиток уяви та творчого мислення учнів за допомогою творів літератури та мистецтва, медіатекстів, театралізації, гри;
- ✓ формування умінь опрацьовувати тексти різних видів (художні, науково-популярні, навчальні, медіатексти);
- ✓ розвиток здатності спостерігати за мовними явищами, експериментувати зі звуками, словами, фразами, зокрема і в мовних іграх, для опанування початкових лінгвістичних знань і норм української мови;
- ✓ створення сприятливого мовного середовища у школі, зокрема й через пізнання сучасної дитячої літератури різної тематики та жанрів.

Відповідно до окреслених завдань, у початковому курсі мовно-літературної освіти виокремлено такі змістові лінії: «Взаємодіємо усно», «Читаємо», «Взаємодіємо письмово», «Досліджуємо медіа», «Досліджуємо мовлення», «Театралізуємо».

4. Визначення і формулювання мети уроку мовно-літературної освітньої галузі знань.

Визначення та формулювання мети уроку мовно-літературної освітньої галузі (інтегрований курс «Українська мова та читання», предмети «Українська мова», «Літературне читання») відбувається з урахуванням компетентностей, які прописані в Державному стандарті початкової освіти, Типових освітніх програмах (О. Савченко, Р. Шиян). Відповідно до теми уроку, яка відображена у календарно-тематичному плануванні, мета уроку інтегрованого курсу «Українська мова та читання», предметів «Українська мова», «Літературне читання» формується з урахуванням ключових та предметних компетентностей, суспільних цінностей. Важливо при формуванні мети уроку враховувати індивідуальне самовиявлення учнів та взаємодію між ними через розвиток комунікативних умінь та навичок.

Розвиток уваги та творчості, мислення як усного так і писемного мовлення, навички співпраці та культури командної роботи є невід'ємною складовою.

Навчальна мета уроку формується відповідно до теми уроку: спостереження за мовними поняттями, граматичною, лексичною, фонетичною функцією того чи іншого виучуваного мовного поняття; дослідження мовних одиниць із метою опанування початкових лінгвістичних знань і норм української мови, фонетичних закономірностей української мови тощо.

При формуванні мети уроку мовно-літературної освітньої галузі знань у початковій школі варто враховувати та передбачити взаємодію учнів під час уроку у відповідності до змістових ліній інтегрованого курсу «Українська мова та читання», предметів «Українська мова», «Літературне читання». Наприклад, учні мають взаємодіяти усно/письмово, працювати над навчальним матеріалом відповідно до теми уроку, знаходити та виправляти допущені помилки, надавати пояснення при виявленні неточностей; досліджувати власне мовлення, мовлення інших, власного зв'язного мовлення; аргументувати приклади власних відповідей, брати активну участь у колективному обговоренні при фронтальній роботі усього класу; взаємодіяти письмово, працювати з різними видами словників.

5. Типи уроків та орієнтовна структура уроків інтегрованого курсу «Українська мова та читання», предметів «Українська мова», «Літературне читання».

Структура уроку, на якому опрацьовується фонетико-графічний, орфографічний, лексичний або граматичний матеріал, визначається передусім його лінгвістичними особливостями і комунікативними можливостями, місцем, провідною навчальною метою кожного уроку в системі тих, що відведені програмою для опрацювання теми чи розділу.

У початкових класах НУШ, залежно від провідної мети уроку, розрізняють такі його типи:

- ✓ вступний урок;
- ✓ комбінований урок;
- ✓ урок формування компетентностей;
- ✓ урок розвитку мовлення;
- ✓ урок узагальнення, перевірки і корекції компетентностей.

Вступний урок – урок, який проводиться на початку навчального року. Під час проведення вступного уроку вчитель ознайомлює учнів з підручниками інтегрованого курсу «Українська мова та читання» та предметів «Українська мова», «Літературне читання». Карта вступного уроку має орієнтовну структуру з поділом на три основних частини: вступна, основна, заключна, кожна з яких передбачає етапи роботи на уроці.

1) Вступна частина передбачає наступні етапи:

- ✓ зустріч з книгою, робота в парах;
- ✓ ознайомлення з підручником;

- ✓ ознайомлення зі зверненням авторів підручників;
- ✓ ознайомлення з умовними знаками підручника / робочого зошита.

2) Основна частина:

- ✓ введення в тему, читання тексту, робота в робочому зошиті;
- ✓ робота зі словами. «Щоденні 5».
- ✓ хвилинка відпочинку;
- ✓ списування тексту / речення;
- ✓ письмо для себе;

3) Заключна частина:

- ✓ рефлексія / рефлексійний аналіз;
- ✓ домашнє завдання.

Комбінований урок – урок робота під час якого спрямована на такі формальні ступені навчання як підготовка до засвоєння нових знань, умінь, навичок, досвіду творчої діяльності та досвіду емоційно-ціннісного ставлення до світу, засвоєння визначених навчальною програмою компонентів змісту освіти, закріплення, корекцію та систематизацію їх, застосування на практиці в умовах стандартних та нестандартних ситуацій.

Структура такого типу уроку має переважно такий вигляд:

1) Вступна частина:

- ✓ повідомлення теми, цілей і завдань уроку;
- ✓ мотивація учіння школярів / мотиваційна хвилинка;
- ✓ перевірка, оцінка та корекція засвоєних попередньо знань, умінь та навичок;
- ✓ актуалізація та корекція опорних знань учнів.

2) Основна частина:

- ✓ сприймання, осмислення, узагальнення та систематизація нових знань (інтелектуальна розминка, парна співпраця, коментоване письмо);
- ✓ фізкультхвилинка / музична пауза;
- ✓ закріплення їх як на репродуктивному, так і на продуктивному рівнях / застосування знань у практичних ситуаціях;
- ✓ корекція знань у випадку потреби / робота в зошитах / взаємодіємо усно (бесіда-розповідь);

3) Заключна частина:

- ✓ підведення підсумків уроку / рефлексія (прийом «Незакінчене речення»);
- ✓ самооцінка учня / оцінювання власної роботи на уроці;
- ✓ повідомлення та пояснення домашнього завдання.

Урок формування компетентностей – урок спрямований на динамічну комбінацію знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей учнів початкової школи; визначає здатність здобувачів освіти успішно соціалізуватися, провадити подальшу навчальну діяльність.

Орієнтовна структура комбінованого уроку:

1) Вступна частина:

- ✓ орієнтація навчальної діяльності (урок зорієнтовано на створення сприятливої атмосфери; прийоми: епіграфи, інтелектуальна розминка тощо);
- ✓ мотивація до навчальної діяльності (прийоми: постановка проблемних питань, зв'язок з життям, з майбутнім, залученням досвіду дітей тощо);
- ✓ цілепокладання / повідомлення теми, мети, завдань уроку / визначення очікуваних результатів.

2) Основна частина:

- ✓ цілереалізація / актуалізація й корекція опорних знань;
- ✓ сприйняття й первинне усвідомлення навчального матеріалу, осмислення зв'язків і співвідношень в об'єктах вивчення (пояснення нового навчального матеріалу, первинне усвідомлення та осмислення вивченого (практичне застосування));
- ✓ взаємодією письмово (зміст навчальної діяльності: теоретичний (теоретичні знання), емпіричний (аналіз навчального матеріалу), практичний (знання способів діяльності, знання в дії або вміння тощо);
- ✓ узагальнення й систематизація знань, застосування їх у різних ситуаціях, наближених до життєвих / узагальнення та первинне закріплення вивченого матеріалу.

3) Заклучна частина:

- ✓ повідомлення домашнього завдання (інструктаж щодо виконання, мотивування необхідності виконання);
- ✓ рефлексивний аналіз / підведення підсумків уроку (прийоми: бесіда, відповіді на запитання щодо змістовного аспекту уроку (наскільки корисним є вивчений матеріал? Де можна застосувати у мовній практиці? тощо; власне рефлексія усна й письмова, інтелектуальна й емоційна. Прийоми: сінквейн, висновки, «Шкала ефективності», «Лист побажань» тощо).

Урок розвитку мовлення – урок спрямований на розвиток зв'язного мовлення учнів початкової школи. Мовленнєвий розвиток молодших школярів – одна із центральних проблем у сучасній початковій школі. Вивчення мови орієнтовано на вирішення таких актуальних завдань, як мовний, емоційно-моральний і інтелектуальний розвиток. Саме комунікативному вихованню школярів надається особливе значення, тому що успіх у мовленнєвому розвитку визначає й результативність засвоєння інших навчальних предметів, створює передумови для активної й осмисленої участі в суспільному житті, забезпечує дітей необхідними в особистому житті компетентностями мовного поведіння, культурою мовного розвитку.

Комунікативно-пізнавальна спрямованість навчання є основою типових освітніх програм для 1-4 класів НУШ. Комунікативна орієнтація дає практичне уявлення про мову як найважливіший засіб навчання, привчає уважно слухати, сприймати мову, коректувати своє висловлення з урахуванням ситуації й цілей спілкування.

Робота над розвитком мовлення – невід’ємна частина багатопланової навчальної діяльності, що проводиться в зв’язку з вивченням інтегрованого курсу «Українська мова та читання» та предметів «Українська мова», «Літературне читання». Слід звернути увагу на оволодіння учнями мовних норм (орфоепічних, лексичних, морфологічних, синтаксичних), уміння висловлювати свої думки в усній і писемній формі, користуючись потрібними мовними засобами відповідно до мети, змісту мовлення й умов комунікації. Робота над розвитком зв’язного мовлення передбачає систематичний розвиток чотири його складових частин: вміння слухати і говорити, читати і писати.

Орієнтовна структура уроку розвитку мовлення:

1) Вступна частина:

- ✓ вступна бесіда;
- ✓ створення емоційного настрою (читання віршів, прослуховування музичних творів);
- ✓ фрагмент малювання;
- ✓ робота за картиною або дитячими малюнками.

2) Основна частина (колективна підготовча та самостійна робота):

- ✓ запис «кольорових» слів;
- ✓ добір іменників до тематичного слова;
- ✓ добір прикметників та дієслів до іменників;
- ✓ утворення словосполучень та складання речень;
- ✓ добір речень із запропонованих;
- ✓ складання і запис плану;
- ✓ самостійна робота;
- ✓ написання зразка твору (на окремих уроках);
- ✓ перевірка самостійної роботи;
- ✓ читання зразка твору вчителем і співставлення його з творами учнів;
- ✓ читання творів учнями;
- ✓ корекція і доопрацювання творів;
- ✓ добір слів у риму до вірша.

3) Заключна частина:

- ✓ підсумок уроку;
- ✓ рефлексія (відповіді на запитання);
- ✓ читання творів або фрагментів з них.

Урок узагальнення, перевірки і корекції компетентностей – це урок під час якого учні початкових класів можуть перевірити власні знання набуті впродовж вивчення певної теми. Структура уроків узагальнення, перевірки і

корекції компетентностей поділяється на три основних частини, кожна з яких передбачає конкретну роботу над завданнями, які пропонує вчитель.

Орієнтовна структура уроку узагальнення, перевірки і корекції компетентностей:

1) Вступна частина:

- ✓ організаційна робота;
- ✓ мотивація навчальної діяльності;
- ✓ цілепокладання / повідомлення теми, мети, завдань уроку;
- ✓ визначення очікуваних результатів;

2) Основна частина:

- ✓ відтворення й коригування опорних знань, умінь, навичок;
- ✓ узагальнення й систематизація понять, засвоєння системних знань і їхнє застосування для пояснення нових фактів і для виконання практичних завдань;
- ✓ засвоєння провідних ідей і теорій на основі широкої систематизації знань.

3) Заключна частина (рефлексивно-оцінюючий етап):

- ✓ підведення підсумків уроку;
- ✓ повідомлення домашнього завдання, успішне виконання якого потребує системних знань, навичок, умінь;
- ✓ рефлексія;
- ✓ формувальне оцінювання.

Плануючи урок, учитель/вчителька, крім чіткого формулювання його цілей та завдань, продумує необхідне обладнання, визначає структуру і зміст заняття, методи і прийоми власної діяльності на уроці у взаємозв'язку з діяльністю своїх учнів на кожному етапі, добирає матеріал для вправ (колективних, для виконання в групах, у парах, окремі завдання — для виконання на дошці).

Творчий підхід до організації уроку виявляється не лише в індивідуальній інтерпретації пропонованих методичних рекомендацій, а й у вдумливому підході до опрацювання змісту підручника. Адже якщо уважно проаналізувати завдання до тексту будь-якої вправи, то завжди можна побачити ще невикористані резерви матеріалу, пропонованого для уроку для учнів/учениць свого класу, – як навчальні, так і розвивальні й виховні. Саме добір комплексних завдань до наявної теми уроку розвитку мовлення, комбінованого уроку чи будь-якого іншого сприяє загальній цілісності уроку, забезпечує органічний взаємозв'язок і взаємозалежність його технологічних компонентів, спрямованих передусім на досягнення головних цілей уроку. Продуктивність такого підходу у практиці очевидна. Вона дає змогу в межах визначеного часу досягти оптимальної ефективності освітнього процесу.

Запорукою успіху в діяльності кожного учителя/вчительки є також уміння проаналізувати свій урок, побачити в ньому досягнення і невдачі та з'ясувати їхні причини, співвіднести заплановане і сформульоване в плані-конспекті уроку з його фактичним ходом і здобутими результатами, бачити

подальші перспективи кожного уроку в опрацюванні теми, розділу програми, початкового мовного курсу загалом.

ТЕМА: МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ ІНТЕГРОВАНИХ УРОКІВ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

ПЛАН:

1. Засади інтеграційних процесів у початковій освіті.
2. Компетентнісно-інтегративний підхід до навчання.
3. Інтегрований урок.
4. Структура та основні ознаки інтегрованих уроків
5. Типи інтегрованих уроків.
6. Інтегрований курс у початковій школі.
7. Зразок інтегрованого уроку у 1 класі.

1. Засади інтеграційних процесів у початковій освіті.

Реформування початкової освіти – це система змін, ключовими фігурантами якої є мотивований учитель-фахівець, учні, батьки та громадськість. Основні терміни: компетентнісний підхід до навчання; інтеграція змісту освітніх галузей; партнерство з учнями та співпраця з батьками тощо. *Культура партнерства* в Новій українській школі – один з базових принципів нової української школи.

Час вимагає від учителя володіння сучасними компетентностями. Одним із пріоритетів сучасної освіти є опанування вчителем методології та теорії інтеграції освітніх галузей і навчальних дисциплін початкової школи. Крім того, учитель має оволодіти методикою горизонтального (міжпредметного) та вертикального (внутрішньопредметного) інтегрування змісту гуманітарних (українська мова), математичної, природничої, мистецької, здоров'язбережувальної та інших дисциплін. Отже, учитель потребує додаткових теоретичних знань сучасної дитячої психології, сучасної дидактики, методики нетрадиційного (інтегрованого) уроку тощо.

Перший крок – це глибокий аналіз усіх нормативних документів, що регламентують роботу початкової освіти (Концепція Нової української школи (2016), Закон України «Про освіту» (2017), Державний стандарт початкової освіти (2018 р. зі змінами і доповненнями), Типові освітні програми (2022 р.), та інших нормативних актів з метою самоаналізу, самооцінки своєї педагогічної компетентності, виявлення прогалин і визначення потреб.

Концепція Нової української школи, Закон України «Про освіту», Державний стандарт початкової освіти вимагають поліпшення якості освітнього процесу на засадах партнерства, *компетентнісного підходу*, реформування якого:

✓ гарантує учням можливість опанувати ключовими компетентностями й наскрізними вміннями, які допоможуть бути успішними в навчанні та житті загалом;

- ✓ реагує на високу динамічність сучасного світу, нинішні й майбутні потреби учнів, учителів та українського суспільства загалом;
- ✓ орієнтує учнів, їхніх батьків, учителів на досягнення цілей та очікуваних результатів освітнього процесу;
- ✓ об'єднує зусилля всіх партнерів школи для громадської підтримки освітнього процесу.

Другий крок – розуміння сучасної термінології.

Термін «компетентність» у перекладі з латинської означає коло питань, у яких людина добре обізнана, має знання та досвід, а також набуту у процесі навчання інтегровану здатність особистості, яка складається зі знань, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці.

Компетентнісний підхід як напрям модернізації освіти відображає зміст освіти, який не зводиться до знаннєво орієнтованого компонента, а передбачає набуття цілісного досвіду вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей, вияв компетенцій. Компетентнісний підхід зумовлює не інформованість учня, а розвиток умінь вирішувати проблеми, які виникають у життєвих ситуаціях.

Особливістю компетентнісного підходу є нова мета навчання, яка вимагає адаптації до неї всіх компонентів навчального процесу: лише охопивши весь педагогічний процес, можна сформулювати компетентність учнів як інтегрований результат навчання. Увага зосереджується на результаті освіти, а не на процесі.

Поняття «*тематичний підхід*» передбачає організацію освітнього процесу на основі однієї «змістової одиниці» – теми. Темою може бути певне поняття, цілісний розгляд якого сприяє формуванню загальних уявлень про систему, в яку це поняття входить як елемент. Тему вчитель може сформулювати у вигляді запитання чи опису проблеми, під час вирішення яких учні опановують зміст навчальної програми.

Постає запитання: а що таке *діяльнісний підхід*? Не тільки в Україні, а й у світовому співтоваристві актуальним є соціальне замовлення передусім на людей, здатних самостійно здобувати знання й досвід, діяти в різних проблемних ситуаціях, реалізувати свої здібності та потреби.

У практиці сучасної української початкової школи (НУШ) утвердилися два принципово різні підходи до організації навчання:

✓ *перший* – *традиційний педагогічний*; метою і змістом такого навчання є передання учневі певного обсягу знань. Цей підхід ще називають знаннєвим (знати, пам'ятати).

✓ *другий підхід* – *психологічний*; мета підходу – дитина в процесі навчання повинна не просто вивчити щось, а навчитися щось робити, тобто навчитися провадити діяльність, набутти особистого досвіду, який є відображенням досвіду старших поколінь у певній сфері людської практики.

Діяльнісний підхід – це спеціально організований освітній процес, першочерговими завданнями якого є практичні справи, а знання відіграють службову роль, слугують засобом виконання цих справ і засобом навчання.

Саме це стає очікуваним результатом освіти і предметом стандартизації на сучасному етапі модернізації освітнього процесу у початковій школі. *Діяльнісний підхід* в освіті спрямований на організацію та управління цілеспрямованою освітньою діяльністю учня в загальному контексті його життєдіяльності: спрямованості інтересів, життєвих планів, ціннісних орієнтацій, розуміння сенсу навчання і виховання, особистісного досвіду в інтересах становлення особистості учня. Суть навчання з точки зору діяльнісного підходу полягає в тому, що в центрі уваги стоїть не просто діяльність, а спільна діяльність учнів з учителем, спрямована на реалізацію спільно вироблених цілей і завдань.

Діяльнісний підхід у початковій освіті передбачає спрямованість освітнього процесу на розвиток *ключових компетентностей* і наскрізних умінь особистості, застосування теоретичних знань на практиці, формування здібностей до самоосвіти і командної роботи, успішну інтеграцію в соціум і професійну самореалізацію.

2. Компетентнісно-інтегративний підхід до навчання.

Головною метою Державного стандарту початкової освіти є всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей і наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості.

На реалізацію цієї мети спрямовані дві альтернативні Типові освітні програми початкової школи (2022 р., О. Савченко, Р. Шиян), які передбачають використання інтеграційних зв'язків. Їх успішна реалізація передбачає цілісність результатів початкової освіти та перенесення умінь у нові ситуації. Відповідно до зазначеного учительському загалу початкової школи відома *методика інтегрованого навчання за діяльнісним компетентнісним підходом*.

Інтеграція (від латинського *integratio*) – це доповнення, відбудова цілого (*integer* – *ціле*), поєднання окремих частин чи елементів у єдине ціле, структурно упорядковану систему. Відомо, що інтеграція вже була покладена в основу комплексних програм, створених у 20-х роках минулого століття. Ці програми, побудовані на засадах *широкої міжпредметної інтеграції*, на жаль, виявилися непродуктивними для навчання й розвитку учнів, бо не давали їм систематичних, ґрунтовних знань і вмінь.

Поняття «інтеграція» не є новим явищем у педагогіці. Наприклад, Я. Коменський вважав, що всі знання виростають з одного коріння – навколишньої дійсності, пов'язані між собою, а тому повинні вивчатися у зв'язках; І. Песталоцці вбачав небезпеку у відриві одного предмета від іншого, вважав за доцільне систематизувати всі явища і предмети, що існують у світі; К. Ушинський вважав, що доки різні предмети викладатимуть незалежно один від одного, навчання не матиме суттєвого впливу на духовний розвиток дитини. Саме К. Ушинському вдалося створити *синтетичний метод* навчання грамоти шляхом інтеграції письма і читання.

Автори концепції Нової української школи (НУШ) при тлумаченні поняття «інтеграція» трактують його як поєднання частини систем; взаємозв'язок змісту, методів і форм навчання; цілісний освітній процес; зв'язки між структурними компонентами педагогічної системи.

Отже, єдиного узгодженого визначення поняття «інтеграція в початковій освіті» немає. Для позначення поняття «інтеграція» та обґрунтування його застосування в початковій школі використовують терміни *інтегрування*, *інтегративний підхід*, *інтегративний підхід в освіті*, *змістова інтеграція*, *міжпредметна (горизонтальна) інтеграція*, *внутрішньо-предметна інтеграція (вертикальна)*.

Близькими за значенням до «інтеграції» є такі поняття:

- ✓ *інтегративний* – означає процес, в якому реалізуються зовнішня і внутрішня, змістова і процесуальна складові інтеграції;

- ✓ *інтеграційний* – це характеристика процесу, який реалізується за допомогою інтегративних засобів;

- ✓ *інтегрування* – процес знаходження цілості за елементами;

- ✓ *інтегрувати* – поетапно доповнювати задану систему елементами.

Енциклопедичний словник тлумачить «інтеграцію» як процес, результатом якого є досягнення єдності й цілісності, узгодженості всередині системи, що ґрунтується на взаємозалежності окремих спеціалізованих елементів; інтеграція в початковій освіті – це дидактико-методичний засіб організації освітнього процесу, в основу якого покладено цілісне сприйняття й пізнання світу.

НУШ здійснює інтеграцію за змістом, що базується на створенні інтегрованих курсів і являє собою вищий рівень інтеграції (інтегровані курси «Українська мова та читання», «Я досліджую світ», «Мистецтво»), Такі інтегровані курси об'єднують у своєму складі освітні галузі з високим рівнем цілісності змісту, узагальненості понять, ідей, законів, явищ, сутностей, концепцій, образів світу й людини.

Перший в історії української освіти інтегрований підручник «Навчання грамоти, математики, ознайомлення з навколишнім світом за інтегрованим підручником «Горішок» (М. С. Вашуленко, Н. М. Бібік, Л. П. Кочина, 2000). Матеріал підручника згруповано у шість розділів: «Пізнавай себе», «Природа навколо нас», «Учись учитися», «Вже читаю і лічу», «Серед людей», «Граймося».

Практика засвідчує, що для інтегрованих уроків характерна змішана структура, що дає змогу маневрувати, викладати окремі частини різними способами. У педагогіці розрізняють *горизонтальне* та *вертикальне інтегрування* (за І. Хавіною). Під *горизонтальним інтегруванням* розуміють поширений спосіб об'єднання низки предметів подібного змісту; під *вертикальним* - об'єднання матеріалу, який повторюється в різні роки, об'єднання на різних рівнях складності, об'єднання з певної навчальної теми. Особливістю чітко вираженого горизонтального інтегрування навчальних предметів (читання, письмо, музичне та образотворче мистецтво, математика,

природознавство та інші) є поєднання блоків знань з різних предметів, підпорядкованих одній темі з метою уточнення картини світу. Такий вид інтеграції доступний при проведенні інтегрованих уроків.

3. Інтегрований урок

Інтегрований урок – це нетрадиційна структура й динамічна форма організації освітнього процесу, цілеспрямованої взаємодії, визначеного складу вчителів і учнів. У НУШ пропагується змістова інтеграція (відібраний навчальний матеріал з декількох предметів і об'єднаний навколо однієї теми) для збагачення інформаційного й емоційного сприйняття мислення і почуттів учнів, що дає змогу з різних боків пізнати якесь явище, поняття, досягти цілісності знань. Щоб інтегрований урок сприяв цілісності навчання, формуванню знань на якісно вищому рівні, треба попередньо чітко визначити його основну мету, очікувані результати та види навчальної діяльності учнів. Оскільки інтегрований урок передбачає поєднання блоків знань з різних предметів, до кожної складової інтегрованого курсу (предметів) треба визначити свої підтеми і цілі, що інтегруються навколо однієї центральної теми.

Підготовка до інтегрованих уроків має свої особливості і вимагає від учителя:

- ✓ володіння методикою визначення завдань і проведення інтегрованого уроку;
- ✓ досконалих знань програмних вимог предметів, курсів початкової школи;
- ✓ вміння складати календарне планування;
- ✓ вміння зіставляти теми й порівнювати матеріали різних предметів з метою виокремлення інформації, близької за змістом або за метою використання тощо.

Основними методичними принципами, які забезпечують інтегрування знань з різних предметів у межах однієї теми, одного уроку, є такі:

- ✓ активний характер навчання;
- ✓ опанування нової теми має стати активним процесом, який забезпечить органічне поєднання всіх видів діяльності молодших школярів;
- ✓ постійний взаємозв'язок теоретичних відомостей (знань) з їх застосуванням;
- ✓ знання у системі навчання є не самоціллю, а важливим засобом формування, вираження й удосконалення думки;
- ✓ знання, уміння й навички, у тому числі читання, переказ прочитаного треба розглядати як умову і компонент розвивального навчання.

Плануючи інтегрований урок, доцільно:

- ✓ завчасно проаналізувати освітні програми, календарно-тематичне планування;
- ✓ визначити пов'язані за змістом теми;
- ✓ за потреби змінити послідовність їх викладу, передбачивши місце

інтегрованого уроку в системі уроків за календарно-тематичним плануванням;

- ✓ встановити зв'язки між об'єктами вивчення;
- ✓ визначити ключові та предметні компетентності, які формуватимуться в учнів на інтегрованому уроці;
- ✓ визначити цілі інтегрованого уроку з урахуванням того, що на цих заняттях розв'язуються дидактичні завдання мовно-літературної освітньої галузі знань.

4. Структура та основні ознаки інтегрованих уроків

Структура інтегрованого уроку може бути такою:

1) Вступна частина:

- ✓ повідомлення загальної теми, цілей і завдань освітньої галузі, яка входить в інтегрований урок;
- ✓ мотивація навчальної діяльності учнів;
- ✓ актуалізація та корекція опорних знань.

2) Основна частина:

- ✓ повторення й аналіз основних фактів, подій, явищ;
- ✓ формування критичного мислення шляхом креативного перенесення знань і навичок учнів у нові ситуації.

3) Заключна частина

- ✓ рефлексія (узагальнення та систематизація) навчальних досягнень учнів.

Отже, особливістю інтегрованого уроку є те, що педагог організовує навчальну діяльність учнів, концентруючи їхню увагу на провідних ідеях, активізуючи творчий пошук і пізнавальну діяльність з урахуванням вікових особливостей школярів, специфіки навчальних предметів, зміст яких інтегрується, дидактичних цілей вивчення навчального матеріалу кожного з них.

Основні ознаки інтегрованих уроків:

- ✓ логічний взаємозв'язок навчального матеріалу кількох навчальних предметів;
- ✓ нетрадиційна структура, що вирізняється чіткістю, компактністю (за блоками, які відповідають двом-трьом різним навчальним предметам, матеріал з яких інтегрується), а також оригінальністю мотиваційних і рефлексивних аспектів;
- ✓ інформативна ємність уроку;
- ✓ підпорядкованість викладу навчального матеріалу різних навчальних предметів єдиній меті уроку (зі змісту предметів добирають тільки ті відомості, які необхідні для її реалізації);
- ✓ вибір місця проведення та його оформлення;
- ✓ раціональне поєднання різних видів діяльності учнів з різними способами навчальної взаємодії (колективна, парна, групова, індивідуальна);
- ✓ урізноманітнення засобів навчання (з використанням відео-, аудіо-

записів, мультимедійних презентацій тощо), які водночас використовуються дозовано;

- ✓ підвищений емоційний вплив на учнів;
- ✓ висока активність учнів і чітке визначення їхнього навантаження.

Таким чином, інтеграційний підхід забезпечує значно вищий рівень засвоєння навчального матеріалу. Зінтегрувати можливо окремі теми змісту майже всіх предметів за умови, що вчитель готовий, добре знає програми, дидактичні та методичні вимоги до структури уроків, володіє інтерактивними технологіями та сучасною методикою викладання. До різних типів інтеграції доцільно добирати різні види діяльності на уроці.

5. Типи інтегрованих уроків

За дидактичною метою виокремлено чотири основні типи інтегрованих уроків:

- 1) інтегровані уроки засвоєння нових знань;
- 2) інтегровані уроки формування практичних умінь і навичок;
- 3) інтегровані уроки повторення, узагальнення і систематизації знань;
- 4) інтегровані уроки застосування знань на практиці.

Найкращим помічником для вчителя при плануванні інтегрованих занять слугує інтегрована програма певного курсу з відповідним навчально-методичним забезпеченням. Вчителі зорієнтовані на типову освітню програму для учнів 1-2, 3-4 класів (за Р. Шияном).

Готуючись до проведення інтегрованого уроку учителем орієнтується на низку завдань:

- ✓ здійснити ретельний добір змісту, методів, прийомів, технологій навчання, враховуючи вікові особливості учнів;
- ✓ «сконструювати» урок: обрати тип, форму, структуру, дозування часу та види діяльності учнів;
- ✓ визначити основні завдання уроку та цілі кожного з інтегрованих предметів;
- ✓ ретельно дібрати навчальний і дидактичний матеріал інтегрування для оптимального навантаження учнів різноманітними видами діяльності під час уроку;
- ✓ налагодити партнерські стосунки з учнями;
- ✓ досягнути поставлених цілей і завдань уроку.

Рекомендується при плануванні, організації та проведенні інтегрованих занять передбачати використання на різних етапах уроку інтерактивні вправи, які дають змогу учням формувати характер, розвивати світогляд, логічне мислення, зв'язне мовлення; виявляти і реалізовувати індивідуальні можливості. За такого планування уроку учні самостійно шукають зв'язки між новими і вже набутими знаннями, ухвалюють альтернативні рішення, мають змогу зробити «відкриття», формулюють власні ідеї, навчаються співпрацювати, вільно висловлюють свої думки чи припущення.

6. Інтегрований курс у початковій школі

Аналіз змісту освітніх програм та їх змістових ліній дає підстави стверджувати, що у початковій школі практично всі предмети є інтегрованими, а саме: у «мовно-літературній галузі» інтегровано два предмети (українська мова і літературне читання, 2-4 класи; українська мова, 1 клас) та різні види діяльності (мовленнєва, формування ключових, комунікативної та читацької компетентностей; розвиток здатності спілкуватися українською мовою для духовного, культурного й національного самовияву, послуговуватися нею в особистому й суспільному житті, у міжкультурному діалозі; збагачення емоційно-чуттєвого досвіду, розвиток мовленнєво-творчих здібностей) і змістових ліній: «Взаємодіємо усно», «Читаємо», «Взаємодіємо письмово», «Досліджуємо медіа», «Досліджуємо мовні явища», «Театралізуємо». Отже, ця освітня галузь є самостійним інтегрованим курсом.

Інтегроване навчання за невмілого поєднання елементів навчальної програми в початковій школі може негативно позначитися на якості освіти. Широка «радикальна» інтеграція – «усього з усім» (усіх галузей) може призвести до порушення вимог щодо функціональної грамотності учнів (читати, писати, здійснювати математичні операції); надлишковості змісту навчання за рахунок залучення інформації з різних галузей; випадкового поєднання одиниць змісту без урахування програмових вимог кожної з галузевих складових, що інтегруються; мозаїчного способу реалізації міжпредметного змісту на уроці без об'єднувальної мети й орієнтації на інтегрований результат (поговорили, почитали, пописали, розв'язали вираз, задачу, погрались тощо), що теж не має нічого спільного з ідеєю системного викладу змісту та взаємозв'язку компонентів.

У 1-4 класах в структуру інтегрованого уроку доцільно включати такі *практичні методи* навчання: написання плану, складання інтелект-карт, проведення дослідів, визначення об'єктів і самостійне оформлення результатів у нетрадиційних формах (лепбуках, проектах, презентаціях тощо).

Для розвитку критичного мислення починаючи з 2 класу доцільно використовувати також *методи проблемного викладу*, коли вчитель окреслює проблему, яку кожен учень сам повинен вирішити, при цьому прогнозуючи шлях її вирішення в суперечностях, розкриваючи перебіг думки. Такий метод дає змогу вчителю показати учням зразки наукового пізнання природи, наукового вирішення проблем взаємозв'язку між неживою і живою природою, а учні навчаються стежити за перебігом думки, логікою доказування й засвоювати знання про цілісність природи. Отже, результатом проблемного викладу буде наукове засвоєння способу й логіки вирішення окресленої проблеми або заданого типу проблем, але ще без уміння застосувати їх самостійно.

Уже з 1 класу на інтегрованих уроках, враховуючи їх основну мету, доцільно застосовувати *дослідницький метод*, за допомогою якого можна навчати учнів самостійно пізнавати природу. Треба пропонувати такі завдання, які забезпечують творче застосування учнями основних знань про

природу, оволодіння елементами творчої діяльності, поступове наростання складності природознавчих проблем. Крім того, вчитель має контролювати перебіг роботи учнів, перевіряти її результати й організовувати їх обговорення.

Отже, *інтеграція – це процес і результат*, синтез процесуальних і результативних складових: інтеграції-процесу (злиття в єдине ціле раніше диференційованих елементів) й інтеграції-результату (фіксації набуття в ході інтеграційного процесу певного інтеграційного «продукту»). *Інтеграція знань з мовно-літературної освітньої галузі знань – динамічний, безперервний, суперечливий процес структурування предметних та інтегрованих знань, що передбачає застосування змісту, форм, методів, засобів навчання.* Це одна з основних форм реалізації міжпредметної інтеграції, під час використання якої зміст навчальних предметів найповніше інтегрується за змістом і метою.

7. Зразок інтегрованого уроку у 1 класі

Практична частина

Приклади можливої міжпредметної інтеграції в 1 класі

Інтеграція на уроці *математики в 1 класі* за темою «Об'єкти природи.

Порівняння за певними ознаками».

Математичний блок. Порівняння і впорядкування об'єктів навколишнього світу за однією або декількома ознаками.

Мовний блок. Сприймання усної інформації. Практичне оволодіння діалогічною формою мовлення. Побудова речення за початком.

Природознавчий блок. Об'єкти живої і неживої природи та їх ознаки (величина, колір, форма, смак тощо).

Фрагменти уроку

Завдання 1. Послухайте вірш і поміркуйте, що ще відносимо до неживої та живої природи.

Сонце і зорі, повітря й вода –
зветься природа оця нежива.
Природа жива - то, звісно, людина,
а з нею - рослини, птахи і тварини.

Л. Бердар

Завдання 2. Порівняйте тваринок і виберіть потрібне твердження з довідки.



Довідка: важчий за, легше ніж, однакові за масою *Поміркуйте.*

- ✓ Яка тваринка більша за розміром?
- ✓ Що можемо сказати про цих тваринок?
- ✓ Де живуть ведмедик і зайчатко? Що вони їдять?
- ✓ Де живе котик?
- ✓ Що люблять їсти коти?
- ✓ Якого висновку можемо дійти про цих тваринок?

Рефлексія (висновок): роблять учні, але може і вчитель узагальнити та дати інформацію про дикі та свійські тварини.

Цікаві вправи та завдання для інтегрованих уроків у 1 -2 класах

Завдання 1. Відгадайте назву дерева. Для цього розмістіть відповіді у порядку зростання (від найменшого до найбільшого). Під числами треба розмістити відповідні літери.

$$\begin{array}{ll} 8 + 1 - 4 = \text{А} & \text{числа} \\ 6 - 5 + 1 = \text{р} & \text{ГГТ}^{\wedge}\text{І} \\ 2 + 5 - 6 = \text{Г} & \text{І}_- \text{І}_- \text{І}_- \text{І} \\ 7 + 2 - 3 = \text{Б} & \text{літери} \end{array}$$

Завдання 2. Відгадай і напиши слова.

Завдання 3. Продовж речення, потрібні слова добери з довідки.

- ✓ Квасоля - це Вона росте
- ✓ Лосі - це Вони живуть
- ✓ Орест - це ім'я Він навчається

Довідка: тварини, рослина, на горі, хлопчика, у лісі, у школі.

- ✓ Які ще рослини знаєте?
- ✓ Які ще дикі тварини знаєте?
- ✓ З якої літери пишемо імена людей?

Завдання 4. Скільки пташок на одній годівничці? (4)

- ✓ Скільки годівничок? (3)
- ✓ Скільки пташок на трьох годівничках? Лічи четвірками (12).



- ✓ Склади вираз на додавання та множення ($4 + 4 + 4$; $4 \cdot 3$).
- ✓ До якої природи віднесемо пташок? (До живої).
- ✓ Коли підгодовують пташок? Чому? (Узимку. Бо важко знайти їжу).
- ✓ Яких ще пташок зустрічаємо взимку? (Синички, горобчики, ворони, сороки).
- ✓ Поділімо слово *горобчики* на склади (го-роб-чи-ки, 4 склади).
- ✓ Скільки у цьому слові голосних звуків? (4). Приголосних? (5).
- ✓ Скільки всього звуків приголосних і голосних? (9).
- ✓ Складіть вираз та обчисліть його ($5 + 4 = 9$).

Що можна сказати про число 9? (Найбільше одноцифрове число, непарне число, має сусідів 8 і 10; склад числа: 8 і 1, 7 і 2, 6 і 3, 5 і 4...).

Завдання 5. «Розумова розминка»



Природничий блок

- ✓ Яке природне явище зображено на малюнку? (Веселка)
- ✓ Коли воно буває? (Переважно влітку)
- ✓ Що це? (Явище природи).
- ✓ Які ще природні явища тобі відомі? (Грім, блискавка, град, вітер, ураган, смерч, туман, іній).
- ✓ До якої природи належить? (До неживої)

Мовно-математичний блок

- ✓ Скільки звуків у слові *веселка*? (7)
- ✓ Скільки букв у слові? (7)
- ✓ Скільки голосних звуків? (3)
- ✓ Скільки приголосних? (4)

- ✓ Скільки складів? (3)
- ✓ Який склад наголошений? (2)

Математичний та образотворчий блоки

- ✓ Скільки кольорів у веселці? (7)
- ✓ Скільки теплих? (3)
- ✓ Скільки холодних? (4)
- ✓ Який за рахунком голубий зверху? (5-й)
- ✓ А червоний? (1-й)
- ✓ Фіолетовий стоїть 3-м? (Ні, 7-м, або 1-м знизу)

Мовний блок

- ✓ Яка частина мови? (*Слова, які відповідають на запитання хто?, що?, - іменники*)
- ✓ Істота чи неістота? (*Неістота*)
- ✓ А скільки їх? (*Одна*)
- ✓ Якого роду? (*Вона, жіночого*)
- ✓ З букв слова *веселка* складіть нові слова (*весела, весла, вал, але, есе, лев, села, вас, клас, лак, все*).
- ✓ Складіть речення зі словом *веселка*.
- ✓ Визначте його граматичну основу.
- ✓ Встановіть зв'язок слів у реченні.
- ✓ Опишіть веселку або складіть казку про веселку та намалюйте ілюстрацію до неї.

Фізкультхвилинка

Рухи під пісню
Наталії Май «Веселка».



Рефлексія (підсумки).

ТЕМА: РЕАЛІЗАЦІЯ РОТАЦІЙНИХ МОДЕЛЕЙ «ЩОДЕННІ 5» НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ

ПЛАН:

1. Теоретичні відомості щодо технології навчання «Щоденні 5».
2. Формування мовленнєвої компетентності у молодших школярів засобами ротаційної моделі «Щоденні 5».
3. Практичні вправи технології «Щоденні 5» на уроках української мови та читання.

1. Теоретичні відомості щодо технології навчання «Щоденні 5»

Технологія навчання «Щоденні 5» (Daily 5) пройшла певний період розвитку, поки не стала важливою та актуальною в початковій школі. Вперше вона була представлена Гейл Боші і Джоан Мозер у книзі «The Daily 5: Незалежність грамотності в початкових класах».

Цю технологію розробили саме ці дві вчительки початкових класів з міста Сіетл (США). Дану методику широко застосовують у Канаді, Сполучених Штатах Америки, Великій Британії, Австралії. Незважаючи на те, що для української освіти технологія «Щоденні 5» є новою та незнайомою, дана модель існує приблизно 12 років з моменту публікації Гейл Боші і Джоан Мозер у 2006 році книги. Першочергово технологію було розроблено, щоб допомогти учням розвивати щоденні звички читання, письма, створення словника і навички працювати самостійно.

«Щоденні 5» (Daily 5) – це методична система. Вона розвиває самостійність, креативність, уміння мислити нестандартно. Ця система складається з п'яти видів діяльності – «читання для себе», «письмо для себе», «читання для когось», «робота зі словами» і «слухання», які діти виконують щодня, під час уроків чи групи продовженого дня.

Наприклад, щодня читають по 3-5-7 (а в четвертому класі і двадцять) хвилин, пишуть, слухають. Дуже цікавою є думка освітянки М. Пристінської, про те, що кожен вид діяльності сприяє відпрацюванню в дитини самостійності, витримки, зосередженості у процесі читання і письма протягом тривалого часу. Завдання, що виконують школярі під час Daily 5, можна обирати.

Тож зупинимося детальніше на етапах, видах діяльності ротаційної моделі «Щоденні 5», а саме:

- 1) читання для себе;
- 2) письмо для себе;
- 3) читання для когось;
- 4) слухання;
- 5) робота зі словами.

Кожна діяльність розрахована на певний час (до 20 хв). Після довготривалого відпочинку учні можуть зосередити свою увагу лише на досить короткий час, навіть діти старшого віку. Відпрацювання витримки під час впровадження «Щоденні 5» відбувається від 8 до 12 тижнів. На початку цього процесу школярів об'єднують в одне велике коло. Після цього учитель об'єднує учнів у групи для виконання навчальних завдань. Одні пишуть, інші читають для когось, треті слухають. Через певний час знову сходяться в коло. Потім знову розходяться. І так триває до того часу, доки кожен учень виконає всі п'ять видів діяльності.

2. Формування мовленнєвої компетентності у молодших школярів засобами ротаційної моделі «Щоденні 5».

Першим етапом впровадження «Щоденних 5» є «*читання для себе*». Вчитель може застосовувати його як під час уроку, так і впродовж дня. Він самостійно визначає час, коли йому краще проводити цю діяльність. Важливим моментом під час виконання цього виду роботи є те, що з учень самостійно обирає книгу чи текст для читання. Учитель не повинен нав'язувати свою літературу. Розпочинати цю діяльність потрібно із 5–10 хв. у залежності від віку дітей і поступово збільшувати час для читання. Коли учні звикнуть, проблем із читанням не виникатиме. У класі можна створити куточок «Читацькі досягнення», щоб учні могли спостерігати за своїми успіхами. Після опрацювання книги діти мають виконати завдання для перевірки розуміння твору, а також для усвідомлення прочитаного.

Другий етап «Щоденних 5» – це «*письмо для себе*». Під час виконання цього виду роботи учитель може запропонувати учням будь-яку тему для письма. А також школярі за інтересами 4 можуть самостійно обирати теми. Під час цієї діяльності учні займають зручне для письма місце і впродовж відведеного часу працюють. «Письмо для себе» допомагає школярам вчитися висловлювати думки і записувати їх на папері, розвивати зв'язне мовлення. Як і в попередніх щоденних видах діяльності, учитель разом із учнями складає правила, яких діти мають дотримуватися під час «письма для себе». Так, школярі мають змогу обрати таку тему для письма, яку б вони хотіли розкрити та, можливо, поділитися з іншими. Вони працюють як окремо, так і у малих групах, читають або пишуть в індивідуальній зоні. Відпрацьовування такої незалежності розвиває потребу краще писати та читати.

Третій етап «Щоденних 5» – це «*читання для когось*». Під час виконання цього виду роботи учитель може запропонувати учням текст для читання. А також учні за інтересами можуть самостійно обрати книгу для роботи. Під час цієї діяльності учні об'єднуються у пари за інтересами. Такий вид роботи спонукає дітей вчитися співпрацювати, а саме слухати один одного, виконувати завдання в парі, ставити запитання за змістом прочитаного та аналізувати опрацьований твір. Учні мають виконувати «читання для когось» упродовж 20 хвилин. Але не слід одразу їх примушувати працювати весь цей час.

Четвертий етап «Щоденних 5» – це «*слухання*». Під час виконання цього виду роботи вчитель готує для учнів аудіозаписи, які вони обирають і слухають. А також учень може самостійно обрати аудіозапис для слухання. Сьогодні більшість учнів має різні гаджети. Тому вони можуть їх використати для цього виду роботи. Після завершення «слухання» учні розпочинають роботу над виконанням підготовлених учителем завдань, які спрямовані на перевірку прослуханого. Під час «слухання» вони вчаться тривалий час сприймати інформацію, не відволікаючись, відпрацьовувати витримку, обмінюватися думками щодо прослуханого твору, аналізувати почуте.

П'ятий етап «Щоденних 5» – це «*робота зі словами*». Його можна використовувати на уроках мови і читання. Під час цього виду діяльності вчитель добирає слова, які б він хотів опрацювати з учнями. Також

використовує і ті слова, які передбачені навчальною програмою. У свою чергу, діти можуть запропонувати опрацювати незнайомі слова, які вони зустріли під час читання художніх творів, розв'язуванні математичних задач, під час роботи з текстами на уроці природознавства. У процесі «роботи зі словами» учитель забезпечує школярів словниками, у яких вони можуть знайти визначення слів. Найкраще, щоб словники знаходилися у класі. Для пошуку тлумачення слів можна використовувати гаджети, якщо вони є в учнів. Учитель для цього виду діяльності готує різні завдання для роботи. Це сприяє кращому засвоєнню, а також дає змогу закріплювати вивчений матеріал на уроках української мови. Для цієї роботи використовують стіну слів. Це місце у класній кімнаті, куди вчитель розміщує усі слова, які учні вивчають упродовж тижня (місяця). Школярі можуть у процесі навчання користуватися ними, звертати увагу на їх написання для кращого запам'ятовування. Стіна слів перебуває в полі зору учнів.

Оволодіння учнями змістом навчання з мови та мовлення з урахуванням ротаційної моделі «Щоденні 5» уможлиблює досягнення позитивних освітніх результатів, закладених у нових програмах, а добір учителем різноманітних форм, методів і прийомів роботи з мовним та мовленнєвим матеріалом сприятиме удосконаленню якості навчання молодших школярів.

3. Практичні вправи технології «Щоденні 5» на уроках української мови та читання.

«Щоденні 5» можна застосовувати як під час уроку так впродовж усього навчального дня. Впровадження цієї технології не вимагає великих зусиль і часу. Головне – правильно організувати освітній процес. Ця система має унікальні та важливі елементи, які відрізняють її від інших систем навчання. Завдяки розробленому алгоритму впровадження технології «Щоденні 5» вчителі привчають учнів до самостійної освіти. Запроваджуючи «Щоденні 5», важливо розпочинати з «Читання про себе». Навчити учнів читати про себе є першочерговим завданням впровадження означеної та основа для розвитку читацької компетентності у молодших школярів. Робота в перші тижні навчання спрямована на алгоритм використання технології впродовж усього навчального року. Під час проведення вправ за технологією «Щоденні 5» необхідно:

- ✓ визначити, чого потрібно навчити;
- ✓ поставити цілі та створи атмосферу терміновості;
- ✓ записувати бажані моделі поведінки на «Я-схему»;
- ✓ моделювати найменш бажану поведінку, тоді найбільш бажану;
- ✓ моделювати найбажанішу поведінку;
- ✓ розмістити учнів по класу;
- ✓ тренувати та формувати витривалість;
- ✓ не заважати, а допомагати;

- ✓ використовувати тихий сигнал, щоб скликати учнів до початкового місця збору;
- ✓ провести фронтальне (групове) опитування, запитати: «Як все пройшло?»

1. Відгадай загадку. Надрукуй відповідь.
 На одній нозі танцюю,
 Зовсім я не байдуюю.
 Ти мене лиш накрути —
 Та в таночок знов пусти.

2. Дзига — іграшка, яка підтримує рівновагу на гострому кінчику за рахунок швидкого обертання навколо своєї осі.

3. Зроби звуко-буквений аналіз слова дзига.

4. Зафарбувати всі соти, які містять букви зі слова.

5. Закресли всі букви к і надрукуй утворене слово.
 кдкзкккак

6. Розфарбуй зображення.



Зразок вправ для 1 класу розроблених за технологією «Щоденні 5»

Взято з: <https://naurok.com.ua/uploads/files/598559/311856.pdf>

Також важливим компонентом системи «Щоденні 5» є створення у класі «Я-схем» із моделями бажаної поведінки. «Я-схеми» зберігають у класі впродовж навчального року та дають можливість постійно повертатися до них, коли необхідно повторити певні моделі поведінки. «Я-схеми» створюються на постійній поверхні: стенд з папером, дошка тощо.

Читання для себе

Постійно читай.

Залишайся на одному місці.

Починай одразу.

Працюй тихо.

Тренуй витривалість.

-найкращий спосіб стати хорошим читачем. Це цікаво та весело.

Читання разом з другом

Починайте одразу.

Читайте весь відведений час.

Читайте по черзі.

Залишайтесь на одному місці.

Працюйте тихо.

Тренуйте витривалість.

-найкращий час, щоб бути хорошим читачем, слухачем і напарником. Разом цікаво та весело.



Зразок «Я-схеми» (Щоденні 5)

Взято з: <https://vseosvita.ua/library/sodenni-5-a-shemi-157352.html>

Використання технології «Щоденні 5» на уроках мовно-літературної освітньої галузі знань на прикладі інтегрованого курсу «Українська мова та читання», навчальних предметів «Українська мова», «Літературне читання» є вдалим компонуванням п'яти видів діяльності, які завжди можна адаптувати під індивідуальний стиль, «методичний почерк» кожного учителя.

В рамках реалізації змістових ліній мовно-літературної освітньої галузі, застосування діяльності «Письмо для себе» технології «Щоденні 5», як підетапу уроку, пропонуємо практичну вправу:

«Письмо для себе»: Обери тему і запиши свою думку.

Тема 1. Чи люблю я читати?

Тема 2. Хто мені допомагає вибрати книгу для читання?

Тема 3. Про що я хочу читати сьогодні ввечері?

Кінцевим результатом є виконання учнями завдань для перевірки розуміння й усвідомлення прочитаного, почутого, написаного. Запропоновані види діяльності – читання для себе, письмо для себе, читання для когось, слухання, робота зі словами, передбачають самооцінювання, яке учні здійснюють до запропонованих «бланків самооцінювання».



Гончаренко Л. П. Зразок бланків самооцінювання та вправ відповідно до видів діяльності технології «Щоденні 5»

Взято з: <https://naurok.com.ua/blanki-samoocinyuvannya-ta-zrazki-zavdan-dlya-schodenni-5-86441.html>

Бланк	ЧИТАННЯ ДЛЯ СЕБЕ САМООЦІНЮВАННЯ
☐	Я свідомо обираю книгу (текст) для читання.
☐	Я одразу починаю працювати.
☐	Під час читання залишаюсь на одному місці.
☐	Правильно тримаю поставу. Правильно тримаю книгу.
☐	Під час читання я перевіряю, чи все розумію.
☐	Я ЧИТАЮ ВЕСЬ ВІДВЕДЕНИЙ ЧАС!

Бланк	ЧИТАННЯ ДЛЯ КОГОСЬ САМООЦІНЮВАННЯ І ВЗАЄМООЦІНЮВАННЯ
☐	Ми гарно і дружно працюємо разом.
☐	Ми одразу починаємо працювати.
☐	Наші очі дивляться в книгу.
☐	Ми читаємо по черзі (абзац чи сторінку).
☐	Під час читання ми залишаємось на одному місці.
☐	Ми контролюємо свій голос під час читання.
☐	Ми допомагаємо один одному зрозуміти прочитане.
☐	МИ ЧИТАЄМО ВЕСЬ ВІДВЕДЕНИЙ ЧАС!

Бланк	СЛУХАННЯ САМООЦІНЮВАННЯ
☐	Я спокійно беру всі необхідні матеріали.
☐	Я одразу починаю працювати.
☐	Я весь час залишаюсь на одному місці.
☐	Я використовую стратегії та прийоми для розуміння почутого.
☐	Я використовую лише ті засоби і записи, які рекомендує учитель.
☐	Я ПРАЦЮЮ ВЕСЬ ВІДВЕДЕНИЙ ЧАС!
☐	Я прибираю всі матеріали на місце.

Бланк	РОБОТА ЗІ СЛОВАМИ САМООЦІНЮВАННЯ
☐	Я беру матеріали швидко і тихо.
☐	Я одразу починаю працювати.
☐	Під час роботи залишаюсь на одному місці.
☐	Я виконую все правильно і охайно.
☐	Я можу використовувати різні словники.
☐	Під час роботи я дотримуюсь інструкції.
☐	Я ПРАЦЮЮ ВЕСЬ ВІДВЕДЕНИЙ ЧАС!
☐	Я прибираю всі матеріали на місце.

Бланк	ПИСЬМО ДЛЯ СЕБЕ САМООЦІНЮВАННЯ
☐	Я беру матеріали швидко і тихо.
☐	Під час роботи залишаюсь на одному місці.
☐	Я одразу починаю працювати.
☐	Я використовую нові слова, вивчені правила і різноманітні жанри.
☐	Я ПРАЦЮЮ ВЕСЬ ВІДВЕДЕНИЙ ЧАС!
☐	Я прибираю всі матеріали на місце.

ТЕМА: ХАРАКТЕРИСТИКА ЯКІСНОГО ЧИТАННЯ

ПЛАН:

1. Формування початкового вміння читати (за змістовою лінією «Читаємо»).
2. Спосіб читання.
3. Види читання.
4. Якісне читання.

1. Формування початкового вміння читати (за змістовою лінією «Читаємо»).

Ця змістова лінія передбачає формування в учнів / учениць повноцінної навички читання, умінь самостійно вибирати й опрацьовувати літературні тексти різних видів, дитячі книжки, висловлювати своє ставлення до прочитаного, сприймати художній текст як засіб збагачення особистого емоційно-чуттєвого соціального досвіду, користуватися раціональними прийомами пошуку потрібної інформації в різних джерелах, працювати з інформацією в різних форматах, застосовувати її в навчально-пізнавальних, комунікативних ситуаціях, практичному досвіді.

В основі читання лежать синтетичні звукові дії, опосередковані буквами. Отже, *читання* є «процесом відтворення звукової форми слів за їхніми графічними (буквеними) моделями». Дитині, яка опановує вміння читати, доводиться виконувати розумові дії зі звуковою сферою мови – зливати у звукові комплекси (спочатку в склади, а потім і в слова) окремі звуки, позначені на письмі буквами. Тому в підготовчий (добуквений, добукварний) період учитель повинен приділяти рівнозначну увагу вправлянням у *звуковому аналізі* і у *звуковому синтезі*.

З огляду на зазначене, основою початкового вміння читати в 1 класі мають стати *синтетичні звукові вправи*. Можна не сумніватися, що вміння школяра/школярки злити в одну артикуляційно-вимовну одиницю (склад) два-три звуки, сприйняті від учителя / учительки на слух у роздільному вимовлянні, позитивно позначиться на таких самих діях, коли учень розпочне читання. Це вміння успішно запобігатиме також побуквеному читанню, яке є досить помітним явищем у діях першокласників та першокласниць, яких у дошкільний період знайомили з буквами. Саме через це вони не опанували вміння синтезувати звуки у склади, тобто не навчилися звукового синтезу. Зважаючи на це, до уваги вчительства пропонується низка синтетичних звукових вправ, які доцільно опрацьовувати з учнями у добукварний період та на початку букварного.

В букварний період навчання грамоти синтетичні вправи виконуються у двох варіантах – суто звуковому та з опорою на букви, що вже є власне читанням. Синтетичні вправи, завдання в цікавій, логічно навантаженій формі слугують підготовкою до свідомого читання учнями слів, словосполучень, речень, текстів спочатку складами, із поступовим

переходом до читання цілими словами. Уже на початку букварного періоду дітям доводиться паралельно і впереміш читати склади і слова з твердими і м'якими приголосними звуками, що сприяє усвідомленому і злитому прочитуванню незнайомих до цього, але зрозумілих слів.

2. Спосіб читання.

Важливим принципом, на якому ґрунтується сучасний метод навчання грамоти, є одночасно-паралельне опрацювання парних твердих і м'яких приголосних звуків, які на письмі позначаються тією самою літерою. Окремо взята зі слова чи складу літера здебільшого не може бути правильно прочитана, оскільки її звукове значення залежить від сусідніх букв у цьому складі чи слові, зокрема від тих, що позначають голосний звук.

Якщо, скажімо, взяти склади *на* і *ня*, то правильно відтворити звукове значення букви *н* можна лише за умови, якщо прочитати її не окремо, а разом із наступною літерою. У першому випадку вона читатиметься як звук [н], а у другому – як звук [н']. Окремо взяті букви *я*, *ю*, *є* можна прочитати так, як вони називаються, тобто вимовляючи відповідні звукосполучення [йа], [йу], [йе]. Однак у сполученні з попередніми буквами *па* позначення приголосних звуків (*ля*, *цю*, *не*) вони мають бути прочитані як голосні звуки [а, у, е] після відповідних м'яких приголосних [л', ц', н'].

Тому наступним важливим принципом методу навчання грамоти є забезпечення насамперед складового читання вже на самому початку ознайомлення учнів/учениць із кожною новою літерою, яка позначає приголосний звук (звуки). Тільки злите прочитування дитиною сполучення приголосного з голосним, яке ми надалі будемо позначати скорочено «ПГ», «П'Г», забезпечує правильне читання дво-трискладових слів типу *мама*, *літо*, *сорока*, *синиця*. Читання ж слів ускладненої структури спочатку може здійснюватися способом причитування до злиття «ПГ» окремих букв, які стоять за його межами у складі, наприклад: *ма-к*, *лі с*, *со-с-на*, *лі-с-ни-к*. Первинне прочитування учнем/ученицею слова в такий спосіб зберігає його загальний складо-звуковий образ, і оскільки таке читання наближене до уповільненого вимовляння слова, воно не позначається на сприйнятті його лексичного значення.

Базове завдання змістової лінії «Читаємо» – формування повноцінної навички читання. Це багатогранна проблема, яка розв'язується індивідуально диференційовано. Одним із таких завдань є читання складів, поданих, наприклад, на банері, який тримає тварина. Назва цієї тварини або починається з букви, яка вивчається сьогодні на уроці, або ця буква є в назві тварини. Це – ігровий момент і, водночас, можливість для творчості вчителя, що зможе, крім поданих у підручнику, самостійно дібрати кілька додаткових завдань з огляду на потреби класу. Наприклад, запропонувати назвати звуки у слові, яке є назвою тварини, поділити це слово на склади, скласти з ним речення тощо.

Учням пропонуються цікаві завдання для формування навички читати

склади.

Наступний етап – читання слів. З цією метою у підручнику запропоновано різні завдання, а також подано традиційні колонки (стовпчики) слів. Принципи їх укладання різні:

1) читання слів за подібністю — ряду слів, які за туковим і буквеним складом мають багато спільного:

мала	мила
мало	мило
мале	мили
малі	миле

У підручниках, зокрема у словах, задля кращого зорового сприйняття їхніх окремих частин, які графічно збігаються, використовується спосіб виділення їх кольором:

2) нарощування літер, складів на початку і в кінці слів:

син	рука	теніс	спорт	рис	віти
синок	рукав	тенісист	спортсмен	ірис	квіти

3) добір в одну колонку слів зі спільними або частково схожими за буквеним (відповідно, звуковим) складом частинками; причому не обов'язково, щоб ці слова були спільнокореневими:

клас	маска	калина	солоня
квас	каска	малина	солома

4) добір для попереднього, підготовчого, читання слів, які потребують пояснення або уточнення їхнього лексичного значення; зазвичай це слова, які учні читатимуть у тексті:

хата	хмара	хвіст
хатка	хмарка	хвостик
хатинка	хмаринка	хвостатий

Інтервали, які допускаються учнем під час такого першого прочитування слова, поступово скорочуються і зовсім зникають уже в повторних його причитуваннях; поступово учень переходить до читання складами і цілими словами. Після опрацювання окремих слів приступаємо до читання речень, а згодом учні читатимуть тексти про навколишній світ, сучасних дітей.

Із метою формування компетентностей, передбачених програмою, а саме: сприймати і практично розрізняти художні тексти, аналізувати й усвідомлювати зміст тексту, подано фольклорні та літературні тексти (загадка, скороговка, лічилка, казка, вірш, оповідання).

Підручник з української мови для 1 класу має чітку дидактично обґрунтовану структуру сторінок і сторінкових розворотів. На вивчення кожної літери передбачено два уроки. На першому уроці відбувається ознайомлення учнів із виучуванням звуком (звуками), буквою, яка цей звук (звуки) позначає, уміння читати її в різних сполученнях та локальних позиціях у словах і реченнях. На матеріалі сторінок підручника учні

закріплюють знання про вживання на письмі великої букви на початку речення та в іменах людей, чоловічих і жіночих.

3. Види читання.

Існують два види читання: вголос (або голосне) і мовчазне (або читання про себе).

Мовчазному читанню передують голосне (букварний період), яке, однак, не замінюється повністю читанням про себе, а триває впродовж усього початкового навчання. Зменшується лише його питома вага у порівнянні з мовчазним читанням, яке у 3-4 класах стає провідним.

Кожен із перелічених видів читання має практичне значення у підготовці активного читача. Голосне читання, що відповідає вимогам виразного читання, сприяє кращому усвідомленню прочитаного, посилює виховний та естетичний вплив на читачів. До цього прагне вчитель. Здійснюється воно застосуванням різноманітних форм учнівського читання: індивідуального, хорового, «ланцюжкового», вибіркового, в особах. Кожна з цих форм задовольняє певну методичну мету.

Індивідуальне читання дозволяє здійснювати роботу з окремим учнем: навчати чи контролювати його успіхи. І все ж воно не виключає залучення однокласників до ознайомлення з текстом.

Хорове читання допомагає вчителю вирівняти вміння і навички читання всіма учнями. Можна також практикувати читання всіма учнями врівголоса.

Ланцюжкове читання – це й ефективна форма активізації учнівської діяльності в класі, це й засіб контролю за вже вивченим, це й практичний прийом удосконалення навичок виразного читання. Такі функції воно виконує завдяки принципу його організації: текст читають учні по одному реченню, передаючи «естафету» читання сусідові.

До **вибіркового читання** вдаються переважно при аналізі твору: коли необхідно знайти найбільш важливі місця для розуміння ідеї твору, процитувати оцінку, яку дає автор вчинкам персонажів, нагадати присутнім опис природи, подій тощо.

Читання в особах, відоме ще з букварного періоду, – один з результативних способів навчання виразному читанню. Його застосування можливе як при прочитанні окремих оповідань, так і при вивченні байок і казок. Читання в особах доцільно поєднувати з інсценуванням та театралізацією.

Всі форми голосного читання впливають на формування культури мовлення учнів: читаючи вголос, діти виробляють орфоепічні норми, замислюються над правильним виразом думки.

Доказом практичного значення мовчазного читання служить його широке застосування у повсякденному житті: самостійне читання книжок, газет, документів. Воно є основним видом читання в життєвій практиці

людей. Переваги його в порівнянні з голосним читанням – в економії часу, адже темп читання про себе значно вищий, ніж читання вголос.

Відомі різні прийоми навчання названим двом видам читання. Зразкове виразне читання вчителя при навчанні голосному читанню. На різних етапах навчання він демонструє вимову слів, прочитування речень, абзаців і цілих текстів. Особливе враження приклад декламації чи виразного читання справляє при опрацюванні художніх творів. Тому кожен вчитель повинен досконало володіти технікою виразного читання.

Сталі навички мовчазного читання теж можна виробити на уроках поетапно: перший етап – мовчазне читання уже прочитаних вголос творів, поглиблене осмислення прочитаного (відповіді на запитання, добір речень для ілюстрацій до характеристики персонажів, визначення головної думки творів та ін.); другий етап читання про себе без попереднього голосного читання, але після підготовчої роботи, а по закінченні мовчазного читання рекомендується прочитати текст вголос і піддати його більш детальному розбору. Пропонуючи мовчазне читання, слід визначити час для опрацювання матеріалу. Це активізує роботу учнів і привчає їх до швидкого читання.

Два види читання можна чергувати залежно від теми твору, жанру, розв'язання завдань, поставлених вчителем на конкретному уроці. Емоційно насичені твори доцільно прочитувати вголос, як і діалоги. Читання має бути осмисленим, як при мовчазному, так і при голосному виді читання. Щоб упевнитися в тому, що учні розуміють прочитане, потрібен контроль.

4. Якісне читання

Уся робота із застосуванням обох видів читання підпорядкована виробленню в учнів таких його **якісних ознак**, як свідоме, правильне і швидке читання. Щодо читання вголос, то воно має бути ще й виразним.

Свідоме читання забезпечує уміння читати з ясним розумінням змісту тексту, описаних подій, зв'язку між ними й уміння оцінити вчинки дійових осіб. Усе це ґрунтується на усвідомленому сприйнятті учнями лексичного значення всіх слів, що завдяки граматичній пов'язаності формують думку, виражену реченням. Свідомим визнається читання, якщо учень спроможний не тільки переказати, а й висловити своє ставлення до прочитаного. Найголовнішою якістю читання є свідомість читання, тобто повне розуміння того, що читається. З метою підтримування інтересу першокласників до читання варто використовувати різноманітні стимули і прийоми читання, якомога частіше пропонувати читати тексти різних жанрів, на різних носіях (на папері, дошці, мультимедіа) і з різних джерел, залучати учнів до дидактичних ігор, вирішення змодельованих знайомих дітям життєвих ситуацій, які потребують застосування навички читання.

Словникова робота на уроці читання допомагає дітям краще усвідомити зміст прочитаного. Вона полягає у тому, щоб пояснити дітям незрозумілі слова (неологізми, архаїзми, діалектизми), які зустрічаються в тексті; активізувати лексичний словниковий запас кожного учня; навчити їх

правильно вживати ті чи інші слова у своїх висловлюваннях. З учнями можна скласти спеціальні словнички (нових слів чи фразеологізмів тощо), скласти і записувати речення з новими словами, використовувати слова чи фрази у діалозі тощо.

Правильне читання має відповідати наступним критеріям:

- ✓ безпомилковість відтворення звукового наповнення прочитуваного, тобто читання без пропусків букв, складів, їх перестановок, вставки зайвих букв, складів;

- ✓ ритмічність (або плавність) читання, яка виявляється при злитому промовлянні складів у словах і злитій мові ненаголошених службових слів з повнозначними частинами мови;

- ✓ дотримання орфоепічних норм, у першу чергу правильного наголошування складів, вимови тих звуків і слів, які у мовленні дітей зазнали впливу діалектного оточення.

У виробленні **швидкого читання** треба прагнути до темпу читання, що відповідає темпу усного мовлення і забезпечує свідоме сприймання змісту прочитаного. Але в кожному класі слід добиватися нормального для даного класу темпу читання, для якого існують програмові вимоги.

Виразним може бути лише читання вголос. Тому основні вимоги до нього пов'язані з інтонацією, яка включає складний комплекс елементів вимови: ритм, темп, тембр, інтенсивність, логічний наголос. Виразним читання вважається тоді, коли читець дотримується пауз, логічних наголосів, варіює пришвидшеним чи уповільненим темпом, пониженням чи підвищенням голосу при проказуванні слів або речень відповідного змісту твору.

Якості читання взаємопов'язані і взаємозумовлені. Удосконалення однієї з них веде до поліпшення другої. Недоліки якоїсь з ознак читання впливають на якісну характеристику іншої риси уміння читати. Так, усвідомлено можна читати лише при правильному читанні, що забезпечується, в свою чергу, розумінням слів, речень. Від правильного читання залежить швидкість його. Основою виразного читання стає свідоме сприйняття тексту, що диктує знаходження пауз, логічних наголосів, прискорене чи уповільнене прочитування твору. Успіх виразного читання також залежить від правильного і швидкого читання.

Прищеплення цих якостей здійснюється паралельно на всіх уроках читання. Прагнучи навчити дітей швидкому читанню, учитель буде добиватися одночасно і правильного прочитування і свідомого сприймання твору. Це взаємопов'язаність у навчанні школярів культури читання вголос.

Правильне читання закладається в добуковарний період, коли учні набувають умінь вимовляти звуки відповідно до літературних норм. Працюючи над вимовою розглянутих на уроці слів, учитель повинен слідкувати за порушеннями орфоепічних норм, викликаним впливом двомовності чи діалектного оточення. Для виправлення неточностей, що стаються внаслідок впливу іншої мови, можна зіставляти неоднотипну

вимову звуків чи слів цих мов, підкреслюючи специфічні особливості протиставлюваних елементів. Помилки, викликані впливом діалектів, слід виправляти тактовно, пояснюючи дітям, що така вимова є відхиленням від літературних норм. Важко досягти повного успіху у ліквідації порушень вимовних норм тільки у добукварний період, тому ця робота триває і у букварний період, і на вищому рівні навчання: учні засвоюють відповідність позначення звука буквою і, навпаки, «озвучення» букв. У після букварний період починається планомірне прищеплення найважливіших орфоепічних норм на уроках української мови. Перевіряються здобуті знання з орфоепії на уроках читання.

Існують різні способи виправлення помилок читання: учень читає за складами, записує; учитель ставить перед ним запитання, яке підкаже йому правильне прочитання слова; учитель залучає інших учнів до роботи над усуненням неточностей прочитаного; вчитель сам виправляє неточність тощо.

Для запам'ятовування правильної вимови рекомендується давати учням прислів'я, приказки. Наприклад, для вироблення дзвінкої вимови кінцевих дзвінких приголосних може здатися таке прислів'я: «Хліб – батько, вода – мати». А чи не найефективнішим способом навчання дітей орфоепічним нормам є заучування напам'ять віршів, уривків з прозових творів. У пригоді можуть стати також літературні ігри, зокрема добрі рими (сад – ряд; сміється – в'ється). Корисно заучувати з дітьми лічилки, скороговки.

Проте, помилково було б думати, що правильність читання визначається лише дотриманням орфоепічних норм. При читанні діти молодших класів також пропускають або переставляють букви, додають склади чи навіть слова, розривають частини слова при переносі. Такі порушення читання потрібно виправити.

ТЕМА: ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ТВОРІВ РІЗНИХ ЖАНРІВ

ПЛАН:

1. Ознайомлення учнів початкових класів з творами різних жанрів.
2. Методика опрацювання оповідань.
3. Особливості роботи над казкою.
4. Робота над легендою, переказом.
5. Особливості роботи над віршем. Ознайомлення молодших школярів з ліричним віршем.
6. Особливості роботи над байкою.
7. Особливості роботи над малюнком.
8. Вивчення малих фольклорних жанрів.
9. Вивчення малих фольклорних жанрів. Методика роботи над скороговками

10. Вивчення малих фольклорних жанрів. Методика роботи над загадками.

11. Вивчення малих фольклорних жанрів. Методика роботи над прислів'ями та приказками

12. Вивчення малих фольклорних жанрів. Методика роботи над лічилкою.

1. Ознайомлення учнів початкових класів з творами різних жанрів.

Під час навчання молодші школярі ознайомлюються зі значущими одиницями художніх, науково-художніх, науково-популярних текстів, оволодівають практичними вміннями впізнавати, розрізняти та називати окремі літературні жанри: казку, оповідання, вірш, байку, малі фольклорні жанри (загадки, прислів'я); ігровий фольклор (скоромовка, лічилка, календарно-обрядова поезія тощо). Засвоєння школярами літературних форм, їх жанрових особливостей організовується з урахуванням пізнавальних можливостей дітей. Учні 2-х класів ознайомлюються з найпростішими жанровими особливостями казки на матеріалі казок про тварин, оскільки вони є найпростішими і найдоступнішими для сприймання і розуміння порівняно з іншими видами. Героїко-фантастичні казки, які мають складнішу будову, більші за обсягом, складаються з багатьох епізодів, відзначаються особливою вигадливістю, містять потужний фантастичний елемент, доцільно починати вивчати з 3 класу. Лірична поезія доступніша учням 4-х класів.

Організація роботи над художнім твором є складною справою для кожного педагога. Вивчаючи художній жанр, вікові індивідуальні особливості сприймання його учнями певного віку, вчитель має вибрати ті види роботи над текстом, які б допомогли зрозуміти прочитане, уявити, засвоїти предмети і явища, картини в тому порядку й повноті, як прагнув того автор, подивитися на речі його очима, мислити його думками, переживати разом з ним, тобто дати дитині змогу виявити власний емоційно-естетичний відгук на зображене, не захоплювати поза текстовими асоціативними нашаруваннями, які можуть призвести до розладу авторської образно-емоційної структури.

Різноманітна тематика текстів у підручниках подана творами різних жанрів: оповіданнями, віршами, казками, байками, нарисами, легендами, переказами, малими фольклорними формами. А тому в учнів треба виробити вміння працювати з тестами творів різних жанрів, творчо сприймати їх, а також виховувати в молодших школярів художній смак, естетичне почуття, утверджувати основи моральності і громадянськості, творчого ставлення до слова.

2. Методика опрацювання оповідань.

Вводячи до повсякденного шкільного вжитку термін «оповідання», необхідно забезпечити його тлумачення. *Оповідання* – це невеликий розповідний художній твір про якийсь випадок, епізод із життя героя.

Художній тому, що в ньому дається словесний малюнок подій, пов'язаних з життям і діяльністю людей, або словесно малюється природа.

У художньому творі картини змальовано художньо. Навколишня природа наділяється такими рисами, які властиві людям. Оповідання, представлені в підручниках інтегрованого курсу «Українська мова та читання», «Літературне читання» для 2-4 класів, умовно поділяють на дві групи: оповідання, у яких діють люди, та оповідання про природу і діяльність у ній людей. При початковому ознайомленні з твором спершу варто читати самому вчителю. Читання оповідання можна доручати учням вкінці 2 на початку 3 класу.

Аналіз частин оповідання доцільно вести так, щоб самі діти приходили до відповідних подій. Не відкидають можливості застосовувати питання, що спонукають дітей до репродуктивної відповіді, слід ширше застосовувати запитання, які змушують учнів думати, порівнювати, зіставляти, оцінювати, робити висновки. Не треба боятися, коли школярі по-різному оцінюють дії героїв. Не рекомендується одразу ж виправляти неправильну характеристику персонажа. Дати йому належну оцінку вчитель ще встигне. Куди важливіше провести з класом розмову про те, як діти розуміють його дії, чому саме так, а не інакше уявляється поведінка героя.

3. Особливості роботи над казкою.

Казка відома дітям з дошкільних років. Її привабливість – у сюжетності, таємничості, фантастичності. Діти з захопленням грають у вовків і лисиць, з любов'ю готують маскарадні костюми зайців і півників, а на дитячих ранках з інтересом відтворюють поведки улюблених казкових персонажів. Однак, це не може служити підставою для того, щоб вважати, що учні розуміють специфіку казки як літературного жанру. Від них не слід домагатися наукового визначення казки, адже діти не усвідомлять його змісту, хоч, можливо, й запам'ятають формулювання. У початкових класах мова може йти лише про набуття загальних уявлень про казку і її відмінностей від інших творів.

Дітям не слід говорити, що казкові події видумані. Умовність казки вони самі відчують. Вона їм подобається. Вони і в класі ладні грати в придуманих казкових героїв. І це треба всіляко підтримувати. Текст багатьох казок піддається прочитуванню в особах. Методика рекомендує вчителю скористатися цією можливістю: учні залучаються до діалогу.

У процесі такої зацікавленої роботи дітей над казкою створюються сприятливі умови для розкриття перед ними особливостей цього виду народної творчості. Вони ще раз переконують, що казка – це розповідь про якусь незвичну подію. В її основі – видумка, фантазія, адже насправді звірі не розмовляють, а в казках вони користуються людською мовою. Проте дітей це не бентежить, вони цікавляться казкою саме тому, що в ній звірі живуть і розмовляють зрозумілою мовою.

Важливо звернути увагу на особливості чарівних або героїко-фантастичних казок, їх відмінності від «звіриного епосу». Так, наприклад, чарівні казки мають складнішу будову, вони довші, складаються з багатьох епізодів, пригод, відзначаються особливою вигадливістю, мають потужний фантастичний елемент.

Головними позитивними персонажами цих казок часто виступають герої-богатирі, добротворці, подвиги яких мають визвольно-патріотичний характер; вони наділені незвичайними якостями: надприродною силою, кмітливим розумом, чуйною вдачею («Кирило Кожум'яка», «Котигорошко», «Іван – мужичий син»).

Під час ознайомлення учнів з соціально-побутовими казками учителю варто наголосити на відсутності у змісті дивовижних істот, надприродних сил, чудесних перетворень, на тому, що у таких казках, порівняно з попередніми, значно більше елементів дійсності, реальних життєвих подій.

На третьому році навчання увагу учнів можна привернути до особливостей будови казки. Кожна казка побудована по-своєму. Однак у казках як своєрідному жанрі є й певні закономірності, за якими ведеться виклад. На них треба вказати. Навіть учні 1 і 2 класів легко схоплюють, що зачин казки відкривається переважно словами: «Жив-був» чи «Жили-були», «Жив собі» або «Давно, давно це було». Нехай і діти саме так починають вигадані ними казки.

Шкільна практика показує, що учні без труднощів усвідомлюють одну з важливих особливостей багатьох казок – повторення однотипних дій чи ситуацій. Повторюючи їх автор казки досягає послідовного розгортання подій. Неодмінною частиною казки є її кінцівка, яка у більшості народних казок, як і їх зачин, є своєрідна: «Ось і казці кінець, а хто слухав – молодець», «Казці кінець, а мені – меду корець», «І стали вони жити-поживати та добра наживати» і інші. На композиційну частину казки доречно особливо звернути увагу дітей. Зробити це можна по-різному. Один з прийомів – поставити запитання: «Чим же закінчилась казка?».

У початкових класах зустрічається визначення казки як жанру, окрім того, учні вчать робити композиційний поділ на зачин, основну частину (зав'язка, розвиток дії, кульмінація, розв'язка), кінцівка. У процесі читання казок дітям розкривається їх своєрідні риси: фантастичність, змалювання незвичайних подій з участю звірів, явищ природи і людей, специфічний зачин, типово казковий виклад з повтором однотипних дій, кінцівка. Під кінець навчання в початковій школі учні зможуть виділити казку як жанр з-поміж інших розглядуваних на уроці читання текстів. Для цього їм вистачить знання названих особливостей.

Структура опрацювання казок нічим не відрізняється від будови опрацювання оповідань. Після ознайомлення з текстом казки і тлумачення (при необхідності) слів і виразів застосовується вибіркове читання, відповіді на запитання (учнів і вчителя), складання плану (різних типів – малюнкового

і словесного), різноманітні форми переказування. Зміст, мета і завдання кожного з цих етапів залежить від тексту казки.

Головна увага має бути зосереджена на тому, щоб діти свідомо розуміли текст казки, чітко уявляли послідовність розгортання подій і мотиви дій персонажів. Допмагають у цьому питання, відповіді на які підкажуть, чи зрозуміли діти сюжетну канву твору і змальованих картин.

У роботі над казкою широко застосовуються прийоми інсценізації й драматизації що сприяє реалізації змістової лінії «Театралізуємо».

4. Робота над легендою, переказом.

Легенда – народне сказання або оповідання про якісь події чи життя людей, оповите казковістю, фантастикою.

Переказ – це невелике усне оповідання про визначні історичні події та їх героїв. Звідси випливає, що легенди і перекази доступні для кращого сприймання учнів 3 і 4 класів. У підручниках пропонуються легенди і перекази про героїчне минуле нашого народу, про походження назв міст, птахів, рослин, а також біблійні легенди. У них міститься значний пізнавальний і виховний потенціал. Діти щиро переживають горе і нещастя людей, дізнаються про традиції української народу, про рослинний і тваринний світ.

Легенди за змістом подібні до фантастичних казок; у них також головну роль відіграє чарівний, фантастичний елемент. Але сюжети легенд більше, ніж казкові, зорієнтовані на достовірність зображуваного. Багато легенд ґрунтується на біблійних сюжетах (про створення світу, перших людей, про Ісуса Христа, Божу Матір, пророків, апостолів, святих). Тому перед вивченням легенди дітей треба ознайомити з тими чи іншими біблійними іменами, сюжетами, подіями. Наприклад, перед вивченням легенди «Суд Соломона» дітям потрібно розповісти, що Соломон був найрозумнішим царем, сказати дещо про його правительство.

Значна частина сюжетів легенд походить від давніх міфологічних вірувань і уявлень; пов'язана з історичним минулим нашого народу тощо. Установкою на достовірність і односюжетністю, нестійкою, довільною формою легенда відрізняється від казки, в якій так чи інакше підкреслюється вигадка зображеного. Значним фантастичним сюжетом, іноді міфологічним елементом, легенди відрізняються від переказів, що характеризуються більшою реалістичною, фактичною правдивістю. Легенди позбавлені алегоризму.

Робота вчителя над легендами і переказами така, як і робота над казками. Учитель близько до тексту розкажує або читає легенду (переказ). Після ознайомлення з текстом і тлумаченням слів та висловів застосовується вибіркове читання, відповіді на запитання, складання плану, різноманітні форми переказування. Зміст, мета й завдання кожного з цих етапів залежить від тексту.

5. Методика вивчення вірша. Ознайомлення молодших школярів з ліричним віршем.

Молодші школярі знайомляться з епічними (сюжетними) і ліричними віршами. Відмінність цих типів поетичних творів накладає відбиток на методику їх вивчення і якоюсь мірою на організацію уроків читання.

Так, епічним віршам властивий сюжет, розвиток подій. Наявність розвитку подій, в центрі яких діють особи, епічні вірші подібні до інших художніх жанрів, таких як оповідання, казки. Тому організація уроків їх читання схожа на будову уроків вивчення оповідань і казок. Як і при розгляді прозових творів, в опрацюванні віршів після вступної бесіди і ознайомлення з текстом застосовується кількаразове повторне читання, аналіз головної думки і художнього її втілення.

Працюючи над віршем, не слід забувати, що об'єкт аналізу – поетичний твір. У нього особлива форма, що зумовлює використання специфічних прийомів роботи над ним. Йому притаманні більша, ніж в оповіданнях, образність, своєрідна синтаксична будова речень, лаконічне змалювання образів. Це змушує вчителя бути особливо пильним до пояснень окремих слів і виразів, тлумачення смислу речень.

На відміну від епічних віршів у ліричних поезіях немає сюжетного розвитку. У них відтворено переживання поета чи почуття, властиві не тільки авторові твору, а й усім людям. Авторські переживання передаються або в змалюванні картин природи, або в розкритті політичних подій.

У підручниках представлені віршовані твори громадянської і пейзажної лірики. У роботі над творами громадянської лірики важливо якнайповніше показати головну думку поезії, виявити складові частини ідейного задуму, а також ті висновки, які витікають з описуваного. Як і при опрацюванні інших творів, аналіз поезій громадянського спрямування потребує заключного слова вчителя, яке повинно стати закликком чи порадою, виразом гордості за нашу Батьківщину, за свободолюбивий український народ.

Твори пейзажної лірики потребують своєрідного підходу до їх вивчення. Зумовлено це тим, що вірші такого типу невеликі за розміром і передаються в них не події з життя людей, а почуття, пов'язані із змалюванням явищ природи, переживань. Така поезія сприяє емоційному пізнанню дійсності. Звідси стає зрозумілою вимога методики – читанням ліричних віршів вводити дітей у світ художніх образів через почуття, а далі вести від почуттів до думок, до висновків.

Сучасний підхід до методики опрацювання ліричного вірша наголошує на умовах, за яких можливе повноцінне сприймання молодшими школярами пейзажної лірики, а саме:

- ✓ активного збагачення тезауруса учнів (тезаурус від грецького запас – сукупність понять, словник), розвитку їхньої поетичної спостережливості;
- ✓ наявності в них настроєності на сприймання;
- ✓ формування поетичного слуху, асоціативної і творчої уяви;
- ✓ уміння аналізувати образно-емоційний зміст твору;

- ✓ формування естетичної оцінки поезії, відображеної дійсності у ній;
- ✓ активізація творчої думки учнів.

Забезпечення цих умов та знання вчителем особливостей сприймання лірики молодшими школярами веде до формування в них повноцінного естетичного сприймання пейзажної лірики.

6. Особливості роботи над байкою.

Жанр байки у підручниках представлений кількома зразками. Уперше з цим жанром діти знайомляться у 3 класі. Наймолодші школярі байок не читають. Цьому є пояснення: байці властива алегоричність (мистецький прийом втілення абстрактного поняття в художньому образі; наприклад безладдя в зображенні дій Лебедя, Щуки і Рака, що представлені в байці Л. Глібова «Лебідь, Щука і Рак» чи хитрість Лисиці та недолугість Гави у байці «Гава і Лисиця»). Дітям наймолодшого шкільного віку властиве конкретне мислення. Тому при опрацюванні байок у вчителя можуть виникнути складності. Їх подоланню сприятиме, по-перше, використання на уроці привабливих для дітей сторінок байки як літературного жанру і, по-друге, усвідомлення вимог до вивчення байки у початковій школі.

Від казок байки відрізняються тим, що вони переважно віршовані. Успішній роботі над байкою допоможуть притаманні цьому жанру картинність описів, влучність виразів, образні характеристики персонажів. У байці «Чиж та Голуб» чирик зображений привабливо: «молоденький, такий співучий, проворненький». А хіба не виразно змальований пихатий Голуб, який дозволяє собі такі слова: «А що? Попавсь? От тобі й на! Вже, певно, голова дурна...». Діти позитивно реагують на влучну й емоційну лексику описуваних у байці епізодів. Завдання вчителя – донести їх до учнів і виразним читанням тексту, і зосередженням уваги на тих образних прийомах, які використовує байкар для змалювання своїх героїв.

У роботі над байкою методика рекомендує дотримуватися певних вимог.

Особливості байки як жанру:

- ✓ байка – твір художньої літератури, це – алегорична розповідь навчального характеру;
- ✓ персонажі байок – тварини, птахи, риби; дійовими особами можуть бути люди і предмети;
- ✓ байка складається з двох частин: зображення подій чи розповіді про них і повчання (мораль).

Існують методичні поради щодо порядку роботи над частинами байки, а саме: зображенням подій і повчанням (мораллю). Є два погляди на те, чи треба читати байку всю, чи спочатку слід ознайомитись із викладом подій, а вже на завершення аналізу прочитати мораль. Один з них пропонує незалежно від розташування повчання, ні під час розбору змісту подій. Мораль читається на завершення розмови про події і після характеристики персонажів. Інша думка зводиться до того, що треба читати увесь твір, адже

без моралі важко збагнути його зміст. Слушність останнього твердження безперечна. Справді, прочитавши мораль, можна прослідкувати, як вона розкривається, на прикладі яких образів це робиться, на якому словесному матеріалі. Тому є всі підстави рекомендувати другий підхід до вивчення байки. Цей підхід тим більш логічний, оскільки в підручниках представлені байки, у яких мораль вставлена в сюжет байки. Це – байки Л. Глібова «Коник-стрибунець» і «Вовк і Кіт».

Етапи роботи над читанням байки майже повністю збігаються з вивченням оповідань і казок. Безпосереднє знайомство з твором можна почати з розгляду малюнка, який ілюструє хід подій, описаних у творі. Для першого ознайомлення з тестом припустимо запропонувати дітям мовчазне читання з виконанням певного завдання: поділити текст на дві частини (байка «Чиж та Голуб») або виділити місце в тексті, де автор малює, як діють персонажі твору (байка «Лебідь, Щука і Рак»).

Мовчазне читання не виключає необхідності головного прочитування тексту байки. Це робить учитель. Виразним читанням байки він створює цілісне уявлення про змальовані події і героїв, що беруть у них участь.

Наступні етапи, як і при опрацюванні оповідань і казок, такі:

- ✓ вибіркове читання (якими словами байкар говорить про те, що хотіли зробити Лебідь, Щука і Рак? Прочитайте слова, що передають занепокоєння. Знайдіть частину, у якій йдеться про те, чому у них нічого не вийшло);

- ✓ відповіді на запитання (Як ви розумієте слова «катма ходу»? Чому Лебідь, Щука і Рак не можуть зрушити воза? у яких випадках ми говоримо «та тільки й хура досі там»?);

- ✓ встановлення головної думки твору (Чому Лебідь, Щука і Рак не змогли зрушити воза? Прочитайте останні два рядки і подумайте: чи можемо ми сказати, хто з них винен? Чи трапляється таке серед людей? Яка ж мораль?).

У висновку учитель загострює увагу дітей на тому, що саме засуджується в байці (безладдя) і до чого закликає байкар (до дружби, товаришування).

Тексти деяких байок дають змогу застосовувати читання в особах. Байки дозволяють працювати над виразністю читання. Оскільки програма рекомендує заучувати напам'ять байки Л. Глібова, можна присвятити деякий час уроку вивченню байки напам'ять.

7. Методика опрацювання нарисів.

Нарис – це оповідний художньо-публіцистичний твір, у якому зображуються дійсні життєві факти, події, конкретні люди. Введення до читанок такого жанру творів методично виправдане. Вони розширюють пізнання учнів, оскільки їхня тематика різноманітна. Тут і розповідь про сьогоденне суспільне життя людей, про історію нашого народу, про гордість української літератури («Тарас Шевченко», Д. Красицького; «І. Я. Франко» А. Кримського; «Древній Київ» та «Старовинне місто» Н. Забіли і інші).

Переважає більшість нарисів характеризується тим, що в них виклад наукових даних базується на основі розгортання сюжету, в якому діють люди. Введення героїв у розповідь надає відтінку художності, що проявляється у використанні прийомів, відомих художній літературі.

У роботі над нарисами необхідно враховувати своєрідність викладу. Насиченість тексту фактичними даними потребує ширших пояснень, знаходження аналогій, відомих дітям з їх досвіду. Позитивні результати читання нарисів залежать також і від того, як організовано їх аналіз, точніше, як ведеться розбір і усвідомлення частин розглядуваного матеріалу. Як правило, кожна стаття містить нові для учнів дані. Вони втілюють в невідомі школярам слова, терміни і вирази. Перша вимога – це якомога точніше давати уявлення про зміст понять, які називаються новими для учнів словами.

Перевіркою результативності роботи над нарисом має стати узагальнююча бесіда. Вона проводиться після розбору частин. В її основу кладуться запитання, які передбачають повторення матеріалу, розповідь про те нове, що учням стало відоме сьогодні, формулювання свого ставлення до опрацьованого матеріалу.

8. Вивчення малих фольклорних жанрів.

Сучасна методика мовно-літературної освітньої галузі знань передбачає окремі уроки для опрацювання малих фольклорних жанрів, таких як загадки та скоромовки (наприклад, «Розвиток мовлення. Загадка» 2 клас; «Скоромовка. Вибір слів. Сила голосу і швидкість мовлення», 2 клас), однак, не передбачає окремих уроків для опрацювання прислів'їв, приказок. Вони вводяться в тканину уроку як супровідний матеріал, хоч і важливий, необхідний для роботи з молодшими школярами.

Загадки, прислів'я, скоромовки урізноманітнюють прийоми навчальної діяльності. Вони вносять до навчального процесу елементи гри, що психологічно виправдано в навчанні дітей 6-10 років. Їх слід використовувати як дидактичний матеріал при вдосконаленні техніки читання, виробленні літературної вимови. Вони становлять суттєвий елемент розвитку мовлення і мислення.

Учням визначення прислів'я треба дати у загальних рисах, наголошуючи на тому, що прислів'я – це вислів, який у вигляді ритмічно побудованого і навіть заримованого речення передає багатовікові спостереження народу над поведінкою людей і навколишньою природою, виражаючи їх у вигляді мудрого узагальненого повчання, наприклад: «Друзі пізнаються в біді», «Під лежачий камінь вода не тече». Прислів'я та приказки належать до скарбів українського народного фольклору, які тісно пов'язані зі щоденним життям і побутом людини. Їх складав народ віками, і саме тому прислів'я відображають досвід минулих поколінь.

Із скоромовками і загадками діти ознайомлюються ще в дошкільному віці. Скоромовки розвивають мовлення, роблять його виразним і правильним. Важливе пізнавальне значення мають загадки. Тематика їх різноманітна, вона

охоплює явища природи, духовне життя і трудову діяльність людини. Вони дають змогу відчувати себе розумним та кмітливим.

Над малими фольклорними жанрами корисно працювати як на уроках пояснення нового матеріалу (уроках формування компетентностей), так і на уроках узагальнення опрацьованого (урок узагальнення, перевірки і корекції компетентностей).

9. Вивчення малих фольклорних жанрів. Методика роботи над скоромовками

Скоромовки вводяться як елемент вироблення орфоепічних норм, як засіб розвитку дихання, від якого залежить виразність читання і декламування. Скоромовку прочитують кілька разів: мовчки для ознайомлення; вголос – для колективної роботи над усвідомленням змісту. Спочатку читають повільно, щоб усі звуки називалися правильно, потім швидше, щоб подумати над правильним диханням, і, нарешті, максимально швидко – це вже весела гра, у якій кожен намагається не збитися і не зіпсувати скоромовку. Враховуючи позитивну роль скоромовок у навчанні молодших школярів, слід розширювати застосування їх у навчальному процесі, не обмежуючись лише тими зразками скоромовок, що представлені у читанках.

Скоромовка – навмисне придумана фраза з важким для вимови набором звуків, яку треба промовити швидко, не помиляючись.

З дитинства нас захоплює магія слів, наприклад у таких текстах: «Кипів окріп, як був Прокіп, і так кипить без Прокопа, як кипів при Прокопі».

Скоромовки є короткі і довгі, з римою і без рими, сюжетні і безсюжетні, з повторенням одного звука чи сполучень звуків і без повторів. Необхідно організувати спостереження за тим, які букви повторюються, як у деяких текстах ускладнюються слова (мокра погода розмокропогодилася), як дібрані слова з перестановкою букв: *нік біля кіп картоплю Прокіп*.

Далі, – які слова підтверджують, що скоромовки прийшли до нас з давнини; формувати вміння ясно і чітко промовляти слова, прислухатися до їх звучання, запам'ятовувати, складати скоромовки за аналогією до прочитаних, дати можливість переконатися, що складати їх непросто, треба проявити стільки кмітливості, щоб дібрати слова і так їх розставити, щоб важко було вимовляти. Непросто, але цікаво. Створенням скоромовок цікавилися і подарували їх дітям письменники Грицько Бойко, Володимир Лучук, Анатолій Костецький та інші.

Робота зі скоромовками починається з обдумування першого слова. Що означає слово скоромовка? Чим воно цікаве? Оскільки скоромовка не лише допомагає виробляти чітку вимову, а й відкриває дитині шлях у світ звукової образності поетичної мови, необхідно зацікавити її промовлянням, визначенням повторюваних звуків, відшукуванням скоромовок, вивченням їх.

13. Вивчення малих фольклорних жанрів. Методика роботи над загадками.

Загадка – це мальовничий опис предметів, який треба впізнати, відгадати. Для першокласників читання загадок – не тільки засіб розвитку мислення, а й предмет дидактичних вправ. Так, у роботі з шестилітками загадку «Що за диво прилетіло – поле зразу почорніло? Не живий, а помагаю, замість тисячі лопат я копати землю рад» можна використати для вироблення правильної вимови, а також для вироблення навички «читати» розділові знаки.

Загадки – це короткий образний опис якогось предмета чи явища. У них загадані предмети зображено за допомогою інших, що мають певну подібність з тими, які треба відгадати. Загадка вимагає від дитини кмітливості, спостережливості, уміння аналізувати, порівнювати, узагальнювати. Вона навчає образно мислити, розуміти переносне значення слів, виразів.

Загадка часто сприймається як щось беззмістовне. У процесі відгадування беззмістовне зникає, а предмет розкривається.

У загадках загаданий предмет чи явище можуть бути зображені за зовнішніми ознаками, за дією, яку виконує предмет, за властивостями. Подаються загадки у формі розповідного речення або запитання, але найчастіше – у формі вірша.

Загадка має три «таємниці»:

- ✓ предмет, про який вона складена, не називається;
- ✓ йдеться про схожий на нього предмет;
- ✓ називаються ознаки загаданого предмета, за якими можна його визначити.

Загадки – багатий матеріал для опанування учнями навички читання. Вони мають співзвучні закінчення, а це розвиває в дитини чуття ритму, сприяє виникненню здогадки під час читання, позитивно впливає на пришвидшення темпу читання. Загадки є жанром для дорослих. Виникнення загадок ніколи не пов'язувалося з дітьми. Але діти їх дуже люблять. Чому? Італійський письменник Джанні Родарі вважав, що загадки в концентрованій, майже символічній формі відображають дитячий досвід пізнання дійсності, тому що навіть сама присутність дитини у світі – таємниця, яку їй треба розкрити, загадка, яку ще треба відгадати за допомогою прямих і допоміжних запитань.

Загадки пов'язані з іншими фольклорними жанрами. Вони присутні в казках, деякі загадки текстуально збігаються з прислів'ями і відрізняються від них виключно наявністю відгадки. Мова у весільних обрядах нагадує ланцюжок загадок. Згадаймо заручини, з їх загадковою мовою сватів про порошу та куницю – вони фактично були повністю побудовані на загадках.

У літописах збереглися дані про те, що загадками користувалися державні діячі та дипломати Київської Русі, надаючи своїй мові, подібно до

мови загадки, лаконізму, метафоричності, уникаючи зайвої прямої у відповідях. Простежується певна спорідненість загадок із казками.

Чимало загадок за характером свого образу є, по суті, стислим, гранично сконденсованим викладом ознак того чи іншого явища, яке б могло бути в такому ж плані предметом відтворення значного за розміром художнього полотна. Саме тому часом один і той самий художній образ фігурує і в казці, і в загадці, знаходячи різний ступінь деталізації, в різній мірі розгортаючи закладене в ньому розповідне начало відповідно до можливостей кожного жанру зокрема». Ця особливість загадки дає можливість на уроці будувати казки на основі загадки-іноказання. Походження загадки, її початкове життєве призначення багато дослідників пов'язують з тайним мовленням (іноказанням). У древні часи людина вважала звірів, птахів розумними істотами, які розуміють мову. Так виникли мовні, підставні назв – іноказання. В умовних назвах брались до уваги найбільш примітні ознаки. Наприклад: *Прийшов Саврадим, у ворота грим! Питається лепеті, чи дома понура?* (Вовк, собака, свиня.) *Бігла моргуля, питала крикуля, чи є вдома хапуля?* (Миша, півень, кіт.)

Серед творів цього циклу є загадки, побудовані у формі діалогів. Наприклад: *Одне каже: Світай, Боже! Друге каже: Не дай Боже! Третє каже: Мені байдуже.* (Вікна, двері, сволок. Вікна хочуть, щоб їх освітило сонце. Двері не хочуть, щоб їх вдень замикали. А сволоку лежати все одно – чи вночі, чи вдень).

Розглядаючи побудову загадки, треба зуміти побачити, як вона загадується, тобто як створюється загадковість, незрозумілість і як дається ключ до їх відгадування. Центральний прийом загадки – метафора. Відгадати загадку – означає розшифрувати метафору. Метафора в загадках створюється на співвіднесенні окремих ознак, які виділяються загадкою, з предметом порівняння, тобто метафоричним образом.

Багато творів цього жанру мають характер простого запитання. Характерним для них є ускладнення предмета загадки шляхом використання омонімів, які примушують замислюватися, всебічно аналізуючи предмет, щоб знайти відгадку. Наприклад: *Від чого в гуски ноги червоні?* (Від коліна.) *Від чого качка пливе?* (Від берега.) Є загадки, які побудовані прийомом послідовного виключення окремого із загального. Наприклад: *Рідке, а не вода, біле, а не сніг.* (Молоко.)

Іноді в загадці змальована картина в статиці, що відображає характер предмета відгадки. Наприклад: *Сидить Марушка в семи кожушках*, або набуває динамічних рис, наприклад: *Без рук, без ніг, а пнеться на батіг.* Широко застосовується у загадках рима, наприклад: *Сімсот соколят на одній подушці сплять.*

У процесі роботи із загадкою потрібно викликати в дітей захоплення народною кмітливістю, спостережливістю, красою. Учні виразно читають загадки, пробують їх самі складати, шукають у збірках усної народної творчості, запам'ятовують їх, загадують іншим, розгадують. Розвиває

творчість та творчі здібності учнів, допомагає їм краще зрозуміти ознаки загадки, стислість викладу ознак загаданого предмета чи явища такий прийом як складання казки на основі загадки. У початкових класах учні знайомляться й з авторськими загадками, навчаються порівнювати їх з народними, бачать, авторську ідею.

11. Вивчення малих фольклорних жанрів. Робота над прислів'ями та приказками

У дуже давні часи через прислів'я наші предки передавали наступним поколінням правила моралі, досвід минулого життя та набуті спостереження за природою. У прислів'ях, як у дзеркалі, відтворені всі сторони життя народу: домашня, родинна, рільнича, лісова, громадська, його потреби, звички, погляди на природу, на значення всіх явищ життя. Прислів'я та приказки живуть разом з народом, його турботами й болями, радіють його успіхам, захищають і стверджують добро, засуджують зло.

Прислів'я – це короткий образний вислів, переважно ритмічний, з повчальним змістом. У прислів'ях висловлені глибокі думки.

Прислів'я передають ці думки дітям, допомагають їм самим учитися образно висловлюватися, вчать любити влучне, дотепне слово. Над кожним з них треба добре подумати. Необхідно показати дітям прислів'я як художній твір, багатий на художні засоби зображення: ритмізована мова, звукопис (алітерація, асонанс), епітети, порівняння, метафори.

Спостереження за побудовою, розкриття узагальнено-метафоричного образу – спосіб аналізу прислів'я як особливої художньої форми. Як дидактичну вправу на вироблення правильної вимоги звука [дж] доцільно застосовувати прислів'я «Раді люди літу, бджола – цвіту».

Прислів'я підсилюють виховне спрямування твору, відчуття особливостей його персонажів. Цікавою є вправа «Діалог персонажів», який складений з українських народних прислів'їв, дібраних тематично. Можливий приклад такої бесіди (українська народна казка «Лисичка-сестричка»).

Веселий гість – дому радість.
Гарні гості, та не в пору.
Дорогі гості, а нічим приймати.
Від гостей не відкрутишся.
Міняв тихо – виміняв лихо.
Міна буває надвоє: або виміняв або проміняв.
Згода будує, а незгода руйнує.
Де незгода, там часто шкода.
Хто згоди хоче, той згоду має.
Де згода панує, там і горе танцює.
Я до згоди, як риба до води.

12. Вивчення малих фольклорних жанрів. Методика роботи над лічилкою

Лічилки створюються самими дітьми у процесі гри, промовляються речитативом. Основне призначення лічилки – організувати гру, визначити, кому починати, кому водити, ловити, жмуритися тощо. Діти підкоряються лічилці: як вона вкаже, так і буде.

Є дві групи лічилок: одні мають зрозумілий зміст, інші – незрозумілий. У багатьох лічилках цікавий зміст, але в усіх чіткий ритм.

Перед промовлянням лічилки важливо знайти ритмічний ключ (лічба на «два»: 1, 2 чи на «три»: 1, 2, 3); читання спочатку можна супроводжувати плесканням у долоні, притупуванням, а потім використати відпрацьоване ритмічне промовляння в ігровій ситуації.

Наприклад,
Раз, два, три, чотири,
Козі дзвоника вчепили.
Коза бігає, кричить,
Просить дзвоник відчепить.

Робота над цим жанром, як і попередніми, починається зі слова лічилки. Оскільки основною ознакою лічилки є наявність ритму, необхідно навчати дітей визначати його і промовляти її в заданому ритмі.

Прийоми:

- ✓ послухай і повтори (вчитель промовляє лічилку в потрібному ритмі, відбиває ритм рукою; потім у такому ж ритмі повторюють діти);
- ✓ зверни увагу на знаки наголосу і пауз у тексті. Вони визначають ритм. Прочитай лічилку в цьому ритмі;
- ✓ прочитай лічилку на рахунок «чотири» (наприклад, 1, 2,3,4);
- ✓ склади лічилку за початком;
- ✓ розіграйте лічилки.

ТЕМА: МЕТОДИКА РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ. МЕТОДИКА РОБОТИ НАД ПЕРЕКАЗАМИ ТА ТВОРАМИ

ПЛАН:

1. Розвиток мовлення як провідний принцип навчання в початкових класах.
2. Типи переказів, методична робота під час написання переказу.
3. Твори учнів, методика роботи над твором.
4. Мовні помилки, їх класифікація. Методика попередження й виправлення мовних помилок.

1. Розвиток мовлення як провідний принцип навчання в початкових класах.

Розвиток мовлення є провідним принципом навчання в початкових класах, який об'єднує всі складові мовленнєвої діяльності учнів. З перших

уроків української мови та читання діти в доступній для них формі засвоюють основні функції мовлення: мовлення є важливим засобом спілкування, обміну думками й почуттями між людьми, передачі й засвоєння певної інформації, колективного досвіду і т. д.

Зв'язне мовлення реалізується у письмовій та усній формах, які можуть виступати у вигляді монологу чи діалогу. Ці форми мовлення можуть переходити одна в одну. В їх основі лежить внутрішнє мовлення, в якому формується думка дитини. Причиною недосконалості усного мовлення, зокрема його незв'язності, нелогічності, є те, що воно недостатньо підготовлене у внутрішньому мовленні. Внутрішнє мовлення – розуміння всього того, на що спрямована наша свідомість, тобто різноманітних явищ природи, суспільного життя і самої людини. Внутрішнє мовлення формується значно пізніше ніж зовнішнє.

Діалогічне розмовне мовлення – найпростіша ситуативна та емоційна форма усного мовлення, яка закладає основи формування зв'язного мовлення, яке постає у вигляді розмови кількох осіб, де співрозмовники, знаючи суть розмови, конкретну ситуацію, не потребують того, щоб кожний раз повторювалась думка у формі розгорнутих висловлювань. За лінгвістичним словниками розмовне мовлення – різновид літературної мови, який використовується в умовах невимушеного усного спілкування, що народжується в процесі говоріння; воно породжене потребами безпосереднього спілкування. Зв'язність діалогу залежить від здібностей і вмінь співбесідника. У діалозі кожний із співрозмовників відповідає на запитання іншого. Основні риси діалогічного мовлення – неповні або прості речення, оклики, яскрава інтонаційна виразність, жест, міміка. Для діалогічного мовлення особливо важливе вміння зв'язно сформулювати і поставити запитання, відповідно до почутого запитання будувати відповідь, подати репліку, доповнити і виправити співбесідника, розмірковувати, доводити. Діалогічне мовлення є первинною формою мовлення дитини, яке вони засвоюють без особливих труднощів.

Монологічне мовлення постає у вигляді повідомлення (розповіді). Його будова визначається головною думкою, яка має бути розгорнута у зв'язному висловлюванні. Монолог – це тривале, не розраховане на негайну словесну реакцію, одностороннє мовлення. Монологічне мовлення потребує спеціального навчання і вправляння. Воно має бути послідовним, логічним, повним. Містити чіткий і зрозумілий виклад думки. А також пластичним, безперервним, вестися в певному темпі, з незначним прискоренням чи уповільненням, але без довгих пауз. Монолог не терпить стрибкоподібності.

Характерними особливостями монологу є:

- ✓ повне, багатоскладове речення;
- ✓ вміння оформити думку граматично та інтонаційно;
- ✓ вміння висловлювати розгорнуті думки, зв'язувати їх на смисло-синтаксичних рівнях;
- ✓ знати фонетичні, граматичні і лексичні аспекти монологу.

Основними комунікативними ознаками зв'язного мовлення є: точність, доречність, багатство, виразність.

Отже, зв'язне мовлення, таке мовлення, яке організоване за законами логіки, граматики і композиції, є одним цілим, має тему, виконує визначену функцію (здебільшого комунікативну), відносно самостійне і завершене, розчленовується на більш чи менш значні структурні компоненти. Через зв'язне мовлення можна зрозуміти логіку мислення дитини, її вміння усвідомлювати сприйняте і виразити його в правильному чіткому і логічному мовленні. Зв'язне мовлення виступає не лише показником мовленнєвого розвитку.

Мова тісно пов'язана з мисленням. Розвиток мислення залежить від розвитку мовлення. Це двосторонній процес. Мовлення поділяється на усне і писемне. Усне мовлення виступає у ролі передачі і прийому інформації, сприймання і усвідомлення якої залежить від досконалості мовлення педагога і самих учнів. Мовлення не лише засіб фіксації думки, а й знаряддя мислення. Мислення і мовлення перебувають у складних взаємовідносинах, у яких одне, є необхідною умовою розвитку іншого. Мовлення, з одного боку, зовнішня оболонка, в яку втілюється думка, з другого, думка формується за допомогою мовлення, тобто, мовлення є засобом формування думки.

Отже, за допомогою мови дитина не лише закріплює здобуті мисленням знанням, а й передає їх іншим особам у процесі спілкування. Розвиток мислення певною мірою залежить від розвитку мовлення. Якщо у нас немає чітких, ясних словесних форм, то немає чіткості, ясності і в самих думках. Зв'язне мовлення виступає не лише показником мовленнєвого розвитку а й розумового розвитку в цілому. Зорієнтованість мовлення тісно пов'язана з його зв'язністю. Зв'язність буває на рівні речення (між словами), на рівні кількох речень (між реченнями), і на рівні всього монологу (зв'язок між його частинами).

Щоб навчити учнів говорити зв'язно, емоційно, цікаво слід прищепити їм бажання поліпшувати роль захопленого оповідача, який вміє передати зміст простими, але цікавим для слухачів словом.

Навчання зв'язному мовленню проходить такі етапи:

- ✓ учні вчаться давати розгорнуті відповіді на запитання;
- ✓ аналізувати різні текстові вправи, пов'язані з аналізом прочитаного;
- ✓ усно переказують у різних варіантах;
- ✓ перебудовують подані учителем тексти (вибіркові перекази, творчі форми переказу, інсценування розповідей).

Типи вправ для розвитку зв'язного мовлення:

- ✓ вправи за зразком (твори, усний переказ прочитаного);
- ✓ за конструктивним завданням (перебудова поданого вчителем тексту);
- ✓ творчі роботи (усні розповіді, імпровізація, драматизація).

Вміння зв'язно висловлюватися необхідно починати формувати на перших етапах шкільного навчання. Першокласники повинні вміти складати

речення, переказувати тексти або розповідати про щось кількома словами, зв'язаними між собою реченнями. Матеріали готових текстів служать зразком для наслідування. Тексти для аналізу мають бути художньо довершеними, доступними за змістом, з простою, але багатою мовою, близькі до дитячого досвіду. Умовою успішного розвитку мовлення, формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей є потреба спілкування, або комунікації. Тому при проведенні будь-якого уроку української мови та читання необхідно передбачати такі ситуації, які б спонукали дитину висловлювати свою думку, розповідати про щось.

2. Типи переказів, методична робота під час написання переказу.

Одним з поширених видів вправ, що сприяють розвитку мовлення й мислення учнів, є переказ. У 1-4 класах учитель навчає дітей мистецтву переказу. Переказ тексту – послідовне відтворення змісту почутого або прочитаного тексту за допомогою власних та авторських слів, словосполучень і речень.

Розмаїття видів переказу, варіативність підготовки до нього поживають уроки, підвищують рівень мовленнєвого розвитку дітей. Під час переказу учні навчаються уважно слухати текст, розуміти й активно сприймати його, щоб потім правильно відтворити. Переказ сприяє розвитку пам'яті, навчає школярів послідовно викладати думки та навчає продумано вживати мовні засоби.

Основні вимоги до переказу:

- 1) У переказі має звучати живе мовлення учня, а не завчений зразок.
- 2) Учень має використовувати лексику, мовленнєві звороти й окремі синтаксичні конструкції зразка.
- 3) У тексті, який складає учень, має зберігатися стиль зразка.
- 4) Дотримання послідовності оригіналу, причинно-наслідкових зв'язків; передача всіх основних фактів і описів.
- 5) У переказі має відображатися почуття дитини через виразність її мовлення.

Варто підкреслити роль переказу як вправи, що залучає дітей до кращих зразків мови. Учні засвоюють зразки, ідейний зміст творів або уривків з них, композицію, словник. Все це визначає **вимоги до текстів**, які вибирають для переказу:

- ✓ тексти мають бути високохудожніми, що відображають морально-етичні вчинки людей, красу природи, досягнення науки і техніки, культури. Теми переказів мають бути цінними у виховному відношенні, повинні розширювати пізнавальний досвід учнів, формувати їх світогляд;
- ✓ тексти мають бути доступними та цікавими, не перевантажені новими і складними словами, мовленнєвими зворотами, що вимагають довготривалого роз'яснення. Школярі повинні добре зрозуміти зміст, основну думку, образи і мову тексту-оригіналу;

✓ тексти мають мати нескладну композицію, з незначним числом дійових осіб. Варто враховувати граматичні вміння учнів.

За характером відтворення учнями сприйнятого матеріалу перекази бувають *детальні, стислі, вибіркові, творчі*. Вони різняться між собою своїми навчально-виховними завданнями, а також методикою проведення.

У *детальному переказі* передаються всі моменти, які можуть запам'ятати учні, у викладі зберігаються специфічні вирази, конструкції, звороти, зміст тексту. Такий переказ збагачує мовлення учнів новими словами та зворотами, образними висловами, зміцнює пам'ять, виробляє навички послідовного викладу. В той же час детальні перекази ведуть здебільшого до механічного відтворення тексту, позбавляючи учнів можливості творити, фантазувати, конструювати. Отже, такий переказ виправдовує себе лише в таких випадках, коли художній текст з одного боку вартий наслідування, оскільки учні ще не вміють користуватися іншими видами переказів, а дітей треба навчити говорити.

Методика роботи над детальним переказом включає такі компоненти:

- ✓ читання тексту учнями (вчителем);
- ✓ бесіда за змістом прочитаного (прослуханого);
- ✓ лексико-семантична (словникова) робота;
- ✓ повторне читання тексту; поділ його на частини;
- ✓ складання плану; переказ за планом;
- ✓ робота над художніми засобами; над реченням;
- ✓ орфографічна підготовка до написання переказу;
- ✓ написання переказу;
- ✓ перевірка написаного.

Стислі перекази проводяться з метою навчання учнів коротко, лаконічно передавати зміст значного за обсягом тексту. Це вимагає від учнів зусиль, які спонукають глибоко вдумуватися у зміст твору, визначати найважливіший матеріал, щоб відібрати з усього змісту найголовніше, найсуттєвіше, випускаючи малозначущі факти, події, другорядні епізоди.

Учням молодших класів не відразу вдається відшукати в тексті головне, випустити другорядне, сформулювати думку своїми словами. Тому стислий переказ вимагає тренування, вміння розуміти суть прочитаного чи баченого. Отже, шлях до стислого переказу лежить через усвідомлення змісту твору. У стислому переказі мовленнєва задача складніша для виконання, ніж у детальному. Особливо складно передавати стисло високохудожні тексти. Художні описи взагалі не варто переказувати стисло ні в усній, ні в письмовій формі. Не рекомендують використовувати для стислого переказу тексти, які містять діалог. Навчати стислому переказу слід на пізнавальних текстах, де легко простежується дія.

Методики роботи над стислим переказом передбачає таку послідовність дій:

- ✓ читання тексту учнями (мовчки і вголос);

- ✓ бесіда за змістом прочитаного (5-6 запитань);
- ✓ робота над мовними засобами: над словами, художніми засобами, окремими реченнями;
- ✓ стисле, в кількох реченнях, висловлення змісту тексту (про що йдеться в тексті взагалі, чим починався текст, чим завершився текст);
- ✓ детальний переказ одного-двох фрагментів (для порівняння) із стислою передачею цих же частин;
- ✓ складання плану;
- ✓ стислий переказ фрагментів за пунктами плану;
- ✓ самостійне складання тексту переказу і його запис;
- ✓ самоперевірка; завершення роботи.

Широкого вжитку набула практика використання **вибіркового переказу**. При визначенні суті вибіркового переказу слід виходити з характеру роботи учнів при створенні тексту на основі даного.

Використовуючи вибіркового переказ на уроках української мови та читання (розвитку зв'язного мовлення), в процесі роботи вчитель формує та удосконалює в учнів такі **комунікативні уміння**:

- ✓ уміння вибирати з тексту (текстів) матеріал на задану тему;
- ✓ уміння визначати основну думку майбутнього висловлення в разі його неспівпадіння у відповідності з основною думкою вихідного тексту;
- ✓ уміння систематизувати зібраний матеріал у відповідності до основної думки нового висловлення;
- ✓ уміння будувати висловлення іншого типу в порівнянні з типом вихідного тексту;
- ✓ уміння у відповідності до поставленого комунікативного завдання використовувати мовленнєві засоби вихідного тексту, а також знаходити «свої» слова і словосполучення для зв'язку відібраного матеріалу.

При навчанні вибіркового переказу слід скористатися **пам'яткою-алгоритмом «Як працювати над вибіркоким переказом»**.

- ✓ прочитайте текст;
- ✓ визначте його тему і головну думку;
- ✓ обміркуйте тему, запропоновану для вибіркового переказу;
- ✓ визначте головну думку переказу (вона може співпадати і не співпадати з головною думкою тексту);
- ✓ продумайте тип тексту переказу (опис, розповідь, міркування);
- ✓ складіть план переказу;
- ✓ продумайте використання авторських мовленнєвих засобів;
- ✓ доберіть слова для зв'язку частин переказу;
- ✓ напишіть переказ;
- ✓ перевірте переказ, чи все в ньому буде зрозумілим людині, яка прочитає або почує його.

Всі види переказів (детальний, стислий, вибірковий) можуть передбачати виконання додаткового творчого завдання. Найпоширенішим є

перекази зі зміною особи оповідача, від особи одного з персонажів, з творчими доповненнями, змінами тощо.

Завершальним етапом у роботі над переказом є аналіз учнівських переказів. Він має на меті:

- 1) розвивати мовне чуття учнів;
- 2) формувати уміння удосконалювати своє висловлювання;
- 3) готувати учнів до успішного виконання наступних робіт.

3. Твори учнів, методика роботи над твором.

У початкових класах твори як усні (розповіді), так і письмові розрізняються за **джерелом матеріалу, ступенем самостійності, способом підготовки, типом, стилем.**

В початкових класах робота над творами проводиться за методикою проведення навчальних вправ. У діяльності вчителя, пов'язаній з проведенням твору, виділяються три етапи:

- 1) підготовка і організація творів;
- 2) перевірка та оцінка;
- 3) аналіз перевірених робіт у класі.

Незалежно від типу твору виділяються три етапи підготовки до нього:

- ✓ накопичення матеріалу;
- ✓ відбір і розташування матеріалу (обговорення, складання плану, визначення головного);
- ✓ словесне, мовленнєве оформлення, тобто складання самого тексту, його запис, удосконалення, самоперевірка, перевірка вчителем.

Перший і другий етапи можуть вийти за рамки уроку. Так, накопичення матеріалу для твору за матеріалами екскурсії, на основі спостережень здійснюється задовго до письма. На уроці ж матеріал відновлюється в пам'яті школярів, систематизується та оформлюється.

На уроках, які передують твору, відбирається для нього лексика, можуть бути складені фрагменти тексту. Іноді заздалегідь складається план. У початкових класах план є обов'язковим компонентом при підготовці всіх типів творів. В 2 класі роль плану виконують запитання вчителя (так званий питальний план); у 3 класі план майбутнього твору складається колективно під керівництвом вчителя; в 4 класі здійснюється перехід до самостійного складання плану; в складних випадках корисно над планом попрацювати всім разом, колективно.

У початкових класах поширеними є твори за картинами, які поділяються на три основних види:

- ✓ твори-розповіді за серією малюнків або за картинним планом;
- ✓ твори-розповіді за однією картиною, де картина дає поштовх уяві, відображаючи лише один момент сюжету;
- ✓ опис картини.

Твори (усні та письмові) за серією малюнків проводяться в 2-3 класах та інколи в 4 класі. Серія з 2-5 малюнків полегшує складання плану, сюжету.

Тому в 2 класі навчати дітей плану, композиції і сюжету твору найзручніше саме за серією малюнків. Діти, спрямовані запитаннями вчителя, складають до кожного малюнка по 1-3 речення, добирають заголовок до розповіді.

Опис картини – найскладніша форма твору. Він проводиться в 4 класі, хоча підготовча робота здійснюється з 1 класу. В початкових класах учні описують картину за запитаннями, виявляючи, по-перше, тему картини (що на ній зображено); по-друге, її композицію, передній план, задній план, розташування предметів; по-третє, дійових осіб, дії, події, якщо вони відбуваються; і нарешті, головну думку, «настрій» картини.

При перевірці творів вчитель аналізує помилки, користуючись відповідними умовними позначками, які передбачені єдиним орфографічним режимом школи або вводить свої, в тому числі й заохочувальними зауваженнями типу «Цікава думка!», «Як влучно підмітив!», «Точно відтворив!», «Чудове порівняння!» і т.п.

Оцінюючи твори, варто взяти до уваги:

- ✓ відповідність висловлення теми;
- ✓ достовірність, точність викладеного, відповідність життєвій правді;
- ✓ послідовність висловлення;
- ✓ мовленнєве оформлення (точність, багатство, різноманітність мовних засобів);
- ✓ орфографічна та пунктуаційна грамотність.

Такими ж критеріями керуються при оцінюванні переказів. Однак, оцінювання формувальне (Наказ МОН України «Про затвердження методичних рекомендацій щодо оцінювання результатів навчання учнів 1-4 класів закладів загальної середньої освіти.

https://drive.google.com/file/d/1DuEdJ31mq4-gyMoszi89TOWfu8q_-PRM/view).

Суть етапу аналізу дитячих творів в тому, щоб підготувати учнів до переопрацювання створеного тексту і до роботи над новим твором. Тому на таких уроках вчителю необхідно дотримуватися таких компонентів:

Аналіз змістовно-мовленнєвої сторони робіт, які перевірилися: розкриття теми твору, наявність задуму, ступінь його реалізації та оригінальність, побудова та мова учнівських творів (знахідки) і т.д. Читання 1-2 найвдалих творів (або їх частин). Колективне редагування кількох уривків з творів. Самостійне самовдосконалення учнями власних творів (якщо в цьому є необхідність).

4. Мовні помилки, їх класифікація. Методика попередження й виправлення мовних помилок.

Важливою складовою навчання монологічному мовленню є робота з попередження й усунення мовленнєвих і немовленнєвих помилок та недоліків.

Мовленнєві (граматичні) помилки – це порушення правил, норм і традицій у галузі слововживання, утворення граматичних форм, побудови

словосполучень і речень. Окрім мовленнєвих помилок, які вважаються грубими помилками, у мовленні дітей зустрічаються й погіршеності, що характеризуються більш – м'яко – негрубі мовленнєві помилки або мовленнєві недоліки. Мовленнєві недоліки не пов'язані з порушенням правил і вимог мовної норми й свідчать про не сформованість у школярів умінь уживати певні лексичні або граматичні одиниці мови. Для виявлення граматичної помилки контекст не потрібний, а для виявлення мовленнєвого недоліку необхідний контекст, тому що без нього не можна помітити помилку при вживанні.

Отже, помилка – це порушення вимог до правильності мовлення. Помилку ми розцінюємо з позиції «правильно чи неправильно сказано або написано. Недолік – це порушення вимог до гарного мовлення, тобто точності виразності, багатства мови. Недолік ми розцінюємо з позиції «гірше або краще сказано чи написано».

Серед мовленнєвих помилок і недоліків розрізняють:

- ✓ лексичні помилки та недоліки. До них належать: невиправдані повтори слів, неточність слововживання, порушення лексичної сполученості слів, помилки в застосуванні фразеологізмів, одноманітність словника.

- ✓ морфологічні;

- ✓ синтаксичні, до яких належать недоліки в структурі висловлювання, пунктуаційні помилки. До них належать: неправильно визначені межі речень, невиправданий розподіл простого, складного речення, займенникове подвоєння підмета (*Вони побачили хатку і вони оселилися в ній*).

До групи немовленнєвих помилок та недоліків належать логічні та композиційні помилки.

Логічні помилки – один із видів немовленнєвих помилок, яких учні припускаються у зв'язних висловлюваннях. Це порушення законів логіки.

Види помилок:

- ✓ повтори фактів і подій, пропуски суттєвих фрагментів тексту або деталей;

- ✓ порушення причинно-наслідкових зв'язків;

- ✓ необґрунтовані висновки;

- ✓ хибні судження.

До логічних помилок близькі композиційні.

Види композиційних помилок:

- ✓ невдала побудова зачину або кінцівки висловлювання;

- ✓ відхилення від теми;

- ✓ слабка аргументація в роздумі;

- ✓ дуже стислі або навпаки дуже довгі частини висловлювання;

- ✓ відсутність зв'язку між частинами твору;

- ✓ відсутність висновків у тексті-роздумі.

Рекомендації щодо виправлення, усунення та попередження мовленнєвих помилок. Цей вид навчальної діяльності представлений такими складовими:

- ✓ підкреслення помилок у зошитах учнів;
- ✓ ведення картотеки типових помилок учнів;
- ✓ визначення типу помилок та їх причин (діагностика);
- ✓ фронтальна робота над загальними типовими помилками, обговорення переказів і творів;
- ✓ індивідуальна та групова позаурочна робота над окремими помилками;
- ✓ демонстрація мовленнєвих зразків;
- ✓ система стилістичних та інших вправ щодо попередження можливих мовленнєвих помилок;
- ✓ мовна та мовленнєва підготовка перед твором або письмовим переказом;
- ✓ навчання самоперевірці та редагування.

РОЗДІЛ III

МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ ЕЛЕМЕНТІВ МОВНОЇ ТЕОРІЇ (ФОНЕТИКИ, ЛЕКСИКИ, ГРАМАТИКИ, ПРАВОПИСУ, ОРФОГРАФІЇ)

ТЕМА: МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ ФОНЕТИКИ І ГРАФІКИ

ПЛАН:

1. Ознайомлення з особливостями голосних і приголосних звуків.
2. Вивчення теми «Голосні звуки і позначення їх буквами».
3. Вивчення теми «Приголосні звуки. Тверді і м'які приголосні, способи їх позначення на письмі».
4. Вивчення теми «Дзвінки і глухі приголосні».
5. Вивчення теми «Склад. Наголос».
6. Звуковий і звуко-буквений аналізи, методика їх проведення.

1. Ознайомлення з особливостями голосних і приголосних звуків.

Уже в 1 класі, в період навчання грамоти шляхом часткового звукового аналізу діти вчаться виділяти окремі звуки із звукового комплексу – слова, проводять спостереження за зміною значення слова залежно від зміни того чи іншого звука (*лис – ліс, ніч – річ*), послідовно називають звуки в слові, визначають голосні і приголосні, приголосні тверді і м'які, на основі поскладового вимовляння вчаться ділити слово на склади, а також робити звукові моделі слів.

Ці уміння є основою для успішного засвоєння розділу «Звуки і букви» у 1-2 класах. В учнів поглиблюються знання про звукову систему української мови. Так, у дітей формуються сталі уявлення про те, що звуки мови поділяються на дві великі групи – голосні і приголосні. З метою чіткості і свідомості засвоєння знань під час класифікації звуків на голосні і приголосні учнів слід орієнтувати на такі ознаки:

1) *спосіб вимови* (при вимові голосних повітря вільно виходить через ротову порожнину, при вимові приголосних – натрапляє на ряд перешкод (язик, зуби, губи);

2) *характер звучання* (при вимові голосних чуємо тільки голос, при вимові приголосних – голос і шум або тільки шум);

3) *властивість утворювати склад* (голосні утворюють склад самі по собі, приголосні – лише в сполученні з голосними).

Всі ці знання учні мають одержувати способом спостереження за артикуляційним апаратом (органами мовлення) під час вимови окремих звуків, вправлянь у вимовлянні звуків і аналізу особливостей їх вимови. Під час вивчення цього розділу доцільними будуть вправи фонетичного й артикуляційного характеру, спрямовані на формування умінь класифікувати звуки, наприклад:

1) назвіть звуки, під час вимови яких повітря вільно проходить через ротову порожнину;

2) назвіть звуки, під час вимови яких створюється перешкода губами ([б], [п], [в], [м], [ф]), зубами і кінчиком язика ([д], [т], [з]) і т. д.

Само собою зрозуміло, що передувати таким вправам мають спостереження за артикуляційним апаратом в процесі вимови голосних і приголосних.

2. Вивчення теми «Голосні звуки і позначення їх буквами»

Під час вивчення цієї теми учні мають одержати знання про те, що в українській мові шість голосних звуків: [а], [о], [у], [е], [і], [у] і що на письмі вони позначаються десятима буквами: а, о, у, е, і, и, я, ю, є, ї. Цей матеріал є чи не найскладнішим у початкових класах. Під час опрацювання цього матеріалу найдоцільнішим буде прийом евристичної бесіди, яка проводиться на основі спостережень за мовним матеріалом, звуко-буквеного аналізу, зіставлення голосних звуків і букв, якими вони позначаються.

Засвоєння цього матеріалу умовно можна поділити на кілька етапів.

На *першому* проводиться зіставлення голосних звуків і букв, якими вони позначаються: звук [а] [о] [у] [е] [і] [у], буква а о у е и і.

✓ Чи всі букви, які позначають голосні звуки, ми записали? – веде бесіду вчитель. Учні пригадують, що є ще букви я, ю, є, ї.

Учитель записує букви, які залишились, до ряду букв і ставить знак питання в ряду звуків. Учням треба на основі спостережень прийти до висновку про те, яке звукове значення мають ці букви.

Отже, на *наступному етапі* проводяться спостереження над звуковим значенням букв я, ю, є, ї. Учням поступово пропонуються – для звуко-буквеного аналізу слова, де зазначені букви знаходяться:

✓ на початку слова, складу (яма, Юра, білів, їду);

✓ в середині складу (люк, ляк, сине).

У результаті спостережень за вимовою і звуко-буквеного аналізу учні повинні вирішити поставлену перед ними проблему. Над буквами **я, ю, е, ї** в ряду звуків має з'явитися такий запис: **[йа] ['а] [йу] ['у] [йе] ['е] [йї], я ю є ї**.

Це завершальний етап опрацювання зазначеної теми. Графічна схема, зроблена на основі висновку учнів, відіграє роль опорної і сприяє чіткішому запам'ятовуванню матеріалу уроку.

Під час вивчення теми «Голосні звуки і позначення їх буквами» важливо запобігти помилкам, які є наслідком змішування звуків і букв. Так, досить часто на уроці можна почути таке: «Буква **я** вживається для пом'якшення попереднього приголосного (наприклад, у слові **ляк**). По-перше, слід пам'ятати, що буква аж ніяк не може впливати на м'якість звука, оскільки звук сам по собі м'який (прислухайтесь: **[л'ак]**). По-друге, буква – це лише графічний знак, який вживається на письмі, щоб передати (позначити) м'якість у даному випадку звука **[л']** перед **[а]**. Таким чином, м'якість звука не залежить від букви, яка його позначає, а навпаки — вживання тієї чи іншої букви залежить від звука, його якості.

3. Вивчення теми «Приголосні звуки. Тверді і м'які приголосні, способи їх позначення на письмі»

Оскільки в графічній системі української мови найбільше розходжень між приголосними звуками і позначенням їх буквами, засвоєння цієї теми необхідно проводити на основі спостережень за звуками і їх буквеним позначенням. В одних випадках слід вдаватися до прийому зіставлення звуків і букв (вимовляємо **[шч]** – пишемо букву **щ** (ща), вимовляємо **[дз], [дз'], [дж]** – пишемо букви **дз, дж**), в інших – до заучування напам'ять слів, наприклад, тих, у яких вимовляється звук **[г]**.

Опрацьовуючи матеріал про тверді й м'які приголосні, важливо домогтися, щоб усі учні могли добре розрізняти їх на слух, правильно вимовляти під час звукового аналізу.

Для удосконалення умінь, одержаних протягом навчання у 1 класі щодо розрізнення твердих і м'яких приголосних, доцільними будуть спостереження за мовним апаратом під час артикулювання (вимовляння) твердих і м'яких приголосних: **[л-л'], [н-н'], [т-т'], [д-д']** та звука **[й]**.

Тверді	б	п	в	м	ф	д	т	з	дз	с	ц	л	н	р	-	г	г	к	х	ж	дж	ч	ш
М'які	-	-	-	-	-	д'	т'	з'	дз'	с'	ц'	л'	н'	р'	й	-	-	-	-	-	-	-	-

Саме тут потрібними будуть завдання, спрямовані на класифікацію звуків за твердістю / м'якістю та диференціацію їх.

Наприклад:

- 1) продовжте ряд звуків: **[д], [т], [з], [с], ...»;**
- 2) продовжте ряд звуків: **[д'], [т'], [з'], [с'], ...»;**
- 3) назвіть звуки, якими відрізняються слова: **лак – ляк, лук – люк, рись – рис, лин – лінь**. Що означає кожне з цих слів? (Останнє завдання

спрямоване на усвідомлення смислорозрізняючого значення твердих і м'яких приголосних);

4) назвіть спільні звуки у словах: *день, тінь, кінь, синє, літнє*;

5) гра «Упіймай м'який звук».

Під час опрацювання теми «Тверді і м'які приголосні» учні мають удосконалити знання про способи позначення м'яких приголосних на письмі. Перший крок у цьому плані був зроблений, коли учні проводили спостереження за звуковим значенням букв **я, ю, є**. Тепер же цей матеріал – в центрі уваги вчителя. Під час його опрацювання вчитель веде учнів від часткового звукового аналізу з метою виділення твердих і м'яких приголосних у парах слів (*лак – ляк*) чи складів (*Луна – Люда*) до усвідомлення особливостей буквеного позначення м'яких звуків у складах з голосними **[a], [y], [e], [u], [i]**.

Важливу роль у засвоєнні цього матеріалу мають практичні письмові вправи – списування, підкреслення букв, які позначають м'які приголосні звуки, і букв, за допомогою яких позначається м'якість приголосних, тощо.

Окремо учні вивчають теми «Позначення м'яких приголосних за допомогою м'якого знака» та «Позначення м'якості приголосних перед **о**», їх опрацювання провадиться також на основі спостережень за вимовою м'яких приголосних звуків і їх буквеним позначенням.

Важливе значення для засвоєння цього матеріалу матимуть усні й письмові вправи, в основі яких лежать звуковий та звуко-буквений аналіз. Наприклад, учням пропонується назвати м'які приголосні звуки у таких словах (їх вимовляє вчитель): *день, апельсин, вузько, батько*.

Після визначення м'яких приголосних звуків ставиться завдання подумати, якою буквою позначити м'якість приголосних у цих словах. На дошці має бути такий запис: *ден?, апел?син, вуз?ко, бат?ко*.

У період навчання грамоти учні знайомились з м'яким знаком і тепер мають пригадати, для чого він уживається на письмі.

Опрацювання теми «Вживання м'якого знака перед буквою **о**» є, по суті, закріпленням знань про роль м'якого знака на письмі.

4. Вивчення теми «Дзвінки і глухі приголосні»

З глухими і дзвінками приголосними діти практично ознайомились у період навчання грамоти. Зокрема, вони проводили спостереження за вимовою парних дзвінких і глухих, спостерігали за смислорозрізняючою роллю цих звуків (*бабка – папка*). Це був перший етап їх засвоєння.

Наступний етап відбувається під час опрацювання цієї теми у 2 класі. З метою чіткого розмежування дзвінких і глухих приголосних у методичній літературі рекомендується вести спостереження за способом творення та участю голосу й шуму при вимові пар дзвінких і глухих. Для спостережень учні одержують завдання беззвучно артикулювати приголосні таких пар: **[д – т], [д' – т'], [б – п], [ж – ш], [з – с], [з' – с'], [дз – ц]** та ін.

Це дає можливість зосереджувати увагу лише на способі творення звуків, в результаті чого учні приходять до висновку, що спосіб вимовляння звуків кожної пари однаковий.

Наступне завдання – простежити за участю голосу і шуму в процесі вимовляння зазначених пар звуків. Для того щоб відчувати, чи бере участь голос у вимовленні звуків, учням пропонується прикласти до гортані кінчики пальців: при участі голосу голосові зв'язки дрижатимуть.

У результаті спостережень учні приходять до висновку, що вимова звуків кожної пари відрізняється саме участю голосу. Вчитель допомагає дітям зробити висновок: дзвінкі приголосні – це ті, які творяться за допомогою голосу і шуму, а глухі – тільки за допомогою шуму.

Як результат спостережень на дошці має бути запис або таблиця пар дзвінких і глухих:

дзвінкі	<i>[б], [б'], [д], [д'], [з], [з'], [ж], [дж], [дз], [дз'], [г], [г];</i>
глухі	<i>[п], [п'], [т], [т'], [с], [с'], [ш], [ш'], [ч], [ч'], [х], [х].</i>

Учні шляхом спостережень за участю голосу і шуму під час вимовляння знайомляться також із дзвінками, які не мають глухих пар (сонорними), та з непарним глухим **[ф]**:

[в], [м], [й], [н], [л], [р], [н'], [л'], [р'], [ф],

Проводячи спостереження, слід брати до уваги не лише тверді дзвінкі й глухі приголосні, а й м'які. В іншому випадку в учнів складуться неправильні уявлення (вони думатимуть, що дзвінкі й глухі приголосні можуть бути лише твердими).

Робота над темою «Дзвінкі й глухі приголосні» тісно пов'язана з удосконаленням орфоепічних умінь, оскільки ще досить часто в українському мовленні учнів, залежно від діалектичних умов, трапляється неправомірне оглушення дзвінких у кінці: *[н], [ш], [с']* та в середині слова (в кінці складу): *дуб, ніж, злазь, [ш] [с'] важко, сковзько*.

Ця робота має своє продовження і під час вивчення орфографічного матеріалу. У деяких словах української мови спостерігається оглушення дзвінкого *[г]* (*во[х]ко, ні[х]ті, кі[х]ті*) та одзвінчення м'яких глухих перед наступними дзвінками (*про[з']ба, хоч просити, моло[д']ба, хоч молодити*). Ці фонетичні явища, як і саме орфографічне правило, стануть доступними і зрозумілими учням лише за умови, коли буде приділена достатня увага спостереженням за вимовою аналізованих звуків у словах і позначенням їх буквами.

5. Вивчення теми «Склад. Наголос»

Із способом поділу слова на склади діти знайомляться в період навчання, грамоти. Під час опрацювання фонетичного матеріалу удосконалюється навичка ділити слова на склади залежно від кількості

голосних у слові. Вона є однією з основних навичок набутих у початкових класах і має значення як для письма (учні переносять слово з рядка в рядок на основі поділу на склади, диктують по складах слово під час запису), так і для читання. Не слід змішувати правила поділу слів на склади для переносу з фонетичним складоподілом. Так, відповідно до правил переносу слова *льотчик*, *весна* можна перенести так: *льот-чик*, *вес-на*. Однак фонетичний складоподіл тяжіє до відкритого складу, відповідно до цього ці слова діляться на склади так: *льо-тчик*, *ве-сна* (крім тих випадків, коли склад закінчується на *[й]* перед наступним приголосним: *лій-ка*).

Робота над складом слова тісно пов'язана з визначенням наголосу в слові (наголошеного складу), що є досить складним для учнів, оскільки вимагає певних аналітичних умінь. Спостерігаючи за вимовою ненаголошених і наголошених складів, учні приходять до висновку, що наголошений склад – це склад, який вимовляється довше і сильніше, ніж ненаголошений. Найбільш ефективним прийомом є вимова слова з питальною інтонацією і аж ніяк не поскладове проговорювання. На наступних етапах навчання доцільними будуть визначення наголосу в сприйнятих на слух словах та записаних на дошці чи в зошитах; завдання на класифікацію слів за місцем наголосу (слова з наголосом на першому, другому чи останньому складі) тощо. Робота над формуванням умінь визначати наголошений і ненаголошений склад має надзвичайно велике значення. Від якості зазначених умінь буде залежати успішність учнів в оволодінні правописними навичками позначення на письмі ненаголошених *[e]*, *[u]*.

У початкових класах учнів знайомлять не лише з поняттям «наголос», а й із смислорозрізнявальною роллю наголосу.

Зіставлення слів, однакових за написанням, але різних за місцем наголосу, робота над значенням таких слів підводять дітей до розуміння ролі наголосу в слові.

Навичка правильно визначати наголос в слові має значення не лише для формування вимови, а й для формування правописних умінь, зокрема умінь позначати на письмі ненаголошені *[e]*, *[u]*.

6. Звуковий і звукобуквений аналізи, методика їх проведення

Звуковий і звукобуквений аналізи є найбільш ефективними прийомами навчання грамотного письма. Ці прийоми сприяють усвідомленню послідовності звуків у слові, встановленню правильних співвідношень між звуками і буквами.

Слід чітко розрізняти ці два прийоми. Звуковий аналіз проводиться лише на рівні звуків – діти сприймають на слух вимовлене вчителем слово, самі вимовляють його (артикулювання допомагає чітко розчленувати звуки, встановити їх послідовність), називають кількість складів, визначають наголошений склад, послідовно вимовляють звуки, з яких слово складається,

визначають, які з них голосні, а які приголосні, аналізують приголосні за твердістю /м'якістю, глухістю/ дзвінкістю.

Звукобуквений аналіз слід також проводити з словами, сприйнятими на слух, а потім вимовленими учнями самостійно.

Якщо під час звукового аналізу учні займаються встановленням складової і звукової будови слова, то під час звукобуквеного аналізу діти повинні, крім цього, називати звуки і букви, якими вони позначаються. Проводячи такий аналіз, слід домагатися, щоб діти не змішували назви звуків і букв (звук [с], буква «ес»), не вимовляли м'які приголосні, як тверді (в слові *ліс* перший звук [л] – м'який. Треба: в слові *ліс* перший звук м'який – [л']).

Звуковий і звукобуквений аналізи можуть проводитись як усно, так і письмово. Можна проводити як повний аналіз слова, так і частковий. Мета кожного з видів аналізу різна. Якщо на уроці розглядається тема «Голосні і приголосні звуки української мови», то природно, що тут необхідним є повний звуковий аналіз слів. Послідовність його проведення така (показуємо на прикладі звукового аналізу слово *яблуня*):

Я-блу-ня – 3 склади, перший склад наголошений.

Звуки: [й], [а], [б], [л], [у], [н'], [а].

Голосні: [а], [у], [а].

Приголосні: [й], [б], [л], [н'].

М'які: [й], [н']. Інші – тверді.

Глухі: немає.

Дзвінкі: [й] [б], [л], [н'].

У практиці довгий час рекомендувалось під час звукобуквеного аналізу визначати кількість звуків і букв. Однак спостереження показали, що таке завдання має сенс лише у випадку, коли є розходження між кількістю звуків і букв.

Під час вивчення теми «Тверді і м'які приголосні звуки» поряд з повним аналізом слова може виступати частковий (учні називають лише приголосні або тільки тверді чи м'які приголосні звуки).

Частковий звуковий аналіз має на меті акцентувати увагу лише на якихось окремих звуках, що є предметом спеціального опрацювання, наприклад з метою удосконалення вимови. У такому випадку «увага» учнів зосереджується на літературній нормі. Наприклад, на Житомирщині вимовляють твердий звук [р] замість м'якого [р']. Порівняй: *бу[рак]* замість *бу[р'ак]*, *бу[ра]* замість *бу[р'а]*. Для усунення неправильної вимови цих слів доцільно вдатися до часткового аналізу, вказати на неправомірність вживання твердого звука [р] замість [р'], після чого поправляти дітей у вимові складів і слів з м'яким [р']. Корисним на цьому етапі буде заучування скоромовки.

Подібні відхилення від літературних норм завжди повинні бути в центрі уваги вчителя, оскільки неправильна вимова призводить до численних графічних і орфографічних помилок.

Звукобуквений аналіз слова має дещо інші завдання. Основне з них – вироблення умінь правильно (без пропусків) позначати звуки у сприйнятих на слух словах, узвичаєними у даній мові буквеними знаками. Під час звукобуквеного аналізу слід іти від звука до букви, а не навпаки, як це іноді трапляється в практиці. Адже звук є первинним, буква – вторинна і вживається залежно від звука.

Послідовність проведення звукобуквеного аналізу слова така:

- 1) Вимов слово по складах. Склади звукову модель слова.
- 2) Назви в ньому кількість складів, визнач наголошений склад.
- 3) Вимов послідовно звуки, з яких складається слово.
- 4) Назви голосні і приголосні, приголосні м'які і тверді (при потребі – дзвінкі і глухі).
- 5) Запиши слово, називаючи букви, якими позначаються звуки в слові, вказуючи на особливість вживання букв. Наприклад: у слові *дощ* звуки [шч] позначаються однією буквою **щ** (ща); у слові *яблуна* звуки [йа] передає буква **я**, м'якість звука [н'] перед [а] позначається буквами **н, я**.

Повний звукобуквений аналіз доцільно використовувати лише на етапі, коли в учнів формується усвідомлення співвідношень між звуком і буквою. Програма не вимагає письмового виконання повного звукобуквеного аналізу. Однак, вчителі у своїй роботі практикують таку вправу. На письмі можна обмежитись складанням звукової моделі слова. У процесі навчання розрізняти звуки і букви можна вдаватись до елементарної фонетичної транскрипції: [л' і с], [й, а, б, л, у, н', а], пояснивши перед цим, як позначається м'якість приголосних.

Під час вивчення орфографічного матеріалу доцільно використовувати більш економний з точки зору затраченого часу частковий звукобуквений аналіз, спрямований на усвідомлення співвідношення між особливістю звуків і прийнятими у даній мові правилами їх позначення на письмі. Наприклад, правило вживання апострофа стане зрозумілим учням лише тоді, коли вони усвідомлять звукову ситуацію: твердий приголосний + [й] перед голосними [а], [е], [у], [і], а це можливо тільки на основі проведення часткового звукобуквеного аналізу.

Звуковий і звукобуквений аналіз потребують умінь логічно і доказово будувати висловлення. Тому, навчаючи, як проводити такі види роботи, вчителю обов'язково слід давати зразок відповіді, записаний на плакаті або на дошці.

ТЕМА: МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ ОРФОГРАФІЇ

ПЛАН:

1. Орфографія як предмет вивчення.
2. Поняття про орфограму.

3. Граматичний та антиграматичний напрями в методиці навчання орфографії.

4. Методи і прийоми навчання орфографії.

5. Типи орфографічних правил, методика їх опрацювання.

6. Умови успішного формування орфографічних навичок.

7. Види орфографічних вправ, методика їх опрацювання.

8. Робота над орфографічними помилками.

1. Орфографія як предмет вивчення.

Орфографія – система загальноприйнятих правил про способи передачі звукової мови на письмі; система правил правопису, тобто нормативного, обов'язкового для всіх написання слів. Завдання шкільного курсу орфографії полягає в тому, щоб ознайомити учнів із системою загальноприйнятих способів передачі звукової мови на письмі; довести необхідність практичного оволодіння орфографією; сформувати в учнів сталі орфографічні уміння і навички. Останнє завдання є найважливішим і найскладнішим.

Орфографія української мови базується на особливостях її графіки, фонетичної системи, граматичної будови. У зв'язку з цим у шкільному курсі вона не виділяється в окремий розділ, а вивчається паралельно з опрацюванням відомостей з фонетики, графіки, словотвору, морфеміки, морфології.

Українська орфографія базується на принципах:

✓ фонетичному (слова пишуться так, як вимовляються, тобто за вимогами графіки: *рука, мама, сир*);

✓ морфологічному (значеннєві частини слова (морфеми) в усіх споріднених словах передаються однаково, незважаючи на їхню неоднакову вимову в різних формах того самого слова. Так, в слові *безжально* пишеться префікс *без-*, хоч вимовляється [*бежжал'но*]);

✓ історичному або традиційному (написання зберігається традиційно, не спираючись ні на вимову, ні на морфологічну будову слова;

✓ ідеграфічному (смысловому). Тільки традицією пояснюється слово *богатыр* і *багатий*, *багатыр*. Щоб пояснити написання голосних в цих словах, потрібно простежувати їх етимологію. Або написання *е* та *и* в словах: *левада, кинджал, лиман*.

2. Поняття про орфограму.

Орфограма – це написання, що відповідає правилу орфографії і вимагає застосування цього правила. У початкових класах програмою не вимагається знайомити учнів з поняттям «орфограма». Але на практиці вчитель часто користується цим поняттям, бо воно зручніше ніж поняття «написання». На основі знання орфографічних правил і тих взаємозв'язків, які лежать в їх основі, а також системи орфографічних вправ формуються орфографічні уміння і навички. Це довготривалий і досить складний процес.

Тому питання про те, як краще навчити дітей орфографічному письму, здавна хвилювало педагогів, методистів, психологів. На основі наукових дискусій щодо цього, утворювалися напрями в методиці.

Ознайомлення учнів з відомостями про орфограму дає можливість:

- ✓ поліпшити виховання орфографічної пильності;
- ✓ вивчати відомості з орфографії;
- ✓ розширити коло лінгвістичних понять, а отже, й знання з лінгвістики взагалі;
- ✓ попереджувати механічне заучування орфографічних правил, що сприяє піднесенню якості засвоєння і здійсненню принципу розвиваючого навчання.

3. Граматичний і антиграматичний напрями в методиці навчання орфографії.

Ці два напрями намітилися в методиці в середині XIX ст. Прибічники кожного з них по-різному ставилися до питання про роль граматики в навчанні орфографії.

Основоположником граматичного напрямку був К. Д. Ушинський. Думки науковця про свідоме походження навичок письма дозволяли йому уявляти процес засвоєння орфографії як процес, тісно пов'язаний з роботою мислення, спрямованого на аналіз граматичних і орфографічних правил. Важливу роль у формуванні орфографічних навичок педагог відводив системі орфографічних вправ, які закріплюють рефлексивні зв'язки. Особливого значення надавав зв'язку цих вправ з розвитком мовлення.

Антиграматичний напрям в методиці навчання орфографії був започаткований в німецькій педагогіці. Вважалося, що правописом можна оволодіти шляхом довготривалого механічного списування, яке приймалося за основний метод навчання грамотного письма. Основоположником цієї теорії був німецький педагог Бортман, який вважав, що в основі засвоєння орфографії лежить процес повільного нагромадження зорових образів слів, яких діти набувають тільки завдяки зору. Тому Бортман закликав учителів обережати учнів від усякого неправильно написаного слова.

Ушинський різко виступив проти теорії Бортмана і протиставив свою теорію утворення орфографічної навички, основаної на знаннях граматики і орфографії. Прибічники граматичного напрямку розробили теорію розвитку свідомого формування орфографічних навичок, внесли багато нового у розробку видів орфографічних вправ. Однак, якщо Ушинський основу своєї системи вправ бачив у розвитку мовлення, то для його послідовників основний зміст вправ полягав у вирішенні орфографічних завдань. Тому орфографічні вправи виявилися відірваними від розвитку мовлення, як наслідок –граматичний метод почав поширюватися пізніше, коли у школі був введений систематичний курс граматики, а паралельно з граматикою вводились орфографічні правила та вправи для свідомого їх закріплення.

Сучасна методика орфографії також будується на основі знань з фонетики і граматики, враховується принцип залежності методики навчання орфографії від лінгвістичної природи написань. Так, провідними принципами в українському правописі є фонетичний (написання кожної букви відповідає вимові і перевіряється нею опосередковано: мама) і морфологічний (слова, у яких написання окремих букв не відповідає вимові, але перевіряється нею опосередковано: весна – весни). Не відкидається у методиці також значення зорового та моторного (рухи руки під час письма) факторів, слухових і артикуляційних відчуттів.

4. Методи і прийоми навчання орфографії

Засвоєння орфографії забезпечується вмілим використанням методів теоретичного вивчення української мови. Добір методів, прийомів і вправ для кожного конкретного випадку при вивченні орфографії має бути винятково дбайливим, враховувати вікові особливості дітей, рівень їхнього розвитку й те, які психічні якості учнів удосконалюються: пам'ять, увага, сприйняття тощо.

Зв'язний виклад учителя як метод навчання орфографії використовують для теоретичного обґрунтування тих написань, які своєю складністю вимагають або затрати великих зусиль учнів, або просто непосильні для самостійного усвідомлення.

Оскільки вивчення орфографії будується на основах граматики (опрацювання якої передуює вивченню орфографії), то цілком природно, що такого типу написання можна вільно з'ясувати шляхом бесіди. Це стосується правопису закінчень, суфіксів, префіксів, складних слів тощо.

Спостереження й аналіз мовних явищ, як метод теоретичного вивчення, доцільний тоді, коли виникає потреба користуватися зіставленням і порівнянням для усвідомлення правопису орфограми. Це стосується вивчення правопису букв, що позначають ненаголошені голосні, написання слів, де відбуваються асимілятивні процеси і т. ін. Доступні для самостійного опрацювання всьому колективові класу теми варто вивчати шляхом роботи з підручником.

Вивчення орфографії має носити проблемний характер, щоб постійно зацікавлювати учнів, спонукати їх до творчої праці, шукати й знаходити розв'язання тих чи інших поставлених завдань. Знаходять своє застосування при вивченні орфографії й алгоритми, за допомогою яких обґрунтовується правильне написання.

Метод вправ сприяє виробленню орфографічних умінь і навичок, реалізації принципу свідомості й автоматизму. Необхідно завжди враховувати, якому принципу українського правопису підлягає те чи інше написання, що забезпечить вибір опори для навчання, добір методів і прийомів, відбір тренувальних вправ для успішного опрацювання і засвоєння учнями матеріалу.

Робота щодо опрацювання правопису за морфологічним принципом опирається на зв'язок орфографії з будовою слова, словотвором, словозміною, а також з розвитком уміння в дітей знаходити опорну форму й визначати семантику морфем. Написання слів потребують чіткого усвідомлення його звукового складу – повної відповідності між написанням і вимовою.

Для успішного навчання орфографії велике значення має якість дидактичного матеріалу. Цікаві, різноманітні за змістом речення й тексти зміцнюють орфографічні навички і разом з тим, підвищують рівень знань і загальний розвиток учнів. Засвоєння орфографії успішніше тоді, коли воно здійснюється на широкій лексичній базі. Вищий рівень грамотності певною мірою зумовлює чітке, охайне письмо. Здебільшого учні, які пишуть старанно, чисто, охайно, гарним почерком, мають кращі орфографічні навички. У таких учнів і зошити в належному порядку, і завдання виконані дбайливо.

5. Типи орфографічних правил, методика їх опрацювання

Усі однорідні правописні факти української мови узагальнені та подаються у вигляді орфографічних правил. Орфографічні правила звільняють учнів від необхідності запам'ятовувати правопис кожного окремого слова й дають можливість, керуючись правилом, писати правильно цілу групу слів, об'єднану на основі фонетичної чи граматичної спільності.

Свідоме оволодіння орфографічним правилом буде неможливе за відсутності в учнів належних фонетичних чи граматичних знань. Кожне правило правопису містить інструкцію щодо написання. В залежності від змісту інструкції психологи виділяють три групи правил:

- ✓ одноваріантні;
- ✓ двоваріантні;
- ✓ правила-рекомендації.

Одноваріантні правила пропонують для однієї і тієї ж фонетичної чи граматичної ситуації, один варіант написання. Наприклад, після губних *б, п, в, м, ф* перед *я, ю, є, ї* пишемо апостроф. Ситуація тут фонетична: наявність звука [й] перед [а], [у], [е], [і].

Засвоєння таких правил ґрунтується на встановленні прямих асоціацій між даною фонетичною ситуацією і її графічним позначенням. Одноваріантними правилами охоплені майже всі фонетичні написання української мови.

Двоваріантні орфографічні правила також містять вказівку щодо правопису. Однак, тут може бути два варіанти написань. Вибір того чи іншого написання обумовлюється додатковими фонетичними, граматичними чи семантичними орієнтирами. В українській мові таких правил небагато. До них належить правило вживання префікса *з-* (*с-*), написання закінчення іменників *-ою, -єю, -єю, -ом, -ем*, написання прийменників і префіксів, вживання великої букви.

Правила-рекомендації не дають прямої вказівки щодо написання, а містять інструкцію, який прийом застосувати і як його використати, щоб правильно написати слова. Такі правила охоплюють морфологічні написання: ненаголошені *е, и*, дзвінки і глухі приголосні звуки (випадки, які потребують перевірки) та деякі інші.

При виборі методичних прийомів опрацювання того чи іншого правила необхідно зважати як на лінгвістичну природу написань, охоплених даним правилом, так і на зміст самого правила. Це особливо стосується правил-рекомендацій, які є найскладнішими для засвоєння, оскільки передбачають складну структуру дій.

6. Умови успішного формування орфографічних навичок.

Умови, що є основоположними для формування орфографічної навички і впливають із її психофізіологічної природи:

- 1) розвиток усного мовлення;
- 2) свідомість;
- 3) розвиток уваги, наочність;
- 4) активність у засвоєнні знань;
- 5) самостійність;
- 6) уміння розпізнавати орфограму;
- 7) система вправ;
- 8) повторення вивченого;
- 9) контроль і перевірка рівня сформованості орфографічної навички;
- 10) робота над помилками.

7. Види орфографічних вправ, методика їх опрацювання.

Орфографічні вправи.

Виконання вправ починається відразу після вивчення орфографічного правила. Мета етапу вправ – застосувати одержані знання на практиці. Кінцевий результат – формування орфографічних навичок. У підручниках 70% вправ – правописні, а 30% – пов’язані з орфографією.

Систематичність вправ забезпечується:

- 1) диференційованим підходом до орфограм;
- 2) використанням для вправ дидактичного матеріалу, який найповніше відображає виучувану орфограму;
- 3) строгою послідовністю розумових операцій під час роботи над орфографічним матеріалом;
- 4) поступовим наростанням самостійності у виконання вправ;
- 5) органічним зв’язком роботи над орфографією і розвитком мовлення учнів.

Орфографічна діяльність учнів повинна бути організована відповідно до того рівня засвоєного правила, на якому в даний момент знаходиться учень, і тих особливостей, які відрізняють одне орфографічне правило від іншого. Відповідно до цього, в методиці прийнята така послідовність вправ:

- 1) правила, які готують повідомлення (підготовчі вправи);
- 2) вправи розпізнавального характеру;
- 3) вправи на часткове застосування правила;
- 4) вправи на повне застосування правила.

Перший етап вправ добирається вчителем як матеріал для спостереження, на основі його аналізу під керівництвом учителя діти приходять до висновку – правила правопису.

Розпізнавальний етап вправ – учні виявляють на слух у слові ті чи інші ознаки орфограми і співвідносять їх з правилом правопису. Діти говорять чи є в слові орфограма і яка.

Вправи на часткове застосування правила використовуються в основному під час вивчення правил складної структури, які потребують спеціального відпрацювання кожної логічної ланки правила. Це правила-рекомендації, що охоплюють морфологічні написання. Наприклад, під час вивчення ненаголошених *е, и* в корені учні повинні:

- ✓ виявити у сприйнятих на слух словах ненаголошені *е, и*;
- ✓ співвіднести їх з будовою слова (коренем);
- ✓ дібрати перевірене слово.

Кожен з цих етапів потребує спеціальних вправ на часткове застосування правила.

На завершальному етапі формування орфографічної навички використовуються вправи на повне застосування правила – вправи творчого характеру.

Види вправ. Виокремлюють такі види вправ:

- ✓ списування;
- ✓ диктанти;
- ✓ перекази.

Свідоме списування – один з найпоширеніших видів орфографічних вправ, спрямованих на формування умінь запам'ятовувати графічні образи слів. Учні повинні розуміти те, що вони списують. Завдання таких вправ – навчити дітей списувати каліграфічно, грамотно і без виправлень. Вправи на списування застосовують уже в букварний період.

Списування проводять за такою методикою, де учні повинні:

- 1) уважно прочитати слова (речення, текст), які будуть списувати;
- 2) подумати чи є там незрозумілі слова, спитати про них в учителя;
- 3) списуючи, продиктовувати собі кожне слово складами;
- 4) звірити свій запис із тим, з чого списували.

Існують такі види списування:

- 1) списування з підкресленням букв, написання яких пояснюється вивченим правилом правопису;
- 2) вибіркове списування (у зв'язку з поставленими запитаннями чи завданнями);
- 3) списування із зміною форм слова;
- 4) списування з фонетико- чи граматико-орфографічними завданнями;

5) списування з дописуванням пропущених букв. Цей вид менш ефективний у порівнянні з іншими, бо у цих вправах відсутній розпізнавальний етап у застосуванні знань, учень вставляє букви не замислюючись над місцем орфограми в слові;

6) списування з різного роду логічними завданнями на класифікацію слів, групування за граматичними, орфографічними чи лексичними ознаками, будовою тощо.

Одним із видів списування є зорові диктанти, матеріал для яких добирається – віршовані рядки, загадки, прислів'я, окремі слова тощо, які записуються на дошку. Учні читають кілька раз записане. Далі текст закривається і учні пишуть з пам'яті. Такі зорові диктанти сприяють і розвитку пам'яті в учнів.

Перед списуванням потрібно проводити роботу над змістом тексту чи речень, які будуть списуватися.

У процесі списування слід привчати учнів запам'ятовувати спочатку цілі слова, словосполучення, а потім і речення, які потрібно списати.

Для перевірки застосовують контрольне списування тексту з дошки.

Диктанти. У системі тренувальних вправ з орфографії важливе місце посідають диктанти. Це одна з найефективніших форм роботи, що сприяє виробленню орфографічних навичок. Звичайно, диктант використовують для формування пунктуаційних навичок, а також і для закріплення знань з фонетики, лексики, граматики. Цінність диктанту в тому, що в процесі його написання учні при звичаються до активної й організованої колективної праці, адже за один і той самий час треба виконати однакове завдання. Диктант привчає здобувачів початкової освіти писати з максимальним зосередженням уваги, розвиває пам'ять, зір, слух, виробляє вміння свідомо користуватися орфографічними правилами.

У методиці навчання існує багато різних видів диктантів, кількість яких поступово збільшується. Різні методисти користуються неоднаковою класифікацією диктантів. Найзручніше класифікують диктанти, враховуючи такі критерії:

- ✓ мета проведення;
- ✓ характер запису диктованого тексту;
- ✓ час пояснення правопису орфограм у тексті.

За участю аналізаторів розрізняють:

- ✓ слухові диктанти;
- ✓ зорово-слухові диктанти.

За метою проведення диктанти поділяють на:

- ✓ контрольні;
- ✓ навчальні;
- ✓ контрольно-навчальні, куди відносять диктант «Перевіряю себе».

Такий поділ до певної міри умовний, бо всі навчальні диктанти допомагають виявити знання учнів, а контрольний диктант сприяє зміцненню знань і навичок.

За характером запису тексту диктанти поділяють на:

- ✓ дослівні (текстуальні), в яких текст (зв'язний, окремі речення, слова) записують без будь-яких змін;
- ✓ диктанти із зміною тексту.

Дослівними, або текстуальними, можуть бути попереджувальні та пояснювальні диктанти. До диктантів із зміною тексту належать вибірковий, вільний і творчий.

Слухові диктанти застосовуються як навчальна вправа, коли необхідно навчити учнів встановлювати правильні асоціативні зв'язки типу: звук-буква, що має велике значення під час вивчення фонетичних написань. Слухові диктанти можуть бути словниковими (коли учні сприймають на слух і записують окремі слова), вибірковими (учні, відповідно до завдання вчителя записують окремі слова чи словосполучення із продиктованого тексту).

За часом пояснення орфограм виділяють **попереджувальні, коментовані і пояснювальні диктанти**. Пояснення правопису орфограм може бути до початку запису (попереджувальний диктант), у процесі запису (коментований) і після запису (пояснювальний). Хоч у всіх випадках після запису тексту вчителі також проводять перевірку, з'ясування порушених правил, обговорення неправильно написаних орфограм.

Особливість попереджувального диктанту в тому, що до запису тексту учні повторюють орфографічні правила, а потім аналізують усі складні орфограми і з'ясовують правопис їх. Після цього текст записують і перевіряють.

Попереджувальний диктант може бути зоровим і слуховим. У першому випадку аналізують текст, взятий з підручника або поданий на дошці, плакаті чи спроектований на екран. Після з'ясування правопису орфограм учитель закриває текст, учні записують його під диктовку, а потім звільняють із знову відкритим текстом.

Під час проведення слухового попереджувального диктанту після повторення потрібних орфографічних правил учитель читає текст і колективно обговорюється правопис орфограм, які закріплюються. Потім текст записують і перевіряють.

Попереджувальний диктант спрямований на формування умінь розпізнавати орфограми за характерними фонетичними, морфологічними чи граматичними ознаками і позначати їх на письмі відповідно до засвоєного правила.

Коментований диктант передбачає пояснення правопису складних орфограм у процесі запису тексту. Проводити його слід так: учні класу під диктовку записують текст. В цей час один із учнів за завданням учителя вголос називає слова із складною для написання орфограмою і з'ясовує, як потрібно писати те чи інше слово і на основі якого правила. Цей диктант проводять тоді, коли тільки-но розпочато процес закріплення вивчених орфограм або коли трапляються особливо складні випадки правопису слів.

Користуватися коментованим диктантом треба зрідка. На проведення його слід відводити 7-15 хвилин.

Пояснювальний диктант відрізняється від попереджувального тим, що пояснення правопису орфограм здійснюється після запису тексту. Пояснювальний диктант найчастіше проводиться двома способами.

Перший спосіб. Після визначення мети і завдання роботи учні записують текст під диктовку вчителя. А потім записаний текст перевіряється. Учні читають речення за реченням, з'ясовують правопис орфограм, спираючись на відповідні орфографічні правила. Бажано, щоб у цьому випадку учні мали можливість звірити написане ними з текстом, що спроектований на екран чи задалегідь записаний на дошці і відкритий на час перевірки.

Другий спосіб. Учитель диктує, один з учнів пише на дошці, а інші – в зошитах. Після запису кожного речення учні виправляють допущені помилки, обговорюють правопис відповідних орфограм і повторюють правила. Певна річ, під час проведення пояснювального диктанту цим способом необхідно забезпечити цілковиту самостійність у роботі учнів, а то диктант може перетворитися у списування і не досягне своєї мети.

Малюнковий диктант – один із видів пояснювальних диктантів. Методика проведення така: вчитель демонструє малюнки, учні записують слово – назву малюнка, а потім пояснюють написання слів. Учні самі проговорюють ці слова, тому рівень самостійності більший.

Вибірковий диктант передбачає виписування з диктованого тексту тільки окремих слів, словосполучень або речень відповідно до мети і завдання уроку. Вибірковий диктант може бути різної складності, а саме: з диктанту виписують окремі слова й з'ясовують правопис їх; слова не тільки виписують, а й відносять до певної правописної групи, вміщують у відповідну колонку (наприклад, виписують слова з апострофом у три стовпчики).

Вибірковий диктант – вид вправи, яка вимагає свідомого, вдумливого ставлення до роботи і фактично виключає механічний запис, адже в тексті необхідно розпізнати і відібрати тільки слова, які пишуться за певним правилом. Під час написання вибіркового диктанту за порівняно короткий час учні записують велику кількість слів, отже, опрацьовують правопис орфограм на широкій лексичній базі. Вибіркові диктанти можуть бути попереджувальні, пояснювальні та творчі.

Особливість **вільного диктанту** в тому, що учням надається право записувати текст не дослівно, а з деякими змінами в доборі слів і побудові речень, зберігаючи при цьому основний зміст. Текст для такого диктанту беруть суцільний, причому такий, щоб легко поділявся на частини з двох-трьох об'єднаних змістом речень. Спочатку вчитель читає весь текст, відтак диктує по два-три речення без повторення, а учні пишуть у вільному викладі. Після запису всього тексту учням дається можливість самостійно перевірити написане. Вільний диктант – це робота над розвитком мовлення, сприяє

збагаченню лексики учня, виробляє самостійність у передачі думок, становлячи перехідну ланку від диктанту до переказу. Для зміцнення орфографічних навичок вільний диктант має менше значення порівняно з іншими навчальними диктантами, бо вільний запис тексту створює для учнів можливість уникати важких, в орфографічному відношенні, слів, замінювати їх іншими. Щоб підпорядкувати вільний диктант виконанню орфографічних завдань, учитель може поставити вимогу обов'язкового вживання слів, що пишуться за певними правилами.

Самодиктант. Текст диктанту (строфа, загадка тощо) аналізується з орфографічного боку і заучується напам'ять на одному уроці, а запис вивченого проводиться на наступному. Такі диктанти застосовуються на етапі формування різних умінь. Робота із застосуванням самодиктанту сприяє розвитку зорових відчуттів та пам'яті здобувачів початкової освіти.

Творчий диктант існує у вигляді кількох тренувальних вправ творчого характеру, що виконуються в процесі запису тексту, речень, слів. Відповідно до того, яке завдання ставиться перед учнями, творчий диктант має різновиди:

розширення речень за рахунок введення означень, обставин тощо. Наприклад, у спеціально дібраному тексті вчитель випускає означення і без них диктує текст. Текст він читає у сповільненому темпі, щоб учні встигли знайти місце пропуску означень, підібрати і записати їх. Часом подають слова для вставок у твір. Якщо проводити переказ з настановою на закріплення й перевірку правопису певного типу орфограм, то слід добирати текст, максимально насичений відповідними словами, що органічно зумовлені його змістом. Звичайно, переказ і твір, як види орфографічних вправ, використовують тоді, коли ґрунтовно опрацьовано правила і вироблено необхідні навички. У цьому випадку робота з розвитку зв'язного мовлення проконтролює міцність орфографічних навичок і розкриє можливість учнів користуватися набутими знаннями і навичками в процесі самостійного викладу думок. Однак перекази і твори можуть ускладнюватися й спеціальними орфографічними або граматико-орфографічними завданнями: по-перше, вчитель ставить перед учнями завдання видозмінити в переказі особу чи часову форму дієслова, число іменника і т. ін., що веде до зміни орфограм; по-друге, обов'язково зберегти визначену кількість слів з певними орфограмами. Це саме стосується й творів, у які учні за завданням учителя вводять слова, що пишуться за певними орфографічними правилами, чи виклад матеріалу здійснюють у заданій граматичній формі. Проте, зловживати переказами й творами з спеціальним завданням не слід, бо порушується творчий характер, комунікативна спрямованість роботи.

Контрольний диктант. Мета – з'ясувати рівень сформованості орфографічних навичок і умінь. Контрольний диктант слід давати не раніше ніж через тиждень після опрацьованої теми. Спочатку текст диктується цілий, потім частинами, які повторюються один, а іноді два рази – для запису, а після

цього кожне речення диктується для перевірки. А так весь текст зачитується для перевірки.

Переказ – вид орфографічної вправи, спрямований на розвиток мовлення учнів. Перекази проводяться на завершальному етапі вивчення орфографічного матеріалу, коли учні навчилися на практиці застосовувати орфографічне правило і у них сформувались орфографічні навички.

8. Робота над орфографічними помилками

Успішне оволодіння орфографією передбачає чітко організовану роботу над помилками, до якої слід старанно готуватися. Підготовка розпочинається з ретельної перевірки письмових робіт, обліку й класифікації помилок. Методика і техніка виправлення помилок різна залежно від періоду навчання, підготовленості класу, організації наступної роботи над помилками.

Відповідно до методичних рекомендацій, виправлення може проводитись у такий спосіб:

- ✓ стилістичні і лексичні помилки підкреслюють у тексті хвилястою лінією;

- ✓ пунктуаційні помилки вчитель виправляє власноруч, але в процесі їх опрацювання вимагає від дітей аргументованого пояснення надписаних чи дописаних пунктуаційних знаків на основі правил чи наведення відповідних прикладів.

Виправляти неправильний результат по написаному не дозволяється. Усі записи, зроблені вчителем в учнівському зошиті (виправлення помилок, підкреслення, зразки письма, оцінні судження і підпис), повинні бути виконані чітко й охайно зеленою пастою, мають бути взірцем для учнів.

Зазначимо про важливість системної роботи щодо формування в учнів уміння опрацьовувати перевірені роботи, визначати місця утруднень, виправляти помилки і в подальшому уникати їх. Помилку дитина повинна сприймати не як привід для покарання, а як інструмент активізації її мисленнєвих дій щодо пошуку шляхів виходу з виявлених утруднень з метою уникнення подібних помилок у майбутньому. Така робота має сприяти формуванню загальнонавчальних умінь і навичок, зокрема навичок самоконтролю, цілепокладання, що є основою для становлення ключової компетентності навчання протягом усього життя.

У процесі навчання правопису поруч з чіткою роботою над помилками треба прагнути до того, щоб реалізувати «один із найважливіших принципів сучасної методики орфографії – попередження помилок.

У методиці визначилися такі вимоги до уроку української мови:

- 1) засвоєння нових знань, їх застосування у мовленнєвій практиці і виховання школярів зливаються в єдиний процес;
- 2) чіткість і внутрішня логіка уроку, його цілеспрямованість;
- 3) урок української мови – це передусім урок розвитку мовлення й мислення учнів.

Орфографічна грамотність – одна з основних вимог, яка ставиться до писемного мовлення. Тому вся система навчальних вправ, які пропонуються для виконання в класі і вдома, має бути спрямована на формування умінь орфографічно правильно на письмі виражати власні думки і передавати чужі.

Готуючись до уроку, необхідно визначити не лише зміст компетентностей, на формування яких спрямовуватиметься робота, а й на розумові дії, якими мають оволодіти учні для свідомого засвоєння навчального матеріалу.

ТЕМА: МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ЛЕКСИКИ. МЕТОДИКА РОБОТИ НАД ОБРАЗНИМИ СЛОВАМИ Й ВИРАЗАМИ. РОБОТА НАД СИНОНІМАМИ І АНТОНІМАМИ

ПЛАН:

1. Синоніми, антоніми, методика їх опрацювання на уроках мови.
2. Методика опрацювання фразеологічних одиниць з молодшими школярами.
3. Види лексичних вправ і методика їх проведення.

1. Синоніми, антоніми, методика їх опрацювання на уроках української мови.

У 2 класі учні оглядово знайомляться із синонімами під час вивчення теми «Корінь. Споріднені слова». У 3-4 класах знання учнів про слово розширюються внаслідок практичного використання різних лексем. Саме в 3 класі учні детально ознайомлюються із синонімами та антоніми: у 1 семестрі 3 класу виучують правила, виконують вправи; у 2 семестрі 3 класу закріплюють знання про синоніми та антоніми під час вивчення теми «Прикметник. Антоніми та синоніми». У ході вивчення означених понять виконують низку вправ. Наприклад, відшукай прикметники, добери до них синоніми та антоніми; запиши синоніми до запропонованого слова; відшукай у тексті синоніми та антоніми; заміни повторюване слово у реченні іншим (синонімом), підбери до нього антонім тощо.

У 4 класі учні поглиблюють власні знання про синоніми та антоніми, оперують правилами, застосовують їх на практиці. Особливу увагу вчитель приділяє роботі із синонімічним та антонімічним словниками.

Робота над синонімами допомагає учням тонше сприймати слово, бачити в ньому крім основного значення ще й різні відтінки, відтак, бути точнішими у слововживанні.

У процесі роботи над синонімами вчитель має сформулювати у дітей уміння:

- ✓ розрізняти в мовленні близькі за значенням слова;
- ✓ добирати синоніми;
- ✓ замінювати в тексті те чи інше слово відповідним синонімом;

✓ самостійно вживати в готовому тексті дібране за смислом синонімічне слово;

✓ самостійно вибирати із свого лексичного запасу найбільш влучний для висловлення власної думки синонім.

Робота над синонімами проводиться систематично і планомірно. Відтак, учні вчаться уникати повторення одних і тих же слів, одноманітності викладу.

Типи вправ:

✓ вправи на вибір слів близьких за значенням (невеликі тексти, загадки, наприклад, знаходження близьких за значенням слів – завірюха, метелиця).

✓ вправи на групування слів, близьких за значенням. такі вправи допомагають усвідомити синонімічні відношення між словами, їх синонімічну близькість. Наприклад, учні повинні погрупувати синоніми з поданого ряду (бесіда, праця, діяльність, розмова, комунікація тощо).

✓ вправи на розташування синонімів за ступенем інтенсивності ознаки. учням пропонуються слова, вони спочатку групують їх за синонімічними зв'язками, а тоді записують їх у порядку інтенсивності вияву (наприклад, усміхатися, сміятися, реготатися).

✓ вправи на вибір одного з поданих синонімів, тобто того слова, що найбільше підходить в даному контексті.

✓ вправи на заміну синонімів у реченні чи тексті, щоб усунути одноманітність, стилістично удосконалити висловлювання.

Робота на уроці складається з таких етапів:

- 1) читання тексту;
- 2) бесіда-аналіз прочитанного;
- 3) добір синонімів до виокремленого слова (наприклад, сумний);
- 4) запис тексту із заміною, де потрібно слова сумний (невеселий, похмурий);

5) читання і аналіз учнівських робіт;

6) вправи на самостійний добір синонімічних слів – кінцева мета вправ з синонімами. Складання словосполучень і речень із дібраних синонімів, заміна слів (стилістичне редагування) при написанні переказів і творів;

Слід звернути увагу, що у залежності від лексичного значення слово може бути членом різних синонімічних рядів:

✓ свіжий – сьогоднішній (свіжа газета, свіжий хліб);

✓ свіжий – холодний (свіжий вітер, свіже повітря).

Учні мають усвідомити, що синоніми мають не однакову здатність поєднуватися з іншими словами.

Вивчення антонімів.

Мета – збагатити словниковий запас учнів, виробити в них вміння яскраво і образно висловлювати свої думки. Учні порівнюють, зіставляють, протиставляють – логічні операції, виконувані при написанні вправ з антонімами.

Учні початкових класів мають навчитися розрізняти і розуміти слова протилежні за значенням, спостерігати за роллю антонімів у реченні, використовувати антоніми у своєму мовленні.

Види вправ у роботі з антонімами:

- ✓ виділення з речення чи тексту слів з протилежним значенням і групування їх антонімічними парами;
 - ✓ добір антонімів до поданих слів;
 - ✓ заміна в тексті виділених слів антонімами;
 - ✓ дописування речень словами, які мають антонімічний смисл;
 - ✓ складання речень з антонімами;
 - ✓ добір слів, протилежних за значенням, у прислів'ях (наприклад, для щастя свого народу, не страшно і в огонь, і в воду). Важливо показати учням, що антонімами можуть бути слова, які належать до однієї і тієї ж частини мови (іменники, дієслова тощо);
 - ✓ творчі вправи, наприклад, дібрати до поданих слів антоніми, замінити слова антонімами у словосполученнях і реченнях, до поданих словосполучень дібрати антонімічні словосполучення;
 - ✓ продовжити речення антонімами; складання текстів з антонімами.
- При цьому також повторюються синоніми, показується їх різниця.

2. Методика опрацювання фразеологічних одиниць.

Засвоєння фразеологічних понять відбувається в основному практично. Учні знайомляться з багатством української фразеології в процесі вивчення всього шкільного курсу української мови, вчать відрізняти фразеологізми від вільних синтаксичних словосполучень і вживати їх у власному мовленні. Фразеологічний матеріал слід широко використовувати на уроках української мови та читання. Знання фразеології, уміння користуватися її засобами – невід'ємна ознака високої мовної культури кожної людини.

У 1 семестрі 4 класу учні детально знайомляться з фразеологізмами при вивченні тем «Поняття про фразеологізми», «Вживання фразеологізмів». Поглиблюють засвоєнні знання в 2 семестрі шляхом виконання різноманітних вправ, які мають практичне спрямування. Для вивчення фразеологізмів у початковій школі необхідно визначити принципи їх відбору. Опорою у розв'язанні цього завдання є визначальні риси фразеологізмів, і насамперед прирівнювання їх за лексичними ознаками до слова.

До методичних принципів відбору фразеологізмів можна віднести такі:

- 1) ступінь засвоєння учнями фразеологізмів;
- 2) доступність фразеологізмів для розуміння їх школярами;
- 3) наявність фразеологізмів у творах, рекомендованих для читання;
- 4) виховна вага фразеологізмів.

Необхідно, з належною увагою, працювати над оволодінням такими лексичними нормами, які сприяють виробленню відповідних правописних навичок. У процесі вивчення фразеології передбачається ознайомлення учнів з фразеологічним словником.

Свідоме й уміле використання учнями фразеологізмів залежить від вибору методичних шляхів, що перетворюють усталений вираз в активний засіб спілкування, вираження думки.

Ефективність роботи щодо формування культури спілкування на фразеологічній основі в початковій школі підвищиться, якщо запропонована методика передбачатиме:

1) посилення комунікативного підходу до опрацювання фразеологічних явищ;

2) реалізацію системного підходу до збагачення фразеологічного словника молодших школярів спеціально дібраними тематичними групами фразеологізмів;

3) визначення ефективних форм роботи з фразеологічним матеріалом, раціональне поєднання методів, прийомів і засобів навчання;

4) залучення міжпредметних зв'язків у системі навчальних предметів початкової школи (українська мова та читання → мистецтво).

Методична система вивчення фразеологізмів має такі взаємопов'язані етапи:

✓ *початковий* – осягнення учнями елементарних фразеологічних понять; перевірка навичок і вмінь читати і пояснювати фразеологічні одиниці, відшукувати їх у тексті, з'ясовувати за текстом джерела походження, етикетну ситуацію їх використання;

✓ *основний* – оволодіння вміннями і навичками роботи з фразеологізмами на всіх уроках з опорою на фразеологічні словнички, з урахуванням можливостей і доцільності міжпредметних зв'язків; перевірка ефективності запропонованої системи роботи, уточнення деяких методичних прийомів навчання, а також ефективності окремих видів вправ;

✓ *завершальний* – організація самостійного виконання учнями творчих робіт з використанням фразеологізмів; обробка одержаних даних.

У сучасній методиці навчання мовно-літературної освітньої галузі знань в початкових класах робота над фразеологізмами розглядається як один із перспективних напрямів словникової (лексико-семантичної) роботи, розвитку мовлення молодших школярів.

Робота з прийомами розкриття семантики фразеологізмів має відбуватися *за таких умов*:

1) пояснення значення і умов уживання фразеологізму є центром словниково-фразеологічної роботи;

2) методично правильне тлумачення значення фразеологізму є основою для його засвоєння і вживання у мовленні;

3) прийоми семантизації фразеологізмів не можуть автоматично повторювати способи семантизації слова з огляду на специфіку фразеологічного значення;

4) ознайомлення з тематичними рядами семантизованих фразеологізмів має міжпредметний характер.

Виконання фразеологічних вправ спонукає учнів *усвідомлювати* лексичне значення фразеологізмів, правильно *добирати* стійкі сполучення слів і *вживати* їх у мовленні залежно від мети висловлювання, адресанта й адресата, умов спілкування.

Для того, щоб відбулося спілкування на уроці, необхідно створити певні **умови за допомогою:**

- 1) прочитаного тексту;
- 2) ілюстративного матеріалу;
- 3) проблемних і тестових завдань;
- 4) інсценованої або змодельованої ситуації, яка здатна спонукати учня до вербального спілкування;
- 5) ситуативних вправ.

3. Види вправ з лексики, методика їх проведення.

Серед різноманітних вправ, які використовуються вчителем з метою піднесення мовленнєвої культури учнів початкової школи, помітне місце посідають вправи з лексики. Такі вправи спрямовані на розширення словника учнів, а також на вироблення у них уміння вибирати із свого словникового запасу для висловлення думки ті слова, які найбільше відповідають змісту висловлювання.

У процесі виконання лексичних вправ перед дітьми, з одного боку, розкривається багатство української мови, а з другого – діти вчаться вживати ці слова у своєму мовленні. У зв'язку з тим, що теоретичний матеріал з розділу «Лексика», за винятком синонімів і антонімів, у початкових класах не вивчається, основними під час засвоєння лексичних відомостей є виконання дітьми різних вправ.

Вправи з лексики можна класифікувати за такими критеріями:

За дидактичною метою. Вправи, які використовує вчитель під час роботи над словом, спрямовані на усвідомлення школярами функції слова у мовленні. З огляду на це можна розрізняти:

- 1) Вправи, розраховані на пояснення значення слів:
 - ✓ поясніть значення слова *клас* у запропонованому тексті:

Значень слова *клас* багато:

Перше – це шкільна кімната,
Друге – група школярів,
підлітків чи малюків,
Клас об'єднує людей
спільних поглядів, ідей.
знають футболісти,
і пілоти, й хокеїсти.
Клас каюти визначають,
І у класи діти грають.

✓ випишіть спочатку слова вжиті в прямому, а потім у переносному значенні:

Ще сонно диха тихий сад,
Ще сплять навколо квіти.
Ще не прокинулась роса
в бузковому суцвітті.
Спить чоловік, і діти сплять
у затишних кімнатах.

(А. Костецький)

✓ прочитайте речення, поясніть значення підкреслених слів:

*Соняшник за тином **голову** схилив* (В. Сосюра). **Голова** розпочав громадські слухання.

✓ відгадайте загадку, поясніть, які предмети названі словом-відгадкою:

Зрізаю я траву, колосся;
в дівчат я сплетена з волосся;
а ще я суші довга стрічка,
що забігає в море, річку.

(А. Арсірій)

2) Вправи, розраховані на формування навичок уживання слів у власному мовленні:

✓ складіть речення з різними значеннями багатозначного слова (наприклад, *машина, голка*);

✓ складіть речення з кількома словосполученнями (наприклад, *срібний голос, срібний іній, срібні ложки*);

✓ описати два предмети, використовуючи, зокрема, антоніми (*великий, новий і маленький, старий* будинки).

За характером розумових операцій, які здійснюють учні під час роботи зі словом, слід розрізняти:

1) Аналітичні вправи (аналіз текстів: визначення невідомих слів, уточнення відтінків значення слів, з'ясування мети вживання того чи іншого слова тощо).

2) Синтетичні вправи (складання речень із словом, вжитим у певному значенні, дописування речень, виконання різних творчих вправ). Наприклад:

✓ підберіть синоніми до слова *нероба*, виправити речення, використовуючи синоніми: *Ледар усе життя ледарює. Тільки нероба нічого не робить*;

✓ до виділених слів підберіть антоніми і поставте їх у тексті замість крапок: *У **великої** річки був брат – ... струмок. Близькі родичі, вони були зовсім різними. Струмок **вузький**, а річка ... Струмок **швидко** мчав з гори, а річка... несла свої води. Та все ж **мілководий** струмок і... річка були вірними друзями.*

3) Вправи на порівняння текстів чи речень, у яких відбувалася заміна одних слів на інші (усунення недоречних повторювань, уживання емоційно

забарвленої і образної лексики тощо). Наприклад, прочитай речення, записані в лівій і правій колонках. Які з них потребують редагування, а які – ні? Чому?

За ступенем самостійності у виконанні слід розрізняти вправи:

1) Розраховані на спостереження за вживанням і значенням окремих слів у готових реченнях чи текстах:

- ✓ з казки «Рукавичка» випишіть синоніми до слова *прийти*;
- ✓ поясніть значення прислів'я: *Не хвались, як починаєш, а хвались, як завершуєш*.

- ✓ відгадайте загадку Г. Бойка, випишіть антоніми парами: *У вогні я розмокаю, у воді я висихаю (віск)*.

2) Конструктивні вправи (складання словосполучень із поданих слів, введення в речення антонімів, заміна одних слів іншими тощо):

- ✓ прочитайте текст, замініть підкреслені слова антонімами. Яку пору року

описано? *Прийшла весна. Зазеленіли дерева. Дні сіпали довгими, а ночі короткими. Прилетіли перелітні птахи. У полях починається гаряча пора;*

- ✓ складіть можливі словосполучення з словами *багряний, багровий* (прапор, рубець);

- ✓ доповніть речення порівняннями (наприклад: *Усе було вкрите білим снігом, мов ...*).

3) Творчі вправи (складання словосполучень, речень із потрібним словом, розповідей за опорними словами тощо). Наприклад:

- ✓ скласти кілька словосполучень з багатозначними словами (за вибором учнів);

- ✓ скласти текст, використовуючи дані вчителем слова чи словосполучення: *Київ, столиця України, місто-герой*.

За формою виконання лексичні вправи бувають усні і письмові.

Дані критерії розпізнавання лексичних вправ дають змогу охарактеризувати не різні вправи, а кожну. Зокрема, вправа у якій завдання сформульовані наступним чином: «Прочитай текст. Назви в ньому слова, вжиті в переносному значенні» за метою є дидактичною вправою на пояснення значення слів; за характером розумових операцій – аналітичною; за ступенем самостійності – на спостереження за вживанням і значенням слова в поданому тексті; за формою виконання – усною.

Робота над вивченням лексичного матеріалу в початкових класах має велике загальноосвітнє і практичне значення. Вивчення її розширює знання учнів про мову, знайомить з одиницею мови – словом, є головним джерелом збагачення словника дітей. Вивчення лексики розвиває увагу учнів до значення і вживання слів, виховує у них потребу у відборі необхідного слова для точного висловлення думки, чуття мови. Через інтерес до лексики виховується інтерес до мови в цілому.

Запропонований зміст навчального матеріалу за типовою освітньою програмою Шияна Р. Б. для 1-2 класів (теми для вивчення): Лексичне значення слова. Слова однозначні й багатозначні. Пряме та переносне

значення слова. Багатозначні слова і омоніми. Синоніми. Власний словниковий запас.

Запропонований зміст навчального матеріалу за типовою освітньою програмою Шияна Р. Б. для 3-4 класів (теми для вивчення): Лексичне значення слова. Уявлення про власне українські слова та слова, запозичені з інших мов. Слова однозначні і багатозначні. Переносне значення слова. Багатозначні слова і омоніми. Синоніми. Антоніми. Фразеологізми. Тлумачний і фразеологічний словники як довідкове джерело щодо лексичного значення слова та значення фразеологізму. Словник іншомовних слів.

Запропонований зміст навчального матеріалу за типовою освітньою програмою Савченко О.Я. для 1-2 класів (теми для вивчення): Близькі за значенням слова. Розпізнаю близькі за значенням слова. Протилежні за значенням слова. Розпізнаю протилежні за значенням слова. Розподіляю слова на групи. Слова із прямим і переносним значенням. Розрізняю пряме і переносне значення слова. Багатозначні слова. Пояснюю значення багатозначних слів.

Запропонований зміст навчального матеріалу за типовою освітньою програмою Савченко О.Я. для 3 класів (теми для вивчення): Багатозначні слова. Пояснюю значення багатозначних слів. Пряме і переносне значення слів. Розпізнаю пряме і переносне значення слова. Близькі за значенням слова – синоніми. Розпізнаю близькі за значенням слова. Протилежні за значенням слова – антоніми. Розпізнаю протилежні за значенням слова. Навчаюся користуватися словниками синонімів, антонімів; для 4 класів: Багатозначні слова. Пряме і переносне значення слів. Розпізнаю багатозначні слова, використовую їх у мовленні. Синоніми. Розпізнаю синоніми, навчаюся вживати їх у мовленні. Антоніми. Розпізнаю антоніми, навчаюся їх вживати у мовленні. Фразеологізми. Розпізнаю фразеологізми, навчаюся доречно вживати їх у мовленні. Застарілі слова. Нові слова. Розпізнаю застарілі слова.

ТЕМА: МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ МОРФЕМНОЇ БУДОВИ СЛОВА НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

ПЛАН:

1. Оволодіння знаннями морфемної будови слова
2. Вивчення розділу «Будова слова».
3. Етапи вивчення морфемної будови слова.
4. Типи (види) вправ.

1. Оволодіння знаннями морфемної будови слова

Оволодіння знаннями про морфемну будову слова забезпечує учням початкових класів практичне уявлення про основу і закінчення, вміння виділяти значущі частини основи (корінь, префікс, суфікс), розрізняти явища словозміни і добору до слова споріднених (спільнокореневих) слів. Разом з тим, ознайомлення молодших школярів із морфемною будовою слова

розкриває широкі можливості для систематичного розширення і уточнення словника дітей, оволодіння способами розкриття лексичного значення слова; розвиває інтерес до уроків мови, лінгвістичні здібності учнів. Крім того, оволодіння вміннями здійснювати морфемний аналіз слова закладає основи для формування повноцінних навичок грамотного письма.

Завдання вивчення морфемної будови слова полягає у формуванні в учнів понять: *основа, закінчення, корінь, суфікс, префікс*; в усвідомленні їх ролі у мовленні, в практичному оволодінні морфологічним способом словотвору (без називання термінів), у збагаченні й розширенні словника учнів, розвитку логічного та абстрактного мислення.

За програмою розділ “Будова слова” вивчається у другому класі, але перше ознайомлення з морфемною будовою слова відбувається у першому класі (пропедевтичний етап), далі йде засвоєння матеріалу відповідного розділу у другому класі (основний етап), у третьому класі знання поглиблюються, вміння й навички удосконалюються під час вивчення частин мови.

Отже, етапи вивчення розділу «Будова слова» у початковій школі:

1) пропедевтичний – підготовча робота до ознайомлення із значущими частинами слова (спостереження за спорідненими словами, добір спільнокореневих слів і побудова речень);

2) основний – ознайомлення із специфікою морфем у слові та з однокореновими словами;

3) завершальний – закріплення і поглиблення знань про морфемну будову слова, які пов’язуються із формуванням мовленнєвих і правописних навичок.

Система вивчення морфемної будови слова визначає:

✓ місце морфемної будови слова в загальній системі вивчення програмового матеріалу з мови;

✓ послідовність роботи над поняттями *корінь, суфікс, закінчення, префікс*;

✓ взаємозв’язок між вивченням морфемного складу слова і його лексичним значенням;

✓ зв’язок роботи над формуванням правопису морфем із засвоєнням словотвору і граматики.

Провідним положенням у побудові системи є те, що всі морфеми у слові взаємопов’язані; значення кожної морфеми розкривається тільки у складі слова. Тому вивчення значущих частин слова (кореня, суфікса, префікса, закінчення) проводиться не ізольовано, а у їх взаємодії.

Ефективності вивчення морфемної будови слова сприяє система вправ. За видами діяльності вправи поділяються на такі типи: спостереження за роллю морфем у слові, заміна морфем у слові, добір слів, морфемний розбір слів. Розглянемо детальніше.

Спостереження за роллю морфем у слові: розберіть слова за будовою, поясніть, яка частина другого слова змінила його значення (дуб –

дубок); порівняйте слова вчитель і вчителька, поясніть, як утворилось друге слово.

Заміна морфем у слові : у поданих словах замініть суфікс -ик суфіксом -ищ-. Яке значення мають утворені вами слова?; у поданих словах замініть префікс іншим, щоб вийшло слово з протилежним значенням.

Добір слів : доберіть спільнокореневі до слова, які б належали до різних частин мови, поясніть, як вони утворились; добір слів за моделями й схемами тощо.

Морфемний розбір передбачає аналіз слова за його будовою.

Розуміння основи слова неможливе без усвідомлення поняття *закінчення*. Діти мають засвоїти такі його ознаки: закінчення – це змінна частина слова (стоїть у кінці слова), яка служить для зв'язку слів у реченні.

Робота над формуванням поняття про закінчення слова складається з кількох етапів:

- 1) формування початкових уявлень про закінчення – вправи на спостереження за змінами форми одного й того ж слова в контексті;
- 2) засвоєння терміну закінчення і усвідомлення функції цієї частини слова – зв'язувати слова у реченні (на вправах з деформованим текстом);
- 3) доведення висновку й усвідомлення його (змінна частина слова називається закінченням, воно стоїть у кінці слова і служить для зв'язку слів у реченні); графічне позначення закінчення;
- 4) тренувальні вправи – визначення закінчення у словах, їх запис; виділення закінчень, складання словосполучень з даних слів.

Робота над вивченням *кореня* на уроках української мови має забезпечити знання про те, що корінь – головна частина слова, в якій міститься лексичне значення. Слова, що мають однакове значення і спільну частину, називаються спорідненими або спільнокореновими. Слова, близькі за значенням, але такі, що не мають спільної частини не вважаються спорідненими (мудрий і розумний). Слова можуть мати однакову графічну частину, але не вважаються спільнокореновими тому, що в них різні корені (гора і горе). У споріднених словах можуть спостерігатися чергування голосних і приголосних у корені. Головним способом виділення кореня є добір споріднених слів, визначення спільної частини, яка передає основне значення.

Аналізуючи роль *суфіксів* у слові, учні мають усвідомити, що суфікс – це частина слова, що стоїть завжди між коренем і закінченням або після кореня; суфіксів у слові може бути декілька. За допомогою суфіксів утворюються нові слова. Робота над поняттям «суфікс» починається із з'ясування значення зменшено-пестливих слів, з опорою на конкретні уявлення дітей (сніг – сніжок). Подальша робота спрямована на поглиблення уявлень учнів про словотворчу роль суфіксів (чай – чайник). Аналіз слів за будовою, порівняння суфікса з префіксом, закінченням допомагають

зрозуміти, що суфікс змінює значення слова, тоді як, наприклад, закінчення лише форму (машина – машиніст; машина, машини, машину) .

Формуючи поняття про *префікс*, учитель має довести, що за допомогою префіксів утворюють нові слова (*дід – прадід*), слова з новими відтінками (*дужий – передужий*); префікс стоїть перед коренем. Значення префіксів найзручніше показати під час вивчення дієслів (*лягти – прилягти*), однак варто добирати для аналізу й інші частини мови: іменник (*друг – недруг*), прикметники (*гарний – прегарний*). Для ознайомлення учнів із префіксами краще брати не окремі слова, а словосполучення з омонімічними префіксами та прийменниками (*доїхав до Києва, відійшов від столу*). Услід за початковим уявленням відбувається узагальнення істотних ознак у спеціальному слові-терміні, формулюється визначення про префікс (частина слова, що стоїть перед коренем і надає слову нового значення або смислового відтінку), вводиться його схематичне позначення. Вивчення префіксів у початкових класах має суто комунікативне значення – навчити правильно вживати в мовленні.

Навчаючи дітей розбору слів за будовою вчитель найчастіше пропонує завдання у такій формі: розбери слово. Однак можна давати і завдання протилежного характеру: збери слово за поданими частинами (подаються різні корені, суфікси, префікси, учні мають утворити з них можливі слова). Такий вид роботи формує певні мовні вміння, розвиває мовлення, логічне мислення. Серед методів роботи важливим є спостереження за мовними явищами, метод вправ. У вивченні розділу є актуальним і застосування проблемно-пошукового методу.

У початкових класах вивчення будови слова має на меті не тільки ознайомлення із значенням морфем, а й забезпечує правильне послуговування ними в усному та писемному мовленні (комунікативно-діяльнісний підхід).

2. Вивчення розділу «Будова слова»

Вивчення розділу «Будова слова» має важливе значення в лінгвістичному та мовленнєвому розвитку дітей. В цій темі «переплітаються» фонетика, морфологія й орфографія, розвиток мовлення. Справді, ознайомлення молодших школярів із морфемною будовою слова розкриває широкі можливості для постійного розширення й уточнення словника учнів, оволодіння ними одним зі способів розкриття лексичного значення слова.

Важливе місце в чинних типових освітніх програмах з мовно-літературної освітньої галузі знань (українська мова та читання) для 1–4-х класів відводиться вивченню молодшими школярами морфемної структури слова.

Основні завдання вивчення морфемної будови слова в початкових класах:

1) Оволодіння одним із важливих засобів розкриття лексичного значення слова.

2) Оволодіння на практичному рівні елементарними знаннями морфемного способу словотворення (без уживання термінів) як джерела поповнення власного словникового запасу новими словами.

3) Ознайомлення з основами словотворення як джерела збагачення знань школярів про навколишній світ.

4) Засвоєння понять: основа, закінчення, корінь, суфікс, префікс; усвідомлення їхньої ролі у формуванні точності мовлення.

5) Формування орфографічних дій.

6) Розвиток розумових здібностей, зокрема для формування специфічних розумових дій: уміння абстрагувати семантичне значення кореня та інших морфем, уміння порівнювати слова тощо.

Слід зазначити, що вивчення розділу «Будова слова» викликає в учнів певні труднощі, пов'язані з тим, що діти, аналізуючи слова:

- ✓ враховують лише зовнішнє їх оформлення (збіг окремих звуків) і не замислюються над лексичним значенням слова (гора і горе, вода і водити тощо);

- ✓ враховуючи семантику слова, його значення, забувають про зовнішнє (звукове) оформлення спільнокореневих слів, а тому часом помилково вважають спільнокореневими, наприклад, слова парк і сад (місця, де ростуть дерева), кіт і рись (належать до родини кішок);

- ✓ не враховують того, що в коренях слів можливе чергування голосних і приголосних звуків (сніг – сніжок, пекти – піч);

- ✓ не розрізняють спільнокореневих слів і форм того самого слова (учитель, учень і учитель, учителі);

- ✓ «склеюють» корінь із префіксом (наприклад, якщо для виділення кореня у слові заснути доберуть споріднені слова засипати, засинати, то помилково виділяється як корінь -зас-, у разі добору ж інших слів: сон, сонний, снитися – корінь буде виділено правильно);

- ✓ «склеюють» корінь із суфіксом (наприклад, аналізуючи слово робітник, учні, добираючи споріднені слова робота, заробіток, визначають корінь -робіт- (-робот-), добір же слів робити, зароблений переконує учнів у тому, що -от-, -іт- – суфікси, а не частини кореня);

- ✓ «склеюють» між собою суфікси (наприклад, визначають у слові слоненятко суфікс -енянк- або -янк-, насправді ж тут три суфікси: -єн-, -ят-, -к-);

- ✓ визначають закінчення в невідмінюваних словах (весело, метро).

3. Етапи вивчення морфемної будови слова

У системі вивчення морфемної будови слова умовно виділяємо три етапи, які відрізняються за змістом, завданнями, методичними прийомами і дидактичним матеріалом:

- 1) пропедевтичний (підготовчий);
- 2) основний;
- 3) закріплення й поглиблення знань.

Звичайно, поділ є умовним, адже, скажімо, закріплення знань відбувається і в основному періоді.

Пропедевтичний етап розпочинається ще в 1-му класі під час навчання грамоти. Саме в цей час ознайомлюємо учнів зі словом як лексичною одиницею мови, звертаємо увагу дітей на значимі частини слова, на споріднені слова, засоби словотворення (звичайно, без уживання термінів і повідомлення теоретичних відомостей). Так, складаючи за малюнками речення зі словом мама, діти помічають, як воно змінюється. На цьому ж уроці доцільно практично ознайомити учнів із деякими словотвірними засобами, пропонуючи звернутися до мами пестливо, висловити свої почуття (мамуся, мамочка, мамонька). Учитель також готує дітей до розуміння семантичного і структурного взаємозв'язку між спільнокореневими словами. Наприклад: море і моряк, морський; годувати і годівниця.

Зрозуміло, що організовуючи цілеспрямовані спостереження за спільнокореневими словами, учитель у цей час не повідомляє теоретичних відомостей, але звертає увагу дітей, скажімо, на те, що слово ліс називає місцевість, засаджену різними деревами, лісок – невеличкий ліс, лісовий – такий, що росте чи живе в лісі, а лісник – той, хто доглядає ліс. Це дає змогу привчити дітей до глибшого проникнення в лексичне значення слова, а згодом значною мірою полегшує усвідомлення морфемної будови слів, аналіз функцій морфем і сфери вживання похідних слів, створює передумови для активного використання спільнокореневих слів у мовленні.

Основний етап ознайомлення зі смисловими частинами слова розпочинається в 2-му класі і продовжується в 3-му класі. Тут відбувається ознайомлення з особливостями споріднених слів, специфікою й роллю кожної морфеми, формуються вміння користуватися спільнокореневими словами під час продукування власних висловлювань, удосконалюються орфографічні вміння. У цей період учні повинні дізнатися про те, що існують слова, які мають спільну за значенням частину (корінь), усвідомити роль таких частин слова, як префікс та суфікс (вони використовуються для творення нових слів), уміти конструювати похідні слова за допомогою певних словотвірних засобів та доречно вживати такі слова у своєму мовленні.

Заключний етап, або етап закріплення й удосконалення знань, припадає на 4-ий клас. У зв'язку з вивченням різних частин мови, поглиблюються знання про морфемний склад слова, формуються навички правопису відмінкових закінчень іменників і прикметників, особових закінчень дієслів. В учнів формуються вміння конструювати морфемним способом слова різних частин мови, визначати семантику найпоширеніших словотвірних засобів, тлумачити похідні слова, доречно вживати в мовленні лексичні одиниці з похідною основою.

На всіх етапах передбачається систематична робота над лексичним значенням слів, доречністю їх використання в усному і писемному мовленні. Сучасна методика роботи над розділом «Будова слова» розроблена з урахуванням лінгвістичної суті словотворчих явищ української мови, вікових

Існують такі типи (види) вправ: на спостереження за роллю морфем у слові, на заміну морфем у слові, на добір слів і використання їх у мовленні, на утворення слів. Розглянемо детальніше.

1) Розберіть подані слова за будовою, поясніть, яка частина другого слова змінила його значення (*дуб – дубок, літати – перелітати*). Складіть із ними словосполучення.

3) Поясніть, від якої частини мови утворилося друге слово у поданих парах слів, якою частиною мови воно є, як утворилося (*ліс – лісовий, синій – синька*) і т. ін.

1) У поданих словах замініть суфікс -ик- суфіксом -ищ- (котик, хвостик, вовчик). Яке значення мають утворені вами слова? Складіть із ними речення.

2) У словах вийти, роз'єднати замініть префікс іншим, щоб вийшло слово з протилежним значенням, складіть із ними словосполучення.

1) Доберіть слова за поданими схемами. Складіть із дібраними словами речення.



2) Доберіть до слова *білизна* однокореневі слова, які належали б до різних частин мови. Поясніть, як вони утворилися.

3) У слові *книжка* знайдіть суфікс, доберіть ще кілька слів із цим суфіксом, поясніть значення утворених слів, складіть текст.

4) У слові *перебігти* визначте префікс, доберіть ще кілька слів із цим самим префіксом, поясніть значення утворених слів. Із двома з них складіть речення.

5) Доберіть спільнокореневі слова до слова *весна*. Складіть із ними текст на тему «Прихід весни».

1) Утворіть від поданих іменників інші іменники (вихователь, піаніно, рука). Складіть із ними словосполучення.

2) Утворіть від поданих іменників прикметники (слива, яблуко, машина). Складіть із ними речення.

3) Утворіть від поданих дієслів іменники за зразком читати – читання (малювати – ..., лежати – ...).

4) Утворіть дієслова, ставлячи замість крапок дібрані префікси:

пере	
.....	
.....	бігти
.....	
.....	

З двома-трьома з них складіть речення.

5) Утворіть слово з частин інших слів. Складіть із цим словом речення. Префікс від слова *розклад*, корінь від слова *відмовити*, закінчення від слова *зелена*. (Розмова).

6) Утворіть від поданих слів слова з префіксами з-, с-, роз-. Поясніть їх правопис. Пекти, бити, лити, казати.

ТЕМА: МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ГРАМАТИКИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

ПЛАН:

1. Методика формування граматичних понять в початковій школі.
2. Формування уявлень про одиниці синтаксису – словосполучення, речення, зв'язне висловлювання (текст).
3. Формування поняття про речення на уроках української мови та читання.
4. Вивчення типів речення за метою висловлювання і за інтонацією.
5. Ознайомлення з роллю звертання у реченні.

1. Методика формування граматичних понять в початковій школі.

У молодшому шкільному віці формується початкова система граматичних знань. Одні граматичні поняття засвоюються учнями за кілька уроків (наприклад, поняття про корінь, суфікс чи префікс), інші (іменник, прикметник, дієслово) формуються впродовж 4-х років навчання.

Грамматичні поняття формуються внаслідок тривалої роботи над відповідним мовним матеріалом, запропонованим учителем. Ця робота складається з таких компонентів:

- 1) сприймання окремих однорідних мовних явищ;
- 2) абстрагування;
- 3) виділення істотних для даної групи явищ ознак;
- 4) узагальнення їх у спеціальному слові-терміні.

У початкових класах учні вивчають морфемну будову слова, частини мови, речення. У зв'язку з цим засвоюють поняття «корінь», «суфікс», «префікс», «закінчення», «іменник», «прикметник», «займенник», «дієслово», «прийменник», «підмет», «присудок». Учням, щоб засвоїти, ці терміни, потрібно зробити значну роботу, засвоїти і зрозуміти що саме означає те чи інше слово-термін.

Процес формування граматичних понять можна умовно поділити на 4 етапи:

1 етап формування граматичних понять полягає в аналізі мовного матеріалу з метою виділення істотних ознак поняття. Учні аналізують, синтезують, виділяють спільні ознаки (наприклад, для всіх іменників властиво відповідати на питання Хто? Що?).

2 етап формування граматичних понять полягає в узагальненні істотних ознак, встановленні зв'язків між ними та введення терміна. На цьому етапі учні не тільки заучують слово-термін, а поступово усвідомлюють його значення на конкретному матеріалі (наприклад, чому ходьба, боротьба відноситься до іменників, а не дієслів тощо).

3 етап формування граматичних понять полягає в уточненні суті ознак поняття і зв'язків між ними. Наприклад, учні вивчили важливу ознаку поняття «частини мови»: щоб визначити до якої частини мови належить слово, потрібно знати його лексичне значення, поставити питання, на яке це слово відповідає; окрім того, учні вчать визначати рід, число іменників тощо.

4 етап формування граматичних понять полягає в конкретизації вивченого поняття завдяки виконанню вправ, які вимагають практичного застосування знань. Найкращим способом перевірки чи учні засвоїли термін і чи правильно розуміють його значення є самостійні роботи, а не опитування правила чи колективна робота.

Вивчення елементів синтаксису в початкових класах набуває особливого значення. Учні цілеспрямовано і систематично на кожному уроці працюють над засвоєнням речення, вивчають його будову. Зрештою, на фоні речення діти засвоюють лексичне значення слова, словотвір, фонетику, морфологію, синтаксис і пунктуацію.

Вивчення в початковій школі елементів синтаксису, як і граматики взагалі, має на меті поступово формувати у дитини правильне уявлення про мову як особливу сферу дійсності, сприяти одержанню певного об'єму лінгвістичних знань; всемірно підвищувати рівень розвитку мовлення здобувачів освіти; формувати навичку щодо роботи над засвоєнням елементів синтаксису; формувати практичні спостереження за синтаксичною будовою та інтонаційним оформленням речень, побудовою речень з різною кількістю членів, з різним розташуванням їх у реченні, за поданим зразком і схемою.

2. Формування уявлень про одиниці синтаксису – словосполучення, речення, зв'язне висловлювання (текст).

Вивчення елементів синтаксису в початкових класах набуває особливого значення. Оскільки одиницею зв'язного мовлення є речення, то цілком зрозумілою є вимога типових освітніх програм працювати над його засвоєнням систематично, цілеспрямовано, на кожному уроці української мови та читання незалежно від виучуваної теми. Відповідно до типових освітніх програм формування навичок засвоєння здобувачами освіти структури речення, таких синтаксичних понять як зв'язок між словами у реченні, граматична основа речення, головні та другорядні члени речення, головні члени – підмет і присудок, однорідні члени речення потребують ретельної підготовки. Поступове формування в учнів правильного уявлення про мову як особливу сферу дійсності сприяє поглибленню знань і умінь з синтаксису й під час опрацювання таких тем як «Значення слова», «Будова слова», «Частини мови» тощо.

З метою застосування набутих знань і умінь з синтаксису у практиці зв'язного мовлення важливо звернути увагу на формування в учнів умінь використовувати у власному мовленні речення за метою висловлювання (розповідні, питальні, спонукальні) та за емоційним забарвленням (окличні і неокличні). Формування пунктуаційних навичок.

Початкові уявлення про речення і його будову учні набувають під час навчання грамоти. Вони засвоюють смислові та формальні ознаки речення:

- ✓ служить для висловлення думки;
- ✓ вимовляється з розповідною, питальною чи окличною інтонацією;
- ✓ складається із слів, пов'язаних за смыслом і граматично;
- ✓ у реченні про когось або про щось розповідається, стверджується або запитується;
- ✓ на початку речення пишеться велика буква, а в кінці – ставиться крапка (знак питання або знак оклику).

Все це діти засвоюють не тільки теоретично, а й практично.

Вчитель повинен добирати для аналізу різні речення за кількістю слів (від 1 до 5-6 слів), за метою висловлювання, щоб учні зіставляли будову, інтонування. При цьому учні мають побачити, що не всі слова, які входять до складу речення рівнозначні: є повнозначні і неповнозначні, їх роль у реченні різна. Звертати увагу на всі слова, не пропускати прийменників чи службових слів під час запису під диктовку, чітко вимовляти їх. Для того, щоб уникнути таких випадків, потрібно уповільнено читати речення, чітко вимовляти кожне слово (наприклад, щоб прийменники не зливалися з іншими словами); зображувати графічно окремо кожне слово; повторно читати речення у нормальному темпі; порівнювати вимову і написання.

Вправи: самостійне будовання речень за схемами, малюнками, з поданих слів, на задану тему. Учні поступово вчаться ставити питання до слів у реченні і відповідати на них – практичні навички аналізу речення.

3. Формування поняття про речення

Формування поняття про речення, як групу слів, що виражає закінчену думку, відбувається завдяки зіставленню речення з його частиною, яка демонструє закінченість та незакінченість думки, завершеність і незавершеність будови тощо. Речення та частину речення зіставляє вчитель.

Ознаки речення виокремлюються при спостереженні за різними реченнями у ході виконання завдань і вправ (поширюючи речення, закінчуючи його, добираючи слова з дужок). При вивченні речення, учні вчаться розрізняти їх за метою висловлювання і за інтонацією, ставити відповідні розділові знаки (матеріал 2 класу). Вчитель інтонуює одне і те ж речення по-різному, так учням легше розпізнати і спів ставити речення.

Приклади вправ:

- 1) складання розповідного, питального й спонукального речень, використовуючи подані слова;
- 2) перебудова поданих розповідних речень на питальні, спонукальні;
- 3) передача, усно чи письмово, розмови двох людей із запитаннями й відповідями;
- 4) складання зв'язної розповіді про прогулянку, використовуючи окличні та неокличні речення.

Так учні вчаться застосовувати логічний наголос, інтонувати речення, давати повні і короткі відповіді на питання.

Формуючи поняття про речення як слово або групу слів, що виражають закінчену думку, вчитель насамперед повинен зіставити речення з його частиною (фрагментом), демонструючи таким чином закінченість і незакінченість думки, завершеність і незавершеність інтонаційної будови. Так, зіставляючи речення «Улітку школярі відпочивають» з його частиною «Улітку школярі...», учні переконуються, що перше є реченням, бо в ньому знаходимо відповідь на запитання: про кого розповідається (про школярів) і що розповідається (відпочивають), воно виражає певну думку і вимовляється з інтонацією завершення, тобто в кінці речення голос знижується. У частині ж цього речення думка висловлена лише частково, в ній тільки повідомляється особа, але не сказано, що вона робить або якою вона є. Додаючи слово відпочивають, спостерігаємо, як речення набуває завершеності.

Спостереження готових зразків речень і активна робота над створенням їх сприяють усвідомленому засвоєнню ознак речення як синтаксичної одиниці зв'язного мовлення. Варто добирати і такі вправи, які спонукали б складати не лише окремі речення, а й зв'язані за змістом. Закінчуючи речення, поширюючи їх другорядними членами, учні водночас повинні думати, як вплине така робота на зміст зв'язного висловлювання в цілому.

4. Вивчення типів речення за метою висловлювання і за інтонацією.

Під час опрацювання речення великої уваги набуває робота над його інтонаційним оформленням, граматичною паузою, що на письмі позначається

розділовими знаками. Важливо з перших же кроків засвоєння грамоти привчати школярів «читати» розділові знаки, відтворювати тривалість пауз, які позначаються на письмі комою, крапкою та іншими розділовими знаками, відтворювати речення з розповідною, питальною, неокличною та окличною інтонаціями. Для цього є всі умови, бо на сторінках підручників даються тексти з різними розділовими знаками.

У 2 класі учні засвоюють, що за метою висловлювання є речення розповідні, питальні і спонукальні. Важливо, щоб діти навчились їх розпізнавати не тільки за розділовими знаками та інтонацією, а й за способами вираження розповіді, питання, спонукування. Тому велике значення мають вдало дібрані виразні приклади (наявність у питальному реченні питальних слів хто? де? куди? коли? тощо, звертань, у спонукальному – звертань, наказової форми дієслів).

Особливості інтонації найкраще ілюструвати на одному і тому самому реченні, зміст якого змінюється в залежності від мети висловлювання. Так, розповідне речення «Івасик грає на сопілці» стане питальним, якщо його вимовити з питальною інтонацією (Івасик грає на сопілці?), змінивши форми слів, утворимо спонукальне – «Івасику, читай книжку». Кожне з цих речень може стати окличним, якщо його вимовити з більшою силою голосу.

Слуховий і руховий аналізатори особливо активно працюють тоді, коли учні самостійно складають або перебудовують речення, компонують невеличкі зв'язні висловлювання, вводячи у них різні за метою й за інтонацією речення, а до них – звертання. Можна запропонувати такі, вправи:

1) Подані речення перебудуй так, щоб вони стали спонукальними. Наприклад, *Марійка відвідає музей. Дівчатка підуть сьогодні до школи. Діти виконують завдання. Поліна читає казки.*

2) Передай усно або на письмі розмову між двома друзями. Кожне речення-запитання і речення-відповідь пиши з нового рядка.

Зразок:

- *Петрику, чим ти займаєшся у вільний час?*
- *У вільний час я люблю читати книжки.*
- *А які книжки ти читаєш?*

3) Склади розповідне, питальне і спонукальне речення. Для цього використай запропоновані слова: *Олег, Даринка, воду, з, набрали, криниці. Олег і Даринка набрали з криниці воду. Олег і Даринка набрали з криниці воду? Олег і Даринка набрали з криниці воду! Олеже та Даринко, наберіть з криниці воду!*

Пропонуючи будь-яку з вправ, учитель повинен подати зразок виконання.

Під час роботи над інтонуванням різних за метою висловлювання речень учні привчаються застосовувати логічний наголос. Без цього не може бути виразного читання. Доцільно дібрати таке речення, кожне слово якого можна виділити голосом як у питальному реченні, так і в реченні, що є відповіддю на поставлене питання. Наприклад, речення *У цьому році учні*

восьмого класу побували в Італії може стати відповіддю на різні питання: Коли побували учні восьмого класу в Італії? (У цьому році.) Учні якого класу побивали в Італії в цьому році? (Учні восьмого класу.) Де побували в цьому році учні восьмого класу? (...в Італії) Чи побували учні восьмого класу в цьому році в Італії? (...побували.) Відповідаючи на запитання, учні мають з більшою силою голосу вимовляти ті слова, які є відповіддю на запитання (вони ставляться в кінці речень-відповідей). Логічний наголос учні засвоюють практично, без використання терміну.

Працюючи над реченням, учні вчаться давати повні й короткі відповіді на запитання. Учитель повинен вчити школярів давати повні відповіді, але не завжди треба їх вимагати. Повна відповідь потрібна тоді, коли є необхідність точно сформулювати думку, описати малюнок, переказати зміст прочитаного. Під час живого спілкування, при діалогічному мовленні можна задовольнятися неповними (короткими) відповідями, що є цілком природним для такого типу мовлення.

5. Ознайомлення з роллю звертання у реченні.

На фоні питальних і спонукальних речень другокласники засвоюють практично кличну форму іменників, що виступають у ролі звертань, і форми наказового способу дієслів у спонукальних реченнях. У 3 класі вводиться поняття «звертання» і звертається увага учнів на тому, що такі слова на письмі виділяються комою, а під час вимови звертання виділяють інтонацією в голосі.

Речення зі звертанням діти чують не тільки на уроках української мови та читання. Працюючи над тим чи іншим текстом з діалогами, учитель має привертати увагу учнів до того, як виділяється звертання на письмі (комою чи знаком оклику), як його слід інтонувати в усному мовленні. А під час вивчення головних членів речення слід підкреслити, що звертання ніколи не буває підметом чи іншим членом речення. Це можна пояснити, зіставляючи близькі за змістом речення.

ТЕМА: МЕТОДИКА ОПРАЦЮВАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ СИНТАКСИСУ Й ПУНКТУАЦІЇ

ПЛАН:

1. Робота над засвоєнням понять «основа речення», «головні члени речення».
2. Робота над засвоєнням синтаксичного зв'язку між членами речення.
3. Вивчення однорідних членів речення
4. Види вправ із синтаксису і пунктуації.

1. Робота над засвоєнням понять «основа речення», «головні члени речення».

Процес засвоєння цих понять тривалий і потребує пильної уваги. Як і під час засвоєння будь-яких граматичних понять, учням треба абстрагуватись від конкретного, усвідомити узагальнюючий характер понять «підмет» і «присудок» як граматичної основи речення. Потрібне поетапне засвоєння цих понять.

1 етап. 1-2 класи. Формується уявлення про центр речення. Здійснюється смисловий аналіз речення, який дозволяє визначити, про кого або про що говориться (запитується, повідомляється) в реченні і що говориться про передане повідомлення. Отже, спочатку застосовуються смислові запитання, ставляться запитання: хто?, що?, що робить? Так, ознайомлення з основою речення відбувається практично, без опрацювання елементів теорії.

2 етап. Засвоєння граматичних понять – «основа речення», «члени речення», «головні члени» – «підмет» і «присудок» – у процесі вивчення елементів теорії. Учні повинні засвоїти, що членами речення є словами, які відповідають на певні питання. Член речення, який вказує, про кого або про що говориться в реченні і відповідає на питання хто?, що? – називається підметом, а член речення, який вказує, що говориться про предмет і відповідає на питання що робити? – називається присудком. Підмет і присудок є основою речення.

Слід відразу уникнути ототожнення підмета з іменником, а присудка з дієсловом, оскільки підметом можуть бути, наприклад, займенники, а присудками – іменники чи прикметники (уже знайомі частини мови). Так, учні дізнаються, що присудок може відповідати на питання хто він такий? який він є?. Важливо навчити учнів правильно ставити питання до присудків, виражених різними особовими, часовими, видовими формами дієслова. При цьому можна використати таблицю, де наведено запитання і відповідь дієсловом у різному часі, виді тощо.

Учні повинні зрозуміти, що підмет і присудок – рівноправні члени речення і можна ставити питання як від одного, так і від другого слова основи речення. Між ними встановлюється двосторонній зв'язок.

У 3 класі учні дізнаються, що у реченні, окрім головних є і другорядні члени речення, без поділу на види, які вказують на ознаки предмета, обставини, що важливо для висловлювання думки. Для цього порівнюють поширені і непоширені речення. Перші – інформаційніші, емоційніші, образні. Інші тренувальні вправи на закріплення.

У 4 класі учні повторюють весь цей матеріал, закріплюють вивчене, застосовуючи знання на практиці.

2. Робота над засвоєнням синтаксичного зв'язку між членами речення.

Учні спостерігають за зв'язком між словами у реченні та засобами їх сполучення, вчать правильно сполучувати слова, узгоджено, використовуючи правильне дієслівне керування у словосполученні.

У початкових класах учні засвоюють лише одну з ознак словосполучення: слова у ньому пов'язуються за смислом і граматично – за допомогою закінчень слів або закінчень і прийменників; зв'язок встановлюється постановкою питання від головного слова до залежного. Інших диференціюючих ознак словосполучення (за способом вираження стрижневого слова, за характером смислових відношень, за видами граматичного зв'язку) не вивчають, тому і сам термін «словосполучення» вживають не послідовно, замінюючи його «сполучення слів». Та поступово учні практично вчаться відрізняти словосполучення від сполучення підмета і присудка та інших сполучень слів. У 3 класі встановлюють двосторонній зв'язок між підметом і присудком, тоді, коли між іншими членами речення – односторонній.

Послідовність аналізу:

- ✓ назвати у реченні сполучення підмета і присудка, а потім інші сполучення слів;
- ✓ встановити за допомогою питань зв'язок між ними;
- ✓ виписати парами зв'язані між собою слова, крім підмета і присудка, вкажіть залежне слово, питання, на яке відповідає тощо.

За таким методичним підходом здійснюється ознайомлення учнів з порядком встановлення зв'язків між членами речення. Це пізніше стане основою для одного з видів мовного розбору – синтаксичного. Встановлення зв'язків між членами речення:

- 1) визначення основи речення, шляхом встановлення зв'язків між підметом і присудком;
- 2) відшукування залежних слів від підмета;
- 3) відшукування залежних слів від присудка (терміни «група підмета» і «група присудка» у молодших класах не вживаються);
- 4) встановлення залежності між іншими другорядними членами речення.

3. Вивчення однорідних членів речення.

Вивчення однорідних членів речення відбувається у 4 класі. Але цьому передують численні спостереження речень з однорідними членами речення, що у 1-3 класах учні називають перелічуваними. Звертається увага на інтонацію перелічування, паузи, що на письмі позначаються комами.

На уроках, відведених на формування поняття «однорідні члени речення», учні повинні засвоїти, що:

- 1) однорідні члени речення відповідають на одне і те саме запитання і зв'язані з одним і тим же словом;
- 2) однорідними можуть бути підмети, присудки, другорядні члени речення;
- 3) при однорідних членах речення можуть бути залежні слова;
- 4) однорідні члени поєднуються за допомогою інтонації і сполучників (і, та, а, але);

5) при відсутності сполучників при однорідних членах речення ставляться коми;

6) перед сполучниками а, але завжди ставляться коми.

Для аналізу, як правило, пропонується речення з одним рядом однорідних членів, хоч варто знайомити учнів і з іншими, де є два і більше рядів. Важливо звернути увагу на поширені однорідні члени (з залежними словами). Вправи на поширення речення, доповнення, добір слів з дужок, придумування речень з відповідями на питання тощо. Робота над вивченням однорідних членів речення триває на кожному подальшому уроці при аналізі речень.

Програма передбачає практичне ознайомлення 4-класників із складним реченням: учні не вивчають жодних теоретичних відомостей, ознайомлення відбувається під час аналізу речень, роботи над побудовою складних речень за поданим зразком, схемами тощо. Для роботи варто підбирати різні за будовою речення: складнопідрядні, складносурядні, безсполучникові. Однак, частини речення не надто поширені, щоб легко можна було встановити граматичну основу.

Пропонуються вправи на зіставлення простого і складного речення, спостереження за інтонацією і пунктуацією, сполучниками між частинами складного речення; складання речень самостійно за поданими схемами, зразками. Так учні засвоюють практично сполучники і сполучні слова, якими зв'язуються частини складного речення., набувають пунктуаційних навичок.

Робота зі складним реченням має проводитися не тільки на спеціально відведених уроках, а й на уроках вивчення інших тем, уроках розвитку мовлення. Для перевірки пропонуються учням вправи на аналіз і побудову складних речень.

4. Види вправ із синтаксису і пунктуації:

1) аналітичні – переважає аналіз готових речень;

2) синтетичні – самостійне складання речень.

Залежно від ступеня самостійності і пізнавальної активності учнів вправи з реченням діляться на три групи:

✓ на основі зразка (спостереження);

✓ конструктивні (побудова і перебудова речень для закріплення навичок);

✓ творчі.

Вправи за зразком використовуються на різних етапах навчання. Суть їх полягає в тому, що учні спостерігають, аналізують речення, відтворюють їх інтонаційну будову і складають свої власні такої самої будови на основі наслідування зразків. Спостереження речень має велике значення для засвоєння граматичної будови рідної мови, для розвитку зв'язного мовлення школярів. Учні читають і записують зразки речень, відтворюють за вчителем їх інтонацію, нерідко й запам'ятовують. Граматичний аналіз при цьому може

і не проводиться, головне полягає в тому, щоб діти почули і відтворили речення, наслідуючи зразок.

Конструктивні вправи:

1) Відновлення або побудова речень із розрізнених слів (встановлення порядку слів у реченні, пов'язування слів за допомогою сполучників)

2) Поділ деформованого тексту, надрукованого без великих букв і крапок, на окремі речення.

3) Поступове розгортання (поширення) речень за допомогою питань. Хід розгортання можна показати на дошці. (Квіти зацвіли. Червоні квіти зацвіли. Червоні квіти зацвіли в саду).

4) Поступове згортання (скорочення речень).

5) Об'єднання кількох речень в одне з однорідними членами.

6) Складання речень з конкретним завданнями (з головних членів речення і одного другорядного, залежного від присудка тощо);

7) Складання речень за схемою.

Творчі вправи передбачають ініціативу учнів. Складання речень:

1) На задану тему.

2) За сюжетним малюнком.

3) За 2-3-ма опорними словами.

4) За опорними словосполученнями.

5) Речень-запитань і речень-відповідей.

6) На основі власних спостережень за змінами в природі.

7) На основі переглянутого фільму.

8) Складання різних варіантів речень про одне і те саме.

Робота у формі творчого змагання, конкурсу є заохоченням до таких творчих завдань. Вправи над реченням, синтаксичний розбір (4-6-слівні речення – для письмового, більші можна давати для усного) виконуються і на заняттях з розвитку мовлення. Є схеми синтаксичного розбору усного і письмового, який виконується 4-класниками.

5. Схема синтаксичного розбору речення.

Схема усного синтаксичного розбору речення:

1) Прочитайте аналізоване речення.

2) Визначте, яким є речення за метою висловлювання.

3) Визначте, яким є речення за інтонацією.

4) Визначте основу речення.

5) Назвіть підмет і присудок, встановіть за допомогою питань між ними двосторонній зв'язок. Назвіть якими частинами мови вони виражені.

6) Назвіть другорядні члени речення, залежні від підмета, поставивши до них питання від підмета.

7) Назвіть другорядні члени речення, залежні від присудка, поставивши до них питання від присудка.

8) Назвіть другого рядні члени речення, залежні від інших другорядних членів речення.

Схема письмового синтаксичного розбору речення:

- 1) Запишіть аналізоване речення.
- 2) Підкресліть умовними лініями головні і другорядні члени речення.
- 3) Випишіть із речення всі сполучення слів парами, в дужках запишіть питання від слова до слова.

Для письмового аналізу даються неускладнені речення з чотирьох-шести слів. Для усного можна пропонувати й більші за обсягом речення, ускладнені звертанням та однорідними членами. Аналіз таких речень проводиться під безпосереднім контролем і за допомогою вчителя. Елементи синтаксичного розбору обов'язково включаються у схеми морфологічного розбору частин мови.

ТЕМА: МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ ЧАСТИН МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

ПЛАН:

1. Етапи формування граматичних понять.
2. Формування знань про граматичні ознаки основних частини мови у початковій школі (іменник, прикметник, дієслово).
3. Іменник. Методика роботи над вивченням іменника.
4. Методика опрацювання прикметника на уроках української мови та читання.
5. Вивчення дієслова на уроках на уроках української мови та читання.
6. Методика вивчення числівника в початковій школі.
7. Опрацювання займенника на уроках на уроках української мови та читання в початковій школі.
8. Система вивчення прислівника та прийменника в початковій школі.
9. Ознайомлення з сполучником.
10. Морфологічний розбір частин мови.

1. Етапи формування граматичних понять.

Кожне самостійне слово становить єдність двох значень – лексичного та граматичного. Якщо кожне слово наділене окремим лексичним значенням, то граматичні значення характерні не для одного слова, а для цілої групи, розряду слів. Граматичних значень у слова може бути декілька.

Формування у молодших школярів окремих граматичних понять розпочинається з 1 класу та продовжується протягом усього навчання в початковій школі, поступово розширюючись і поглиблюючись.

1 етап – підготовчий – збігається з періодом навчання грамоти (1 клас). Учні аналізують мовний матеріал з метою виділення істотних ознак поняття. Абстрагуються від лексичного значення слова, вчать об'єднувати їх за спільними граматичними ознаками.

Виконанням таких розумових операцій, як аналіз і синтез на цьому етапі допомагає здобувачам абстрагуються від лексичного значення слів

і виділяти граматичні ознаки, типові для даного мовного явища. Зокрема, для формування поняття «частини мови» слід розвивати в учнів уміння абстрагуватися від конкретного лексичного значення слів і об'єднувати їх за спільними граматичними ознаками, тобто здатністю відповідати на однакові питання (*що?* або *що робить?*, *що?* або *який?*). З цією метою учитель ще в період навчання грамоти ознайомлює дітей з тим, що слово може називати предмет, ознаку чи дію і відповідати на певне питання: *хто?* *що?* *який?* *яка?* *яке?* *що робить?*. Ці показники виступають як істотні ознаки поняття «частини мови».

2 етап – узагальнення істотних ознак, встановлення зв'язків між ними та введення термінів. Після того як учні навчилися, наприклад, ставити питання до окремих частин мови і визначати групи слів як такі, що є узагальненими назвами предметів чи дій, тобто виділяти істотні ознаки кожної частини мови, вводяться спеціальні терміни – «іменник», «прикметник», «дієслово». Однак, слід мати на увазі, що оволодіння поняттям на цьому етапі полягає не тільки в заучуванні слова-терміну. Відомо, що учні, які легко визначають корінь слова як спільну частину споріднених слів, називають спорідненими і слова з однаковою за звуковим оформленням частиною. Тому й потрапляють до споріднених слів слова з омонімічними коренями (*вода*, *водити*), а слова *рік*, *річниця*, *роковини* учні не вважають однокореневими. Знаючи, що іменники називають предмети, такі учні ніяк не можуть зрозуміти, чому слова на зразок *ходіння*, *боротьба*, *будівництво* належать до іменників, а не до дієслів, а слова *хорообрість*, *синява* – не прикметники, а іменники.

Терміни учні запам'ятали, а поняття в них не склалося. Безумовно, засвоєння термінів полегшує оперування граматичними поняттями. Своєчасне ознайомлення учнів з терміном веде до швидкого виділення, уточнення і міцного засвоєння поняття, але вводити термін потрібно тільки після того, як учні усвідомлять його значення на конкретному матеріалі.

3 етап – уточнення суті ознак поняття і зв'язків між ними; поглиблення знань про смислове значення іменників, засвоєння форм роду, числа, підготовка до усвідомлення відмінків, розширення знань про власні і загальні назви. Наприклад, учні усвідомили важливу ознаку поняття «частини мови»: щоб визначити, до якої частини мови належить слово, потрібно знати не тільки його лексичне значення, а й на яке питання слово відповідає. Водночас, учні засвоюють і окремі граматичні ознаки частин мови: рід і число іменників та прикметників, час дієслів; опановують інші істотні ознаки частин мови – здатність іменників і прикметників змінюватися за відмінками і числами, а дієслів – за особами і числами, наявність родових форм у цих частин мови.

4 етап – формування вмінь відмінювати іменники, свідомо вживати відмінкові форми. Ступінь засвоєння понять учителі часто оцінюють за відповідями учнів, у тому числі за тим, як діти запам'ятали визначення чи правило. Однак відповіді не завжди відображають справжній стан речей. Відомі непоодинокі випадки, коли діти знають визначення понять, але не

вміють скористатися своїми знаннями на практиці. Тому надійнішим і переконливішим прийомом перевірки знань учнів є виконання ними самостійних робіт, наприклад, граматичного розбору, групування слів за певною ознакою тощо.

Опрацьовуючи кожну частину мови учні повинні засвоїти наступне:

- 1) Що ця частина мови означає?
- 2) На яке питання відповідає?
- 3) Як (за чим змінюється)?
- 4) Яким членом речення найчастіше виступає?
- 5) З якою частиною мови вступає в зв'язок?

2. Формування знань про граматичні ознаки основних частини мови у початковій школі (іменник, прикметник, дієслово).

Вивчення в початковій школі частин мови як розрядів слів, об'єднаних спільними граматичними ознаками, які відображають спільність їх семантики, спрямоване на поглиблення знань молодших школярів про лексичне і граматичне значення слова, особливості словозміни і словотворення в українській мові, про синтаксичну функцію слів у мовленні, на формування вмінь використовувати в мовленні граматичні форми частин мови з урахуванням їх функціонального призначення. Учителю має пам'ятати, що основна функція частин мови в тексті – комунікативна, проте, вони можуть виконувати і додаткову стилістичну функцію, оскільки служать виражальними засобами мови.

Програмою для середньої загальноосвітньої школи передбачено поступове поглиблення знань про граматичні ознаки кожної частини мови:

1 клас: ознайомлення зі словами – назвами предметів, ознак, дій, постановка до слів питання *хто? що? який? яка? яке? які? що робить? що роблять?*.

2 клас: формування початкового уявлення про частини мови; про те, що слова поділяються на групи залежно від того, на яке питання вони відповідають; слова, які відповідають на питання *хто? що?* (іменники); слова, які відповідають на питання *який? яка? яке? які?* (прикметники); слова, які відповідають на питання *що робити? що зробити? що робив? що буде робити?* (дієслово); *службові слова*, до яких не ставлять питань, але без яких майже неможливо побудувати речення: *на, в, із, по, до, у, над, під, а, але, і, чи, тому що*.

3 клас: формування узагальненого поняття про частини мови (іменник, прикметник, дієслово); ознайомлення із сукупністю граматичних та лексикограматичних ознак, властивих кожній частині мови: роль у мовленні, узагальнене лексичне значення, категорії, функції в реченні.

4 клас: поглиблення знань про морфолого-синтаксичні особливості кожної частини мови (іменник, прикметник, дієслово): змінювання іменників та прикметників за відмінками, дієслів – за особами і числами, у минулому часі за родами; загальне уявлення про числівник як частину мови; поняття

про займенник як частину мови; особові займенники; поняття про прислівник як частину мови.

Для свідомого опанування нового граматичного поняття учні насамперед мають виділити його істотні ознаки, що здійснюється у процесі спостережень за відповідним мовним явищем. Поняття про частини мови учні одержують у 2 класі. Слід пам'ятати, що засвоєння частин мови, уміння розпізнавати їх у ряді різних лексем чи в тексті ґрунтується передусім на усвідомленні учнями:

1) їх лексичних ознак (іменник – назва предмета; прикметник – назва ознаки; дієслово – назва дії);

2) на вмінні правильно поставити до слова граматичне питання;

3) на врахуванні формально-граматичних показників кожної частини мови (характерні закінчення, суфікси, зв'язок з іншими частинами мови в словосполученні і реченні). Тому, опрацьовуючи кожен частину мови, учні з'ясовують такі питання:

1) Що ця частина мови означає?

2) На яке питання відповідає?

3) Як (за чим) змінюється?

4) Яким членом речення найчастіше виступає?

5) З якою частиною мови вступає в зв'язок?

6) Як найчастіше утворюється?

У процесі вивчення частин мови в учнів закріплюються і вдосконалюються вміння граматично правильно будувати словосполучення і речення, вводити їх у зв'язні висловлювання; продовжується формування орфоепічних умінь і навичок щодо правильного вимовляння окремих граматичних форм (наприклад, дієслова на *-ться*, *-шся*); засвоюються теми, пов'язані з виробленням орфографічної навички (наприклад, особові закінчення дієслів, відмінкові закінчення іменників з основою на шиплячий, числівникові та прислівникові форми), формуються вміння і навички комунікативно виправдано використовувати мовні засоби в мовленні.

3. Іменник. Методика роботи над вивченням іменника.

Іменник – найуживаніший учнями лексико-граматичний клас слів.

Вивчення іменника у початкових класах передбачає:

✓ формування граматичного поняття іменник;

✓ формування навичок правопису відмінкових закінчень іменників;

✓ збагачення словника учнів новими іменниками і розвиток навичок точного використання їх у мові.

Учні вивчають іменник поступово, послідовно знайомляться із смисловим значенням та граматичними ознаками цієї частини мови, виконуючи ряд вправ, спрямовані на формування навичок вживання іменників у мовленні і правильне їх написання (з підручника виписати вправи).

Методика роботи над вивченням іменника. Формування загального поняття про іменник розпочинається ще у добуковарний період (1 клас), коли вчитель навчає дітей розрізняти предмет і слово, що його називає. У період навчання грамоти діти ставлять до іменника питання хто? що?

У 2 класі розрізняють, що до назв істот ставиться питання *хто?*, а до інших – *що?*. З цією метою актуальними є вправи з групами слів на позначення людей, тварин, рослин (використовуються таблиці із зображеннями тощо). Учні групують їх у ряди, вибирають задану групу тощо.

Методика вивчення числа іменників

Вчитель повинен сформулювати в учнів уявлення:

- ✓ розрізняти іменники в однині та множині за значенням і закінченням;
- ✓ утворювати форму множини від найбільш уживаних форм однини і навпаки;
- ✓ правильно вживати числові форми іменників в мовленні.

Організація роботи на уроці під час вивчення числа іменників передбачає:

- ✓ спостереження за словами;
- ✓ з'ясування скільки предметів називають іменники першої, а скільки – другої колонки;
- ✓ висновок про те, коли іменник називає один, а коли більше предметів;
- ✓ смисловий показник числа іменника – один/багато, а формальний – це закінчення (книга-книги), яке мають визначити у словах учні.

Методика вивчення роду іменників

Граматичне поняття роду іменників формується у 3 класі переважно на основі пояснювально-ілюстративного методу. Вчитель демонструє учням, на основі демонстративного матеріалу пояснює про те, що іменники бувають трьох родів (чоловічий, жіночий, середній); щоб визначити рід іменника, потрібно поставити його в однині; рід деяких іменників слід запам'ятати (*собака – ч.р., путь – ж.р.*).

Вправи на розрізнення роду базуються на постановці запитань до іменників в однині: він, вона, воно.

Методика вивчення відмінювання іменників

Вчитель розкриває суть категорії відмінка – здатність виражати за допомогою закінчення та в окремих випадках прийменників синтаксичні зв'язки між словами.

Учні 4 класу повинні усвідомити що:

- ✓ зміна іменників за відмінками служить для зв'язку їх з іншими словами;
- ✓ крім відмінкових закінчень для зв'язку слів інколи використовуються прийменники;
- ✓ називний і давальний відмінки ніколи не вживаються із прийменниками; а місцевий – ніколи не вживається без прийменників.

Решта відмінків вживатися можуть як з прийменниками, так і без них.

У залежності від системи відмінкових закінчень іменники поділяються на певні групи – відміни.

4. Методика опрацювання прикметника на уроках української мови та читання

Вивчення прикметника відбувається поступово. Учні повинні засвоїти, що прикметник:

- 1) називає ознаку предмета;
- 2) залежить від іменника;
- 3) відповідає на запитання *Який? Яка? Яке?*
- 4) робить мовлення більш точним, емоційним, багатим.

У початкових класах вивчаються основні граматичні категорії прикметника – рід, число і відмінок.

У 1 класі в період навчання грамоти діти практично знайомляться із словами, що є ознаками предметів (без уживання терміну «прикметник»).

У 2 класі вводиться термін і дається визначення прикметника. Діти вчаться називати ознаки предметів за кольором, матеріалом, смаком, розміром, формою, змінювати прикметники разом з іменниками за зразком «один – багато» (без уживання термінів *однина – множина*).

У 3 класі розглядається зв'язок іменників з прикметниками, вводиться термін «*однина – множина*», формується поняття змінювання прикметників за родами в однині, усвідомлюється можливість такого змінювання у множині.

У 4 класі діти вчаться змінювати прикметники за відмінками, практично (без уживання терміну) знайомляться з прикметниками твердої і м'якої групи.

Методика вивчення роду і числа прикметників

Учні мають засвоїти, що прикметник в однині змінюється за родами; рід прикметника залежить від іменника, з яким прикметник пов'язаний; прикметники чоловічого роду відповідають на питання *який?* І мають закінчення *-ий (-ій)*, жіночого роду – *яка? -а (-я)*, середнього роду – *яке? -е (-є)*; у множині прикметники за родами не змінюються

Вивчаючи число прикметників учні повинні усвідомити:

- ✓ що іменники і прикметники мають два числа – *однину і множину*.
- ✓ *однина-множина* іменників зумовлена кількістю предметів, а *однина-множина* прикметників визначається не кількістю ознак, а числом іменника, від якого прикметник залежить.

Відмінювання прикметника.

Визначити відмінок прикметника можна за відмінком іменника, але, відмінкові закінчення у них різні. Закінчення прикметника збігається із закінченням питання, на яке відповідає прикметник (*Який? – зелений. Якого? – зеленого*).

5. Вивчення дієслова на уроках української мови та читання

Дієслово – складна граматична одиниця, тому вивчення цієї частини мови, її форм і правопису в початкових класах дається в елементарному вигляді і розподілене за класами. У початкових класах частково вивчаються граматичні категорії дієслова

1 клас. Практичне ознайомлення з дієсловами. Учні називають слова, які відповідають на запитання *що робить? що роблять?* та визначають можливих виконавців дій.

2 клас. Вводиться термін «дієслово», учні працюють з різними часовими та особовими формами дієслова, ставлять запитання, змінюють форми дієслів, спостерігають за дієсловами, близькими і протилежними за значеннями, складають речення з дієсловами.

3 клас. Формується поняття «дієслова як частини мови», знайомство учнів із зміною дієслів за часами, числами й родами (в минулому часі), визначається час за питаннями, усвідомлюється специфіка неозначеної форми дієслова. Словотворча робота: утворення дієслів від прикметників (червоний – червоніти).

4 клас. Поглиблення знань про дієслово як частину мови (лексичне значення дієслова, зміна за числами, часами і родами (в минулому часі), вивчають дієвідмінювання дієслів, вчать розпізнавати особу дієслова, свідомо вживати дієслово у різних часових формах, працюють із текстами, де дієслова у неозначеній формі змінюють у потрібну, усвідомлюють правопис особових закінчень дієслів I і II дієвідміни.

Методика вивчення часових форм дієслів

Дієслова певного часу відповідають на окремі запитання і означають дію, яка вже відбувалася, відбувається, або буде відбуватися. Учні отримують знання про три часи дієслова: минулий, теперішній і майбутній. Таблиця з трьома колонками, де вписано три часи і запитання, які їм відповідають, а внизу – дієслова, як приклад.

Вправи: розподіл слів за часами, вставляння дієслів відповідного часу у речення, складання самостійно речень з дієсловами у різних часових формах тощо.

Формування поняття про дієвідмінювання

Учні повинні знати, що дієслова теперішнього й майбутнього часу змінюються за особами і числами. Основні поняття, які повинні засвоїти здобувачі освіти:

- ✓ існує два типи дієвідмін – I і II;
- ✓ до I дієвідміни належать дієслова, які в 3-й особі множини мають закінчення *-уть (-ють)*, що й визначає написання букв *е, є* в особових закінченнях;
- ✓ до II дієвідміни належать дієслова, які в 3-ій особі множини мають закінчення *-ать (-ять)*, що й визначає написання букв *и, і* в особових закінченнях.

Формування поняття про дієвідмінювання вимагає:

- ✓ щоб учні дізналися про дієвідмінювання як зміну дієслів за особами і числами;
- ✓ навчилися розрізняти особу дієслів за займенником і закінченням;
- ✓ навчилися змінювати дієслова за особами і числами, правильно визначати їх закінчення і вживати у мовленні.

Вивчення теми «Дієслово» дає великі можливості для одночасної роботи над будовою слова та розвитком усного і писемного мовлення учнів.

6. Методика вивчення числівника в початковій школі.

Числівник як частина мови в початкових класах вивчається в 3-4 класах. Але практичне ознайомлення та його використання відбувається починаючи вже з першого класу, і не тільки на уроках української мови та читання. В 3 класі учні ознайомлюються з поняттям «числівник», вчать утворювати словосполучення іменника з числівником, знайомляться з порядковими числівниками (не вживаючи термінології) та засвоюють знання про питання числівника *котрий?, скільки?*.

В 4 класі учні вивчають поняття числівника як самостійної частини мови. На опанування знань про числівник в програмі відводиться декілька уроків. Учні отримують загальні уявлення про числівник як частину мови, засвоюють вимову і правопис найуживаніших числівників, розрізняють питання до кількісних і порядкових числівників, практично засвоюють вимову, письмове написання; відмінкові форми окремих числівників (11, 14, 16, 50, 60, 70, 80, 1000), вивчають словесні формули на означення показників часу протягом доби.

На кінець вивчення теми учні повинні:

- ✓ впізнавати серед слів числівники;
- ✓ ставити до них питання *скільки? який? котрий? котра? котре? котрі?*;
- ✓ правильно вимовляти та писати числівники, передбачені програмою для 1-4 класів, форми родового відмінка числівників 50-80 (п'ятдесяти, шістдесяти, сімдесяти, вісімдесяти);
- ✓ ставити питання до кількісних і порядкових (без уживання термінів) числівників;
- ✓ вживати правильні форми (за зразком у підручнику, поданим учителем) на означення часу протягом доби;
- ✓ будувати словосполучення з числівниками за зразком та за запропонованою таблицею.

Вивчення числівника передбачає:

- ✓ формування умінь розпізнавати числівники;
- ✓ відрізняти числівники від інших частини мови, які виражають числове значення;
- ✓ правильно утворювати відмінкові форми числівників;
- ✓ правильно вживати у мовленні числівники (кількісні – в ролі головних членів речення, порядкові – в ролі означення);

✓ правильно вживати числівники на позначення дат, часу, виражати орієнтовну кількість за допомогою поєднання кількісного числівника й іменника (*років п'ять, метрів вісім*);

✓ знаходити вивчені орфограми, пояснювати їх за допомогою правил.

Учителеві слід пам'ятати про те, що існує тенденція до порушення нормативності наголошування й написання числівників та складних слів, компонентом яких є числівник. Це стосується насамперед таких слів, як *одинадцять, чотирнадцять, п'ятдесятиріччя, шістдесятники* тощо. У зв'язку з цим провідним стає *принцип систематичності й комунікативної спрямованості навчання*, відповідно до якого здійснюється включення числівників у тексти для аудіювання, читання, переказів, диктантів тощо. Оскільки числівник відрізняється відносною лексичною автономністю та невисокою частотністю використання, у доборі дидактичного матеріалу варто звертати увагу на нормативність числівникових форм під час вивчення інших тем змістових ліній програми.

7. Методика вивчення займенника на уроках української мови та читання у початковій школі.

Займенник. Займенник є найбільш абстрагованою частиною мови. У свідомості дітей поняття про нього формується важко. У зв'язку із такою особливістю в початкових класах вивчають лише особові займенники.

Учні повинні засвоїти, що займенник має тільки вказівне значення. Проте, в тексті це значення стає конкретним, співвідноситься з окремою особою чи предметом, ознакою, кількістю. Таким чином, у тексті займенник може вживатися замість іменника, прикметника, числівника, урізноманітнюючи мовлення й виступаючи засобом зв'язку.

Формування граматичного поняття про займенник починається в 3 класі і продовжується в 4, а згодом і у старших класах.

Вивчаючи займенник, учні мають засвоїти наступне:

✓ займенник – самостійна частина мови;

✓ займенники не називають того, про кого або про що йде мова, а тільки вказують на них;

✓ визначити за займенником назву певної особи чи предмета не можна, якщо раніше вона не була відома;

✓ займенники змінюються за відмінками і числами, а займенники 3-ої особи ще й за родами;

✓ вживання займенників дає можливість усунути одноманітність тексту, викликану повторенням одних і тих самих повнозначних слів.

Вправи на ознайомлення із лексичною ознакою займенника можуть бути різними.

Вправа, де займенник вказує на предмет, не називаючи його. Учніям дається текст, де не вжито імен, а тільки займенники і проводиться бесіда із запитаннями про кого йде мова (наприклад, слово *вона* – відповідає на питання *хто?*, і вжито в реченнях).

Вправа із заміною повторюваних іменників в тексті на займенники. Під час спостереження і роботою над текстами, вчитель вводить поняття першої, другої, третьої особи займенників, а також співвідношення їх з одніною і множиною.

Поширеними є вправи на відшукування займенників в текстах, визначенні числа, особи, особових займенників 3-ої особи.

Займенник також змінюється за відмінками, можуть вживатися з прийменниками і без них. Ці форми учні теж повинні засвоїти: форми *мене, мені, мною* чи *тебе, тобі, тобою* – це ті самі займенники *я, ти*, але змінені за відмінками. Показати це можна використавши таблицю відмінювання займенників. Спостерігаючи за поданими в ній відмінковими формами займенників, учні й дійдуть потрібного висновку.

Особливої уваги потребує спостереження за таблицею відмінювання займенників 3-ої особи в однині і множині. Потрібно, щоб учні запам'ятали, що *н-* з'являється у займенниках тоді, коли він уживається з прийменником (у нього, але його), в орудному ж відмінку наявність *н-* є постійною ознакою.

Порядок визначення відмінка займенника:

- 1) знаходжу у реченні слово, з яким зв'язаний займенник;
- 2) від цього слова до займенника ставлю питання;
- 3) за питанням визначаю відмінок займенника.

Окрім спеціальних уроків, на яких вивчається займенник, до особових займенників учні повертаються при вивченні дієслова.

8. Система вивчення прислівника в початковій школі.

З цією частиною мови учні знайомляться тільки в 4 класі, отримуючи перші уявлення про специфічні особливості цієї частини мови, вчать розпізнавати прислівники в тексті, знайомляться з прислівниками близькими і протилежними за значеннями, практично засвоюють правопис найчастіше вживаних прислівників, а також вчать вживати їх у реченнях.

Формування граматичного поняття «прислівник» починається з виявлення в цій частині мови трьох ознак:

- ✓ питання, на які відповідає прислівник;
- ✓ його незмінність;
- ✓ зв'язок з дієсловами.

Вправи, які виконуються учнями для вивчення прислівника передбачають спостереження за словами в реченнях (наприклад, *тихесенький* (прикметник) і *тихесенько* (прислівник)), за їх лексико-граматичними ознаками. При детальному аналізі словосполучення з цими словами, учні визначають, якою частиною мови вони є. Проблемна ситуація вирішується в ході евристичної бесіди (наприклад, у чому схожість і відмінність цих слів, на які питання відповідають, з чим пов'язані, чи змінюються).

Внаслідок виділення прислівників у тексті чи окремих реченнях учні усвідомлюють, що прислівники відповідають ще й на запитання *Де? Як?*

Коли? Куди? Звідки? Прислівники у реченні виступають другорядними членами речення.

Закріплення відбувається при *виконанні тренувальних вправ*:

- ✓ виписування з тексту дієслів з прислівниками
- ✓ утворення від іменників однокоренових прикметників, а потім прислівників, складання з ними словосполучень та речень
- ✓ заміна однокореновими прислівниками слова подані в дужках (веселий, радісний і под.) та ін.

9. Система вивчення прийменника в початковій школі.

Як службова частина мови прийменник вивчається у 2 класі, але ще в букварний період навчання грамоти (1 клас) діти практично знайомляться з цією частиною мови без вживання термінології.

У 3 класі учні вивчають поняття прийменника як службової частини мови, знайомляться з правописом прийменників (разом, окремо). У 4 класі знову повертаються до вивчення прийменників з метою зіставлення їх із префіксами, на основі чого закріплюють навички роздільного написання прийменників зі словами окремо. Вивчаючи відмінювання іменників, діти дізнаються, з якими прийменниками вживаються в окремих відмінках.

Основні завдання, які стоять перед учнями при вивченні прийменника:

✓ виділяти прийменники з мовного потоку (підрахунок кількості слів у реченні, вставляння інших слів між словом і прийменником: *у мамі – у моєї мамі – 1 клас*)

✓ розуміти роль прийменників у реченні (прийменники служать для зв'язку слів у реченні – 2 клас). Пропоновані вправи: використання деформованого тексту, в який потрібно вставити прийменники чи дібрати їх з дужок, написання диктантів, порівняння текстів з прийменниками і без них.

✓ роздільно писати прийменники з наступними словами (у 3 класі учні вчать розрізняти прийменники і префікси, усвідомлюють, що прийменники служать для зв'язку слів у реченні, а префікси – для утворення слів; прийменники пишуться окремо із словами, префікси – разом, оскільки є частиною слова; між прийменником і наступним словом можна поставити ще одне слово, а між префіксом і коренем – ні. (Спостереження за словосполученнями і реченнями: *доїхав до Києва*)

Учні початкових класів опановують також усний і письмовий морфемний (слова за будовою) і морфологічний (слово, як частина мови) розбори на основі того матеріалу, який вони вивчають.

9. Ознайомлення з сполучником.

З терміном «сполучник» учні ознайомлюються у 3 класі, одразу після вивчення теми «Прийменник». Володіючи знаннями про те, що прийменник є службовою частиною учні краще засвоюють поняття про сполучник (є службовою частиною мови, служить для зв'язку слів у реченні). У 1 та 2

класах діти практично знайомляться з цією частиною мови без вживання термінології, у них формується уміння виділяти сполучники з мовного потоку. В 4 класі під час вивчення однорідних членів речення, зокрема тем «Однорідні члени речення з'єднані сполучником *і*», «Однорідні члени речення з'єднані сполучником *а, але*» тощо учні детальніше ознайомлюються зі сполучниками, вживанням розділових знаків при них.

У процесі аналізу мовного матеріалу вчитель звертає увагу дітей на те, за допомогою яких службових слів можуть поєднуватися однорідні члени речення, і повідомляє, що слова *і (й), а, але, та* – сполучники.

Закріплення знань про цю службову частину мови відбувається під час виконання учнями різних вправ:

- ✓ спостереження за вживанням речень з однорідними членами в тексті;
- ✓ складання речень з однорідними членами;
- ✓ використання речень з однорідними членами в побудові текстів;
- ✓ вправляння в моделюванні і побудові складних речень за зразком, схемою, малюнками, створеними ситуаціями та їх аналізі.

10. Морфологічний розбір частин мови.

Повний морфологічний розбір здійснюється в певному порядку:

3 клас:

Іменник.

- 1) Частина мови.
- 2) Назва власна чи загальна.
- 3) Назва істоти чи неістоти.
- 4) Питання, на яке відповідає.
- 5) Рід.
- 6) Яким членом речення є?

Прикметник.

- 1) Частина мови.
- 2) З яким іменником зв'язаний?
- 3) На яке питання відповідає?
- 4) Рід.
- 5) Число.
- 6) Яким членом речення є?

Дієслово.

- 1) Частина мови.
- 2) Початкова форма.
- 3) На яке питання відповідає?
- 4) З якими словами в реченні зв'язане?
- 5) Час.
- 6) Число.
- 7) Рід (для дієслів минулого часу).
- 8) Яким членом речення є?

4 клас:

Іменник.

- 1) Частина мови.
- 2) Початкова форма (Називний відмінок однини).
- 3) Назва власна чи загальна.
- 4) Назва істоти чи неістоти.
- 5) Питання, на яке відповідає.
- 6) Рід.
- 7) Число.
- 8) Відмінок.
- 9) Яким членом речення є?

Прикметник.

- 1) Частина мови.
- 2) Початкова форма (називний відмінок чоловічого роду, однина).
- 3) З яким іменником зв'язаний?
- 4) На яке питання відповідає?
- 5) Рід.
- 6) Відмінок.
- 7) Число.
- 8) Яким членом речення є?

Дієслово.

- 1) Частина мови.
- 2) Початкова форма.
- 3) На яке питання відповідає?
- 4) З якими словами в реченні зв'язане?
- 5) Час.
- 6) Число.
- 7) Рід (для дієслів минулого часу).
- 8) Дієвідміна.
- 9) Яким членом речення є?

Займенник.

- 1) Частина мови.
- 2) Початкова форма (називний відмінок).
- 3) На яке питання відповідає?
- 4) Особа.
- 5) Число.
- 6) Відмінок.
- 7) Рід (для займенників 3-ої особи однини).

Звичайно, такий морфологічний розбір учні можуть здійснювати тільки після того, як засвоїли всі граматичні ознаки частин мови у відповідності до типової навчальної програми (за редакцією Р. Шияна, О. Савченко, розміщенні на офіційному сайті МОН України).

ТЕМА: ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ, ЇХ СУТНІСТЬ І КЛАСИФІКАЦІЯ

ПЛАН:

1. Сутність інтерактивних технологій навчання, їх ефективність.
2. Види інтерактивного навчання.
3. Класифікація методів навчання.
4. Ефективність інтерактивного навчання.
5. Принципи інтерактивного навчання.

1. Сутність інтерактивних технологій навчання, їх ефективність

Освітні перетворення, що відбуваються в Україні, висувають нові вимоги до підготовки здобувачів освіти початкової школи. Відповідно до цього розробляються, вдосконалюються та впроваджуються нові педагогічні технології навчання.

У зв'язку з тим, що нині здійснюється модернізація української системи освіти, котра висуває нові вимоги до результатів навчання здобувачів освіти, підходи до навчання мають бути також сучасними. Це стосується і готовності сучасного вчителя, і здобувача освіти, учня початкової школи, до інноваційної діяльності, яка передбачає низку суперечностей:

- ✓ здатність до оволодіння вчителем сучасними педагогічними технологіями у професійній діяльності, прийняття професійних рішень, розв'язання педагогічних завдань та значне збільшення рівня самостійності учнів початкової школи;

- ✓ мобільність одержаної освіти та адаптованість до сучасних вимог шкільної освіти;

- ✓ підвищення фундаментальності практичних знань та умінь учителя, та сприйняття цих знань учнями;

- ✓ володіння та використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у професійній діяльності вчителя та засвоєння учнями навчального матеріалу за допомогою сучасних технологій навчання.

Отже, традиційна система освіти нині не здатна забезпечити досягнення нових освітніх результатів у межах класичної системи навчання здобувачів початкової освіти. Саме тому сучасній освіті потрібні нові підходи, засоби та на їх основі, нові педагогічні технології, які б вписувались в традиційну систему навчання та сприяли якісній підготовці учнів початкової школи.

Першу наукову педагогічну технологію створив видатний чеський педагог Ян Амос Коменський.

Головна ідея цієї технології – гарантія позитивного результату. *Головним завданням* цієї технології було створення механізму навчання, яку він назвав «дидактичною машиною».

Для неї потрібно було винайти:

- ✓ тверді усталені цілі;

- ✓ засоби досягнення цілей;
- ✓ правила користування цими засобами для досягнення мети.

Як технологічна норма, це відображено в структурі уроків мовно-літературної освітньої галузі знань, що включають такі елементи: організація уваги, інформування про мету, активізація раніше засвоєного, стимулювання дій учнів, забезпечення зворотного зв'язку, керівництво діяльністю учнів, оцінка їхньої діяльності (формувальна, підсумкова).

До основ групової роботи в класі покладено ідеї Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці та ін.

2. Види інтерактивного навчання

Поняття «інтерактивний» походить від англ. «interact» («inter» – «взаємний», «act» – «діяти»). Науковці та психологи, розглядаючи проблеми інтерактивного навчання, стверджують, що «це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності учнів, що включає конкретні цілі, а саме створення комфортних умов навчання, за допомогою яких учень відчуває свою успішність, свою інтелектуальну спроможність, що робить продуктивним сам процес навчання». Розглядаючи використання інтерактивних методів навчання, зазначається, що інтерактивні методи навчання орієнтовані на ширшу взаємодію учнів не тільки з вчителем, а й один з одним; на домінування активності учнів в процесі навчання. Роль вчителя під час проведення інтерактивних уроків зводиться до керування діяльністю учнів на досягнення цілей уроку. Вчитель також розробляє план уроку (інтерактивні вправи і завдання, в процесі розв'язання яких учень вивчає навчальний матеріал).

Таким чином, основними складовими фрагментами уроків є інтерактивні вправи та завдання, які виконуються учнями. Важлива відмінність інтерактивних вправ і завдань від традиційних полягає в тому, що виконуючи їх, учні не стільки закріплюють раніше вивчений матеріал, скільки вивчають новий. Тому, організовуючи освітній процес, який спирається на використанні інтерактивних методів навчання, треба враховувати включеність до процесу пізнання всіх учнів класу.

Спільна діяльність означає, що кожен вносить свій особистий індивідуальний внесок у роботу на уроці, у процесі якої відбувається обмін знаннями, ідеями, засобами діяльності. Наведемо приклад такого обміну знаннєвого досвіду взявши за основу *дискусію*, як засіб пізнавальної діяльності, що сприяє критичному мисленню учнів. Для вчителя, який організує навчальну дискусію, результат, як правило, вже заздалегідь відомий. Метою є процес пошуку, який повинен привести до об'єктивно відомого, але суб'єктивно нових знань з точки зору учнів. Причому цей пошук має закономірно вести до запланованого педагогом завдання.

Для проведення дискусії вчитель створює і підтримує певний рівень взаємин учнів – стосунки доброзичливості і відвертості, тобто управління

дискусією з боку педагога носить комунікативний характер. По-друге, вчитель керує процесом пошуку істини.

Case-study. Метод case-study або метод конкретних ситуацій (від англійського case – випадок, ситуація) – метод активного проблемно-ситуаційного аналізу, заснований на навчанні шляхом розв’язання конкретних задач-ситуацій (розв’язок кейсів). Використання цього методу передбачає перехід від методу накопичення знань до діяльнісного, практико-орієнтованого підходу відносно реальної діяльності студента. Мета цього методу – навчити студентів аналізувати інформацію, виявляти ключові проблеми, вибирати альтернативні шляхи розв’язання, оцінювати їх, знаходити оптимальний варіант і формувати програми дій.

Під час розробки конкретних ситуацій особливо важливим є те, з чим пов’язується індивідуальна робота, з проблемною ситуацією і групове обговорення пропозицій, підготовлених кожним членом групи. Це дозволяє учням розвивати навички групової роботи.

Ділові та рольові ігри.

Один із інтерактивних методів навчання одержав загальну назву «ділові ігри». Цей метод становить у комплексі рольову гру з різними інтересами її учасників і необхідністю прийняття рішення по закінченні або під час гри. Рольові ігри допомагають формувати в здобувачів початкової освіти такі якості, як комунікативні здібності, самостійність мислення та ін. Вони проходять у формі групового мисленнєвого пошуку, що потребує залучення в комунікацію всіх учасників гри. По суті, цей метод навчання є особливою формою комунікації. Завершується ділова гра підведенням підсумків, де основна увага приділяється аналізу одержаних результатів, найбільш значущих для практики. Проте, завершальний етап може бути розширений до рефлексії всього ходу гри.

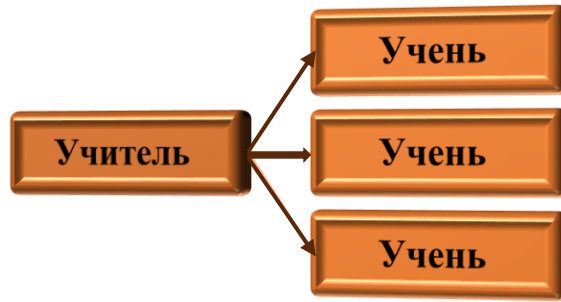
Об’єктом такої рефлексії може стати динаміка створення індивідуальної, групової, колективної думки.

Головною умовою проведення інтерактивних методів навчання на уроках мовно-літературної освітньої галузі знань є ініціативність вчителя та активність учнів, їхня зацікавленість у поглибленні знань, що сприяє підвищенню якості освітнього процесу.

3. Класифікація методів навчання

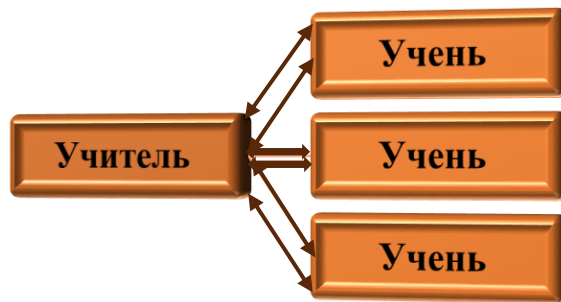
Залежно від характеру взаємодії вчителя та учнів розрізняють пасивні, активні та інтерактивні методи навчання.

Пасивні методи – методи навчання, у процесі яких вчитель є головною дійовою особою, яка керує ходом заняття, а учні виступають у ролі пасивних слухачів, підпорядкованих директивам учителя. Комунікація вчителя з учнями здійснюється за допомогою опитувань, самостійних, контрольних робіт, тестів і т.п.

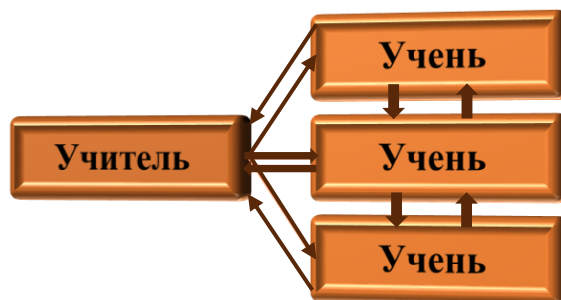


Хоча з огляду на ефективність засвоєння навчального матеріалу з української мови та читання, пасивні методи є малоефективними, однак вони мають і плюси: відносно проста підготовка до використання на уроці з боку вчителя, можливість викладу великого обсягу навчального матеріалу за обмежений час, можливість працювати з усім класом.

Активні методи – методи навчання, у процесі яких учні та вчитель тісно взаємодіють один з одним, і учні тут не пасивні слухачі, а активні учасники. Якщо пасивні методи припускають авторитарний стиль взаємодії між учасниками освітнього процесу, то активні методи переважно акцентують на демократичному стилі.



Інтерактивні методи – форма навчання, у процесі якої учні і вчитель перебувають у режимі бесіди, діалогу між собою. Це співпраця, взаємонавчання: вчитель – учень, учень – учень, учень – вчитель. При цьому вчитель і учень – рівноправні, рівнозначні учасники освітнього процесу. Під час такого спілкування учні вчаться бути демократичними, спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, ухвалювати обґрунтовані рішення.



На відміну від активних методів, інтерактивні методи орієнтовані на ширшу взаємодію учнів не тільки з учителем, а й одне з одним, на домінування активності учнів у процесі навчання. Роль учителя на інтерактивних заняттях зводиться до скерування діяльності учнів на досягнення цілей заняття.

4. Ефективність інтерактивного навчання

Вчителями-практиками визнано, що отримання знань, формування вмінь і навичок, розвиток особистісних якостей, набуття певних компетентностей особистості учня є найефективнішими, якщо в освітньому процесі використовуються інтерактивні форми і методи роботи на уроках української мови та читання.

За допомогою інтерактивних технологій учні мають змогу:

- ✓ аналізувати навчальну інформацію, творчо підходити до вивчення та опанування навчального матеріалу й у такий спосіб зробити засвоєння знань доступнішим;
- ✓ навчитися формулювати власну думку, правильно її висловлювати, доводити власну позицію, аргументувати й дискутувати;
- ✓ навчитися слухати інших здобувачів освіти, поважати альтернативну думку;
- ✓ моделювати різні соціальні ситуації, збагачувати власний досвід через включення в різні життєві ситуації, їх моделювання;
- ✓ вчитися будувати конструктивні взаємини у групі, уникати конфліктів, розв'язувати їх, шукати компроміси, прагнути діалогу та консенсусу;
- ✓ розвивати навички проєктної діяльності, самостійної роботи, виконання творчих робіт;
- ✓ працювати над розвитком особистісної рефлексії;
- ✓ удосконалювати навички спілкування, комунікації, зв'язного висловлювання;
- ✓ розвивати пізнавальну активність.

Інтерактивне навчання уможливлює різке збільшення відсотка засвоєння матеріалу, оскільки впливає не лише на свідомість учня, а й на його почуття та волю. Результати цих досліджень зображено на схемі, яка дістала назву «Піраміда навчання».

Як бачимо зі схеми піраміди, що найменших результатів можна досягти за умов пасивного навчання (лекція – 5 %, читання – 10 %, зорове і слухове сприймання – 20 %, демонстрація – 30 %), а найбільших – інтерактивного (групова дискусія – 50 %, практичні вправи – 75 %, навчання інших або негайне застосування знань – 90 %). Це середньостатистичні дані, тому в конкретних випадках результати можуть різнитися, але в середньому таку закономірність може простежити кожен педагог.



Рис. Піраміда навчання

5. Принципи інтерактивного навчання

Виокремлюють такі принципи інтерактивного навчання:

✓ *Принцип активності.* Для досягнення поставлених цілей кожен учень має брати активну участь у процесі спілкування і активно взаємодіяти з іншими на уроках української мови та читання.

✓ *Принцип відкритого зворотного зв'язку.* Забезпечення можливості висловлення учнями думок, ідей чи заперечень щодо поставлених завдань. Саме завдяки активному використанню зворотного зв'язку учні дізнаються, як інші здобувачі освіти сприймають їхню манеру спілкування, стиль мислення, особливості поведінки.

✓ *Принцип експериментування.* Забезпечення активного пошуку учнями нових ідей і шляхів вирішення поставлених завдань. Цей принцип дуже важливий і як зразок стратегії поведінки в реальному житті, і як поштовх до розвитку творчості й ініціативи особистості (може реалізуватися в рамках змістової лінії «Театралізуємо»).

✓ *Принцип довіри у спілкуванні.* Саме на це спрямовано спеціальну організацію групового простору в ході проведення уроків української мови та читання: зазвичай використовуваний у роботі прийом розташування учня і вчителя по колу обличчям одне до одного, для того щоб змінити в учнів стереотипну установку й уявлення про те, як повинні проводитися й організовуватися уроки і яку роль у них відведено вчителю.

✓ *Принцип рівності позицій.* Він означає, що вчитель не прагне нав'язати учням свої думки, а діє разом та нарівні з ними. Своєю чергою, кожен учень має змогу побувати у ролі організатора, лідера.

Методи, які забезпечують активну участь і взаємодію усіх учасників освітнього процесу:

- ✓ відпрацювання навичок;
- ✓ робота у групах;
- ✓ інтерактивні презентації;
- ✓ дискусії;
- ✓ мозкові штурми;
- ✓ рольові ігри;
- ✓ аналіз історій і ситуацій.

Відпрацювання навичок на уроках української мови та читання включає такі етапи:

- ✓ докладне пояснення учасникам алгоритму дій;
- ✓ демонстрування прикладу, як виконувати ці дії;
- ✓ відпрацювання запропонованої послідовності дій у парах чи малих групах;
- ✓ демонстрування однієї-двох пар/груп (за бажанням);
- ✓ підтримка, констатація успіхів учасників;
- ✓ закріплення досвіду в домашніх завданнях, на наступних заняттях.

Першим кроком у процесі вправляння навичок є докладне пояснення учням суті навички, виклад ситуацій, у яких вона може застосовуватися. Демонстрування навички може здійснити вчитель або підготовлені учні, інколи її може замінити відеодемонстрація. Після того як навичка озвучена і наочно показана, інші учасники повинні отримати можливість почергово відпрацювати цю навичку. Це можна зробити в парах, трійках чи малих групах, щоб кожен учасник встиг повправлятися.

Після виконання вправи вчитель пропонує учням доброзичливо і підбадьорливо зазначити сильні і слабкі моменти, які вони помітили під час відпрацювання навички. Сам він також бере участь в обговоренні, як правило, завершує його, доповнює і підсумовує висновки учнів. Для закріплення навички можна дати завдання застосовувати набуте вміння впродовж наступного тижня в різних ситуаціях і аналізувати свої дії та їх результати.

Робота в групах

Дискусії й обговорення можна проводити цілим класом. Проте, вони набагато ефективніші, коли проводяться у парах чи групах зокрема, якщо клас великий, а час обмежений. Робота в група максимально підвищує активність і внесок кожного учасника. Дискусія допомагає учням уточнити свої уявлення, усвідомити почуття і ставлення. Обговорення в група дає змогу більше дізнатися одне про одного, стимулює вільний обмін думками, збільшує ймовірність того, що учні краще зрозуміють почуття і позиції інших, більше зважатимуть на них. Така робота розвиває навички активного слухання, співпереживання, співпраці, впевненої поведінки і толерантності.

Для організації обговорення у групах вчитель:

- ✓ чітко формулює завдання: вивчити тему, обговорити ситуацію, проблему, сформулювати запитання, запропонувати ідеї або варіанти рішень, виконати проект, відпрацювати сценку чи спосіб дії. На уроках української

мови та читання не зайвим буде запропонувати учням повторити завдання своїми словами;

- ✓ повідомляє, скільки часу відводиться на це завдання;
- ✓ формує групи (бажано з 2-6 осіб) різними способами;
- ✓ розташовує групи так, щоб учасники кожної сиділи поруч і добре чули одне одного;
- ✓ пропонує групам обрати протоколіста, який записуватиме варіанти та стежитиме за дотриманням простих правил. Після обговорення на прохання учителя протоколісти розповідають про те, як відбувалось обговорення і які рішення було ухвалено.

Для пожвавлення дискусії рекомендують перед обговоренням розповісти ситуацію з реального життя.

Нижче наведено кілька додаткових рекомендацій для роботи із групами:

- ✓ найкраще розпочати роботу з групами, які складаються з 2-4 осіб. У невеликих групах учням легше долати сором'язливість. Коли ви відчуваєте, що учасники набули впевненості, групи можна збільшити до 5-6 осіб;
- ✓ краще не доручати учасникам формувати групи за власним бажанням, адже в такому разі «непопулярні» діти почуватимуться ображеними. Формуючи групи, стежте, щоб їхній склад змінювався якомога частіше;
- ✓ наголосіть на важливості принципу «один за всіх, і всі за одного» (інший варіант – «пливти або тонути разом»). Усі члени групи мають зробити свій внесок у вирішення поставленого завдання. Успіх групи залежить від внеску кожного.

Відповіді на запитання й опитування думок

Ця форма роботи потребує від учителя делікатності й толерантного ставлення. Цікавлячись думкою учасників чи організовуючи групову дискусію, треба пам'ятати про неприпустимість втручання з метою різко заперечити або розкритикувати чийось думку. Якщо учитель сприйматиме позитивно висловлювання учасників, вони з більшим бажанням братимуть участь в обговоренні.

Намагайтесь уникати запитань, які потребують закритих відповідей «так» чи «ні». Якщо ви прагнете, щоб учасники говорили, ставте їм відкриті запитання, які вимагають широкої відповіді, пояснення своєї думки.

Важливо не поспішати й не вимагати від учасників негайної відповіді на запитання. Вони повинні мати час на роздуми, але не забагато. Для того щоб тренінги проходили жваво, треба підтримувати темп.

Мозковий штурм

Мозковий штурм – метод опитування, за якого приймаються будь-які відповіді учасників щодо обговорюваної теми.

На першому етапі учасники активно висувують свої ідеї, зокрема й нереалістичні, фантастичні та нелогічні. Головне завдання – кількість ідей, а

не їхня якість. На цьому етапі забороняється оцінювати висунуті ідеї. Кожну пропозицію приймають і записують на дошці чи аркуші паперу. Учасники знають, що від них не вимагають обґрунтування їхньої пропозиції або пояснення, чому вони так думають. Час для висунення ідей або кількості ідей зазвичай обмежені. Наприклад: «Давайте запишемо щонайменше десять слів...» або «Давайте сформулюємо якомога більше речень (на запропоновану тему) ... за одну хвилину».

Другий етап – оцінювання та обговорення ідей, ранжування їх за рівнем значущості, поділ на групи тощо.

Переваги цього методу в тому, що він:

- ✓ дає змогу за короткий час зібрати максимальну кількість різних думок;

- ✓ допомагає залучити до роботи тих учнів, хто зазвичай пасивний і соромиться брати участь у дискусіях;

- ✓ активізує уяву і творчі можливості учасників, уможлиблює їх відхід від стереотипних уявлень і стандартних схем;

- ✓ є цікавим початком для наступного обговорення у групах.

Для організації мозкового штурму потрібно:

- ✓ сформулювати запитання, проблему чи ситуацію і запропонувати учасникам висловити свої ідеї та пропозиції;

- ✓ обрати протоколіста або самому записувати висловлені ідеї;

- ✓ повідомити, що учасники можуть пропонувати будь-які ідеї, які спадають їм на думку;

- ✓ не обговорювати ідеї відразу після того, як їх запропоновано;

- ✓ записувати там, де їх буде добре видно;

- ✓ опрацювати спільно з учасниками список ідей: додати нові, вилучити ті, що не стосуються теми, розподілити ідеї за категоріями, відібрати найкращі тощо.

Рольова гра

Рольова гра – неформальна постановка, у процесі якої учні без попередньої підготовки розігрують сценки або ситуації. Вони уявляють себе вигаданими персонажами, які моделюють реальні життєві історії та ситуації.

Під час рольової гри учасники діють не від свого імені, а демонструють поведінку та висловлюють почуття умовного персонажа. Зазвичай це набагато легше, ніж діяти від себе особисто.

Рольова гра є ефективним методом апробації нових моделей поведінки. Вона дає змогу «приміряти» їх на себе у безпечних умовах. Дія «під маскою» уможлиблює формування власних уявлень учасників про те, як можна розв'язати подібну ситуацію в реальному житті. Це також допомагає краще зрозуміти почуття уявного персонажа і розвинути навички емпатії (співпереживання). Крім того, завдяки рольовій грі учень має змогу краще зрозуміти і висловити свої почуття, не боячись розкритись і бути висміяним.

Це чудова можливість для практичного відпрацювання навичок у ситуаціях, наближених до реальних.

Рольова гра вимагає певних навичок від тренера і від учасників тренінгу. Для організації рольової гри:

- ✓ опишіть модельну ситуацію, яку треба інсценувати;
- ✓ розкажіть учасникам, як вони мають діяти, або запропонуйте сценарій;
- ✓ відберіть охочих або розкутих енергійних учнів, щоб продемонструвати сценку перед класом. Оберіть для себе одну із провідних ролей;
- ✓ використовуйте допоміжний реквізит: капелюшки, картки з іменами, перуки, костюми, маски – усе, що можна виготовити на місці або підготовлене заздалегідь;
- ✓ починайте рольову гру;
- ✓ якщо це можливо, обігруйте ситуацію з гумором;
- ✓ після закінчення сценки обговоріть її;
- ✓ об'єднайте клас у групи, нехай вони зіграють між собою цю чи подібну сценку. Так можна уникнути ніяковості, спричиненої необхідністю виступати перед усім класом.

Метод рівного навчання

Метод «рівний-рівному» – це навчання рівними наставниками (наприклад, навчання учнями своїх однокласників). Такий підхід досить ефективніший в учнівському середовищі. Адже в учнів великим авторитетом користуються їхні однолітки. Такі наставники мають схожий життєвий досвід, спільні інтереси і приблизно однаковий вік. Тому їм зазвичай більше довіряють, до їхньої думки більше дослухаються.

Цикл рівного навчання має три етапи:

Перший етап – відбір і підготовка учнів-інструкторів.

Другий етап – проведення навченими учнями-інструкторами різних видів роботи на уроках української мови та читання у своїх цільових групах.

Третій етап – проведення моніторингу діяльності учнів-інструкторів і додатковий відбір нових учнів-інструкторів.

На уроках української мови та читання учитель може залучати спеціально навчених учнів з числа старшокласників. Також добровольці з числа учнів класу можуть допомагати вчителю проводити наочні демонстрації, організовувати рольові ігри, записувати пропозиції під час мозкового штурму, проводити опитування і підрахунок думок учнів тощо. Залучаючи рівних наставників, учитель повинен упевнитися у їхній належній підготовці, заздалегідь обумовити їхню роль і завдання на уроці, а після заняття обговорити, чи все заплановане вдалося реалізувати.

Людмила Ликтей. [Інтерактивні методи, прийоми, технології навчання в новій українській школі. Від теорії до практики.pdf](https://cutt.ly/he6TSPdk).
Взято з: <https://cutt.ly/he6TSPdk>



ТЕМА: ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

ПЛАН:

1. Використання цифрових інструментів в освітньому процесі.
2. Інструменти для формувального оцінювання знань учнів.
3. Генератори мовних завдань.
4. Використання QR-кодів на уроках мовно-літературної освітньої галузі знань.
5. Використання застосунку Mind Map на уроках мовно-літературної освітньої галузі знань.
6. Використання ребусів на уроках української мови та читання.
7. Презентація як елемент методичного забезпечення. Інструменти для створення презентацій
8. Організація дистанційного навчання з використанням цифрових інструментів.

1. Використання цифрових інструментів в освітньому процесі.

Сучасний вчитель початкової школи має навчитися створювати та використовувати мультимедійний та інтерактивний контент, не тільки з метою зацікавлення цифрового покоління учнів, а й з метою навчання.

Застосування цифрових інструментів в освітньому процесі передбачає:

- 1) Вільне володіння цифровими ресурсами з метою забезпечення успіхів у навчанні здобувачів освіти відповідно до Концепції НУШ; для дистанційного навчання.
- 2) Вільне володіння та використання Smart-технологій з метою застосування в освітньому процесі. Використання QR-кодів у професійно-педагогічній діяльності.
- 3) Опанування навичками медійної компетентності викладача.
- 4) Опанування навичками інфографіки як засобу візуалізації освітнього процесу.
- 5) Опанування навичками підготовки навчальних матеріалів з використанням цифрових інструментів і ресурсів.
- 6) Опанування техніками зворотного зв'язку: учитель – учень в умовах дистанційного навчання.

- 7) Опанування навичками 3D-візуалізації навчального матеріалу з використанням технології доповненої реальності.
- 8) Розвиток в учнів навичок соціальної взаємодії (soft-skills).
- 9) Використання технологій змішаної реальності та лепбукінгу для дослідницького навчання молодших школярів.
- 10) Розвиток методичної компетентності викладача на засадах педагогічної інноватики тощо.

2. Інструменти для формувального оцінювання знань учнів.

Відповідно до наказу МОН України «Про затвердження методичних рекомендацій щодо оцінювання результатів навчання учнів 1-4 класів закладів загальної середньої освіти на уроках української мови та читання вчителі використовують формувальне (формуюче) оцінювання, оскільки цей підхід дозволяє оцінити не результат, а процес навчання на засадах компетентісного підходу. Інструменти формувального оцінювання варто застосовувати зокрема наприкінці уроку, щоб вчитель зрозумів, як діти засвоїли матеріал і в кого які прогалини. Детальніше розглянемо деякі з них.

Google Class За допомогою цього інструменту вчитель може швидко створювати й упорядковувати завдання, надавати результати перевірок і легко спілкуватися з учнями, створювати й збирати завдання в режимі онлайн, переглядати, хто вже виконав завдання, а хто – ні, надавати результати перевірок у реальному часі кожному учню. Сервіс створений Google для закладів освіти з метою спрощення створення, поширення і класифікації завдань безпаперовим шляхом. Основна мета сервісу – прискорити процес поширення файлів між педагогами та здобувачами освіти. Сервіс об'єднує в собі: Google Drive для створення і обміну завданнями; Google Docs, Sheets and Slides для їх написання (розроблений Google безкоштовний хмарний офісний пакет, що включає текстовий редактор, табличний редактор і службу для створення презентацій) Gmail (електронна скринька) для спілкування, Google Calendar для розкладу тощо.

[Loop](https://ziplet.com/) (URL: <https://ziplet.com/>)



Відмінність від інших його мета цього додатку полягає в тому, щоб не просто перевірити знання учня, а супроводжувати освітній процес. Наприкінці уроку вчитель може запропонувати зробити завдання в цій програмі і швидко відреагувати на відповіді окремих учнів.

Google Форми (URL:
<https://docs.google.com/forms/u/0/>)



Через цей інструмент вчитель може створити різного типу завдання навіть із додаванням зображень та відео з YouTube переглянути, проаналізувати відповіді в загальній електронній таблиці.

Socrative
(URL:<https://www.socrative.com>)



Онлайн-сервіс для створення і проведення тестувань в освітніх закладах на заняттях. Реєстрація для учнів не потрібна, достатньо ввести код, наданий вчителем. За допомогою опитування в режимі реального часу вчитель та учні можуть візуалізувати дані щодо навчальних знань.

Щоб створити опитування в Socrative: [socrative.com](https://www.socrative.com)
Щоб взяти участь в опитуванні Socrative: <https://b.socrative.com/login/student/>

Plicker
(URL:<https://get.plickers.com/>)



Зручний застосунок для швидкої оцінки знань учнів прямо на уроці. Телефон потрібен лише вчителю. Для учнів вчитель робить роздруковки, які потім сканує і виводить результати.

IXL (URL: <https://www.ixl.com/?partner=google&campaign>)



Адаптивна навчальна платформа для вчителів, які створюють навчальні ігри для своїх учнів. Найбільше підходить для англійської мови та математики.

Kahoot (URL: <https://kahoot.com/>)



Ігрова платформа дозволяє створювати, відтворювати та ділитися навчальними іграми за лічені хвилини. Для входу учням не потрібна реєстрація, лише код. Щоб створити **Kahoot** опитування: kahoot.com

Kahoot (URL: <https://kahoot.it/>)



Щоб взяти участь в **Kahoot** опитуванні у вигляді гри: kahoot.it

Padlet (URL: <https://uk.padlet.com/>)



Онлайн-дошка, яку можна використовувати для надання учням більшої автономії і самостійності, наприклад, у справі перевірки домашнього завдання. На дошці учні можуть публікувати примітки, посилання, відео тощо.

[Dotstorming](https://dotstorming.com/)

(URL: <https://dotstorming.com/>)



Простір для групового мозкового штурму та прийняття рішень у реальному часі. На початку створюєте дошку, запрошуєте учасників, додаєте ідеї і голосуєте. Dotstorming - це сервіс, який поєднує функціонал інструментів: онлайн дошки Padlet і інструмент для проведення голосування і мозкового штурму Tricider.

[EdPuzzle](https://edpuzzle.com)

(URL: <https://edpuzzle.com>)



Безкоштовний сервіс для створення відеофрагментів з текстовими примітками до них, питаннями чи завданнями. Можна брати відео з таких джерел, як YouTube, Vimeo, KhanAcademy, TED-Ed, LearnZillio та інших. На основі одного відео можна створити інтерактивну вікторину з відкритими запитаннями чи кількома відповідями на вибір. Сервіс, що дає змогу за лічені хвилини створити навчальні матеріали на основі відеороликів. Уроки з відеоматеріалами мають багато переваг, зокрема ігрові елементи під час навчання, інтерактив, підвищення технологічної грамотності учнів, комунікативно-діяльнісний та індивідуальний підхід. У сервісі EDpuzzle можна працювати не лише на персональному комп'ютері, а й на будь-якому девайсі.

[GoFormative](https://goformative.com/)

(URL: <https://goformative.com/>)

Інструмент підходить для перевірки знань та їх актуалізації. Надає вчителю можливість створювати опитування і перевіряти знання в режимі реального часу. GoFormative – це ще один відмінний інструмент в рамках [#EdLab_online](#), який ви можете використовувати для



[Pear Deck](https://www.peardeck.com/googleslides) (URL: <https://www.peardeck.com/googleslides>)



швидкого і простого збору даних з метою формувального оцінювання. Цей інструмент дозволяє вчителю створювати вікторини, питання відкритого типу, на перевірку фактів і навіть намалювати щонебудь. Вчитель може спостерігати, як учні проходять тест в режимі реального часу; є можливість організації різних груп в одному класі.

Слугує для створення інтерактивних презентацій, слайди яких містять зображення, текст і відеоконтент. Цей інструмент дозволяє вчителю під час активної сесії взаємодіяти з аудиторією, створюючи завдання по ходу демонстрації презентації. До роботи з презентацією учасники приєднуються через акаунти Google.

3. Генератори мовних завдань

На сьогодні, досить широко вчителі-практики використовують генератори мовних завдань за допомогою яких можна легко створити індивідуальні завдання для одного учня або для цілого класу учнів. Ці генератори мовних завдань дозволяють створювати та відразу роздруковувати завдання для дітей різних класів (1-4) з української мови та читання за заданими параметрами.

Генератор мовних та практичних завдань сприяє швидкій перевірці знань учнів, а також допомагає краще засвоїти та закріпити програму мовно-літературної освітньої галузі знань на прикладі навчального предмета «Українська мова та читання». Він був створений з метою спрощення процесу вибору потрібних матеріалів для навчання як вдома, так і в початкових класах школи. Генератор практичних завдань - відмінний помічник для вчителів. На сайті Childdevelop (URL: <https://childdevelop.com.ua/generator/>) знаходиться автоматичний генератор завдань для учнів початкових класів. У ньому можна легко, самостійно згенерувати завдання будь-якого рівня складності в режимі онлайн.

Наприклад, генератор мовних завдань (прописи, анаграми, кросворди, слова та малюнки тощо) працює наступним чином: потрібно вести завдання,

слова тощо. Програма сама вирахає складність і згенерує скільки завгодно подібних, але різних (унікальних) завдань. Завдання генеруються відразу на аркуші в лінійку (косу, широку), що дає додаткову можливість дитині вчитися правильно виводити літери. Генератор практичних завдань є добрим помічником та справжньою знахідкою для вчителів початкових класів. Кожен урок буде різноманітним та цікавим для учнів.

Childdevelop (URL:
<https://childdevelop.com.ua/generator/>)



4. Використання QR-кодів на уроках мовно-літературної освітньої галузі знань

Сучасні технології відкривають нові можливості для навчання в початковій школі, роблячи уроки української мови та читання цікавими, інтерактивними та ефективними. Використання цифрових інструментів допомагає підвищити мотивацію учнів, розвивати їхні уміння та навички в ігровій формі. З метою методичного забезпечення мовно-літературної освітньої галузі знань на прикладі навчальних предметів «Українська мова та читання», «Українська мова», «Літературне читання» використовується низка цифрових інструментів. Одним з них є використання генераторів QR-кодів, які можуть стати чудовим інструментом для інтерактивних завдань. Вони дозволяють зашифрувати посилання на тексти, відео, інтерактивні вправи чи тести. Орієнтовні види завдань:

1) Завдання з QR-кодами: розмістіть QR-коди з фрагментами тексту або запитаннями в різних частинах класу, щоб діти шукали та розгадували завдання.

2) Квест-уроки: створіть серію QR-кодів, які ведуть учнів по маршруту, де вони поступово виконують завдання з читання та граматики.

3) Перевірка домашніх завдань: зашифруйте у QR-коді підказки, правильні відповіді або пояснення до теми.

QR-коди використовуються:

- ✓ як елемент квест-заняття;
- ✓ в форматі ділових ігор;
- ✓ як інструмент для поширення інформації (доступу до тесту, довідкового видання, посилання на джерело і т.п.);
- ✓ для звітності роботи студентів;
- ✓ елемент домашнього завдання, самостійної роботи;
- ✓ додатковий інструмент для опрацювання навчальної літератури тощо.

QR-код розпізнається:

- ✓ через VIBER;
- ✓ QR-сканер;
- ✓ сканер QR і штрих-коду у Google Play тощо.

ГЕНЕРАТОРИ QR-КОДІВ:

<https://www.websiteplanet.com/uk/webtools/free-qr-code-generator/>



<https://get-qr.com/generate/link?utm>



<https://www.qr-code-generator.com/>



<https://genqrcode.com/ua>



5. Використання застосунку Mind Map на уроках мовно-літературної освітньої галузі знань

Mind Map (мапа думок, мапа пам'яті, розуму, асоціативна карта) – діаграма на якій відображають слова, ідеї, завдання, або інші елементи, розташовані радіально навколо основного слова або ідеї. Основна тема чи мета розташовується посередині мапи думок. Вона формулюється якнайточніше, або представляється у вигляді зображення. Назовні відходять розгалуження до різних найголовніших підрозділів від яких, в свою чергу, відходять розгалуження до інших під-підрозділів, які представляють відповідну інформацію, наприклад, про іменник чи якогось героя твору. В кінцевих розгалуженнях наводяться ключові слова.

Під час укладання мапи, можна застосовувати кольори, зображення тощо з метою полегшення роботи мозку під час аналізу мапи. З формальної точки зору, мапи розуму складаються з діаграм дерев. Якщо мовні поняття мають між собою складні зв'язки, такі мапи вже є мапами концепцій.

Мапи думок добре підходять для збирання ідей та «мозкового штурму» на уроках української мови та читання, оскільки кожне ключове слово може мати асоціації з іншими. Завдяки таким асоціаціям можна створювати великі та розгалужені мапи думок. На відміну від звичайного «мозкового штурму», під час якого отримується багато неупорядкованих ідей, які згодом впорядковуються, застосування мап думок сприяє упорядкуванню опрацьованого. Результати роботи при складанні мапи думок:

- ✓ мапи думок привертають увагу класу, впливаючи на його готовність до співпраці;
- ✓ роблять заняття і презентації функціональнішими;
- ✓ навчальний матеріал на основі мап думок є гнучким, його легко пристосовувати до умов, що змінюються;
- ✓ оскільки мапи думок ілюструють лише інформацію, що безпосередньо стосується навчальної теми з української мови та читання, учні краще засвоюють навчальний матеріал;
- ✓ мапи думок не тільки зберігають факти, але і демонструють взаємозв'язки між ними, тим самим забезпечуючи глибше розуміння теми.

<https://miro.com/aq/ps/mind-map-software/>

<https://monica.im/uk/tools/ai-mind-map-maker?id>



6. Використання ребусів на уроках української мови та читання

Використання ребусів, кросвордів, чайнвордів, шарад, анаграм – важливий засіб розвитку інтересу молодших школярів. Ребуси – це чудовий спосіб урізноманітнити навчання на уроках української мови та читання, зробити його цікавим. Генератори ребусів допомагають створювати індивідуальні завдання, які стимулюють логічне мислення учнів, сприяють запам'ятовуванню нових слів і правил. Вони викликають позитивні емоції у здобувачів освіти, підвищений інтерес до виучуваного та є цікавою формою перевірки засвоєння фактичного матеріалу.

Гра зі словами є неабияким помічником у освітньому процесі, оскільки вона збагачує словниковий запас учнів, активізує мислення, тренує пам'ять, розвиває загальну ерудицію, розширює обсяг знань, допомагає в інтелектуальному спілкуванні, є надійним засобом психологічного розвантаження розумової праці здобувачів освіти.

Кросворди складають на базі основного програмного матеріалу із зашифрованими мовознавчими та літературознавчими поняттями і термінами. На уроці кросворди спрямовані не на перевірку загальної ерудиції учнів, а на краще засвоєння ними навчального матеріалу.

На уроках української мови та читання доцільно проводити командні ігри з використанням ребусів (наприклад, поділіть клас на групи та запропонуйте їм розгадати ребуси на швидкість), для закріплення вивченого матеріалу: після пояснення нової теми (запропонуйте учням самотійно скласти ребус, використовуючи вивчені слова).

<http://rebus1.com/ua/>



7. Презентація як елемент методичного забезпечення. Інструменти для створення презентацій

Презентація є однією із важливих складових методичного забезпечення уроку, яка робить освітній процес цікавим, наочним та ефективним. Використання презентації сприяє розвитку різних видів мислення учнів, їхнього мовлення та пізнавальної активності. Основні методичні цілі використання презентацій:

- 1) Візуалізація навчального матеріалу:
 - ✓ полегшує сприйняття нових тем через схеми, таблиці тощо;
 - ✓ допомагає учням краще зрозуміти абстрактні поняття (наприклад, побудова речення, частини мови).
- 2) Розвиток мовленнєвої компетентності:
 - ✓ використання текстів, зображень та відео сприяє формуванню зв'язного мовлення;
 - ✓ дає можливість наочно показати особливості правильної мови, наголосу, інтонації.
- 3) Формування читацької грамотності:
 - ✓ сприяє розвитку читацької компетентності здобувачів;
 - ✓ сприяє розумінню прочитаного тексту;
 - ✓ допомагає зрозуміти значення окремих слів.
- 4) Активізація пізнавальної діяльності:
 - ✓ використання інтерактивних елементів (тести, вікторини, загадки тощо, що стимулюють активну участь учнів у освітньому процесі);
 - ✓ анімовані та мультимедійні вставки роблять навчальний матеріал цікавішим та легшим для сприйняття;
 - ✓ структурування інформації на прикладі використання схем і таблиць;
 - ✓ додає динамічності уроку української мови та читання чергування різних видів діяльності таких як читання, перегляд, обговорення, виконання завдань;
 - ✓ утримання уваги учнів, можливість самостійної роботи на уроці.
- 5) Диференційований підхід у навчанні:
 - ✓ дозволяє адаптувати матеріал до рівня знань учнів;

- ✓ допомагає якісніше організувати індивідуальну та групову роботу.
- 6) Засіб самостійного навчання та закріплення матеріалу:
 - ✓ презентації можуть бути доступними для перегляду вдома, що сприяє посиленню вивченого на уроці матеріалу та його закріпленню.

Використання презентацій у початковій школі під час уроків української мови та читання є ефективним методом активізації навчальної діяльності учнів. Це сприяє розвитку мовленнєвих навичок, читацької грамотності, а також робить уроки наочними, цікавими та доступними. Інструменти для створення навчальних презентацій: Mentimeter, CANVA, Animoto, Vcasmo та інші. Розглянемо їх детальніше.

Mentimeter – інструмент, що має безліч можливостей для створення інтерактивного контенту. Підходить до використання як на уроках української мови та читання, так і під час проведення майстер-класів та воркшопів. MentiMeter – це онлайн-інструмент для створення інтерактивних презентацій. Завдяки цьому інструменту урок перетворюється в діалог з учнями класу. За допомогою цього інструменту можна провести опитування, голосування та вікторину в режимі реального часу. Сервіс дозволяє отримувати моментальний зворотний зв'язок від з класом (опитування).



Щоб створити опитування в
Mentimeter: <https://www.mentimeter.com>



Щоб взяти участь в опитуванні в
Mentimeter: <https://www.menti.com>



Canva – сервіс для створення постерів, ілюстрацій до презентацій, візиток, листівок, публікацій.

Інструкція щодо створення презентації:

- 1) Відкрийте Canva та виберіть тип дизайну «Презентація».
- 2) Виберіть потрібні банер, значок, рамку тощо з бібліотеки професійних графічних елементів.
- 3) Виберіть зображення з бібліотеки (понад 1 млн стокових зображень) або додайте власні.
- 4) Виправте зображення, додайте приголомшливі фільтри та відредагуйте текст.

5) Збережіть результат і поділіться ним.

Слід зазначити, що Canva (українською Канва) – платформа графічного дизайну, що дозволяє вчителям та учням створювати не тільки презентації, ф і графіку, афіші та інший візуальний контент для уроків української мови та читання.



https://www.canva.com/uk_ua/



Animoto – це хмарний сервіс створення відео, який створює відео із фотографій, відеокліпів та музики у слайд-шоу відео та власні веб-презентації. За допомогою цього сервісу вчитель може не тільки створити презентацію, але й застосувати цілий ряд різних відеоефектів.



https://animoto.com/?gad_source=1&gclid



Vcasmo – безкоштовний сервіс для створення презентацій. Презентації створюються за допомогою майстра, який в покроковому режимі дозволить вказати всі необхідні параметри презентації. Для кожної презентації формується її унікальний URL. Готова презентація може бути вбудована у вчительський блог (сайт). Можна встановити декілька рівнів доступу до готової презентації, наприклад, доступ для всіх чи тільки для автора. Одночасно з цим можна задавати параметри перегляду презентації. Одночасно з цим можна задати параметри перегляду презентації. Серед них – можливість додавання коментарів, призупинення перегляду презентації, а також роздрукування окремих слайдів. Vcasmo можна легко об'єднати в одному файлі кілька готових, створених раніше презентацій.



<https://www.vcasmo.com/>



Prezi – сервіс для створення професійних презентацій. Новаторський підхід до дизайну, демонстрації навчальних матеріалів на уроках української мови та читання. Створені в Prezi презентації відрізняються від презентацій створених в PowerPoint. Включити у презентацію будь-який навчальний матеріал. Можливості сервісу дозволяють включити у презентацію будь-який медіа-контент, після чого можна зберегти розроблену презентацію для офлайн-перегляду, опублікувати її у блозі, сайті тощо.

Під час розробки презентації сервіс надає гнучку систему підказок. Prezi пропонує розміщення всього матеріалу презентації на одному великому аркуші, однак показ слайдів здійснюється ефектним переміщенням віртуальної камери.



<https://prezi.com/i3b2c5wtjp2v/prezicom/>



SlideRocket – сервіс для презентацій, який пропонує вбудовані теми оформлення, розділ для аналізу та аналітики перегляду презентації, можливість отримання коду для розміщення презентації на сайті. Розроблену презентацію вчитель може експортувати у будь-які доступні формати, зокрема PowerPoint, KeyNote, PDF чи програмидля перегляду без спеціального софту.



<https://www.clearslide.com/product/sliderocket/>



Це далеко не увесь перелік цифрових інструментів, які сприяють якісній організації освітнього процесу на уроках інтегрованого курсу «Українська мова та читання», предметах «Українська мова», «Літературне читання» у початковій школі. Він систематично оновлюється та доповнюється новими ресурсами та цифровими інструментами.

8. Організація дистанційного навчання з використанням цифрових інструментів.

Належна організація освітнього процесу є запорукою якості знань здобувачів освіти. В сучасних умовах розвитку освіти актуальності набуло

дистанційне навчання, яке ми можемо класифікувати як синхронне та асинхронне.

Синхронне (живе) онлайн-навчання, спілкування, яке здійснюється у призначений час. Вчитель організовує відеоконференцію, спілкування з учнями чи проведення уроку відповідно до розкладу уроків.

Асинхронне (віддалене, самостійне) навчання, розтягнуте в часі, коли, використовуючи певні цифрові інструменти, вчитель створює платформу для самостійного навчання учнів.

При організації віддаленого навчання бажано провести вступний інструктаж, в ході якого пояснити учням, як працювати віддалено, як використовувати ті чи інші освітні ресурси. Крім вступних інструкцій, можуть бути поточні інструкції перед початком вивчення тієї чи іншої теми або введення нового цифрового інструменту, нових освітніх ресурсів.

Розглянемо детальніше як ефективно провести онлайн-урок з української мови та читання:

1) Якщо вчитель збирається використовувати цифрові інструменти для організації відео-конференцій, онлайн-уроків, важливо використовувати і веб-камеру. Слід зобов'язати і учнів працювати на онлайн-уроці з ввімкненою камерою. Якщо вчитель проводить онлайн-урок з вимкненою камерою, то здобувачі освіти можуть нудьгувати, відходити від своїх комп'ютерів. Учні будуть більше зацікавлені, якщо принаймні будуть бачити ваше обличчя, а не тільки режим демонстрації екрану, який ви використовуєте.

2) Слід звернути увагу на налаштування веб-камери. Підняти її на рівень очей або трохи вище. Учні повинні бачити очі вчителя, а не голову. Саме тоді створюється ефект присутності.

3) Не слід забувати, що живі уроки з організацією діалогу, з великою кількістю невеликих питань, з роботою мікрогруп не підійдуть в умовах відео-конференції (онлайн-уроку). У такому онлайн-середовищі немає переваги живого спілкування «очі в очі». Регламент спілкування повинен бути жорстким і обмеженим невеликою кількістю запитань. Питання повинні бути лаконічними. Одні можуть бути спрямовані на те, щоб переконатися в присутності учнів, інші – на отримання зворотного зв'язку на поставлене вчителем навчальне завдання чи проблему. Але це питання-завдання повинно бути максимально коротким. І відповіді від учнів повинні бути не розмиті, а короткі за часом і чіткі.

4) Вчитель має працювати над заохоченням учнів ставити запитання, виділіть їм для цього спеціальний час. Наприклад, зробити оголошення про 5-ти хвилинну паузу, під час якої учні могли б записати своє запитання в чаті або в невеликому відеозверненні.

5) Обов'язково слід передбачити можливі технічні труднощі під час онлайн-уроків, відеозв'язку. Найчастіше такі проблеми виникають не у вчителя, а в учнів. Заздалегідь потрібно підготуватися та перевірити можливості відео-спілкування. Наприклад, можна використовувати два гаджети або попрацювати з кимось із колег, щоб перевірити перспективу

учнів, як вони побачать те, що ви пропонує вчитель. Слід перевірити умови роботи в режимі комп'ютер-планшет, комп'ютер-смартфон, перш ніж приступити до онлайн-спілкування з класом. Коли вчитель протестує себе в ролі учня, то може заздалегідь врахувати, що необхідно спростити, побачить, які проблеми можуть виникнути в учнів, що необхідно для оперативного усунення неполадок.

Як «подати» записані відео-уроки та інструкції?

1) Вчителю слід створювати короткі та дидактично продумані відеоролики. Два п'ятихвилинних відео будуть переглянуті учнями з набагато більшою ймовірністю і корисністю, ніж одне десятихвилинне.

2) Слід використовувати режим демонстрації екрану. Простий спосіб створити відео-урок – це записати показ демонстрованих під час проведення уроку слайдів. Не слід забувати, що це досить швидкий спосіб втомити учнів, якщо увесь час екран буде неактивним. Слайди повинні бути рухомими. Слід додати більше переходів і анімацій, використовувати курсор миші або режим малювання, щоб виділити, підкреслити щось важливе на слайді.

Результати застосування інноваційних інструментів навчання у практичній діяльності вчителя:

- ✓ систематичний розвиток професійних якостей;
- ✓ розуміння та усвідомленні сутності, змісту, цілей, завдань сучасної педагогічної освіти;
- ✓ володіння низкою педагогічних знань, методичних компетентностей в умовах очного, змішаного, дистанційного форматів навчання;
- ✓ володіння методами та способами розв'язання педагогічних завдань;
- ✓ підвищення фахового рівня, професійної та методичної компетентностей;
- ✓ розвиток медіаграмотності тощо.

ДОДАТКИ

Державний Стандарт початкової освіти	
<u>Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О. Я. 1-2 клас</u>	
<u>Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О. Я. 3-4 клас</u>	
<u>Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Шияна Р. Б. 1-2 клас</u>	
<u>Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Шияна Р. Б. 3-4 клас</u>	
Наказ МОН України «Про затвердження методичних рекомендацій щодо оцінювання результатів навчання учнів 1-4 класів закладів загальної середньої освіти.	
Свідоцтво досягнень 1-2 класи	

Свідоцтво досягнень 3-4 класи	
«Українська мова. Буквар» підручник для 1 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах) Большакова І. О.; Пристінська М. С. Частина 1.	
«Українська мова. Буквар» підручник для 1 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах) Большакова І. О.; Пристінська М. С. Частина 2.	
«Українська мова та читання» підручник для 2 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах) Большакова І. О.; Пристінська М. С. Частина 1.	
«Українська мова та читання» підручник для 2 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах) Большакова І. О.; Пристінська М. С. Частина 2.	
«Українська мова та читання» підручник для 3 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах) Большакова І. О.; Пристінська М. С. Частина 1.	
«Українська мова та читання» підручник для 3 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах) Большакова І. О.; Пристінська М. С. Частина 2.	

«Українська мова та читання»
підручник для 4 класу закладів
загальної середньої освіти (у 2-х
частинах) Большакова І. О.;
Хворостяний І. Г. Частина 1.



«Українська мова та читання»
підручник для 4 класу закладів
загальної середньої освіти (у 2-х
частинах) Большакова І. О.;
Хворостяний І. Г. Частина 2.



**ТЕМАТИКА КУРСОВИХ РОБІТ
З НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ
«ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ
ГАЛУЗЬ ЗНАНЬ»**

1. Формування риторичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи.
2. Упровадження технології веб-квесту під час вивчення теми «Лексичне значення слова».
3. Методика розвитку критичного мислення на уроках української мови та читання.
4. Взаємодія індивідуального і групового навчання на уроках української мови та читання в початкових класах.
5. Ефективність використання елементів кінодискурсу на уроках української мови та читання.
6. Мультиплікаційний фільм як засіб підвищення рівня мовної компетентності учнів початкової школи.
7. Вплив медіатекстів на рівень мовленнєвої активності учнів початкової школи.
8. Онлайн-ігри на уроках української мови та читання у початковій школі: переваги та недоліки.
9. Система роботи з вивчення фонетики на уроках української мови та читання в початковій школі.
10. Система роботи з вивчення елементів словотвору на уроках української мови та читання в початковій школі.
11. Система роботи з вивчення елементів лексики на уроках української мови та читання в початковій школі.
12. Система роботи з вивчення словосполучення на уроках української мови та читання в початковій школі.
13. Система роботи з вивчення службових частин мови на уроках української мови та читання в початковій школі.
14. Проєктна діяльність учнів початкової школи на уроках української мови та читання.
15. Використання інтерактивних методів навчання в мовній підготовці учнів початкової школи.
16. Методика підготовки учнів до написання творів у художньому стилі.
17. Методика підготовки учнів до написання творів у публіцистичному стилі.
18. Формування мовної особистості учня початкової школи.
19. Організація та проведення групових форм навчання на уроках української мови та читання в початковій школі.
20. Взаємозв'язок методів навчання на уроках на уроках української мови та читання в початковій школі.

21. Використання навчальних технологій на уроках української мови та читання в початковій школі.
22. Розвиток діалогічного мовлення учнів 2 (3, 4) класу на уроках української мови та читання засобами групової взаємодії.
23. Методика формування вмінь побудови монологічних усних зв'язних висловлювань молодших школярів на уроках української мови та читання засобами інтеграції.
24. Методика роботи з медіа-продуктами на уроках української мови та читання.
25. Мовне портфоліо як засіб розвитку писемного мовлення учнів 3-4 класів на уроках української мови та читання.
26. Формування усного мовлення школярів на уроках української мови та читання засобами сторітеллінгу.
27. Формування комунікативної компетентності молодших школярів засобом Case-study.
28. Формування аудіативних умінь учнів 1-4 класів засобами інформаційних технологій.
29. Формування в першокласників навичок читання і письма в умовах компетентнісної освіти.
30. Педагогічні умови навчання мови й мовлення молодших школярів в умовах змішаного навчання.
31. Розвиток у дітей інтересу до читання засобом освітніх веб-квестів.
32. Storytelling як засіб розвитку комунікативної компетентності сучасних молодших школярів.
33. Формування наскрізного вміння читання з розумінням засобом візуалізації.
34. Настільні ігри в навчальному процесі як засіб формування креативності дітей на уроках української мови.
35. Використання додатків Google на уроках української мови як засобу налагодження взаємодії між учасниками освітнього процесу.
36. Впровадження інтегративного підходу до навчання української мови другокласників.
37. Методичні основи використання інтерактивних методів навчання на уроках української мови та читання в початковій школі.
38. Формування вмінь взаємодіяти письмово на уроках української мови за допомогою інтернет-сервісів.
39. Формування вмінь взаємодіяти усно на уроках української мови та читання засобом кейс-технології.
40. Навчання мови й мовлення учнів молодших класів засобом технології майндмепінгу.
41. Особливості використання дидактичних ігор на уроках української мови та читання в початковій школі.

42. Використання інтернет-технологій на уроках української мови та читання в початковій школі.
43. Використання інтерактивних технологій навчання на уроках української мови та читання в початковій школі.
44. Метод графічної систематизації (хмари слів) на уроках української мови та читання в початковій школі.
45. Квест як одна з інноваційних форм проведення уроків української мови та читання в Новій українській школі.
46. Український ігровий фольклор та його вплив на формування мовної особистості молодшого школяра.
47. Мовні тренінгові технології як одна з форм розвитку нестандартного мислення учнів молодшої школи.
48. Есе як вид роботи з розвитку писемного мовлення учнів 3-4 класів.
49. Використання мемів-аналогій на уроках української мови.
50. Роль наочності у вивченні явищ української мови в шкільному курсі української мови та читання в початковій школі.
51. Елементи нестандартності на уроках української мови та читання як засіб розвитку стійкого пізнавального інтересу.
52. Методичні особливості проведення уроків української мови та читання на основі використання цифрових технологій.
53. Використання дидактичних ігор на уроках української мови
54. Використання дидактичних ігор на уроках української мови в початкових класах.
55. Використання елементів народознавства на уроках української мови та читання в початкових класах
56. Використання ігрових елементів у навчанні каліграфії на початковому етапі (1 клас).
57. Використання ілюстративного матеріалу у процесі розвитку мовлення молодших школярів.
58. Використання інноваційних технологій на уроках української мови та читання в початковій школі.
59. Вироблення правописних навичок в учнів початкової школи засобами звукового та звуко-буквеного аналізу.
60. Ігрова діяльність як фактор формування особистості молодшого школяра.
61. Дидактична гра як одна з форм формування особистості.
62. Застосування нетрадиційних форм організації освітнього процесу в Новій українській школі.
63. Методика словникової роботи у процесі навчання української мови.
64. Методичні основи застосування ігрових ситуацій та дидактичних ігор на уроках української мови та читання.

65. Гейміфікація як засіб навчання мови й мовлення молодших школярів
66. Настільні ігри в навчальному процесі як засіб формування креативності дітей на уроках української мови.
67. Активізація словникового запасу молодших школярів на уроках української мови та літературного читання.
68. Засвоєння найважливіших текстологічних понять як засіб удосконалення зв'язного мовлення.
69. Пропедевтика вивчення лексичних понять і будови слова в період навчання грамоти.
70. Стимулювання творчої активності молодших школярів у процесі складання казок на уроках української мови та читання.
71. Шляхи вдосконалення техніки читання молодших школярів.
72. Врахування особливостей діалогічного мовлення в процесі формування в молодших школярів умінь побудови діалогу.
73. Формування ключових компетентностей учнів на уроках української мови та читання засобами медіа технологій.
74. Літературна казка як складова формування комунікативної компетентності молодших школярів.
75. Формування ключових компетентностей учнів на уроках української мови та читання.
76. Шляхи реалізації компетентнісного підходу в умовах інтегрованого навчання учнів на уроках української мови та читання.
77. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій як засіб підвищення креативного мислення школярів на уроках української мови та читання.
78. Впровадження інтерактивного навчання як засобу формування компетентностей в учнів на уроках української мови та читання.
79. Розвиток креативних здібностей учнів засобами інтелектуальних ігор на уроках української мови та читання.
80. Індивідуальні завдання як засіб формування культурної компетентності на уроках української мови та читання.
81. Розвиток емоційного інтелекту як основи формування позитивного ставлення учнів до уроків української мови та читання.
82. Ігровий метод навчання як засіб формування грамотності учнів на уроках української мови та читання.
83. Шляхи впровадження інтегрованого навчання на уроках української мови та читання.
84. Формування творчої активності учнів на уроках засобами інноваційних технологій на уроках української мови та читання.
85. Групова навчальна діяльність учнів як засіб розвитку культури спілкування в освітньому процесі.
86. Формування пізнавальної активності учнів при використанні технічних засобів навчання на уроках української мови та читання.

87. Роль проблемного навчання у формуванні творчих здібностей учнів на уроках української мови та читання.
88. Розвиток пізнавальної активності учнів на уроках української мови та читання.
89. Застосування інтелектуальних ігор на уроках української мови та читання як засіб формування особистості молодшого школяра.
90. Дидактичні умови підвищення активності учнів на уроках української мови та читання.
91. Використання засобів масової інформації на уроках української та читання як фактору формування світогляду учнів.
92. Проблемне навчання як засіб формування пізнавальних інтересів учнів на уроках української та читання.
93. Формування пізнавальних інтересів учнів засобами інформаційних технологій в процесі вивчення української мови.
94. Моделювання проблемних ситуацій уроку як засіб розвитку творчої уяви учнів на уроках української та читання.
95. Використання казкових сюжетів в процесі формування естетичної культури учнів на уроках української та читання.
96. Діалогічне навчання як засіб формування комунікативних здібностей учнів.
97. Індивідуальний підхід до обдарованих дітей у контексті інноваційного освітнього середовища на уроках української та читання.
98. Інноваційні форми і методи оцінювання навчальних досягнень учнів на уроках української та читання.
99. Моделювання проблемних ситуацій на уроках української та читання як засіб розвитку творчої уяви учнів.
100. Імітаційно-ігрове навчання як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках української та читання.
101. Формування ключових і предметних компетентностей на уроках української та читання.
102. Розвиток писемного мовлення учнів початкових класів в умовах віртуального середовища.
103. Прийоми роботи зі словником на уроках української мови в початковій школі.
104. Розвиток фонематичного слуху першокласників у період навчання грамоти.
105. Формування пунктуаційних навичок молодших школярів у роботі над текстом.
106. Моделювання уроку української мови в Новій українській школі.
107. Ознайомлення молодших школярів із фразеологічним багатством української мови.
108. Методичний аспект особистісно-орієнтованого підходу в навчанні грамоти першокласників.

109. Формування навичок самостійності молодших школярів на уроках української мови засобами аналітичних вправ.
110. Методика опрацювання фонетичних понять у початковій школі.
111. Розвиток навички читання молодших школярів засобами ігрових технологій.
112. Розвиток мовлення молодших школярів шляхом використання лінгвістичних ігор на уроках української мови та читання.
113. Використання прийомів театралізовано-ігрової діяльності під час вивчення усної народної творчості.
114. Особливості використання педагогічного спостереження на уроках української мови та читання.
115. Гра як метод навчання молодших школярів на уроках української мови та читання.
116. Навчальна співпраця в групах як форма роботи на уроках української мови та читання в початковій школі.
117. Диференціація на уроках української мови та читання в початковій школі як умова розвитку обдарованих дітей.
118. Способи організації навчального діалогу на уроках української мови та читання у початковій школі (дидактичний і методичний аспекти).
119. Особливості організації дистанційного навчання уроків української мови та читання в початковій школі.
120. Розвивальні завдання для дітей з ООП на уроках української мови та читання в початковій школі.
121. «Щоденні 5» як ефективний засіб удосконалення мовлення молодших школярів.
122. Використання веб-ресурсів як засобу мотивації навчання здобувачів освіти початкової школи на уроках української мови та читання в початковій школі.
123. Гра як провідний метод формування комунікативної компетенції молодших школярів.
124. Використання електронних навчальних матеріалів для розвитку лексичних навичок на уроках української мови та читання в початковій школі.
125. Стратегії розвитку критичного мислення під час опрацювання художніх творів на уроках української мови та читання.
126. Традиційні й інноваційні методи та прийоми роботи під час формування орфографічної грамотності молодших школярів.
127. Формування в молодших школярів мовленнєвих умінь і навичок у контексті реалізації змістових ліній «Взаємодіємо усно», «Взаємодіємо письмово».
128. Упровадження методу проєктів на уроках української мови та читання в початковій школі.
129. Функціональне навантаження назв тварин в українських народних казках.

130. Функціональне навантаження назв рослин в українських народних казках.

131. Використання інноваційних методів вивчення частин мови на уроках української мови та читання у початковій школі.

132. Використання моделей змішаного навчання на уроках української мови та читання в початковій школі.

133. Розвиток діалогічного мовлення в процесі формування мовленнєвої компетентності в учнів початкової школи.

134. Використання ІІІ на уроках української мови та читання в початковій школі.

135. Словникова робота на уроках української мови та читання при вивченні синонімів та антонімів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Барбашова І. Сенсорний розвиток: формуємо фонетичні вміння. Учитель початкової школи. 2018. № 4. С. 10-15
2. Большакова І. О. <https://chytomo.com/nush-kozhen-urok-urok-rozvytku-krytychnoho-myslennia/>
3. Большакова І. О., Пристінська М. С. «Українська мова. Буквар» підручник для 1 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах) Частина 1.
4. Большакова І. О., Пристінська М. С. Українська мова. Буквар. Підручник для 1 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах) Частина 2.
5. Большакова І. О., Пристінська М. С. Українська мова та читання. Підручник для 2 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах) Частина 1.
6. Большакова І. О., Пристінська М. С. Українська мова та читання. Підручник для 2 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах) Частина 2.
7. Большакова І. О., Пристінська М. С. Українська мова та читання» підручник для 3 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах) Частина 1.
8. Большакова І. О., Пристінська М. С. Українська мова та читання. Підручник для 3 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах) Частина 2.
9. Большакова І. О., Хворостяний І. Г. Українська мова та читання. Підручник для 4 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах) Частина 1.
10. Большакова І. О., Хворостяний І. Г. Українська мова та читання. Підручник для 4 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах) Частина 2.
11. Бібік Н. Нова українська школа: порадник для вчителя: навчально-методичний посібник. 2019. 208 с.
12. Вашуленко М. Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник. Київ: Літера, 2012. 364 с.
13. Вашуленко М. Методика навчання інтегрованого курсу «Українська мова» у 1-2 класах закладів загальної середньої освіти на засадах компетентнісного підходу. Навчально-методичний посібник. Київ Вид. дім «Освіта», 2019. 192.
14. Вашуленко М., Вашуленко О. Українська мова. Буквар. Частина 1. Київ: Вид. дім «Освіта», 2018. 118 с.
15. Вашуленко М., Вашуленко О. Українська мова. Буквар. Частина 2. Київ: Вид. дім «Освіта», 2018. 112 с.
16. Гладченко О. Інтегрований урок у 1 класі (читання, математика). Початкова школа. 2017. № 6.

17. Головіна О. Нова українська школа. Наставництво й менторство для вчителів. Як це працює у Фінляндії. 2020. URL: <http://surl.li/manaao>.
18. Головіна О. Нова українська школа. Фінська підтримка реформи: що має змінитись в українській освіті. 2019. URL: <http://surl.li/manax>.
19. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text>
20. Донева Л. М. Добірка практичних завдань і вправ «Щоденні 5» «Робота зі словами» (1 клас). 2022. URL: <https://naurok.com.ua/uploads/files/598559/311856.pdf>
21. Дмитрів Г. І. Нова українська школа: поради вихователю групи продовженого дня у закладах загальної середньої освіти. Навчально-методичний посібник. Львів: Світ. 2019. 224 с.
22. Дубічанський В. В. (Ред). Тлумачний словник з української мови. 20000 слів і словосполучень. Харків: ВД «Школа». 2006. 832 с.
23. Закон України «Про освіту». 2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
24. Закон України «Про інноваційну діяльність». 2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/40-15#Text>
25. Закон України «Про професійний розвиток працівників» 2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4312-17#Text>
26. Закон України «Про повну загальну середню освіту» 2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
27. <https://salo.li/dc34280>
28. Качак Т. Дитяча література і методика навчання літературного читання. 2020. URL: <https://surl.li/ddicvz>
29. Качак Т. Дитяча література для дітей та юнацтва. 2016. URL: <https://surl.li/cramsx>.
30. Кейс-технології у навчанні. URL: <https://www.creativeschool.com.ua/blog/kejs-tehnologiyi-u-navchanni/>
31. Кірик М., Данилова Л. Нова українська школа: організація діяльності учнів початкових класів закладів загальної середньої освіти: навчально-методичний посібник. Львів: Світ. 2019. 136 с.
32. Кірик М. Організація діяльності учнів початкових класів закладів загальної середньої освіти. Засади інтеграційних процесів у початковій освіті. 2021. URL: <https://uabooks.top/3171-12-zasadi-integracynih-procesv-u-pochatkovy-osvt.html>.
33. Крамаренко С.Г. Інтерактивні техніки навчання як засіб розвитку творчого потенціалу учнів. Відкритий урок. 2002. №5-6.
34. Костів О., Сколоздра-Шепітко О. Методика викладання української мови: навчально-методичний посібник. Львів. 2018. 202 с.
35. Концепція Нової української школи. <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

36. Концепція педагогічної компетентності майбутніх учителів у системі ступеневої підготовки спеціалістів початкової ланки освіти. URL: <https://www.kgpa.km.ua/?q=node/233>
37. Костів О., Сколоздра-Шепітко О. Методика викладання української мови: навчально-методичний посібник. Львів. 2018. 202 с.
38. Ликтей Л. Інтерактивні методи, прийоми, технології навчання у новій українській школі: від теорії до практики. Івано-Франківськ 2022. 108 с. URL: <https://cutt.ly/he6TSPdk>
39. Ликтей Л. Методика навчання української мови у схемах і таблицях. Івано-Франківськ 2019. 96с. URL: <https://cutt.ly/fe68jQlf>
40. Наказ МОН України «Про затвердження методичних рекомендацій щодо оцінювання результатів навчання учнів 1-4 класів закладів загальної середньої освіти. URL: <https://drive.google.com/file/d/1DuEdJ31mq4-gyMoszi89TOwfu8q-PRM/view>
41. Нова українська школа. Інтегроване навчання: тематичний і діяльнісний підходи. URL: <http://nus.org.ua/articles/integrované-navchannya-tematychnyj-i-diyalnisnyj-pidhody-chastyna-1>.
42. Нова українська школа. Ранкова зустріч: що це, і навіщо? URL: <https://nus.org.ua/articles/rankova-zustrich-shho-tse-i-navishho>.
43. Нова українська школа: Метод "СЕНКАН" Нова українська школа. URL: https://lbkonenko.blogspot.com/2020/10/blog-post_22.html
44. Освіторія. 4 методи розвитку критичного мислення в початковій школі. URL: <https://osvitoria.media/experience/4-metody-rozvytku-krytychnogo-myslennya-u-pochatkovij-shkoli/>
45. Паливода О.М. Щоденні 5 «Я- схеми». URL: <https://vseosvita.ua/library/sodenni-5-a-shemi-157352.html>
46. Пристінська М. Вступ. Щоденні 5. Щоденні 3. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=fWq8QXpe8zQ>
47. Пристінська М. Письмо для себе. Електронний ресурс. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=4BE3CBIsbeo>
48. Пристінська М. Робота зі словами. Електронний ресурс. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=HsltMkrbbxc>
49. Пристінська М. Слухання. Електронний ресурс. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=m1f19TBJ40w>
50. Пристінська М. Читання разом з другом. Електронний ресурс. URL: https://www.youtube.com/watch?v=p_LrzRxyXpY
51. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія, досвід. Методичний посібник. 2007.
52. Рудюк Т. В. Методика навчання української мови: навчально-методичний посібник. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя. 2023. 85 с.
53. Свідоцтво досягнень https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Svidotstvo_A5_PRESS.pdf

54. Семеног О. Культуромовна особистість майбутнього учителя в об'єктиві концепції «нова українська школа». Проблеми освіти: збірник наукових праць. ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти» МОН України. Вінниця: ТОВ «Нілан – ЛТД». 2018. Вип. 88 (частина 2). С.205-215.
55. Скиба М. Краще разом. Що таке педагогіка партнерства і навіщо вона в НУШ. 2019. URL: <https://nus.org.ua/2019/06/20/pedagogika-partnerstva-shho-tse-take-ta-yak-zrozumity-chy-vona-ye-u-shkoli/>
56. Словник-довідник з української лінгводидактики: навчальний посібник. За ред. М. І. Пентиліук. Київ: Ленвіт. 2015. 319 с.
57. Стус Т. Хрестоматія сучасної української дитячої літератури для читання в 1, 2 класах серії «Шкільна бібліотека». Львів: Видавництво Старого Лева, 2016. 160 с.
58. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О. Я. 1-2 клас
59. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О. Я. 3-4 клас
60. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Шияна Р. Б. 1-2 клас
61. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Шияна Р. Б. 3-4 клас
62. Цюняк О. П. Педагогічна інноватика. Навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ. 2019. 99.
63. Яцик Т.О., Степанюк В.В. Словник коротких термінів з педагогіки. Луцький фаховий педагогічний коледж КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради. Луцьк: ФОП Мажула Ю.М., 2022. 50 с.

ЗМІСТ

1.	ПЕРЕДМОВА	3
2.	РОЗДІЛ І. ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЧИТАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ГРАМОТИ	4
3.	ТЕМА: ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ ЗНАНЬ ЯК НАУКА	4
4.	Предмет, завдання і структура теорії і методики мовно-літературної освітньої галузі знань як навчальної дисципліни. Джерела вивчення курсу.	4
5.	Програма курсу теорії і методики мовно-літературної освітньої галузі знань.	5
6.	Зміст інтегрованого курсу «Українська мова та читання» (шкільного предмета «Українська мова», «Літературне читання») у початкових класах.	9
7.	ТЕМА: ДЕРЖАВНИЙ СТАНДАРТ ТА НАВЧАЛЬНА ПРОГРАМА	11
8.	Вимоги до обов'язкових результатів навчання та компетентностей здобувачів початкової освіти.	12
9.	Структура та зміст Державного стандарту початкової освіти.	13
10.	Зміст типової освітньої програми. Мовно-літературна освітня галузь знань (за О. Савченко).	14
11.	Зміст типової освітньої програми. Мовно-літературна освітня галузь знань (за Р. Шияном).	15
12.	Загальний обсяг навчального навантаження здобувачів початкової освіти.	17
13.	Додаток 12 до Державного стандарту. Базовий навчальний план початкової освіти для класів (груп) з українською мовою навчання	20
14.	Типовий навчальний план початкової освіти	21
15.	Форми оцінювання. Вимірювання результатів навчання здобувачів початкової освіти	22
16.	ТЕМА: МОДЕЛЬНА НАВЧАЛЬНА ПРОГРАМА	23
17.	Пояснювальна записка до модельної навчальної програми.	23
18.	Модельна навчальна програма з української мови. І цикл. (1-2 класи). Змістова лінія «Взаємодіємо усно». (1 клас).	25
19.	Змістова лінія «Читаємо» (1 клас).	27
20.	Змістова лінія «Взаємодіємо письмово» (1 клас)	29
21.	Змістова лінія «Досліджуємо медіа» (1 клас)	31
22.	Змістова лінія «Досліджуємо мовлення» (1 клас).	33
23.	Змістова лінія «Театралізуємо» (1 клас).	35
24.	ТЕМА: ЛІНГВІСТИЧНІ ТА ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ ОСНОВИ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ГРАМОТИ	36
25.	Навчання грамоти	36

26.	Лінгвістичні основи методики навчання грамоти.	38
27.	Психофізіологічні особливості дітей молодшого шкільного віку та вимоги до організації навчання грамоти.	39
28.	Педагогічні вимоги до процесу навчання грамоти.	40
29.	Загальнодидактичні вимоги.	41
30.	Спеціальні (методичні) вимоги.	41
31.	ТЕМА: ЕТАПИ Й ПЕРІОДИ НАВЧАННЯ ГРАМОТИ	42
32.	Мета і завдання добуквеного (добукварного) періоду. Аналіз методичної роботи на цьому етапі.	43
33.	Мета і завдання буквеного (букварного) періоду. Етапи букварного періоду. Аналіз методичної роботи на цьому етапі.	45
34.	Методика навчання письма в букварний період. Психолого-педагогічні особливості	49
35.	Мета і завдання післябуквеного (післябукварного) періоду. Аналіз методичної роботи на цьому етапі.	51
36.	ТЕМА: ЗВУКОВИЙ АНАЛІТИКО-СИНТЕТИЧНИЙ МЕТОД. РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ І МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ В ПЕРІОД НАВЧАННЯ ГРАМОТИ.	52
37.	Особливості звукового аналітико-синтетичного методу навчання грамоти.	52
38.	Методи навчання каліграфічного письма.	53
39.	Прийоми навчання письма.	56
40.	Прийоми звукового аналізу на уроках української мови в період навчання грамоти.	58
41.	Прийоми звукового синтезу на уроках української мови в період навчання грамоти.	59
42.	Розвиток мовлення та мислення дітей на уроках української мови в період навчання грамоти.	61
43.	ТЕМА: МЕТОДИКА ОПРАЦЮВАННЯ РОЗДІЛІВ «МОВА І МОВЛЕННЯ», «ТЕКСТ»	61
44.	Формування уявлень про мову і мовлення.	62
45.	Формування уявлень про текст.	63
46.	Очікувані результати навчання при вивченні розділів «Мова і мовлення», «Текст» у 1 класі.	66
47.	Очікувані результати навчання при вивченні розділів «Мова і мовлення», «Текст» у 2 класі.	67
48.	Очікувані результати навчання при вивченні розділів «Мова і мовлення», «Текст» у 3-4 класах.	69
49.	РОЗДІЛ II. МЕТОДИКА РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ	70
50.	ТЕМА: МЕТА І ЗАВДАННЯ УРОКІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЧИТАННЯ	70
51.	Мета і завдання мовно-літературної освітньої галузі знань.	70
52.	Літературне читання як навчальний предмет.	71
53.	Інтегрований курс з мовно-літературної освіти.	74

54.	Визначення і формулювання мети уроку мовно-літературної освітньої галузі знань.	74
55.	Типи уроків та орієнтовна структура уроків інтегрованого курсу «Українська мова та читання», предметів «Українська мова», «Літературне читання».	75
56.	ТЕМА: МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ ІНТЕГРОВАНИХ УРОКІВ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	80
57.	Засади інтеграційних процесів у початковій освіті.	80
58.	Компетентнісно-інтегративний підхід до навчання.	82
59.	Інтегрований урок.	84
60.	Структура та основні ознаки інтегрованих уроків	85
61.	Типи інтегрованих уроків.	86
62.	Інтегрований курс у початковій школі.	87
63.	Зразок інтегрованого уроку у 1 класі.	88
64.	ТЕМА: РЕАЛІЗАЦІЯ РОТАЦІЙНИХ МОДЕЛЕЙ «ЩОДЕННІ 5» НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ ІНТЕГРОВАНОВОГО НАВЧАННЯ	91
65.	Теоретичні відомості щодо технології навчання «Щоденні 5».	92
66.	Формування мовленнєвої компетентності у молодших школярів засобами ротаційної моделі «Щоденні 5».	92
67.	Практичні вправи технології «Щоденні 5» на уроках української мови та читання.	94
68.	ТЕМА: ХАРАКТЕРИСТИКА ЯКІСНОГО ЧИТАННЯ	98
69.	Формування початкового вміння читати (за змістовою лінією «Читаємо»).	98
70.	Спосіб читання.	99
71.	Види читання.	101
72.	Якісне читання.	102
73.	ТЕМА: ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ТВОРІВ РІЗНИХ ЖАНРІВ	104
74.	Ознайомлення учнів початкових класів з творами різних жанрів.	105
75.	Методика опрацювання оповідань.	105
76.	Особливості роботи над казкою.	106
77.	Робота над легендою, переказом.	108
78.	Особливості роботи над віршем. Ознайомлення молодших школярів з ліричним віршем.	109
79.	Особливості роботи над байкою.	110
80.	Особливості роботи над малюнком.	111
81.	Вивчення малих фольклорних жанрів.	112
82.	Вивчення малих фольклорних жанрів. Методика роботи над скороговками	113
83.	Вивчення малих фольклорних жанрів. Методика роботи над загадками.	114

84.	Вивчення малих фольклорних жанрів. Методика роботи над прислів'ями та приказками	116
85.	Вивчення малих фольклорних жанрів. Методика роботи над лічилкою.	117
86.	ТЕМА: МЕТОДИКА РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ. МЕТОДИКА РОБОТИ НАД ПЕРЕКАЗАМИ ТА ТВОРАМИ	117
87.	Розвиток мовлення як провідний принцип навчання в початкових класах.	117
88.	Типи переказів, методична робота під час написання переказу.	120
89.	Твори учнів, методика роботи над твором.	123
90.	Мовні помилки, їх класифікація. Методика попередження й виправлення мовних помилок.	124
91.	РОЗДІЛ ІІІ. МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ ЕЛЕМЕНТІВ МОВНОЇ ТЕОРІЇ (ФОНЕТИКИ, ЛЕКСИКИ, ГРАМАТИКИ, ПРАВОПИСУ, ОРФОГРАФІЇ)	126
92.	ТЕМА: МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ ФОНЕТИКИ І ГРАФІКИ	126
93.	Ознайомлення з особливостями голосних і приголосних звуків.	126
94.	Вивчення теми «Голосні звуки і позначення їх буквами».	127
95.	Вивчення теми «Приголосні звуки. Тверді і м'які приголосні, способи їх позначення на письмі».	128
96.	Вивчення теми «Дзвінки і глухі приголосні».	129
97.	Вивчення теми «Склад. Наголос».	130
98.	Звуковий і звуко-буквений аналізи, методика їх проведення.	131
99.	ТЕМА: МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ ОРФОГРАФІЇ	133
100.	Орфографія як предмет вивчення.	134
101.	Поняття про орфограму.	134
102.	Граматичний та антиграматичний напрями в методиці навчання орфографії.	135
103.	Методи і прийоми навчання орфографії.	136
104.	Типи орфографічних правил, методика їх опрацювання.	137
105.	Умови успішного формування орфографічних навичок.	138
106.	Види орфографічних вправ, методика їх опрацювання.	138
107.	Робота над орфографічними помилками.	144
108.	ТЕМА: МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ЛЕКСИКИ. МЕТОДИКА РОБОТИ НАД ОБРАЗНИМИ СЛОВАМИ Й ВИРАЗАМИ. РОБОТА НАД СИНОНІМАМИ І АНТОНІМАМИ	145
109.	Синоніми, антоніми, методика їх опрацювання на уроках мови.	145
110.	Методика опрацювання фразеологічних одиниць з молодшими школярами.	147
111.	Види лексичних вправ і методика їх проведення.	149

112. ТЕМА: МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ МОРФЕМНОЇ БУДОВИ СЛОВА НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ	152
113. Оволодіння знаннями морфемної будови слова	152
114. Вивчення розділу «Будова слова».	155
115. Етапи вивчення морфемної будови слова.	156
116. Типи (види) вправ.	158
117. ТЕМА: МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ГРАМАТИКИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	159
118. Методика формування граматичних понять в початковій школі.	159
119. Формування уявлень про одиниці синтаксису – словосполучення, речення, зв'язне висловлювання (текст).	161
120. Формування поняття про речення на уроках української мови та читання.	162
121. Вивчення типів речення за метою висловлювання і за інтонацією.	162
122. Ознайомлення з роллю звертання у реченні.	164
123. ТЕМА: МЕТОДИКА ОПРАЦЮВАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ СИНТАКСИСУ Й ПУНКТУАЦІЇ	164
124. Робота над засвоєнням понять «основа речення», «головні члени речення».	164
125. Робота над засвоєнням синтаксичного зв'язку між членами речення.	165
126. Вивчення однорідних членів речення	166
127. Види вправ із синтаксису і пунктуації.	167
128. Схема синтаксичного розбору речення.	168
129. ТЕМА: МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ ЧАСТИН МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	169
130. Етапи формування граматичних понять.	169
131. Формування знань про граматичні ознаки основних частини мови у початковій школі (іменник, прикметник, дієслово).	171
132. Іменник. Методика роботи над вивченням іменника.	172
133. Методика опрацювання прикметника на уроках української мови та читання.	174
134. Вивчення дієслова на уроках на уроках української мови та читання.	174
135. Методика вивчення числівника в початковій школі.	176
136. Опрацювання займенника на уроках на уроках української мови та читання.в початковій школі.	177
137. Система вивчення прислівника та прийменника в початковій школі.	178
138. Ознайомлення з сполучником.	179
139. Морфологічний розбір частин мови.	179

140. ТЕМА: ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ, ЇХ СУТНІСТЬ І КЛАСИФІКАЦІЯ	182
141. Сутність інтерактивних технологій навчання, їх ефективність.	182
142. Види інтерактивного навчання.	183
143. Класифікація методів навчання.	184
144. Ефективність інтерактивного навчання.	185
145. Принципи інтерактивного навчання.	187
146. ТЕМА: ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ	19
147. Використання цифрових інструментів в освітньому процесі.	192
148. Інструменти для формувального оцінювання знань учнів.	193
149. Генератори мовних завдань.	197
150. Використання QR-кодів на уроках мовно-літературної освітньої галузі знань.	198
151. Використання застосунку Mind Map на уроках мовно-літературної освітньої галузі знань.	199
152. Використання ребусів на уроках української мови та читання.	200
153. Презентація як елемент методичного забезпечення. Інструменти для створення презентацій	201
154. Орієнтовні короткі методичні рекомендації для вчителів щодо організації дистанційного навчання з використанням цифрових інструментів.	204
155. ДОДАТКИ	207
156. ТЕМАТИКА КУРСОВИХ РОБІТ З НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗЬ ЗНАНЬ»	209
157. ЛІТЕРАТУРА	217

[illegible]

Навчальне видання

ЛИКТЕЙ ЛЮДМИЛА МИКОЛАЇВНА

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ ЗНАНЬ

Віддруковано з готового макету замовника

Підп. до друку 25.02.2025. Формат 60х84/16.
Папір офіс. Друк цифровий. Гарн. Times New Roman.
Умовн. др. арк. 13,25. Наклад 100 пр.

Видавець – «Симфонія форте»
76019, м. Івано-Франківськ, вул. Глібова, 11
Тел. (0342) 77-98-92

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру
видавців та виготівників видавничої продукції:
Серія ДК № 3312 від 12.11.2008 р.

Виготівник – Поліграфія «Зебра»
76000, м. Івано-Франківськ, вул. Незалежності
Тел. +38 050 565 76 69