НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М. П. ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

СТРОГАНОВА ГАННА МИКОЛАЇВНА

УДК 343. 05. 016: 811. 161. 2’373

ФУНКЦІОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ЛЕКСИКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ 5–7 КЛАСІВ НА УРОКАХ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ

13.00.02 – теорія та методика навчання
(українська мова)

Дисертація

на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник –
ПАЛАМАР Лариса Максимівна
доктор педагогічних наук,
професор

Київ – 2010

ЗМІСТ

ВСТУП……..…….…….…… 4

РОЗДІЛ 1. Науково-теоретичні засади навчання лексики української мови учнів 5–7 класів основної школи ……..... 12

1.1. Психолого-педагогічні та психолінгвістичні передумови навчання лексики ……..……...…..…… 12

1.2. Лінгвістичні основи навчання лексики української мови в 5–7 класах ……..…….. 34

1.3. Методичний аспект досліджуваної проблеми ……. 53

Висновки до першого розділу ……...…… 61

РОЗДІЛ 2. Методичне забезпечення навчання лексики української мови учнів 5–7 класів основної школи в аспекті функціонально-семантичного підходу ……. 64

2.1. Теоретичне обґрунтування розробленої моделі навчання …..…..... 64

2.2. Організація експериментально-дослідного навчання .....……. 73

2.3. Відбір лексики української мови для навчання учнів 5–7 класів ….. 79

2.4. Традиції та інновації моделювання процесу навчання лексики учнів 5–7 класів ……..……...…….. 84

2.5. Функціональна модель навчання лексики української мови учнів 5–7 класів ……..……..……..... 101

Висновки до другого розділу ……..…… 148

РОЗДІЛ 3. Експериментальна перевірка ефективності навчання лексики української мови учнів 5–7 класів основної школи на уроках мовленнєвого розвитку в аспекті функціонально-семантичного підходу ……..……. 152

3.1. Контроль та оцінка лексичної компетенції учнів 5–7 класів ……..... 152

3.2. Методика проведення експериментального навчання ……..... 160

3.3. Методичні рекомендації щодо навчання лексики української мови учнів 5–7 класів на уроках мовленнєвого розвитку в аспекті функціонально-семантичного підходу ……...…..…… 194
Висновки до третього розділу ……...…….…… 201
ВИСНОВКИ ……. 204
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ..…….. 209
ДОДАТКИ ……..……..... 228

ВСТУП

Модернізація освітньої галузі вимагає виконання пріоритетних завдань, визначених Державною національною програмою «Освіта» («Україна XXI століття»), Законом України «Про освіту» та спрямованих на підвищення ефективності навчання учнів усіх загальноосвітніх навчальних закладів. У Концепції мовної освіти 12-річної школи та Державному стандарті базової та повної середньої освіти наголошено, що одним із провідних лінгводидактичних підходів до вивчення рідної мови має бути комунікативно-діяльнісний підхід, який сприятиме ґрунтовному оволодінню лінгвістичними знаннями, мовленнєвими вміннями та навичками.

Успішне формування мовленнєвих умінь і навичок в учнів можливе під час систематичної і цілеспрямованої роботи на уроках розвитку мовлення на основі застосування таких методичних принципів як зв'язок мови і мовлення, єдність розвитку мовлення і мислення у процесі засвоєння лінгвістичних понять, значень мовних одиниць і правил їх функціонування у мовленнєвих актах, у різних видах мовленнєвої діяльності – говорінні, читанні, слуханні, письмі.

Суспільні потреби сьогодення зумовлюють запровадження інноваційних підходів у систему вітчизняної освіти загалом і мовної зокрема. Саме уроки з української мови покликані збагачувати емоційний світ учнів, розвивати образну пам'ять, уяву, естетичні смаки, розумові здібності, художнє мислення, підвищувати культуру усного та писемного мовлення, сприяти збереженню багатства національної культури і цінностей. У цьому контексті постає нагальна потреба у пошуках, обґрунтуванні і розробленні ефективної методики мовленнєвого розвитку учнів.

Науково-теоретичну базу дисертаційного дослідження складають розробки психолінгвістів з проблеми виникнення і розвитку мовлення (Д. Богоявленського, Л. Виготського, М. Жинкіна, О.О. Леонтьєва, О. Лурії, І. Скаткіна, Г. Костюка,

І. Синиці, І. Зимньої та ін.); лінгвістичні праці (Л. Щерби, О. Потебні, В. Виноградова, М. Шмельова, В. Бабайцевої, М. Жовтобрюха, В. Русанівського, І. Вихованця, А. Грищенка, О. Тараненка, А. Загнітка та ін.), а також дослідження лінгводидактів (О. Біляєва, М. Львова, М. Баранова, К. Плиско, М. Вашуленка, С. Карамана та ін.), зокрема з розвитку мовлення учнів (Н. Грипас, Л. Мацько, В. Мельничайка, Т. Ладиженської, М. Стельмаховича, І. Олійника, М. Пентилюк, М. Плющ, Л. Скуратівського, Г. Шелехової, З. Бакум, О. Караман та ін.), із проблеми збагачення лексикону школярів (А. Коваль, Г. Іваницької, В. Тихоші, Н. Голуб, Т. Левченко, В. Дороз та ін.).

Аналіз спеціальної літератури дав змогу констатувати, що у формуванні лексичної компетенції учнів загальноосвітніх навчальних закладів на різних етапах мовної освіти до певної міри спостерігається фрагментарність, механічне заучування напам’ять незнайомих слів або нових слів, тому формально засвоєне слово не може вільно увійти до вжитку дитини, залишається поза активним використанням у мовленні.

Актуальність дослідження визначається потребою розроблення однієї з важливих складових змісту навчання мови у загальноосвітніх навчальних закладах – розвитку мовлення учнів на основі збагачення їхнього словникового запасу.

Ґрунтовний аналіз науково-методичної літератури засвідчує, що робота з розвитку мовлення має давню традицію, але й до сьогодні залишається актуальною. Досі немає спеціальних досліджень, присвячених мовленнєвому розвитку учнів з використанням функціонально-семантичного підходу, який може забезпечити ефективне навчання лексики на уроках української мови у 5–7 класах.

Функціонально-семантичний підхід вимагає виявлення чинників, що забезпечують цілісність навчального процесу, спрямованого на розвиток мовлення учнів. У шкільній практиці навчання особливої актуальності набули питання пов’язані з розробленням системи роботи з урахуванням психолого-педагогічних, лінгвістичних і методичних особливостей навчання рідної мови, спрямованої на мовленнєвий розвиток. Це і зумовило **вибір теми** дисертаційної роботи:

«Функціонально-семантичний підхід до навчання лексики української мови учнів 5–7 класів на уроках мовленнєвого розвитку».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертацію виконано згідно з планом науково-дослідної роботи кафедри методики викладання української мови та літератури НПУ імені М. П. Драгоманова і є частиною комплексної теми «Теорія і технологія навчання в системі освіти», що розробляється в Інституті української філології. Тему дослідження затверджено Вченою радою Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (протокол № 11 від 03 червня 2002 р.) та узгоджено Міжвідомчою Радою з координації наукових досліджень педагогічних та психологічних наук України (протокол № 7 від 17 вересня 2002 р.).

Мета роботи полягає у теоретичному обґрунтуванні, розробленні й експериментальній перевірці методики навчання лексики української мови учнів 5–7 класів на уроках мовленнєвого розвитку на функціонально-семантичній основі.

Гіпотеза дослідження. Результативність процесу навчання лексики української мови на уроках мовленнєвого розвитку на основі функціонально-семантичного підходу підвищиться, якщо навчання міститиме:

– відповідну мотивацію учнів у навчанні лексики української мови й формуванні мовленнєвих умінь та навичок, що випливає з ефективного використання функціонально-семантичного підходу;

– з'ясування психологічних чинників, що впливають на процес засвоєння учнями нових лексичних одиниць;

– поетапне формування мовленнєвих умінь і навичок на основі роботи над тематичними групами слів, з використанням текстів-зразків, спостереження над функціонуванням лексичних одиниць у текстах різних типів і стилів;

– чітку функціональну модель навчання лексики української мови.

Відповідно до мети і гіпотези дослідження поставлено **завдання**, які належало розв'язати:

– вивчити і проаналізувати ступінь опрацьованості різних аспектів навчання лексики української мови учнів основної школи у психолого-педагогічних, психолінгвістичних, лінгвістичних і методичних джерелах;

– дослідити сучасний стан проблеми дослідження в методиці навчання української мови;

– визначити етапи формування лексичних знань, умінь і навичок учнів 5–7 класів;

– обґрунтувати критерії відбору лексики української мови для навчання;

– розробити й апробувати функціональну модель навчання лексики української мови учнів 5–7 класів на уроках мовленнєвого розвитку на функціонально-семантичній основі;

– експериментально перевірити ефективність методики навчання лексики з використанням функціонально-семантичного підходу.

З метою успішного розв'язання завдань, перевірки висунутої гіпотези була розроблена програма дослідного навчання на базі сучасних науково-теоретичних засад із використанням традиційних і інноваційних методів дослідження процесу навчання лексики української мови учнями 5–7 класів.

Об'єктом дослідження є процес мовної та мовленнєвої підготовки учнів 5–7 класів основної школи на уроках української мови на функціонально-семантичній основі.

Предмет дослідження – зміст, форми і методи навчання лексики української мови учнів 5–7 класів на уроках мовленнєвого розвитку.

Методи дослідження. У дослідженні використано методи, за допомогою яких проводилася перевірка гіпотези та ефективність реалізації визначених завдань:

– *теоретичні* (аналіз, синтез і узагальнення психолого-педагогічної, психолінгвістичної, лінгвістичної та методичної літератури; аналіз чинних програм, підручників і посібників);

– *емпіричні* (вивчення й узагальнення передового педагогічного досвіду, бесіди, спостереження за навчальним процесом, застосування спеціальних методик для виявлення рівня засвоєння учнями нової лексики);

– *експериментальні* (педагогічний експеримент: передекспериментальний, експериментальний, проміжний, післяекспериментальний, що дав змогу виявити рівень сформованості в учнів 5–7 класів лексичних умінь і навичок, перевірити ефективність розробленої методики);

– *статистичні* (кількісний та якісний аналізи отриманих результатів щодо рівня навчання учнями лексики української мови на уроках мовленнєвого розвитку).

Методологічними засадами дослідження стали теоретичні положення лінгвофілософії про нерозривний зв'язок мови і мислення, форми і змісту, про системи мови і мовлення, вчення про мову як засіб спілкування, пізнання й відображення дійсності у людській свідомості, положення про системний підхід як методологічний засіб наукового пізнання психолого-педагогічних явищ, який передбачає врахування суперечливих поглядів на вивчення мови, зокрема в психологічних та лінгвістичних працях.

Теоретичною основою дослідження обрано праці вітчизняних та зарубіжних: педагогів, психологів, психолінгвістів про мову і мовлення, про різні психічні процеси, які задіяні під час розвитку мовлення учнів, з теорії мовленнєвої діяльності; лінгвістів про мову і мовлення, про слово, його семантику і функціонування; лінгводидактів з проблем розвитку мовлення учнів, зокрема навчання лексики.

Наукова новизна дисертаційної роботи визначається тим, що вперше розроблено методику навчання лексики української мови учнів 5–7 класів на уроках мовленнєвого розвитку на функціонально-семантичній основі; обґрунтовано систему комплексних вправ і методичних прийомів, які сприяють ефективному засвоєнню семантики та різних функцій лексичних одиниць; удосконалено концептуальну модель навчання лексики учнів 5–7 класів; уточнено специфіку реалізації загальнодидактичних і власне методичних принципів, методів і прийомів навчання лексики на уроках мовленнєвого розвитку; розкрито сутність функціональної моделі навчання лексики української мови учнів 5–7 класів; визначено критерії оцінювання лексичної компетенції учнів 5–7 класів.

Теоретичне значення дисертації полягає у визначенні психолого-педагогічних, психолінгвістичних, лінгвістичних та методичних засад розвитку мовлення учнів основної школи; обґрунтуванні необхідності навчання лексики української мови учнів 5–7 класів на уроках мовленнєвого розвитку на функціонально-семантичній основі; виділенні принципів та критеріїв відбору лексичного матеріалу для засвоєння на уроках української мови; розробленні критеріїв та норм оцінювання лексичної компетенції учнів.

Практичне значення дослідження в розробленні й експериментальній перевірці методики навчання української лексики на уроках мовленнєвого розвитку, формуванні положень, висновків та методичних рекомендацій, які можуть бути використані учителями-словесниками в роботі над засвоєнням лексики, у процесі ефективного формування мовленнєвих умінь та навичок на уроках української мови з використанням функціонально-семантичного підходу, для удосконалення шкільних програм і підручників з української мови, у підготовці спецкурсів та проведенні практичних занять з методики навчання української мови зі студентами-філологами.

Організація дослідження. Дослідження проводилося у чотири взаємопов'язаних етапи.

На першому етапі (2002–2003) осмислено тему; проаналізовано наукову і методичну літературу, навчальні програми і підручники, посібники; обґрунтовано актуальність досліджуваної теми, визначено вихідні позиції дослідження, об'єкт, предмет, робоча гіпотеза, основні завдання; було розроблено теоретичні засади дисертаційної роботи.

На другому етапі (2004–2005) розроблено програму дослідно-експериментального навчання учнів 5–7 класів.

На третьому етапі (2005–2008) проведено передекспериментальне навчання, впроваджено в навчальний процес нову модель навчання і систему вправ і завдань, у яких реалізовано функціонально-семантичний підхід до навчання лексики української мови на уроках мовленнєвого розвитку у 5–7 класах, здійснено

апробацію ефективності, пропонованої системи формувального експерименту, теоретично обґрунтовано висновки дослідження.

На четвертому етапі (2009) узагальнено результати проведеного дослідження, розроблено методичні рекомендації, сформульовано загальні висновки.

Особистий внесок дослідника полягає у: побудові і експериментальній апробації функціональної моделі навчання лексики української мови; уточненні традиційних та інноваційних методів навчання лексики української мови учнів 5–7 класів.

Вірогідність результатів дослідження забезпечена науковою обґрунтованістю його вихідних засад, використанням системного комплексу методів, які відповідно співвідносяться з основною метою та завданнями дослідження; репрезентативністю вибірки класів, які брали участь в експериментальному навчанні; дослідно-експериментальною перевіркою висунутої гіпотези; єдністю якісного і кількісного аналізу результатів з використанням методів математичної статистики.

Експериментальна база дослідження. Учасниками дослідно-експериментального навчання стали 558 учнів 5–7 класів загальноосвітньої школи № 37 (м. Київ) (довідка № 227 від 02.12.2009), спеціалізованої школи № 41 імені З. К. Слюсаренка (м. Київ) (довідка № 390 від 09.12.2009), гімназії № 48 (м. Київ) (довідка № 221 від 07.12.2009), Житомирської міської гуманітарної гімназії № 23 (довідка № 155 від 22.10.2009), Ніжинської гімназії № 16 (Чернігівська обл.) (довідка № 318 від 28.12.2009).

Апробація результатів дослідження. Основні положення, рекомендації і результати дослідження обговорювалися на Всеукраїнських науково-практичних конференціях: «Проблеми формування мовної особистості учнів середніх загальноосвітніх закладів» (Рівне, 2006), «Розвиток читацьких інтересів учнів у процесі вивчення української мови і літератури» (Київ, 2007), «Розвиток критичного мислення на уроках гуманітарних предметів» (Бердянськ, 2008); Міжнародних наукових конференціях: IX Міжнародна наукова конференція «Семіотика мови і тексту» (Івано-Франківськ, 2006), VII Міжнародна наукова конференція «Українська термінологія і сучасність» (Умань, 2007), «Національна культура у парадигмах

семіотики, мовознавства, літературознавства, фольклористики» (Київ, 2007), XVII Міжнародна наукова конференція ім. проф. Сергія Бураго «Мова і культура» (Київ, 2008); на «Наукових фольклористичних читаннях, присвячених професору Лідії Дунаєвській» (Київ, 2008).

Публікації. Основні положення та результати дослідження знайшли своє відображення у 8 одноосібних публікаціях, із них 7 у фахових виданнях ВАК України.

Структура та обсяг роботи. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків. Повний обсяг дисертації становить 250 сторінок (з них 208 сторінок основного тексту). У роботі вміщено 7 таблиць, 3 рисунки. Список використаних джерел складається з 206 найменувань.

РОЗДІЛ 1
НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ ЛЕКСИКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ 5–7 КЛАСІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

1.1. Психолого-педагогічні та психолінгвістичні умови навчання лексики

У сучасних умовах розвитку лінгводидактики й педагогічної практики, які орієнтують на ефективне вивчення мови, особливо актуалізуються вагомі здобутки психології та психолінгвістики.

Необхідною умовою навчання лексики української мови учнів 5–7 класів є урахування процесів, які пов’язані з уявою, логічним мисленням, пам’яттю. Новозасвоєне слово, потрапивши до активного словника учня, закріплюється міцніше, якщо частіше він починає вживати його у власному мовленні. Так, М. Жинкін, Л. Айдарова, І. Синиця наголошують на тому, що механічне, бездумне запам’ятовування слів на уроці без засвоєння відповідних понять унеможливлює творче їх використання. Формальне засвоєння лексичних одиниць гальмує процес збагачення мовлення.

Процес збагачення мовлення новими лексемами, оволодіння значеннями нових слів, на думку вчених (Л. Виготського, М. Жинкіна), буде найбільш ефективним, якщо вони пройдуть три стадії: виділення та віднесення слів (значення слова) до розряду незнайомих; заглиблення у зміст нових слів (значень слова) на основі ознайомлення з текстом, у якому вони вжиті; використання нових слів (значень слова) в мовленні.

За спостереженнями С. Рубінштейна, О. М. Леонтьєва та інших психологів, на основі сприймання і осмислення поняття розвивається уява, свідомість, мислення, пам’ять. Відчуття і сприймання – це перший крок до процесу пізнання. На етапі відчуття, за попереднім завданням учителя, спільною чи відмінною ознакою учні

виділяють певну мовну одиницю з-поміж інших одиниць; для виділеної одиниці створюється та вихідна позиція, яка стає основою для подальшого етапу – етапу осмислення. Він є обов'язковим психологічним моментом, без якого навіть побачене не стане зафіксованим, не затримається в пам'яті, адже без осмислення немає й розуміння.

Під час засвоєння значення нового слова необхідно враховувати його відношення до дійсності, до вираження поняття та інших слів у контексті. Залежність значення слова від контексту чітко простежується на прикладах художнього стилю мовлення. У художньому творі, основна функція якого – естетичний вплив на читача (слухача), факти реальної дійсності передаються не через прямі значення слів, а опосередковано, тобто через додаткові смислові нашарування. Саме в них виражається авторське ставлення до зображуваного, прихована оцінка предмета чи явища. У процесі добору вправ і завдань, за словами М. Жинкіна, важливо враховувати особливості характеру активної словесної пам'яті, бо ті слова, що частіше відтворюються, міцніше запам'ятовуються.

Лише на основі розвитку мислення учнів, пам'яті, їхньої уваги, уміння бачити мовні факти, порівнювати їх, аналізувати, синтезувати, узагальнювати, конкретизувати й абстрагувати можливе навчання мови. Ці операції не тільки забезпечують засвоєння знань, формування вмінь і навичок, а сприяють розвиткові особистості. Таку діяльність не можливо здійснити без активної роботи думки, пам'яті – психічних процесів, які не розвиваються стихійно, а є результатом діяльності учня в умовах виконання пізнавальних задач та особистої мотивації, бо реальна людська діяльність не може бути відокремленою від психіки, від свідомості [148, с. 436].

Отже, психологи зауважують, що ефективне навчання мови можливе лише на основі розвитку мислення учнів, їхньої пам'яті, уваги та інших психічних процесів.

У процесі навчання лексики насамперед звертаємо увагу на розвиток пам'яті.

Пам'ять – це складний розумовий процес, який потребує досконалого вивчення. Пам'ять відноситься до пізнавальних процесів. Вона об'єднує почуття, емоції, інтелект, особистість, усе внутрішнє «я» людини. Пам'ять, за визначеннями

багатьох психологів, є активною системою, яка одержує, зберігає, систематизує, змінює і відтворює інформацію. Пам'ять – «форма психічного відображення дійсності, яка полягає у закріпленні, збереженні та наступному відтворенні людиною свого досвіду [191, с. 249]». Основними процесами пам'яті є запам'ятовування, збереження, відтворення й забування. Вони характеризуються швидкістю запам'ятовування, тобто кількістю повторень, необхідних для утримання інформації у пам'яті, об'єктом запам'ятовування, тривалістю збереження і швидкістю забування.

У психологічній науці обґрунтовано такі види пам'яті: *рухову* (запам'ятовування власних рухів), *емоційну* (почуття), *образну* (обличчя людей, природа), *словесно-логічну* (або *вербальну*) (зберігання думок, їх вираження у «мовній чи іншій знаковій формі»), *мимовільну, довільну* та ін. [159, с. 317].

Пам'ять дає людині можливість закріпити, зберегти і відтворити свій життєвий досвід. Пам'ять – творчий процес переробки інформації. Фундамент пам'яті закладається під час пізнання навколишнього світу. Для того, щоб інформація надовго залишилася, потрібні додаткові зусилля, які включають у роботу емоції та інтелект.

Учителям у своїй роботі з навчання лексики української мови учнів 5–7 класів на уроках розвитку мовлення доцільно спиратися на розвиток вербальної пам'яті, бо цей вид пам'яті пов'язаний з мисленням і мовленням, «змістом нашої думки, вираженої у мовній чи іншій знаковій системі» (Г. Костюк).

Вербальна пам'ять характеризується запам'ятовуванням, закріпленням і відтворенням словесного матеріалу. Цей вид пам'яті вважають провідним у порівнянні з іншими видами пам'яті людини, бо він займає значне місце у засвоєнні людиною знань і має безмежний обсяг щодо змісту. Обсяг змісту вербальної пам'яті обумовлюється можливостями смислового, мовного перекодування інформації в інші знакові системи. Вербальна пам'ять виражається у запам'ятовуванні і відтворенні думок. Цей вид пам'яті, на думку М. Жинкіна, є «двоповерховим, на першому поверсі якого потрібно відібрати конкретні слова для конкретного

висловлювання, утримувати їх та попереджувати їх за час виголошування. На другому поверсі потрібно пов'язати відібрані наявні слова синтаксично [61, с. 71]».

Пам'ять учнів розвивається у тісному зв'язку з розвитком мовлення і мислення. Значення вербальної пам'яті зростає, пам'ять логізується. На розвиток цього виду пам'яті й на мовлення в цілому впливає систематичне вивчення віршів та прозових текстів. Умовами найкращого запам'ятовування і відтворення є запам'ятовування або заучування, збереження в пам'яті і відтворення (М. Добринин) [55, с. 25]. Запам'ятовування (свідоме, звичайно) і відтворення слів, їх нових значень, словосполучень, афоризмів, а також граматичних правил, наголосів, вимови, тощо всіляко розвиває мовні здібності учнів, а також пам'ять. Цей розумовий процес включає в себе запис, зберігання й добування інформації, а головне місце в ньому належить асоціативному мисленню й увазі.

Увага – форма психологічної діяльності людини, що виявляється у її спрямованості й зосередженості на певних об'єктах при одночасному абстрагуванні від інших [144, с. 173]. Вона є необхідною умовою ефективної діяльності людини, запорукою успішного пізнання. М. Добринін підкреслює особливу роль уваги у процесі пізнання. «Під увагою розуміється направленість і зосередження свідомості людини. Якщо увага недостатньо зосереджена і недостатньо стійка, то ніякі знання не будуть засвоєнні і закріпленні [55, с. 6]».

Увага характеризується тим, що обмежує певну кількість інформації, створює необхідні передумови для прийому найбільш актуальної інформації, виконує функції фільтра інформації. Увага обслуговує різні психічні, пізнавальні та емоційно-вольові процеси, що є складовими навчальної діяльності.

Увага людини відзначається надзвичайною рухливістю. Важко її зупинити чи втримати. Неуважність – протилежна форма психологічної діяльності людини. Неуважність – це відпочинок уваги, це принцип подовження часу для свідомого сприймання. До того ж уважність і неуважність перебувають у прямій пропорційності.

Мимовільна увага визначається стихійністю виникнення, відсутністю в особи зусиль для виникнення й зберігання. Свідома, спрямована й регульована увага, в

якій суб'єкт свідомо вибирає об'єкт, на який спрямовується увага, це мимовільна увага (свідома мета і зусилля).

Довільна увага виростає з мимовільної й водночас може переходити в мимовільну. До основних прийомів, що збуджують зацікавленість і, врешті, мимовільну увагу, належать: застосування наочності, технічні засоби навчання, демонстраційні досліди та ін.

Своїми вимогами вчитель повинен спрямовувати увагу, що впливає на успіх навчання. Ця спрямованість змінюється шляхом спеціальних вказівок. Змінюючи направленість уваги, вчитель активізує діяльність учнів, підвищує їх інтерес до навчання. Так, І. Страхов відзначав, що лише стійка, зосереджена увага школярів відзначає постійний інтерес до знань, гостру зацікавленість, прагнення довідатись про щось нове. «У більш складних умовах навчання школяра (підлітка) вдосконалюється розподілення його уваги, завдяки чому учень може ширше охопити предмети і явища, які сприймає, як в одночасному акті сприйняття, так і під час їх послідовного спостереження... [170, с. 35]».

Психологи вважають позитивні емоції могутнім засобом, який надихає людину на діяльність. Учені помітили, що методи, які спонукають учнів до активної роботи, до пошуку, викликають у них позитивні емоції. Емоційно забарвлений матеріал запам'ятовується міцніше й швидше. Надзвичайне значення має емоційність під час проведення уроків мовленнєвого розвитку.

Емоції – це специфічна форма взаємодії людини з довколишнім світом, спрямована на пізнання цього світу та свого місця в ньому через саму себе у формі переживань. Емоції вважають «особливим класом психічних процесів і станів, що пов'язані з інстинктами, потребами та мотивами, вони відображуються у формі безпосереднього переживання важливості явищ, які впливають на індивіда, і ситуацій для здійснення його життєдіяльності [143, с. 427]». Емоції впливають на пам'ять, вони можуть міцно закріпити слід у пам'яті. Тільки ті факти запам'ятовуються швидко й міцно, що пов'язані з емоціями. А знання, що пройшли через почуття, прищеплюються легко, з інтересом надовго. Знання, здобуті іншим способом, без активної роботи чуттєвої сфери, – мертві [38, с. 141].

Велике значення у процесі засвоєння слів має емоційний настрій учнів, оскільки успішна діяльність школярів на уроці неможлива без позитивних емоцій. Емоції – ціннісний елемент, визначений І. Лернером, охоплює систему потреб, емоцій та почуттів учня, які зумовлюють його ставлення до навколишнього середовища. Психологічний зміст цього явища розкрито С. Рубінштейном, який зазначав, що свідомість людини об'єднує не тільки знання, а й переживання того, що в світі є значним для неї з огляду на відповідні потреби, інтереси тощо. О. О. Леонтьєв у зв'язку з цим писав, що «емоційні процеси ... активізують інтелектуальні процеси, тобто сприяють їх підсиленню, значному розширенню, а інколи й прискоренню [102, с. 211]».

Створення відповідної емоційної атмосфери у процесі навчання рідної мови формує у школярів позитивне ставлення до навчального предмета вцілому та до конкретного мовного матеріалу на уроці. Психологічні дослідження свідчать, що важлива роль у розвиткові мовленнєвої діяльності учнів відведена усвідомленню структури: мотиваційно-стильового, орієнтаційного, операційно-виконавчого і рефлексійно-оцінного компонентів. Мовець неодмінно ставить перед собою якісь завдання і намагається виконати їх, зважаючи на реальні умови, що впливають на досягнення, результати відповідно до задуму.

Важливе значення у процесі засвоєння лексики української мови має мотивація навчання. Цю проблему розробляли такі вчені, як С. Рубінштейн, О. М. Леонтьєв, Л. Божович, О. Ковальов, В. Мясищев, Г. Костюк, А. Маркова, Х. Хекхаузен, Н. Менчинська, М. Матюхіна та ін.

Спеціальні дослідження навели вчених на думку, що навчання стимулюється багатьма *мотивами*. Зокрема С. Рубінштейн зазначав, що залежно від мотивації та сама дія може мати різний зміст [147, с. 187]. Н. Менчинська наполягала на тому, що особливості мотивації учнів, їх ставлення до навчання, їх пізнавальні інтереси безпосередньо впливають на ефективність навчальної діяльності [116]. Ш. Амонашвілі бачив джерело мотивації навчальної діяльності у напруженій роботі пізнавальних сил під час засвоєння навчального матеріалу [3, с. 160].

Проблеми мотивації торкалися М. Алексєєва, Л. Божович, О. М. Леонтьєв, В. Мерлін та ін. Основні положення зводяться до того, що мотивація (в широкому розумінні) містить усі види спонукань: мотиви, потреби, інтереси, намагання, потяги, ідеали.

Мотивація діяльності, зокрема навчальної, – складне явище, зумовлене зовнішніми і внутрішніми чинниками. Між ними існує тісний взаємозв'язок. До зовнішніх належать: сімейна традиція, оцінка з боку оточення, винагороди за навчання. Внутрішні чинники впливають безпосередньо на навчання. Насамперед це – потреба в знаннях, радість пізнання, інтерес до самого навчання.

Спрямованість пізнавальної діяльності, її мотивація може змінюватися і суттєво відрізнятися в окремих учнів. Різна динаміка пізнавальної діяльності, зумовлена віковими особливостями учнів. На нашу думку, значний вплив мають і особистісні характеристики того, хто навчає. Так, глибина знань предмета, якості особистості вчителя, його загальна ерудиція, вихованість, відвертість, доброзичливість є суттєвими, а іноді і визначними у пробудженні пізнавальної активності учня, формування внутрішньої мотивації його до навчання. Міцніше закріплюється в активному словнику учнів нове слово й тоді, коли процес засвоєння супроводжується відповідною настановою вчителя на вживанні слова.

Поняття *«мотив»* означає певну спонукальну причину дій та вчинків людини. Саме від мотивів залежить, що являє собою в психологічному плані та чи інша дія, який суб'єктивний зміст вона має для людини.

Мотив визначає те, чим керується школяр, коли виконує навчальне завдання, заради чого він його робить. Тому вчителеві слід звертати увагу на постійну (стійку) позитивну мотивацію.

О. М. Леонтьєв визначав мотив як «опредметнену» потребу. Мотивування діяльності людини зумовлене розвитком потреби та власне мотиву. «Предмет потреби – матеріальний або ідеальний, чуттєво сприйнятий або той, що дається тільки в уявленні, в мисленнєвому плані – ми називаємо мотивом діяльності [104, с. 13]». Саме предмет потреби може бути названий мотивом діяльності. В. Мясищев розглядає потреби як вид стосунків, «у яких найактивніше виявляються

імпульси людини до перетворювальної діяльності [145, с. 6]». Він вважає, що психолого-педагогічне завдання повинне спрямовуватися на формування «потреб-схильностей [145, с. 15]».

С. Рубінштейн підкреслює саме «свідому природу мотивації», що відрізняє мотив від інших збудників та спонукань поведінки.

На нашу думку, *мотив* – це усвідомлене індивідом спонукання бажання його дій та поведінки, осягнуте через зіставлення предмета потреби, емоційного або афектного змісту переживання цієї потреби та очікування результату її задоволення. У психології відомий поділ мотивів на дві групи – мотиви пізнавального інтересу та соціальні. Якщо у школяра у процесі навчання переважає спрямованість на зміст навчального предмета, певного матеріалу, то це говорить про наявність пізнавальних мотивів (орієнтація на оволодіння новими фактами, явищами, закономірностями; орієнтації на засвоєння нових знань і створення спеціальної програми самовдосконалення).

Психологи виділяють *пізнавальний інтерес* як головний фактор ефективної організації навчання і вважають, що завдання вчителя полягає в такій організації навчання, яка б перевела процес учіння у самонавчання, збудила всі внутрішні сили, необхідні для подолання труднощів. Інтерес є основним пізнавальним мотивом. Інтерес до навчання вивчали Л. Божович, В. Ільїн, Ю. Шаров, Г. Щукіна, О. М. Леонтьєв та ін.

Методисти виділяють позитивні й негативні сторони інтересу як мотиву навчання. Це особливо цінний мотив. За його відсутності ніякі старання і наполягання вчителя знань не дадуть. Як свідчать вчені, інтерес позитивно впливає на всі психологічні процеси й функції: сприймання, увагу, мислення, пам’ять, волю. До того ж він виступає як риса особистості, як мотив, як засіб навчання. Слід пам’ятати про те, що якщо не спрямовувати інтерес, то важко передбачити, як він вплине на учня (інтерес вважають доступним для спостереження, а тому його формуванням слід керувати).

Спеціальними дослідженнями (С. Рубінштейна, Н. Менчинської, Г. Щукіної) встановлено, що формування інтересу та відповідального ставлення учнів до

навчання є частковим завданням у вирішенні загальної педагогічної проблеми – проблеми формування мотиваційної сфери особистості школяра.

Інтерес має складну структуру, яка складається з окремих психічних процесів: інтелектуальних, емоційних, регулятивних, мнемічних; з об'єктивних і суб'єктивних зв'язків людини зі світом. У єдності об'єктивного і суб'єктивного в інтересі виявляється діалектика формування, розвиток і поглиблення інтересу (С. Рубінштейн, Б. Ананьєв). Інтерес формується і розвивається в діяльності.

У психології розрізняють декілька стадій або етапів інтересу: *пізнавальний інтерес, зацікавленість* і *допитливість*.

Пізнавальний інтерес стає цінним мотивом діяльності, якщо учень виявляє готовність, прагнення здійснити дію (цей факт установлений С. Рубінштейном, Б. Ананьєвим, Г. Костюком). Психологи М. Добринін, Н. Менчинська стверджують, що пізнавальний інтерес є показником загального розвитку школяра. Як мотив навчання, інтерес має переваги відносно інших, тому що значно раніше усвідомлюється дитиною. Спеціальні дослідження підтверджують, що цей мотив є центральним [204, с. 27]. За теорією Д. Ельконіна, якість засвоєння слів підвищується також через розвиток пізнавального інтересу, який являє собою вибіркове спрямування особистості, звернення до сфери пізнання, до її предметної сфери.

Учителі використовують інтерес як засіб навчання і не завжди формують пізнавальний інтерес учнів як мотив діяльності. Інтереси індивіда виступають спонукальною силою процесу навчання. Існує декілька тлумачень цієї психологічної характеристики діяння індивіда. З одного боку, інтерес розуміється як деяка специфічна спрямованість особистості на конкретний предмет – це визначення розкриває інтерес як процесуальну складову діяння індивіда. З іншого боку, його визначають як відносно усталену спонуку дії, що викликає складну, багато змістову психічну активність особистості, пов'язану з актуалізацією перцептивних, мнемічних, розумових та інших процесів. Інтерес – це мотив, який діє відповідно до значущості та емоційної привабливості предмета. Кожний інтерес містить два моменти: предметність – спрямованість на конкретне явище; усвідомленість – саме

цей момент забезпечує відтворення спонукального характеру дій індивіда щодо цього предмета в кожній новій ситуації взаємодії з ним. Основою формування інтересу є певна потреба, яка аналізується у процесі предметної діяльності, а саме в процесі виконання цієї діяльності відбувається формування та закріплення певного інтересу.

Зацікавленість – елементарна стадія орієнтування, пов'язана з новизною предмета. За твердженням Б. Ананьєва, ця стадія інтересу є емотивною, бо разом із усуненням зовнішніх причин зникає його спрямованість на об'єкт. Учні зацікавлюються тим чи іншим предметом, об'єктом, але ще прагнення до пізнання сутності незначне. Особливу роль у засвоєнні лексики відіграє цікаво викладений матеріалу. Зацікавленість викликає прагнення дізнатися більше. Це ситуативний інтерес, він швидко виникає і швидко зникає [4, с. 12].

Г. Щукіна визначає *допитливість* як «цінний стан особистості». Допитливість, на її думку, характеризується прагненням людини потрапити за межі побаченого [204, с. 19]. На цій стадії інтересу виявляються досить сильне вираження емоцій здивування, радості пізнання, задоволенням діяльності.

Допитливість як індивідуально-психологічна характеристика людини має досить велику спонукальну силу в мотивуванні навчання. Допитливий учень завжди прагне до активного сприйняття явищ оточуючої дійсності, активної взаємодії з ними. Допитливість виражається у здивуванні, бажанні пізнати нове, інтелектуальному почутті радості пізнання, у постійному пошуку. Школярі багато запитують, прагнуть знайти відповідь самостійно.

Так викликаний інтерес до нового слова, до нового значення слова породжений пізнавальним інтересом, природною зацікавленістю, допитливістю дитини учитель повинен підтримувати і розвивати.

Оволодіння мовленням – це тривалий процес морфофізіологічного розвитку організму особистості і спілкування її з іншими людьми, процес структурних змін мозку і у його зв'язку з органами мовлення, процес удосконалення самого органу мовлення та слухової системи. Учені відзначають відносну самостійність

формування мови стосовно практичної діяльності під час розгляду співвідношення мови і мозку, а це говорить про те, що мова – це вроджене явище.

Л. Колшанський відзначає, що процес формування «мовного мислення» обов'язково містить у собі фактор спілкування. Дослідник зауважує на тому, що «саме цей процес є одночасно і функціонуванням мови, бо не єдина людина, а людство у цілому виробляє і закріплює в мові пізнавальні акти [89, с. 11]».

На основі мови та навчання мовній діяльності формується здатність мислити. Отже, мова – це спосіб формування здатності мислити, спосіб закріплення думок інших людей у формі внутрішньої здібності, спосіб «переводу» мисленнєвої діяльності в людське мовлення. Мовна діяльність є способом існування як самої людської мови, так і її мовленнєвого апарату і слухової системи.

Здатність мислити, мислення – є одним з важливих психічних процесів пізнання, засвоєння знань. На думку Л. Рубінштейна, мислення і його результати взаємопов'язані, «результати мисленнєвої діяльності – поняття, знання – самі включаються у процес мислення, збагачують його і зумовлюють подальший хід [147, с. 26–27]».

Мислення виявляє себе в різних операціях, головні з яких – аналіз і синтез, порівняння, групування, абстракція і узагальнення, систематизація, конкретизація, кодування та ін. [143, с. 333]. Як основні операції, що беруть участь у засвоєнні знань, С. Рубінштейн, О. Ковальов, Н. Менчинська виділяли аналіз, синтез, порівняння, групування і кодування.

Аналіз – це мисленнєве розчленування образу на складові його частини або поняття, на основні його положення, що розкривають суттєві сторони змісту.

Синтез – це мисленнєве об'єднання частин в систему цілого предмета або об'єднання окремих знань в поняття або цілісну систему знань.

Порівняння – це мисленнєве зіставлення реальних предметів або явищ дійсності або їх відображення в формі образів, уявлень, понять. Порівняння дає необхідний матеріал для систематизації або групування предметів і явищ.

Групування упорядковує знання і полегшує їх засвоєння та практичне застосування в житті.

Кодування – важлива мисленнєва операція. Під кодуванням розуміють переклад образного змісту знань в знакову систему: мовлення, математичні формули тощо [143, с. 333].

Мислення і *мовлення* взаємопов'язані, та головне питання, яке цікавить психолінгвістів, – це те, що є між думкою і словом, як відбувається рух від думки до слова. Основоположною працею в цій галузі є книга Л. Виготського «Мислення і мовлення» [38]. Концепція вченого ґрунтується на двох важливих категоріях: значенні та змісті. *Значення* – це об'єктивно складена в ході історії суспільства система зв'язків, яка стоїть за словом. Це те, що об'єднує носіїв мови в розумінні тієї чи іншої номінації. *Смисл* – індивідуальне значення слова, яке пов'язане з особистісним суб'єктивним досвідом мовця і з конкретною ситуацією спілкування. Смисл завжди індивідуально-особистісний, він співвідноситься з думкою, вихідним задумом висловлювання. Він завжди є очевидним для мовця і не завжди є зрозумілим співрозмовникам, він містить у собі те, що повинно втілитися в мовленні. Значення ж реалізується в мовленнєвому акті і зрозуміле всім учасникам комунікації.

Отже, рух від думки до слова постає як втілення особистісного смислу в загальнозрозуміле значення. Але сама думка зароджується від різних потреб людини, а це означає, що за думкою завжди стоїть мотив, те, заради чого ми говоримо [38, с. 276]. Думки втілюються у мовленнєві висловлювання у процесі спілкування з метою впливу на індивідуальну або групову поведінку з тим, щоб перетворити її або, навпаки, стабілізувати її характер [25, с. 18].

Втілення думки у слово здійснюється у внутрішньому мовленні, яке складається з предикатів, ключових слів, що містять суть інформації. Думка вже містить в собі те, про що буде мовленно. Спеціального позначення це не потребує, а потребує лише впровадження того, що буде сказано про предмет мовлення. Внутрішнє мовлення – це мовлення згорнуте, стиснуте, деграматикалізоване.

Для нашого дослідження важливе трактування процесу породження мовлення О. Лурії, який поділяв концепцію Л. Виготського, довів, що цей процес – формування та формулювання висловлювання, тобто шлях від думки до мовлення,

має такий вигляд: починається з мотиву й загального задуму, що з самого початку відомий суб'єктові в найзагальніших рисах; далі проходить стадію внутрішнього мовлення, спираючись на схеми семантичного запису з його асоціативно-потенційними зв'язками; веде до формування глибинних синтаксичних структур, які потім розгортаються у зовнішнє мовлення, що спирається на поверхнево-синтаксичні структури [109].

Ще одне важливе положення Л. Виготського: одиниці думки й одиниці мовлення не збігаються. Відповідно, існують дві різні мови: мова думки та мова слів, адже «думка і слово не пов'язані між собою первинним зв'язком. Цей зв'язок виникає, змінюється та поширюється у процесі самого розвитку думки і слова [38, с. 275]». Це положення розвинув психолог М. Жинкін. Він висунув гіпотезу про існування в свідомості людини універсально-предметного коду. *Універсально-предметний код* – мова інтелекту, базовий компонент мислення, він має принципово невербальну природу. Це мова схем, образів, відбитків реальності. Універсально-предметний код – це мова, на якій відбувається первинний запис особистісного смислу, формування задуму мовленнєвого твору. Рух від думки до слова починається з універсально-предметного коду. Думка існує в межах можливостей універсально-предметного коду, в процесі вербалізації вона здатна трансформуватися, нарощувати значення, що несуть у собі одиниці конкретної національної мови [70, с. 36].

З огляду на це важливо враховувати специфіку мовленнєвої діяльності, яка тісно пов'язана з мовною системою та мовним матеріалом.

Сучасні психологи, психолінгвісти та лінгвісти, слідом за Л. Виготським і О. М. Леонтьєвим, розглядають мовленнєву діяльність як один з видів діяльності як такої. У психології діяльністю називаються «тільки такі процеси, які, втілюючи те чи інше ставлення людини до світу, відповідають особливою, відповідною їм потребою та які характеризуються психічно тим, що те, на що спрямований цей процес, у цілому завжди збігається з тим об'єктивним, що спонукає суб'єкта до цієї діяльності, тобто мотивом». При цьому «діяльність людини включена в спілкування навіть у тих випадках, коли зовні вона залишається сама [103, с. 107]».

Психолінгвісти розуміють *мовленнєву діяльність* як «єдність спілкування і узагальнення, яке можна уявити як одночасне втілення у мовленнєвій діяльності декількох функцій мови» (О. О. Леонтьєв) [99, с. 144]. Проте, хоча мовлення і може розглядатися як «використання мови в процесі спілкування», воно само по собі не є «простою маніфестацією мови», але «має власну структурну і функціональну специфіку» (М. Жинкін) [71, с. 68].

Мовленнєва діяльність («процес говоріння і розуміння»), на думку Л. Щерби, – це тільки один з аспектів мовних явищ. У статті «Про потрійний аспект мовних явищ і про експеримент у мовознавстві» [202] учений називає три аспекти мовних явищ:

1) мовленнєва діяльність – процеси говоріння і розуміння;

2) мовні системи – словники і граматики мов;

3) мовний матеріал – сукупність усього того, що говориться і розуміється.

Отже, ідея мовленнєвої діяльності зводиться до тричленної системи (мовна здатність – мовленнєва діяльність – мова) й розуміється як процес, у якому формується зміст кодування і декодування мовленого.

Мовленнєва діяльність, як складний механізм, організований людиною, є психофізіологічною організацією індивіда. О. Залевська вважає, що мовленнєва організація обумовлює і мовленнєву діяльність, і її вияви у мовленнєвому матеріалі і в мовній системі, тому слід виділяти не три, а чотири аспекти мовних явищ.

Особливості мовленнєвої організації людини, про які пише Л. Щерба – це такі:

1) вона не дорівнює системі мовленнєвого досвіду, але є деякою його переробкою;

2) вона може бути лише психофізіологічною;

3) вона є соціальним продуктом;

4) вона є індивідуальним проявом мовної системи, яка виводиться з мовного матеріалу;

5) про її характер можна судити лише на підставі мовленнєвої діяльності індивіда [202, с. 25].

О. Залевська вважає, що мовленнєва організація є динамічною системою, а не пасивним сховищем відомостей про мову; для якої властива постійна взаємодія між процесом переробки і систематизації мовленнєвого досвіду, з одного боку, і його продуктом, з іншого; мовленнєва організація є система, яка сама себе організовує. Дослідниця робить акцент на необхідності послідовного вивчення специфіки лексикону як компонента мовленнєвої здібності людини [74, с. 7].

Психолінгвіст І. Зимня пропонує (слідом за Л. Виготським, С. Рубінштейном, О. Потебнею та ін.) своє тлумачення розуміння мовлення «як способу формування і формулювання думки за допомогою мови у процесі мовленнєвої діяльності [77, с. 27]», мовленнєвої діяльності «як реалізації суспільно-комунікативної діяльності людей в процесі їх вербальної комунікації [77, с. 23]» і тексту «як продукту мовленнєвої діяльності [77, с. 48]».

У лінгвістиці давно вже визнано, що текст є чи не основною одиницею комунікації. Таке розуміння тексту характерне не тільки для «чистих» лінгвістів і філософів мови, але й для дослідників, які вивчають мовленнєві твори з погляду психології і психолінгвістики: «текст є основною одиницею комунікації» (О. О. Леонтьєв) [100], «феномен реальної дійсності і спосіб відображення дійсності, побудований за допомогою елементів мови» (В. Бєлянін) [16]. Текст це «складна комунікативна одиниця найвищого рівня, … деяка система смислових одиниць різного ступеня складності і значимості, … функціонально-об’єднаних у спільну семантико-смислову структуру загальною концепцією (задумом) [62, с. 131]». Ю. Сорокін розуміє текст, як «знакову продукцію, що являє собою систему візуальних/звукових сигналів, які інтерпретуються реципієнтом і складають у реципієнта систему уявлень (смислів) [164, с. 6]».

Психолінгвістика вивчає процеси створення і розуміння тексту, соціальні, комунікативні умови перебігу цих процесів з урахуванням екстралінгвальних чинників і психологічного значення знайомих одиниць мови [44]. Породження тексту залежить не тільки від цілей і умов комунікації, але і від ситуації, яку він відображає.

На думку В. Бєляніна, В. Гака, В. Голод, О. Шахнаровича та ін., усі носії мови говорять тільки текстами, а не словами чи реченнями. А О.О. Леонтьєв, стверджує, що ми не просто добираємо слова у висловлюванні відповідно до позначуваних ними предметів і явищ, а будуємо висловлювання відразу як ціле. Про те ж пише Є. Тарасов, що текст як одна з форм фіксації мовлення є втіленою формою спілкування, що стоїть перед лінгвістом як єдиний об'єкт дослідження, в якому опредметнений і заміщений процес спілкування вцілому.

Як відзначалося багатьма дослідниками, текст як явище мовної і екстралінгвальної дійсності, являє собою складний феномен, що виконує різні функції: це і засіб комунікації, і спосіб збереження і передачі інформації, і відображення психічного життя індивіда, і продукт певної історичної епохи, і форма існування культури, і відображення певних соціокультурних традицій тощо. Усе це зумовлює багатоплановість підходів до трактування й велику кількість визначень тексту. Специфіка психолінгвістичного підходу до тексту полягає в тому, щоб розглядати текст як одиницю комунікації, як продукт мовлення, відповідно до потреб спілкування. Оскільки мета будь-якого спілкування полягає в тому, щоб певним способом змінити поведінку або стан реципієнта (слухача, читача, мовця, співрозмовника), то завданням будь-якого тексту є вплив на реципієнта, що можливо за умови, якщо автор тексту обрав мовні засоби, адекватні своєму задумові, а реципієнт зрозумів текст адекватно до задуму автора. І оскільки текст існує не поза його створенням і сприйманням, але тільки у процесі його осмисленого сприйняття або у процесі його створення, то, відповідно, завданням психолінгвістики тексту є дослідження процесів і механізмів створення і сприйняття тексту у всій сукупності текстових елементів і категорій. Основою побудови психолінгвістичної моделі того чи іншого типу тексту повинно бути враховано не лише лінгвістичні аспекти його організації, але й психологічні мотиви його виникнення. Структура психолінгвістичної моделі сприйняття тексту повинна будуватися як на основі врахування змістових і формальних характеристик тексту, так і психологічних закономірностей сприйняття тексту різними реципієнтами (В. Бєлянін) [16, с. 221–223].

Як одиниця дискурсу, тобто складник комунікативного акту, текст має особливості, характерні для комунікативного акту як такого. В. Красних [94, с. 209] пропонує виділяти такі аспекти, з метою засвоєння мовних знань на основі текстів:

– *екстралінгвальний*; текст є реакцією на ситуацію, одним із компонентів якої є об'єктивна реальність;

– *когнітивний*; тобто відбір адекватних засобів під час породження тексту й адекватне його розуміння;

– *семантичний*; контекст, разом з пресупозицією, впливає на відбір мовних засобів і побудову тексту, з одного боку, а з іншого – обумовлює адекватне його сприйняття;

– *лінгвістичний*; сукупність мовних засобів, що формують текст як вербальний продукт.

Отже, текст є продуктом мовленнєво-мисленнєвої діяльності, що продукується його автором і може мати нові породження під час сприйняття його реципієнтом. Текст живе саме у той момент свого творення і сприйняття.

Визначивши, що є текстом, і вказавши на його основні аспекти, зазначимо і ті ознаки, які цю одиницю характеризують і відрізняють від одиниць іншого роду та відокремлюють від подібних.

Тематична єдність охоплює психологічну категорію, семантику і логіку тексту. За визначенням Т. Дрідзе, текст є деякою системою смислових одиниць різного ступеню складності, комплектності і важливості, функціонально об'єднаних в єдину семантично-смислову структуру спільною концепцією [62, с. 71].

Комунікативна єдність тексту визначається цілеспрямованістю тексту. Можна погодитися з тим, що, незалежно від суб'єктів мовленнєвої діяльності, умови комунікації вимагають, щоб мовленнєвий текст, будучи основною одиницею спілкування, створював певний вплив (В. Бєлянін).

Структурна єдність тексту є найбільш вивченим і описаним аспектом, що зумовлено, мабуть, тим, що текст має конкретне формально-знакове вираження у

мовних засобах, які піддаються певній класифікації (Р. Барт, Т. Ван Дейк, О. Москальська та ін.).

У психолінгвістиці виділяють дві основні характеристики тексту: зв'язність і цілісність. *Зв'язність* – категорія, що характеризує особливості поєднання елементів тексту. Засобам зв'язку в тексті і проблемі зв'язності тексту особливу увагу приділяє лінгвістика тексту. *Цілісність* тексту пов'язана зі смисловою єдністю. Окремі висловлювання, речення у складі тексту вступають у смислові зв'язки, які можуть дати ефект, на якій не розраховував автор. У цілому *зв'язність* тексту розуміється як категорія лінгвістики, а *цілісність* являє собою категорію психолінгвістики, пов'язаною з характеристикою тексту як смислової єдності, єдиної структури [99, с. 135–137].

Можна вважати, що всі названі ознаки визначаються сприйняттям тексту, формуються ним, тому є функцією свідомості, яка сприймає текст і мовні одиниці, що він містить, зокрема слова.

За рахунок соціального нормування, суспільної домовленості слово має фіксований зміст. З одного боку, ця фіксованість змісту обумовлена предметним співвіднесенням, з іншого боку – системною організацією мови, наявністю парадигматичних зв'язків, які задають стійкість каркасу мови і постійність слововживання. Для нашого дослідження важливим є твердження про існування двох «семантичних станів слова: 1) позаситуативний (системний) стан, в якому слово має деякий семантичний потенціал, і 2) ситуативний стан, в якому семантичний потенціал реалізується у вигляді багатьох контекстуальних значень [25, с. 93]». Отже, *слово* – особлива форма відображення дійсності [195, с. 37].

За ученням психолінгвістів (Л. Айдарової, Д. Ельконіна, О. О. Леонтьєва та ін.), слово засвоюється на рівні першої та другої сигнальних систем. На рівні першої сигнальної системи засвоюються тільки зорові та слухо-зорові структури слова, в результаті чого в свідомості людини виникає зоровий, слуховий, графічний та артикуляційний образ слова. Таке сприйняття нових слів не пов'язане з конкретним предметом або явищем дійсності.

Оволодіння словом на рівні другої сигнальної системи передбачає засвоєння семантики. *Семантика слова* – складне утворення із трьох видів відношень: 1) до предмета дійсності; 2) до поняття, яке воно закріплює; 3) до інших слів у системі мови.

На першій сходинці засвоєння значення слова його звуковий комплекс співвідноситься з реальною дійсністю (предметом, явищем). У результаті такого співвідношення у мозку людини виникає предметне уявлення, що відображає конкретний одиничний предмет. Відображення дійсного предмета стає мовним фактом унаслідок встановлення постійного і нерозривного зв'язку з певним звучанням, в якому реалізується слово. Однак для засвоєння семантики недостатньо встановити зв'язок між звуковим комплексом і певним предметом чи явищем дійсності. Необхідно, щоб слово було співвіднесене не прямо з предметом, а з цілим класом предметів, тобто з поняттям. Саме ж поняття вміщує основні ознаки предмета чи явища, що виявляють його суть.

Л. Виготський вважав, що «слова, які не мають значення, не є словами», а значення слова з погляду психології є «узагальнене поняття» [38, с. 277]. Слово він вважав «феноменом словесної думки або осмисленим словом, воно є єдністю слова і думки [38, с. 277]». Слово спочатку є узагальненням елементарнішого типу, а з розвитком дитина переходить від узагальнення елементарного до вищих типів узагальнення, завершуючи цей процес утворенням істинних і справжніх понять [38, с. 175]. Успішне формування і засвоєння понять про реальну дійсність відбувається в результаті пізнавальної діяльності людей, тому надзвичайно важливо розширювати кругозір дитини, поповнювати їхні знання про навколишній світ [38, с. 278].

Усвідомлення мовних явищ будь-якого рівня, аналіз однотипних мовних одиниць відбувається на етапі сприймання. Важливо давати учням змогу самостійно осмислювати та узагальнювати факти і явища.

На засвоєння учнями нового слова впливає й уява. Вчені (Г. Костюк, Б. Зальцман, О. Раєвський та ін.) указують на те, що розвиток уяви відіграє важливу роль у збагаченні мовлення учнів, полегшує запам'ятовування нових слів.

Робота над збагаченням мовлення учнів вимагає уваги до кожного слова та сприяє розвиткові мовного чуття. Важливою умовою стійкості уваги, на думку М. Добриніна [55, с. 4], є її зосередження, бо для того, щоб звернути увагу учнів на нове слово, навчити сприймати його виражальну силу, вміло володіти словом, необхідно поєднувати роботу над вивченням закономірностей мови і мислення. Іншими словами, уроки розвитку мовлення мають готувати такий ґрунт для сприймання і засвоєння слова, який давав би змогу бачити новий його зміст, відчувати образний смисл безпосередньо у контексті, тобто необхідно забезпечувати взаємозв'язок у навчанні мови і літератури.

Основними завданнями мовлення є спілкування і повідомлення, від них значною мірою залежить вибір мовних засобів, стиль висловлювання, тому, щоб стимулювати активну мовленнєву діяльність учня, необхідно створити йому таку ситуацію, в якій він буде змушений вжити бажане слово. Крім того, за даними психолінгвістів (Д. Ельконіна та ін.), якщо структура мовлення, впливаючи на свідомість, формує конкретно-чуттєве уявлення про дійсність, спонукає до зміни поведінки, думок, поглядів, настроїв, вона дієва. Учитель-словесник за допомогою запитань, бесід, добором спеціальних вправ повинен спрямовувати дітей на відчуття емоційної сторони засвоюваної лексики.

Мовленнєва діяльність, як і будь-яка інша, потребує, на думку психологів (М. Жинкіна, О. О. Леонтьєва, А. Маркової та ін.), відповідних умов. З цього приводу О. О. Леонтьєв зазначає: «... щоб повноцінно спілкуватися, людина повинна навчатися швидко й правильно орієнтуватися в умовах спілкування; вміти правильно планувати своє мовлення; знаходити відповідні засоби для передачі задуманого змісту; вміти забезпечити зворотній зв'язок. Якщо будь-яку ланку акту спілкування буде порушено, то мовець не досягне очікуваних результатів спілкування – воно виявиться неефективним [102, с. 33]». Саме тому вчителеві необхідно планувати і проводити системну і послідовну роботу над поповненням

словникового запасу учнів, вже з шкільного віку формувати цікавого співрозмовника, досвідченого мовця.

Звертання до наочного образу під час пояснення значення, функціонування нового слова, що завжди, як відомо, допомагає кращому його усвідомленню, в основному позитивно впливає і на його закріплення в активному словнику. Важливо зазначити, що найбільший ефект досягається тоді, коли наочний образ відіграє лише допоміжну роль у засвоєнні слова, а не затіняє його собою.

Особливу увагу, на нашу думку, слід приділяти психолінгвістичним підходам до значення і функціонування слова.

Вузьке розуміння значення, що притаманне лінгвістам, пов'язане з поняттям знака, більш ширше прийняте у психолінгвістиці. О. М. Леонтьєв визначає значення як перетворену і згорнуту «ідеальну форму існування предметного світу, його зв'язків і відносин, що розкриваються у сукупності спільної практики [103, с. 141]».

У сучасній психолінгвістичній науці існує кілька різних підходів до з'ясування значення слова і його функціонування в мовленнєвій діяльності. В. Красних виділяє основні:

– *асоціативний підхід* – у рамках цього підходу в центрі уваги є асоціативне значення, специфічна внутрішня структура, глибинна модель зв'язків і відношень, яка складається у людини через мовлення і мислення, лежить в основі «когнітивної організації» його різнобічного досвіду і може бути виявлена через аналіз асоціативних зв'язків слова;

– *параметричний підхід* – полягає в акцентуванні того, що для носія мови значення слова не є монолітним, воно може бути розкладено на кілька складників, ступінь вираження яких піддається кількісному вимірюванню;

– *ознаковий підхід* – у центрі уваги за такого підходу є те, як користується значенням слова індивід, усе, що стоїть за словом описується через деякий набір ознак, які скоріше характеризують об'єкт, пов'язаний зі словом або дію, якість та ін., вивчення особливостей сприйняття людиною зовнішнього світу і наступної

переробки сприйнятого ведеться з метою виявлення і пояснення психологічної структури в значенні слова;

– *прототипний підхід* – ґрунтується на понятті типовості не тільки деякої єдності їх, але й ступеня значимості таких ознак для віднесення того чи іншого об'єкта (дії тощо) до певної категорії;

– *ситуаційний підхід*, коли увага фокусується на тому, що для користувача мови значення слова важливо включати в деяку більш об'ємну семантичну одиницю – пропозицію (схему, сцену, подію, ментальну модель тощо), оскільки значення функціонують не ізольовано, а в певних зв'язках, які до того ж складаються в усе більші об'єднання: групи, поля, як «вузли» в полях виступають асоціації, пропозиції, набори ознак та ін. [94, с. 38].

На сучасному етапі розвитку психолінгвістики асоціативний підхід вважається актуальним тому, що він є одним із найпростіших і дієвих прийомів, і полягає в тому, що існує припущення про наявність слів-стимулів, на які реагує людина першим словом або словосполученням, які прийшли в голову. Над дослідженням вербальних асоціацій працюють і лінгвісти, і психолінгвісти (Ю. Караулов, Ю. Сорокін, Є. Тарасов, Н. Уфімцева, Г. Черкасова та ін.). Слово-реакція і є та лексема, яка пов'язана зі словом-стимулом. Зв'язки між словами, що виникають у свідомості, називаються асоціативними з в'язками, або просто – асоціаціями. Існують асоціації спільні для більшості представників того чи іншого національно-лінгвокультурного суспільства. Асоціації у мовній свідомості створюють асоціативні (семантичні) поля, в яких слова, близькі за значенням, об'єднуються в групи [74, с. 9]. Психолінгвісти звертають увагу на те, що діти молодшого віку зберігають у пам'яті конкретні образи, які міцно пов'язані з відповідними словами, бо вони ще не знають переносних значень. Іноді, хоча і не так часто, школярі також демонструють подібне незнання. Для дорослих же «розшифрування» переносного значення не становить труднощів, більше того, вони його зовсім не помічають [94, с. 40].

Отже, у результаті аналізу фундаментальних психолого-педагогічних і психолінгвістичних праць було визначено передумови навчання лексики учнів 5–7 класів. У роботі зі словом важливе значення має мотивація навчання, інтерес до навчання, розвиток мислення учнів, їхньої уваги, пам’яті, уяви, сприймання. Процес формування лексичних умінь і навичок потребує усвідомлення специфіки мовленнєвої діяльності, яка має тісний зв’язок з мовною системою та мовним матеріалом; розуміння поняття тексту, в якому функціонують мовні одиниці, зокрема слова; врахування особливостей сприймання і засвоєння слів з погляду психолінгвістів.

1.2. Лінгвістичні основи навчання лексики української мови в 5–7 класах

Для побудови методичної системи мовленнєвого розвитку важливим є розуміння суті функціональних аспектів мови і мовлення, закономірностей використання лексичних одиниць, з’ясування їх семантики.

Теоретичною базою методики навчання української мови є мовознавство – наука про природну людську мову, її функції, структуру і значення мовних одиниць. Засвоєння нових слів – найважливіша частина занять у роботі над удосконаленням мовлення, це процес, який відбувається впродовж усього життя людини, тому так важливо закласти в учнів основи мотивації до оволодіння мовою, її лексичним багатством з метою подальшого самостійного засвоєння нових слів. Цим можна пояснити важливість уведення до програми з української мови матеріалів про слово, його значення і функціонування.

Розділ мовознавства – лексикологія – розглядає словниковий склад мови. Лексика сучасної української мови має свою складну історію виникнення, розвитку і збагачення. Предметом вивчення лексикології є такі аспекти словникового складу мови: проблема слова як основної одиниці мови, типи лексичних одиниць, структура словникового складу мови, функціонування лексичних одиниць, шляхи поповнення і розвитку словникового складу, стильова зумовленість різних шарів

слів тощо. «Слово – найменша самостійна і вільно відтворювана значеннєва одиниця мови, яка співвідноситься з пізнаним і вичленованим окремим елементом дійсності … і основною функцією якої є позначення, знакова репрезентація цього елемента – його називання, вказування на нього або його вираження [206, с. 612]». Як відомо, слово характеризується співвіднесеністю форми і змісту. Слово як одиницю мови розглядають у трьох аспектах: структурному (його будова), семантичному (лексичне значення слова) і функціональному (роль слова в структурі мови і в мовленні) [206, с. 259].

З погляду структури слово виділяють як послідовність звуків, об'єднаних наголосом, яка не може містити іншу звукову послідовність. Семантичний аналіз лексичних одиниць є предметом вивчення лексичної семантики, або семасіології, яка досліджує співвіднесеність слова з поняттям, його значенням. У функціональному аспекті слово як одиницю мови аналізують з погляду його ролі в структурі словосполучення, речення, а також з погляду його співвіднесення з одиницями інших рівнів.

Слово як основну одиницю мови, системні відношення у лексиці, зв'язки слова з іншими компонентами досліджували Л. Щерба, О. Потебня, В. Виноградов, С. Ожегов, Д. Шмельов, М. Шанський, В. Степанова, Л. Булаховський, М. Жовтобрюх, І. Білодід, М. Русанівський, О. Тараненко, А. Бурячок, А. Грищенко та ін.

Повнозначне слово за своєю природою – це єдність означуваного й означального. За функцією – це засіб вираження того чи іншого елемента реальної дійсності. У потоці мовлення слово виділяють як найбільш очевидну усвідомлену одиницю, і пояснюється це специфікою інформації, носієм і передавачем якої стає звичайне слово, бо в ньому поєднуються вербальний і невербальний рівні пам'яті, з яких один створюється у процесі оволодіння індивідом предметно-практичною й науково-теоретичною діяльністю, усім досвідом, а другий формується, починаючи з онтогенезу мовлення, у процесі мовленнєвої діяльності, оволодіння мовними знаками через ознайомлення із значеннями мовленнєвих одиниць рідної мови [193, с. 101].

Природу слова, як основної одиниці мови, розглядають із різних поглядів – фонетичного, морфологічного, синтаксичного, стилістичного. В. Виноградов характеризував слово як внутрішню конструктивну єдність лексичного і граматичного значень [35, с. 18]. Спираючись на вчення Ф. де Соссюра, В. Виноградов розумів слово, як основу номінації, зазначивши, що поза контекстом воно переважно є багатозначним.

За вченням О. Потебні, слово обов'язково має зміст, внутрішню та зовнішню форми, причому зміст його становить чуттєвий образ або поняття. Внутрішня форма – це етимологічне значення слова (вона ширша від поняття і може об'єднувати кілька понять), а зовнішня форма – матеріальне вираження. Слово, уживане окремим індивідом, лише в устах іншого індивіда може стати зрозумілим для того, хто говорить [142, с. 89]. Початок формування слова О. Потебня вбачав у простому відображенні чуттєвого сприйняття у звуці, за яким слідує процес усвідомлення індивідом звука і насамкінець – усвідомлення змісту думки у звуці, яке не може обійтися без розуміння звука іншими індивідами [142, с. 89].

А. Уфімцева визначає слово як центральну одиницю, в якій проявляють себе і звукова, і семантична, і граматична сторони мови [185, с. 395].

Слово являє собою поєднання матеріального (звуки, «форма») й ідеального (значення) [26, с. 99]. Саме у творенні нових значень грає роль звучання. За визначенням О. Ахманової слово становить собою єдність звучання і поняття з його відображенням у свідомості людини [10, с. 28–31]. «Поняття створюють єдність втілення їх у звуках, із вторинним відображенням у свідомості тих звучань, у яких вони втілені [10, с. 29]».

Ознаки слова як одиниці мови виявляються у співвідношеннях з іншими словами, оскільки окреме слово існує тільки серед інших слів і водночас воно є самостійним, самодостатнім і неповторним. За Д. Шмельовим, слово є одиницею найменування, що характеризується змістом і формою номінації – цільнооформленістю (фонетичною і граматичною) та ідіоматичністю [201, с. 55].

У лінгвістичному трактуванні значення слова – це одне з найскладніших понять. *Значення слова* – це складна і багатоаспектна категорія, яка дотепер не дістала однозначного тлумачення і характеризується суперечливістю у визначенні її природи.

На думку більшості мовознавців, значення слова виступає як єдність екстралінгвальних і інтралінгвальних чинників (В. Виноградов, Д. Шмельов, Л. Федоренко, В. Степанова та ін.). Так, В. Степанова, вважає, що до сукупності ознак, які представляють лексичне значення слова, входять: відношення до поняття, що визначає предметно-речовий зміст значення і змістова характеристика слова; відношення до лексико-граматичного класу слів (частини мови), відношення до інших слів, які характеризують вираження понятійного змісту засобами лексико-семантичної системи [169, с. 137–138]. До екстралінгвальних факторів відносять: зв'язок лексичного значення слова з явищами об'єктивної дійсності (що обумовлює номінативну функцію) і зв'язок із поняттям як формою мислення, що відображає ці явища дійсності (обумовлює узагальненість лексичного значення слова, як відображення у свідомості людини предмета чи явища дійсності) [202, с. 60]. Ці фактори тісно пов'язані між собою.

Л. Булаховський, аналізуючи природу слова, вирізняв у його значенні об'єктивний і суб'єктивний елементи. Об'єктивним визначав він значення, що притаманне слову, яке виявляється однаковим для всіх, хто володіє цією мовою під час використання слова у зв'язному мовленні. Суб'єктивний елемент може залежати від деяких природних особливостей особи мовця, а також від її досвіду. Суб'єктивність характеризується психологічною ознакою, що супроводжує в свідомості мовця або слухача усталене загальне використання [28].

В. Виноградов наголошував на тому, що «лексичне значення слова підводиться під граматичні категорії. Слово являє собою внутрішню, структурну єдність лексичних і граматичних значень [35, с. 15]». Лексичне значення слова визначав як той чи інший фрагмент («шматочок») дійсності, що відображений у суспільному розумінні, що є елементом певної лексико-семантичної системи мови, тобто як

«предметно-речовий зміст, оформлений за законами граматики даної мови, і елемент загальної семантичної системи словника цієї мови [35, с. 39, 186]».

О. Потебня виділяв у лексичному значенні такі різнокатегорійні сутності слова: «суб'єктивне», або побутове, значення та «об'єктивне», яке у його вченні асоціюється з етимологічним, а також загальновживане та енциклопедичне. Суб'єктивним значенням слова людина користується в процесі щоденного спілкування. Під час використання об'єктивного значення слова можна виділити певні групи слів, які в семантиці називають тематичними, лексико-семантичними, семантичними полями [142, с. 85].

О. Смирницький розглядав лексичне значення слова як «певне відображення предмета, явища або відношення у свідомості, що входить до структури слова в ролі так званої внутрішньої його сторони, щодо якої звучання слова виступає як матеріальна оболонка, необхідна не лише для вираження значення і для повідомлення його іншим людям, а й для самого його виникнення, формування, існування і розвитку [161, с. 89]».

Отже, не викликає сумнівів той факт, що, з одного боку, слову притаманне власне лексичне значення (семантичний аспект), а з іншого боку, слово, як граматично оформлена одиниця, має комплекс граматичних значень, які разом із засобами їх вираження досліджуються у граматиці.

Діалектичну єдність між усіма значеннями слова докладно охарактеризував В. Виноградов. Він писав: «незалежно від його конкретного використання слово присутнє в свідомості з усіма своїми значеннями, з прихованими і можливими, готовими в будь-який момент виплисти на поверхню [35, с. 21]».

Усі слова з їх значеннями, на думку В. Виноградова, перебувають у тісному взаємозв'язку і взаємодії, номінативне значення слова невід'ємне від інших його значень, і є ніби його фундаментом порівняно з іншими значеннями [36, с. 187].

Слова є одиницями лексико-семантичної системи мови, вони мають «різні сторони, кожна з яких, зазнаючи дії різноманітних факторів позамовної і мовної дійсності», може впливати на їхній смисловий розвиток [178, с. 7]. Поділ слів на повнозначні (самостійні) і неповнозначні (несамостійні, службові) ґрунтується на

їхньому лексичному значенні і функціональному призначенні. Основа слова є носієм лексичного значення. Воно реалізується в контексті. Слово функціонує в мові, існує в свідомості людини в певному значенні або значеннях, воно готове в потрібній ситуації відтворитися в зовнішньому або внутрішньому мовленні, в усній або писемній формі. Розрізняють три типи лексичного значення: номінативне, яке супроводжується експресивним і стилістичним значеннями, фразеологічно та синтаксично зумовлене.

Знання сутності лексичного значення слова і вміння його визначати є важливими для засвоєння слів та їх нових значень, а отже, і розвитку мовлення. Глибоке осмислення поняття, закріпленого в слові, допомагає школярам свідомо сприймати його граматичну форму і синтаксичну функцію.

В українській мові розрізняють за значенням однозначні та багатозначні слова.

Однозначність (моносемія) характеризується наявністю у слова тільки одного лексичного значення.

Багатозначність (полісемія) – це семантична властивість слова виражати декілька лексичних значень (виявляти здатність виступати в кількох взаємопов'язаних лексико-семантичних варіантах). Значення багатозначного слова пов'язані за певним поняттям. Багатозначних слів більше, ніж однозначних. Багатозначні слова мають пряме і переносні значення. Пряме значення слова – це його основне лексичне значення. Переносне значення – це вторинне значення слова, яке виникло на основі прямого і пов'язано з ним за змістом. Переносні значення з часом можуть стати прямими у багатозначних слів. Первинне значення іноді може бути відновлено лише під час вивчення історії слова.

Переважна кількість слів є багатозначними. Багатозначність слова породжується прагненням мови до економії засобів вираження. Проте семантична місткість слова не безмежна. У процесі розвитку мови слово в результаті використання й осмислення його в різних контекстах набуває нових значень. Людське пізнання – безмежне, а ресурси ж мови обмежені, тому людина змушена позначати тим самим знаком різні варіанти поняттєвого змісту. Але справа не стільки в принципі економії мовних засобів, як в особливостях пізнання людиною

світу і здатності мислення до узагальнення. Багатозначність виявляється не тільки економним, але і зручним способом зберігання в мові інформації про світ. Дослідники виявляють найширше явище полісемії у «лексиці, що пояснюється більш індивідуальним, конкретним характером лексичних значень порівняно з іншими типами мовного значення і, відповідно, їх більшою кількістю і різноманітністю [182, с. 503]».

В. Русанівський слушно зазначав, що «розвиток лексико-семантичної структури – це постійний рух від однозначності слова до його багатозначності і навпаки, внаслідок чого відбувається постійне оновлення структури мови в цілому [150, с. 29]».

Семантична структура слова по-різному розглядається мовознавцями. Ми дотримуємося погляду Д. Шмельова, згідно з яким за одним словом можуть бути закріпленими не одне, а декілька пов'язаних між собою і у відповідний спосіб значень [201, с. 82]. Кожне значення лексеми має у своєму складі денотативну сему і сигніфікативну сему, але всі ці значення багатозначного слова поєднуються в одну семантичну структуру на основі спільних семантичних асоціацій. Усі значення – прямі й переносні (метафора, метонімія та ін.) – представлено у слові як єдність семантичних ознак (сем). Розрізняють три типи багатозначності: за характером мовної вмотивованості значень слова; за залежністю всіх значень від основного (прямого) та їх взаємозв'язку; за різновидом їх опозиції.

За характером мовної вмотивованості значень багатозначного слова розрізняють метафоричну та метонімічну полісемію. *Метафора* – лексема для позначення фактів і явищ, подібних з деякими ознаками до тих, які позначає ця лексема. Погоджуємося з твердженням Н. Арутюнової про те, що «лінгвістична теорія метафори повинна, мабуть, брати до уваги не лише лексико-семантичні, але і функціонально-семантичні характеристики цього явища [9, с.148]».

Метафоризація – це такий «семантичний процес, при якому форма мовної одиниці або оформлення мовної категорії переноситься з одного об'єкта позначення на інший на основі певної подібності між цими об'єктами при відображенні в свідомості мовця [182, с. 334]». Протилежний цьому процесу – *метонімізація* –

«механізм мовлення, що полягає у регулярному або випадковому переносі назви з одного класу об’єктів або одного об’єкта на інший клас або окремий предмет, що асоціюється з даним на основі суміжності, дотичності, залученні у спільну ситуацію [280, с. 300]».

А. Вежбицька, яка спеціально досліджувала проблему полісемії, зазначає, що «полісемія надзвичайно поширена в природній мові, а загальновживані повсякденні слова – особливо до неї схильні [31, с. 55]». Процес виникнення нових значень слів пов’язаний зі специфікою духовно-практичного освоєння людиною світу.

У процесі своєї життєдіяльності люди стикаються з величезною кількістю предметів та явищ, які фіксуються в їхньому мисленні у вигляді ментальних образів, уявлень, понять, між якими не існує чітко окреслених кордонів. Під час переробки людиною інформації є можливість виділяти ще не пізнані властивості і у такий спосіб отримувати нові знання про предмети та явища і відобразити їх у слові.

Багатозначним словам властива так звана внутрішня форма, або, за виразом О. Потебні, «знак значення», яка встановлюється у свідомості людського колективу через взаємозв’язок мови і мислення: «Внутрішня форма слова є відношенням змісту думки до свідомості; вона показує, як уявляється людині її власна думка [142, с. 91]». Наявністю внутрішньої форми слова О. Потебня пояснював, чому в одній мові може бути кілька слів для позначення того самого предмета і, навпаки, одним словом можна позначати різні предмети. Внутрішня форма багатозначного слова – це збережене або втрачене номінативне значення, на базі якого тільки і могли виникнути всі інші значення слова. Значення багатозначного слова пов’язані між собою похідним зв’язком. Непохідне значення – це пряме значення, воно предметно спрямоване, хоча може бути вмотивованим і невмотивованим з погляду його словотвірного членування або з погляду етимологічного. Переносні значення – це похідні і вмотивовані значення.

Процес пізнання людиною світу робить потенційно полісемічним майже кожне слово, оскільки він ґрунтується на постійному уточненні значення того чи іншого слова, під час якого відбувається звуження або розширення обсягу поняття, відображеного в слові. Поширеність багатозначних слів побутового вжитку

спричиняє нечітку визначеність їх значень, що також зумовлює появи нових значень слів.

Не менш важливою причиною полісемантичності слів є процес їхньої «міграції» з побутової мови в наукову й навпаки, а також з мови одного народу до мови іншого. Зокрема, В. фон Гумбольдт зазначав, що в значенні слів відображено характер світосприйняття того чи іншого народу. На його думку, «навіть у разі найконкретнішого вживання слова як простого матеріального знака певного поняття воно навряд чи викличе однаковий образ в уявленні різних індивідів... Але справжня сфера різноманітності у смисловій наповненості слів властива позначенням інтелектуальних понять. Тут рідко яке слово виражає те саме поняття, що й слово в іншій мові, без тієї чи іншої досить помітної відмінності [49, с. 181]». Учений зазначав також про важливість історико-культурної зумовленості утворення нового слова: «в кожний історичний період кожний самостійний письменник мимовільно доповнює чи змінює значення слів, тому що не може не передавати свою індивідуальність мові, якою пише, а мова пропонує йому вирази, викликані свого часу іншими потребами [49, с. 181».

На лексичне багатство та неоднозначність слів неодноразово вказував В. Виноградов, наголошуючи на необхідності розрізняти багатозначність та омонімію. За його словами: «*омонімія* – це зовнішній збіг за звуковою оболонкою двох чи більше різноманітних слів [35, с. 110]». Омонімні слова звучать однаково, але за значенням вони не мають нічого спільного, це зовсім різні слова.

На фоні багатозначності *омонімія* – відношення слів з написанням (вимовою), що збігається, і незв'язними значеннями – виступає як категорія протилежна їй. *Омоніми* – різні за значенням слова, але подібні за звучанням, написанням. Омоніми можуть відрізнятися: значенням; значенням і вимовою; значенням і написанням. На відміну від значень багатозначних слів відношення омонімів є нерегулярними, ізольованими, непропорційними і непередбаченими.

Основний вид омонімів – *лексичні омоніми,* слова, що відносяться до однієї частини мови, мають однакове звучання, написання і граматичне оформлення, але різне значення. Якщо між значеннями багатозначного слова простежуються

смислові зв’язки, що базуються на різних типах переносу найменування, то в омонімів значення не пов’язані між собою, у них немає спільних смислових компонентів (на відміну від різних значень багатозначного слова).

Омонімія як лексична категорія – це семантичне відношення не пов’язаних за значенням слів, що збігаються за своїм написанням (звучанням) і відрізняються в тексті завдяки їх різним, взаємовиключним позиціям. Виникнення омонімів пояснюють різними чинниками: формальним збігом різних за виникненням слів у результаті певних історичних змін їх зовнішнього вигляду; різного роду словотвірним процесами; розпадом полісемії.

Мова, як відомо, характеризується системністю. Одиниці лексичної системи перебувають у різних відношеннях у ядрі, як близькі до центру, чи на периферії. Характерні особливості і закономірності категорійних відношень яскравіше виявлені в центральній частині класифікаційної структури, зменшуючись у напрямку до її периферії, зближуючись із суміжними явищами. Одна з найбільш обґрунтованих класифікацій такого роду запропонована В. Виноградовим.

Центр, або ядро, лексичної омонімії утворюють, за В. Виноградовим, повна або часткова омонімія. Повні лексичні омоніми належать до однієї частини мови і збігаються у всій своїй системі форм. Часткові лексичні омоніми можуть належати як до однієї, так і до різних частин мови. Збіг мовних одиниць, що відносяться до явищ, суміжних з омонімією, тобто периферійних, зумовлена граматичними, словотвірними, фонетичними (графічними) чинниками.

Не менш важливе явище лексикології – *синонімія*, або семантичне відношення лексичних одиниць, які повністю або частково збігаються за своїм значенням. *Синоніми* – це мовні засоби вираження одного певного змісту або близьких смислів, уточнення окремих сторін позначуваного і його оцінки. Синоніми бувають лексичні й контекстуальні. *Лексичні синоніми* – це слова, що по-різному звучать, але мають близькі або (рідко) тотожні значення. У більшості випадків синоніми позначають той самий об’єкт, виражають однакове значення, але з різних боків. *Контекстуальні синоніми* вступають у синонімічні відношення тільки у певному контексті.

Лексичні синоніми об'єднуються у синонімічні ряди. У складі синонімічного ряду виділяється домінанта – слово, яке у порівнянні з іншими членами ряду має саме спільне значення, стилістично нейтральне і характеризується вільною сполучуваністю. Синонімічні ряди можуть бути різними за кількістю слів: від двох-трьох до десятка і більше.

З власне лінгвістичного погляду виникнення синонімії пояснюється законом асиметрії знака і значення, який відкрив С. Карцевський. Лінгвіст відзначав, що «той самий знак намагається виконувати інші функції, ніж його власна», а значення «намагається виразити себе іншими засобами, ніж його власний знак. Вони асиметричні ... [84, с. 85]».

Поняття синонімів Д. Шмельов пов'язує з функціональною ознакою – належністю до однієї частини мови, в якої наявні тотожні елементи значення, а відмінні елементи стійко нейтралізуються в певних позиціях [201, с. 196].

В. Русанівський визначав синоніми як «лексичні одиниці, що виступають носіями однієї або кількох тотожних семем, решта семем у кожному з синонімів відмінні, але в певних позиціях вони нейтралізуються, внаслідок чого синонімічні слова можуть заступати одне одне [150, с. 27–37]».

Важливу роль у лексичній системі мови виконують *антоніми* – слова, що виражають протилежність. Відмінності у предметах і явищах дійсності, відчутні з погляду людської думки, що оцінює значення слів як протилежні. Антонімічні слова повинні мати значення, співвідносні одне з одним. Далеко не всі слова мають антоніми, а лише ті, які мають у своєму значенні якісну або кількісну ознаку. Значення антонімів протилежні.

Дослідники розрізняють кілька типів антонімічних відношень (Л. Новіков, Ю. Апресян, В. Кононенко та ін.). Д. Шмельов визначав антоніми як «слова протиставлені за самою загальною і суттєвою для їх значення семантичною ознакою, причому вони знаходяться на крайніх полюсах відповідної лексико-семантичної парадигми [201, с. 202]». Л. Булаховський під антонімами розумів ті слова, які відносяться в основному до вираження якостей, але це можливо також і в назві дій, стану та ін. [27, с. 45].

Із погляду використання лексичних шарів розрізняють *активну* і *пасивну лексику*. А. Грищенко до активної лексики відносить слова української мови, які «об'єднують у своєму складі відносно обмежену кількість лексичних одиниць, особливо часто використовуваних у мовленні у зв'язку з найсуттєвішими для сучасного суспільства реаліями, поняттями і ситуаціями», а до пасивного словника належать лексичні одиниці, «обмежене вживання яких зумовлюється особливостями позначуваних ними явищ, а саме: рідкісних реалій, історизмів у широкому розумінні цього поняття, термінів, власних імен [174, с. 214, с. 215]».

Оскільки основний масив слів виконує номінативну функцію, природно виникає питання про об'єкти номінації, про характер і типи цих об'єктів, про відношення між ними, про вплив об'єктів номінації на словесні знаки, які стають їх назвами. З-поміж об'єктів можуть бути близькі один до одного за функцією, за родовим або видовим співвідношенням групи конкретних предметів, абстрактних явищ, групи ознак, дій, станів тощо. Слова, що називають об'єкти номінації, які близькі один до одного за тією чи тією ознакою, створюють тематичні групи слів, які не є нейтральними у стилістичному аспекті. Стилістичне маркування слів, що входять до тієї чи іншої тематичної групи, обумовлено можливістю синонімічних і антонімічних відношень між одиницями певної групи, необхідністю зберігати гармонію логічних зв'язків між родом і видом, між цілим і частинами цього цілого та ін. Крім того, важливим є відношення суміжності між самими тематичними групами, тобто логіко-тематична синтагматика і можливі взаємопроникнення окремих лексичних одиниць, їх зустрічний рух із однієї групи до іншої за наявності між ними відношень логічної тематичної суміжності. У цих групах слова об'єднуються за різними тематичними ознаками, наприклад, назви дорожніх об'єктів: *алея, бульвар, вулиця, доріжка, дорога, магістраль, провулок*; назви сторін світу, континентів тощо: *північ, захід, континент, острів, Арктика, лісостеп, країна, область.*

Тематичні групи слів – це не ізольовані групи, а складні комплекси слів, пов'язаних один з одним спільними членами, що утворюють багатоконтактні тематичні об'єднання, які в свою чергу можуть об'єднуватися в семантичні поля.

Лексична система в усіх опосередкуваннях її одиниць найбільш повно і адекватно відображена в семантичному полі. *Семантичне поле* – це ієрархічна структура великої кількості лексичних одиниць, що об'єднані спільним значенням. Поняття «поле» абсолютне за своєю структурою і, водночас, відносне в безпосередньому аналізі лексики. Різні підходи до визначення семантичного поля наводить Ю. Караулов у своїй праці «Общая и русская идиография» [82].

Отже, всю лексику можна уявити у вигляді ієрархії семантичних полів різного рангу, у вигляді структури тезаурусу: великі семантичні сфери лексики поділяються на класи, класи – на підкласи і т.д. до елементарних семантичних мікрополів (семантичне поле – *«людина»*, *«час»*, *«простір»*, *«сприйняття»* тощо). У свою чергу семантичні поля, групуючись у свідомості людини (дитини) у певному порядку, формують *«мовну картину світу»*.

Поняття «*мовної картин світу»* випливає з поняття *«картини світу»* (яке, на думку В. Постовалової, становить «цілісний глобальний образу світу, що є результатом усієї духової активності людини» [146, с. 19]. Загальна «картини світу» складається з індивідуальних «картин світу», які в свою чергу містять індивідуальні «мовні картини світу». Усі носії певної мови, спілкуючись, розуміють один одного завдяки існуванню «мовної картини світу», яка виступає посередником у спілкуванні людей. Формування «картини світу» відбувається, як вважає Л. Колшанський, за допомогою мови через «форми вираження понятійного (мисленнєво-абстрактного) змісту, здобутого людиною у процесі своєї діяльності [89, с. 25]».

У процесі соціокультурної діяльності людей відбуваються процеси розширення семантичних полів, які відображають зміни в соціальних умовах життя. Формування нових значень слів відображається в словниках. Основним способом передачі та сприймання одного, передбаченого автором, значення багатозначного слова є контекст промови чи тексту. Контекст – це закінчений у смисловому відношенні уривок письмового чи усного мовлення, необхідний для визначення смислу окремого слова, яке входить до складу конкретного уривку, ядром його є «мовна картини світу».

Мовознавці, уважно досліджуючи мовленнєву діяльність, зробили висновок про те, що усне та писемне мовлення складається з текстів, різних за обсягом і які належать до різних стилів.

Текст – результат мовленнєво-мисленнєвого процесу, основна одиниця мовлення, «це об'єднана смисловим зв'язком послідовність знакових одиниць, основними ознаками якої є зв'язність і цілісність [206, с. 507]». Текст є об'єктом дослідження лінгвістики тексту, граматики тексту, стилістики тексту та ін. Теорії тексту присвячено базові дослідження (В. Виноградова, О. Потебні, Г. Винокура, Л. Булаховського та ін.), які з часом поглиблювали та доповнювали (І. Гальперин, В. Гак, Л. Колшанський, С. Гиндін, О. Москальська І. Севбо, Е. Скороходько та ін.). Визначають текст як максимальну одиницю мови найвищого рівня мовної системи, як проміжну ланку процесу комунікації, як продукт мовлення, як структурну і смислову єдність, як одиницю мовлення, як окремий індивідуальний твір мовлення. «Текст характеризується певною інформативністю, смисловою і структурно-граматичною єдністю [85, с. 25]». Текст – це речення, що об'єднані в єдине ціле темою і основною думкою. Іноді текст може складатися з одного речення. Вважаємо, що найбільш вдале визначення запропонував І. Гальперин. На думку дослідника, «текст – це твір процесу творення мовлення, який має завершеність, виражається у вигляді писемного документа, літературно оброблений у відповідності з типом цього документа, твір, що має назву (заголовок) і містить одиниці, що об'єднані різними типами лексичного, граматичного, логічного, стилістичного зв'язку, що мають певну направленість і прагматичну установку [39, с. 18]».

Виділяють такі основні ознаки тексту: зв'язність, смислова цілісність, відносна закінченість, тематична і композиційна єдність зв'язків між його частинами.

Для визначення диференціальних ознак тексту, його основних характеристик, використовуємо положення О. Москальської про три «єдності»:

- тематична єдність: концепт тексту, семантична й логічна побудова;
- комунікативна єдність: комунікативний та естетичний вплив;
- структурна єдність: фонологічні, лексичні, синтаксичні категорії [124].

Текст будується за певною схемою, саме така схема і є його композицією [126, с. 25]. Дослідники тексту визначають такі компоненти: тема, авторські відступи, основна думка, частини теми.

Тема – те, що розповідається у тексті. Крім теми, у тексті можуть бути авторські відступи. Основна думка тексту зазвичай передає ставлення автора до предмету мовлення, його оцінку зображувального (через розкриття теми, ліричні відступи, використання різних мовних засобів).

Частина теми (підтема або мікротема) набуває форму абзацу. На письмі цей уривок тексту оформляється з окремого рядка і починається відступом на початку рядка. У межах абзацу речення поєднуються логічно і граматично.

У тексті можуть бути використані спеціальні засоби, що забезпечують його цілісність: лексичні – слова однієї тематичної групи, прямий повтор, синоніми, антоніми; морфологічні – сполучники, сполучникові слова, частки та ін.; синтаксичні – паралелізм, парцеляція, суміжність речень.

Для тексту властиве поняття правильності. У правильних текстах реалізуються усі умови, що характерні для тексту. Це – відповідність змісту тексту, його призначенню, завершеність, літературна обробка, яка відповідає конкретному стилю, наявність надфразних єдностей, що об’єднані різними типами зв’язків, цілеспрямованості і прагматичної установки [39, с. 25].

Під час стилістичного аналізу тексту розглядають його «план вираження» і «план змісту». У «плані змісту» (він складається з понять «смисл» і «значення») розглядають інформацію, що є у тексті в цілому, а смисл як думку, повідомлення, що міститься у реченні; значення стосується морфем, слів, словосполучень, синтаксичних конструкцій [39, с. 20].

У навчанні лексики української мови над збагаченням мовлення школярів учитель повинен використовувати текст, адже «слово, засвоєне через текст і у тексті, в асоціативних рядах, збуджує думку, збагачує мовне природне чуття [24, с. 10]».

Дослідження проблеми розвитку мовлення школярів ґрунтуються на теоретичних положеннях сучасної лінгвістики про *мову* і *мовлення*, хоча досі не

існує єдиних універсальних тлумачень цих понять, з якими погоджувалися б усі мовознавці.

Мова як основний об'єкт вивчення мовознавства виникла й існує в тісному зв'язку з виникненням та існуванням людини. Система об'єктивно існуючих, соціально закріплених знаків – лексем співвідносить поняттєвий зміст і типове звучання, використовується за системою правил їх використання і сполучення. *Мовлення* – це мова в дії, що характеризується перебігом у часі і може бути виражене в усній або писемній формах. Під мовленням розуміють як сам процес говоріння, так і його результат.

У багатьох наукових джерелах і навчальній літературі «мова» і «мовлення» вживаються як однопорядкові терміни, хоча ще від часів Ф. де Соссюра мовознавці вважають неправомірним таке ототожнення. Ф. де Соссюр писав у «Курсі загальної лінгвістики», що в мовознавстві з самого початку слід стати на ґрунт мови і вважати її основною для всіх інших проявів мовленнєвої діяльності. Він уперше дав наукове визначення мови й мовлення, вказавши на їх відмінності: мова – соціальна, а мовлення – індивідуальне; у мові фіксується істотне, а в мовленні – побічне й більш-менш випадкове; мова – це продукт, що пасивно реєструється тим, хто говорить, в той час як мовлення, навпаки, індивідуальним актом волі й розуму; мова за своєю природою – явище однорідне, а саме: вона є системою знаків, у якій єдиним істотним моментом є поєднання сенсу й акустичного образу, а мовлення в цілому має різнорідний характер [165, с. 23–27].

Відомо, що Вільгельм фон Гумбольдт, розрізняючи сутність мови й мовлення, вказував на те, що мова є продуктом діяльності, а мовлення – це сама безпосередня діяльність. На його думку, під мовою можна розуміти лише всю сукупність актів мовленнєвої діяльності. «У невпорядкованому хаосі слів і правил, який ми за звичкою звемо мовою, – зазначав він, – є в наявності лише окремі елементи, які відтворюються – й притому неповно – мовленнєвою діяльністю; необхідна діяльність, яка б увесь час повторювалася, щоб можна було пізнати сутність живого мовлення й скласти правильну картину живої мови. За розрізненими елементами не можна пізнати вищого й найтоншого в мові; це можна осягнути і вловити лише в

зв’язному мовленні, що є зайвим доказом на користь того, що кожна мова полягає в акті її реального породження [49, с. 70]».

Ф. де Соссюр, Л. Щерба, О. Смирницький визначали мову як продукт, що виділяється з мовлення. Інші дослідники (М. Панов, А. Супрун та ін.) вважали мовлення похідним від мови, тобто розглядали мову як об’єктивне явище, що реалізується в мовленнєвій діяльності.

О. Потебня розглядав проблему співвідношення мови й мовлення через людську діяльність і підкреслював, що ані мову, ані мовлення не можна вважати застиглими навіть у мертвих мовах, оскільки «мовлення живої чи мертвої мови, зображене письменством, оживляється лише тоді, коли читається й промовляється, хоча сукупність слів та правил тільки у живому мовленні стає мовою [142, с. 29]». Мовленнєвий механізм людини не повторює систему мови, хоча, як зазначав В. Виноградов, «мовна система не тільки «породжує» мовлення, не тільки стримує його у своїх берегах і межах, але й живиться ним, перебуває під його сильним впливом [34, с. 14]». З цього твердження випливає, що мова й мовлення мають сенс лише у процесі мовленнєвої діяльності і зв’язках між собою.

Отже, *мова* – це система символів і знаків, в яких закодовані результати людського пізнання й життєдіяльності, та правил оперування ними. *Мовлення* ж є реалізацією мови, яка лише через процес мовлення перетворюється на акт комунікації як на конкретне говоріння. Мова завжди характеризується статичністю, а мовлення – динамічністю. Мова відображає досвід колективу, а мовлення – окремого індивіда. Мовлення здійснюється завдяки мові як системи, яка структурує, живить і збагачує мовлення.

Таке розмежування мови і мовлення важливе для постулювання положень методики навчання і вивчення мови. Спираючись на нього, лінгводидакти розмежовують засвоєння системи мови і специфіки її функціонування, вивчення системи понять і їх функціонування, використання мовних засобів для спілкування. На цій основі відокремлюємо функціонально-семантичний та стилістичний аспекти роботи з розвитку мовлення учнів на уроках рідної мови у 5–7 класах.

Основою будь-яких умінь і навичок з мови, в тому числі і лексичних, є лінгвістичні знання. І. Вихованець слушно зазначає, що «проблема функцій у сучасному мовознавстві являє собою досить широку сукупність теоретичних ідей, що уможливлює тепер накреслення різних аспектів функціонального підходу до мовних явищ [36, с. 12]». Однією з актуальних проблем лінгвістики є вивчення функціонального потенціалу мовних одиниць різних рівнів. Саме у процесі функціонування відбувається розвиток і збагачення функцій мовних одиниць, формується «механізм пристосування» мовних одиниць до мовленнєвої ситуації. Оскільки, функціонування мовних одиниць відбувається в тексті, то вивчення їх функціональних можливостей дає змогу глибше пізнати їхню природу і роль різних одиниць в організації текстового простору.

Основним поняттям із функціонального погляду є *поняття функції слова*.

Під функцією взагалі розуміють спосіб поведінки, притаманний якомусь об’єкту і сприйнятливий збереженню цього об’єкта або тієї системи, до якої він входить. «Функція – відношення двох (групи) об’єктів, у яких зміна одного з них супроводжується зміною іншого [188, с. 751]». З поняттям функції слова часто змішують поняття значення слова. У працях із функціональної граматики О. Бондарко застерігає дослідників від подібної помилки [22, с. 16–29], оскільки, якщо значення – внутрішньо системно значима властивість форми та відноситься до змістового боку мовної одиниці, то функція – це мета використання мовної одиниці. Функції передбачають взаємодію форм з текстом і мовленнєвою ситуацією. Функція може бути багатоаспектною і розуміється ширше, ніж вираження певного мовного значення. Як зауважує О. Бондарко, не все те, для чого служить форма під час використання, є значення [23, с. 16–29]. З цього випливає що:

1) наявний зв’язок функції і значення, а це означає, що акцент у функціональному вивченні мовних одиниць можливий на виявленні координації між характером семантики мовних одиниць та їх функцій;

2) у кожної мовної одиниці може бути кілька функцій.

Передумовою виникнення функціоналістики у мовознавстві є ідеї лінгвістів XIX – XX ст.:

– вчення О. Потебні про внутрішню форму слова;

– концепція О. Шахматова, згідно з якою граматичні категорії пов'язані з поняттєвими категоріями і втілюються в мовних категоріях різних мов по-різному;

– теорія понятєвих категорій І. Мещанінова;

– вчення Л. Щерби про пасивний і активний аспекти синтаксису.

Функціональний підхід до вивчення системи мови дає змогу, спираючись на форму засобів мови, детально описувати їх семантичні властивості, встановлювати зв'язки між елементами мовної системи і об'єктивною дійсністю, виявляти умови їх використання в мовленні. Функціональний підхід до вивчення мови утвердився завдяки працям представників Празького лінгвістичного гуртка, Ф. Брно, О. Єсперсена, О. Нурена, А. Мартине, вчених Чиказького лінгвістичного товариства.

Поняття значення у мовознавство потрапило через логічну семантику і математичну логіку. Так, А. Уфімцева виділяє три види семантичних значень: 1) граматичне або граматикалізоване значення словозмінних, словотвірних і частково кореневих морфем; 2) лексичне значення слів, що відносяться до різних семіологічних класів і 3) смисл вторинного означування – висловів, речень, фраз та ін., тобто усіх синтагматичних одиниць [186, с. 112].

Значення слова – це його зміст, те, що воно означає. За допомогою слів здійснюється ідеалізація реального світу, процес зняття предметного, чуттєвого і перетворювати його у предмет свідомості. Значення – це зміст, що пов'язаний із тим чи іншим вираженням поняття. Для нашого дослідження важливим є розуміння поняття лексичне значення слова як мовного знака, «як змісту слова, що відбиває у свідомості і фіксує уявлення про предмет, якості, процес, явище тощо [280, с. 261]».

Вивчення семантичних і функціональних властивостей мовних одиниць, що об'єднані смисловою спільністю і проектуються на конкретний позамовний зміст – актуальне в лінгвістиці, бо є складовою частиною опису механізму використання мовних засобів у спілкуванні. Функціонально-семантичні аспекти слова досліджували О. Потебня, В. Виноградов, Ю. Апресян, Л. Лисиченко, М. Голянич та інші мовознавці. Так, О. Потебня говорить про близьке і далеке

значення, а В. Виноградов підкреслював, що «слово як єдина система внутрішньо пов'язаних значень розуміється лише в контексті всієї системи конкретної мови. Внутрішня єдність слова забезпечується не тільки єдністю його фонетичного і граматичного складу, але й семантичною єдністю системи його значень, яка, в свою чергу, визначається спільними закономірностями семантичної системи в цілому [35, с.22]».

Отже, у результаті опрацювання фундаментальних лінгвістичних праць було розглянуто різні погляди на слово як основну одиницю мови, його ознаки. Важливим для подальшого дослідження був аналіз трактування понять функції слова і значення слова. Слова реалізують свої значення під час функціонування у тексті – основній одиниці мовлення, тому використання тексту у роботі з мовленнєвого розвитку є актуальним. На основі розгляду теоретичних положень мовознавства було обґрунтовано розмежування понять мова і мовлення, що є важливим для методики вивчення і навчання мови.

1.3. Методичний аспект досліджуваної проблеми

Проблема розвитку мовлення учнів завжди була актуальною. Над створенням ефективних методик формування вмінь і навичок вправного мовлення учнів працювали мовознавці й педагоги: Ф. Буслаєв, І. Срезневський, К. Ушинський, В. Сухомлинський та ін. Проблеми підвищення культури мовлення висвітлені в працях Л. Булаховського, Р. Будагова, В. Виноградова, А. Коваль, С. Єрмоленко, Л. Паламар, Є. Чак та ін.

У педагогічному процесі проблема розвитку мовлення має першорядне значення і визначається тим, що пізнавальна діяльність неможлива без користування мовою. Саме в пізнанні на основі мовленнєвої діяльності активізується мислення, засвоюються знання, формуються вміння і навички учнів. Без живого спілкування навіть стає не можливим процес будь-якого навчання. Розвивати мовлення учнів – означає працювати над усіма його компонентами: змістом і логічністю, добором слів, образністю, виразністю, точністю. Вправне користування мовним багатством

забезпечує належне засвоєння знань, набутих людством за весь час свого існування, за умови вдосконалення самого мовлення, тому що учні оволодівають складнішими формами і прийомами мисленнєвої діяльності, а це означає, що збагачується і удосконалюється і саме їхнє мовлення. Бідність лексичного запасу, стилістична невправність не тільки роблять мовлення неточним, невиразним, а й ускладнюють засвоєння навчального матеріалу, нових знань.

У мовленні головна роль належить слову як основі для формування думки, висловлювання. Робота над збагаченням мовлення учнів вимагає уваги до кожного слова та сприяє розвиткові мовного чуття. «... слова ... несуть у мозок інформацію і впливають на розбудову процесів мислення, формування психофізіологічної основи особистості. Отже, слову слід приділяти увагу і як засобу навчання, і як предметові вивчення, і як важливому чинникові формування розумово-психічного апарату людини [18, с. 4]».

Усебічний розвиток дитини тісно пов’язаний з розвитком її мовних здібностей, тому вчитель-словесник має системно планувати навчальну роботу на уроках розвитку мовлення з метою формування умінь і навичок засвоєння лексики. Елементарними уміннями та навичками, що лежать в основі мовлення, є розуміння закономірностей мовлення як виду діяльності, як засобу розвитку комунікативних якостей, збагачення і вдосконалення усного та писемного мовлення. Вивчення мовлення дітей у цілому та його різні компоненти стали об’єктом уваги вчених-методистів В. Вахтерова, В. Данилова, Е. Герке, Л. Щерби, І. Соловйова та ін. Специфікою мовлення учнів основної школи (зміст і структура, лексичний склад, синтаксичні конструкції) цікавилися Р. Таращанська, М. Баранов, М. Китаєв, Т. Ладиженська, М. Львов, М. Феофанов та ін. Розгляду мовленнєвих помилок учнів та роботі над їх усуненням присвятили свої наукові праці О. Баринов, В. Добромислов, Н. Чистовська та ін. Значний внесок у сучасну методику української мови, а саме у формування й удосконалення мовленнєвих умінь і навичок, зробили вчені О. Біляєв, П. Білоусенко, О. Довга, Г. Іваницька, Н. Пашковська, М. Пентилюк, Л. Симоненкова, Л. Скуратівський, М. Стельмахович, Г. Шелехова, О.Караман та ін.

Робота з навчання лексики учнів (збагачення мовлення) потребує уваги до кожного слова. На закріплення слова в активному словнику позитивно впливає апелювання до наочного образу під час пояснення значення нового слова та специфіки його функціонування. Міцніше закріплюється в активному словнику учнів і правильно вживається нове слово й тоді, коли процес засвоєння супроводжується відповідною мотивацією вчителя щодо вживання слова у мовленні. Як відомо, важливою умовою чіткості сприймання і запам'ятовування нового слова є концентрація, зосередженість і стійкість уваги, поєднання роботи над вивченням закономірностей мови та мислення. Тому уроки мови мають створювати відповідні умови для засвоєння слів, за допомогою яких відбувається розуміння їх змісту, відчуття образного смислу безпосередньо у контексті.

Цілеспрямована робота з навчання лексики української мови на уроках розвитку мовлення у 5–7 класах спрямована на формування комунікативних умінь і навичок: уміння в усній та писемній формі правильно висловлювати свою думку (у відповідності до норм української літературної мови), зрозуміло, точно і виразно відповідно до ситуації спілкування та метою висловлювання, а також уміння розуміти чужий текст, здійснювати його інформаційну переробку, вести діалог.

Уперше слово усвідомлюється дитиною в конкретному (прямому) значенні. З розвитком розумової діяльності поступово формується значення тих слів, які мають абстрактне значення. Деякі слова одночасно можуть мати пряме і переносне значення. Вчителеві необхідно навчити учня розрізняти, в якому значенні вжито слово в тексті, і який новий відтінок воно несе. Методисти зауважують, що учні, навіть усвідомивши зміст слова, недостатньо усвідомлюють точне і можливе переносне значення слова.

Методика навчання української лексики в загальноосвітніх навчальних закладах ґрунтується на вченні про слово як мовну реальність, що являє собою центральну функціонально-структурну одиницю мови [175, с. 393]. Закладання основ засвоєння лексики здійснюється поетапно: у початкових класах (пропедевтичний етап), в основній і старшій ланці (систематичне засвоєння нових слів, вільне оперування словами, їх правильне і доцільне вживання у мовленні залежно від мети

висловлювання і ситуації спілкування). Учні у процесі навчання повинні усвідомлювати, що слова служать для називання явищ, предметів і почуттів, їх матеріальну оболонку становить комплекс звуків або один звук, значення слова – це зв'язок, що історично склався у певному суспільстві між звучанням і тим відображенням предмета, яке з'явилося і закріпилося у свідомості людини.

Навчання лексикології в школі ґрунтується на її засвоєнні, розумінні семантичної і функціональної специфіки. До шкільного курсу вивчення лексики включено такі поняття, як слово, лексичне значення слова, однозначні й багатозначні слова, пряме і переносне значення, омоніми, синоніми, антоніми. Також учні знайомляться з лексикою з погляду її походження, активності й пасивності її складу, сфери вживання; загальновживаними та стилістично забарвленими словами, професійними й діалектними словами, власне українськими, архаїзмами, неологізмами [183]. Практичне засвоєння таких теоретичних понять сприятиме покращенню роботи з мовленнєвого розвитку учнів.

За основу для свого дослідження беремо досягнення попередників, ставимо завдання дослідити шляхи і методи навчання лексики української мови учнів 5–7 класів. Під час роботи над засвоєнням нового слова та нового значення відомого слова слід особливу увагу приділяти специфіці функціонування мовних одиниць. Так, І. Синиця, розглядаючи проблему засвоєння учнями нових слів, наполягав, щоб функції слова розглядалися через систему значень [157, с. 187]. М. Пещак радить у процесі роботи над засвоєнням нової лексики на уроках мови спиратися на погляди О. Потебні про лексичне значення слова (лексичне значення кожного слова перебуває у тісному зв'язку з лексичними значеннями інших слів) і звертати увагу на те, що нові слова міцніше засвоюються на фоні й у тісному зв'язку з раніше засвоєними, що належать до тієї ж лексико-семантичної або тематичної групи, до складу якої вони самі входять [142, с. 33]. Специфіка такої роботи полягає не тільки в розгляді значення, функції, ролі тієї чи іншої одиниці мови в системі мови, а саме у призначенні, використанні лексем для передачі певної інформації, у живому, безпосередньому спілкуванні, організації мовних одиниць і їх взаємодією в спілкуванні. Отже, розуміння призначення і доцільне використання лексем у

мовленні – це і є засвоєння функціонування одиниць мови. Це означає, що необхідно переорієнтовувати і засвоєння мовної системи на засвоєння учнями смислових і функціональних особливостей мовних одиниць.

Ознайомлення з методикою роботи над словом з метою його засвоєння і вживання у подальшому у різних мовленнєвих ситуаціях посилює актуальність нашого дослідження саме на функціонально-семантичній основі. Функціонально-семантичний підхід пов'язаний насамперед з напрямом навчання від смислу до форми та функції. У процесі реалізації такого підходу: насамперед, увага зосереджується на з'ясуванні семантики мовної одиниці та її функціонування у мовленні і різних текстах.

Функціонально-семантичний підхід до навчання лексики у методиці мови важливий для вивчення і засвоєння значення та призначення мовних засобів, формування мовленнєвих умінь і навичок, які доцільно використовувати у різних ситуаціях спілкування. Суть запропонованого підходу зводиться до чіткого усвідомлення мовленнєвих явищ в єдності їх форми, значення і функцій, а також містить два аспекти: синтагматичний та парадигматичний.

Навчання учнів лексики української мови у синтагматичному аспекті створює можливості для виявлення закономірностей функціонування слів у мовленні, у контекстному використанні слів (формування точності і доцільності використання слів залежно від мети, теми, ситуації і стилю тексту). Парадигматичний аспект у роботі над словом на уроках мови базується на тому, що значення кожної одинці мови складається з семантичних компонентів (сем) і що словниковий склад мови можна описати за допомогою обмеженої кількості семантичних ознак. Цей аспект виражається в демонстрації сфер використання слів, у розкритті їх поєднання з іншими словами.

Збагачення мовлення учнів лексичними засобами повинно проводитися систематично і цілеспрямовано на кожному уроці. Здійснюється така робота не лише для формування точного, виразного мовлення, але в основному для того, щоб виховати в учнів потребу вибирати найбільш доцільні для кожного конкретного випадку мовні засоби, бо різні умови і цілі спілкування вимагають різних засобів

мовленнєвого вираження. М. Баранов, розглядаючи зміст лексичного значення, вбачав у слові відображення і реальної дійсності, і уявної, тому мовці легко розуміють один одного, якщо їм знайомий той чи інший об'єкт і слово, що називає цей об'єкт [14, с. 41]. Під час роботи над засвоєнням нового слова чи нового значення відомого слова слід особливу увагу приділяти специфіці їхнього функціонування. Ця специфіка полягає не тільки у розгляді значення, функцій, ролі тієї чи іншої одиниці мови, а саме у призначенні, використанні лексем, передачі певної інформації, їх застосуванні у живому, безпосередньому мовленні, організації мовних одиниць і їх взаємодією у спілкуванні. Отже, усвідомлення призначення і використання лексем у мовленні – це і є розуміння функціонування одиниць мови.

Поповнення словника дитини тісно пов'язано з розумовим розвитком особистості. О. Потебня підкреслював, що «будь-яке нове слово і особливо будь-яка нова граматична форма, яку дитина починає вживати правильно, позначає такий ступінь розвитку, який помітно відрізняється від попередніх і наступних [142, с. 134]».

У школі починає закладатися основа культури мовлення, яка визначається за такими якостями: точність, ясність, чистота, багатство лексичного запасу, логічне сполучення слів, різноманітність синтаксичних конструкцій, змістовність, орфоепічна і орфографічна грамотність. Багате, виразне мовлення учнів має прямий зв'язок з формуванням і удосконаленням комунікативних умінь і навичок, а цей процес «довготривалий і найскладніший, потребує досконалого знання вчителями теоретичних основ зв'язного мовлення, ефективного застосування методів і прийомів, системи вправ ... [200, с. 2]». Розвиток мовлення – складний педагогічний процес, який включає систему принципів, методів, прийомів навчання і спеціальних вправ та завдань, спрямованих на формування практичного оволодіння багатствами рідної мови.

Робота з розвитку мовлення будується на реалізації таких *принципів*: загальнодидактичних і власне методичних, властивих навчанню української мови.

У роботі над засвоєнням лексики на уроках розвитку мовлення особливе значення мають такі загальнодидактичні принципи, як принцип свідомості,

урахування вікових особливостей, науковість, наступність, системність й послідовність, міцність, наочність, комунікативність, доступність, зв'язок теорії та практики, зв'язок роботи над засвоєнням лексики під час вивчення всіх лінгвістичних тем, зв'язок мови й мовлення, мови й мислення, реалізації міжпредметних зв'язків, індивідуальний підхід до учнів.

Під час планування навчання лексики української мови учнів 5–7 класів необхідно враховувати принципи розвивального навчання, свідомості, бо саме ці принципи забезпечують самостійність, активність і міцність у формуванні мовленнєвих умінь і навичок. Глибоке розуміння навчального матеріалу досягається з «урахуванням особливостей психології засвоєння учнями фактів мови і формування мовленнєвих навичок [20, с. 9]». Важливо, щоб словникова робота проводилась послідовно у кожному класі, до того ж головним аспектом цієї роботи є аспект практичний, пов'язаний з різними видами мовленнєвої діяльності (читання, писання, говоріння, письмо), сприйняттям, викладом, трансформацією, інформаційною переробкою та продукуванням текстів. Ця робота має проводитись на доступному кожному учню матеріалі, адже «доступність – важливий крок до свідомого навчання [20, с. 9]».

Міцність засвоєння мовних одиниць досягається логікою добору дидактичного матеріалу, системою вправ, які потребують не автоматичного, а творчого і свідомого перенесення засвоєних знань, сформованих умінь і навичок, спеціальними методами, «що забезпечують учням у майбутньому можливість вільно відтворювати в пам'яті вивчене і правильно застосовувати його для розв'язання практичних завдань [119, с. 46]».

З-поміж власне методичних, актуальних для вивчення української мови, на нашу думку, найбільш важливими є екстралінгвальні чинники та системний і функціональний принципи. Робота над засвоєнням лексики у порівнянні з вивченням усіх інших розділів мовознавства найбільш тісно пов'язана з позамовною дійсністю, орієнтована на конкретну ситуацію спілкування, екстралінгвально мотивована. З власне методичних принципів необхідно пам'ятати про випереджувальний розвиток усної форми мовлення, на відміну від писемної та

особливий зв’язок роботи над засвоєнням нових слів та нових значень вже відомих слів на уроках літератури та позакласного читання, де здійснюється розвиток мовлення.

Процес засвоєння нових слів та нових значення вже відомих слів (збагачення словникового запасу) здійснюється у плані сприйняття мовлення і в плані його породження. Тому вчитель має домагатися від учнів розуміння усіх лексичних одиниць, наявних у текстах, над якими працюють учні, причому зосереджувати їхню увагу на незнайомих словах і вчити учнів працювати з тлумачним словником. У плані породження мовлення учитель повинен домагатися вільного, багатого та виразного мовлення, точного слововживання. Відомо, що слабким місцем у лексичному запасі учнів є абстрактна та емоційно-оцінна лексика, а також мовна і контекстуальна синонімія. Робота над активним збагаченням словникового запасу є важливою для формування комунікативної компетенції школярів.

Реалізувати це завдання допомагають традиційні методи, які на різних етапах розвитку педагогічної науки розробляли: А. Алексюк, Ю. Бабанський, О. Біляєв, Е. Дмитровський, І. Лернер, О. Текучов, Л. Федоренко та ін. Оскільки кожен із методів реалізує основні функції навчання – навчальну, виховну і розвивальну і являють собою певну систему, основними ознаками якої є:

– усебічність предмета навчання;

– взаємозв’язок усіх методів між собою як таких, що ведуть до однієї мети, та таких, що забезпечують розуміння та засвоєння матеріалу, що вивчається;

– єдність загальнодидактичних принципів, які служать основою для всіх методів та являють собою складову частину конкретної системи.

Методи не є універсальними, вони різні на різних етапах навчання. Навчання лексики складається із знайомства з новим словом (сприйняття на слух, зорове сприйняття, з’ясування лексичного значення і ролі у словосполученні, реченні), засвоєння його значення і функцій, запам’ятовування цього слова, вільне використання у власному мовленні.

Глибокому і якісному засвоєнню нових слів та нових значень відомих слів, на нашу думку, сприятимуть такі методи: усний виклад учителем матеріалу,

метод бесіди, метод роботи з підручником, спостереження над мовою, метод вправ [20, с. 43].

Останнім часом у практиці навчання мови провідне місце посіли інноваційні (або інтерактивні) методи – «це нові методи, що вирізняються оригінальністю, незвичністю, певними можливостями [93, с. 117]», породжені інтерактивним навчанням. Інтерактивне навчання організовується у такий спосіб, щоб усі учні залучалися до процесу пізнання. Це досягається шляхом застосування таких методів, як «мозковий штурм», «мікрофон», «незакінчені речення», «ажурна пилка» та ін. [140]. Вважаємо, що вони справді є актуальними на уроках розвитку мовлення учнів.

Логіка побудови процесу навчання лексики вимагає використання відповідних прийомів – «елементів методу, засобів його реалізації, окремих пізнавальних актів [93, с. 220]». Під час роботи над засвоєнням нових слів використовують як прийоми мислительної (інтелектуальної) діяльності: аналізу, синтезу, порівняння, зіставлення, узагальнення та ін., так і специфічні прийоми – різні види мовного розбору (фонетичний, лексичний, морфемний та ін.), кожен з них може бути усним і письмовим, повним і частковим.

Отже, проведений огляд методичної літератури показав, що для ефективної організації навчання лексики з позицій функціонально-семантичний підходу необхідно ураховувати органічне поєднання мовознавчих відомостей та лінгводидактичної бази. Методичний аспект дослідження передбачав аналіз праць учених-методистів, присвячених проблемам мовленнєвого розвитку учнів основної школи.

Висновки до першого розділу

Розгляд психолого-педагогічної, психолінгвістичної, лінгвістичної і методичної літератури переконує у необхідності посилення уваги до потреби формування лексичних умінь і навичок учнів шляхом чіткої методично організованої роботи вчителя.

Відповідно до наукових положень психології, в організації навчально-виховного процесу важливе значення має позитивний емоційний стан учнів, міжособистісні стосунки. У дослідженні з'ясовано, що навчання лексики української мови учнів 5–7 класів буде ефективним, якщо буде запропоновано продуману систему організації їхньої пізнавальної діяльності, сприйняття і запам'ятовування нових слів, коли буде задіяно всі види спонукань: мотиви, потреби, інтереси, цілі, потяги, установки щодо збагачення лексикону школярів.

Ефективність навчання лексики української мови залежить від розвитку базових психічних процесів: пам'яті, уваги, емоцій, тому об'єктивно актуалізується необхідність створення системи роботи, яка передбачає засвоєння відповідного мінімуму теоретичних знань, розроблення практичних завдань, методичне обґрунтування шляхів формування міцних мовленнєвих умінь і навичок учнів.

Огляд психолінгвістичних досліджень показав, що природа людської свідомості дає змогу сприймати, обробляти, зберігати будь-яку інформацію (у тому числі вербальну – слова), а вербалізується ця інформація за допомогою мовленнєвої діяльності. Специфічним продуктом мовленнєвої діяльності є текст, який можна розглядати як явище мовної і позамовної дійсності. Аналіз психологічних та психолінгвістичних джерел уможливив урахування чинників, що сприяють ефективному засвоєнню лексики української мови учнями 5–7 класів на уроках мовленнєвого розвитку.

Лінгвістичні засади навчання української лексики визначалися відповідно до сучасних досліджень мовознавства. Основними лінгвістичними поняттями нашого дослідження є слово, його значення і функціонування. Розгляд мовної одиниці з погляду її функцій, закономірностей функціонування дає можливість чіткіше виявити спеціалізацію засобів мови. Функціонально-семантичний підхід ґрунтується на виокремленні мовних категорій та різнорівневості засобів їх вираження, дає можливість бачити реальну картину мовної системи, зв'язки, взаємозв'язки мовних одиниць, сприяє формуванню мовного та мовленнєвого чуття.

Вивчення фундаментальних методичних праць показав, що робота над формуванням лексичної компетенції учнів 5–7 класів має надзвичайно важливе

значення для розвитку мислення і мовлення, сприяє становленню мовної особистості, формуванню комунікативної компетенції, піднесенню загальної мовної культури учнів. Для успішної організації процесу навчання лексики української мови в аспекті функціонально-семантичного підходу було проаналізовано і уточнено специфіку реалізації загальнодидактичних і власне методичних принципів, методів і прийомів словникової роботи.

РОЗДІЛ 2
МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАННЯ ЛЕКСИКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ 5 – 7 КЛАСІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ В АСПЕКТІ ФУНКЦІОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧНОГО ПІДХОДУ

2.1. Теоретичне обґрунтування розробленої моделі навчання

Навчання української мови учнів загальноосвітніх навчальних закладів ґрунтується на комунікативно-функціональному підході, який передбачає пріоритетний розвиток умінь мовленнєвої діяльності, а робота над мовною теорією, формування мовних знань та навичок підпорядковується завданням розвитку мовлення [183]. Навчання лексики має відбуватися у нерозривному зв'язку з розвитком мовлення і бути спрямованим на формування умінь уживання лексичних та фразеологічних одиниць в усному та писемному мовленні. Моделювання навчального процесу потребує насамперед визначення його етапів, оскільки навчання лексики за функціонально-семантичним підходом вимагає дотримання наступності.

У методиці навчання української мови загалом окреслено основні етапи розвитку мовлення [7, 198, 122, 30, 86, 98].

О. Артемова виділяє когнітивно-оперативний, репродуктивно-діяльнісний та продуктивно-творчий етапи формування мовленнєвих умінь.

Когнітивно-оперативний етап передбачає: 1) організацію рецептивно-пізнавальної діяльності (аналіз готових текстів); 2) усвідомлення лексико-граматичних засобів шляхом збагачення мовлення синонімічними та антонімічними рядами, абстрактною лексикою, спеціальними зображувальними засобами (епітетами, порівняннями, метафорами), поетичними фігурами мови (риторичними фігурами, паралелізмами); 3) вдосконалення граматичної структури висловлювань у серії спеціальних мовленнєвих вправ; 4) розвиток інформативно-змістових та первинних граматико-стилістичних умінь учнів. *Репродуктивно-діяльнісний етап* був спрямований на навчання учнів застосовувати

лінгвістичні та мисленнєві засоби креативності в репродуктивних висловлюваннях, перетворювати нейтральні тексти у креативні.

Продуктивно-творчий етап передбачав створення самостійних творчих висловлювань на основі уяви [7].

Л. Шевцова виділяє чотири етапи у формуванні мовленнєвих умінь та навичок: 1. Підготовчий етап формування вмінь передбачав застосування таких основних видів діяльності: а) характеристика мовних засобів або тексту з певного погляду; б) оцінка й аналіз мовних засобів. 2. Етап репродуктивної діяльності: а) відтворення здобутих знань; б) добір мовних засобів за певним зразком; в) визначення послідовності дій за зразком, схемою чи пам'яткою. 3. Етап продуктивної діяльності: а) створення словосполучень, речень, текстів; б) редагування тексту; в) трансформація тексту; г) написання творів, переказів певного стилю, типу і жанру мовлення; д) створення учнями завдань на запропоновану тему. 4. Контрольний етап.

На продуктивному етапі роботи виділяє два рівні: пізнавально-пошуковий (або проблемний) і творчий. Пізнавально-пошуковий (проблемний) рівень охоплює відбір фактичного і мовного матеріалу для створення висловлювання, визначення мети виконання завдання, добір заголовку для тексту, складання плану висловлювання тощо; творчий рівень – написання робіт різного стилю, типу і жанру мовлення, вдосконалення власних і чужих висловлювань, трансформація тексту та ін. [198].

О. Глазова формування умінь продукування текстів розглядає на основі психолінгвістичної моделі породження висловлювання, яка має чотири фази (орієнтування, планування, реалізація та контроль), з якими вона співвіднесла чотири групи узагальнених умінь: 1) інформативно-змістові; 2) структурно-композиційні; 3) граматико-стилістичні; 4) редакційні, характеризуючи ці види мовленнєвих умінь як етапи створення тексту. Формування текстотворчих умінь дослідниця вважає можливим тільки за умови проведення планомірної роботи, якою передбачено певний підготовчий період, що проходить під час спостереження за текстами та під час творення текстів на уроках мови, оскільки така робота є пропедевтичним етапом по відношенню до спеціальних уроків розвитку мовлення, яке має розпочинатися з аналізу текстів та характеристики певних його елементів: аналіз тексту з погляду змісту, структури,

доцільності використання певних мовних засобів, що спрямований на вироблення у школярів умінь виконувати навчальні дії на основі засвоєння певних теоретичних знань з лінгвістики тексту, а також відповідних навичок та досвіду. До таких дій слід віднести підведення тексту під поняття (або вміння визначити тип та стиль мовлення, засоби зв'язку речень у тексті та ін.) та дію виведення наслідку з поняття (тобто різноманітні види розбору тексту: аналіз типологічної структури тексту, аналіз його композиції, стилістичний аналіз, аналіз використаних засобів міжфразового зв'язку і т. ін.). Другим етапом є моделювання висловлювань та їх редагування: а) відпрацювання загального змісту майбутнього висловлювання; б) визначення структури та композиції висловлювання; в) добір мовних засобів та створення тексту; г) удосконалення тексту (редагування) [40].

Інший підхід до виділення етапів навчання лексики пропонує Г. Михайловська. Вона виділяє: 1) передмовленнєвий етап, спрямований на оволодіння учнями передмовленнєвими навичками: вимовними, лексичними, граматичними, правописними через імітаційні, конструктивні, трансформаційні дії й операції; 2) імітаційний, що передбачає імітацію норм вимови окремих слів, граматичних форм, синтаксичних конструкцій, сприймання і відтворення правильного, виразного мовлення на основі повного і точного розуміння змісту тексту, задуму автора; 3) конструктивний, спрямований на збагачення активного і пасивного словника учнів, а також розвиток граматичної будови їхнього мовлення, на дії й операції з тематичними групами слів, синонімами й антонімами, на побудову (складання, конструювання) окремих словосполучень, речень, заміну одних конструкцій іншими; вибір з конструкцій доцільніших з погляду завдань висловлювання, його стилю і типу; 4) трансформаційний, який дозволяє виявити доречність уживання вивчених мовних одиниць у мовленні через усвідомлення характеру інформації, закладеної у початковому тексті; редагування як особливий вид трансформаційних вправ сприяє формуванню в учнів редакційних умінь: знаходити і виправляти недоліки у змісті й мовленнєвому оформленні чужих та власних думок; 5) самостійне моделювання окремих компонентів та тексту вцілому [122].

І. Варнавська виділяє три етапи формування мовленнєвої компетенції учнів 5–7 класів під час засвоєння виражальних засобів мовлення: перший – підготовчий (І семестр 5 класу); другий – пізнавально-формувальний (ІІ семестр 5 класу та 6 клас); третій – формувально-систематизуючий (7 клас). На першому етапі увага спрямовується на аналіз чужого та власного мовлення з погляду доцільності використання мовних одиниць. На другому етапі розвиваються вміння учнів користуватися мовними засобами для побудови власного висловлювання. Третій етап спрямовано на удосконалення вмінь і навичок створювати власні тексти (висловлювання) залежно від ситуації спілкування [30].

Отже, у лінгводидактиці до цього часу не вироблено єдиної схеми формування мовленнєвих умінь учнів. Однак варто також зауважити, що окреслились певні тенденції в етапності роботи з розвитку мовлення. Зокрема, можна стверджувати, що науковці дійшли до спільної думки про те, що навчання зв'язного мовлення проходить принаймні три етапи: І – аналіз тексту з погляду типологічної структури, композиції, стилістичний аналіз тексту, аналіз використаних у тексті засобів міжфразового зв'язку (підготовчий, когнітивно-оперативний); ІІ – продукування елементів мовлення (репродуктивно-діяльнісний, репродуктивної діяльності, конструктивний, трансформаційний, пізнавально-формувальний); ІІІ – продукування цілісних висловлювань – текстів (продуктивно-творчий, продуктивний, самостійне моделювання, формувально-систематизуючий). Окреслені етапи роботи над розвитком мовлення вважаємо релевантними і для нашого дослідження. Проте не вдалося знайти таких наукових розвідок, у яких би були описані етапи формування умінь усного та писемного мовлення. Цю проблему вважаємо концептуально важливою, але для її вирішення необхідно проаналізувати етапи роботи над збагаченням словника учнів лексикою та фразеологією.

Модель навчання лексики розробляли у своїх працях І. Варнавська [30], В. Дороз [61], Л. Кожуховська [86], Т. Левченко [98], А. Нікітіна [125], К. Пономарьова [141], Ю. Руденко [149], Л. Соловець [163], Г. Ткачук [181], Т. Форостюк [189] та ін.

Так, І. Варнавська виділяє три етапи у навчанні лексики. Перший етап відповідає періоду ознайомлення учнів п'ятих класів із поняттям «виражальні засоби» з урахуванням набутих учнями в початкових класах знань про мову. Робота спрямовувалася на аналіз

чужого та власного мовлення з погляду доцільності використання мовних одиниць. При цьому поступово зростав ступінь самостійності в роботі учнів. Спочатку перевага надавалася колективному аналізу під керівництвом учителя, потім учні самостійно аналізували мовні засоби текстів, завершувалася робота само- й взаємоаналізом. На другому етапі розвиваються вміння й навички учнів аналізувати виражальні засоби мови й користуватися ними для побудови власного висловлювання. Цей етап характеризувався послідовним, систематичним розширенням і поглибленням змісту роботи з виражальними засобами відповідно до пропонованого шкільною програмою обсягу лінгвістичної теорії – учні усвідомлювали місце й роль виражальних засобів у мовленні. Третій етап спрямовано на удосконалення вмінь і навичок створювати власні тексти (висловлювання) з раціональним використанням виражальних засобів мови залежно від ситуації спілкування. На цьому етапі набуває більшої ваги відповідальність учнів за власну мовотворчість, критичне ставлення до висловлювань інших. Мовленнєва діяльність в усіх її видах стає для школяра важливим засобом самовираження, самореалізації. Тому використання засобів виразності є обов'язковою аргументацією власних думок, формулювання висновків, що впливають на розвиток мовленнєвих здібностей учнів [30].

Ю. Руденко модель збагачення словника дітей старшого дошкільного віку експресивною лексикою розглядає як чотириетапну: 1) відбірково-аналітичний етап (відбір лексики з текстів, угрупування лексичних одиниць – створення словників-мінімумів, засвоєння знань з урахуванням ролі експресивних засобів у текстах); 2) первинно-ознайомлювальний (ознайомлення дітей з текстами, читання текстів, робота над словом, словосполученням, реченням), допомагає виробленню первинних мовленнєвих вмінь, що сприяють вживанню експресивної лексики в мовленні; 3) продуктивно-моделюючий (збагачення словника експресивною лексикою, створення мовленнєвих ситуацій за змістом тексту, самостійне продукування експресивного мовлення з опорою на наочність) – формування вмінь використовувати експресивну лексику в мовленнєвих ситуаціях за змістом; 4) творчо-імпровізаторський етап (інсценування творів) – практичне використання сформованих навичок в невимушеній обстановці, закріплення, уточнення, систематизація наявних знань [149].

Навчання учнів культурознавчої лексики Т. Левченко, зокрема, пропонує здійснювати у три етапи. На першому (підготовчому) етапі учні знайомляться з поняттями «етнокультурознавчі слова», «символ», «лексичне і символічне значення»; вчаться знаходити етнокультурознавчу лексику у пропонованих текстах; знайомляться із лексичними і символічними значеннями етнокультурознавчих слів. На другому (репродуктивному) етапі учні знайомляться зі можливими вживаннями етнокультурознавчої лексики; визначають емоційну спрямованість і значення етнокультурознавчої лексики; вчаться зіставляти, групувати за темами, диференціювати етнокультурознавчу лексику. На третьому (продуктивному) етапі учні поглиблюють знання про етнокультурознавчу лексику; вчаться діяти у різноманітних ситуаціях; аналізують твори усної народної творчості, живопису; творчо застосовують набуті уміння і навички під час написання власних переказів і творів. Отже, за моделлю Т. Левченко ознайомлення учнів з лексикою відбувається у три етапи: осмислення понять, формування умінь знаходити вказану лексику у текстах – аналіз семантики слів – уміння використовувати лексику у процесі продукування власних висловлювань [98, с. 14].

К. Пономарьова пропонує до навчання синонімів, як засобу увиразнення мовлення, підходити у два етапи. 1-й – підготовчий – ознайомлення учнів з терміном «синоніми»; усвідомлення визначення цього лексичного поняття; ознайомлення з певними властивостями синонімів (відтінки в значенні, приналежність до однієї частини мови); формування вміння користуватися словником синонімів, добирати синоніми до даного слова, відрізняти синоніми від інших лексичних та граматичних явищ; знаходження синонімів у тексті та спостереження за влучністю і доречністю їх уживання. Головне завдання цього етапу – збагатити словниковий запас учнів синонімами для подальшого використання їх у власних висловлюваннях. 2-й – основний. Його завдання – сформувати в школярів уміння знаходити та виправляти в тексті недоречно вжиті синоніми; свідомо і вміло застосовувати свій синонімічний словник в усних висловлюваннях і письмових творчих роботах [141].

М. Пентилюк виділяє шість етапів засвоєння нового слова: 1) виділення слова з контексту, 2) розкриття смислового значення слова, 3) з’ясування його сполучуваності з

іншими словами, 4) пояснення відтінків значення слова, 5) запис слова в зошит чи словничок, 6) використання слова в усному чи писемному мовленні [120, с. 252].

Г. Демидчик процес розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь пропонує здійснювати у чотири етапи: I – спостереження за наявністю певних одиниць у мовному матеріалі, учні аналізують зразковий мовний матеріал, виявляють його компоненти, визначають їх роль; II – вибір найбільш виразного у змістовому відношенні варіанта певного компонента, самостійне введення його в структуру різноманітних комунікативних одиниць; III – редагування, або виправлення наявних у текстах помилок, що дозволяє сформувати в учнів уявлення про мовну норму й мовленнєву помилку і закласти основу формування мовленнєвих умінь; IV – виконання творчих завдань, за допомогою яких вивчені компоненти мовлення активно залучаються до процесу мовленнєвої діяльності з певною комунікативною метою [51].

Отже, на основі аналізу теоретичних та методичних праць з проблеми моделювання процесу навчання лексики української мови, можна констатувати, що на сьогодні ще не вироблено функціональної моделі цього процесу, хоча і визначено основні тенденції. Навчання лексики розпочинається ознайомленням учнів з основними поняттями лексикології. Другим кроком стає ознайомлення з новими лексичними одиницями шляхом аналізу значень слів та їхнього стилістичного навантаження у текстах. Третім кроком – використання нових слів у ситуативному мовленні, і останнім, четвертим, кроком є використання нових слів у процесі породження цілісних текстів.

За останні роки в методиці навчання української мови виробилася тенденція навчання лексики, граматики, фонетики нерозривно з розвитком мовлення [186, 98, 125, 130, 141, 149, 163, 189]. Саме в такому руслі і мають вирішуватися проблеми навчання лексики української мови з позиції функціонально-семантичного підходу.

Аналіз підручників з української мови для учнів 5–7 класів [41, 42, 43, 66, 67, 68, 131, 132, 133] засвідчив окремі недоліки, які, на нашу думку, негативно впливають на збагачення словникового запасу учнів, навичок та вмінь використання лексики в усному та писемному мовленні, а саме:

1) у підручниках і в науково-теоретичних працях з навчання лексики не пропонуються моделі формування лексичних репродуктивних навичок та вмінь;

2) кожен вид роботи подано у певній ізоляції від інших: наприклад, під час навчання фонетики матеріал з лексикології майже не повторюється, таке ж спостерігається і в інших розділах щодо засвоєння. У підручниках лексичний аналіз подається абстраговано від інших тем, що не сприяє систематичному повторенню, а отже, призводить до гальмування навичок та забування вивченого;

3) вправи, які подаються у підручниках, наповнені відомою для учнів лексикою: з одного боку, це робить текст вправи простим для сприйняття та розуміння, а з іншого – не створює умов для розширення тезаурусу учнів, що негативно впливає на розвиток їх словникового запасу. Тому вважаємо за доцільне під час вивчення усіх розділів мови добирати учням вправи, які б містили нові слова;

4) лексичні вправи спрямовані більше на закріплення знань із лексикології, а не на формування навичок та вмінь використовувати засвоєні слова в активному мовленні.

З огляду на окреслені недоліки вважаємо за доцільне: 1) уточнити етапи формування лексичних репродуктивних навичок та вмінь; 2) організувати перманентне навчання лексики (саме формування тезаурусу учнів та навичок вживання слів адекватно меті та стилю висловлювання) упродовж усього систематичного курсу української мови; 3) на всіх етапах навчання добирати вправи таким чином, щоб вони містили нову лексику; 4) розробити систему методичних прийомів для формування лексичних знань, рецептивних навичок та вмінь (з позицій функціонально-семантичного підходу).

Кінцевою метою навчання лексики є формування умінь використовувати лексичні одиниці у процесі продукування цілісних текстів відповідно до змісту, стилю, жанру та комунікативній меті. У сучасній лінгводидактиці лише намітилася модель формування лексичних умінь. Але моделювання такого двовекторного підходу до навчання лексики, як функціонально-семантичний, який забезпечить комплексне вивчення семантики слова й особливостей його функціонування у мовленні (залежно від стилю, жанру, комунікативної мети), викликає труднощі у визначенні етапів формування в учнів лексичних умінь.

Уміння розглядалися, слідом за А. Щукіним, як засвоєний суб’єктом спосіб виконання дій, що забезпечується сукупністю здобутих знань та навичок; здатність усвідомлено здійснювати дію, спираючись на сформовані навички та здобуті знання [203,

350]. Насамперед комунікативно-мовленнєві вміння визначаються як здатність мовця забезпечити правильне застосування словесних і невербальних засобів з метою ефективної взаємодії з учасниками акту спілкування [51, с. 9]. Отже, уміння є вторинними щодо навичок. І формування навичок буде передувати формуванню умінь.

Навички, слідом за А. Щукіним, трактуються як дії, які досягли рівня автоматизму і характеризуються цілісністю, відсутністю поелементного усвідомлення [203, 165]. Вони є вторинними щодо знань.

Отже, модель формування умінь використання лексики у продуктивному мовленні має такий вигляд: формування знань лексичних одиниць – формування лексичних навичок – формування лексичних умінь. Власне така етапність формування лексичних умінь релевантна розробленим сучасними методистами етапам навчання лексики, хоча й дещо механічна і спрощена, не має психологічної бази. Тому була зроблена спроба внести деякі корективи у модель формування лексичних умінь.

Психологічною основою формування знань, навичок та вмінь є процеси пам’яті. Для навчання мови релевантними є слухова, зорова, кінестезична та моторна пам’ять. Поділяємо погляди І. Павлова, І. Соколова, Л. Назарової та деяких інших науковців, які вважають, що домінантною у навчанні мови є кінестезична пам’ять, тобто навчання мови повинне проходити обов’язково стадію усного промовляння мовленнєвих одиниць – звуків, слів, словосполучень, речень і навіть текстів.

Аналіз основних етапів формування усного та писемного мовлення, навчання лексики, психологічних основ процесу навчання мови дозволив визначити етапи навчання лексики з позицій функціонально-семантичного підходу, яких визначено п’ять:

І етап – *рецептивно-аналітичний*. На цьому етапі передбачається ознайомлення учнів з новими лексичними одиницями, з поняттями, які вони позначають, з функціями лексичних одиниць у текстах, різних за стилем мовлення та метою висловлювання; формування навичок визначати стилістичну роль різних груп лексики. Учні знайомляться з новою лексикою переважно під час читання творів різних стилів. Основним методичним прийомом формування знань про семантику лексичних одиниць будуть аналіз, пояснення, коментар.

ІІ етап – *усний імітаційно-репродуктивний*. На цьому етапі передбачається імітативне відтворення лексичних одиниць, яке провадиться з метою формування звукового образу слова у пам'яті учнів (для запам'ятовування слів); формування навичок вживання нових слів у процесі конструювання окремих речень; навичок вживання нових слів під час усних переказів текстів.

ІІІ етап – *письмовий імітаційно-репродуктивний* – передбачає формування лексичних навичок добирати з-поміж ряду слів найбільш відповідні контексту; вдало вживати слова у письмовому мовленні; письмово складати речення із засвоєними новими словами, фразеологізмами, афоризмами; навичок вживання нових слів під час письмових переказів текстів.

ІV етап – *усний продуктивний* – спрямований на формування умінь використання лексики під час складання зв'язного тексту в усній формі, адекватно стилю, жанру тексту та меті висловлювання.

V етап – *письмовий продуктивний*. На цьому етапі передбачається формування умінь використовувати лексику у процесі написання твору, адекватно стилю, жанру тексту та меті висловлювання.

Пропонована етапність дасть можливість забезпечити функціонально-семантичний підхід до навчання лексики, тобто забезпечити двовекторність у навчанні лексики – формувати знання семантики лексичних одиниць, а також навичок та вмінь використання лексики у процесі продукування власних текстів, адекватно їх стилю, жанру та комунікативній меті. Усе це потребує розробки конкретних методичних прийомів, які сприятимуть досягненню цілей на кожному етапі.

2.2. Організація експериментально-дослідного навчання

На основі чинної програми з української мови для загальноосвітніх навчальних закладів (5–12 класи) [183], а також праць науковців [30, 33, 45, 86, 141, 149 та ін.] нами визначено обсяг лексичних знань та навичок, а також умінь використання лексики у різних видах мовленнєвої діяльності.

Учні *п'ятих класів* мають оволодіти поняттями «лексикологія», «фразеологія», «однозначні і багатозначні слова», «пряме і переносне значення слова», «загальновживані слова», «стилістично забарвлені слова», «омоніми», «синоніми», «антоніми», «прислів'я», «приказки», «крилаті вирази», «афоризми»; розширити свій словниковий запас загальновживаною лексикою, словами з прямим і переносним значенням, стилістично забарвленими словами, омонімічними та антонімічними парами слів, синонімічними рядами слів, прислів'ями, приказками, крилатими виразами, афоризмами.

В учнів мають сформуватися навички визначати належність слів до певної групи (однозначні й багатозначні, загальновживані (нейтральні), стилістично забарвлені слова, групи слів за відношеннями (омоніми, синоніми, антоніми), фразеологізми); пояснювати значення відомих слів, їх походження, значення фразеологізмів, прислів'їв, приказок, крилатих висловів; добирати з-поміж синонімів, антонімів, фразеологізмів найбільш відповідні контексту; навички розрізняти літературну лексичну норму та ненормативну лексику (вульгаризми), слова української і російської мов; навички вдалого використання слів у мовленні; навички складання речень із засвоєними новими словами, фразеологізмами, афоризмами.

Навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів школи передбачає формування креативного мовлення, яке, за словами О. Артемової, є одним із різновидів мовлення; продукування особистістю нових оригінальних мовленнєвих образів і сюжетів на основі інтуїтивного мислення, продуктивно-творчої уяви, фантазії, що супроводжується інтелектуально-мовленнєвою активністю і словесною творчістю [7, с. 8].

З огляду на це, навчання лексики у п'ятому класі спрямоване на формування умінь використовувати однозначні й багатозначні, загальновживані (нейтральні) і стилістично забарвлені слова, слова в прямому та переносному значенні, омоніми, синоніми, антоніми, фразеологізми, епітети й порівняння в усному та писемному мовленні: формування та розвиток умінь увиразнювати мовне оформлення висловлювання з допомогою лексико-фразеологічних засобів; умінь використовувати у мовленні виразні й доцільні словосполучення з ряду синонімічних, прислів'я, крилаті вислови; удосконалення вмінь висловлювати власні думки і почуття, виражати особисту позицію щодо світу; мовленнєвих умінь складати усні докладні перекази художніх текстів розповідного

характеру з елементами опису тварин, роздуму, докладних переказів тексту наукового стилю; мовленнєвих умінь складати письмові докладні перекази художнього тексту розповідного характеру з елементами опису предметів, тварин, використовуючи у висновку прислів'я і приказки; мовленнєвих умінь створення та розігрування діалогів відповідно до запропонованої ситуації спілкування, пов'язаної із життєвим досвідом учнів (діалоги етикетного характеру, діалог-розпитування), за поданим початком, малюнками; мовленнєвих умінь складання усних творів (твору-опису окремих предметів, тварин (у тому числі за картиною) у художньому стилі, відгуків про висловлювання товаришів, творів-оповідань про випадок із життя; мовленнєвих умінь складання письмових творів (листа рідним, друзям), в усіх випадках використовуючи засвоєні слова, фразеологізми, афоризми та інші виражальні засоби мови для висловлення емоційно-ціннісного ставлення до світу; формування умінь визначати синтаксичну роль стійких словосполучень, уміло користуватися фразеологічним словником; з'ясовувати етнокультурознавчий зміст українських фразеологізмів, формування умінь уживати слова відповідно до стильової належності (в науковому, розмовному і художньому стилях мовлення); формування умінь редагувати тексти з лексичними помилками.

У *шостому класі* продовжується робота над формуванням словникового запасу учнів в усному та письмовому мовленні. У цьому класі учні мають повторити лексикологічні поняття, вивчені в п'ятому класі, а також оволодіти новими – власне українські слова, запозичені слова, активна і пасивна лексика, архаїзми, історизми, неологізми, загальновживана лексика, стилістично забарвлена лексика, діалектні слова, професійні слова і терміни, просторічні слова, жаргонізми, офіційно-ділова лексика; ознайомитися з тлумачним словником української мови та словником іншомовних слів.

Під час навчання передбачається розширення тезауруса учнів новою лексикою – власне українськими словами, запозиченими, архаїзмами, історизмами, неологізмами, загальновживаною та стилістично забарвленою лексикою (епітети, порівняння, метафори), діалектними, професійними словами, окремими термінами, просторічними словами, жаргонною, офіційно-діловою лексикою, а також словами з прямим і переносним значенням, омонімічними та антонімічними парами слів, синонімічними рядами слів, прислів'ями, приказками, крилатими виразами, афоризмами.

Учні шостого класу мають оволодіти такими навичками: визначати належність слів до певної лексико-семантичної групи (власне українські слова, запозичені, активна чи пасивна лексика, архаїзми, історизми, неологізми, загальновживана лексика, стилістично забарвлена, діалектизм, професіоналізм тощо); пояснювати значення слів окреслених лексико-семантичних груп, їх походження, значення фразеологізмів, прислів'їв, приказок, крилатих висловів; навички визначати стилістичну роль діалектизмів, професійних слів, термінів, архаїзмів, неологізмів та інших слів у текстах різних стилів; добирати з-поміж ряду слів найбільш відповідні контексту; навички вдалого використання слів у мовленні; навички складання речень із засвоєними новими словами (запозиченими, архаїзмами, історизмами, неологізмами, стилістично забарвленими, діалектними, професійними словами, термінами, просторічними словами, жаргонізмами, синонімами, афоризмами).

Учні мають оволодіти такими уміннями: мовленнєвими уміннями в аудіюванні та читанні текстів діалогічного і монологічного характеру, що належать до таких стилів: розмовного, художнього, офіційно-ділового, наукового; типів: розповідь, опис (приміщення і природи), роздум; жанрів мовлення: оповідання, замітка, стаття, п'єса, вірш, казка, байка, легенда, переказ, пісня; загадка, прислів'я, приказки; мовленнєвими уміннями складання усних докладних переказів художніх текстів розповідного характеру з елементами опису приміщення, природи, вибіркових переказів тексту наукового стилю; мовленнєвими уміннями складання письмових докладних переказів художніх текстів розповідного характеру з елементами опису приміщення та тексту-роздуму, вибіркових переказів художнього тексту розповідного характеру з елементами опису природи; мовленнєвими уміннями створення власних висловлювань у діалогічному мовленні: складання та розігрування діалогів відповідно до серії малюнків, запропонованої ситуації спілкування, пов'язаної з особистими враженнями від певних подій, спостереженнями, обміном думками, життєвим досвідом учнів, етикетного характеру; мовленнєвими уміннями складання усних творів-описів приміщення та природи на основі особистих вражень у художньому стилі, творів-оповідань за жанровою картиною, повідомлень на лінгвістичну тему в науковому стилі; мовленнєвими уміннями складання письмових творів: твір-опис приміщення на основі особистих вражень у науковому стилі, твір-опис природи за картиною у художньому стилі, твір-роздум про вчинки людей на основі

власних спостережень і вражень у художньому стилі, твір-оповідання на основі побаченого, замітка в газету типу роздуму про вчинки людей, план роботи, оголошення; уміннями помічати і виправляти недоліки в своєму і чужому мовленні; формування мовленнєвих умінь передбачає використання окреслених груп лексики, а також прислів'їв та приказок.

У *сьомому класі* продовжується формування лексичної компетенції учнів, однак воно обмежується тільки розширенням словникового запасу, лексикологічну термінологію учні лише повторюють. Упродовж сьомого року навчання учні розширюють свій тезаурус власне українськими словами, запозиченими, архаїзмами, історизмами, неологізмами, загальновживаною та стилістично забарвленою лексикою (епітети, порівняння, метафори), діалектними, професійними словами, окремими термінами, просторічними словами, жаргонною, офіційно-діловою лексикою, а також словами з прямим і переносним значенням, омонімічними та антонімічними парами слів, синонімічними рядами слів, прислів'ями, приказками, крилатими виразами, афоризмами. Вивчення окреслених груп лексики відбувається у процесі навчання частин мови: учні опановують нові слова з означених лексико-семантичних груп, які належать до розряду дієслів, дієприкметників, дієприслівників, службових частин мови та вигуків.

Учні мають оволодіти такими навичками: пояснювати значення слів певних лексико-семантичних груп, їх походження, значення фразеологізмів, прислів'їв, приказок, крилатих висловів; добирати з-поміж ряду слів найбільш відповідні контексту; навички визначати стилістичну роль різних груп лексики; навички вдалого вживання слів у мовленні (зокрема і вживання сполучників для зв'язку речень у тексті і як засобу створення антитези, вживання прийменника в мовленні для відтворення логічних зв'язків, вживання часток як виражального засобу в художніх творах; вживання часток для підсилення виразності мовлення, вживання вигуків для надання висловлюванню експресії і виразності).

Учні сьомого класу мають оволодіти такими уміннями: визначати ситуацію спілкування, стилі мовлення (розмовний, художній, науковий, офіційно-діловий, публіцистичний); типи (розповідь, опис зовнішності людини, процесу праці, роздум дискусійного характеру); жанри (оповідання, замітка, розписка), особливості їх побудови;

мовленнєвими уміннями в аудіюванні діалогічного і монологічного текстів різних стилів (художнього, наукового, офіційно-ділового, публіцистичного, розмовного); різних типів (розповідь, опис, роздум) (у т.ч. опис зовнішності людини, процесу праці) і жанрів мовлення (оповідання, стаття, нарис, замітка, п'єса, казка, пісня, легенда, переказ, байка, загадка, прислів'я, приказки (об'єднані певною темою); мовленнєвими уміннями в усному докладному переказуванні розповідного тексту художнього стилю з елементами опису зовнішності людини, докладному переказуванні текстів публіцистичного стилю мовлення; стислому переказуванні тексту наукового стилю; мовленнєвими уміннями в письмовому переказуванні розповідного тексту з елементами опису зовнішності людини і тексту-роздуму в художньому стилі; стислому переказуванні розповідного тексту з елементами опису процесу праці в художньому стилі; мовленнєвими уміннями складання діалогів, які доповнюють почутий або прочитаний текст, його розігрування відповідно до запропонованої ситуації спілкування, пов'язаної з характеристикою людей; діалогів дискусійного характеру; мовленнєвими уміннями складання усних творів: твір-опис зовнішності, людини в художньому стилі, твір-опис процесу праці за власними спостереженнями в науковому стилі; твір-роздум дискусійного характеру публіцистичного стилю; мовленнєвими уміннями складання письмових творів: твір-опис зовнішності людини за картиною в художньому стилі, твір-опис процесу праці за власними спостереженнями в художньому стилі, твір-оповідання за поданим сюжетом, замітка дискусійного характеру в газету в публіцистичному стилі, розписка; уміннями помічати і виправляти недоліки в своєму і чужому мовленні; формування мовленнєвих умінь передбачає використання найрізноманітнішої лексики, а також прислів'їв та приказок.

Отже, відповідно до чинних програм з української мови для загальноосвітніх навчальних закладів і зростання з кожним роком навчання обсягу лексики, яку повинні опанувати учні: у *п'ятому класі* учні мають засвоїти однозначні і багатозначні слова, оволодіти переносними значеннями слів, стилістично забарвленими словами, збагатити свій тезаурус омонімами, синонімами, антонімами/прислів'ями, приказками, афоризмами; у *шостому класі* учні мають розширити свій лексикон запозиченими словами, архаїзмами, історизмами, неологізмами, діалектизмами, професіоналізмами, офіційно-

діловою лексикою; у *сьомому класі* учні продовжують розширювати свій тезаурус власне українськими словами, запозиченими, архаїзмами, історизмами, неологізмами, загальновживаною та стилістично забарвленою лексикою (епітети, порівняння, метафори), діалектними, професійними словами, окремими термінами, просторічними словами, жаргонною, офіційно-діловою лексикою. Ускладнюються також цілі навчання лексики: з кожним роком розширюється розмаїття стилів і жанрів, у яких учні мають навчитися складати усні та письмові висловлювання: у *п'ятому класі* учні мають оволодіти уміннями складати усні та письмові перекази художніх текстів розповідного характеру з елементами опису тварин, текстів-роздумів, усні та письмові твори у художньому стилі, відгуки про висловлювання товаришів; у *шостому класі*, окрім умінь складати усні та письмові перекази художніх текстів розповідного характеру з елементами опису (приміщення та природи), складати усні та письмові твори-описи (приміщення та природи) на основі особистих вражень у художньому стилі, учні мають оволодіти навичками складання творів-оповідань за жанровою картиною, повідомлень на лінгвістичну тему в науковому стилі; творів-описів приміщення у науковому стилі; у *сьомому класі* цілі ще ускладнюються: учні мають оволодіти уміннями в усному переказуванні розповідного тексту художнього стилю з елементами опису зовнішності людини, переказуванні текстів публіцистичного стилю мовлення; тексту наукового стилю; мовленнєвими уміннями складання усних та письмових творів: твір-опис зовнішності людини в художньому стилі, твір-опис процесу праці в науковому стилі; твір-роздум дискусійного характеру публіцистичного стилю; твір-опис процесу праці в художньому стилі, замітку дискусійного характеру в газету в публіцистичному стилі, розписку.

2. 3. Відбір лексики української мови для навчання учнів 5 – 7 класів

Одним із пріоритетних завдань навчання лексики української мови є її відбір. Тому у напрацюванні функціональної моделі навчання лексики необхідно насамперед здійснити відбір лексичних та фразеологічних одиниць на основі принципів та критеріїв, застосованих у сучасній методиці навчання української мови.

Процес відбору слів до словника-мінімуму, слідом за Т. Левченко, ґрунтувався на тематичному та комунікативному принципах [98, с. 11]. За тематичним принципом, нова лексика, яка підлягала вивченню, репрезентувала не хаотично, а об'єднувалася у тематичні групи (наприклад, пори року, твори мистецтва, традиції, релігійні свята, обряди, символи, рослинний, тваринний світ, історія, суспільство, зовнішність та характер людини). За комунікативним принципом, відбору та вивченню підлягали слова, необхідні для написання творчих робіт, які планувалися у цих класах, а також ті, що обслуговують зв'язні висловлювання учнів. У процесі відбору лексики також урахували необхідність як кількісного, так і якісного збільшення словникового запасу учнів, оскільки кількісне удосконалення полягало у поступовому поповненні новими словами, фразеологізмами, а якісне передбачало, по-перше, уточнення лексичного значення і сфери вжитку відомих слів чи фразеологізмів, по-друге, заміну нелітературних слів чи фразеологізмів літературними, по-третє, ознайомлення з невідомими учням значеннями уже відомих багатозначних слів та стійких словосполучень [98, с. 11–12; 86, с. 128–137].

Матеріалом для відбору були різножанрові тексти художнього, публіцистичного, офіційно-ділового та наукового стилів. Одиницями відбору були слова та фразеологічні єдності.

Критерії відбору лексичного матеріалу визначалися особливостями пам'яті, мислення, інтересів учнів, вимогами чинної навчальної програми, відповідністю комунікативним потребам учнів, лексичним складом творів художньої та наукової літератури (до уваги бралися не тільки тексти з української літератури, але й з інших дисциплін – історії, географії тощо).

З-поміж основних критеріїв, відомих у сучасній лінгводидактиці, релевантними нашому дослідженню були критерії багатозначності, стилістичної необмеженості, відповідності психофізіологічним особливостям учня, частотності вживання лексичних одиниць, семантичної цінності, історико-діалектної диференційованості.

Критерій багатозначності [203, с. 129] є одним із найважливіших критеріїв відбору лексики в контексті функціонально-семантичного підходу до її вивчення, оскільки переважна кількість слів у мові – багатозначні. Пильна увага до багатозначної лексики зумовлена насамперед психологічною природою внутрішньомовної

інтерференції, яка проявляється в тому, що людина здатна переносити накопичений раніше мовний і мовленнєвий досвід на подібні ситуації. Внутрішньомовна інтерференція найбільше проявляється на лексичному рівні: учням властиво надавати слову уже засвоєних значень, які за змістом у тексті (висловленні) не відповідають йому. Наприклад, вираз *«кругла сума грошей»* діти пояснюють так: а) це гроші по тисячі/мільйону гривень (очевидно, що переноситься кругла форма багатьох нулів), б) сума грошей, які закінчуються нулями (переносять знання «круглих чисел»). Вираз *«у нього вітер у голові»* діти пояснюють так: а) людина швидка, в) людина зла, г) людина голомоза. В усіх випадках діти переносять ознаки вітру на характеристику людини. У процесі тривалого спостереження за роботою учнів помічено, що майже всі діти пояснюють умотивовано значення тих чи інших багатозначних слів, їм властиво переносити відомі значення слова на невідомі. Важливість критерію багатозначності зумовлене ще й тим, що дітям десяти-дванадцятирічного віку властиво сприймати світ у прямих, безпосередніх відчуттях, вони ще не мають достатнього досвіду, щоб подивитися на навколишнє через призму метафори. Тому названий критерій застосовано і для відбору лексики, яка здатна набувати переносних значень у певному контексті.

Критерій стилістичної необмеженості передбачає ненадання переваги жодному функціональному стилю мови [203, с. 129]. За цим критерієм, навчанню підлягає лексика, яка найчастіше вживається в різних стилях мовлення та жанрах, які вивчаються учнями у 5–7 класах. Проте, оскільки у 5–7 класах найбільша увага приділяється художньому та науковому стилям, то й добір лексики буде представлений уживаннями переважно в цих стилях.

У п'ятому класі перевага віддавалася лексиці та фразеології, яка служить для позначення в описах тварин, картин природи, лексичні засоби етикетного характеру, у діалогах, оповіданнях на задану тему тощо.

У шостому класі перевага віддавалася словам та фразеологізмам, які використовуються для увиразнення мовлення в описі приміщень, природи (в художньому та науковому стилях); в діалогах, пов'язаних з особистими враженнями від певних подій, подорожей, обміном думками, життєвим досвідом учнів, етикетного

характеру; у творах-роздумах про вчинки людей на основі власних спостережень і вражень; у замітках до газети.

У сьомому класі перевага віддавалася словам, які використовуються для опису зовнішності людини (особливо в художньому зображенні), процесу праці (в художньому, публіцистичному чи науковому стилі), написання замітки в газету дискусійного характеру та ін.

Критерій ***відповідності психофізіологічним особливостям учня*** [203, с. 129] – обмежувальний критерій у відборі лексичних одиниць, якими повинні оволодіти учні. За означеним критерієм, вивченню учнями повинна підлягати лексика, яку вони можуть сприйняти, запам'ятати. Слова повинні відповідати також мотиваційній сфері дитини – її інтересам, оскільки психологами доведено, що в будь-якому віці людина краще запам'ятовує те, що їй цікаве, що в неї викликає інтерес, задоволення, що вона розуміє значення, з яким уживається це слово. Враховуючи психофізіологічні особливості дітей десяти-дванадцяти років, прогнозували, що для вивчення у п'ятому класі була відібрана лексика, яка позначає переважно конкретні предмети, явища, ознаки. Слова на позначення абстрактних понять варто у п'ятому класі виключити зі змісту навчання. У шостому класі також домінувала лексика, яка позначає конкретні поняття. І тільки у сьомому класі можна збагачувати словник учня словами, що позначають абстрактні поняття.

Критерій частотності вживання лексичних одиниць [203, с. 129] зумовлений неможливістю ознайомити учнів з усіма лексичними одиницями, а особливо з усіма їх значеннями. Та й робити цього не потрібно, оскільки для володіння мовою людина повинна опанувати близько 5–7 % словникового запасу мови (близько 10000 слів). Цей критерій передбачав відбір лише тих лексичних одиниць, які є типовими для певного стилю та жанру, які повинні опрацювати учні за програмою. Критерій частотності вживання лексичних одиниць у рідній мові, на відміну від іноземної, не вбачає доцільності зосереджуватися на словах, які вживаються в активному повсякденному мовленні і належать до розмовного стилю, оскільки засвоєння такої лексики відбувається природнім шляхом.

Критерій семантичної цінності передбачає відбір та вивчення слів, які часто вживаються у науковому, художньому, офіційно-діловому та публіцистичному стилях,

необхідні для читання художньої літератури, розуміння інформації з інших дисциплін у межах шкільної програми, а також слів, необхідних для повного та глибокого вираження думок під час складання усних та письмових творів відповідно до заданого стилю та жанру. Згідно з цим критерієм, відбору та вивченню підлягала така лексика: слова, запозичені з інших мов, які стосуються наукової та побутової сфер: латинізми, грецизми, полонізми, тюркізми, германізми, романізми; історизми, архаїзми, які вживаються у художній літературі, що репрезентує культуру та побут минулого та позаминулого століть, а також підручниках з історії; професіоналізми, слова-терміни, які вживаються у різних галузях знань – математиці, фізиці, географії тощо; жаргонізми та арготизми, діалектизми та неологізми, які часто використовуються в художній літературі. Крім того, цей критерій передбачав відбір тих значень слова, з якими воно найчастіше вживається. Для відбору найбільш часто вживаних слів було використано тексти усіх стилів, різних історичних періодів (художня література), а також статті з підручників з різних дисциплін. Загальна вибірка становить близько 2 000 000 повнозначних слів (5 000 сторінок) друкованого тексту, в яку ввійшли прозові та поетичні твори 20 українських прозаїків та поетів, які творили у різні історичні періоди та представляють літературу різних регіонів України; зразки офіційних документів, з якими учні знайомляться на уроках української мови; матеріали з підручників з інших дисциплін. Відбору підлягали слова, які в художніх творах зустрічалися не менше двох разів, а в наукових та офіційно-ділових – хоча б один раз.

Критерій історико-діалектної диференційованості передбачав відбір лексики, яка репрезентує різні діалектні групи. Потреба ознайомлення з діалектизмами зумовлювалася, двома причинами: 1) готовністю до спілкування (принаймні розуміння) з населенням різних регіонів України, 2) необхідністю читати літературні твори письменників різних регіонів, з якими учні знайомляться починаючи ще з початкової школи. І хоча з творами середніх та великих епічних жанрів учні знайомляться починаючи з сьомого класу, розпочинати збагачувати словник діалектизмами (хоча б на пасивному рівні), вважаємо, варто уже з п’ятого класу. Крім того, діалектизми мають бути представлені в синхронно-діахронному аспекті – учнів потрібно ознайомити з діалектизмами, на матеріалі художніх творів письменників другої половини XIX століття і сьогодення. Обмежувальними

критеріями у відборі діалектизмів мають стати критерії частотності та відповідності психофізіологічним особливостям учня.

Отже, ґрунтовний аналіз принципів і критеріїв відбору лексики української мови, що застосовуються у сучасній методиці навчання української мови, дав змогу окреслити основний масив лексичних одиниць, якими мають оволодіти учнів під час навчання у 5–7 класах.

2.4. Традиції та інновації моделювання процесу навчання лексики учнів 5–7 класів

Формування тезаурусу учнів загальноосвітніх навчальних закладів знайшло своє практичне втілення у підручниках з української мови для учнів 5–7 класів. Аналіз підручників дає змогу зробити висновки, що їх автори використовують різні методичні прийоми для формування лексичних і фразеологічних знань та навичок. Виявлено такі типи завдань: знаходження і пояснення за словником виділених слів; добір синонімів, антонімів, омонімів до окремих слів; аналіз стилістичного використання лексики для опису природи і персонажів; у формі бесіди визначення значень фразеологізмів; визначення доцільності їхнього вживання; виявлення висловів, близьких за значенням до вказаних фразеологізмів; добір прислів'я, яке підтверджує головну думку оповідання; підстановка (замість тлумачення) у дужках потрібного слова з довідки; добір синонімів до фразеологізмів; складання речень із фразеологізмами; пояснення значень паронімів, слів у переносному значенні, синонімів та складання з ними речень; утворення речень зі словами так, щоб вони вживалися у прямому та в переносному значеннях; утворення зі слів стійких порівнянь та фразеологізмів та складання з ними речень; переказ тексту з лексичним завданням (наприклад, з використанням прислів'їв і приказок) і без лексичного завдання; складання тексту за схемою, за опорними словами (нейтральна лексика); складання тексту-опису птаха, картини (у різних стилях); написання твору-мініатюри про природу (у різних стилях) з використанням синонімів та антонімів; складання опису, роздуму, розповіді за малюнком; складання тексту з урахуванням особливостей адресата мовлення (учителеві, другу тощо); визначення стилю тексту; аналіз лексики тексту з

погляду її стилетворчої функції; написання твору заданого стилю (з опорними словами, без опорних слів).

Схвалюючи загалом названі прийоми, види роботи над збагаченням мовлення учнів, які були проаналізовані вище, суттєвими недоліками засвоєння лексики вважаємо такі: запропоновані вправи для формування лексичних знань та навичок не витримані в системі, переважна більшість із них мають епізодичний характер – пропонуються один-два рази, майже всі вправи аспектні і передбачають виконання якогось одного завдання. У вправах подаються одне-два нових слова для визначення їх лексичного значення, але не пропонуються такі методичні прийоми, які б сприяли формуванню міцних знань цих слів, а також навичок уживання їх у продуктивному мовленні. Крім того, робота з розвитку мовлення не пов'язується з лексичною роботою: лексичні вправи подані окремо, а завдання на розвиток мовлення – окремо. Отже, лексичні вправи у такому форматі не можуть формувати в учнів міцні лексичні знання, навички та вміння через відсутність системності у методичних прийомах навчання та обмеженої кількості нового лексичного матеріалу. Саме тому постає проблема – усунути окреслені недоліки і розробити методичні прийоми навчання лексики, релевантні психофізіологічній природі формування лексичних навичок та вмінь.

У методичній літературі завдання навчання лексики спрямовано зводять до системи, розташувавши їх за наростанням складності: від розрізнення мовних і позамовних засобів мови до використання їх багатства у власних висловлюваннях [30, 33, 189, 172, 163, 149, 141].

У дослідженні запропоновано модель навчання лексики української мови учнів 5–7 класів основної школи на уроках мовленнєвого розвитку в аспекті функціонально-семантичного підходу.

Першим етапом є **рецептивно-аналітичний**, на якому передбачається ознайомлення учнів із новими лексичними одиницями та поняттями, що вони позначають, із функціями слів у текстах, різних за стилем мовлення та метою висловлювання; формування навичок визначати стилістичну роль різних груп лексики. На цьому етапі основним прийомом навчання визначено лексико-стилістичний аналіз, який супроводжуватиметься поясненнями та коментарями.

Лексико-стилістичний аналіз відповідає особливостям когнітивної сфери діяльності дітей 5–7 класів: достатня сформованість довільної смислової пам'яті, абстрактного мислення і репродуктивної уяви, на основі яких виникають лексико-стилістичні уміння й навички. Мовний аналіз посідає важливе місце з-поміж теоретико-практичних методів, оскільки сприяє підвищенню якості знань, умінь і навичок; формуванню понять «лексем», «лексична парадигм», «текст», є засобом збагачення словника учнів, попередження лексико-стилістичних помилок, інтеграції навчання, розвитку мовлення, удосконалення комунікативних умінь і навичок учнів [125, с. 6]. Рецептивні (загальномовленнєві й стилістичні) вправи спрямовані на сприйняття, усвідомлення і фіксування в пам'яті здобутої інформації; на характеристику мовних засобів, групування мовних явищ за вказаними ознаками, на визначення стилістичних невідповідностей у тексті [33, с. 10].

Основним завданням лексико-стилістичного аналізу тексту з метою навчання лексики є насамперед формування знань учнів про семантичний діапазон лексичної одиниці (її прямі та переносні значення), про особливості семантики слова. Особлива увага на цьому етапі відводиться семантичному та стилістичному аналізові маркованої лексики.

На цьому етапі аналізується лексичний склад різних за стилем текстів. А. Нікітіна встановила, що учні п'ятих класів не вміють мотивувати вибір слова особливостями стилю, це може робити незначна частина шестикласників і лише третина учнів сьомого класу. П'ятикласникам важко визначити стилістичну роль засвоєних лексичних засобів. Учні шостого класу виявляють за цим параметром кращі результати, а семикласники не продемонстрували значного поліпшення умінь. Найважчим для більшості учнів є – з'ясування різниці в лексичних особливостях різних за стилем текстів. Учні 5–7 класів здебільшого визначають стиль тексту інтуїтивно, не всі можуть обґрунтувати свої думки, невпевнено характеризують стилістичну роль лексичних одиниць. Їм важко мотивувати вибір слова особливостями стилю мовлення. Викликає труднощі семантизація слів: часто учні не вміють пояснювати значення слова описово. Недостатнє володіння словниковим запасом, а також невміння визначати стиль мовлення призводить до невідповідності вибору лексичних засобів стилю й задуму мовлення, невиправданих повторів слів, обмеженого вживання синонімів [33, с. 8].

Окреслені недоліки у знаннях та вміннях учнів 5–7 класів пояснюються тим, що впроваджений лексичний аналіз тексту має виконувати відразу декілька функцій: розширювати словниковий запас учнів; формувати знання про особливості вживання слів, словосполучень, фразеологічних єдностей релевантно стилю тексту та меті висловлювання; формувати уміння визначати стиль тексту за його лексичним наповненням; формувати уміння коригування лексичного складу тексту відповідно до його стилю та меті висловлювання.

Для розроблення методичних прийомів лексико-стилістичного аналізу тексту на цьому етапі було взято до уваги етапи та форми роботи, запропоновані А. Нікітіною. Дослідниця, зокрема, визначила, що застосування вчителем різних структурних компонентів лексико-стилістичного аналізу, формулювання запитань, їх послідовність повинні відповідати діям, що підводять текст під поняття й виводять із понять висновки, спираючись при цьому на послідовність етапів лексико-стилістичного аналізу як процесу: інтуїтивного (визначення стилю, типу мовлення на основі знань про ознаки цих понять); асоціативного (здійснення зв'язків між стилістичними й лексичними поняттями); цілісно-компонентного (аналіз впливу лексичних одиниць на стильові риси або впливу стилю на вибір лексичних одиниць); підсумково-корекційного (оцінювання відповідності чи невідповідності лексичних одиниць стилю) [125, с. 11]. Особливу увагу привертають три останні етапи, які безпосередньо стосуються аналізу релевантності лексичного складу тексту, його стилю і комунікативній меті.

У процесі навчання передбачено аналіз текстів усіх п'яти основних стилів (художнього, розмовного, наукового, публіцистичного, офіційно-ділового), однак їх співвідношення буде різним залежно від цілей навчання: у п'ятому класі співвідношення текстів художнього, розмовного, наукового, публіцистичного, офіційно-ділового стилів буде у пропорції відповідно 5:3:2:1:1; у шостому класі 5:2:3:3:1; у сьомому класі 5:2:3:3:2.

Лексико-стилістичний аналіз тексту застосовується у поєднанні з методами спостереження за мовними явищами, бесіди, вправ. Аналіз текстів, услід за Н. Веніг [33], здійснюється з поступовим наростанням ступеня самостійності в роботі учнів. Спочатку перевага надається колективному аналізу під керівництвом учителя, потім учні самостійно аналізують мовні засоби текстів.

Особливу увагу приділено зіставному аналізу [12; 125], який передбачав наявність як мінімум двох текстів, присвячених одній темі, насичених однорівневими різностильовими мовними елементами, наприклад, опис одного предмета чи явища в науковому й художньому стилях. Зіставний аналіз проводиться систематично під час вивчення розділу «Стилі мовлення», і лише спорадично під час навчання іншого матеріалу.

У процесі навчання лексики необхідно формувати знання школярів про стилістичні функції фонем, про акцентуаційні та орфоепічні норми слів, засоби милозвучності; формувати уявлення учнів про роль фонетичних засобів у наданні лексичним одиницям емоційно-експресивних конотацій, релевантних стилю та жанру висловлювання.

Тексти, складні за змістом, насиченістю різними лексичними засобами стилістичної виразності: полісемією, антонімією, синонімією, потребують повного аналізу під керівництвом учителя. Тексти з одним лексичним явищем, що яскраво впливає на стиль (важливо це враховувати, коли в лексико-стилістичному аналізі перевага віддається стилістичному) можуть обмежуватися частковим аналізом.

У розробленні вправ для аналізу тексту базовими стали методичні розробки В. Бадер [12], І. Варнавської [30], О. Глазової [40], Л. Кожуховської [86], Т. Левченко [98], Г. Михайловської [123], К. Пономарьової [141], Л. Шевцової [198].

Зокрема пропонуються:

– вправи на визначення семантики слів, сполук слів та виражальних засобів у реченнях та текстах;

– вправи у характеристиці стилю тексту (стилі усної і писемної форм мови) з погляду лексичних засобів його вираження; на оцінку лексичних засобів щодо релевантності стилю та комунікативній меті твору;

– вправи на визначення фонетичних засобів для надання словам емоційно-експресивних конотацій, релевантних стилю та жанру висловлювання;

– вправи в оцінюванні комунікативної ролі, функціонально-стилістичних особливостей, виражальних можливостей у мовленні на основі виявлення інформативного змісту тексту, його задуму, типу і стилю мовлення.

– вправи на визначення мотиву використання лексичних одиниць у тексті, вибір

потрібних із ряду пропонованих з метою висловити думку адекватно ситуації спілкування;

– вправи на знаходження слів (синонімів, антонімів, метафор) у тексті та спостереження за влучністю і доречністю їх уживання;

– вправи на виявлення сфери вживання окремих лексичних одиниць, на визначення емоційної насиченості слова;

– вправи на відшукування фразеологізмів у наведених реченнях чи текстах і пояснення їх значень;

– вправи з аналізом семантики фразеологізмів української мови й усвідомлення того, що власне українські фразеологізми дослівно не перекладаються, а добираються ідентичні за змістом і стилістичним забарвленням відповідники;

– вправи на визначення етнокультурознавчого змісту фразеологізмів, з'ясування джерел їх походження;

– вправи з добором до фразеологічних одиниць синонімічних слів чи фразеологізмів, уведення фразеологізмів у синонімічні ряди слів на групування фразеологізмів за синонімічними рядами;

– вправи у зіставленні текстів різних стилів та аналіз їх лексичного складу.

Запропоновані вправи спрямовані на аналіз текстів та характеристику певних елементів тексту: аналіз змісту і структури тексту, виявлення доцільності використання певних мовних засобів, релевантних стилю та комунікативній меті.

Поділяючи думки А. Нікітіної [125, с. 11] про значення використання лексико-стилістичного аналізу тексту, методичну систему роботи запропоновано здійснювати у чотири етапи: перший етап передбачає за допомогою запитань з'ясування ознак стилю, типу мовлення, сприйняття й усвідомлення теми, головної думки, визначення засобів зв'язку в аналізованому тексті; на другому етапі ставляться завдання учням: з'ясувати зв'язки між стилями й мовними засобами в тексті певного стилю; третій етап передбачає залучення учнів до пошуку доведень і формулювання висновків, відстоювання власних думок; на четвертому етапі поставлено за мету вчити учнів робити підсумки, вдаватися до експерименту, прогнозувати можливі власні мовленнєві дії.

Ураховуючи психологічну готовність учнів 5–7 класів до лексико-стилістичного аналізу тексту, яка з віком має позитивну динаміку зміни з кожним роком, вважаємо, що вибір дедуктивного чи індуктивного методів аналізу є суттєвим. Оскільки, як зазначає А. Нікітіна, учні п'ятого та шостого класів психологічно не готові до визначення стилю тексту без його попереднього аналізу, вони лише у сьомому класі учні виявляють таке вміння. Вважаємо за доцільне у п'ятих і шостих класах застосовувати дедуктивний аналіз (називати стиль, а потім визначати лексичні засоби його творення). У сьомому класі можна поступово переходити від дедуктивного до індуктивного аналізу (аналіз лексики тексту зі стилістичного погляду, а потім визначення стилю тексту).

План лексико-стилістичного аналізу потребує, на нашу думку, окремих уточнень з огляду на домінувальний тип аналізу (дедуктивний та індуктивний), а також з урахуванням того, що основний акцент робитиметься на формування лексичних знань, навичок та вмінь.

У навчанні учнів 5–6 класів, де домінуватиме дедуктивний аналіз, пропонуємо такий план аналізу: учні читають текст – учитель називає стиль та жанр тексту – учитель разом з учнями визначають жанрово-структурні особливості твору – за допомогою запитань учителя учні визначають домінуючий тип лексики за стилістичною диференціацією (лексики якого стилю найбільше) – учні визначають, наскільки адекватним є лексичний склад стилю та жанру твору.

Під час навчання учнів 7 класів, де велика роль відводитиметься індуктивному аналізу, пропонуємо такий план аналізу: учні читають текст – визначають жанрово-структурні його особливості; визначають його жанр – самостійно аналізують лексичний склад твору; визначають кількісне співвідношення стилістично маркованої лексики – визначають стиль твору, обґрунтовують свою думку.

Рецептивно-аналітичний етап є головним, оскільки на цьому етапі відбувається сприйняття нової лексики формування уявлень про семантичний діапазон кожної нової лексичної одиниці. Цей етап характеризується перманентністю (матиме місце упродовж усього курсу вивчення мови). У той же час вбачаємо доцільність та ефективність його використання лише у комплексі з наступними етапами опанування нової лексики.

Отже, після ознайомлення учнів з новими лексичними одиницями, визначення їх семантики наступним кроком має стати відтворення вивчених слів у репродуктивному мовленні. І, згідно з психологічними особливостями формування мовленнєвих навичок та вмінь, це відтворення повинне мати насамперед усний характер.

Тому **ІІ етап – усний імітаційно-репродуктивний**. На цьому етапі передбачається усне імітаційно-репродуктивне відтворення лексичних одиниць, яке провадиться з метою формування звукового образу слова у пам'яті учнів. Під поняттям імітації, слідом за А. Шукіним [203, с. 88], розуміємо наслідування, відтворення, повторення вивчених лексичних одиниць та фразеологізмів. Імітаційний метод пов'язаний з відтворенням почутих зразкових (відповідно до норм літературної мови) відрізків мовлення [123, с. 13]. Під репродуктивністю розуміємо насамперед відтворення запам'ятованих слів, фразеологічних сполук [203, с. 268].

Застосування усного імітаційно-репродуктивного етапу після ознайомлення учнів із новою лексикою зумовлене окремими психологічними процесами пам'яті, оскільки лексичні навички є продуктом діяльності пам'яті. Під час запам'ятовування особливу роль відіграють повторення, які повинні бути не лише частими, а й свідомими. Частота повторень, на думку В. Артемова, не є достатньою умовою успішності досягнення цілей навчання. До повторень слід додати свідомість, тільки це забезпечить максимальну ефективність у вивченні мови [7, с. 141]. Науковці визначають, що в опануванні мовленнєвим матеріалом задіяні чотири види пам'яті: слухова (запам'ятовування на слух лексичних одиниць); зорова (запам'ятовування нових слів під час зорової рецепції, тобто читання); моторна пам'ять (пов'язується з багаторазовим записом одного й того ж слова); кінестезична (промовляння слів, використання їх у процесі усного мовлення) [15, с. 8–12]. Однак, ґрунтуючись на позиціях І. Павлова та І. Соколова, які визначають основну роль мовленнєво-рухового аналізатора у засвоєнні усіх видів мовленнєвої діяльності, О. Аржанової [5], яка зазначає, що довготривала пам'ять формується в мовленнєво-руховому аналізаторі, вважаємо за доцільне серед усіх видів пам'яті надати пріоритет у формуванні лексичних навичок кінестезичної пам'яті і серед основних прийомів навчання домінувальну роль надавати роботі мовленнєво-руховим органам, тобто стимулювати діяльність учнів у такий спосіб, щоб вони вживали нові лексичні одиниці, сполуки слів та

фразеологічні звороти в усному мовленні. Саме цим і обумовлене використання імітаційно-репродуктивних прийомів навчальної діяльності.

Провідними методами навчання на цьому етапі мають бути репродуктивний, імітаційний та оперативний. Усний імітаційно-репродуктивний етап передбачає розробку методичних прийомів, які б забезпечували спостереження, запам'ятовування учнями лексичних засобів рідної мови, засвоєння їх нормативного використання в різних типах і стилях мовлення, конструювання, реконструювання, моделювання мовних одиниць, імітацію, відтворення пропонованих текстів [64].

Репродуктивний метод спрямовується на закріплення набутих знань, збагачення усного і писемного мовлення школярів виразними у стилістичному відношенні одиницями мови. Прийомами цього методу стали вправи у відтворенні словосполучень, речень, текстів у вільних диктантах, переказах, близьких до тексту, під час читання, заучування напам'ять, а також виконання вправ за зразком. Усі ці прийоми були спрямовані на збагачення мовлення школярів синонімами, антонімами, багатозначними словами, лексемами з переносним значенням [12, с. 22].

Основними прийомами, які організовують імітацію, визначають насамперед вправи у заучуванні напам'ять віршів, скоромовок, повторення зразка мовлення вчителя, переказ, близький до тексту [12, с. 22]. Імітаційні вправи призначені для імітації норм вимови окремих слів, граматичних форм, синтаксичних конструкцій, для сприймання і відтворення правильного, виразного мовлення на основі повного і точного розуміння змісту тексту, задуму автора [123, с. 18]. Крім того, вважаємо за доцільне запровадити практику заучування напам'ять зразків окремих жанрів офіційного стилю (заява, оголошення, лист). Це дасть змогу створити у свідомості учня модель, фрейм цього жанру, лексичні кліше, що значною мірою формують уміння написання творів у цих жанрах, а також розширити та збагатити словник учнів лексикою, яка належить виключно певному жанру.

Оперативний метод застосовується з метою формування мовленнєвих умінь і навичок [12, с. 22]. Оперативний метод навчання усного і писемного мовлення реалізується у вправах на конструювання мовних одиниць з певними лексичними завданнями. Вправи на основі варіативно-трансформаційної діяльності передбачали

самостійну побудову учнями висловлювань з опорою на запропонований їм мовний матеріал.

Значну роль відведено інтерактивним методам: навчальний процес відбувається за умови постійної активної взаємодії усіх учнів. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблем на основі аналізу обставин та відповідної ситуації [140]. Інтерактивне навчання відбувається шляхом постійної активної взаємодії усіх учнів. З-поміж інтерактивних методів для навчання лексики на цьому етапі можуть використовуватися метод «мікрофону», «мозковий штурм», «незакінчені речення», «синтез думок».

У розробленні вправ в імітації та усному конструюванні висловлювань з новими лексичними одиницями ураховано методичні розробки В. Бадер [12], І. Варнавської [30], Р. Друженeнко [64], Л. Кожуховської [86], Г. Михайловської [122], з-поміж яких виділяємо:

– імітаційні вправи на заучування напам’ять віршів, фрагментів прозових творів, загадок, приказок, прислів’їв, прикмет, окремих зразків творів, які належать до офіційно-ділового стилю (заява, оголошення, лист) з наступним їх відтворенням уголос;

– імітаційні вправи в усному переказі текстів із використанням нової лексики;

– імітаційні вправи з правильної вимови слів;

– конструктивні вправи у творенні слів з емоційно-експресивними конотаціями; а також складання з ними речень, релевантних стилю та жанру висловлювання;

– конструктивні вправи на складання в усній формі речень з новими словами (особливо з омонімами, багатозначними);

– конструктивні вправи на складання в усній формі з новими словами речень, релевантних стилю та жанру висловлювання;

– конструктивні вправи в усному доборі епітетів, синонімів, антонімів до поданих слів;

– конструктивні вправи на вживання фразеологізмів у реченнях;

– конструктивні вправи у доборі фразеологічних одиниць, зокрема прислів'їв та приказок за тематичною ознакою;

– трансформаційні усні вправи з добору слів, релевантних стилю та жанру висловлювання.

Спираючись на принципи наступності, послідовності, поступової ускладненості навчального матеріалу, а також зважаючи на ієрархічність мовних одиниць (слово – словосполучення – речення – текст), вважаємо за доцільне використовувати вправи усного імітаційно-репродуктивного етапу у такій послідовності: 1) імітаційні вправи на заучування текстів та фрагментів текстів з наступним їх відтворенням уголос; 2) конструктивні вправи на складання речень; 3) трансформаційні вправи у доборі слів, релевантних стилю та жанру висловлювання; 4) імітаційні вправи в усному переказі текстів із використанням нової лексики.

Усний імітаційно-репродуктивний етап займає першу ланку у процесі формування лексичних навичок та вмінь. Навчання лексики передбачає формування не тільки усних лексичних навичок та вмінь, але й письмових, на що буде спрямований наступний етап.

ІІІ етап – письмовий імітаційно-репродуктивний. На цьому етапі передбачається письмове імітаційно-репродуктивне відтворення лексичних одиниць. На цьому етапі більшу увагу приділено саме елементам репродуктивного мовлення (репродуктивно-конструктивного, коригувального, трансформаційного). На цьому етапі передбачається формування лексичних навичок паралельно і в комплексі з орфографічними, граматичними (правильного вживання окремих форм вивченого слова, особливостей його зв’язку з іншими словами). Письмовий імітаційно-репродуктивний етап, з одного боку, дублює попередній (передбачається виконання таких же самих форм роботи тільки у письмовій формі), а з іншого боку, залучає специфічні форми роботи (зокрема коректурні вправи), виконання яких є неможливим в усній формі. Повторне виконання усних вправ у письмовій формі має окремі позитиви та переваги: дає змогу формувати навички правопису слів, дає більше часу на те, щоб зосередитися на конструюванні окремих лексичних одиниць, речень із ними, текстів; на доборі синонімів, епітетів до поданих слів, а також дає змогу користуватися допоміжною літературою (наприклад, словниками), що значною мірою сприятиме розширенню тезауруса учнів. Адже, як показує спостереження за роботою учнів, спонтанне мовлення в учнів 5–6 класів відзначається лаконічністю,

дуже малою кількістю означень, однорідних членів речення, слів з емоційно-експресивною конотацією.

Основним методом навчання на цьому етапі буде оперативний, що застосовується з метою формування мовленнєвих умінь і навичок. Він виявлятиметься у вправах конструктивного, трансформаційного та аналітико-конструктивного характеру. Ці вправи створюють умови для формування комунікативно-мовленнєвих умінь через імітаційні, конструктивні, трансформаційні дії й операції, допомагають учням оволодіти передмовленнєвими навичками: вимовними, лексичними, граматичними, правописними [123, с. 18].

З-поміж інтерактивних методів для навчання лексики на цьому етапі можуть використовуватися методи «незакінчені речення» та «синтез думок».

Трансформаційні вправи (доповнення, трансформація тексту) створюють умови для доречного вживання вивчених мовних одиниць у мовленні через усвідомлення характеру інформації, закладеної у початковому тексті. Редагування як особливий вид трансформаційних вправ сприяє формуванню в учнів редакційних умінь: знаходити і виправляти недоліки у змісті й мовленнєвому оформленні чужих та власних думок [123, с. 19]. Конструктивні вправи спрямовані на дії й операції, на побудову (складання, конструювання) окремих словосполучень, речень, заміну одних конструкцій іншими; вибір з конструкцій доцільніших з погляду завдань висловлювання, його стилю і типу. Вони сприяють збагаченню активного і пасивного словника учнів, а також розвитку граматичної будови їхнього мовлення [123, с. 19].

Аналітико-конструктивні вправи містять завдання на редагування текстів різних стилів [12, с. 26]. До цього типу вправ віднесено вправи з редагування лексичного складу тексту, релевантного стилю та жанру висловлювання. Ці вправи передбачають формування умінь сприймати, оцінювати комунікативну роль, функціонально-стилістичні особливості, виражальні можливості у мовленні тієї конкретної одиниці, що вивчається, на основі виявлення інформативного змісту тексту, його задуму, типу і стилю мовлення [123, с. 19]. Формування умінь, як зазначає В. Бадер, трансформувати текст одного стилю в інший, використовуючи при цьому адекватні мовні засоби, конструювання текстів певного типу мовлення й стилю, редагування чужого чи власного висловлювання, має

відбуватися на основі набутих знань про стилі текстів, форми мовлення, мотиви, умови і завдання спілкування, про адресата мовлення, засоби оформлення думки усно й на письмі [12, с. 25].

У розробленні вправ з імітації та усному конструюванні висловлювань з новими лексичними одиницями враховано методичні розробки В. Бадер [12], І. Варнавської [30], О. Глазової [40], Л. Кожуховської [86], Г. Михайловської [122], К. Пономарьової [141], Л. Шевцової [198]:

– імітаційні вправи на запис віршів, уривків прозових творів, текстів офіційно-ділового стилю тощо;

– імітаційні вправи з письмового переказу текстів із використанням нової лексики;

– імітаційні вправи у написанні нових слів;

– конструктивні вправи на вживання слів з емоційно-експресивними конотаціями, а також складання з ними речень, релевантних стилю та жанру висловлювання (письмово);

– конструктивні вправи на складання в письмовій формі речень з новими словами (особливо з омонімами, багатозначними);

– конструктивні вправи на складання в письмовій формі з новими словами речень, релевантних стилю та жанру висловлювання;

– конструктивні письмові вправи з добору епітетів, синонімів, антонімів до поданих слів;

– конструктивні письмові вправи на вживання фразеологізмів у реченнях, у доборі фразеологічних одиниць, зокрема прислів'їв та приказок, за тематичною ознакою; уведення в речення фразеологічних одиниць, потрібних за змістом; вправи з добору фразеологізмів, які б визначали головну ідею твору;

– конструктивні вправи на відбір слів із ряду пропонованих з метою висловити думку адекватно ситуації спілкування;

– трансформаційні вправи на добір слів, релевантних стилю та жанру висловлювання (вправи усні);

– коректурні вправи з «редагування» (переробки) текстів, удосконалення тексту; вибору нормативного варіанта слова; порівняння взірцевих текстів і текстів, створених

учнями;

– коректурні вправи у визначенні та виправленні слів, ужитих неадекватно стилю та комунікативній цілі висловлювання.

Спираючись на ті ж самі принципи наступності, послідовності, поступової ускладненості навчального матеріалу, а також зважаючи на ієрархічність мовних одиниць (слово – словосполучення, речення, текст), запропоновано вправи письмового імітаційно-репродуктивного етапу подавати у такій послідовності: 1) імітаційні вправи на заучування текстів, фрагментів текстів, окремих слів з наступним їх відтворенням у письмовій формі; 2) конструктивні вправи на складання та записування речень; 3) трансформаційні вправи з добору слів, релевантних стилю та жанру висловлювання; 4) імітаційні вправи у письмовому переказуванні текстів із використанням нової лексики; 5) вправи з метою коригування лексичного складу тексту на предмет правильності слововживання, релевантно його стилю, жанру та меті висловлювання.

Усний імітаційно-репродуктивний та письмовий імітаційно-репродуктивний етапи мають бути спрямовані насамперед на запам’ятовування нових слів. Однак навчання лексики на цьому не завершується. Наступним кроком має стати формування навичок вживання нових слів у процесі породження усного та письмового мовлення.

Опанування учнями 5–7 класів усіх видів мовленнєвої діяльності здійснюватиметься у процесі роботи над усними і письмовими текстами художнього, наукового, офіційно-ділового і розмовно-побутового стилів, діалогічної і монологічної форми. Причому, основну увагу зосереджено на розвиткові монологічного мовлення, як складнішому за своєю природою, що становить додаткові труднощі в опануванні [12, с. 13].

Спираючись на психологічні засади формування лексичних навичок, основною передумовою яких є забезпечення домінуючої ролі кінестезичної пам’яті, вважаємо за доцільне процес формування лексичних навичок у продуктивному мовленні розпочати із усного етапу.

IV етап – усний продуктивний. Основна мета цього етапу – формування навичок уживання нових слів під час створення усних текстів (переважно монологічного характеру), релевантно їх стилю та жанру, адже мовленнєва діяльність у цей віковий період стає для особистості важливим засобом самовираження, самореалізації. В учнів

повинні розвиватися вміння й навички користуватися лексичними засобами для побудови власного висловлювання.

На цьому етапі (слідом за І. Варнавською) навчальна діяльність учнів спрямовується на удосконалення вмінь і навичок створювати власні тексти (висловлювання) з раціональним використанням виражальних засобів мови залежно від ситуації спілкування. Тому більшої ваги надається критичному ставленню учнів до висловлювань інших, використанню засобів виразності при аргументації власних думок, формулюванні висновків [30].

Основним методом навчання на цьому етапі є комунікативний (продукування, моделювання мовлення) [30; 198], спрямований на підготовку учнів до створення монологів, діалогів, написання переказів і творів. Він реалізується у ситуативних завданнях, які ґрунтуються на залежності висловлювання, його мовного оформлення від мовленнєвої ситуації. Розвиваючи в учнів уміння співвідносити зміст та форму своїх висловлювань з мовленнєвою ситуацією, ці завдання дисциплінують мислення, формують уміння вибирати найдоцільніший варіант мовного матеріалу відповідно до конкретної мовленнєвої ситуації [198].

З-поміж інтерактивних методів у процесі дослідного навчання лексики на цьому етапі ефективними виявились методи: «мозковий штурм», «незакінчені речення», «спільний проект», «навчаючи – навчаюсь», «програвання сценок».

Для формування означених навичок та вмінь науковці пропонують тренувальні репродуктивно-креативні й креативні вправи, завдання аналітико-мовленнєвого характеру на основі текстів художнього, розмовного, наукового, публіцистичного й офіційно-ділового стилів: побудова різноманітних одиниць мовлення (за опорними елементами, моделями, схемами, планами, на основі окремих прийомів стимуляції творчої уяви); розширення вихідного матеріалу; творче редагування текстів, творчий переказ [7, с. 13]; переконструювання тексту одного стилю в інший, використовуючи при цьому адекватні мовні засоби, конструювання міні-висловлювань певного типу мовлення й стилю, редагування чужого чи власного висловлювання [112]; вправи на відпрацювання загального змісту майбутнього висловлювання; вправи на визначення структури та композиції висловлювання; вправи з добору мовних засобів та створення тексту; вправи

на удосконалення тексту (редагування) [40]; вправи з добору мовних засобів за певною ознакою (поширення речень, відповіді на запитання, перекази (стислі, докладні, вибіркові); ситуативні вправи, які вимагають реалізації інтерактивних методів навчання [33].

Релевантними для навчання української лексики в аспекті функціонально-семантичного підходу вважаємо такі:

- усні вправи на складання текстів монологічного характеру за запропонованим планом (з використанням нових лексичних одиниць та фразеологічних зворотів);
- усні вправи на складання текстів діалогічного характеру (з використанням нових лексичних одиниць та фразеологічних зворотів);
- конструктивно-трансформаційні усні вправи на переказ текстів з творчим завданням (на зміну, доповнення змісту);
- конструктивно-трансформаційні усні вправи з метою зміни стилю тексту;
- конструктивні усні вправи в складанні твору з опорою на подані слова;
- конструктивні усні вправи на складання твору з опорою на подані слова та зображувальну наочність;
- конструктивні усні вправи на розширення тексту (адекватно зазначеного стилю).

Пропоновані вправи подаватимуться у такій послідовності: 1) конструктивно-трансформаційні вправи на переказ текстів з творчим завданням, у зміні стилю тексту; 2) конструктивні вправи на складання текстів діалогічного характеру; 3) конструктивні вправи на складання текстів монологічного характеру за запропонованим планом, у складанні твору з опорою на подані слова, на складання твору з опорою на подані слова та зображувальну наочність; 4) конструктивні вправи на розширення тексту.

Навчання лексики в аспекті функціонально-семантичного підходу потребує формування навичок використання лексики адекватно стилю, жанру твору та комунікативній цілі висловлювання у письмовому мовленні.

V етап – письмовий продуктивний. Основна мета цього етапу – формування навичок вживання нових слів під час створення письмових текстів (переважно монологічного характеру), релевантно їх стилю та жанру.

Основним методом навчання на цьому етапі є комунікативний (продукування, моделювання мовлення) [30; 198; 123]. Метод продукування мовлення (комунікативний), як зазначає Г. Михайловська, виражається у формуванні умінь сприймати, оцінювати, відтворювати чуже мовлення в писемній формі, створювати власні висловлювання з урахуванням вимог ситуацій спілкування й відповідно до норм літературної мови [123, с. 13]. Цей метод В. Бадер пропонує реалізовувати у вправах у створені творів-мініатюр на уроках засвоєння знань з мови, а також написання творів на уроках розвитку мовлення [12, с. 23]. Власне мовленнєві вправи зумовлюють формування мовленнєвих умінь і навичок школярів у процесі відтворення поданих зразків з елементами творчості, редагування та конструювання власних висловлювань за пропонованою темою або змодельованою ситуацією спілкування. З-поміж інтерактивних методів для навчання лексики на цьому етапі може використовуватися методи «незакінчені речення» та «спільний проект».

Вправи на продукування власних зв'язних висловлювань писемної форми можна запроваджувати, використовувати на уроках розвитку мовлення, з метою закріплення набутих знань у власній мовленнєвій діяльності та вдосконалення умінь, необхідних для реалізації конкретної мовленнєвої дії в конкретній мовленнєвій ситуації. Продуктивні вправи передбачають творче застосування знань, зокрема в новій ситуації, вільне володіння всіма видами мовленнєвої діяльності, необхідними для виконання вправ у трансформації текстів, редагуванні, написанні різних за стилями, типами й жанрами мовлення творів.

Велику увагу приділено на цьому етапі створенню самостійних творчих висловлювань на основі уяви на уроках мовлення, що сприятиме також удосконаленню структурно-композиційних, граматико-стилістичних та редакторських умінь; переконструюванню текстів з одного стилю в інший.

У розробці вправ у письмовому конструюванні висловлювань з новими лексичними одиницями опиралися на методичні напрацювання В. Бадер, Н. Веніг, О. Глазової, Р. Друженко, Л. Кожуховської, Г. Михайловської, К. Пономарьової, Л. Шевцової:

– конструктивні письмові вправи на складання текстів монологічного характеру за

запропонованим планом (з використанням нових лексичних одиниць та фразеологічних зворотів);

- конструктивно-трансформаційні письмові вправи з переказу текстів з творчим завданням (на зміну, доповнення змісту);
- конструктивно-трансформаційні письмові вправи на зміну стилю тексту;
- конструктивні письмові вправи на складання твору з опорою на подані слова;
- конструктивні письмові вправи на складання твору з опорою на подані слова та зображувальну наочність;
- конструктивні письмові вправи на розширення тексту з урахуванням адекватно зазначеного стилю;
- конструктивні вправи з написання творів на основі уяви.

Пропоновані вправи подаються у такій послідовності: 1) конструктивно-трансформаційні вправи з переказу текстів із творчим завданням, на зміну стилю тексту; 2) конструктивні вправи з написання творів за запропонованим планом, на складання твору з опорою на подані слова; з опорою на подані слова та зображувальну наочність; 3) конструктивні вправи на розширення тексту; 4) конструктивні вправи з написання творів на основі уяви.

Формування лексичної компетенції в аспекті функціонально-семантичного підходу має синкретичний характер: навчання лексики здійснюватиметься паралельно із навчанням інших розділів – словотвору, морфології, синтаксису, орфографії, фонетики, орфоепії, а також у процесі розвитку усного та писемного мовлення.

Наступним етапом пропонується модель формування лексичних навичок, яка функціонуватиме у процесі навчання окремих розділів лінгвістики.

2.5. Функціональна модель навчання лексики української мови учнів 5–7 класів

Реалізація мовленнєвої змістової лінії програми вимагає врахування двох ступенів мовленнєвої діяльності: *підготовчий ступінь*, який передбачає уміння відтворювати

готові мовні одиниці, добирати наявні в мові варіанти мовних одиниць, мотивуючи свій вибір, цей ступінь мовленнєвої діяльності ґрунтується на знаннях норм літературної мови та практичних уміннях і навичках, що виробляються насамперед на уроках вивчення лінгвістичної теорії у процесі засвоєння мовного матеріалу; *основний ступінь* – розвиток різних видів мовлення, формування комунікативних умінь – співвідноситься з уміннями творчо використовувати мовні засоби та засоби вираження думки залежно від стилю, типу, жанру мовлення [120, с. 266]. Тому навчання лексики також проходитиме ці два ступені.

Учні 5–7 класів вивчають такі розділи шкільного курсу української мови: «Текст», «Синтаксис і пунктуація», «Фонетика. Орфоепія. Графіка. Орфографія», «Лексикологія. Фразеологія», «Будова слова. Орфографія», «Морфологія», «Мовленнєвий розвиток».

Аналіз підручників для 5–7 класів показав, що лексичні вправи наявні в усіх розділах, однак вони не мають системного характеру, і їх лексичний склад (близько 1,5–3% невідомої лексики) не дає змоги розширювати тезаурус учнів. Для усунення цих недоліків було запропоновано замінити вправи, які домінують у підручниках, комплексними, де б кожна вправа передбачала формування лексичних знань та навичок за принципом наскрізності навчання лексики, щоб робота над збагаченням мовлення учнів була систематичною й органічно включалася в зміст і структуру кожного уроку.

На уроках вивчення мовної теорії словникова робота спрямовувалася на збагачення словникового запасу учнів за рахунок засвоєння нових слів, синонімів, антонімів до відомих слів; формування умінь і навичок визначати семантику, емоційно-експресивне забарвлення слів і правильно їх використовувати; формування умінь і навичок правильного вживання з урахуванням сполучуваності слів; розвиток умінь доцільного використання слів залежно від типу і стилю мовлення; виховання в учнів мовного чуття, естетичного смаку до краси.

Для формування лексичних навичок та вмінь використовували комплексні лексико-граматичні, лексико-стилістичні, лексико-фонетичні та лексико-орфографічні вправи. Дидактична насиченість та порядок презентації цих вправ забезпечили здійснення процесу формування лексичних знань та навичок у такій послідовності: 1) рецептивно-аналітичний етап (читання тексту, визначення семантики слів, а також їх

стилістичної функції); 2) усний імітаційно-репродуктивний етап (заучування напам'ять віршів, окремих речень, які містять нові слова); 3) письмовий імітаційно-репродуктивний етап (складання речень з новими словами); 4) усний продуктивний етап (використання нових слів під час переказу текстів та складання творів); 5) письмовий продуктивний етап (використання нових слів під час написання переказів та творів).

Рецептивно-аналітичний та письмовий імітаційно-репродуктивний етапи були обов'язковими для кожної вправи. Усний імітаційно-репродуктивний етап – факультативний, і був лише тоді, коли матеріалом вправи виступали вірш чи поезія у прозі. Усний продуктивний та письмовий продуктивний етапи залучалися на більш пізньому етапі вивчення мікротеми «Текст», тоді, коли учні оволодівали основними текстовими категоріями, передбаченими навчальною програмою, були готові до переказів та складання усних і письмових творів.

Вправам у письмовому продукуванні текстів передували вправи в усному продукуванні, а також в аналізі почутих творів своїх однокласників. І вправам в усному продукуванні і вправам у письмовому продукуванні обов'язково передували рецептивно-аналітичні вправи та імітаційно-репродуктивні.

Лексичні вправи поєднувалися із вправами на визначення стилю тексту, поділ тексту на абзаци, пошук тематичних речень, складання плану розповіді, порівняння, опису, розповіді та роздуму, визначення основної думки тексту.

З урахуванням тематичного та комунікативного принципів моделювання процесу навчання лексики, тезаурус вправ, з одного боку, об'єднувався у певні тематичні групи, а з іншого – вивчалися ті групи лексики, які необхідні для написання творчих робіт, що планувалися у цих класах, а також ті, що обслуговують зв'язні висловлювання учнів.

Комплексне формування текстових умінь, а також лексичних знань та навичок у *п'ятому* класі відбувалося на матеріалі текстів-описів предметів та тварин, діалогів етикетного характеру, діалогів-розпитувань опису предметів, тварин, відгуків про висловлювання товаришів, оповідань про випадки із життя; у *шостому* класі – на матеріалі текстів розповідного характеру з елементами опису приміщення, текстів-роздумів, текстів розповідного характеру з елементами опису природи; у *сьомому* класі

домінували тексти з описом зовнішності людини, процесів праці, текстів-роздумів дискусійного характеру.

На вивчення теми **«Текст»** припадає чотири уроки розвитку мовлення [121]: 1) усний докладний переказ тексту-розповіді з елементами опису; 2) письмовий докладний переказ тексту-розповіді з елементами опису; 3) усний докладний переказ тексту наукового стилю; 4) аналіз письмового переказу, робота над виправленням помилок. Тому уся пропедевтична робота з формування тезаурусу учнів була зорієнтована насамперед на підготовку до зазначених уроків розвитку мовлення.

Із засадами лінгвістики тексту учні загальноосвітньої школи знайомляться у п'ятому класі, тому, згідно з тематичним та комунікативним принципами моделювання та навчання лексики, формування лексичних знань та навичок, а також текстових умінь, відбувалося на матеріалі текстів-описів предметів та тварин, діалогів-розпитувань опису предметів, тварин. З метою збагачення учнів соціокультурними знаннями, матеріалом опису предметів були тексти-описи предметів національної культури та побуту (предмети одягу, посуду, предметів праці, музичних інструментів, театрального начиння, окультні предмети тощо). Матеріалом опису тварин були тексти-описи домашніх та диких тварин.

На ***підготовчому ступені*** під час вивчення теми «Текст» пропонувалися комплексні вправи, спрямовані на формування текстових знань, умінь переказувати тексти, конструювати власні тексти-описи, роздуми, розповіді в усній і письмовій формі, а також на забезпечення лексичних знань та навичок з урахуванням основних етапів формування лексичних знань, навичок та вмінь.

Вправа 1. Прочитайте текст. Визначте, до якого типу висловлювання він належить.

І справді було гарно на ниві, несказанно гарно! Погідне блакитне небо дихало на землю теплом. ***Половіли*** *жита й* ***вилискувались*** *на сонці. Червоніло ціле море колосків пшениці. Долиною повилась річечка, наче хто кинув нову синю стрічку на зелену траву. А за річкою, попід кучерявим зеленим лісом, вся гора вкрита розкішними килимами* ***ярини****. Гарячою зеленою барвою горить на сонці ячмінь, широко стелеться килим ясно-зеленого вівса, далі, наче* ***риза рути****, темніє просо (М. Коцюбинський).*

Поясніть значення виділених слів. Значення яких слів вам не відоме? Складіть речення з цими словами. Визначте, які слова надають твору саме художнього стилю.

Вправа проводилася методом «мозкового штурму» – учні по черзі виголошували аргументи, які доводили приналежність тексту до певного стилю та типу висловлювання.

Вправа 2. Визначте, які слова-синоніми найбільше відповідають змісту та стилю речення.

А за річкою, попід кучерявим зеленим лісом, вся гора вкрита …. килимами ярини. (розкішними, зеленими, золотими, багатими, пишними, буйними, дорідними, помпезними, розбуялими).

Василько торкнув коней; коні знялися з місця і …. побрели по глибокому снігу. (нешвидко, підтюпцем, галопом, ледь-ледь).

Вправа виконувалась учнями спочатку самостійно, а потім учні по черзі зачитували слова і обґрунтовують, чому вони вибрали саме такі слова.

Вправа 3. Прочитайте тексти. Визначте, який із них опис, а який розповідь. Обґрунтуйте свою думку.

I. *Був собі раз Осел. Забагато йому стало праці і батогів у господаря. «Давай, – думає, – втечу в ліс і буду жити на волі! Буду собі пастися по лісі, і хто мені що зробить?» І, не думавши довго, втік від господаря, та й у ліс. Добре йому там. Пасеться, де хоче, не робить нічого, ніхто його не б'є – відколи жиє, ще такого добра не зазнав. Аж раз дивиться, йде Лев, страшний-престрашний, та й просто на нього. «Ну, – думає собі Осел, – аж тепер по мені буде!» Але поки Лев дійшов до нього, він якось трохи отямився і поміркував собі: «Ану, може, я його деяк здурю?» (І. Франко).*

II. *Повівав холодний вітрець. З краю неба насувались білі, наче молочні, хмари. Разно бігли мишасті коненята. Дорога була слизька, і сани йшли в затоки. На обидва боки від дороги, скільки скинеш оком, розстелилось поле, вкрите снігом, мов білою скатеркою. Твердий синявий сніг грав на сонці самоцвітами. Чорне вороння сідало громадами на сніг і знов здіймалося з місця. Вітер дужчав. Насунули снігові хмари і оповили небо. Сонце сховалось за хмари. Посипав сніжок (М. Коцюбинський).*

Випишіть незнайомі слова, визначте їх значення. Усно перекажіть ці тексти, використовуючи нові слова.

Вправа проводилася методом «мозкового штурму» – учні по черзі виголошували аргументи, які доводили приналежність тексту до певного типу висловлювання.

Вправа 4. Розширте речення епітетами та метафорами.

Здорові дуби стояли в заметах; їм було байдуже, що бурхав вітер, ішов сніг.

Цю вправу рекомендовано проводити з використанням інтерактивного методу «незакінчені речення», де учні по черзі виголошували речення з дібраними епітетами та метафорами, або методу «синтезу думок» – коли кожен учень записував один епітет чи метафору і передавав речення у такому вигляді наступному учневі, той, у свою чергу, також дописував одне слово і передавав наступному (при цьому учні повинні слідкувати, щоб зберігався зміст речення).

Вправа 5. Прочитайте текст, поясніть значення виділених слів. Поясніть роль цих слів у стилетворенні. Усно перекажіть текст.

*Поляна ця, подзьобана **струхлявілими** пеньками, викружилася край **осичняка**, трохи на згірку. Ранньої весни вона перша вбиралася квітами, і хутко тут виганялась така висока трава, що в ній, прилігши, лось міг сховатися до половини. Тепер поляна пустельна, як і все навколо. Навкруги, розвидняючись, світліло, виразніше **малювались** осики, повітря між ними глибшало й **прозорішало**, і тиша з настороженої й сліпої ставала спокійна й осмислена, в ній уже не чулось того страху, що донедавна. Лось сподівався побачити схід сонця, і коли під його променями **забронзовіли** верхівки, коли віття скупалося в його усміхові, то лось наче аж полегшав, ще більше **пострункішав,** і в очах появився золотавий сплеск, який надав їм виразу одвічного розуміння життя природи і її таємниць.*

Вправа проводилася методом «мозкового штурму» – учні по черзі визначали слова, які відіграють важливу роль у стилетворенні.

Вправа 6. Прочитайте текст наукового стилю. Поміркуйте, які лексичні засоби не відповідають цьому стилю.

Дуб звичайний – могутнє дерево родини букових (Fagaceae) (20 – 40 м заввишки) з шатроподібною або широкопірамідальною кроною, міцними гілками і товстим стовбуром (1–1,5 м у діаметрі). Кора темно-сіра, товста з поздовжніми тріщинами. У молодих дубків кора сіра, гладенька. Молоді пагони голі, оливково-бурі, ребристі, з овальними бруньками. Листки короткочерешкові, видовжено-оберненояйцеподібні,

донизу звужені, перистолопатеві (7–40 см завдовжки). Лопаті тупі, округлі, вирізи між ними неглибокі. Молоді листочки опушені, у старих листках опушення тільки на жилках (web-сайт).

Вправа проводилася методом «мозкового штурму» – учні по черзі визначали слова, які не відповідають науковому стилю.

Вправа 7. Прочитайте текст, визначте значення невідомих слів. Переформатуйте цей текст з наукового стилю в художній, користуючись насамперед лексичними засобами.

Осика – високе струнке дерево родини вербових з округлою кроною і циліндричним стовбуром, укритим гладенькою світло-зеленою корою. У старих дерев кора в нижній частині чорна, глибокотріщинувата. Молоді пагони бурі, звичайно голі, блискучі, бруньки клейкі, загострені. Листки (3–7 см завдовжки) округлі або округлояйцеподібні, виїмчасто-зубчасті, шкірясті, зісподу сизуваті. Тичинкові сережки пониклі (7–10 см завдовжки), темно-пурпурові, квітки без оцвітини, на коротких ніжках, приквіткові луски торочкуваті, волохато-війчасті; тичинок 5–8, пиляки пурпурово-червоні (web-сайт).

На ***основному ступені*** (на уроках розвитку мовлення) тривало паралельне формування мовленнєвих умінь з лексичними знаннями та навичками, а також із текстовими знаннями та уміннями.

Робота зі складання переказів та творів проводилася у три етапи: дотекстовий, текстовий та контрольний. На дотекстовому етапі складання переказу передбачало: зачитування тексту учителем; визначення учнями стилю та жанру цього тексту, а також називання лексичних, граматичних, фонетичних особливостей того чи іншого стилю; виписування невідомих слів, пояснення їх значень, складання учнями речень з невідомими словами; соціокультурний коментар.

Текстовий етап підготовки переказу передбачав складання плану переказу, записування основних тез, які будуть розкриватися учнями, підготовка чорнового варіанту переказу (із включенням нової лексики), зачитування чорнового варіанту кількома учнями, обговорення текстів переказів на предмет послідовності викладу, відповідності змісту, адекватності вживання лексики змісту тексту та його стилю; підготовка чистового варіанту.

Контрольний етап підготовки переказу передбачав перевірку переказу, аналіз типових помилок.

Робота зі складання творів також проходила три етапи: дотекстовий, текстовий, контрольний. Дотекстовий етап підготовки творів передбачав оголошення теми твору; обговорення з учнями матеріалу, який був залучений під час написання твору; виписування нових слів, які учні використовували у творі, пояснення їх значень, складання з ними речень; пригадування учнями творів художньої літератури, фольклору, у яких розкривається ця тема; зачитування учителем кількох творів-зразків на відповідну тему.

Текстовий етап підготовки твору містив складання плану твору, записування тез, які будуть розкриватися у творі; підготовку чорнового варіанту твору (із включенням нової лексики); зачитування чорнового варіанту кількома учнями, обговорення текстів творів на предмет послідовності викладу, відповідності змісту теми, адекватності вживання лексики змісту твору та його стилю; підготовку чистового варіанту.

Контрольний етап підготовки переказу передбачав перевірку твору, аналіз типових помилок.

Урок усного докладного переказу тексту-розповіді з елементами опису.

На цьому уроці передбачалося досягнення основної мети: формування знань лексичних одиниць, які позначають культурно-специфічні предмети; формування умінь уживання лексики на позначення культурно-специфічних понять в усному мовленні. Для цього учням запропонували текст В. Войтовича «Писанка».

Формування лексичних знань та навичок на основному ступені пропонували здійснювати за моделлю, що передбачала такі етапи роботи над усним переказом тексту. На дотекстовому етапі: читання тексту; визначення лексичних значень слів (писанка, крашанка, предковічні часи, бог Род) (переважно учнями); соціокультурний розширений коментар (учителем і учнями); визначення стилю тексту та типу мовлення, адекватності лексики стилю твору (методом «мозкового штурму»); складання та записування речень з новими словами в художньому стилі, добір синонімів (методом «мікрофону» та «незакінчених речень»). На текстовому етапі: складання плану, виписування опорних слів тексту; усний переказ тексту двома-трьома учнями, редагування учнями чужих робіт.

Складання переказу тексту відбувалося методом «спільного проекту»: учнів поділити на кілька груп по шість осіб, із яких кожні два відповідали за переказ певної частини тексту (відповідної одному із пунктів плану). Потім по черзі переказували текст, стежачи, щоб уникати повторів, «втручань» у чужий фрагмент переказу тексту. Така робота дала змогу максимально концентрувати увагу учнів на важливих фрагментах тексту, на конкретних лексичних одиницях.

Урок письмового докладного переказу тексту-розповіді з елементами опису.

Лексична мета: розширити словник учнів лексемами на позначення поведінки та зовнішнього вигляду тварин; сформувати навички вживання цих слів адекватно змісту, меті та стилю висловлювання.

Для письмового докладного переказу тексту-розповіді з елементами опису пропонувалися тексти-описи тварин або предметів. Особливості формування лексичних знань та навичок розглядалися на прикладі тексту «Беркут».

Беркут

*Беркут – великий, **енергійний**, рухливий птах. Він має довгі та вузькі крила, потужні лапи з гострими кігтями. Задня частина голови та шиї забарвлені у **рудуватий** колір. Цей величний птах полює за зайцями, козенятами, дикими поросятами, а також глухарями та тетеруками. Побачивши своїм пильним оком здобич здалеку, йде на ціль з великої віддалі прямо, розвиваючи величезну швидкість. Набравши спочатку темп на махах крил, він переходить на падаюче ковзання з притиснутими кінцями крил. З свистом розсікаючи повітря, він стрімко летить на ціль, абсолютно прямо. Доганяючи жертву, він виходить з **піке**, ловлячи її кігтями (web-сайт).*

Пропонувалися такі етапи роботи над письмовим переказом тексту на дотекстовому етапі: читання тексту (учителем); визначення лексичних значень виділених слів (переважно учнями); визначення стилю тексту та типу мовлення, адекватності лексики тексту стилю твору (методом «мозкового штурму»); складання та записування речень з новими словами в художньому стилі, добір синонімів та паронімів (енергійний/енергетичний) до цих слів (методом «мікрофону» та «незакінчених речень»). Текстовий етап: складання плану, виписування опорних слів тексту; усний переказ тексту

двома-трьома учнями; чернеткова робота над переказом тексту; редагування учнями чужих робіт; чистовий переказ тексту.

Під час складання письмового переказу тексту метод «спільного проекту» був більш релевантним, ніж у складанні усного переказу: учнів так само поділили на кілька груп по шість чоловік, із яких кожні два відповідали за переказ певної частини тексту (яка відповідала одному із пунктів плану). Потім по черзі кожен учень записував переказ свого фрагменту, після чого учні кооперувалися і записували цілий текст, виправляючи при цьому помилки один одного.

Урок усного докладного переказу тексту наукового стилю.

Лексична мета: розширити словник учнів лексикою, яка може використовуватися для опису зовнішнього вигляду та поведінки тварин, сформувати навички вживання слів на позначення зовнішності та поведінки тварин в усному мовленні адекватно змісту, стилю та типу висловлювання.

Для усного докладного переказу тексту наукового стилю пропонували тексти-описи тварин або предметів. Особливості формування лексичних знань та навичок розглядалися на прикладі тексту «Білка».

Білка звичайна має довжину тіла 20–30 см, хвіст 14–25 см, масу 200–500 гр. Для цього надзвичайно ***в'юнкого*** *звірка характерні довгий пухнатий хвіст і вуха з «пензликами». Хутро звичайної білки в основному* ***бурих*** *тонів. Черево завжди світле. Колір хутра залежить від середовища проживання. Білка дуже добре лазить по деревах. Вона так само швидко піднімається нагору на дерево, як і спускається вниз головою. Вона добре і* ***прицільно*** *стрибає. Невелика маса дозволяє підніматися їй на частину крони і на кінці гілок дерев. При цьому довгий пухнатий хвіст служить білці своєрідним* ***балансиром****. А під час стрибка він служить кермом. Сигнал тривоги – голосний* ***цокіт*** *(web-сайт).*

Дотекстовий етап: читання тексту (учителем); визначення лексичних значень слів (в'юнкий, бурі тони, балансир, цокіт) – переважно учнями; визначення стилю тексту та типу мовлення, адекватності лексики тексту стилю твору («мозковий штурм»); складання та записування речень з новими словами в науковому та художньому стилях, добір синонімів до цих слів (методом «мікрофону» та «незакінчених речень»). Текстовий етап:

складання плану, виписування опорних слів тексту; усний переказ тексту (у формі «спільного проекту»).

Урок аналізу письмового переказу, робота над виправленням помилок.

На цьому уроці тривала робота над збагаченням словникового запасу учнів, яка здійснювалася з урахуванням основних етапів формування лексичних знань, навичок, виділених у попередніх параграфах. Для аналізу помилок ефективним був індуктивний метод: учням пропонувалися речення з лексичними помилками для їх виявлення, учні виправляли ці помилки, редагували речення, наступним кроком було складання нових речень зі словами, вжитими неправильно. Особлива увага приділялася подоланню помилок на: вживання слів, які не відповідають змісту речення (тексту), неправильному сполученню слів у реченнях, уживання слів, які не відповідають стилю мовлення.

Наведемо приклади вправ, які слугували для формування лексичних знань та навичок на уроці виправлення помилок.

Вправа 8. Прочитайте речення. Знайдіть слова, які не відповідають їх змісту. Відредагуйте речення.

Білка дуже добре повзає по деревах. Під час стрибка хвіст білці служить рулем. Хутро звичайної білки в основному бурої фарби.

Складіть речення з парами слів: лазити/повзати, колір/фарба/тон.

Вправа 9. Прочитайте речення. Знайдіть слова, які не відповідають науковому стилю речень. Відредагуйте речення.

Черевце у білки завжди світле. При цьому розкішний пухнатий хвіст служить білочці своєрідним балансиром.

Складіть зі словами *білка/білочка, хвіст/хвостик* речення, так щоб вони належали науковому та художньому стилям.

Отже, зміст та матеріал вправ були сконструйовані у такий спосіб, що сприяли формуванню текстологічних знань та вмінь (зокрема знань про стилі та типи мовлення, їх структурні особливості, лексичний склад, умінь визначати та конструювати текст певного стилю та типу мовлення), а також сприяли збагаченню та коригуванню активного і пасивного словника учнів за запропонованою моделлю: сприйняття лексичної одиниці – визначення її лексичного значення та стилістичних функцій – усне імітативно-

репродуктивне вживання лексичних одиниць – письмове імітативно-репродуктивне вживання лексичних одиниць – вживання нових слів під час створення усних текстів – вживання нових слів під час створення письмових текстів.

Синтаксис і пунктуація

Під час вивчення синтаксису та пунктуації формування тезаурусу учнів 5–7 класів продовжувалося. Здійснювалося воно паралельно із формуванням навичок рецепції та репродукції різних типів речень за метою висловлювання; головних та другорядних членів речення; однорідних членів речення; звертань та вставних слів.

На ***підготовчому ступені*** під час вивчення теми «Синтаксис і пунктуація» пропонувалося використовувати комплексні вправи, які поєднували: а) визначення головних та другорядних членів речення (однорідних членів, вставних слів) з поясненням значень виділених слів та складанням речень, у яких би ці слова вживалися у ролі головних та другорядних членів відповідно до вказаного стилю та типу мовлення; б) визначення типів речень за метою висловлювання та емоційним забарвленням з поясненням значень виділених слів та складанням з ними різних за метою висловлювання та емоційним забарвленням речень, з визначенням стильової приналежності цих речень; в) пояснення значень окремих слів (синтаксично важливих) з використанням нових слів під час переказу тексту; складання тексту заданого стилю та типу мовлення з використанням у ньому певних синтаксичних одиниць; г) використання синтаксичних одиниць в усному та писемному мовленні зі складанням діалогів; д) використання синтаксичних одиниць в усному та писемному мовленні з переформатуванням текстів з одного стилю мовлення в інший. Порядок цих видів діяльності відповідав психологічним особливостям формування лексичних навичок та розробленій моделі навчання лексики української мови.

Синтаксис і пунктуація вивчаються у п’ятому класі і, згідно з «Методичними рекомендаціями» [121], на цей розділ припадає три уроки розвитку мовлення, присвячені навчанню опису предметів: 1) – 2) усний докладний переказ розповідного тексту з елементами опису предмета; 3) письмовий докладний переказ розповідного тексту з елементами опису предмета. Тому, згідно з тематичним та комунікативним принципами

моделювання та навчання лексики, формування лексичних знань та навичок, а також синтаксичних знань, навичок та вмінь, відбувалося на матеріалі текстів-описів предметів (зрідка тварин, діалогів-розпитувань опису предметів). Під час вивчення синтаксису головна увага приділялася словам, що позначають назви предметів побуту, елементів національного одягу та домашнього начиння.

Проілюструємо ці види вправ конкретними зразками.

Вправа 10. Прочитайте речення. Визначте в них головні члени.

*Я походив, поблукав коло мої кручі і в червоних **ходаках** погубив **онучі** (О. Воропай). **Кептар** – це коротка кожушанка без рукавів. **Бойки** часто шиють кептарі з відкладним коміром, з чорної або білої кожушини. Сучасні українські **свити** можна поділити на три основні види: з вусами, з рясами та зі збором.*

Поясніть значення виділених слів. Усно складіть з цими словами речення, так щоб ці слова вживалися у ролі головних членів.

Вправа 11. Прочитайте речення. Визначте їх типи за метою висловлювання.

*Якийсь дивний і страшний звір, синій-синій, з препоганим запахом, покритий не то лускою, не то якимись колючими **гудзами**, не то їжаковими колючками, а хвіст у нього – не хвіст, а щось таке величезне і важке, мов **довбня** або здоровий **ступернак**. Серце у бідолахи билося сильно, голод **крутив кишки**, запах олії майже душив його, але що було діяти!*

Поясніть значення виділених слів. Письмово складіть із кожним словом по розповідному, питальному та спонукальному реченні. Поміркуйте, до якого стилю можуть належати складені вами речення.

Вправа 12. Прочитайте речення. Випишіть речення із складеними присудками.

*Весело горить в хаті **каганець**. На столі стоїть кутя. Батько та дві сестрички сидять за столом, мати подає вечерю. Його батько, бідний селянин, був сусід мого вуйка, у котрого я жив, тож і обидва ми, хлопці, товаришували **раз у раз** із собою. (М. Коцюбинський). **Полотнянка** – це свита, що шиється не з сукна, а з **полотна**. **Жупан** – це типовий одяг козацьких часів на Україні (О. Воропай).*

Поясніть значення виділених слів. Складіть із цими словами речення (на задану тематику), так щоб вони мали складений присудок.

Під час виконання цих вправ застосовувалися методи «мозковий штурм», «незакінчені речення», «мікрофон».

Вправа 13. Прочитайте речення. Перепишіть, підкресливши означення.

*Серед **міщанок** західних земель України подекуди ще й досі зберігся верхній одяг, що називається **капота**. Своїм **кроєм** і виглядом капота подібна на жіночий жупан. Капота має великий викот біля шиї, щоб видно було намисто та **дукачі** (О. Воропай).*

Поясніть значення виділених слів. Складіть із цими словами речення, які б належали до художнього стилю.

Вправа 14. Прочитайте текст-опис, поясніть значення виділених слів. Змініть його стиль на художній, використовуючи слова: *ажурний, стрункий, ошатний, величний.*

*Ясен звичайний – високе дерево родини маслинових (20–40 м заввишки) з високо піднятою кроною і стовбуром з ясно-сірою гладенькою корою, яка на старих деревах стає **дрібнотріщинуватою**. Листки **непарноперисті**, супротивні з 3–5 (6) парами бокових листочків. Листочки **ланцетні**, лінійно- або овально-ланцетні, загострені, зубчасті або **цілокраї**, знизу трохи **опушені**. Плід – однонасінна сплюснута лінійно-ланцетна **крилатка** (2–2,5 см завдовжки), часто гвинтоподібно закручена (web-сайт).*

Для цієї вправи застосували метод «синтезу думок» – кожному учневі роздавали по одному реченню і пропонували його трансформувати з наукового стилю в художній. Потім учні разом складали трансформований текст у художньому стилі.

Отже, матеріал наведених зразків вправ був спрямований на формування синтаксичних знань та навичок (зокрема знань типів речення за метою висловлювання та за будовою, способів вираження головних та другорядних членів речення, навичок визначення та конструювання різних речень за метою висловлювання та будовою), а також на збагачення та коригування тезауруса учнів за запропонованою моделлю.

На ***основному ступені*** передбачалося формування умінь складати усні та письмові перекази паралельно з удосконаленням синтаксичних навичок та вмінь, а також розширення активного словника учнів та формування навичок уживання слів відповідно змісту висловлювання, стилю та типу мовлення тексту.

Урок усного докладного переказу розповідного тексту з елементами опису предмета.

Лексична мета: збагатити словник учнів новою лексикою, що позначає назви українського домашнього начиння; сформувати навички вживання слів в усному мовленні адекватно змісту висловлювання, стилю та типу мовлення тексту.

Реалізація окреслених цілей здійснювалася, на основі запропонованої моделі навчання лексики у три етапи: дотекстовий, текстовий та контрольний. Дотекстовий етап передбачав зачитування тексту учителем, визначення учнями його стилю та типу мовлення, аналіз невідомих слів, соціокультурний коментар (підкреслених слів); демонстрацію зображення цих предметів. Учитель давав завдання скласти з підкресленими словами речення (з синтаксичним завданням: наприклад, щоб підкреслені слова вживалися у ролі додатків).

Український посуд

Форми українського посуду, як взагалі майже всі форми посуду в європейських сучасних народів, не мають в собі нічого особливо оригінального. Це або плисковаті посудини з трохи підведеними догори краями та дуже широким отвором (тарілки та миски); або майже півсферичні, з дуже випученими у верхній третині височини стінками й також досить широким отвором (макотерть, або макітра); або майже цілком сферичні, з широким отвором та досить вузьким дном (бортівки, кашники); або трохи витягнуті догори, майже цілком круглі, з вузьким отвором (баньки); або високі, майже циліндричні, іноді трохи роздуті в своїй нижній частині глечики для молока (глеки, гладишки); або, нарешті, цілком циліндричні, низькі, з ручкою (ринки) та високі, з трохи звуженим отвором, баньки для конфітюр тощо (Хв. Вовк).

Текстовий етап передбачав складання учнями плану, визначення ключових слів. Переказ тексту одним-двома учнями. На цьому етапі застосовувався метод «спільного проекту».

Завдання до переказу: складіть переказ, а) вживаючи в ньому слова: *макітра*, *баньки*, *глеки*, *гладишки*; б) вживаючи складні речення.

Контрольний етап: редагування учнями переказів своїх однокласників. Складання речень зі словами, які вжито невдало, вони не відповідають змісту речень.

Урок письмового докладного переказу розповідного тексту з елементами опису предмета.

Лексична мета: збагатити словник учнів новою лексикою, що позначає назви українського домашнього начиння, одягу українців; сформувати навички вживання слів в усному мовленні адекватно змісту висловлювання, стилю та типу мовлення тексту.

Реалізація окреслених цілей здійснювалася також у три етапи: дотекстовий, текстовий та контрольний. Дотекстовий етап передбачав читання тексту учителем, визначення учнями його стилю та типу мовлення, аналіз невідомих слів, соціокультурний коментар (підкреслених слів); демонстрацію зображення цих предметів. Учитель давав завдання скласти з підкресленими словами речення (з синтаксичним завданням: наприклад, щоб підкреслені слова вживалися у ролі підметів).

Очіпок

Заміжні жінки колись ховали своє волосся під очіпок. Очіпок має форму циліндричної шапочки з плескатим дном, а на задній частині, що приходиться на потилицю, має розтин на шнурівці. Одягнувши на голову очіпок, жінка стягає його ззаду шнурком і зав'язує, а тому він щільно прилягає до голови і волосся з нього не випадає. В залежності від достатків господині, очіпки бувають з бавовняної матерії, з шовку, з оксамиту і навіть з дорогої парчі. Щодо кольору, то очіпки також бувають різні: білі, сині, зелені; у дуже старих бабусь чорні, а у вдовиць, що вдруге хочуть вийти заміж – червоні. В молодих господинь білі очіпки звичайно вишиваються і часом перетворюються на дуже гарне вкриття голови. В наш час в Україні очіпки зустрічаються вже дуже рідко (О. Воропай).

Текстовий етап передбачав складання учнями плану переказу, визначення опорних слів, усний переказ тексту двома-трьома учнями (з використанням виділених слів) та редагування його однокласниками; написання чорнового варіанту переказу, читання двома-трьома учнями чорнових варіантів переказу, редагування його, написання чистового варіанту переказу.

Завдання до переказу: складіть переказ, а) вживаючи в ньому підкреслені слова; б) вживаючи однорідні члени, підкресліть їх.

Контрольний етап передбачав аналіз насамперед лексичних помилок: слів, які не відповідають змісту речення, слів, які не відповідають стилю та типу мовлення тексту.

Фонетика. Орфоепія. Графіка. Орфографія

Формування лексичних знань та навичок продовжувалося комплексно із навчанням фонетики, орфоепії, графіки та орфографії: із формуванням акцентуаційних, орфоепічних та орфографічних навичок.

На ***підготовчому ступені*** під час вивчення фонетики, орфоепії, графіки та орфографії використовувалися комплексні вправи, які поєднували: а) визначення звукового складу слова з визначенням семантики нових слів та зі складанням з цими словами речень; б) визначення наголосу у слові з аналізом семантики слова та її акцентуаційною обумовленістю, з використанням слів, що різняться наголосом, в усному та писемному мовленні; в) правильну вимову слів в усному мовленні з їх використанням під час переказу тексту; складання тексту заданого стилю; г) правопис нових слів з їх використанням в писемному мовленні.

Під час вивчення теми «Фонетика. Орфоепія. Графіка. Орфографія» передбачалося проведення шести уроків розвитку мовлення: 1) написання листа; 2) контрольний переказ тексту розповідного характеру з елементами опису предмета; 3) письмовий докладний переказ тексту розповідного характеру; 4) особливості побудови роздуму, усний твір-роздум; 5) усний докладний переказ тексту розповідного характеру з елементами роздуму; 6) письмовий докладний переказ тексту розповідного характеру з елементами роздуму, – тому, згідно з тематичним та комунікативним принципами моделювання та навчання лексики, формування лексичних знань та навичок, а також фонетичних і орфоепічних знань та навичок, відбувалося на матеріалі слів, які можуть бути задіяні для опису предметів, тварин, а також текстів-описів предметів та тварин, оповідань про випадки із життя, текстів-розповідей з елементами роздуму.

Проілюструємо ці різновиди вправ конкретними зразками.

Вправа 15. Прочитайте слова, визначте у них кількість букв та звуків. Поясніть значення цих слів. Складіть із виділеними словами речення.

Шмигати, гнідий, ***пломенистий,*** *рутвяний, кільце,* ***ялівець.***

Під час виконання вправи використовували метод «пошуку інформації» – пошук у словниках лексичних значень цих слів, а також їх правильної акцентуації.

Вправа 16. Прочитайте загадки, відгадайте їх, вивчіть напам’ять і загадайте своїм батькам.

Їхала пані в срібному ***жупані****, як уїхала в сад, не вернулася назад. Стоїть зелене, торкнешся –* ***ошпаришся****, а свиня з'їсть – не вдавиться. З бородою, а не мужик, з рогами, а не бик, з пухом, а не птах, лико дере, а* ***личаків*** *не плете.*

Визначте звуковий склад підкреслених слів. Поясніть їх лексичне значення та написання.

Вправа 17. Прочитайте слова, правильно вимовляючи їх. Визначте, у яких словах звучання не збігається із написанням. Запишіть слова фонетичною транскрипцією.

Вільха, знаходишся, ніпель, піддашшя, заюшити, захарастити.

Усно складіть із виділеними словами речення (слова, у яких фінальні або ініціальні звуки обумовлюються позицією).

Вправа 18. Прочитайте слова, правильно їх наголошуючи. Визначте лексичне значення виділених слів та поставте у них наголос.

Знадливий, злигодній, мочар, м’якиш, ніздря, підпір, підпірка, прочіс, прощений, спереду.

Під час виконання вправи використовували метод «пошуку інформації» – пошук у словниках правильної акцентуації слів.

Вправа 19. Прочитайте слова, поставте у них наголос, з’ясуйте, вплив наголосу на зміну значення слова.

Пі́дданий – підда́ний, прико́чувати – прикочува́ти, притьма́ – при́тьма, пта́шник – пташни́к, ма́ца – маца́.

Складіть із поданими парами слів речення.

Вправа 20. Прочитайте прислів’я, правильно наголошуючи усі слова. Поясніть значення виділених слів.

Пора гостям і ***честь знати****. Милі гості, чи не надокучили вам хазяї? Не хочеш* ***страти****, не сунься ні в куми, ні в* ***свати****. У сусіда повна піч дров, та горять, а у мене* ***єдно****, та не хоче.*

Вивчіть прислів’я та розкажіть, правильно наголошуючи слова.

Вправа 21. Перепишіть прислів'я та приказки, вставляючи пропущені слова. Поясніть написання цих слів.

Без вірного друга велика …. . Були б пиріжки – будуть і …. . Не май друга вірного, не будеш мати …. . Берись дружно – не буде …. . Вчора ….. , нині розсталися. Весна днем красна, а на хліб ….. . У березні сім погод надворі: сіє, віє, крутить, мутить, припікає й …. . Як лютий не лютуй, а на весну брів не …. .

Туга, дружки, зрадного, сутужно, ліпше, браталися, пісна, поливає, хмур.

Прокоментуйте їх значення.

Вправа 22. Перепишіть текст, розставляючи пропущені букви. Виконайте усний детальний переказ тексту, вживаючи виділені слова.

Правда, українс..кий народ не лише співає, але й має свої ***оригінальні*** *українські музичні інструменти, тільки ці інструменти мало надаються до виконання самостійних музично-інструм..нтальних* ***композицій****, а здебільшого мають призначення служити акомпан...ментом до співу; таке призначення бандури, торбано, ліри. Інші знову струнні інструменти, як гуслі й запозичені з Італії скрипка та* ***басоль*** *або знову ударний бубон, служать головним чином музикою до танцю. Так зложено тріо зі скри..ки, басолі й бубну має в народі сп..ціальну назву (музика троїста) й обслуговує танці на святах і ніколи не задається на виконання чистої музики для слухання. По деяких країнах України в «троїстій музиці» басоль заступають гуслі, або цимбали, іноді – кларнет або ще який інший інструмент, але пр..значення цієї музики залишається те саме – служити музикою до танців із досить обмеженим і нев..багливим р..пертуаром (Д. Антонович).*

Визначте, до якого стилю та типу мовлення він належить.

Поясніть значення виділених слів. Складіть з ними речення.

Знайдіть зображення музичних інструментів, про які йде мова у тексті.

Основний ступінь передбачав організацію та проведення уроків, спрямованих безпосередньо на формування мовленнєвих умінь, що здійснювалося за допомогою продуктивних мовленнєвих вправ в усному та писемному переказуванні готових текстів та складанні творів. Навчання на основному ступені спрямовувалося на комплексне формування умінь усного та писемного мовлення, фонетичних, орфоепічних та орфографічних навичок, а також лексичних знань та навичок.

Урок написання листа.

Лексична мета: на цьому уроці – формування знань слів та словосполучень, які використовуються в епістолярному жанрі, навичок вживання лексики, адекватної епістолярному жанру.

Для досягнення цих цілей передбачалися такі вправи.

Вправа 23. Прочитайте лист п'ятикласника до свого друга. Визначте, які слова вживаються для привітання, для прощання; для розповіді про себе, яких слів вживає автор листа, коли хоче дізнатися про свого друга, коли хоче щось попросити у нього?

Вправа 24. Серед поданих слів-привітань та прощань виберіть ті, які, на вашу думку, підходять для привітання з другом, з бабусею чи дідусем, з учителем.

Привіт, здрастуйте, вітаю Вас, радий Вас вітати, доброго дня, бувай, до побачення, хай щастить, до зустрічі.

Вправа 25. Прочитайте лист дівчинки до своєї бабусі. Які слова у цьому листі, на вашу думку, вживаються некоректно. У листі до якого адресата їх можна було б використати?

Вправа 26. Складіть по одному реченню з листа:

– *привітання з другом (подругою),*

– *прощання з бабусею,*

– *запрошення друга до себе в гості,*

– *подяка вчителеві.*

Вправа 27. Прочитайте і перекажіть лист до свого однокласника, дотримуючись послідовності викладу інформації та виділених слів.

Вправа 28. Напишіть лист до свого брата.

Під час написання листа використовували метод «рольової гри» – учні займали відповідні ролі (брата, друга, сестри, подруги) і листувалися між собою. При цьому, учні виправляли один в одного помилки, коригували зміст текстів.

Урок контрольного переказу тексту розповідного характеру з елементами опису предмета.

Лексична мета: перевірка умінь добирати потрібне слово, яке відповідає змісту висловлювання; умінь добирати лексику, адекватну стилю (художньому) та типу (розповіді, опису) мовлення; збагачувати словниковий запас учнів новою лексикою.

Поставлені цілі реалізовувалися у три етапи: перший етап – дотекстовий, другий етап – текстовий, третій – контрольний. Дотекстовий етап передбачав зачитування тексту учителем, визначення учнями, до якого стилю та типу мовлення він належить, аналіз невідомих слів, соціокультурний коментар (*навроченння, барвінок, деревій, рожа, васильок, жоржини, волошки, мак, мальви, чорнобривці, безсмертник*); демонстрацію зображення цих квітів.

Вінок

Звичай прикрашати голову квітами (квітчатися) був дуже поширений. Вінок із запашних рослин із стрічками захищав від чар і навроченнь злих людей. Незаміжні дівчата вплітали у вінок 12 квіточок, а малі – 7.

Основною рослиною, без якої вінок не сплететься, є барвінок. Ця квітка є символом вічного життя. Ніякі морози і вітри йому не страшні, листячко його завжди залишається зеленим, а квіти ледь не найпершими з'являються навесні.

Крім барвінка, у вінок вплітали безсмертник. Його жовті квітки дарували людям здоров'я, лікували печінку, нирки. Тому і вважався він символом безсмертя людини. У вінок обов'язково вплітали троянду і ромашки. Червоний колір дарував людям радість і символізував красу, а білява ромашка означала доброту. Вплітали ще й деревій. Ця рослина була символом нескореності українського народу, бо в яку землю не вкинеш зернятко деревію – чи то в пісок, чи то в чорнозем – проросте те зерно і обов'язково зацвіте.

У звитий вінок додавали ще й рожі, васильки, мак, жоржини, дзвіночки, волошки, мальви. А ось чорнобривці вплітали ті дівчата, що мали карі очі та чорні брови. Ця квітка захищала їх від злого ока, від зглазу (З газети).

Текстовий етап передбачав складання учнями плану переказу, написання чорнового варіанту переказу, редагування його, написання переказу.

Завдання до переказу: складіть переказ, а) вживаючи в ньому слова-назви квітів; б) підкресліть слова з орфограмою «написання префіксів з-, с-«; в) перекажіть текст, чітко вимовляючи усі слова.

Контрольний етап передбачав аналіз насамперед лексичних помилок: слів, які не відповідають змісту речення, слів, які не відповідають стилю та типу мовлення тексту.

Вправа 29. Прочитайте речення, визначте, які слова не відповідають змісту речення.

Ніякі морози і вітри не страшні безсмертнику, листячко його завжди залишається зеленим. Деревій був символом непокірності українського народу, бо в яку землю не вкинеш зернятко деревію – чи то в глину, чи то в пісок – проросте те зерно і обов'язково зацвіте.

Урок письмового докладного переказу тексту розповідного характеру.

Лексична мета: збагатити словник учнів новою лексикою, сформувати навички вживання слів у писемному продуктивному мовленні.

Для переказу пропонували використовувати тексти, які містять соціокультурну інформацію, а також слова, що позначають соціокультурні поняття та реалії, мають орфоепічні та акцентуаційні особливості. Реалізація поставлених цілей здійснювалася у три етапи: перший етап – дотекстовий, другий етап – текстовий, третій – контрольний. Дотекстовий етап передбачав читання тексту учителем, визначення учнями його стилю та типу мовлення, аналіз невідомих слів, соціокультурний коментар (*чумаки, крамарі-чумаки, чумацькі валки, паровишник, мажа, фірманка*); демонстрацію зображення цих понять на дошці; складання з новими словами речень (спочатку усно, а потім письмово).

Чумаки

Хто ж вони, українські чумаки? Здавна виникла у людей потреба обмінювати, продавати і купувати необхідні для життя речі. Часто за найнеобхіднішим доводилося їхати за сотні, а то й тисячі верст від рідної оселі. Так, крамарі-чумаки їздили за сіллю аж до теплих морів...

Небезпечною часом була чумацька дорога. Тому і намагалися виїжджати із села чумацькими валками, до яких тулився не один десяток возів. Початкуючий чумак – паровишник ніколи не вирушав у подорож один, а завжди приставав зі своїми волами до чумацької громади. На чолі громади стояв досвідчений, обізнаний на шляхових чорториях

чумацький отаман. Супроводжувати чумацькі валки наймалися запорізькі козаки. Вони захищали їх від нападу степовиків та організовували переправи на річках... Як тяглову силу чумаки використовували волів. Протягом століть ці невибагливі тварини тягнули крізь степовий край чумацькі вози. Мажа – називався чумацький віз. Виготовлявся він без використання заліза, навіть цвяхи заміняли дерев'яними втулками або шкіряними мотузками. Дрібні крамарі розвозили свій крам у розмальованих возах-фірманках (В. Супруненко).

Текстовий етап передбачав складання учнями плану переказу, визначення опорних слів, усний переказ тексту двома-трьома учнями та редагування його однокласниками; написання чорнового варіанту переказу, читання двома-трьома учнями чорнових варіантів переказу, редагування його, написання чистового варіанту переказу. Під час написання переказу був задіяний метод «спільного проекту». Завдання до переказу: складіть переказ, вживаючи в ньому підкреслені слова.

Контрольний етап передбачав аналіз насамперед лексичних помилок: слів, які не відповідають змісту речення, слів, які не відповідають стилю та типу мовлення тексту.

Уроки усного докладного переказу тексту розповідного характеру з елементами роздуму та письмового докладного переказу тексту розповідного характеру з елементами роздуму.

Порядок від усного складання твору до письмового був релевантним четвертому та п'ятому етапам запропонованої моделі формування лексичних знань та навичок. Тому ці два уроки проводилися в один день.

Лексична мета: розширювати словниковий запас учнів, формувати навички вживання нових слів в усному та писемному мовленні (зокрема лексики, яка служить для вираження суб'єктивної модальності).

Для переказу використовували тексти, які містять соціокультурну інформацію, лексику на позначення соціокультурних понять та реалій, мають акцентуаційні та орфоепічні особливості.

Для переказу текстів розповідного характеру з елементами роздуму вважали за доцільне додавати творче завдання, яке б спонукало учнів висловлювати власний погляд.

Продемонструємо урок докладного переказу тексту розповідного характеру з елементами роздуму на прикладі оповідання «Хліб усьому голова».

Робота з цим текстом проходила у три етапи: дотекстовий, текстовий та контрольний. Дотекстовий етап передбачав читання тексту учителем, визначення учнями його стилю та типу мовлення, аналіз невідомих слів, соціокультурний коментар (*перепічки, балабушки, коржі, плескани, дужики, пундики, загреби, корочун, дивень*); демонстрацію зображення цих понять на дошці; складання з новими словами речень (спочатку усно, а потім письмово). Проводили бесіду про ціну хліба, про важку людську працю, про пошану до хліба.

Хліб усьому голова

Хліб у кожній українській родині – найперший годувальник, дарунок Божий, батько, всьому голова і розпорядник. Українські хлібини-паляниці, на які йшло краще борошно, стали символом плодючої землі, добробуту і гостинності. У багатьох місцях любили перепічки, тісто для яких катали тонко і швидко готували.

До борщу часто пекли пампушки, приправляючи їх часником. Балабушками називали невеликі хлібинки, які готували із залишків тіста. Коли не вистачало хліба до наступної випічки, з прісного тіста готували коржі. Тісто розкатували і підсмажували, потім складали у макітри і запікали в печі. Ці плескани, дужики, пундики із задоволенням вживали і старі, і малі.

Запорізькі козаки пекли в дорозі «загреби» – коржі, які загрібали попелом і гарячим жаром. Хліб використовувався в обрядах. Так, коровай є символом закінчення жнив і випікали його на обжинки, корочун – різдвяний обрядовий хліб, який готувався для колядників, дивень – весільний хліб, через нього молода дивилася на молодого, жайворонки (сороки) – печиво, що випікали на свято Сорока святих (19 березня), з ним діти бігали по селу і закликали птахів повернутися із вирію (З журналу).

Текстовий етап передбачав складання учнями плану твору, визначення опорних слів, постановку творчого завдання (наприклад, закінчіть твір, відповівши на запитання: чому потрібно шанувати хліб). Наступним кроком був усний переказ тексту двома-трьома учнями, редагування учнівських робіт іншими учнями; написання чорнового варіанту

переказу, зачитування його та редагування. Останнім кроком було записування переказу у чистовик.

Завдання до переказу: складіть переказ, а) вживаючи в ньому слова: *розпорядник, перепічки, балабушки, плескани, дужики, пундики, корочун, дивень*; б) слідкуючи за вимовою кожного слова.

Контрольний етап передбачав аналіз насамперед лексичних помилок: слів, які не відповідають змісту речення, слів, які не відповідають стилю та типу мовлення тексту.

Наведені зразки вправ та завдань були спрямовані на комплексне формування фонетичних, орфоепічних та орфографічних знань і навичок (зокрема знань класифікації звуків української мови, правил їх вимови, правил правопису слів, а також навичок характеристики голосних і приголосних звуків української мови, орфоепічних та орфографічних навичок), а також на паралельне збагачення словника учнів новою лексикою, зокрема складною для написання та наголошення.

Лексикологія. Фразеологія

Формування лексичних знань та навичок продовжувалося і поглиблювалося під час вивчення розділу «Лексика. Фразеологія». На цьому етапі учні одержували теоретичні знання з лексикології. Обсяги ж лексики, якими вони повинні були опанувати, були такими самими, як і під час вивчення інших розділів мови, оскільки обралася до уваги стратегія постійного поповнення та збагачення тезауруса учнів.

Формування лексичних навичок на ***підготовчому ступені*** здійснювалося паралельно із розвитком мовлення учнів, що передбачало застосування комплексних вправ на пояснення прямих і переносних значень слів та складання з ними речень, на добір синонімів, антонімів, а також складання речень з синонімічними рядами та антонімічними парами, на переказ текстів з синонімами, антонімами, фразеологічними зворотами, на використання синонімів, антонімів, фразеологізмів під час конструювання та переконструювання текстів певного стилю.

Лексика і фразеологія вивчаються у п’ятому і шостому класах, тому, згідно з тематичним та комунікативним принципами, формування лексичних знань та навичок відбувалося на матеріалі слів, які були задіяні для опису тварин, а також текстів-описів

тварин (зрідка предметів, природи), діалогів-розпитувань опису тварин; на матеріалі текстів розповідного характеру з елементами опису приміщення.

Проілюструємо ці різновиди вправ конкретними зразками.

Вправа 30. За тлумачним словником поясніть значення виділених слів. Спочатку усно складіть із ними речення, а потім запишіть їх.

Традиційна українська хата мала, як правило, не менше трьох вікон. У чільній стіні – двоє: проти печі ***перепічне****, а проти столу –* ***покутне****; третє – у* ***причілковій*** *стіні – застільне. В курних хатах Полісся та Карпат майже до початку XX ст. зберігались так звані* ***волокові*** *вікна, що являли собою вузькі наскрізні отвори в стіні, які закривались дерев'яними засувками –* ***волоками*** *(Т. Косміна).*

Вправа 31. Усно складіть речення, у яких слова ***котик, квіточка, туман, стіна, дуб*** мають прямі та переносні значення. Запишіть їх.

Вправа 32. Доберіть до поданих іменників з довідки якомога більше прикметників, які можуть з ними сполучатися. З виділеними прикметниками складіть якомога більше речень.

Комфортний будинок, яскраве освітлення, порядна людина.

Зручний, практичний, комфортабельний, спритний, похватний, пломенистий, сяючий, полум'яний, тьмяний, туманний, олов'яний, мутний, вправний, правдивий, доброчесний, чистий, незаплямований, поважний, ***поштивий,*** *гідний, доброчесний.*

Під час виконання цієї вправи був задіяний метод «синтезу думок»: учнів поділили на чотири-п'ять груп, перша група виконувала завдання і передавала результати другій групі, учні другої групи коригували результати першої і доповнювали її відповіді власними варіантами. Наступні групи продовжували. Звітувала кожна група окремо.

Вправа 33. До поданих прикметників/дієслів доберіть якомога більше синонімів у переносному значенні: *будувати, розставляти, будинок.*

Усно складіть з одним із синонімічних рядів якомога більше речень, а потім запишіть їх.

Вправа виконувалася методом «синтезу думок» та методом «мозкового штурму».

Вправа 34. Складіть речення із поданими парами слів.

Крутий – положистий, стрімкий – повільний, хатина – палац, розкішний – убогий, кволий – жвавий.

Прослухайте речення, які склали ваші товариші. Якими художніми засобами їх можна увиразнити.

Під час виконання цієї вправи був задіяний метод «синтезу думок» (з визначенням експертів, які контролювали роботу кожної групи, виправляли помилки і пропонували власні варіанти відповіді).

Вправа 35. З поданими словами складіть по два речення, які б належали до художнього та публіцистичного стилю: *вітряк, острішки, бурти, риглі*.

Вправа виконувалася у формі змагання: яка група більше і правильно складе речення з цими словами (також визначалися експерти, які контролювали роботу кожної групи, виправляли помилки і пропонували власні варіанти відповіді).

Вправа 36. Прочитайте тексти-описи приміщення. Проаналізуйте, яка лексика переважає в цих текстах. Визначте їх стиль.

I. *Церква-пам`ятник здалеку сприймається як цілісна форма пагорбу, скелі. З наближенням, перед нами постає три об'єми церкви. Найвищий – над святилищем і апсидою – спокійний, у плавних лініях має меморіальну форму дзвону, силуету покрову Богоматері. Він завершується великим скляним вітражем з легкою асиметричністю, подібною нахилу лику Діви Марії до маленького Ісуса (web-сайт).*

II. *Ідея єдиної соборної вселенської церкви покладена в композиційну основу споруди церкви, що в своїй основі утворює куб, частково заглиблений в землю, а з половини зрізаний на піраміду. Він полегшений двома двосхилими дахами, що йдуть перпендикулярно один до одного та пониженнями даху на кутах споруди. Такий прийом має асоціативні корені візантійської архітектури. Візантійська будівельна традиція поєднується з багатоярусністю народної архітектури, зокрема бойківської, в дещо спокійнішій і менш темпераментній формі, зважаючи на оточення (web-сайт).*

Перекажіть обидва тексти. Визначте, до яких лексичних засобів вдається автор для опису церкви в одному й іншому текстах.

Виконання вправи було організувано у формі «пірамідальної дискусії»: кожен учень вносив певні тези та їх обґрунтовував, у такий спосіб кількісне обговорення переростало у якісний аналіз тексту та обґрунтування певних висновків.

Вправа 37. Прочитайте текст, випишіть історизми та архаїзми, поясніть їх лексичні значення. Визначте, до якого стилю належить цей текст.

На Волині літнє спальне місце (полаті) іноді влаштовували в сінях. Уздовж чільної та причілкової стін установлювали лави, які на свята прикрашали доморобними ряднами (веретами, коцами), а в заможних сім'ях – килимами. Біля дверей та понад ними робили дерев'яні полички або невеличку шафу (мисник, судень) для посуду, а уздовж чільної стіни над вікнами проти печі – хлібну полицю (Т. Косміна).

Усно складіть з історизмами та архаїзмами речення, запишіть їх.

На ***основний ступінь***, згідно з календарним планом, припадало два уроки розвитку мовлення у п'ятому класі: 1) замітка до газети інформаційного характеру і 2) переказ розповідного тексту з елементами опису тварини та чотири уроки розвитку мовлення у шостому класі: 1) усний докладний переказ тексту художнього стилю; 2) усний переказ розповіді з елементами опису приміщення; 3) ділові папери, оголошення, план роботи; 4) письмовий переказ розповіді з елементами опису приміщення.

Урок складання замітки до газети інформаційного характеру (5 клас).

Лексична мета: формування навичок добирати лексику, яка відповідає змісту висловлювання; умінь добирати лексику, адекватну стилю (публіцистичному) та типу (розповіді) мовлення; збагачувати словниковий запас учнів новою лексикою.

Передтекстовий етап включав такі форми роботи: визначення основних рис публіцистичного стилю мовлення та жанру газетної замітки; визначення лексичних засобів, які домінують в означеному стилі та жанрі; читання учням тексту газетної замітки (на приклад, текст «Романтика підземних мандрів»); аналіз лексико-стилістичних засобів цього тексту; пояснення значень невідомих слів та складання з ними речень; переказ замітки з дотриманням лексико-стилістичних засобів мовлення.

Романтика підземних мандрів

Мало хто замислюється, що у них знаходиться прямо під ногами. Причому не в переносному, а в найпрямішому сенсі слова. Якщо цікавість перемагає відчуття ліні і

обережності, то людину з непереборною силою тягне дізнатися, що приховує люк на асфальті, двері в підвал або покинутий будинок і вентиляція бомбосховища.

Є люди, для яких це вже добре відомі місця. Вони називають себе дигерами. І хоча в перекладі це «той, що копає», до розкопок вони не мають ніякого відношення. Це просто люди, яких тягне під землю. Серед них можна знайти як хлопців, так і дівчат. При чому стать тут не грає ніякої ролі. Вік дигерів в середньому від 16 до 40 років (web-сайт).

На текстовому етапі передбачалося самостійне написання учнями замітки в газету інформаційного характеру, яке містила такі етап: визначення теми «Києво-Печерська лавра як видатна пам'ятка української культури»; складання разом з учителем плану замітки; записування слів, які повинні будуть обов'язково включені в твір, а також визначення їх семантики та складання з ними речень (учні працюють разом з учителем); чорновий варіант написання замітки в газету; зачитування чорнового варіанту двома-трьома учнями, коригування їх творів; написання учнями чистового варіанту твору.

Написання замітки до газети інформаційного характеру було організовано у формі «спільного проекту»: кожна група пропонувала свій варіант замітки, а інша група перевіряла і оцінювала, пропонувала корективи.

Контрольний етап передбачав аналіз насамперед лексичних помилок: слів, які не відповідають змісту речення, слів, які не відповідають стилю та типу мовлення тексту.

Урок письмового переказу розповідного тексту з елементами опису тварини (5 клас).

Лексична мета: перевірка умінь добирати лексику, яка відповідає змісту висловлювання; умінь добирати лексику, адекватну стилю (художньому) та типу (розповіді, опису) мовлення; збагачувати словниковий запас учнів новою лексикою.

Поставлені цілі реалізовувалися у три етапи: перший етап – дотекстовий, другий етап – текстовий, третій – контрольний. Дотекстовий етап передбачав читання тексту учителем, визначення учнями, до якого стилю та типу мовлення він належить, аналіз невідомих слів, добір синонімічних рядів маркованих слів для опису тварини.

Білка – мій улюблений звірок

Восени ми із мамою гуляли в ботанічному саду. «Дивись, яка краса!» – раптом зупинила мене мама. Була осінь, листя вже облетіло. Тонкими гілочками біля самої

верхівки великого дерева стрімко пересувалася білка. Витягуючи тонке руде тільце, розпушивши хвіст, вона легко скакала з гілки на гілку, з одного дерева на інше. Я затамував подих. Білочка була зовсім близько. Сіла на задні лапки, а у передніх зажала знайдений горішок. Вона була дуже пухнаста, руда, а хвостик трохи світліший та сіруватий. На вухах шерсть китичками. Великими темними очима білочка дивилась просто на мене. Мить – і вона стрілою помчала стовбуром дуба, знову опинилась на самому вершечку. Скільки в її рухах спритності й краси! Білочки у цьому саду звикли до людей і беруть частування інколи просто з долоні (З газети).

Текстовий етап передбачав складання учнями плану переказу, написання чорнового варіанту переказу, редагування його, написання переказу.

Написання переказу було організовано у формі «синтезу думок»: учні об'єднувалися у чотири групи, у групі у кожного учня була своя роль: один учень записував початок тексту, другий – середину, третій – кінець, двоє учнів із групи перевіряли, допомагали скласти цілісний текст, коригували; потім кожна група передавала на перевірку та доповнення роботи іншій групі. Потім кожна група перечитувала виправлений іншою варіант, вносила корективи, з якими не погоджувалася, зачитувала свій варіант, а також коментувала корективи, внесені іншими учнями, з якими вони не погодилися.

Завдання до переказу: складіть переказ, вживаючи в ньому слова: *стрімко, затамувати, китички, спритність.*

Контрольний етап передбачав аналіз насамперед лексичних помилок: слів, які не відповідають змісту речення, слів, які не відповідають стилю та типу мовлення тексту.

Уроки усного та письмового переказу тексту-розповіді з елементами опису приміщення (6 клас).

Лексична мета: перевірка умінь добирати лексику, яка відповідає змісту висловлювання; умінь добирати лексику, адекватну стилю (художньому) та типу (розповіді, опису) мовлення; збагачувати словниковий запас учнів новою лексикою.

Дотекстовий етап передбачав читання тексту учителем, визначення учнями, до якого стилю та типу мовлення він належить, аналіз невідомих слів, соціокультурний коментар – пояснення значень слів, які позначають культурно-специфічні поняття та реалії; складання з цими словами речень.

Інтер'єр українського житла

Щодо традиційного інтер'єру українського житла, то він ще з часів давньоруського періоду характеризувався типологічною єдністю. Вона притаманна також і суміжним з Україною районам Росії, Білорусі, Молдови. Цей тип внутрішнього планування житла дістав назву українсько-білоруського.

Отже, українська вариста піч завжди займала внутрішній кут хати з боку вхідних дверей і була обернена своїм отвором (челюстями) до фасадної стіни (чільної, входової), де були вікна. По діагоналі від печі влаштовували парадний кут (покуть, червоний, або святий, кут), у якому розміщували ікони, прикрашені тканими або вишиваними рушниками, цілющим зіллям та квітами, вивішували лампадку. На Лівобережжі для ікон виготовляли спеціальні полички (божники), а у найбільш заможних селян були навіть домашні іконостаси (Т. Косміна).

Текстовий етап передбачав складання учнями плану переказу, написання чорнового варіанту переказу, редагування його, написання переказу.

Складання переказу було організовано з використанням методу «спільного проекту».

Завдання до переказу: складіть переказ, вживаючи в ньому слова: *типологічний, челюсті, фасадна стіна, покуть, лампадка, божники, іконостаси.*

Контрольний етап передбачав аналіз насамперед лексичних помилок: слів, які не відповідають змісту речення, слів, які не відповідають стилю та типу мовлення тексту.

Під час вивчення розділу «Лексикологія. Фразеологія» наповненість вправ невідомою лексикою складала близько 30 % від загального лексичного складу вправ. Розширення словника учнів відбувалося паралельно із формуванням лексичних і фразеологічних знань, а також із формуванням умінь складання усних і письмових творів різних стилів та типів мовлення.

Морфеміка. Словотвір

У цьому підрозділі збагачення тезауруса учнів відбувалося за рахунок вивчення словотвірних засобів: семантики афіксів та специфіки їх поєднання. На ***підготовчому ступені*** використовувалися комплексні вправи на визначення семантики похідних слів, уживаних в усному та писемному мовленні, на добір спільнокореневих слів та визначення

їх семантики, на утворення похідних слів, на використання композитів в усному та писемному мовленні, на правопис композитів, на адекватність використання композитів стилю тексту.

Морфеміка і словотвір вивчаються у п'ятому і шостому класах, тому, згідно з тематичним та комунікативним принципами, формування лексичних знань та навичок відбувалося на матеріалі слів-композитів, які використовувалися для опису предметів, тварин, приміщень, а також текстів-описів предметів та тварин, діалогів-розпитувань опису предметів, тварин, оповідань про випадки із життя; на матеріалі текстів розповідного характеру з елементами опису приміщення, текстів-роздумів.

Проілюструємо ці різновиди вправ конкретними прикладами.

Вправа 38. До поданих слів доберіть якомога більше спільнокореневих. Усно складіть із однією групою слів речення, а потім запишіть їх.

Тонкий, малий, мудрий, бігати.

Вправа 39. Перепишіть загадки, розставивши пропущені букви. Відгадайте ці загадки. Поясніть значення невідомих слів.

Дім шумить, жителі мовчать. Пр..йшли капітани, забрали з собою жителів, а дім у вікна пішов. Їхала пані в срібному ***жупані****, як уїхала в сад, не вернулася назад. Біла латка, чорна латка – по дереву скаче. За лісом, за* ***пер..лісом*** *золота паличка лежить, хто йде, той минає, в руки не бере. Два серпи на голові, під шиєю мітла, женіть неробу скоріш, бо об..їсть квіти* ***дотла.***

Вправа 40. Прочитайте текст, який належить до художнього стилю. Поясніть лексичне значення виділених слів.

Ліс ще дрімає в передранішній тиші… Непорушно стоять дерева, загорнені в сутінь, рясно вкриті ***краплистою*** *росою. Тихо навкруги, мертво… Лиш де-не-де прокинеться пташка, непевним голосом обізветься зі свого затишку. Ліс ще дрімає…, а з синім небом вже щось діється: воно то зблідне, наче від жаху, то спахне сяйвом, немов од радощів. Небо міниться, небо грає усякими барвами, блідим сяйвом торкає вершечки чорного лісу…* ***Стрепенувся*** *врешті ліс і собі заграв… Зашепотіли збуджені листочки, оповідаючи сни свої, заметушилась у* ***травиці*** *комашня, розітнулося в гущині голосне щебетання й полинуло високо —*

туди, де небо міниться, де небо грає всякими барвами… На галяву вискакує з гущини сарна і, зачарована чудовим концертом, зупиняється, витяга цікаву мордочку до кривавої смуги обрію, що червоніє на узліссі поміж деревами, і слуха (За М. Коцюбинським).

Вивчіть цей фрагмент напам'ять.

Визначте, до яких лексичних засобів удається автор для опису літнього ранку.

Останнє завдання виконувалося з використанням методу «мозкового штурму» – учні називали усі лексичні засоби, які виражають художній стиль, обиралися експерти з найкращих учнів, які відбирали найбільш прийнятні відповіді.

Вправа 41. Прочитайте опис бурого ведмедя. Перепишіть, розставте пропущені букви та розкрийте дужки.

*Бурий ведмідь має міцний кремезний тулуб з високою холкою, **масивна** голова з невеликими вухами та очима. Хвіст короткий (6,5–21 см), часто повністю пр..хований в шерсті. Лапи міцні, з великими **невтяжн..ми** кігтями довжиною 8–15 сантиметрів, п'яти/пали, **стопо/ходячі**. Шерсть густа, зазвичай забарвл..на рівномірно або з деяким потемнінням основного кольору на морді та лапах (web-сайт).*

Поясніть значення виділених слів. Складіть із ними речення у художньому стилі. Визначте морфемну будову слів *потемніння, стопоходячий, невеликий.*

Наведені зразки вправ були спрямовані на комплексне формування морфемних та словотвірних знань і навичок та на паралельне збагачення словника учнів новою лексикою – словами-композитами.

На ***основному ступені*** передбачалося формування умінь складати усні та письмові твори паралельно з удосконаленням синтаксичних навичок та вмінь, а також розширення активного словника учнів та формування навичок вживання слів відповідно змісту висловлювання, стилю та типу мовлення тексту (на матеріалі лексики, яка служить для опису тварин, частин інтер'єру).

Уроки складання усного та письмового творів-оповідань про випадок із життя (5 клас).

Лексична мета: формування навичок добирати лексику, яка відповідає змісту висловлювання; умінь добирати лексику, адекватну стилю (розмовному) та типу (розповіді) мовлення; збагачення словникового запасу учнів новою лексикою.

Передтекстовий етап включав такі форми роботи: визначення основних рис розмовного стилю мовлення; виявлення лексичних засобів, які домінують в означеному стилі; читання учням зразка тексту-оповідання про випадок із життя (наприклад, текст «Святкування Дня перемоги»); аналіз лексико-стилістичних засобів цього тексту; пояснення значень невідомих слів та складання з ними речень; переказ оповідання з дотриманням лексико-стилістичних засобів мовлення.

Святкування Дня Перемоги

Учора у нашій школі відбувся святковий концерт, присвячений 59-й річниці перемоги над німецькими загарбниками. Зранку всі були схвильовані, дещо напружені: чекали на приїзд гостей. І ось ми, виструнчившись із квітами в руках, стоїмо на парадних східцях. Всі зосереджено дивимося на вхідні двері. Вони відкриваються – і... я мало не впав від здивування. Першим йшов мій дідусь. Він був одягнений у свій новий костюм, а на костюмі виблискували ордени та медалі. Я страшенно пишався тим, що мій дідусь іде ось так, першим, відкриваючи парад ветеранів.

Потім усі розташувалися в актовій залі, і розпочався концерт. Учні нашого, 6-А класу, приготували естрадний номер, який складався з танцю та пісні. Нам плескали в долоні, і ми, схвильовані, сходили зі сцени, не пам'ятаючи себе. Але коли залунало з динаміків «День Перемоги» і всі встали, сльози навернулися мені на очі. Я підбіг до дідуся і вручив йому свій букет квітів.

Тепер наш 6-А клас вирішив влаштовувати щорічні концерти для ветеранів. Ми запрошуємо всіх узяти участь у святкуванні і сподіваємось, що всі відгукнуться на нашу пропозицію (web-сайт).

Текстовий етап передбачав визначення теми твору (пропонували твір близький за тематикою до прослуханого, який теж мав виховне значення для учнів), тема «Про що нам розповідають обеліски», висунення тез, які будуть обмірковуватися, виписування окремих слів, які повинні бути задіяні у творі, складання плану твору, написання чорнового варіанту твору, зачитування його кількома учнями, редагування, записування чистового варіанту твору.

Контрольний етап передбачав аналіз насамперед лексичних помилок: слів, які не відповідають змісту речення, слів, які не відповідають стилю та типу мовлення тексту.

Складання твору організували у формі «спільного проекту» – учнів розподілили на кілька груп по 6 учнів, у кожного із них була своя роль: два учні генерували тези, два учні добирали слова, вживані у творі, два учні усно складали проект «сценарію»; потім кожен з учнів розкривав одну з тез, далі четверо учнів складали і записували твір, двоє учнів – найкращих – коригували його. Потім учні передавали твір на перевірку іншій групі. Після цього проходило зачитування твору і коригування його учителем.

Урок складання письмового твору-опису тварини (5 клас).

Лексична мета: розширити знання, зміцнити навички вживання слів, які використовуються для опису тварини; зміцнювати навички вживання слів, адекватно змісту висловлювання, стилю та типу мовлення тексту.

Підготовка до написання цього твору тривала упродовж аспектних уроків з вивчення тем «Морфеміка. Словотвір», на яких учні доповнили свій тезаурус словами, що служать для опису тварини. Тому урок розвитку мовлення було спрямовано на узагальнення знань цих слів, а також доповнення тезауруса учнів новими словами. Робота з написання твору складалася з трьох етапів: дотекстовий, текстовий, контрольний.

Дотекстовий етап передбачав визначення теми твору («Синичка»). На цьому ж етапі було запропоновано учням послухати твір-опис іншого птаха, наприклад, ластівки. На цьому етапі вчитель проводив бесіду з учнями, у ході якої вони визначали: які слова можна використовувати для опису зовнішнього вигляду та поведінки синички, давав учням завдання скласти речення із цими словами у художньому стилі. Потім учитель записував слова, які потрібно було використати у творі, пояснював їх значення, сферу вживання, можливість сполучення з іншими словами.

Текстовий етап включав складання плану твору, добір тез, які обмірковувалися у творі; написання чорнового варіанту твору (з використанням необхідних слів), зачитування чорнових варіантів двома-трьома учнями, редагування чорнових варіантів; написання чистового варіанту.

Контрольний етап передбачав аналіз лексичних помилок: слів, які не відповідають змісту речення, слів, які не відповідають стилеві та типу мовлення тексту.

Складання твору-опису тварини також проводилося у формі «спільного проекту».

Урок складання усного та письмового твору-опису приміщення (6 клас).

Лексична мета: розширити знання, зміцнити навички вживання слів, які використовуються для опису приміщення; зміцнювати навички вживання слів, адекватно змісту висловлювання, стилю та типу мовлення тексту.

Підготовка до написання цього твору тривала упродовж аспектних уроків з вивчення тем «Морфеміка. Словотвір», на яких учні доповнили свій тезаурус словами, що позначають назви елементів інтер'єру та їх особливостей. Тому урок розвитку мовлення було спрямовано на узагальнення знань про елементи інтер'єру, слів на їх позначення, а також доповнення тезауруса учнів новими словами.

Для досягнення релаксації, для розвитку уяви, творчості дітей твір-опис інтер'єру проводився у формі складання казки. Темою казки було обрано «Дива стародавнього замку». Учні повинні були скласти казку, подавши при цьому опис інтер'єру.

Підготовка до твору-опису приміщення складалася з трьох етапів: дотекстовий, текстовий, контрольний.

Дотекстовий етап передбачав визначення теми твору, зачитування текстів, які містять описи замків, добирання учнями слів на позначення елементів інтер'єру, а також слів, які можуть використовуватися для характеристики інтер'єру. На цьому етапі учитель подав учням слова, які потрібно було використати під час написання твору. Учні складали речення із цими словами.

Текстовий етап включав складання плану твору, добір тез, які будуть обмірковуватися у творі, написання чорнового варіанту твору (з використанням необхідних слів, фразеологічних сполук, прислів'їв, приказок), зачитування чорнових варіантів двома-трьома учнями, редагування чорнових варіантів, написання чистового варіанту.

Контрольний етап передбачав аналіз насамперед лексичних помилок: слів, які не відповідають змісту речення, слів, які не відповідають стилеві та типу мовлення тексту.

Морфологія

Частини мови учні вивчають упродовж усього шостого та сьомого років навчання. Тому опанування основної переважної кількості лексики припадає саме на вивчення цього розділу. Тезаурус учнів збагачується іменниками, прикметниками, займенниками,

числівниками, прислівниками, дієприкметниками та дієприслівниками, а також службовими словами та вигуками.

Під час вивчення розділу «Іменник» учні збагатили свій словниковий запас іменниками, різних розрядів (власні та загальні назви, збірні, речовинні назви, незмінювані іменники та слова іншомовного походження; стилістично марковані та стилістично нейтральні іменники). У цей час відбувалося формування навичок уживання іменників з різним ступенем стилістичної маркованості адекватно стилю та типу висловлювання в усному та писемному мовленні. На час вивчення іменника припадав один навчальний урок розвитку мовлення – складання повідомлення на лінгвістичну тему в науковому стилі.

На етапі вивчення розділу «Прикметник» учні збагачували свій словниковий запас стилістично маркованими і стилістично нейтральними прикметниками, прикметниками у вищому та найвищому ступенях порівняння; здобували навички вживання прикметників адекватно стилю та типу висловлювання в усному і писемному мовленні. На час вивчення прикметника припадало три уроки розвитку мовлення – 1) усний докладний переказ з елементами опису природи; 2) письмовий докладний переказ з елементами опису природи; 3) особливості побудови роздуму; усний докладний переказ розповідного тексту з елементами роздуму.

У процесі вивчення розділу «Числівник» основна увага приділялася опануванню неозначених та дробових числівників, а також їх поєднанню із залежними словами. На час вивчення числівника випадало два уроки розвитку мовлення – 1) письмовий твір-роздум про вчинки людей; 2) замітка в газету типу роздуму про вчинки людей.

Під час вивчення розділу «Займенник» учні збагачували тезаурус зокрема неозначеними та заперечними прономенами, практикувалися у вживанні їх в усному та писемному мовленні. На час вивчення займенника випадало два уроки розвитку мовлення: 1) усний твір-опис природи за картиною; 2) письмовий твір-оповідання за жанровою картиною.

У процесі вивчення розділу «Дієслово. Дієприкметник. Дієприслівник» учні розширювали свій словниковий запас стилістично маркованими та стилістично нейтральними дієсловами, дієприкметниками та дієприслівниками, особливу увагу було

приділено дієприслівникам в активному стані; оволодівали навичками вживання дієслів та дієприкметників адекватно стилю та типу висловлювання в усному і писемному мовленні. На час вивчення дієслова випадало вісім уроків розвитку мовлення: 1) особливості побудови розповіді про процес праці; 2) стислий усний переказ розповідного тексту з елементами опису процесу праці в художньому стилі; 3) письмовий переказ тексту, що містить розповідь про процес праці; 4) усний твір розповідного характеру про працю за власним спостереженням; 5) розписка; 6) контрольний письмовий докладний переказ тексту наукового стилю; 7) усний стислий переказ тексту; 8) усний докладний переказ тексту публіцистичного стилю. На час вивчення дієприкметників та дієприслівників випадало сім уроків розвитку мовлення: 1) усний твір-роздум дискусійного характеру; 2) усний переказ розповідного характеру з елементами роздуму; 3) письмовий переказ розповідного характеру з елементами роздуму; 4) замітка дискусійного характеру; 5) особливості побудови опису зовнішності людини; 6) усний докладний переказ розповідного характеру з елементами опису зовнішності людини; 7) усний переказ розповідного тексту з творчим завданням.

Під час вивчення розділу «Прислівник», основна увага приділялася стилістично маркованим і стилістично нейтральним прислівникам, похідним прислівникам, уживанню прислівників у формах вищого і найвищого ступенів порівняння; формуванню навичок уживання прислівників адекватно стилю та типу висловлювання в усному і писемному мовленні. Під час вивчення прислівника випадало два уроки розвитку мовлення: 1) усний твір-опис зовнішності людини за власним спостереженням; 2) письмовий твір-опис зовнішності людини з уяви.

Під час вивчення розділу «Службові частини мови» учні збагачували свій словник прийменниками, сполучниками та частками, зокрема похідними, вчилися використовувати їх адекватно стилю та типу мовлення. На час вивчення службових частин мови випадало три уроки розвитку мовлення: 1) контрольний твір-опис зовнішності людини за картиною; 2) контрольний вибірковий переказ тексту художнього стилю; 3) робота над оповіданням за поданим сюжетом.

Вивчення частин мови тривало упродовж 6–7 класів, тому, згідно з тематичним та комунікативним принципами, формування лексичних знань та навичок відбувалося на

матеріалі різних частин мови, які використовувалися для опису приміщення, зовнішності людини, процесів праці у текстах-роздумах, текстах-розповідях, текстах-роздумах дискусійного характеру.

Формування лексичних знань та навичок відбувалося за допомогою комплексних вправ у пошуку іменників, прикметників (та ін.) зазначеної граматичної форми у тексті та визначенні їх лексичних значень; у складанні з новими словами речень заданого стилю та типу мовлення; у підстановці слів, поданих у довідках, адекватно змістові та стилю речень; у доборі слів-епітетів та метафор; у використанні нових слів під час переказу текстів, під час переконструювання текстів з одного стилю в інший; у використанні нових слів під час складання усних та письмових творів.

Вправа 42. Прочитайте речення. Визначте відміни іменників.

І уявилась Хариті вижата нива, а на їй стоять ***полукіпки*** *і блищать проти сонця, як золоті. І сама Харитя стоїть на полі, дивиться на свою працю і думає, як би звезти хліб у* ***стодолу****. В* ***імлистій*** *далині, осяяні срібним промінням місячним, стояли широкі лани золотого жита та пшениці. Срібний промінь місячний тихо сяє на білій головці дівчинки, всміхається до нових червоних* ***кісників****, гуляє по смуглявому* ***видочку*** *та по білих дрібненьких зубках, що виглядають з-за розтулених повних уст (М. Коцюбинський).*

Визначте лексичне значення виділених слів. Складіть з виділеними словами по два речення, так щоб вони належали до різних стилів.

Вправа 43. Прочитайте речення, прокоментуйте власні назви. Поясніть їх правопис.

Останні випадки інтенсифікації селів та зсувів були зафіксовані у теплий період 1997–1999 рр. на сході південного макросхилу та у районі масиву Чатир-Даг і Демерджі-яйли. Вони були спричинені сильними опадами. Найбільш небезпечними осередками екзогенних процесів у виділеному районі є територія Ай-Петринської яйли та Ангарського перевалу. Найбільш небезпечними на визначеній території можна вважати насамперед окремі частини верхів'їв річок Качі, Альми, Бельбеку, Чорної (З газети).

Усно складіть речення із власними назвами, які зустрічаються у поданих реченнях.

Вправа 44. Усно складіть речення з незмінюваними іменниками. Запишіть їх.

Лондондеррі, люби-мене, люмбаго, досьє, жабо, жако, жакоб.

Вправа 45. Утворіть зі словами ***зірка, акація, малиновий*** по три речення, так щоб одне з них належало до наукового, друге – художнього, третє – розмовного стилів.

Виконання вище наведених вправ організовувалося у формі «незакінчених речень», при чому один учень починав речення, а інший закінчував.

Вправа 46. Прочитайте речення, у якому значенні вжито виділені прикметники. Якому стилю це властиво? Складіть із цими прикметниками речення.

Здорові ***кострубаті*** *дуби грізно стояли в снігових заметах; їм було байдуже, що бурхав холодний вітер, ішов сніг... На землі і в повітрі білів сніг та манячили* ***цупкі****, замерзлі стовбури дерев,* ***закурених*** *снігом. Ох, коли б хоч виїхати з сього* ***мертвого*** *лісу, побачити дорогу, хату... Небо заволоклося сніговими хмарами,* ***рвачкий*** *вітер забивав дух (М. Коцюбинський).*

Вправа 47. Прочитайте речення. Перепишіть підкресліть якісні прикметники.

Аж ось ринуло від сходу ясне проміння, мов руки, простяглось до лісу, ***обняло*** *його, засипало самоцвітами, золотими смугами впало на синю від роси траву на галяві, де гостро на тлі* ***золотого*** *світла випинається струнка постать сарни. Пустотливий* ***парус*** *сонця зупиняється в зеленій гущині, і лиш здалеку придивляється до сивої, мов туман той, бороди діда Хо, і не відважується наблизитись, невважаючи на непереможне бажання* ***попустувати*** *з тою бородою... (М. Коцюбинський).*

Поясніть прямі та переносні значення виділених слів. Складіть із ними речення.

Вправа 48. Прочитайте прислів’я, перепишіть, поставивши числівники, подані у дужках, у правильну відмінкову форму.

Кінь на (чотири) ноги і то спотикається. За (два) зайцями не гонись, бо й (один) не піймаєш. Вип’є і з’їсть за (три)дурних і за себе, четвертого.

На ***<u>основному ступені</u>*** передбачалося формування умінь складання усних та письмових переказів паралельно з удосконаленням синтаксичних навичок та вмінь, а також розширення активного словника учнів та формування навичок вживання слів відповідно змісту висловлювання, стилю та типу мовлення тексту.

<u>Урок складання повідомлення на лінгвістичну тему у науковому стилі.</u>

Лексична мета: збагатити словник учнів новою лексикою та лінгвістичною термінологією; сформувати навички вживання слів в усному мовленні адекватно змісту висловлювання, стилю та типу мовлення тексту.

Підготовка повідомлення на лінгвістичну тему передбачала комплексну роботу з читання фахової лінгвістичної літератури, на основі якої створювалася доповідь. Учні додавали інформацію зі свого життєвого досвіду. Продемонструємо підготовку повідомлення на тему «Лексика українського комп'ютерного сленгу».

Реалізація окреслених цілей здійснювалася, за розробленою моделлю навчання лексики у три етапи: дотекстовий, текстовий та контрольний.

Дотекстовий етап передбачав читання учнями фахового тексту (зокрема, статті І. Щур «Тематична організація лексики україномовного комп'ютерного сленгу»), визначення учнями його стилю та типу мовлення, аналіз невідомих слів, зокрема лінгвістичних понять та термінів, запис їх на дошці. Учитель пропонував завдання усно скласти з цими словами речення. На цьому ж етапі передбачався обмін учнями знаннями з визначеної проблеми.

Текстовий етап передбачав складання учнями плану, визначення ключових слів. Складання повідомлення на лінгвістичну тему у науковому стилі організовувалося у формі «спільного проекту»: учнів розподіляли на групи по шість чоловік: двоє учнів займалися збором інформації, двоє учнів вибирали ключові слова та тези, які розкривалися у творі, двоє учнів складали «сценарій» доповіді; потім кожен з учнів розкривав свою тезу, після чого четверо учнів складали доповідь, а двоє її перевіряли і коригували. Потім доповідь передавалася на перевірку іншій групі, і лише після цього учні її зачитували.

Контрольний етап: редагування учнями повідомлень своїх однокласників. Складання речень зі словами, які були вжиті невідповідно змісту речень.

Уроки складання усного та письмового докладних переказів з елементами опису природи.

Ці уроки проводилися під час вивчення теми «Прикметник», оскільки твори-описи природи найбільше потребували залучення прикметникових епітетів. Під час аспектних уроків, присвячених вивченню іменника і прикметника проводилася систематична робота

з формування словника учнів, необхідного для складання описів природи. Тому на уроках розвитку мовлення учні зміцнювали навички вживання цих слів, а також доповнювали свій словник новими словами.

Лексична мета: розширити знання, посилити навички вживання лексики, яка використовується для опису природи; зміцнити навички вживання слів, адекватно змісту висловлювання, стилю та типу мовлення тексту.

Реалізація окреслених цілей здійснювалася також у три етапи: дотекстовий, текстовий та контрольний.

Дотекстовий етап передбачав читання тексту переказу учителем, визначення учнями його стилю та типу мовлення, аналіз невідомих слів, зокрема стилістично маркованої лексики, запис їх на дошці. Учитель пропонував завдання усно скласти з цими словами речення.

Липа

Вкрита міріадами запахущих квіточок, оточена незліченними роями бджіл, влітку липа щедро віддає свій цілющий нектар. Липа здавна була не лише однією з головних порід, а й незмінною супутницею людських осель. Наші працури виділили з-поміж інших дерев липу як дерево особливо корисне, обсаджували нею храми, замки, дороги, домівки. У молодих дерев кора гладенька-гладенька і світла, а в старих – темна. Листки округло-серцевидні, пилчасті, сидять на довгих черешках. Серед дерев липа цвіте останньою. Пояснюється це тим, що суцвіття з'являються та однорічному прирості. Цвіте дерево близько двох тижнів. Квіти жовтувато-білі, пахучі, з подвійною п'ятичленною оцвітиною, зібрані в пазушні щитковидні суцвіття з три квітковим листком. У цей час липа стає улюбленим деревом бджіл (З журналу).

Текстовий етап передбачав складання учнями плану твору, визначення опорних слів. Наступним кроком був усний переказ тексту двома-трьома учнями, редагування учнівських робіт іншими учнями; написання чорнового варіанту переказу, зачитування його та редагування. Останнім кроком буде записування переказу у чистовик. Складання переказу текстів з елементами опису природи здійснювався у формі «спільного проекту».

Контрольний етап передбачав аналіз насамперед лексичних помилок: слів, які не відповідають змісту речення, слів, які не відповідають стилю та типу мовлення тексту.

Урок написання твору-роздуму про вчинки людей.

Лексична мета: розширити знання, зміцнити навички вживання слів та фразеологізмів, які використовуються для характеристики вчинків людей; зміцнювати навички вживання слів, адекватно змісту висловлювання, стилю та типу мовлення тексту.

Підготовка до написання цього твору тривала упродовж аспектних уроків з вивчення тем «Іменник. Прикметник. Числівник», на яких учні доповнили свій тезаурус словами, що позначають людські якості. Тому урок розвитку мовлення спрямований на узагальнення знань про вчинки людей, слів на їх позначення, а також доповнення тезауруса учнів новими словами.

Робота з написання твору роздуму про вчинки людей складалася з трьох етапів: дотекстовий, текстовий, контрольний.

Дотекстовий етап передбачав визначення теми твору («Доведи не словом, а ділом»); бесіда з учнями про роль праці в житті людини, про вчинки людей, які багато говорять, але нічого не роблять; пригадування прислів'їв та приказок з цієї тематики; пригадування художніх текстів, у яких возвеличується праця; добирання учнями слів, які можуть використовуватися для характеристики працьовитої та лінивої людини. На цьому етапі учитель подавав учнями слова та фразеологізми, які мали бути використані під час написання твору. Учні складали речення із цими словами.

Текстовий етап включав складання плану твору, добір тез, які мали бути обміркованими у творі, прикладів (з життя, художніх творів); написання чорнового варіанту твору (з використанням необхідних слів, фразеологічних сполук, прислів'їв, приказок), зачитування чорнових варіантів двома-трьома учнями, редагування чорнових варіантів; написання чистового варіанту.

Написання твору-роздуму про вчинки людей було організовано з допомогою поєднання методів «спільного проекту» та «методу програвання сценки». «Спільним проектом» було написання сценарію якоїсь життєвої ситуації, у якій відображена окреслена тема (кількість дійових осіб – не менше чотирьох). Наступним кроком було програвання цієї сценки кожною групкою учнів.

Контрольний етап передбачав аналіз насамперед лексичних помилок: слів, які не відповідають змісту речення, слів, які не відповідають стилю та типу мовлення тексту.

Урок складання твору-оповідання за жанровою картиною.

Лексична мета: розширити знання, зміцнити навички вживання слів, які використовуються для опису природи; зміцнювати навички вживання слів, адекватно змісту висловлювання, стилю та типу мовлення тексту.

Підготовка до написання цього твору тривала впродовж аспектних уроків з вивчення тем «Іменник. Прикметник. Числівник», на яких учні доповнювали свій тезаурус словами, що служать для опису природи. Тому урок розвитку мовлення був спрямованим на узагальнення знань слів на їх позначення, а також на доповнення тезауруса учнів новими словами.

Робота з написання твору складалася з трьох етапів: дотекстовий, текстовий, контрольний.

Дотекстовий етап передбачав визначення теми твору («Прогулянка до зимового лісу»). На цьому ж етапі пропонувалося учням послухати твір-опис зимового лісу.

Навколо розкинувся ліс, який впав у зимову сплячку. І заснув міцно. Довкола, куди не глянь, стояли древні предковічні дерева, одягнуті зимою у білу одежу. Похмурі і мовчазні, немов старі діди, які вже чимало побачили на своєму віку. Без жодної хмаринки небо холодно спостерігало за людиною, яка у самому розпалі зими, одна, насмілилася прийти вглиб лісу. Водій відкрив задні дверцята і витягнув металевий ящик з м'яким сидінням, повним рибальського причандалля, черпак і льодобур. Опісля почимчикував до озера, скутого кригою і присипаного останнім снігопадом. Андрій Петрович прямував до північного краю озера. Там, якраз навпроти пониклої вільхи, в метрах двадцяти від берега була файна місцина для риболовлі (web-сайт).

На цьому етапі вчитель проводив бесіду з учнями, у ході якої вони визначали: які слова можна використовувати для опису лісу, для опису дерев, тиші, вітру, неба, сонця, хмар тощо; пригадували приказки та прикмети про зиму. Потім учитель записував слова, які потрібно було використати у творі, пояснював їх значення, сферу вживання (*ошатний, предковічний, мовчазний, передранішній, рясно вкритий, палахкотіти, мінитися, вигравати, глибокий, пухкий, не ворушилися од вітру, маячіти, чистий, свіжий, віє, крутить, лютий, закований, принишклий, сумний, похмурий, блідий, блищить, тріщить*).

Текстовий етап включав складання плану твору, добір тез, які потрібно було обміркувати у творі; написання чорнового варіанту твору (з використанням необхідних слів, фразеологічних сполук, прислів'їв, приказок, прикмет), зачитування чорнових варіантів двома-трьома учнями, редагування чорнових варіантів; написання чистового варіанту.

Написання цього твору було організовано у формі «спільного проекту» з підготовки казки з використанням художніх тропів – персоніфікації та метафоризації, де *ліс, дерева, сніжинки, сонце, небо, тварини* виступатимуть як живі істоти.

Контрольний етап передбачав аналіз лексичних помилок: слів, які не відповідають змісту речення, слів, які не відповідають стилю та типу мовлення тексту.

У сьомому класі передбачалося проведення уроків розвитку мовлення із підготовки усного та письмового переказів про процеси праці, із написання розписки, із складання усних і письмових творів про працю, із написання переказів текстів публіцистичного стилю, із складання твору-роздуму дискусійного характеру, із складання усного та письмового переказів текстів розповідного характеру з елементами роздуму, із складання замітки дискусійного характеру, із складання усного та письмового докладного переказу тексту розповідного характеру з елементами опису зовнішності людини, із складання усного та письмового творів-описів зовнішності людини. Уроки розвитку мовлення припадають на час вивчення дієслова, дієприкметника, дієприслівника, прислівника, службових частин мови.

Проілюструємо особливості організації процесу навчання лексики у сьомому класі на прикладі теми «Дієслово», ґрунтуючись на принципах наскрізності, а також тематичному та комунікативному принципах навчання лексики. На час вивчення дієслова припадали уроки розвитку мовлення – у підготовці творів та переказів, які включали опис процесу праці. Тому підготовчий ступінь переважно був орієнтований на формування в учнів знань слів, які позначають процеси праці, а також навичок вживання цих слів в усному та писемному мовленні під час складання переказів та творів.

На ***підготовчому ступені*** пропонувалися комплексні вправи на визначення граматичних значень дієслів, конструювання граматичних форм дієслів (зокрема тих, що позначають процеси праці), у використанні дієслів в усному та писемному мовленні.

Пропонуємо конкретні зразки вправ, які використовувалися на підготовчому ступені.

Вправа 49. Прочитайте речення. Випишіть у дві колонки дієслова доконаного та недоконаного виду.

Сапеткові *вулики набули масового поширення на Півдні, частково на Слобожанщині й Поділлі. Коноплі мають чоловічі і жіночі стебла, причому чоловічі* ***(плоскінь)*** *дозрівають раніше, а волокно з них ніжніше. Плоскінь вибирали, сушили і мочили два тижні у воді.*

Поясніть значення виділених слів, складіть із ними речення.

Вправа 50. Прочитайте текст, випишіть дієслова і визначте їх час та стан.

Простішими і найдавнішими способами обробки дерева були випалювання та видовбування. У такий спосіб виготовляли ***кадовби*** *(великі діжки для зберігання зерна),* ***жлукти*** *(для зоління білизни),* ***ступи,*** *човни, ложки. При виготовленні ложок, ополоників,* ***ковганок*** *використовувалися дерево берези, липи груші.*

Поясніть значення невідомих слів. Складіть із ними речення. Поміркуйте, до якого стилю належить цей текст. Усно перекажіть текст, використовуючи виділені слова.

Вправа 51. Доберіть до стилістично нейтральних слів стилістично забарвлені слова-синоніми. Складіть із ними речення.

Бігати, говорити, сердитися.

Вправа 52. Визначте, які з синонімів слова ***говорити*** будуть використовуватися в художньому, науковому та розмовному стилі.

Казати, повідати, баяти, віщати, ректи, цвенькотати, шваркотати, балакати, джеркотати, лопотати, подейкувати, розказувати, викладати.

Які з цих слів можна використовувати у різних стилях?

На ***основному ступені*** проводилося вісім уроків розвитку мовлення, такої тематики: 1) особливості побудови розповіді про процес праці; 2) стислий усний переказ розповідного тексту з елементами опису процесу праці в художньому стилі; 3) письмовий переказ тексту, що містить розповідь про процес праці; 4) усний твір розповідного характеру про працю за власним спостереженням; 5) розписка; 6) контрольний письмовий докладний переказ тексту наукового стилю; 7) усний стислий переказ тексту; 8) усний

докладний переказ тексту публіцистичного стилю. Проілюструємо зразки окремих уроків розвитку мовлення на цьому етапі.

Уроки складання усного та письмового переказів розповідного тексту з елементами опису процесу праці.

Лексична мета: засвоєння слів, які позначають процеси праці, види діяльності українців, сформувати навички вживання цих слів адекватно змісту та стилю тексту.

Дотекстовий етап передбачав читання тексту переказу; визначення його стилю; пояснення значень невідомих слів (кросна, сохи, зів, зазор, начиння, підніжок, човник), соціокультурний коментар, складання з новими словами речень.

З історії ткацьких верстатів

У другій половині XIX – на початку XX ст. в Україні застосовувалися два типи ткацьких верстатів – горизонтальний та вертикальний. Із горизонтальних верстатів найдавнішим і найпростішим є кросна (сохи). Техніка ткання на верстатах залежала від практичного застосування тканин і полягала в утворенні зіву (зазору між рядами ниток), для чого слугувало начиння. Це два ряди нитяних петель, нав'язаних на прутику і заведених попарно одна в одну. При навиванні основи на двох начиннях з вічками кожна нитка протягувалась через верхню петлю першого начиння і між петлями другого, другу нитку пропускали між петлями другого начиння. Начиння рухалось вгору та вниз за допомогою підніжків, що кріпилися мотузками до начиння. Ткаля натискала ногою підніжок і піднімала то одне, то друге начиння. Під час цього і утворювався зів, куди протягувалось піткання за допомогою човника (web-сайт).

Текстовий етап передбачав складання плану переказу, записування основних тез, усний переказ тексту із використанням нової лексики, редагування усного переказу тексту учнями, складання письмового чорнового варіанту переказу, зачитування його двома – трьома учнями, редагування учнями переказів своїх однокласників, записування чистового варіанту переказу. Складання усного та письмового переказів розповідного тексту з елементами опису процесу праці організовували у формі «спільного проекту».

Контрольний етап передбачав аналіз насамперед лексичних помилок: слів, які не відповідають змісту речення, слів, які не відповідають стилю та типу мовлення тексту.

Підготовчий та основний ступені були спрямовані на комплексне формування морфологічних знань і навичок (зокрема знань граматичних форм та граматичних категорій) та на паралельне збагачення словника учнів новою лексикою – словами різних частин мови.

Отже, в основу навчання лексики української мови учнів 5–7 класів було покладено принцип наскрізності вивчення лексики, згідно з яким формування лексичних знань та навичок відбувається упродовж усього курсу навчання мови, паралельно з вивченням усіх розділів мовознавства. Для навчання лексики було розроблено спеціальні комплексні вправи, які спрямовувалися на формування лексичних знань та навичок паралельно з фонетичними, орфоепічними, орфографічними, морфемними, словотвірними, морфологічними знаннями та навичками, а також текстовими уміннями. Означені комплексні вправи забезпечували двовекторність у навчанні української лексики, тобто функціонально-семантичний підхід – формування знань усього семантичного діапазону лексичної одиниці та формування навичок вживання слів адекватно стилю, жанру та типу мовлення. Наповненість вправ невідомою лексикою української мови складала від 15 до 30 %, що давало можливість розширювати тезаурус учнів новими словами.

Висновки до другого розділу

Аналіз теорії і практики навчання лексики у загальноосвітніх навчальних закладах, урахування ресурсних можливостей функціонально-семантичного підходу до формування в учнів лексичної компетенції, а також навичок усного і писемного мовлення стали підґрунтям у розробленні функціональної моделі навчання лексики української мови у 5–7 класах на уроках мовленнєвого розвитку і визначенні основних його етапів: I етап – *рецептивно-аналітичний*, II етап – *усний імітаційно-репродуктивний*, III етап – *письмовий імітаційно-репродуктивний*, IV етап – *усний продуктивний*, V етап – *письмовий продуктивний*. Перший, другий та третій етапи навчання лексики збігаються із підготовчим ступенем формування мовленнєвих умінь. Четвертий і п’ятий етапи релевантні основному ступеню формування мовленнєвих умінь і припадають на уроки розвитку мовлення.

Відбір лексики здійснювався за тематичним та комунікативним принципами. Відповідно до тематичного принципу, лексика має об'єднуватися у тематичні групи; за комунікативним принципом відбору та вивченню підлягають слова, необхідні для написання творчих робіт, передбачених програмою для цих класів, а також ті, що обслуговують зв'язні висловлювання учнів. Відбір лексики здійснено за критеріями багатозначності, стилістичної необмеженості, відповідності психофізіологічним особливостям учня, частотності вживання лексичних одиниць, семантичної цінності, історико-діалектної диференційованості.

В основу навчання лексики української мови учнів 5–7 класів основної школи покладено принцип наскрізності навчання лексики української мови, згідно з яким формування лексичних знань та навичок відбувається упродовж усього курсу навчання мови. На *підготовчому* ступені відбувалося формування словникового запасу учнів лексикою, яка тематично відповідала змісту уроків розвитку мовлення – складання переказів та творів. На *рецептивно-аналітичному* етапі навчання лексики перевага віддавалася вправам на визначення семантики слів, сполук слів та виражальних засобів у реченні і в тексті; вправам для характеристики стилю тексту з погляду лексичних засобів його вираження; оцінювання лексичних засобів щодо релевантності стилю та комунікативній меті твору; умотивування використання лексичних одиниць у тексті; вправам на знаходження слів (синонімів, антонімів, метафор) у тексті та спостереження за влучністю і доречністю їх уживання; вправам на зіставлення текстів різних стилів та аналізі їх лексичного складу. На етапі *усного імітаційно-репродуктивного аналізу* пропонувалися імітаційні вправи на заучування напам'ять віршів, фрагментів прозових творів, загадок, приказок, прислів'їв з наступним їх відтворенням уголос; імітаційні вправи для правильної вимови слів; конструктивні вправи на складання в усній формі речень з новими словами; добір епітетів, синонімів, антонімів до поданих слів. Значна роль відводилася інтерактивним методам, зокрема для навчання лексики на цьому етапі широко застосовувалися методи: «мікрофон», «мозковий штурм», «незакінчені речення», «синтез думок». На етапі *письмово-імітаційно-репродуктивному* ефективними були імітаційні вправи з записування віршів, уривків прозових творів, текстів офіційно-ділового стилю; конструктивні вправи на складання в письмовій формі речень з новими

словами (особливо з омонімами, багатозначними); конструктивні вправи на відбір слів із ряду пропонованих для висловлення думок, адекватних ситуації спілкування; на порівняння кращих творів і текстів, створених дітьми. З-поміж інтерактивних методів для навчання лексики на цьому етапі застосовувалися такі, як методи «незакінчені речення», «синтез думок».

Основний ступінь (складання переказів та творів) мав три етапи – дотекстовий, текстовий та контрольний. На *дотекстовому етапі* складання переказу передбачалося: читання тексту учителем; визначення учнями стилю та жанру цього тексту, а також пригадування лексичних, граматичних, фонетичних особливостей того чи іншого стилю; виписування невідомих слів, пояснення їх значень, складання учнями речень з невідомими словами; соціокультурний коментар. Дотекстовий етап підготовки творів передбачав оголошення теми твору; обговорення з учнями матеріалу, який може бути залучений під час написання твору; виписування нових слів, які учні мають використати у творі, пояснення їх значень, складання з ними речень; пригадування учнями творів художньої літератури, фольклору, у яких розкривається ця тема; зачитування учителем кількох творів-зразків на відповідну тему. *Текстовий етап* підготовки переказу передбачав складання плану переказу, записування основних тез, які будуть розкриватися учнями, підготовка чорнового варіанту переказу (із використанням нової лексики), зачитування чорнового варіанту кількома учнями, обговорення текстів переказів на предмет послідовності викладу, відповідності змісту, адекватності вживання лексики змісту тексту та його стилю; підготовка чистового варіанту. Текстовий етап підготовки твору включав складання плану твору, записування тез, які будуть розкриватися у творі; підготовка чорнового варіанту твору (з уведенням нової лексики); зачитування чорнового варіанту кількома учнями, обговорення текстів творів на предмет послідовності викладу, відповідності змісту теми, адекватності вживання лексики змісту твору та його стилю; підготовка чистового варіанту. *Контрольний етап* підготовки переказу або твору передбачав перевірку твору, аналіз типових помилок.

Основний ступінь формування мовленнєвих навичок та вмінь релевантний четвертому та п’ятому етапам навчання лексики – усному продуктивному та письмовому продуктивному, причому усний продуктивний етап передував письмовому

продуктивному. Тому спочатку пропонувалися перекази та твори в усній формі, а потім – у письмовій. На усному продуктивному етапі домінували усні вправи на складання текстів монологічного характеру за планом (з використанням нових лексичних одиниць та фразеологічних зворотів); усні вправи на складання текстів діалогічного характеру; конструктивно-трансформаційні усні вправи з переказу текстів із творчим завданням (на зміну, доповнення змісту); конструктивно-трансформаційні усні вправи на зміну стилю тексту; конструктивні усні вправи на складання твору з опорою на подані слова; конструктивні усні вправи на складання твору з опорою на подані слова та зображувальну наочність; конструктивні усні вправи на розширення тексту (адекватно зазначеного стилю). З-поміж інтерактивних методів для навчання лексики української мови на цьому етапі найвищу ефективність показали методи «мозковий штурм», «незакінчені речення», «спільний проект», «навчаючи – навчаюсь», «програвання сценок». На письмовому продуктивному етапі релевантними були конструктивні письмові вправи на складання текстів монологічного характеру за планом (з використанням нових лексичних одиниць та фразеологічних зворотів); конструктивно-трансформаційні письмові вправи з переказу текстів з творчим завданням (на зміну, доповнення змісту); конструктивно-трансформаційні письмові вправи на зміну стилю тексту; конструктивні письмові вправи на складання твору з опорою на подані слова; конструктивні письмові вправи на складання твору з опорою на подані слова та зображувальну наочність; конструктивні письмові вправи на розширення тексту (відповідно до зазначеного стилю); конструктивні вправи на написання творів на основі уяви. З-поміж інтерактивних методів для навчання лексики на цьому етапі застосувалися такі, як методи «незакінчені речення», «спільний проект». Усний та письмовий продуктивні етапи навчання лексики у форматі окреслених вправ пропонувалися і на підготовчому ступені, особливо під час вивчення тем «Текст», «Синтаксис і пунктуація», «Морфологія». Наповненість вправ невідомою лексикою української мови становила від 15 до 30 %, що в десять разів перевищує насиченість невідомими словами вправ, поданих у сучасних підручниках.

РОЗДІЛ 3
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ ЛЕКСИКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ 5–7 КЛАСІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ В АСПЕКТІ ФУНКЦІОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧНОГО ПІДХОДУ

3.1. Контроль та оцінка лексичної компетенції учнів 5–7 класів

Система контролю у методиці навчання рідної мови повинна супроводжуватися оцінюванням знань, навичок та вмінь. Оцінювання насамперед має базуватися на певних принципах, які реалізуються у відповідних критеріях. Критерії оцінювання знань, навичок та вмінь мають бути науково обґрунтованими й достатніми для того, щоб визначити якість і ступінь сформованості тих чи інших знань, навичок та умінь. Тому проблема критеріїв оцінювання знань, навичок та умінь є актуальною для проведення методичного експерименту та аналізу його результатів [17]. Головні критерії оцінювання рівня лексичної компетенції учнів мають співвідноситися з кінцевою метою навчання і відбивати характеристики, на розвиток яких передусім спрямовано навчання.

Для оцінювання лексичної компетенції учнів 5–7 класів було використано дванадцятибальну шкалу. Під час розроблення об’єктів, критеріїв та норм оцінювання орієнтувалися насамперед на вимоги програми до оцінювання знань, навичок та вмінь учнів загальноосвітніх навчальних закладів [183].

Високий рівень

12 балів: учень самостійно створює яскраве, оригінальне за задумом висловлювання відповідно до мовленнєвої ситуації; аналізує різні погляди на той самий предмет, добирає переконливі аргументи на користь тієї чи іншої позиції, усвідомлює можливості використання тієї чи іншої інформації для розв’язання певних життєвих проблем; робота відзначається багатством слововживання, граматичною правильністю; учень знає значення слів, які належать до різних семантичних груп, фразеологізмів, вільно вживає їх в усному та писемному

мовленні адекватно стилю та жанру висловлювання. Володіє великим тезаурусом синонімів.

11 балів: учень самостійно будує послідовний, повний текст, ураховує комунікативне завдання; висловлює власну думку, зіставляє її з думками своїх однокласників (у разі переказу – враховує авторську позицію), вміє пов'язати обговорюваний предмет із власним життєвим досвідом, добирає переконливі докази для обґрунтування тієї чи іншої позиції з огляду на необхідність розв'язувати певні життєві проблеми; робота в цілому відзначається багатством словника, точністю слововживання, стилістичною єдністю, граматичною різноманітністю. Допускається не більше 2 лексичних чи стилістичних помилок. Учень може визначати значення понад 90 % слів та фразеологізмів, яких він повинен опанувати у процесі навчання; може вільно вживати їх в усному та писемному мовленні адекватно стилю та жанру висловлювання. Володіє великим тезаурусом синонімів.

10 балів: учень самостійно будує послідовний, повний текст, ураховує комунікативне завдання, висловлює власну думку, певним чином аргументує різні погляди на проблему; робота відзначається багатством словника, граматичною правильністю, стилістичною вправністю побудови тексту; але за одним з критеріїв виявляється недолік. Учень може допустити 3 лексичні чи стилістичні помилки. Учень може визначати значення понад 80 % слів та фразеологізмів, яких він повинен опанувати у процесі навчання; може вільно вживати їх в усному та писемному мовленні адекватно стилю та жанру висловлювання. Володіє досить великим тезаурусом синонімів (понад 70 % синонімів до певного слова, які подає «Словник синонімів української мови»).

Достатній рівень

9 балів: учень самостійно будує послідовний, повний, логічно викладений текст; розкриває тему, висловлює основну думку; вдало добирає лексичні засоби, використовує авторські засоби виразності, образності мовлення; однак припускається окремих недоліків (за двома показниками): здебільшого це відсутність виразної особистісної позиції чи належної її аргументації тощо. Допускається не більше 5 лексичних чи стилістичних помилок. Учень може

визначати значення понад 75 % слів та фразеологізмів, які він повинен опанувати у процесі навчання; може вживати їх в усному та писемному мовленні адекватно (на 90 %) стилю та жанру висловлювання. Володіє значним тезаурусом синонімів (понад 60 % синонімів до певного слова, які подає «Словник синонімів української мови»).

8 балів: учень самостійно будує достатньо повне, осмислене, самостійно і в цілому вдало написане висловлювання, проте трапляються ще недоліки за певними показниками (до трьох). Допускається не більше 6 лексичних чи стилістичних помилок. Учень може визначати значення понад 70 % слів та фразеологізмів, яких він має опанувати у процесі навчання; може вживати їх в усному та писемному мовленні адекватно (на 80 %) стилю та жанру висловлювання. Володіє достатньо великим тезаурусом синонімів (понад 50 % синонімів до певного слова, які подає «Словник синонімів української мови»).

7 балів: учень самостійно створює достатньо повний, зв'язний, з елементами самостійних суджень текст, вдало добирає лексичні засоби, використовує авторські засоби виразності, образності мовлення. Допускається не більше 6 лексичних чи стилістичних помилок. Учень може визначати значення понад 60 % слів та фразеологізмів, які він повинен опанувати у процесі навчання; може вживати їх в усному та писемному мовленні адекватно (на 70 %) стилю та жанру висловлювання. Володіє невеликим тезаурусом синонімів (понад 40 % синонімів до певного слова, які подає «Словник синонімів української мови»).

Середній рівень

6 балів**:** за обсягом висловлювання сягає норми, його тема розкривається, виклад загалом зв'язний, але робота має недоліки за кількома показниками (до п'яти): помітний її репродуктивний характер, відсутня самостійність суджень, їх аргументованість, добір слів не завжди вдалий. Допускається не більше 7 лексичних чи стилістичних помилок. Учень може визначати значення понад 55 % слів та фразеологізмів, які він має опанувати у процесі навчання; може вживати їх в усному та писемному мовленні адекватно (на 60 %) стилю та жанру висловлювання.

Володіє невеликим тезаурусом синонімів (близько 30 % синонімів до певного слова, які подає «Словник синонімів української мови»).

5 балів: за обсягом висловлювання наближається до норми, у цілому є завершеним, тема значною мірою розкрита, але трапляються недоліки за низкою показників (до шести): роботі властива поверховість у висвітленні теми, основна думка не проглядається, є порушення стилю. Допускається не більше 8 лексичних чи стилістичних помилок. Учень може визначити значення близько 50 % слів та фразеологізмів, яких він повинен опанувати у процесі навчання; може вживати їх в усному та писемному мовленні адекватно (на 50 %) стилю та жанру висловлювання. Володіє невеликим тезаурусом синонімів (близько 30 % синонімів до певного слова, які подає «Словник синонімів української мови»).

4 бали: усне чи письмове висловлювання за обсягом більше половини від норми і характеризується певною завершеністю, зв'язністю; проте є недоліки за низкою показників (до семи), наприклад: неповнота і поверховість у розкритті теми; порушення послідовності викладу; не розрізняється основна та другорядна інформація; добір слів не завжди вдалий. Допускається не більше 8 лексичних чи стилістичних помилок. Учень може визначати значення близько 40 % слів та фразеологізмів, які він має опанувати у процесі навчання; може вживати їх в усному та писемному мовленні адекватно (на 40 %) стилю та жанру висловлювання. Володіє невеликим тезаурусом синонімів (близько 30 % синонімів до певного слова, які подає «Словник синонімів української мови»).

Початковий рівень

3 бали: За обсягом робота становить менше половини від норми; висловлювання не є завершеним текстом, має непослідовний виклад, пропуск фрагментів, важливих для розуміння думки; лексика і стилістика збіднена. Допускається не більше 9 лексичних чи стилістичних помилок. Учень може визначити значення близько 30 % слів та фразеологізмів, які він має опанувати у процесі навчання; може вживати їх в усному та писемному мовленні адекватно (на 30 %) стилю та жанру висловлювання. Володіє невеликим тезаурусом синонімів

(близько 20 % синонімів до певного слова, які подає «Словник синонімів української мови»).

2 бали: учень будує лише окремі фрагменти висловлювання; лексика і стилістика мовлення бідна й одноманітна. Допускає понад 9 лексичних чи стилістичних помилок. Учень може визначати значення близько 20 % слів та фразеологізмів, якими він повинен опанувати у процесі навчання; може вживати їх в усному та писемному мовленні адекватно (на 20 %) стилю та жанру висловлювання. Володіє бідним тезаурусом синонімів (близько 10 % синонімів до певного слова, які подає «Словник синонімів української мови»).

1 бал: учень будує лише окремі, не пов'язані між собою речення; лексика висловлювання дуже бідна (володіння менше 10 % лексики від того обсягу, яким учень повинен опанувати згідно з навчальною програмою).

Отже, кожен об'єкт контролю передбачено оцінювати максимум 1–3 балами, враховуючи чотири основні рівні сформованості знань, навичок та вмінь: високий, достатній, середній, початковий.

Об'єкти контролю, критерії та норми оцінки лексичної компетенції учнів 5–7 класів подано окремою таблицею (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Об'єкти контролю, критерії та норми оцінювання лексичної компетенції учнів 5 – 7 класів

№	Об'єкти контролю	Критерії оцінювання	Норми оцінювання
1	2	3	4
1	Знання значень слів з різних семантичних груп	Правильність визначення значень слова	1 бал – учні правильно визначили значення усіх десяти слів. 0,75 бала – учні правильно визначили значення 7–9 слів. 0,5 бала – учні правильно визначили значення 4–6 слів. 0,25 бала – три і менше правильні відповіді

Продовж. табл. 3.1

1	2	3	4
2	Знання багатозначних слів та вміння використовувати їх у репродуктивному мовленні	Правильність визначення усіх сем багатозначного слова. Правильність вживання слова у мовленні	1 бал – учні правильно визначили понад 70 % значень слова; семантика слова відповідає змісту висловлювання. 0,75 бала – учні правильно визначили понад 50 % значень багатозначного слова; семантика слова у 70 % речень відповідає змісту висловлювання. 0,5 бала – учні правильно визначили понад 30 % значень багатозначного слова; семантика слова у 50 % речень відповідає змісту висловлювання. 0,25 бала – учні правильно визначили менше 30 % значень багатозначного слова; семантика слова менше, ніж у 50 % речень відповідає змісту висловлювання
3	Знання синонімічних рядів слів	Правильність добору синонімів до певного слова. Кількість дібраних синонімів	1 бал – учні правильно дібрали понад 70 % синонімів до певного слова, які подає словник синонімів української мови. 0,75 бала – учні правильно дібрали понад 50 % синонімів до певного слова, які подає словник синонімів української мови. 0,5 бала – учні правильно дібрали понад 30 % синонімів до певного слова, які подає словник синонімів української мови. 0,25 бала – учні правильно дібрали менше 30 % синонімів до певного слова, які подає словник синонімів української мови

Продовж. табл. 3.1

1	2	3	4
4	Знання стилістично-маркованої лексики та уміння використовувати її у репродуктивному мовленні	Правильність визначення семантики стилістично-маркованих слів. Правильне та адекватне поєднання стилістично маркованих слів з іншими словами у висловлюванні. Кількість дібраних стилістично маркованих лексем до певного слова	1 бал – учні правильно визначили семантику усіх стилістично маркованих слів, семантика слів відповідає змісту висловлювання, розширили речення 9–10 словами-епітетами. 0,75 бала – учні правильно визначили семантику 70 % стилістично маркованих слів, семантика слів відповідає змісту висловлювання, розширили речення 7–8 словами-епітетами. 0,5 бала – учні правильно визначили семантику 50 % стилістично маркованих слів, семантика слів відповідає змісту висловлювання, розширили речення 5–6 словами-епітетами. 0,25 бала – учні правильно визначили семантику 30 % стилістично маркованих слів, семантика слів відповідає змісту висловлювання, розширили речення 3–4 словами-епітетами
5	Знання семантики фразеологізмів	Правильне визначення семантики фразеологізмів	1 бал – учні правильно визначили значення усіх фразеологізмів. 0,75 бала – учні правильно визначили значення 70 % фразеологізмів. 0,5 бала – учні правильно визначили значення 50 % фразеологізмів. 0,25 бала – учні правильно визначили значення 30 % фразеологізмів

Продовж. табл. 3.1

1	2	3	4
6	Уміння добирати лексику, відповідно до стилю твору	Правильність визначення адекватності вживання лексичних одиниць стилю висловлювання. Адекватність вживання лексичних одиниць стилю висловлювання	1 бал – учні правильно визначили адекватність усіх слів стилю висловлювання, стилістично вправно вживають слова. 0,75 бала – учні правильно визначили адекватність 70 % слів стилю висловлювання, самостійно адекватно вживають слова на 70 %. 0,5 бала – учні правильно визначили адекватність 50 % слів стилю висловлювання, стилістично вправно вживають слова на 50 %. 0,25 бала – учні правильно визначили адекватність 30 % слів стилю висловлювання, стилістично вправно вживають слова на 30 %
7	Уміння використовувати фразеологізми у репродуктивному мовленні	Правильність та адекватність вживання фразеологізмів темі та комунікативній меті висловлювання	1 бал – семантика усіх фразеологізмів відповідає змісту висловлювання. 0,75 бала – семантика 70 % фразеологізмів відповідає змісту висловлювання. 0,5 бала – семантика 50 % фразеологізмів відповідає змісту висловлювання. 0,25 бала – семантика 30 % фразеологізмів відповідає змісту висловлювання
8	Уміння визначати значення слів за контекстом	Правильність визначення семантики слова у контексті	1 бал – учні правильно визначили семантику усіх слів. 0,75 бала – учні правильно визначили семантику 70 % слів. 0,5 бала – учні правильно визначили семантику 50 % слів. 0,25 бала – учні правильно визначили семантику 30 % слів

Продовж. табл. 3.1

1	2	3	4
9	Уміння використовувати лексику у власному мовленні (відповідність слів стилю твору, багатство мовлення, володіння художніми засобами)	Правильність та адекватність вживання лексичних одиниць стилю твору. Кількість вжитих художніх засобів у творі	4 бали – текст має чітку структуру, усі слова відповідають змісту та комунікативній меті твору, твір відзначається високою (у середньому 3 епітети на речення) насиченістю художніми засобами. 3 бали – текст має чітку структуру, усі слова відповідають змісту та комунікативній меті твору (1–2 слова можуть бути вжиті неправильно), твір відзначається достатньою (у середньому 2 епітети на речення) насиченістю художніми засобами. 2 бали – текст має окремі логічні збої у своїй структурі, слова відповідають змісту та комунікативній меті твору (3–5 слів можуть бути вжиті неправильно), твір відзначається середньою (у середньому 1 епітет на речення) насиченістю художніми засобами. 1 бал – текст має значні логічні збої у своїй структурі, більше шести слів не відповідають змісту та комунікативній меті твору, твір відзначається низькою (у середньому менше 1 епітета на речення) насиченістю художніми засобами

3.2. Методика проведення експериментального навчання

Гіпотеза, мета і загальний план експериментальної роботи

Експериментальна робота дослідження передбачала практичне вирішення основних питань навчання лексики української мови учнів 5–7 класів

основної школи на уроках розвитку мовлення в аспекті функціонально-семантичного підходу.

Розроблення гіпотези. Визначені у першому та другому розділах психолого-педагогічні, психолінгвістичні, лінгвістичні та методичні засади навчання лексики української мови учнів 5–7 класів дали змогу сформувати робочу гіпотезу з урахуванням основних етапів її розвитку: 1) виникнення гіпотези дослідження на основі даних науки, 2) аналіз можливих припущень, вибір одного з них та формулювання висновків з цього припущення, 3) зіставлення висновків з даними експерименту [29, с. 38–39; 192, с. 60–70]. Вивчення наукових джерел, підручників з української мови для 5–7 класів, спостереження за навчальним процесом, анкетування вчителів-словесників і учнів, співбесіди із фахівцями показали, що система роботи з формування лексичних знань та навичок в учнів 5–7 класів потребує окремих коригувань та уточнень, зокрема: навчання лексики повинно мати наскрізний характер (словник учня має формуватися упродовж вивчення усіх лінгвістичних розділів, а не обмежуватися тільки розділом «Лексикологія. Фразеологія»); формування лексичних знань та навичок повинне мати чітку структуру, яка складатиметься з окремих етапів; навчання лексики має відбуватися в аспекті функціонально-семантичного підходу (згідно з яким, в учня мають формуватися знання про семантичний діапазон лексичної одиниці та навички вживання лексем адекватно стилю та жанру мовлення); наповненість вправ новою лексикою повинна складати від 15 до 30 %. Достатнього рівня сформованості лексичної компетенції можна досягнути тоді, коли робота з формування тезаурусу учнів буде систематичною, цілеспрямованою. З огляду на це було сформульовано робочу *гіпотезу:* результативність процесу навчання української лексики учнів 5–7 класів на уроках мовленнєвого розвитку в аспекті функціонально-семантичного підходу, підвищиться, якщо буде вироблено чітку етапність, яка буде ґрунтуватися на домінуванні кінестезичної пам’яті, наповненості вправ новою лексикою в обсязі 15–30 %, а також принципі наскрізного

навчання лексики сприятимуть підвищенню рівня лексичної компетенції учнів 5–7 класів.

Організація експериментальної перевірки. Розроблена гіпотеза перевірялася у процесі навчання учнів 5–7 класів загальноосвітніх навчальних закладів на уроках української мови.

Учасниками експерименту стали 558 учнів п'ятих, шостих та сьомих класів загальноосвітньої школи № 37 (м. Київ), спеціалізованої школи № 41 імені З. К. Слюсаренка (м. Київ), гімназії № 48 (м. Київ), Житомирської міської гуманітарної гімназії № 23, Ніжинської гімназії № 16 (Чернігівська обл.).

Проведення експериментального дослідження передбачало визначення його мети, завдань та об'єкту.

Мета дослідження: перевірити вірогідність висунутої гіпотези про необхідність навчання української мови учнів 5–7 класів в аспекті функціонально-семантичного підходу, що передбачає вироблення чіткої етапності, яка ґрунтується на домінуванні кінестезичної пам'яті, наповненості вправ новою лексикою в обсязі 15–30 %, а також принципі наскрізного навчання лексики.

Завдання дослідження: 1) провести передекспериментальний зріз для виявлення рівня сформованості лексичних знань та вмінь для встановлення початкового рівня лексичної компетенції; 2) підготувати матеріали для проведення експериментального навчання; 3) провести експериментальне навчання, 4) провести післяекспериментальний зріз для виявлення підсумкового рівня лексичних знань та вмінь учнів, для порівняння знань ЕГ (експериментальних груп), які вивчали лексику за розробленою методикою, та КГ (контрольних груп), які вивчали лексику за підручниками з української мови для 5–7 класів; 5) обробити результати експериментального навчання й визначити ефективність розробленої моделі навчання.

Об'єкт дослідження: рівень сформованості лексичних знань і вмінь учнів 5–7 класів на функціонально-семантичній основі.

У процесі експериментальної роботи перевірявся рівень сформованості таких знань і вмінь:

– знання учнями значень слів різних семантичних груп;

– знання багатозначних слів та вміння використовувати їх у репродуктивному мовленні;

– знання синонімічних рядів слів;

– знання стилістично маркованої лексики та уміння використовувати її у репродуктивному мовленні;

– знання семантики фразеологізмів;

– уміння добирати лексику відповідно до стилю твору;

– уміння використовувати фразеологізми у репродуктивному мовленні;

– уміння визначати значення слів за контекстом;

– уміння використовувати лексику у власному мовленні (відповідність слів стилю твору, багатство мовлення, володіння художніми засобами).

Експериментальні матеріали: комплекс вправ для формування знань про значення слів різних семантичних груп; знань про багатозначні слова та вмінь використовувати їх у репродуктивному мовленні; знань про синонімічні ряди слів; знань про стилістично-марковану лексику та уміння використовувати її у репродуктивному мовленні; знань про семантику фразеологізмів; умінь добирати лексику відповідно до стилю твору; умінь використовувати фразеологізми у репродуктивному мовленні; умінь визначати значення слів за контекстом; уміння використовувати лексику у власному мовленні (відповідність слів стилю твору, багатство мовлення, володіння художніми засобами).

Незмінні умови експерименту:

– склад експериментальних груп: однакові за кількістю учасників і приблизно однаковим вихідним рівнем володіння зазначеними вище знаннями та вміннями;

– час проведення експериментального навчання;

– зміст передекспериментального й післяекспериментального зрізів для контрольних і експериментальних груп;

– критерії оцінювання рівня сформованості умінь і навичок засвоювати нові слова і нові значення вже відомих слів з позицій функціонально-семантичного підходу;

– експериментатор.

Змінна умова – мовний матеріал, вправи і завдання для формування лексичних знань та вмінь у контрольних і експериментальних групах, а також п’ятиетапна модель формування лексичних знань та вмінь.

За умов строгої рівності незмінних умов проведення експерименту змінна умова була представлена у такий спосіб: в експериментальних групах навчання проводилося відповідно до вимог чинної програми і передбачало цілеспрямовану систему роботи для підвищення рівня лексичної компетенції учнів 5–7 класів загальноосвітніх навчальних закладах на основі принципу наскрізності вивчення лексики; наповненості вправ невідомою лексикою від 15 до 30 %; п’ятиетапної моделі формування лексичних знань та вмінь; спеціальних комплексних вправ.

У контрольних групах формування лексичної компетенції відбувалося на матеріалі чинних підручників з української мови для учнів 5–7 класів, у яких не простежувався принцип наскрізності навчання лексики, наповненість вправ новою лексикою у середньому не перевищувала 3 %; була відсутня будь-яка цілісна модель формування лексичних знань та вмінь; акцент на формування тезауруса учнів робився лише під час вивчення розділів «Лексикологія. Фразеологія» та частково під час вивчення інших розділів шкільного курсу української мови.

Програма дослідження включала такі етапи: 1) передекспериментальний зріз для визначення рівня сформованості лексичної компетенції учнів 5–7 класів; 2) експериментальне навчання за розробленою функціональною моделлю; 3) післяекспериментальний зріз для встановлення підсумкового рівня сформованості лексичних знань та вмінь у контрольних та експериментальних групах, вивчення результатів експерименту та визначення методичних рекомендацій та підтвердження висунутої гіпотези.

Структура методичного експерименту подається у табл. 3.2.

Таблиця 3.2

Структура методичного експерименту

№	Етапи експериментального дослідження	Час проведення	Кількість годин	Кількість груп	Завдання етапів
1	Передекспериментальний зріз	12.09.2005 – 23.09.2005	2	30	Визначення початкового рівня сформованості лексичної компетенції учнів 5–7 класів; порівняння результатів учнів 5–7 класів, виявлення динаміки змін рівня лексичної компетенції з кожним роком навчання
2	Експериментальне навчання	26.09.2005 – 25.04.2008	94 (5 клас); 81 (6 клас); 81 (7 клас)	30	Упровадження розробленої методики навчання лексики учнів 5–7 класів через реалізацію принципу наскрізності вивчення лексики; наповнення вправ невідомою лексикою від 15 до 30 %; п'ятиетапної моделі формування лексичних знань та вмінь; спеціальних комплексних вправ
3	Післяекспериментальний зріз	12.05.2008 – 23.05.2008	2	30	Встановлення підсумкового рівня сформованості лексичних знань та вмінь у контрольних та експериментальних групах, вивчення результатів експерименту та підтвердження висунутої гіпотези

Вид експерименту (за П. Гурвичем [50]): основний, горизонтальний, природний, відкритий. Характеристика кожного етапу експерименту:

Передекспериментальний зріз. Формою оцінного контролю у процесі передекспериментального зрізу була письмова робота, яка складалася із ряду завдань, що ставили за мету перевірку лексичної компетенції: знань учнів про значення слів різних семантичних груп; знань про багатозначні слова та вмінь ви-

користовувати їх у репродуктивному мовленні; знань синонімічних рядів слів; знань про стилістично-марковану лексику та уміння використовувати її у репродуктивному мовленні; знань про семантику фразеологізмів; уміння добирати лексику відповідно до стилю твору; уміння використовувати фразеологізми у репродуктивному мовленні; уміння визначати значення слів за контекстом; уміння використовувати лексику у власному мовленні (відповідність слів стилю твору, багатство мовлення, володіння художніми засобами).

Передекспериментальний зріз проводився в п'ятих, шостих та сьомих. Письмова робота складалася зі спеціальних завдань (додаток А).

Основна *мета* передекспериментального зрізу – визначити початковий рівень сформованості лексичної компетенції учнів п'ятих, шостих та сьомих класів; визначити прогалини у їх знаннях, уміннях та навичках.

Загальна характеристика результатів передекспериментального зрізу.

Перше завдання передбачало перевірку знань учнями семантики різних груп лексики, зокрема діалектизмів, неологізмів, архаїзмів, історизмів, професіоналізмів, запозичень, а також окремих рідковживаних слів. Було встановлено, що учні найбільше допустили помилок на визначення семантики діалектизмів та запозичень. Успішніше вони виконали завдання на пояснення значень неологізмів, архаїзмів та історизмів. У визначенні значень рідковживаних розмовних слів учні показали доволі високі результати. Відзначаємо і позитивну динаміку змін залежно від року навчання: так, учні п'ятих класів загалом правильно визначили семантику близько 62 % слів; учні шостих класів – близько 69 % слів; учні сьомих класів – близько 77 % слів.

Друге завдання передбачало перевірку умінь визначати стиль тексту, а також виявляти слова, які не відповідають стилеві тексту. Результати виявилися такими: 38 % учнів п'ятих класів правильно визначили стиль тексту, 27 % змогли визначити понад 2/3[1] усіх слів, які не відповідають стилю тексту; 42 % учнів шостих класів

[1] Показник 2/3 засвоєного матеріалу є визначником якості, тобто приблизно визначає достатній рівень оволодіння знаннями, навичками та вміннями (на рівні близько 70 %).

визначили правильно стиль тексту і 29 % визначили понад 2/3 усіх слів, які не відповідають стилю; 57 % учнів сьомих класів правильно визначили стиль тексту і 38 % визначили усі слова, які не відповідають стилю. Такі результати свідчать про недостатньо сформовані вміння учнів п'ятих класів визначати стиль тексту та характеризувати його лексичний склад. Результати знань учнів шостого класу майже не відрізнялися від результатів п'ятикласників. Позитивна динаміка відчувалася лише в сьомому класі. Близько 12 % учнів взагалі не визначили стиль, близько 5 % учнів назвали «неіснуючі» стилі, близько 30 % учнів визначили стиль тексту як художній. З-поміж типових помилок виділялися насамперед віднесення поетонімів до наукового стилю. Окремі учні викреслювали нейтральну лексику, яка, по суті, відповідає нормам наукового стилю.

Третє завдання передбачало перевірку знань про семантику багатозначних слів, а також умінь використовувати ці слова в різних значеннях у продуктивному мовленні. Близько 31 % п'ятикласників, близько 37 % шестикласників та близько 42 % семикласників реалізували понад 2/3 значень багатозначних слів під час складання з ним речень. Близько 43 % учнів визначили приблизно половину значень багатозначного слова; а 17 % учнів – менше третини значень. Від року до року простежувалася динаміка росту якості знань та вмінь. З-поміж типових помилок виділялися насамперед такі: учні у кількох реченнях реалізували якесь одне значення слова; близько 11 % учнів не зрозуміли завдання; речення часто «обірвані», деяким бракувало логіки викладу, особливо в учнів п'ятих класів.

Четверте завдання передбачало перевірку знань учнів про стилістично-марковану лексику, поетоніми, порівняння, а також умінь їх використовувати у власному мовленні. Близько 29 % п'ятикласників, близько 35 % шестикласників та близько 44 % семикласників розширили висловлювання сімома і більше словами. Лише близько 6 % учнів не змогли дібрати жодного слова до поданого висловлювання. З-поміж типових помилок виявлено насамперед невідповідність значень поетонімів змістові речення, використання стилістично нейтральної лексики у функції поетонімів.

П’ятим завданням перевірялося багатство тезауруса учнів, знання учнями синонімічних рядів, уміння добирати синоніми до окремих слів. Лише близько 12 % п’ятикласників, близько 14 % шестикласників та 21 % семикласників змогли дібрати 2/3 слів з синонімічного ряду. Ще близько 1/4 учнів подали майже половину слів з усього синонімічного ряду. Третина учнів змогли навести 4–5 слів. І близько 15 % учнів написали 0–3 слова. Такі результати свідчили, що учні 5–7 класів у переважно володіють бідним тезаурусом, що негативно відображалося на якості продукування цілісного тексту.

Шостим та сьомим завданнями перевірялися знання фразеологізмів та уміння використовувати фразеологізми у продуктивному мовленні (під час складання з ними речень). Результати виявилися такими: близько 26 % п’ятикласників, 28 % шестикласників, 35 % семикласників правильно визначили семантику понад 2/3 запропонованих фразеологізмів. Близько третини учнів правильно встановили семантику 1/2 запропонованих фразеологізмів; 10 % учнів визначили семантику 0–2 фразеологізмів. Такі показники свідчили про доволі низькі знання учнями фразеологізмів української мови. Щодо складання речень із фразеологізмами результати виявилися ще нижчими: адекватно змісту речення були вжиті усі фразеологізми тільки у 13 % п’ятикласників, у 17 % шестикласників та 18 % семикласників. Близько 13 % учнів взагалі не виконали цього завдання. Отже, учні 5–7 класів показали досить низькі знання з фразеології, уміння вживати фразеологізми у продуктивному мовленні. Крім того, за цим показником не відчувається позитивної динаміки у якості умінь з кожним роком навчання: учні п’ятих, шостих і сьомих класів виявили приблизно однакові уміння у вживанні фразеологізмів у продуктивному мовленні. Не вищі результати і в завданнях на побудову висловлювань. Це здебільшого прості за будовою речення (до семи слів), без чітких домінувальних ознак якогось стилю (найчастіше переплітання розмовного і художнього), часто безсюжетні – фразеологізми, доповнені іншими словами в реченні, тому іноді важко виявити, чи розуміє учень значення цього

фразеологізму: наприклад: *він мене вивів на сухе*; *мені було важко вивести друга на сухе*; *ми потерпіли фіаско* тощо.

Восьме завдання передбачало перевірку умінь добирати прислів'я, яке найглибше розкриває зміст тексту, а також умінь визначати семантику слів за контекстом. Для учнів п'ятого класу потрібно було вибрати прислів'я із низки запропонованих. Учням шостого і сьомого класів пропонувалося самостійно дібрати прислів'я. Правильно виконали завдання 46 % п'ятикласників, 34 % шестикласників і 38 % семикласників. Такі результати засвідчили потребу розширювати тезаурус учнів загальноосвітніх навчальних закладів прислів'ями та фразеологізмами. 26 % учнів п'ятого класу, 31 % учнів шостого класу та 37 % учнів сьомого класу змогли визначити за контекстом семантику усіх слів. Однак майже 2/3 учнів 5–7 класів завдання не виконали у повному обсязі. Це свідчило про те, що під час рецепції чужого мовлення 2/3 учнів не розуміли усіх слів, що призводило до неповного розуміння змісту твору. Найбільші проблеми виникали під час пояснення значень діалектизмів, фразеологізмів, архаїзмів та історизмів.

Дев'яте завдання передбачало перевірку умінь добирати до слів, поданих поза контекстом, епітети та порівняння. За результатами перевірки виявилося, що у більшої половини учнів мовлення бідне на поетичну лексику. Лише 18 % п'ятикласників, 27 % шестикласників та 31 % семикласників дібрали 8–10 слів-епітетів. Близько 40 % учнів дібрали по 0–2 епітети чи порівняння. Майже 75 % учнів подавали замість епітетів стилістично нейтральну лексику (наприклад, *земля – чорна*, *суха*, *мокра*, *наша* тощо).

Десяте завдання передбачало написання учнями твору і перевірку умінь учнів використовувати слова відповідно до стилю та типу мовлення; використовувати якомога більше стилістично маркованої лексики, синонімів. Під час перевірки та оцінювання твору орфографічні та пунктуаційні помилки не бралися до уваги.

Ставилося завдання учням написати твір-опис у художньому стилі. Результати виявилися такими: близько 70 % учнів слабо володіють уміннями оформляти

своє мовлення відповідно до заданого стилю, особливо на лексичному рівні. У більшості дітей твір швидше тяжів до розмовного, ніж до художнього: де переважала стилістично нейтральна лексика, бракувало синонімів, спостерігалися повтори там, де їх можна було уникнути, уживалися слова, властиві для наукового стилю. Через збіднений лексичний запас для реалізації твору-опису учні нерідко змінювали опис на розповідь. На основі аналізу творів встановили, що уміння використовувати учнями лексику відповідно до стилю та типу мовлення ще далекі до високого рівня сформовані у 8 % п'ятикласників, у 11 % шестикласників та 12 % семикласників; на достатньому рівні сформовані у 18 % п'ятикласників; у 22 % шестикласників; у 24 % семикласників; на середньому рівні сформовані у 61 % п'ятикласників; у 54 % шестикласників; у 56 % семикласників; на початковому рівні сформовані у 13 % п'ятикласників; у 13 % шестикласників; у 8 % семикласників. Уміння використовувати якомога більше стилістично маркованої лексики на високому рівні сформовані у 12 % п'ятикласників, у 14 % шестикласників та 17 % семикласників; на достатньому рівні сформовані у 28 % п'ятикласників; у 33 % шестикласників; у 37 % семикласників; на середньому рівні сформовані у 43 % п'ятикласників; у 37 % шестикласників; у 33 % семикласників; на початковому рівні сформовані у 17 % п'ятикласників; у 16 % шестикласників; у 13 % семикласників. Уміння використовувати синонімічні ряди слів на високому рівні сформовані у 11 % п'ятикласників, у 15 % шестикласників та 19 % семикласників; на достатньому рівні сформовані у 26 % п'ятикласників; у 31 % шестикласників; у 35 % семикласників; на середньому рівні сформовані у 40 % п'ятикласників; у 38 % шестикласників; у 30 % семикласників; на початковому рівні сформовані у 23 % п'ятикласників; у 16 % шестикласників; у 16 % семикласників. Отже, у більшості учнів сформовано недостатні вміння вживання слів у продуктивному мовленні адекватно стилю та типу мовлення.

Співвідношення результатів передекспериментального зрізу (у відсотках) подано в табл. 3.3.

Таблиця 3.3

Співвідношення результатів передекспериментального зрізу

(у відсотках)

Класи	Рівні	Гімназія № 48 (м. Київ)		Спеціалізована школа № 41 (м. Київ)		Загальноосвітня школа № 37 (м. Київ)		Гімназія № 23 (м. Житомир)		Гімназія № 16 (м. Ніжин)	
		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
П'яті класи	ВР	8	4	0	0	0	0	4	4	0	0
	ДР	24	16	16,7	15,4	7,7	8,3	24	24	16,5	11
	СР	52	64	75	69,2	61,5	66,6	60	56	60,5	62,5
	ПР	16	16	8,3	15,4	30,8	25,1	12	16	23	27,5
Шості класи	ВР	8	8	8,3	7,7	7,7	0	12	0	0	0
	ДР	32	44	25	23	23	25,1	20	36	16,5	16,5
	СР	52	36	50	54	38,5	66,6	52	48	60,5	55
	ПР	8	12	16,7	15,3	30,8	8,3	16	16	23	28,5
Сьомі класи	ВР	12	8	8,3	7,7	0	8,3	16	8	5,5	5,5
	ДР	36	32	33,4	38,5	38,5	41,7	32	44	34	28,5
	СР	44	44	50	38,5	38,5	33,3	40	36	38,5	44
	ПР	8	16	8,3	15,3	23	16,7	12	12	22	22

З метою більш повного унаочнення результатів передекспериментального зрізу подано середні коефіцієнти навченості (табл. 3.4), які обраховувались за формулою:

$$К_{навч.} = N_{реал.} / N_{макс.},$$

де $N_{реал.}$ – реальний бал навченості, $N_{макс.}$ – максимальний бал навченості.

Таблиця 3.4

Результати передекспериментального зрізу
(середній коефіцієнт навченості учнів 5 – 7 класів)

Класи	Гімназія № 48 (м. Київ)		Спеціалізована школа № 41 (м. Київ)		Загальноосвітня школа № 37 (м. Київ)		Гімназія № 23 (м. Житомир)		Гімназія № 16 (м. Ніжин)	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
П'яті класи	0,51	0,46	0,47	0,46	0,39	0,38	0,49	0,45	0,5	0,46
Шості класи	0,53	0,52	0,51	0,46	0,45	0,42	0,49	0,47	0,5	0,47
Сьомі класи	0,56	0,52	0,54	0,51	0,48	0,46	0,57	0,52	0,57	0,53

Для графічного порівняння результатів передекспериментального зрізу в контрольних та експериментальних групах застосовано діаграму (рис. 3.1).

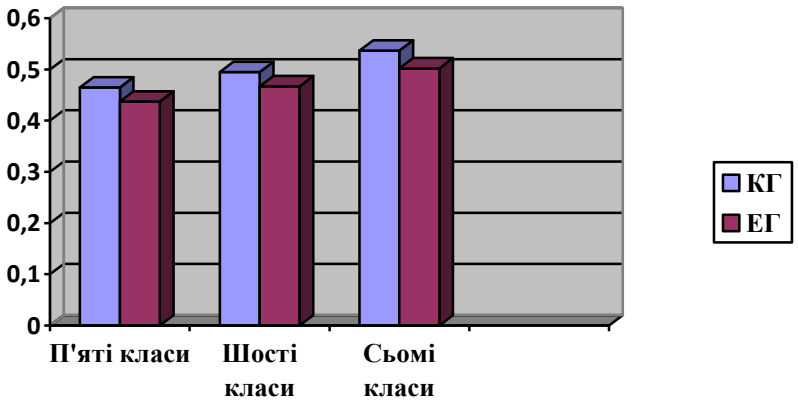

Рис. 3.1. Графічне зображення результатів передекспериментального зрізу

Отже, результати передекспериментального зрізу показали, що високий рівень лексичної компетенції мають близько 2,5 % учнів п’ятих класів; 6,5 % учнів шостих класів; 8,5 % учнів сьомих класів. Достатній рівень лексичної компетенції мали 17 % учнів п’ятих класів; 28,5 % учнів шостих класів; 37 % учнів сьомих класів. Середній рівень лексичної компетенції мали 63 % учнів п’ятих класів; 49,4 % учнів шостих класів; 40,6 % учнів сьомих класів. Початковий рівень лексичної компетенції мали 17,5 % учнів п’ятих класів; 15,5 % учнів шостих класів; 14 % учнів сьомих класів.

На основі обчислених коефіцієнтів навченості, а також співвідношення (у відсотках) кількості учнів з високим, достатнім, середнім та початковим рівнями лексичної компетенції зроблено висновок про те, що учні 5–7 класів у цілому мали середній рівень лексичної компетенції.

За допомогою методу однофакторного дисперсійного аналізу [155, с. 236–240] було визначено наявність динаміки змін рівня сформованості лексичної компетенції залежно від року навчання (п’ятий – шостий – сьомий класи). Виділено гіпотези:

H_0 – між вибірками 1, 2 і 3 існували лише випадкові розбіжності за рівнем досліджуваної ознаки (за рівнем сформованості лексичної компетенції) (вибірку № 1 складали учні п’ятих; вибірку № 2 – учні шостих класів; вибірку № 3 – учні сьомих класів).

H_1 – між вибірками 1, 2 і 3 існували закономірні розбіжності за рівнем досліджуваної ознаки (за рівнем сформованості лексичної компетенції).

Обчислено $SS_{факт.} = {}^1/_n \cdot \sum T^2_c - {}^1/_N \cdot (\sum x_i)^2 = (998001 + 1121481 + 1320201) / 186 - - 10284849 / 558 = 61{,}29,$

де $SS_{факт.}$ – варіативність ознаки, яка обумовлена дією досліджуваного фактора, n – кількість учасників експерименту у кожній групі; T^2_c – суми квадратів індивідуальних значень у кожній групі; $\sum T^2_c$ – сума квадратів сумарних значень у кожній групі; c – кількість груп; N – загальна кількість індивідуальних значень; $(\sum x_i)^2$ – квадрат суми індивідуальних значень; ${}^1/_N \cdot (\sum x_i)^2$ – константа, яку треба обчислити із кожної суми квадратів; x_i – кожне індивідуальне значення.

$SS_{заг.} = \sum x_i^2 - {}^1/_N \cdot (\sum x_i)^2 = 6047 + 6835 + 8111 - 10284849 / 558 = 2561,$

де $SS_{заг.}$ – загальна варіативність ознаки.

Випадкова кінцева величина $SS_{вип.} = SS_{заг.} - SS_{факт.} = 2561 - 61{,}29 = 2500{,}15,$

де $SS_{вип.}$ – варіативність, що обумовлена нестійким фактором «випадковості».

Визначено число ступенів свободи:

$df_{факт.} = c - 1 = 3 - 1 = 2.$

$df_{заг.} = N - 1 = 558 - 1 = 557.$

$df_{вип.} = df_{заг.} - df_{факт.} = 557 - 2 = 555.$

df – число ступенів свободи.

Розділено кожну SS на відповідне число ступенів свободи:

$MS_{факт.} = SS_{факт.} / df_{факт.} = 61{,}29 / 2 = 30{,}64,$

де MS – «середній квадрат» або середнє очікуване суми квадратів, середня величина співвідносна SS (сумі квадратів).

$MS_{вип.} = SS_{вип.} / df_{вип.} = 2500{,}15 / 555 = 4{,}5.$

Обчислено $F_{емп.} = MS_{факт.} / MS_{вип.} = 30{,}64 / 4{,}5 = 6{,}8.$

Визначено критичні значення F для $df_1 = 2$; $df_2 = 555$.

$$F_{кр.\,(2;\,555)} = \begin{cases} 3{,}02\ (p \le 0{,}05) \\ 4{,}65\ (p \le 0{,}01). \end{cases}$$

Отже, $F_{емп.} > F_{кр.}$, тому гіпотезу H_0 відхилено, а гіпотезу H_1 прийнято.

Провівши обчислення результатів передекспериментального зрізу за допомогою методу однофакторного дисперсійного аналізу, дійшли до висновку, що в 5–7 класах, хоча і відчувалася певна позитивна динаміка росту якості лексичної компетенції, однак вона була надзвичайно слабкою.

Експериментальне навчання за розробленою функціональною моделлю здійснювалося у природних умовах і тривало 94 години (у 5 класах); 81 година (у 6 класах); 81 година (у 7 класах).

На основі психолого-педагогічних, психолінгвістичних лінгвістичних та методичних засад навчання лексики, зокрема принципу наскрізності, домінувальної ролі кінестезичної пам'яті у навчанні мови, п'ятиетапної моделі формування лексичних навичок, а також розробленої системи вправ для навчання лексики в аспекті функціонально-семантичного підходу було запропоновано модель організації навчання лексики української мови учнів 5–7 класів:

– навчання лексики відбувалося у два ступені: підготовчий ступінь та основний ступінь;

– на підготовчому ступені формування лексичних знань та навичок проходило одночасно із розвитком мовлення учнів упродовж усіх аспектних уроків;

– на основному ступені формування лексичних знань та навичок відбувалося на уроках розвитку мовлення під час складання усних та письмових переказів і творів; під час аспектних уроків учням подавалися комплексні вправи, які включали лексичні завдання, і наповненість їх новою лексикою складала від 15 до 30 %.

Формування лексичних навичок на обох ступенях відбувалося за пят'иетепною моделлю, розробленою у другому розділі: I етап – рецептивно-аналітичний; II етап – усний імітаційно-репродуктивний; III етап – письмовий імітаційно-репродуктивний; IV етап – усний продуктивний; V етап – письмовий продуктивний. Значну роль у навчанні лексики було відведено підготовчому ступеню, на якому проводилася підготовча робота до уроків розвитку мовлення. В експериментальних групах на підготовчому ступені було задіяно систему вправ, спрямованих на комплексне формування лексичних знань та навичок вживання слів в усному та писемному мовленні разом із вправами на формування фонетичних, орфографічних,

орфоепічних, синтаксичних, морфемних, словотвірних навичок. Аспектні уроки, що проводилися на підготовчому ступені, орієнтовані на уроки розвитку мовлення.

Так, на час вивчення теми «Текст» у п'ятому класі припадало чотири уроки розвитку мовлення: 1) усний докладний переказ тексту-розповіді з елементами опису; 2) письмовий докладний переказ тексту-розповіді з елементами опису; 3) усний докладний переказ тексту наукового стилю; 4) аналіз письмового переказу, робота над виправленням помилок. Тому до аспектних уроків добиралися такі тексти, які містили лексику на позначення понять матеріальної культури українців, слів, що можуть використовуватися для опису тварин, рослин тощо. Використовувалися також речення та тексти-описи предметів матеріальної культури, тварин, рослин. На вивчення синтаксису і пунктуації у п'ятому класі припадало три уроки розвитку мовлення, присвячені навчанню опису предметів: 1)–2) усний докладний переказ розповідного тексту з елементами опису предмета; 3) письмовий докладний переказ розповідного тексту з елементами опису предмета. Тому під час вивчення синтаксису добиралися такі речення та тексти, які б містили слова-назви предметів побуту, елементів національного одягу та домашнього начиння, кухні, а також інформацію про предмети національного побуту, одягу, домашнього начиння, кухні.

Під час вивчення фонетики, орфоепії, графіки та орфографії передбачалося проведення шести уроків розвитку мовлення: 1) написання листа; 2) контрольний переказ тексту розповідного характеру з елементами опису предмета; 3) письмовий докладний переказ тексту розповідного характеру; 4) особливості побудови роздуму, усний твір-роздум; 5) усний докладний переказ тексту розповідного характеру з елементами роздуму; 6) письмовий докладний переказ тексту розповідного характеру з елементами роздуму. Тому формування лексичних знань та навичок, а також фонетичних і орфоепічних знань та навичок, відбувалося на матеріалі слів, які можуть бути задіяні для опису предметів, тварин, а також текстів-описів предметів та тварин, оповідань про випадки із життя, текстів-розповідей з елементами роздуму.

Під час вивчення теми «Лексика. Фразеологія» припадало два уроки розвитку мовлення у п’ятому класі: 1) замітка до газети інформаційного характеру та 2) переказ розповідного тексту з елементами опису тварини; та чотири уроки розвитку мовлення у шостому класі: 1) усний докладний переказ тексту художнього стилю; 2) усний переказ розповіді з елементами опису приміщення; 3) ділові папери, оголошення, план роботи; 4) письмовий переказ розповіді з елементами опису приміщення. Тому формування лексичних знань та навичок відбувалося на матеріалі слів, які можуть бути задіяні для опису тварин, приміщень, а також текстів-описів тварин, приміщень, текстів публіцистичного стилю, ділових паперів.

Під час вивчення теми «Морфеміка. Словотвір» у п’ятому класі припадали такі уроки розвитку мовлення: складання усного та письмового творів-оповідань про випадок із життя; складання письмового твору-опису тварини; у шостому класі – уроки складання усного та письмового творів-описів приміщення. Тому формування лексичних знань та навичок, а також морфемних і словотвірних знань та навичок відбувалося на матеріалі слів, які можуть бути задіяні для опису тварин, приміщень, а також текстів-описів тварин, оповідань про життєві ситуації.

У процесі вивчення іменника передбачено один урок розвитку мовлення – складання повідомлення на лінгвістичну тему в науковому стилі; вивчення прикметника – три уроки розвитку мовлення – 1) усний докладний переказ з елементами опису природи; 2) письмовий докладний переказ з елементами опису природи; 3) особливості побудови роздуму; усний докладний переказ розповідного тексту з елементами роздуму; вивчення числівника – два уроки розвитку мовлення – 1) письмовий твір-роздум про вчинки людей; 2) замітка в газету типу роздуму про вчинки людей; вивчення займенника – два уроки розвитку мовлення: 1) усний твір-опис природи за картиною; письмовий твір-оповідання за жанровою картиною. Тому лексичний матеріал вправ на вивчення іменників, прикметників, числівників та займенників містив значну кількість слів на позначення лінгвістичної термінології, стилістично маркованих слів, що можуть використовуватися для опису природи, вчинків людей, а також текстів наукового стилю з лінгвістичної проблематики, текстів-описів природи, текстів-роздумів, публіцистичних текстів,

зокрема про вчинки людей. Під час вивчення дієслова передбачено вісім уроків розвитку мовлення: 1) особливості побудови розповіді про процес праці; 2) стислий усний переказ розповідного тексту з елементами опису процесу праці в художньому стилі; 3) письмовий переказ тексту, що містить розповідь про процес праці; 4) усний твір розповідного характеру про працю за власним спостереженням; 5) розписка; 6) контрольний письмовий докладний переказ тексту наукового стилю; 7) усний стислий переказ тексту; 8) усний докладний переказ тексту публіцистичного стилю. Під час вивчення дієприкметників та дієприслівників супроводжували сім уроків розвитку мовлення: 1) усний твір-роздум дискусійного характеру; 2) усний переказ розповідного характеру з елементами роздуму; 3) письмовий переказ розповідного характеру з елементами роздуму; 4) замітка дискусійного характеру; 5) особливості побудови опису зовнішності людини; 6) усний докладний переказ розповідного характеру з елементами опису зовнішності людини; 7) усний переказ розповідного тексту з творчим завданням. На вивчення прислівника випадало два уроки розвитку мовлення: 1) усний твір-опис зовнішності людини за власним спостереженням; 2) письмовий твір-опис зовнішності людини з уяви; вивчення службових частин мови випадає три уроки розвитку мовлення: 1) контрольний твір-опис зовнішності людини за картиною; 2) контрольний вибірковий переказ тексту художнього стилю; 3) робота над оповіданням за поданим сюжетом. Тому лексичний матеріал вправ на вивчення дієслів, дієприкметників, дієприслівників, прислівників та службових слів містив значну кількість слів на позначення процесів праці, зовнішності та характеру людини, слів, що служать для опису природи, рослин, тварин; а також текстів, які містять описи процесів праці, зовнішності людини, текстів дискусійного характеру, наукових, публіцистичних текстів.

На *підготовчому ступені* долучалися для самостійного додаткового читання тексти з окресленої проблематики, які містили лексику, необхідну для подальшого складання усних та письмових творів і переказів. Крім того, читаючи, учні могли знайомитися зі структурними особливостями текстів різних стилів та типів мовлення, імітація яких сприяла подальшому якісному продуктивному мовленню. На підготовчому ступені комплексні вправи містили від 15 до 30 % невідомої

лексики, що давало можливість збагачувати словник учнів. П’ятиетапна модель формування лексичних знань та навичок реалізовувалась у такий спосіб:

І етап (*рецептивно-аналітичний*): під час читання речень та текстів учні ознайомлювалися з новими словами, з їх лексичним значенням, а також зі сферою вживання (стилі та жанри); на цьому етапі учні виконували вправи на визначення семантики слів, сполук слів та виражальних засобів у реченнях та текстах; у характеристиці стилю тексту (стилі усної і писемної форм мови) з погляду лексичних засобів його вираження; в оцінюванні комунікативної ролі, функціонально-стилістичних особливостей, виражальних можливостей у мовленні конкретної лексичної одиниці, що вивчається, на основі виявлення інформативного змісту тексту, його задуму, типу і стилю мовлення; в умотивуванні доцільності використання лексичних одиниць у тексті, вибір потрібних із низки пропонованих для висловлення думок адекватно ситуації спілкування; у знаходженні слів (синонімів, антонімів, метафор) у тексті та спостереження за влучністю і доречністю їх уживання; у зіставленні текстів різних стилів та аналіз їх лексичного складу.

ІІ етап (*усний імітаційно-репродуктивний*): на цьому етапі учні виконували імітаційні вправи на заучування напам’ять віршів, фрагментів прозових творів, загадок, приказок, прислів’їв, прикмет, окремих зразків творів, які належать до офіційно-ділового стилю (заява, оголошення, лист) з наступним їх відтворенням уголос; імітаційні вправи у наголошенні та правильній вимові слів; конструктивні вправи в утворенні слів з емоційно-експресивними конотаціями; а також складання з ними речень, релевантних стилю та жанру висловлювання; конструктивні вправи на складання в усній формі речень з новими словами (особливо з омонімами, багатозначними); конструктивні вправи на складання в усній формі з новими словами речень, релевантних стилю та жанру висловлювання; конструктивні вправи на усний добір епітетів, синонімів, антонімів до поданих слів; конструктивні вправи на вживання фразеологізмів у реченнях; конструктивні вправи на добір фразеологічних одиниць, зокрема прислів’їв та приказок, за тематичною ознакою; трансформаційні вправи на добір слів, релевантних стилю та жанру висловлювання (вправи усні).

III етап (*письмовий імітаційно-репродуктивний*): на цьому етапі виконувалися імітаційні вправи на записування віршів, елементів прозових творів, текстів офіційно-ділового стилю тощо; імітаційні вправи на правопис нових слів; конструктивні вправи на утворення слів з емоційно-експресивними конотаціями; а також складання з ними речень, релевантних стилю та жанру висловлювання (письмово); конструктивні вправи на складання в письмовій формі речень з новими словами (особливо з омонімами, багатозначними); конструктивні вправи на складання в письмовій формі з новими словами речень, релевантних стилю та жанру висловлювання; конструктивні вправи на письмовий добір епітетів, синонімів, антонімів до поданих слів; конструктивні письмові вправи на вживання фразеологізмів у реченнях, у доборі фразеологічних одиниць, зокрема прислів'їв та приказок, за тематичною ознакою; у введенні в речення фразеологічних одиниць, потрібних за змістом; вправи на добір фразеологізмів, які б визначали головну ідею твору; конструктивні вправи на відбір лексичних засобів з низки пропонованих для висловлення думок адекватно ситуації спілкування; трансформаційні вправи на добір слів, релевантних стилю та жанру висловлювання (вправи усні); коректурні вправи на реконструювання текстів, лексично та синтаксично не досконалих; вибір нормативного варіанта; у порівнянні взірцевих текстів і текстів, створених дітьми; коректурні вправи у визначенні та виправленні слів, ужитих неадекватно стилю та комунікативній цілі висловлювання.

IV етап (*усний продуктивний*) включав: усні вправи на складання текстів монологічного характеру за запропонованим планом (з використанням нових лексичних одиниць та фразеологічних зворотів); усні вправи на складання текстів діалогічного характеру (з використанням нових лексичних одиниць та фразеологічних зворотів); конструктивно-трансформаційні усні вправи на переказ текстів із творчим завданням (на зміну, доповнення змісту); конструктивно-трансформаційні усні вправи на зміну стилю тексту; конструктивні усні вправи на складання твору з опорою на подані слова; конструктивні усні вправи на складання твору з опорою на подані слова та зображувальну наочність; конструктивні усні вправи на розширення тексту (адекватно зазначеного стилю);

На **V етапі** (*письмовому продуктивному*) учні виконували конструктивні письмові вправи на складання текстів монологічного характеру за планом (з використанням нових лексичних одиниць та фразеологічних зворотів); конструктивно-трансформаційні письмові вправи на переказ текстів із творчим завданням (на зміну, доповнення змісту); конструктивно-трансформаційні письмові вправи на зміну стилю тексту; конструктивні письмові вправи на складання твору з опорою на подані слова; конструктивні письмові вправи на складання твору з опорою на подані слова та зображувальну наочність; конструктивні письмові вправи на розширення тексту (адекватно зазначеного стилю); конструктивні вправи на написання творів з уяви.

На *основному ступені* відбувалося закріплення знань вивченої лексики (тематичними блоками) та навичок її вживання; формування знань нових слів, а також навичок їх вживання адекватно стилю твору та типу висловлювання. Основний ступінь співвідноситься із четвертим і п’ятим етапами формування лексичних знань та навичок. Робота на уроках розвитку мовлення передбачала три етапи, релевантні п’ятиетапній моделі формування лексичних знань та навичок: дотекстовий, текстовий та контрольний.

На уроках складання переказів дотекстовий етап передбачав читання тексту учителем, визначення учнями його стилю та типу мовлення, аналіз невідомих слів, соціокультурний коментар; складання з новими словами речень спочатку усно, а потім письмово (введення нової лексики в активне продуктивне мовлення), останні завдання часто поєднувалися з граматичними завданнями – для зміцнення граматичних навичок. Текстовий етап передбачав складання учнями плану переказу, визначення опорних слів, усний переказ тексту двома-трьома учнями та редагування його однокласниками; написання чорнового варіанту переказу, читання двома-трьома учнями чорнових варіантів переказу, редагування його, написання чистового варіанту переказу. На контрольному етапі передбачалося проведення аналізу насамперед лексичних помилок: слів, які не відповідають змісту речення, слів, які не відповідають стилю та типу мовлення тексту.

На уроках складання творів дотекстовий етап передбачав визначення теми твору, зачитування учителем творів схожих за змістом, стилем та типом мовлення. На цьому етапі вчитель проводив бесіду з учнями, у ході якої відбувався обмін досвідом і добір матеріалу для написання твору. Учні разом з учителем визначали слова, фразеологізми, приказки, прислів'я, афоризми, які можна використовувати у творі, учні складають речення із цими словами, тим самим показуючи їх сполучуваність у тексті; учитель записував на дошці слова, які не були названі учнями, але які варто використати у творі, пояснював їх значення, показував сферу використання та особливості сполучуваності у тексті.

Текстовий етап містив складання плану твору, добір тез, які обмірковувалися у творі; написання чорнового варіанту твору (з використанням необхідних слів), зачитування чорнових варіантів двома-трьома учнями, редагування чорнових варіантів; написання чистового варіанту.

Контрольний етап передбачав аналіз лексичних помилок: слів, які не відповідають змісту речення, слів, які не відповідають стилю та типу мовлення тексту.

Отже, робота на уроках розвитку мовлення з навчання учнів української лексики органічно поєднувалася із підготовчою роботою. Вона відповідала функціональній моделі формування лексичних знань та навичок, розробленій у попередньому розділі. Формування лексичних знань і навичок було спроектовано як постійний процес, який супроводжував увесь курс навчання мови, і організовано за комунікативно-тематичним принципом, згідно з яким лексика групувалася навколо певної теми, і вивчення цього блоку лексичних одиниць завершувалося написанням переказу або твору, тобто використанням нових слів у процесі продуктивного мовлення.

Наприкінці першого семестру було проведено проміжний зріз. Метою проміжного зрізу було виявлення позитивної динаміки зміни якості лексичної компетенції в експериментальних групах. Формою контролю була письмова робота, яка включала 10 завдань, аналогічних за змістом завданням передекспериментального зрізу:

1. Поставити стрілочки від слів у лівій колонці до слів у правій колонці, які відповідають їм за значенням.

2. Прочитати текст-опис дикого кота. Визначити, до якого стилю належить цей текст. Закреслити слова, які не відповідають його стилю.

3. Утворити якомога більше речень з окремим словом так, щоб це слово мало різні непрямі значення.

4. Доповнити речення епітетами та порівняннями.

5. Дібрати ряд синонімів до певного слова.

6. Встановити відповідність між фразеологізмами та їх значеннями.

7. Утворити речення з поданими фразеологізмами.

8. Прочитати байку, визначити, яке прислів'я найглибше розкриває її зміст. Визначити значення слів, ужитих у байці.

9. Дібрати до поданих слів якомога більше епітетів та порівнянь.

10. Написати твір-мініатюру, використовуючи якомога більше епітетів та порівнянь.

Результати проміжного зрізу подано у табл. 3.5.

Таблиця 3.5

Результати проміжного зрізу

(середній коефіцієнт навченості учнів 5 – 7 класів)

Класи	Гімназія № 48 (м. Київ)		Спеціалізована школа № 41 (м. Київ)		Загальноосвітня школа № 37 (м. Київ)		Гімназія № 23 (м. Житомир)		Гімназія № 16 (м. Ніжин)	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
П'яті класи	0,52	0,54	0,47	0,53	0,45	0,49	0,51	0,56	0,5	0,54
Шості класи	0,54	0,59	0,5	0,57	0,49	0,49	0,52	0,6	0,51	0,54
Сьомі класи	0,59	0,59	0,57	0,61	0,51	0,52	0,61	0,58	0,57	0,59

Методом однофакторного дисперсійного аналізу було визначено позитивну динаміку змін лексичної компетенції за час проведення

частини експерименту (а також було зроблено порівняння результатів передекспериментального та проміжного зрізів в експериментальних групах).

В учнів контрольних та експериментальних груп було зазначено наявність розбіжності якості лексичної компетенції. Для цього обрано 2 вибірки: першу вибірку складали результати передекспериментального зрізу експериментальних груп; другу вибірку складали результати проміжного зрізу експериментальних груп. Виділено гіпотези:

H_0 – між вибірками 1 і 2 існували лише випадкові розбіжності за рівнем досліджуваної ознаки (за рівнем сформованості лексичної компетенції).

H_1 – між вибірками 1 і 2 існували закономірні розбіжності за рівнем досліджуваної ознаки (за рівнем сформованості лексичної компетенції).

Обчислено $SS_{факт.} = {}^1/_n \cdot \sum T^2_c - {}^1/_N \cdot (\sum x_i)^2 = (2461761 + 3732624) / 279 - - 12257001 / 558 = 236.$

$SS_{заг.} = \sum x_i{}^2 - {}^1/_N \cdot (\sum x_i)^2 = 26725 + 14782 - 12257001 / 558 = 19541.$

Випадкова кінцева величина $SS_{вип.} = SS_{заг.} - SS_{факт.} = 19541 - 236 = 19305.$

Визначено число ступенів свободи:

$df_{факт.} = c - 1 = 2 - 1 = 1.$

$df_{заг.} = N - 1 = 558 - 1 = 557.$

$df_{вип.} = df_{заг.} - df_{факт.} = 557 - 1 = 556.$

Розділено кожну SS на відповідне число ступенів свободи:

$MS_{факт.} = SS_{факт.} / df_{факт.} = 236 / 1 = 236.$

$MS_{вип.} = SS_{вип.} / df_{вип.} = 19305 / 556 = 34{,}72.$

Обчислено $F_{емп.} = MS_{факт.} / MS_{вип.} = 236 / 34{,}72 = 6{,}8.$

Визначено критичні значення F для $df_1 = 1$; $df_2 = 556$.

$$F_{кр.\,(2,\,556)} = \begin{cases} 3{,}86\ (p \le 0{,}05) \\ 6{,}7\ (p \le 0{,}01). \end{cases}$$

Отже, $F_{емп.} > F_{кр.}$, тому гіпотезу H_0 відхилено, а гіпотезу H_1 прийнято. Так, за допомогою методу однофакторного дисперсійного аналізу доведено, що на етапі проміжного зрізу відчувалася доволі висока динаміка зміни якості

лексичної компетенції в учнів 5–7 класів ($F_{емп.}$ виходила далеко за критичну зону). Тож було виявлено позитивну динаміку зміни якості лексичної компетенції учнів 5–7 класів.

Післяекспериментальний зріз. Формою оцінного контролю в процесі післяекспериментального зрізу була письмова робота, що складалася із низки завдань, що мали на меті перевірку лексичних знань та навичок. Післяекспериментальний зріз проводився в контрольних та експериментальних групах.

Основна *мета* післяекспериментального зрізу – встановлення підсумкового рівня сформованості лексичної компетенції учнів контрольних та експериментальних груп, зіставлення рівня сформованості лексичних знань та навичок контрольних та експериментальних груп, вивчення результатів експерименту та визначення методичних рекомендацій. Матеріали післяекспериментального зрізу подано у додатках (додаток Б).

Загальна характеристика результатів післяекспериментального зрізу.

Перше завдання передбачало перевірку знань учнями семантики різних груп лексики, зокрема діалектизмів, неологізмів, архаїзмів, історизмів, професіоналізмів, запозичень, а також окремих рідковживаних слів. Встановлено, що учні експериментальних груп краще визначають семантику діалектизмів, запозичених слів, архаїзмів, історизмів, ніж учні контрольних груп. Значення понад 2/3 усіх поданих слів правильно визначили семантику 82 % учнів п’ятих класів, 84 % учнів шостих класів та 89 % учнів сьомих експериментальних груп. Для порівняння: понад 2/3 усіх поданих слів правильно визначили семантику 61 % учнів п’ятих класів, 70 % учнів шостих класів та 75 % учнів сьомих контрольних груп.

Друге завдання передбачало перевірку умінь визначати стиль тексту, а також виявляти лексику, яка не відповідає стилю тексту. Результати виявилися такими: 62 % учнів п’ятих класів правильно визначили стиль тексту, 59 % змогли визначити понад 2/3 усіх слів, які не відповідають стилю тексту; 68 % учнів шостих класів визначили правильно стиль тексту і 60 % визначили понад

2/3 усіх слів, які не відповідають стилю; 68 % учнів сьомих класів правильно визначили стиль тексту і 59 % визначили усі слова, які не відповідають стилю. Для порівняння: в контрольних групах 39 % учнів п'ятих класів правильно визначили стиль тексту, 29 % змогли визначити понад 2/3 усіх слів, які не відповідають стилю тексту; 42 % учнів шостих класів визначили правильно стиль тексту і 28 % визначили понад 2/3 усіх слів, які не відповідають стилю; 61 % учнів сьомих класів правильно визначили стиль тексту і 42 % визначили усі слова, які не відповідають стилю. Такі результати свідчили про те, що розроблена модель сприяє значному зростанню умінь учнів правильно визначати стиль твору, а також виявляти слова, які відповідають чи не відповідають цьому стилю. Позитивну динаміку було виявлено в усіх експериментальних групах. Близько 5 % учнів експериментальних груп та 13 % контрольних груп взагалі не визначили стилю. В експериментальних групах відчувається значно менша кількість учнів, які віднесли поетоніми та слова-демінутиви та аугментативи до наукового стилю.

Третє завдання передбачало перевірку знань семантики багатозначних слів, а також умінь використовувати ці слова в різних значеннях у продуктивному мовленні. В експериментальних групах близько 63 % п'ятикласників, близько 65 % шестикласників та близько 65 % семикласників реалізували понад 2/3 значень багатозначного слова під час складання з ним речень. Середній рівень виявили близько 25 % учнів та початковий – близько 9 % учнів експериментальних групах. У контрольних групах високий та достатній рівень мали близько 33 % п'ятикласників, близько 37 % шестикласників та близько 41 % семикласників. Середній рівень мали близько 48 % учнів; початковий – 16 % учнів. Помітним є те, що учні експериментальних групах склали більш поширені речення, доволі часто траплялися складні речення. У 53 % учнів експериментальних груп речення містили епітети, порівняння, метафори та інші художні засоби, до того ж вони відрізняються чіткою логікою викладу, сюжетністю.

Четверте завдання передбачало перевірку знань учнів стилістично-маркованої лексики, поетонімів, порівнянь, а також умінь їх використовувати у власному мовленні. В експериментальних групах близько 66 % п'ятикласників, близько 67 % шестикласників та близько 68 % семикласників розширили висловлювання сімома і більше словами. Середній рівень виявили близько 25 % учнів. Не було жодного учня, який би не дібрав бодай одного слова. У контрольних групах близько 33 % п'ятикласників, близько 35 % шестикласників та близько 45 % семикласників розширили висловлювання сімома і більше словами. Близько 5 % учнів не змогли дібрати жодного слова до поданого висловлювання. Варто відзначити, що у близько 74 % учнів семантика поетоніма відповідала змісту речення, зменшилося вживання стилістично нейтральної лексики у якості поетонімів (на відміну від контрольних груп).

П'ятим завданням перевірялося багатство тезауруса учнів, знання учнями синонімічних рядів, уміння добирати синоніми до окремих слів. В експериментальних групах 54 % п'ятикласників, близько 56 % шестикласників та 61 % семикласників змогли дібрати 2/3 слів з синонімічного ряду. Середній рівень виявили близько 32 % учнів. Початковий рівень виявився у 11 % учнів. У контрольних групах близько 14 % п'ятикласників, близько 15 % шестикласників та 24 % семикласників змогли дібрати 2/3 слів з синонімічного ряду. Близько 66 % учнів виявили середній рівень та близько 14 % – початковий. Отже, під час експериментального навчання вдалося значно збільшити тезаурус учнів 5–7 класів.

Шостим та сьомим завданнями перевірялося знання фразеологізмів та уміння використовувати фразеологізми у продуктивному мовленні (під час складання з ними речень). Результати виявилися такими: в експериментальних групах близько 56 % п'ятикласників, 58 % шестикласників, 62 % семикласників визначили правильно семантику понад 2/3 запропонованих фразеологізмів. Близько 36 % учнів виявили середній рівень; і лише біля 4 % учнів визначили семантику 1–2 фразеологізмів. Не було жодного учня, який би не визначив значення хоча б одного фразеологізму. Під час складання речень із фразеологізмами: адекватно змісту речення були вжиті усі фразеологізми у 44 % п'ятикласників, у 45 %

шестикласників та 49 % семикласників. Достатній рівень виявився у 23 % учнів; середній рівень виявили 18 % учнів. Початковий – 11 %. Лише 2 % учнів взагалі не виконали цього завдання. У контрольних групах близько 27 % п'ятикласників, 31 % шестикласників, 35 % семикласників визначили правильно семантику понад 2/3 запропонованих фразеологізмів. Достатній рівень виявили близько 16 % учнів, середній – близько 40 %, початковий – 13 %. Близько 9 % учнів взагалі не виконали цього завдання. Порівняно з результатами передекспериментального зрізу, в учнів 5–7 класів значно зросли уміння вживати фразеологізми у продуктивному мовленні. Речення із фразеологізмами у більшості учнів поширені або складні, містять інші художні засоби. Речення здебільшого мали чітко виражені ознаки художнього стилю.

Восьме завдання передбачало перевірку умінь добирати прислів'я, яке найглибше розкриває зміст тексту, а також умінь визначати семантику слів за контекстом. Для учнів п'ятого класу потрібно було вибрати прислів'я із низки запропонованих. Учням шостого і сьомого класів треба було самостійно дібрати прислів'я. Правильно виконали завдання 62 % п'ятикласників в експериментальних групах і 44 % п'ятикласників у контрольних групах, відповідно 64 % і 34 % шестикласників та 65 % і 40 % семикласників. Такі результати вказували на те, що під час експериментального навчання вдалося значно збагатити тезаурус учнів фразеологізмами, прислів'ями та афоризмами. Встановити за контекстом семантику усіх слів вдалося 63 % учнів п'ятого класу в експериментальних групах та 29 % учнів п'ятого класу контрольних груп, відповідно 82 % і 32 % учнів шостого класу та 91 % і 34 % учнів сьомого класу змогли визначити за контекстом семантику усіх слів. Отже, це ще одне підтвердження того, що вдалося збагатити словник учнів, а також подолати лексичні бар'єри неповного розуміння змісту твору.

Дев'яте завдання передбачало перевірку умінь добирати до слів, поданих поза контекстом, епітети та порівняння. За результатами перевірки виявилося, що мовлення учнів експериментальних груп значно більше збагачене поетичною лексикою. Високий рівень виявили близько 22 % учнів п'ятих експериментальних

груп 11 % учнів п’ятих контрольних груп, відповідно 26 % і 14 % шестикласників, а також 27 % і 16 % семикласників. Достатній рівень виявили відповідно 47 % і 19 % п’ятикласників; 46 % і 23 % шестикласників; 51 % і 24 % семикласників. Середній рівень виявили відповідно 21 % і 45 % п’ятикласників; 20 % і 40 % шестикласників; 14 % і 39 % семикласників. Початковий рівень виявили відповідно 11 % і 25 % п’ятикласників; 8 % і 23 % шестикласників; 8 % і 21 % семикласників. Такі результати засвідчують, що вдалося значно збагатити мовлення учнів маркованою лексикою: епітетами, порівняннями, метафорами тощо.

Десяте завдання передбачало написання твору і перевірку уміння використовувати учнями лексику відповідно до стилю та типу мовлення; уміння використовувати якомога більше стилістично маркованої лексики; уміння використовувати синонімічні ряди слів. Під час перевірки та оцінювання твору не бралися до уваги орфографічні та пунктуаційні помилки. Перед учнями ставилося завдання написати твір-опис у художньому стилі. Високий рівень умінь оформляти своє мовлення відповідно до заданого стилю, особливо на лексичному рівні виявили 19 % п’ятикласників у експериментальних групах та 6 % п’ятикласників у контрольних групах; відповідно: 20 % і 8 % шестикласників, 22 % і 11 % семикласників. Достатній рівень виявили відповідно 38 % і 21 % п’ятикласників; 41 % і 23 % шестикласників; 46 % і 27 % семикласників. Середній рівень виявили відповідно 30 % і 65 % п’ятикласників; 26 % і 55 % шестикласників; 22 % і 49 % семикласників. Початковий рівень виявився відповідно: у 13 % і 13 % п’ятикласників; 12 % і 14 % шестикласників; 10 % і 13 % семикласників. Уміння використовувати синонімічні ряди слів на високому рівні сформовані відповідно: у 21 % і 11 % п’ятикласників, у 24 % і 15 % шестикласників та 27 % і 19 % семикласників; на достатньому рівні сформовані у 39 % і 26 % п’ятикласників; у 42 % і 31 % шестикласників; у 47 % і 35 % семикласників; на середньому рівні сформовані у 30 % і 40 % п’ятикласників; у 28 % і 38 % шестикласників; у 18 % і 30 % семикласників; на початковому рівні сформовані у 10 % і 23 % п’ятикласників; у 9 % і 16 % шестикласників; у 8 % і 16 % семикласників. У більшості учнів експериментальних груп вживання лексичних

засобів у творі чітко відповідало стилю цього твору. Отже, в учнів експериментальних груп виявлено позитивну динаміку змін якості лексичної компетенції.

Співвідношення результатів післяекспериментального зрізу (у відсотках) подано в табл. 3.6.

Таблиця 3.6

Співвідношення результатів післяекспериментального зрізу
(у відсотках)

Класи	Рівні	Гімназія № 48 (м. Київ)		Спеціалізована школа № 41 (м. Київ)		Загальноосвітня школа № 37 (м. Київ)		Гімназія № 23 (м. Житомир)		Гімназія № 16 (м. Ніжин)	
		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
П'яті класи	ВР	12	20	8,3	23,1	7,7	16,7	12	20	5,5	22
	ДР	36	52	33,4	46,1	38,5	66,7	32	52	27,5	55
	СР	44	20	50	23,1	38,5	8,3	48	20	55	22
	ПР	8	8	8,3	7,7	15,3	8,3	8	8	22	11
Шості класи	ВР	12	24	16,7	23	7,7	25	12	28	11	22
	ДР	44	48	41,7	54,2	30,8	41,7	40	36	38,5	60,5
	СР	40	20	33,3	15,2	46,2	25	46	28	38,5	12
	ПР	4	8	8,3	7,6	15,3	8,3	12	8	12	5,5
Сьомі класи	ВР	12	20	15,3	25	8,4	23,1	12	32	12	22,5
	ДР	56	52	38,5	66,7	50	53,8	48	52	27,5	55
	СР	28	28	38,5	8,3	25	15,4	36	16	55	16,5
	ПР	4	0	7,7	0	16,6	7,7	4	0	5,5	5

Результати післяекспериментального зрізу подано в табл. 3.7.

Таблиця 3.7

Результати післяекспериментального зрізу
(середній коефіцієнт навченості учнів 5–7 класів)

Класи	Гімназія № 48 (м. Київ)		Спеціалізована школа № 41 (м. Київ)		Загальноосвітня школа № 37 (м. Київ)		Гімназія № 23 (м. Житомир)		Гімназія № 16 (м. Ніжин)	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
П'яті класи	0,55	0,6	0,52	0,62	0,53	0,59	0,53	0,63	0,55	0,64
Шості класи	0,58	0,67	0,55	0,64	0,52	0,68	0,55	0,68	0,59	0,7
Сьомі класи	0,6	0,71	0,58	0,69	0,55	0,75	0,61	0,76	0,52	0,75

Для зіставлення результатів післяекспериментального зрізу в контрольних та експериментальних групах учнів 5–7 класів застосуємо діаграму (рис. 3.2).

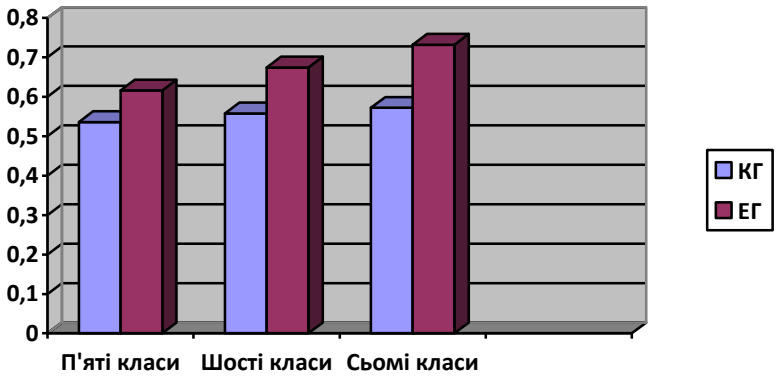

Рис. 3.2. Графічне зображення результатів післяекспериментального зрізу в контрольних та експериментальних групах

Для зіставлення результатів передекспериментального та післяекспериментального зрізів у експериментальних групах було застосовано діаграму (рис. 3.3).

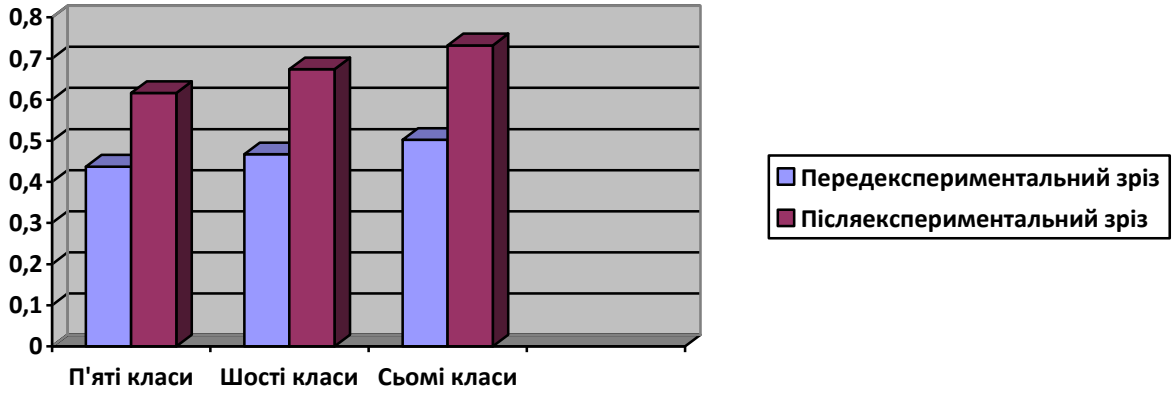

Рис. 3.3. Графічне зображення результатів передекспериментального та післяекспериментального зрізів у експериментальних групах

Використовуючи метод однофакторного дисперсійного аналізу, визначили: а) чи наявна позитивна динаміка змін лексичної компетенції за час проведення експерименту (порівняння результатів перед експериментального та проміжного зрізів в експериментальних класах); б) чи наявні розбіжності в рівні лексичної компетенції учнів контрольних та експериментальних груп (порівняння результатів післяекспериментальних зрізів контрольних та експериментальних груп).

Визначення наявності позитивної динаміки змін у формуванні лексичної компетенції за час проведення експерименту (порівняння результатів передекспериментального та післяекспериментального зрізів в експериментальних групах). Для цього обрано 2 вибірки: першу вибірку складали результати передекспериментального зрізу експериментальних груп; другу вибірку складали результати післяекспериментального зрізу експериментальних груп. Виділено гіпотези:

H_0 – між вибірками 1 і 2 існували лише випадкові розбіжності за рівнем досліджуваної ознаки (за рівнем сформованості лексичної компетенції).

H_1 – між вибірками 1 і 2 існували закономірні розбіжності за рівнем досліджуваної ознаки (за рівнем сформованості лексичної компетенції).

Обчислено $SS_{факт.} = {}^{1}/_{n} \cdot \sum T^2_c - {}^{1}/_{N} \cdot (\sum x_i)^2 = (2461761 + 4687225) / 279 - - 13942756 / 558 = 636.$

$SS_{заг.} = \sum x_i^2 - {}^{1}/_{N} \cdot (\sum x_i)^2 = 30359 + 18183 - 13942756 / 558 = 23554.$

Випадкова кінцева величина $SS_{вип.} = SS_{заг.} - SS_{факт.} = 23554 - 636 = 22918.$

Визначено число ступенів свободи:

$df_{факт.} = c - 1 = 2 - 1 = 1.$

$df_{заг.} = N - 1 = 558 - 1 = 557.$

$df_{вип.} = df_{заг.} - df_{факт.} = 557 - 1 = 556.$

Розділено кожну SS на відповідне число ступенів свободи:

$MS_{факт.} = SS_{факт.} / df_{факт.} = 636 / 1 = 636.$

$MS_{вип.} = SS_{вип.} / df_{вип.} = 22918 / 556 = 41{,}2.$

Обчислено $F_{емп.} = MS_{факт.} / MS_{вип.} = 636 / 41{,}2 = 15{,}43.$

Визначено критичні значення F для $df_1 = 1$; $df_2 = 556$.

$$F_{кр.\,(1;\,556)} = \begin{cases} 3{,}86\ (p \le 0{,}05) \\ 6{,}7\ (p \le 0{,}01). \end{cases}$$

Отже, $F_{емп.} > F_{кр.}$, тому гіпотезу H_0 відхилено, а гіпотезу H_1 прийнято.

Визначено наявність розбіжності в рівнях сформованості лексичної компетенції учнів контрольних та експериментальних груп (порівняли результати

післяекспериментальних зрізів контрольних та експериментальних груп). Для цього обрано 2 вибірки: першу вибірку складали результати післяекспериментального зрізу контрольних груп; другу вибірку складали результати післяекспериментального зрізу експериментальних груп. Виділено гіпотези:

H_0 – між вибірками 1 і 2 існували лише випадкові розбіжності за рівнем досліджуваної ознаки (за рівнем сформованості лексичної компетенції).

H_1 – між вибірками 1 і 2 існували закономірні розбіжності за рівнем досліджуваної ознаки (за рівнем сформованості лексичної компетенції).

Обчислено $SS_{факт.} = {}^{1}/_{n} \cdot \sum T^2_c - {}^{1}/_{N} \cdot (\sum x_i)^2 = (3463321 + 4687225) / 279 - 16208676 / 558 = 165,62.$

$SS_{заг.} = \sum x_i^2 - {}^{1}/_{N} \cdot (\sum x_i)^2 = 13683 + 18183 - 16208676 / 558 = 2818.$

Випадкова кінцева величина $SS_{вип.} = SS_{заг.} - SS_{факт.} = 2818 - 165,62 = 2652,38.$

Визначено число ступенів свободи:

$df_{факт.} = c - 1 = 2 - 1 = 1.$

$df_{заг.} = N - 1 = 558 - 1 = 557.$

$df_{вип.} = df_{заг.} - df_{факт.} = 557 - 1 = 556.$

Розділено кожну SS на відповідне число ступенів свободи:

$MS_{факт.} = SS_{факт.} / df_{факт.} = 165,62 / 1 = 165,62.$

$MS_{вип.} = SS_{вип.} / df_{вип.} = 2652,38 / 556 = 4,77.$

Обчислено $F_{емп.} = MS_{факт.} / MS_{вип.} = 165,62 / 4,77 = 34,72.$

Визначено критичні значення F для $df_1 = 1$; $df_2 = 556$.

$$F_{кр.\,(1;\,556)} = \begin{cases} 3,86\ (p \le 0,05) \\ 6,7\ (p \le 0,01). \end{cases}$$

Доведено наявність позитивної динаміки у формуванні лексичної компетенції в одних і тих самих учнів упродовж п’ятого, шостого та сьомого років навчання.

Для цього було обрано 3 вибірки: до першої вибірки ввійшли результати післяекспериментального зрізу експериментальних груп учнів п’ятих класів; до другої вибірки ввійшли результати післяекспериментального зрізу

експериментальних груп тих же самих учнів, які навчалися в шостому класі; до третьої – післяекспериментального зрізу експериментальних груп тих же самих учнів, які навчалися в сьомому класі. Виділено гіпотези:

H_0 – між вибірками 1, 2 і 3 існували лише випадкові розбіжності за рівнем досліджуваної ознаки (за рівнем сформованості лексичної компетенції).

H_1 – між вибірками 1, 2 і 3 існували закономірні розбіжності за рівнем досліджуваної ознаки (за рівнем сформованості лексичної компетенції).

Обчислено $SS_{факт.} = {}^1/_n \cdot \sum T^2_c - {}^1/_N \cdot (\sum x_i)^2 = (491401 + 564001 + 628849) / 93 - - 5040025 / 279 = 45{,}62.$

$SS_{заг.} = \sum x_i{}^2 - {}^1/_N \cdot (\sum x_i)^2 = 5765 + 6485 + 7177 - 5040025 / 279 = 1362{,}39.$

Випадкова кінцева величина $SS_{вип.} = SS_{заг.} - SS_{факт.} = 1362{,}39 - 45{,}62 = 1316{,}77$

Визначено число ступенів свободи:

$df_{факт.} = c - 1 = 3 - 1 = 2.$

$df_{заг.} = N - 1 = 279 - 1 = 278.$

$df_{вип.} = df_{заг.} - df_{факт.} = 278 - 2 = 276.$

Розділено кожну SS на відповідне число ступенів свободи:

$MS_{факт.} = SS_{факт.} / df_{факт.} = 45{,}62 / 2 = 22{,}81.$

$MS_{вип.} = SS_{вип.} / df_{вип.} = 1316{,}77 / 279 = 4{,}71.$

Обчислено $F_{емп.} = MS_{факт.} / MS_{вип.} = 22{,}81 / 4{,}71 = 4{,}83.$

Визначено критичні значення F для $df_1 = 2$; $df_2 = 279$.

$$F_{кр.\,(2,\,279)} = \begin{cases} 3{,}03\ (p \le 0{,}05) \\ 4{,}70\ (p \le 0{,}01). \end{cases}$$

Отже, $F_{емп.} > F_{кр.}$, тому гіпотезу H_0 відхилено, а гіпотезу H_1 прийнято.

Інтерпретація та зіставлення результатів передекспериментального, проміжного та післяекспериментального зрізів дали змогу стверджувати, що модель навчання лексики української мови, яка організована у п’ять етапів і реалізується через тематичний та комунікативний принципи організації лексичного матеріалу з позицій функціонально-семантичного підходу; наповненість вправ новою лексикою на 15–30 %; систему вправ та методів навчання, використаних на підготовчому та

основному ступенях розвитку мовлення, сприяли формуванню позитивної динаміки у виробленні лексичної компетенції учнів 5–7 класів.

3.3. Методичні рекомендації щодо навчання лексики української мови учнів 5–7 класів на уроках мовленнєвого розвитку в аспекті функціонально-семантичного підходу

Навчання лексики рідної мови є одним із найголовніших завдань викладання рідної мови у школі, оскільки знання семантики слів, уміння їх вживати адекватно стилю та типу мовлення дає змогу здійснювати комунікативну діяльність у різних сферах життя, сприяє адекватному розумінню інформації, яка поступає через мову, зрештою, є показником інтелекту, освіченості особистості. Згідно з проаналізованими навчальними програмами, підручниками, окремими теоретичними працями, навчання лексики української мови має відбуватися у нерозривному зв'язку з розвитком мовлення і бути спрямованим на формування умінь вживання лексичних та фразеологічних одиниць в усному та писемному мовленні. З іншого боку, розвиток умінь мовленнєвої діяльності є пріоритетним напрямом у навчанні рідної мови, а робота над мовною теорією, формуванням мовних знань та навичок підпорядковується інтересам розвитку мовлення. Саме тому розвиток мовленнєвих умінь є перманентним процесом, який триває впродовж усього курсу навчання мови і реалізується на всіх уроках (на аспектних та на уроках розвитку мовлення). Перманентне формування мовленнєвих умінь вимагає постійного збагачення словникового запасу учнів. Як переконує проведене дослідження, навчання української лексики має відбуватися на основі принципу наскрізності, забезпечуватися насамперед достатньою насиченістю вправ на підготовчому ступені та текстів на основному ступені новою лексикою (в обсязі 15–30 %), використанням на підготовчому ступені комплексних вправ, спрямованих на збагачення словникового запасу та формування лексичних навичок.

У процесі експериментального навчання доведено, що формування лексичної компетенції має відбуватися з позицій функціонально-семантичного підходу, згідно з яким в учнів мають розширюватися знання про семантичний діапазон та функціональний

потенціал лексичної одиниці, а також навички вживання лексичної одиниці в усному та письмовому мовленні адекватно стилю, типу та жанру висловлювання.

Психологічною основою у навчанні лексики має стати концепція домінувальної ролі кінестезичної пам'яті, авторами якої є І. Павлов та І. Соколов. Згідно з цією концепцією, під час навчання лексики основна увага приділялася промовлянням лексичних одиниць, і до того ж у контексті. На основі означеної концепції, а також сучасних підходів до формування мовленнєвих умінь та лексичних навичок з рідної мови доведено, що навчання лексики має проходити у п'ять етапів: І етап – *рецептивно-аналітичний*; ІІ етап – *усний імітаційно-репродуктивний*; ІІІ етап – *письмовий імітаційно-репродуктивний*; ІV етап – *усний продуктивний*; V етап – *письмовий продуктивний*. Рецептивно-аналітичний, усний імітаційно-репродуктивний та письмовий імітаційно-репродуктивний рекомендовано проводити на підготовчому ступені розвитку мовлення. Усний продуктивний та письмовий продуктивний етапи є релевантними основному ступеню розвитку мовлення.

Навчання лексики української мови має розпочинатися із рецептивного її сприйняття у текстах, а також аналізу її семантики та адекватності вживання стилю та жанру тексту. Для цього рекомендовано використання вправ на визначення семантики слів, сполук слів та виражальних засобів у реченнях та текстах; вправи на оцінювання лексичних засобів щодо релевантності стилю та комунікативної мети твору; вправи на оцінювання комунікативної ролі, функціонально-стилістичних особливостей, виражальних можливостей у мовленні конкретної лексичної одиниці; вправи на умотивування доцільності використання лексичних одиниць у тексті, вибір потрібних із низки пропонованих для висловлювання думок відповідно до ситуації спілкування; вправи на виявлення сфери вживання окремих лексичних одиниць, визначення емоційної насиченості лексем; вправи на відшукування фразеологізмів у наведених реченнях чи текстах і пояснення їх значень; вправи на добір до фразеологічних одиниць синонімічних слів чи фразеологізмів або включення фразеологізмів у синонімічні ряди слів на групування фразеологізмів за синонімічними рядами; вправи на зіставлення текстів різних стилів та аналіз їх лексичного складу.

Наступним, другим, етапом стало конструювання з новими словами усних речень, що сприяє закріпленню звукового образу слова у пам'яті учня, а також формуванню навичок уживання цього слова відповідно змісту висловлювання. Для цього рекомендовано використовувати імітаційні вправи на заучування напам'ять віршів, фрагментів прозових творів, загадок, приказок, прислів'їв, прикмет, окремих зразків творів з наступним їх відтворенням уголос; імітаційні вправи на наголошення та правильну вимову слів; конструктивні вправи на складання в усній формі речень з новими словами (особливо з омонімами, багатозначними); конструктивні вправи на складання в усній формі з новими словами речень, релевантних стилю та жанру висловлювання; конструктивні вправи на усний добір епітетів, синонімів, антонімів до поданих слів; конструктивні вправи на вживання фразеологізмів у реченнях.

На третьому етапі передбачалось конструювання з новими словами письмових речень, що сприяло формуванню лексичних навичок добирати з-поміж ряду слів найбільш відповідні контексту, вживати слова у письмовому мовленні. На цьому етапі рекомендовано застосовувати імітаційні вправи на записування з пам'яті віршів, фрагментів прозових творів, текстів офіційно-ділового стилю тощо; імітаційні вправи на письмовий переказ текстів із використанням нової лексики; конструктивні вправи на складання в письмовій формі речень з новими словами (особливо з омонімами, багатозначними); конструктивні вправи на складання в письмовій формі з новими словами речень, релевантних стилю та жанру висловлювання; конструктивні вправи на письмовий добір епітетів, синонімів, антонімів до поданих слів; конструктивні вправи на відбір лексичних засобів з низки пропонованих для висловлення думок відповідно до ситуації спілкування; трансформаційні вправи на добір слів, релевантних стилю та жанру висловлювання (вправи усні); коректурні вправи на перероблення текстів, лексично та синтаксично недосконалих; на вибір нормативного варіанта; на порівняння взірцевих текстів і текстів, створених учнями; коректурні вправи на визначення та виправлення слів, що не відповідають стилю та комунікативній цілі висловлювання.

Ці три етапи проходять підготовчий ступінь формування мовленнєвих умінь учнів і реалізуються на аспектних уроках. Навчання лексики на цих етапах має здійснюватися на

основі тематичного принципу, згідно з яким, лексику доцільно об'єднувати у тематичні групи, які, у свою чергу, будуть орієнтуватися на уроки розвитку мовлення.

Організовувати навчальний процес рекомендуємо за розробленими «Рекомендаціями до запровадження методичної системи навчання лексики української мови учнів 5–7 класів загальноосвітніх навчальних закладів на функціонально-семантичній основі» (додаток В), згідно з якими під час вивчення теми «Текст» плануються такі уроки розвитку мовлення: усний докладний переказ тексту-розповіді з елементами опису; письмовий докладний переказ тексту-розповіді з елементами опису; усний докладний переказ тексту наукового стилю. Тому формування лексичних знань та навичок, а також текстових умінь, відбувається на матеріалі текстів-описів предметів (предмети одягу, посуду, предметів праці, музичних інструментів, театрального начиння, окультні предмети тощо) та тварин, діалогів-розпитувань опису предметів, тварин. Вправи наповнені лексикою, яка служить для опису тварин та предметів українського побуту.

Під час вивчення теми «Синтаксис і пунктуація» плануються такі уроки розвитку мовлення: усний докладний переказ розповідного тексту з елементами опису предмета; письмовий докладний переказ розповідного тексту з елементами опису предмета. Тому комплексні вправи, спрямовані на формування лексичних знань та навичок, а також синтаксичних знань, навичок та вмінь, мають обов'язково включати слова, що позначають назви предметів побуту, елементів національного одягу та домашнього начиння; речення та тексти-описи предметів (зрідка тварин, діалогів-розпитувань опису предметів).

«Лексика і фразеологія» вивчаються у п'ятому і шостому класах. У п'ятому класі передбачено уроки розвитку мовлення зі складання замітки до газети інформаційного характеру та переказу розповідного тексту з елементами опису тварин. У шостому класі – чотири уроки розвитку мовлення: усний докладний переказ тексту художнього стилю; усний переказ розповіді з елементами опису приміщення; ділові папери, оголошення, план роботи; письмовий переказ розповіді з елементами опису приміщення. Тому формування лексичних знань та навичок у п'ятому класі відбуватиметься за допомогою комплексних вправ, що містять слова, які можуть бути задіяні для опису тварин, слова, які вживаються у публіцистичному стилі, а також текстів-описів тварин (зрідка предметів, природи), текстів публіцистичного стилю, зокрема статей. У шостому класі рекомендуємо

використовувати комплексні вправи, які містять лексику, на позначення елементів інтер'єру, слова, кліше, словосполучення, які використовуються у ділових паперах, а також тексти розповідного характеру з елементами опису приміщення, тексти різних ділових паперів.

«Морфеміка і словотвір» вивчаються у п'ятому і шостому класах, тому, згідно з тематичним та комунікативним принципами, формування лексичних знань та навичок відбуватиметься на матеріалі слів-композитів, які доцільно використовувати для опису предметів, тварин (у п'ятому класі), приміщень (у шостому класі), а також текстів-описів предметів та тварин, діалогів-розпитувань опису предметів, тварин, оповідань про випадки із життя (у п'ятому класі); на матеріалі текстів розповідного характеру з елементами опису приміщення, текстів-роздумів (у шостому класі).

Під час вивчення розділу «Іменник» рекомендовано вправи, які містять нові слова на позначення власних та загальних назв, збірних, речовинних назв, незмінюваних іменників, слів іншомовного походження, іменники зі стилістично маркованою семантикою. Орієнтуючись на урок розвитку мовлення, що передбачає складання повідомлення на лінгвістичну тему в науковому стилі, на цьому етапі використовуються наукові тексти на лінгвістичну тематику, які містять лінгвістичну лексику та термінологію. Під час вивчення розділу «Прикметник» доцільно використовувати вправи, які містять речення та тексти про природу, а також тексти з елементами опису природи, насичені прикметниками, які можуть використовуватися для опису природи, зокрема стилістично марковані прикметники. У процесі вивчення займенника передбачено два уроки розвитку мовлення: усний твір-опис природи за картиною; письмовий твір-оповідання за жанровою картиною. Тому доцільно використовувати комплексні вправи, які містять слова, речення, фрагменти текстів опису природи. На вивчення числівника планується два уроки розвитку мовлення: письмовий твір-роздум про вчинки людей; замітка в газету типу роздуму про вчинки людей. Тому потрібно добирати комплексні вправи у такий спосіб, щоб вони містили слова, речення, фрагменти текстів про вчинки людей.

Під час вивчення розділу «Дієслово. Дієприкметник. Дієприслівник» учні повинні розширювати свій словниковий запас стилістично маркованими та стилістично нейтральними дієсловами, дієприкметниками та дієприслівниками. На вивчення дієслова

випадає вісім уроків розвитку мовлення: усні та письмові перекази, усні та письмові твори про процеси праці, письмовий докладний переказ тексту наукового стилю, усний докладний переказ тексту публіцистичного стилю. Тому комплексні вправи мають бути зорієнтовані на формування тезауруса учнів словами, виразами, фразеологізмами, які можуть залучатися для опису процесів праці. Матеріалом вправ доцільно добирати речення та тексти про процеси праці, тексти наукового та публіцистичного стилю. На вивчення дієприкметників, дієприслівників та прислівників припадають такі уроки розвитку мовлення: усний твір-роздум дискусійного характеру (на тему суспільної моралі); усний переказ розповідного характеру з елементами роздуму (на тему суспільної моралі); письмовий переказ розповідного характеру з елементами роздуму (на тему суспільної моралі); замітка дискусійного характеру (на тему суспільної моралі); усний докладний переказ розповідного характеру з елементами опису зовнішності людини; усний твір-опис зовнішності людини за власним спостереженням; письмовий твір-опис зовнішності людини з уяви. Тому комплексні вправи мають орієнтуватися на формування тезауруса учнів словами, виразами, фразеологізмами, які можуть залучатися для опису поведінки, характеру, вчинків, зовнішнього вигляду людини. Матеріалом вправ доцільно добирати речення та тексти про поведінку, характер, вчинки, зовнішній вигляд людини.

Якщо вправа містить нові слова, доцільно супроводжувати словниковою роботою, яка включає такі форми роботи: прочитати речення, яке має нове слово, визначити значення цього слова, окреслити сферу його вживання, стиль та жанр тексту, у якому може вживатися це слово; усно скласти з цим словом речення (можна з граматичним завданням) заданого стилю (або декілька речень, які належатимуть до різних стилів); якщо слово зустрічається у вірші, прислів'ї, приказці – вивчити напам'ять; письмово скласти з цим словом речення (можна з граматичним завданням) заданого стилю (або декілька речень, які належатимуть до різних стилів); якщо слово зустрічається у вірші, прислів'ї, приказці – записати по пам'яті.

Наступним етапом має стати вживання слова в цілісних текстах. Це усний продуктивний та письмовий продуктивний етапи. На усному продуктивному етапі передбачається складання усних переказів текстів (детальний переказ та з творчим завданням: на зміну, доповнення змісту, на зміну стилю); усних творів монологічного

характеру (з використанням нових лексичних одиниць та фразеологічних зворотів); складання усних творів діалогічного характеру (з використанням нових лексичних одиниць та фразеологічних зворотів) з опорою на подані слова, на наочність. На письмовому продуктивному етапі передбачається складання письмових детальних та з творчим завданням (на зміну, доповнення змісту, зміну стилю) переказів текстів з використанням нових лексичних одиниць та фразеологічних зворотів; письмових творів монологічного характеру з опорою на подані слова та зображувальну наочність, а також на основі уяви. На цих етапах учителеві слід звертати особливу увагу на адекватність вживання лексики змісту твору, його стилю, жанру та меті висловлювання.

Письмовому складанню переказів та творів обов'язково повинно передувати усне. На уроках складання творів та переказів обов'язково мають реалізовуватися лексичні завдання, а учні повинні засвоювати біля десятка нових слів. Робота зі складання переказу та твору має складатися з трьох етапів – дотекстового, текстового та післятекстового. На дотекстовому етапі має організовуватися спеціальна словникова робота, яка включає такі етапи: ознайомлення учнів зі значенням нового слова та сферою його вживання, конструювання учнями усних та письмових речень з цими новими словами. На текстовому етапі – під час складання переказу або твору – нові слова мають обов'язково використовуватися. Контрольний етап передбачає аналіз насамперед лексичних помилок: слів, які не відповідають змісту речення, а також слів, які не відповідають стилю та типу мовлення тексту.

Доведено, що формування лексичної компетенції буде більш ефективним за умови використання інтерактивних методів. Під час усного імітаційно-репродуктивного етапу рекомендуємо застосовувати методи «мікрофону», «мозковий штурм», «незакінчені речення», «синтез думок». Під час письмового-імітаційно-репродуктивного етапу – методи «незакінчені речення», «синтез думок». На усному продуктивному етапі доцільно використовувати методи «мозковий штурм», «незакінчені речення», «спільний проект», «програвання сценок». На письмовому продуктивному етапі – методи «спільний проект» та «мозковий штурм».

Експериментальні дані проведеного дослідження підтвердили, що розроблена функціональна модель навчання лексики української мови учнів 5–7 класів на уроках

мовленнєвого розвитку на функціонально-семантичній основі може використовуватися під час організації процесу навчання рідної мови в загальноосвітніх навчальних закладах, для написання підручників та навчальних посібників з української мови; у процесі підготовки майбутніх учителів української мови та літератури.

Отже, здійснене теоретичне дослідження та отримані практичні результати експериментального навчання підтвердили адекватність і ефективність розробленої методики навчання лексики української мови учнів 5–7 класів на уроках мовленнєвого розвитку в позицій функціонально-семантичного підходу.

Висновки до ІІІ розділу

Аналіз теоретичних праць з методики навчання лексики, одержаних результатів експериментально-дослідного навчання дали можливість визначити, що основними об'єктами контролю лексичної компетенції учнів 5–7 класів є знання учнів про значення слів різних семантичних груп, знання багатозначні слова та вміння використовувати їх у репродуктивному мовленні; синонімічні ряди слів та уміння використовувати синоніми відповідно до стилю висловлювання; знання про стилістично-марковану лексику та уміння використовувати її у репродуктивному мовленні; знання про семантику фразеологізмів; уміння добирати лексику, відповідно до стилю твору; уміння використовувати фразеологізми у репродуктивному мовленні; уміння визначати значення слів за контекстом; уміння використовувати лексику у власному мовленні (відповідність слів стилю твору, багатство мовлення, володіння художніми засобами).

Критеріями оцінювання обрано: правильність визначення значень слова, правильність визначення значень багатозначного слова; правильність добору синонімів до певного слова, кількість дібраних синонімів, правильність визначення семантики стилістично-маркованих слів, правильне та адекватне поєднання стилістично маркованих слів з іншими словами у висловлюванні, кількість дібраних стилістично маркованих лексем до певного слова, правильне визначення семантики фразеологізмів, адекватність уживання лексичних одиниць стилю висловлювання,

правильність та адекватність уживання фразеологізмів темі та комунікативній меті висловлювання, правильність визначення семантики слова у контексті, правильність та адекватність уживання лексичних одиниць стилю твору, кількість вжитих художніх засобів у творі.

Результати дослідно-експериментальної роботи показали позитивну динаміку розвитку лексичної компетенції учнів 5–7 класів. Проведені під час експериментального дослідження передекспериментальний, проміжний та післяекспериментальний зрізи, а також зіставлення їх результатів, використання методів статистичної обробки даних (однофакторного дисперсійного аналізу) дали можливість довести, що в учнів 5–7 класів значно розширився запас слів, які належать до різних семантичних груп (неологізми, архаїзми, історизми, професійна лексика, діалектизми), розширилися знання учнів про значення багатозначних слів, омонімів та синонімів, знання про стилістично-марковану лексику, знання про фразеологізми. В учнів значно удосконалилися уміння використовувати стилістично марковану лексику у продуктивному мовленні, уміння добирати слова та фразеологізми відповідно до стилю твору; уміння визначати значення слів за контекстом; уміння використовувати лексику у власному мовленні (відповідність слів стилю твору, багатство мовлення, володіння художніми засобами).

Основними факторами, які впливали на позитивну динаміку якості лексичної компетенції учнів 5–7 класів, визначено такі: наскрізність навчання лексики, яка полягає у постійному доборі нових слів у вправах на аспектних уроках (наповненість вправ новими словами має складати від 15 до 30 %); навчання української лексики в аспекті функціонально-семантичного підходу, який включав комплексне вивчення семантики слова і особливостей його функціонування у мовленні (залежно від стилю, жанру, комунікативної мети); формування лексичних знань, навичок та вмінь доцільно проектувати у п’ять етапів: *рецептивно-аналітичний*; *усний імітаційно-репродуктивний*; *письмовий імітаційно-репродуктивний*, які проходять на підготовчому ступені розвитку мовлення, *усний продуктивний* та *письмовий продуктивний*, що припадають на основний ступінь розвитку мовлення; тематичний добір та організація лексики, а також підпорядкованість лексики вправ, що подавали на

аспектних уроках, темі уроків розвитку мовлення; обов’язкове вживання нових слів в усному мовленні; використання інтерактивних методів навчання на уроках розвитку мовлення (зокрема, методів «спільного проекту», «мозкового штурму», «інсценізації»); проведення словникової роботи на уроках розвитку мовлення на дотекстовому етапі, постановка перед учнями завдань, що спонукають уживання нових слів під час складання переказів та творів, аналіз лексичних помилок – слів, які не відповідають змісту речення, стилю та типу мовлення – на контрольному етапі.

ВИСНОВКИ

У дисертаційній роботі досліджено проблему формування лексичної компетенції учнів 5–7 класів на уроках мовленнєвого розвитку з позицій функціонально-семантичного підходу.

Розгляд науково-методичної літератури в аспекті досліджуваної проблеми, а також вивчення сучасного стану навчання української мови в загальноосвітніх навчальних закладах підтвердили доцільність внесення змін до системи роботи з мовленнєвого розвитку учнів, сприяли практичному обґрунтуванню призначення джерел, критеріїв відбору і складу навчального матеріалу. У дисертації вперше досліджено процес навчання лексики української мови учнів 5–7 класів основної школи на уроках української мови на основі функціонально-семантичного підходу. Реалізація функціонально-семантичного підходу у навчанні лексики української мови є недостатньо вивченою проблемою і потребував визначення й обґрунтування змісту, вибору методів і прийомів, оскільки розвиток мовлення учнів відбувається на основі збагачення їхнього словникового запасу.

У процесі вивчення психолого-педагогічних і психолінгвістичних передумов ефективного навчання лексики української мови учнів 5–7 класів на уроках мовленнєвого розвитку було визначено специфіку психічних процесів, що задіяні під час засвоєння слів, а саме: мислення, сприймання, усвідомлення і запам’ятовування, увага, вміння бачити мовленнєві факти у процесі словникової роботи на уроках. Погляди психолінгвістів на природу слова, його значення, функціонування і засвоєння учнями, на поняття мовленнєвої діяльності, на процеси створення і розуміння тексту стали засадничими у створенні експериментальної методики.

Лінгвістичним підґрунтям у навчанні лексики учнів є системна спрямованість на зміст таких основних понять, як «слово», «значення слова», «функціонування слова»: осмислення слова як основної одиниці мови, системні відношення у лексиці, зв’язки слова з іншими компонентами мовленнєвого процесу;

розуміння значення слова як складної багатоаспектної категорії, усвідомлення функціонування слів, що передбачають взаємодію форм з текстом і мовленнєвою ситуацією.

Ефективність і результативність навчання лексики забезпечується створенням методичної системи, що ґрунтується на кращих здобутках лінгводидактики. Формування і розвиток необхідних лексичних умінь і навичок забезпечується раціональними способами реалізації методичних принципів, методів і прийомів навчання мови.

Аналіз сучасного стану навчання української мови учнів 5–7 класів загальноосвітніх навчальних закладів показав, що навчання лексики має відбуватися в органічному зв'язку з розвитком мовлення і бути спрямованим на формування лексичної компетенції. Але на сьогодні ще не вироблено єдину функціональну модель процесу навчання лексики української мови, хоча визначено основні тенденції.

Спостереження за мовленням учнів на уроках української мови, аналіз письмових робіт учнів 5–7 класів показали недостатній рівень їх мовленнєвих здібностей, збідненість активного словника, що свідчить про відсутність вироблених стійких умінь і навичок поповнювати свій лексикон новими словами. Пропедевтична робота з означеної проблеми має епізодичний характер, відсутня науково обґрунтована система навчання. Результати передекспериментального зрізу підтвердили потребу в розробленні науково обґрунтованої функціональної моделі навчання лексики української мови учнів 5–7 класів на уроках розвитку мовлення. Крім того, відсутність чітких рекомендацій щодо запровадження методичної системи роботи з формування лексичної компетенції учнів негативно позначається на продуктивності роботи з мовленнєвого розвитку.

У результаті цілеспрямованого методичного спостереження за навчальним процесом, проведення пробної лексичної роботи у 5–7 класах було висунуто гіпотезу, а в результаті передекспериментального зрізу підтверджено необхідність і правомірність цієї гіпотези про те, що ефективність навчання лексики української мови на уроках мовленнєвого розвитку на основі функціонально-семантичного

підходу підвищиться, якщо передбачатиме: відповідну мотивацію у засвоєнні лексики й формуванні досконалого мовлення; реалізацію функціонально-семантичного підходу на уроках мовленнєвого розвитку; урахування психологічних чинників, що впливають на процес засвоєння учнями лексичних одиниць; поетапне формування мовленнєвих умінь і навичок на основі роботи з тематичними групами слів; використання адекватних методів і прийомів навчання учнів.

На основі вивчення традицій та інновацій моделювання процесу навчання було визначено п'ять етапів навчання лексики української мови на функціонально-семантичній основі: I етап – *рецептивно-аналітичний*, II етап – *усний імітаційно-репродуктивний*, III етап – *письмовий імітаційно-репродуктивний*, IV етап – *усний продуктивний*, V етап – *письмовий продуктивний*. Запропоновані етапи дали можливість забезпечити двовекторність у навчанні лексики, тобто формувати знання семантики слів і вмінь та навичок використовувати лексику у процесі творення зв'язних висловлювань, власних текстів.

Обґрунтовані критерії відбору лексики української мови для навчання сприяли підвищенню ефективності збагачення усного і писемного мовлення учнів 5–7 класів, вони визначалися особливостями пам'яті, мислення, інтересів учнів, вимогами чинної навчальної програми, відповідностями комунікативним потребам учнів, лексичним складом творів художньої та наукової літератури. З-поміж основних критеріїв було виділено критерії багатозначності, стилістичної необмеженості, відповідності психофізіологічним особливостям учня, частотності вживання лексичних одиниць, семантичної цінності, історико-діалектної диференційованості.

Навчальний експеримент дав змогу визначити ефективні методи і прийоми, а хід і результати контрольного навчання підтвердили, що запропонована модель системного навчання лексики української мови на основі зазначеного підходу сприяла значному підвищенню ефективності формування лексичної компетенції учнів 5–7 класів на уроках мовленнєвого розвитку. Ефективними у навчанні лексики виявились вправи: конструктивні, творчі, комплексні та ін. З урахуванням мети навчання української мови у загальноосвітніх навчальних закладах і результатів

передекспериментального експерименту, було розроблено систему вправ і завдань з позицій функціонально-семантичного підходу (наповненість вправ новими словами становила від 15 до 30 %). Виконання таких вправ сприяло формуванню в учнів умінь запам'ятовувати слова, а також реконструювати, трансформувати, конструювати мовні одиниці, що суттєво впливало на процеси збагачення усного і писемного мовлення.

Результати експериментально-дослідного навчання підтвердили, що запропонована модель навчання лексики української мови в аспекті функціонально-семантичного підходу, який включає комплексне вивчення семантики слова і особливостей його функціонування у мовленні (залежно від стилю, жанру, комунікативної мети), забезпечила значне підвищення рівня засвоєння лексичних одиниць учнями експериментальних груп порівняно з учнями контрольних груп. Досягнення саме такого рівня є обов'язковим результатом роботи над розвитком мовлення відповідно до сучасних стандартів і вимог до мовлення школярів. Реалізація функціонально-семантичного підходу під час навчання лексики сприяла розвитку асоціативного і логічного мислення школярів. У процесі такої роботи учні поєднували пов'язані за змістом мовні одиниці різних рівнів, виробляли вміння і навички пошуку семантично близьких слів, задіювали механізми відбору лексем, що значно сприяло успішному засвоєнню багатств мови, стимулювало розвиток як рецептивних, так і продуктивних мовленнєвих умінь і навичок, розвивало інтерес до мови під час роботи з різними текстами, а також під час творення власних текстів. Отже, у реальному навчальному процесі функціональну модель доцільно запроваджувати на уроках мовленнєвого розвитку, з вивчення усіх розділів шкільного курсу, бо вона є достатньо результативною. За результатами проведеної експериментальної роботи було розроблено методичні рекомендації щодо її впровадження у навчальний процес.

Достовірність і надійність сформульованих висновків підтверджено статистичним аналізом результатів проведеного експерименту.

Результати дослідження можуть бути використані для удосконалення шкільних програм, підручників і посібників з української мови для загальноосвітніх

навчальних закладів, у підготовці спецкурсів та проведенні практичних занять з методики навчання української мови зі студентами-філологами.

Дисертаційна робота не претендує на вичерпність у розв’язанні всіх аспектів проблеми, а передбачає дотримання принципу перспективності, тому що засвоєння слів є неперервним процесом.

Подальші розвідки з методики мовленнєвого розвитку учнів можуть бути спрямовані на пошуки ефективних шляхів навчання лексики української мови учнів старших класів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексєєва М. І. Мотиви навчання учнів / Майя Іванівна Алексєєва. – К. : Радянська школа, 1974. – 117 с.

2. Алексюк А. М. Загальні методи навчання в школі / Анатолій Миколайович Алексюк. – К. : Радянська школа, 1981. – 206 с.

3. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Шалва Александрович Амонашвили. – Минск : Университетское, 1990. – 560 с.

4. Ананьев Б. Г. Воспитание внимания школьника / Борис Герасимович Ананьев. – Изд. 2-е. – М.-Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1946. – 52 с.

5. Аржанова О. К. Изучение орфографии на коммуникативной основе / Ольга Кимовна Аржанова. – Ч. 2. – Самара : Самарский обл. ин-т повышения квалификации и переподготовки работников образования, 2000. – 72 с.

6. Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам / Владимир Алексеевич Артемов. – М. : Просвещение, 1969. – 279 с.

7. Артемова О. І. Розвиток креативного мовлення молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія та методика навчання (українська мова)” / О. І. Артемова. – О., 2001. – 20 с.

8. Артемьева Е. Ю. Психология субъективной семантики : [монография] / А. Ш. Тхостов (предисл.) / Елена Юрьевна Артемьева. – Изд. 2-е. – М. : URSS, ЛКИ, 2007. – 126 с.

9. Арутюнова Н. Д. Языковая метафора (Синтаксис и лексика) // Лингвистика и поэтика / АН СССР Ин-т рус. яз.; Отв. ред. В.П. Григорьев / Нина Давыдовна Арутюнова. – М. : Наука, 1979. – 309 с.

10. Ахманова О. С. Очерки по общей и русской лексикологии / Ольга Сергеевна Ахманова. – М. : Учпедгиз, 1957. – 295 с.

11. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / Ольга Сергеевна Ахманова. – М. : Советская энциклопедия, 1966. – 607 с.

12. Бадер В. І. Взаємозв’язок у розвитку усного і писемного мовлення молодших

школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія та методика навчання (українська мова)” / В. І. Бадер. – К., 2004. – 36 с.

13. Бабич Н. Лінгвопсихологічні основи навчання і вивчення мови / Надія Денисівна Бабич. – Чернівці : Рута, 2000. – 176 с.

14. Баранов М. Т. Научно-методические основы обогащения словарного запаса школьников в процессе изучения русского языка в IV–VIII класах : дис. … доктора пед. наук : 13.00.02 „Теория и методика обучения (русский язык)” / Баранов Михаил Трофимович. – М., 1985. – 428 с.

15. Баранов М. Т. Обучение орфографии в 4–8 кл. : Пособие для учителей / М. Т. Баранов, Г. М. Иваницкая. – К. : Радянська школа, 1987. – 234 с.

16. Белянин В. П. Основи психолингвистической диагностики (модели мира в литературе) / Валерий Павлович Белянин. – М. : Тривола, 2000. – 248 с.

17. Беспалько В. И. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний / В. И. Беспалько // Советская педагогика. – 1968. – № 4. – С. 52 – 69.

18. Білодід І. К. Мовознавча наука і школа / І. К. Білодід // Мовознавство. – 1976. – № 2. – С. 3–13.

19. Біляєв О. М. Концепція мовної освіти в Україні / О. М. Біляєв, М. С. Вашуленко, В. М. Плахотник // Рідна мова . – 1994. – № 9 . – С. 71–73.

20. Біляєв О. М. Методика вивчення української мови в школі / О. М. Біляєв, В. Я. Мельничайко, М. І. Пентилюк та ін.– К. : Радянська школа. – 1987. – 246 с.

21. Біляєв О. М. Концепція навчання української мови в школах України / О. М. Біляєв, Л. В. Скуратівський., Л. М. Симоненкова, Г. Т. Шелехова // Дивослово. – 1996. – № 1. – С. 16–21.

22. Бондарко А. В. К теории функциональной грамматики // Проблемы функциональной граматики : [Сб. ст.] / АН СССР, Отделение литературы и языка, Научный совет «Теория советского языкознания»; Отв. ред. В. Н. Ярцева/ Александр Владимирович Бондарко. – М. : Наука, 1985. – С. 16–29.

23. Бондарко А. В. Функциональная грамматика / Александр Владимирович Бондарко. – Л. : Наука. ЛО, 1984. – 133 с.

24. Бондарчук Л. І. Методику підказує текст : навчальний посібник / Людмила Іванівна Бондарчук. – Тернопіль : Мальва – ОСО, 2001. – 160 с.

25. Брудный А. А. Семантика языка и психология человека (О соотношении языка, сознания и действительности) / Арон Абрамович Брудный. – Фрунзе : Илим, 1972. – 232 с.

26. Будагов Р. А. Очерки по языкознанию / Рубен Александрович Будагов. – М. : Издательство АПН СССР, 1953. – 280 с.

27. Булаховський Л. А. Вибрані праці в 5-ти томах. Т. ІІ. Українська мова / Леонід Арсенійович Булаховський. – К. : Наукова думка,1977. – 630 с.

28. Булаховский Л. А. Введение в языкознание. – Ч. ІІ. / Леонид Арсеньевич Булаховский. – М. : Учпедгиз, 1953. – 178 с.

29. Бухбіндер В. А. Про структуру гіпотези та її роль у методичному дослідженні // Матеріали ІІ республіканської конференції з проблем експериментування в методиці навчання іноземних мов / Вольф Абрамович Бухбіндер. – К., 1971. – С. 38–39.

30. Варнавська І. В. Формування мовленнєвої компетентності учнів 5–7 класів у процесі засвоєння виражальних засобів української мови : дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.02. „Теорія та методика навчання (українська мова)” / Варнавська Інна В’ячеславівна . – Херсон, 2005. – 269 с.

31. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание / Анна Вежбицкая. – М. : Языки славянской культуры, 1996. – 416 с.

32. Величко Л. И. Работа над текстом на уроках русского языка : Пособие для учителя / Лидия Ивановна Величко. – М. : Просвещение, 1983. – 128 с.

33. Веніг Н. М. Формування мовленнєвої компетенції старшокласників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія та методика навчання (українська мова)” / Н. М. Веніг. – К., 2001. – 16 с.

34. Виноградов В. В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика / Виктор Владимирович Виноградов. – М. : Изд-во АН СССР, 1963. – 256 с.

35. Виноградов В. В. Русский язык : Грамматическое учение о слове / Виктор Владимирович Виноградов. – М. : Высшая школа, 1986. – 640 с.

36. Вихованець І. Р. Нариси з функціонального синтаксису української мови / Іван Романович Вихованець / АН України, Інститут української мови. – К. : Наукова думка, 1992. – 221 с.

37. Вихованець І. Р. Частини мови в семантико-граматичному аспекті / Нариси з функціонального синтаксису української мови / Іван Романович Вихованець. – К. : Наукова думка, 1988. – 256 с.

38. Выготский Л. С. Мышление и речь: Психологические исследования / Лев Семенович Выготский / Г. Н. Шелогубова (ред.) / Изд. 5., испр. – М. : Лабиринт, 1999. – 352 с.

39. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / Илья Романович Гальперин. – М. : Наука, 1981. – 139 с.

40. Глазова О. П. Перспективність і наступність у формуванні текстотворчих умінь в учнів початкових і 5 класів загальноосвітньої школи : дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія та методика навчання (українська мова)” / Глазова Олександра Павлівна. – К., 1999. – 165 с.

41. Глазова О. П. Рідна мова : Підручник для 5 класу загальноосвітніх закладів / О. П. Глазова, Ю. Б. Кузнецов. – К. : Освіта України, 2005. – 288 с.

42. Глазова О. П. Рідна мова : Підручник для 6 класу загальноосвітніх закладів / О. П. Глазова, Ю. Б. Кузнецов. – К. : Педагогічна преса, 2006. – 288 с.

43. Глазова О. П. Рідна мова : Підручник для 7 класу загальноосвітніх закладів / О. П. Глазова, Ю. Б. Кузнецов. – К. : Педагогічна преса, 2007. – 288 с.

44. Головина Л. В. Креолизованный текст: закономерности построения // Речевое общение : цели, мотивы, средства : [Сб. ст.] / АН СССР, Институт языкознания; [Ред. кол. Уфимцева Н. В. (отв. ред.) и др.] / Л. В. Головина. – М. : ИЯЗ, 1985 (1986). – 215 с. – С. 45–88.

45. Голуб Н. Б. Збагачення мовлення учнів 5–7 класів власне українською лексикою : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія та методика навчання (українська мова)” / Н. Б. Голуб. – К., 1997. – 24 с.

46. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. Головко (гол. ред.) / Семен Устинович Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.

47. Горелов И. Н. Избранные труды по психолингвистике / [Редкол. : К. Ф. Седов (отв. ред.) и др.] / Илья Наумович Горелов. – М. : Лабиринт, 2003. – 317 с. – (Филологическая библиотека).

48. Грипас Н. Я. Работа над текстом на уроках мови в 4–6 класах / Н. Я. Грипас, М. Я. Плющ. – К. : Радянська школа, 1988. – 109 с.

49. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. [Пер. с нем.] / Вильгельм фон Гумбольдт. – М. : Прогресс, 1984. – 400 с.

50. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков / Перси Борисович Гурвич. – Владимир : Владимирск. гос. пед. ин-т, 1980. – 104 с.

51. Демидчик Г. С. Розвиток комунікативно-мовленнєвих умінь молодших школярів засобами службових частин мови : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія та методика навчання (українська мова)” / Г. С. Демидчик. – К., 2001. – 18 с.

52. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття). – К. : Райдуга,1994. – 61 с.

53. Державний стандарт базової і повної середньої освіти // Освіта України. – 2004. – № 5. – С. 1–4.

54. Дика Н. М. Система роботи з культури мовлення в 5–7 класах загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія та методика навчання (українська мова)” / Н. М. Дика. – К., 2002. – 20 с.

55. Добрынин Н. Ф. Внимание и память / Николай Федорович Добрынин. – М. : Знание, 1958. – 32 с.

56. Донченко Т. К. Власне методичні принципи навчання української мови / Т. К. Донченко // Українська мова і література в школі. – 2004. – № 2. – С. 2–4.

57. Донченко Т. К. До проблеми методів навчання української мови / Т. К. Донченко // Українська мова і література в школі. – 2005. – № 7. – С. 2–5.

58. Донченко Т. К. Мовленнєвий розвиток як науково-методична проблема / Т. К. Донченко // Дивослово. – № 5. – 2006. – С. 2–5.

59. Донченко Т. К. Організація навчальної діяльності учнів на уроках рідної мови: Посібник для вчителів і студентів / Тамара Кузьмівна Донченко. – К. : Фундація ім. О. Ольжича, 1995. – 251 с.

60. Донченко Т. К. Як навчати школярів мовленнєвої діяльності (5–9 класи) / Тамара Кузьмівна Донченко. – К. : Молодь, 1998. – 301 с.

61. Дороз В. Ф. Лінгвокультурологічний підхід до вивчення української лексики у 5–6 класах шкіл з російською мовою навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія та методика навчання (українська мова)” / В. Ф. Дороз. – К., 2005. – 21 с.

62. Дридзе Т. М. Социально-психологические аспекты порождения и интерпретации текстов в деятельности речевого общения // Аспекты изучения текста. (Сб. научн. трудов) / Тамара Моисеевна Дридзе. – М. : Наука, 1981. – С. 129–136.

63. Дридзе Т. М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации / Тамара Моисеевна Дридзе. – М. : Наука, 1984. – 268 с.

64. Друженeнко Р. С. Етнопедагогічні засади формування мовленнєвих умінь і навичок учнів основної школи : дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія та методика навчання (українська мова)” / Друженeнко Раїса Сергіївна. – Херсон, 2005. – 255 с.

65. Дяченко Л. М. Функціонально-семантична характеристика безеквівалентної та фонової лексики сучасної української літературної мови : дис. … канд. філол. наук : спец. 10.02.01 ”Філологічні науки“ / Дяченко Людмила Михайлівна. – К., 1997. – 175 с.

66. Єрмоленко С. Я. Рідна мова : Підручник для 5 класу загальноосвітніх навчальних закладів / С. Я. Єрмоленко, В. Т. Сичова. – К. : Грамота, 2005. – 240 с.

67. Єрмоленко С. Я. Рідна мова : Підручник для 6 класу загальноосвітніх навчальних закладів / С. Я. Єрмоленко, В. Т. Сичова. – К. : Грамота, 2006. – 296 с.

68. Єрмоленко С. Я. Рідна мова : Підручник для 7 класу загальноосвітніх навчальних закладів / С. Я. Єрмоленко, В. Т. Сичова. – К. : Грамота, 2007. – 296 с.

69. Жинкин Н. И. Грамматика и смысл // Язык и человек [Сборник статей памяти проф. П. С. Кузнецова (1899–1968)] / Николай Иванович Жинкин. – М. : Изд. Моск. ун-та, 1970. – 290 с.

70. Жинкин Н. И. О кодовых переходах во внутренней речи / Н. И. Жинкин // Вопросы языкознания. – 1964. – № 6. – С. 26–39.

71. Жинкин Н. И. Язык – речь – творчество: Исследования по семиотике, психолингвистике, поэтике: Избр. труды / Николай Иванович Жинкин / С.И. Гриндин (сост., научн. ред, текстолог. примеч., биогр. очерк). – М. : Лабиринт, 1998. – 368 с.

72. Заболотний О. В. Рідна мови : Підручник для 5 класу загальноосвітніх навчальних закладів / О. В. Заболотний, В. В. Заболотний. – К. : Навчальна книга, 2005. – 287 с.

73. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання док. пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.

74. Залевская А. А. Слово в лексиконе человека : Психолингистические исследования / Александра Александровна Залевская. – Воронеж : Изд. Воронеж. ун-та, 1990. – 204 с.

75. Залевская А. А. Текст и его понимание / Александра Александровна Залевская. – Тверь : Изд. Твер. гос. ун-та, 2001. – 178 с.

76. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / Ирина Алексеевна Зимняя. – М. : Моск. психолого-социальный институт, Воронеж : [НПО «МОДЭК»], 2001. – 428 с. – (Психологи отечества, избранные психологические труды : В 70 т. / Гл. ред. Фельштейн Д. Н.).

77. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / Ирина Алексеевна Зимняя. – М. : Просвещение, 1978. – 159 с.

78. Иваницкая Г. М. Уроки развития связной речи / Галина Марковна Иваницкая. – К. : Радянська школа, 1984. – 208 с.

79. Іваницька Г. М. Методичні основи роботи над збагаченням словникового запасу учнів / Г. М. Іваницька // Методика викладання української мови і літератури. – Вип. 9. – К. : Радянська школа, 1983. – С. 97–103.

80. Караман С. О. Методика навчання української мови в гімназії / Станіслав Олександрович Караман. – К. Ленвіт, 2000. – 272 с.

81. Караман С. О. Українська мова: Як писати переказ : Навч.-метод. посібник / Караман С. О., Мацько Л. І., Караман О. В. / К. : Магістр-S, 1998. – 224 с.

82. Караулов Ю. Н. Общая и русская идеография / Юрий Николаевич Караулов. [Отв. ред. С. Г. Бархударов]. – М. : Наука, 1976. – 355 с. – (АН СССР. Отделение литературы и языка. Институт языкознания).

83. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Юрий Николаевич Караулов / Отв. ред. Д. Н. Шмелёв, АН СССР. Отделение литературы и языка. – М. : Наука, 1987. – 261 с.

84. Карцевский С. О. Об ассиметрическом дуализме лингвистического знака / С. О. Карцевский // Звегинцев В. А. История языкознания XIX–XX веков в очерках и изречениях. – Ч. 2. – М. : Просвещение, 1965. – 495 с.

85. Ковалик І. І. Методика лінгвістичного аналізу тексту / Ковалик І. І., Мацько Л. І., Плющ М. Я. – К. : Вища школа, Голов. вид-во, 1984. – 119 с.

86. Кожуховська Л. П. Збагачення мовлення учнів 5–7 класів українською фразеологією : дис. … канд. пед. наук: спец. 13.00.02 „Теорія та методика навчання (українська мова)” / Кожуховська Людмила Павлівна. – К., 1999. – 215 с.

87. Колшанский Г. В. Коммуникативная функция и структура языка / Геннадий Владимирович Колшанский / Отв. ред. Т. Булыгина / АН СССР. Институт языкознания. – М. : Наука, 1984. – 175 с.

88. Колшанский Г. В. Контекстная семантика / Геннадий Владимирович Колшанский / АН СССР. Институт языкознания. – М. : Наука, 1980. – 149 с.

89. Колшанский Г. В. Объективная картина мира в познании и языке / Геннадий Владимирович Колшанский / Отв. ред. А. М. Шахнарович; [Предисл. С. И. Мельника, А. М. Шахнаровича]; АН СССР, Институт языкознания. – М. : Наука, 1990. – 107 с.

90. Конфедерат І. М. Дидактичні можливості тексту : Посібник для вчителів / Ірина Миколаївна Конфедерат. – К. : Радянська школа, 1988. – 111 с.

91. Концепція мовної освіти 12-річної школи (українська мова як рідна) // Дивослово. – 2002. – № 8. – С. 59–65.

92. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості / Григорій Силович Костюк / За ред. Л. М. Проколієнко; Упоряд. В. В. Андрієвська та ін.; Авт. вступ. ст. Л. М. Проколієнко, Г. О. Балл. – К. : Радянська школа, 1989. – 608 с.

93. Кочан І. Н. Словник-довідник з методики викладання української мови / І. Н. Кочан, Н. М. Захлюпана. – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2002. – 250 с.

94. Красных В. В. Основы психолингвистики и теории коммуникации : Курс лекций / Виктория Владимировна Красных. – М. : ИТДГК «Гнозис», 2001. – 270 с.

95. Кремень В. Г. Інноваційна людина : Україна на шляху європейської інтеграції / Василь Григорович Кремень // АГОРА. – К., 2007. – С. 6–7.

96. Кыверялг А. А. Методика исследований в профессиональной педагогике / Антс Аугустович Кывырялг / АПН СССР, НПИ проф.-техн. педагогики, НИИ педагогики. – Таллин : Валгус, 1980. – 334 с.

97. Ладыженская Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся / Таисия Алексеевна Ладыженская. – М. : Педагогика, 1975. – 255 с.

98. Левченко Т. М. Збагачення мовлення учнів 5–7 класів етнокультурознавчою лексикою : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія та методика навчання (українська мова)” / Т. М. Левченко. – К., 2001. – 18 с.

99. Леонтьев А. А Основы психолингвистики : [Учебник для студентов вузов] / Алексей Алексеевич Леонтьев / Ред. сов. Бахилин В. И. и др. – М. : Смысл, 1999. – 287 с.

100. Леонтьев А. А. Психолингвистический аспект языкознания / Алексей Алексеевич Леонтьев // Принципы и методы семантического исследования. – М. : Прогресс, 1976. – 124 с.

101. Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности : Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности / Алексей Алексеевич Леонтьев. – М. : Наука, 1965. – 245 с.

102. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологи : Избранные психологические труды / Алексей Алексеевич Леонтьев / Росийская академия образования. Моск. псих.-соц. ин-т. – М., Воронеж : НПО «Модек», 2001. – 448 с. – (Психологи отечества : Избр. психол. тр. : В 70 т. / Д. И. Фельдштейн (гл. ред.) и др.).

103. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / Алексей Алексеевич Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 214 с.

104. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев. – М. : Смысл; Издательский центр ”Академия“, 2004. – 352 с.

105. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции: Конспект лекций / Алексей Николаевич Леонтьев. – М. : Изд-во ун-та, 1971. – 40 с.

106. Лисиченко Л. А. Лексико-семантична система української мови / Лідія Андріївна Лисиченко / Харк. Держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 1997. – 131 с.

107. Лобко-Лобановская Н. А. Работа с учебным текстом на уроке : Пособие для учителей рус. яз. и студ -филологов педвузов / Н.А. Лобко-Лобановская. – Х. : Основа, 2003. – 96 с. (Библиотека журнала «Русский язык и литература в школах Украины». Вып. 3 (3). Март. 2003).

108. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання. Навч. посібник / В. І. Лозова, Г. В Троцко. – Харків : ОВС, 2002. – 400 с.

109. Лурия А. Р. Язык и сознание / Александр Романович Лурия / Е. Д. Хомская (ред.). – 2-е изд. – М. : Издательство МГУ, 1998. – 336 с.

110. Марченко Л. М. Робота з лексичними синонімами на уроках української мови. Посібник для вчителя / Лариса Михайлівна Марченко. – Вид. 2-е перероб. і доп. – К. : Радянська школа, 1981. – 135 с.

111. Мацько Л. І. Культура мови / Л. І. Мацько // Початкова школа. – 1996. – № 5. – С. 33–35.

112. Мацько Л. І. Українська мова і формування національної свідомості / Л. І. Мацько // Педагогіка та психологія. – 1996. – № 1. – С. 67–70.

113. Мацько Л. І. Текст як об'єкт лінгводидактики в аспекті проблем мовної освіти / Л. І. Мацько // Вісник Черкаського університету. – Черкаси, 2004. – Вип. 54. – С. 10–15.

114. Мельничайко В. Я. Творчі роботи на уроках української мови : Конструювання, редагування, перекладання / Володимир Ярославович Мельничайко. – К. : Радянська школа, 1984. – 223 с.

115. Мельничайко В. Я. Лінгвістика тексту в шкільному курсі української мови: Посібник для вчителів / Володимир Ярославович Мельничайко. – К. : Радянська школа, 1986. – 168 с.

116. Менчинская Н. А. Проблемы учения и умственного развития школьника: Избранные психологические труды / Наталья Александровна Менчинская. [Ред.-сост. и автор вступ. ст. И. С. Якиманская]; АПН СССР. – М. : АПН СССР – Педагогика, 1989. – 219 с.

117. Методика развития речи на уроках русского языка : Пособие для учителей / Н. Е. Богуславская, В. И. Капинос, А. Ю. Купалова др. / Под ред. Т. А. Ладыженской. – М. : Просвещение, 1980. – 240 с.

118. Методика викладання української мови в середній школі / За заг. ред. С. Х. Чавдарова, В. І. Масальського. – К. : Радянська школа, 1962. – 272 с.

119. Методика викладання української мови в середній школі / За ред. І. С. Олійника. – К. : Вища школа, 1989. – 309 с.

120. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах / За ред. М.І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2000. – 264 с.

121. Методичні рекомендації щодо викладання рідної мови і літератури. Бібліотечка «Дієслова». – 2007. – № 8–9. – 144 с.

122. Михайловская Г. А. Лингводидактические основы формирования речевых умений в процессе обучения русскому языку / Галина Александровна Михайловская / Херсонский гос. педагогический ун-т. – К. : Издательский центр ОАО УКРНИИПСК, 1999. – 208 с.

123. Михайловська Г. О. Теорія і практика формування комунікативно-мовленнєвих умінь в учнів 5–9 класів у процесі вивчення російської мови : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія та методика навчання (російська мова)” / Г. О. Михайловська. – К., 2001. – 36 с.

124. Москальская О. И. Грамматика текста (пособие по грамматике немецкого языка для ин-тов и фак. иностр. яз.) : учебн. пособие / Ольга Ивановна Москальская. – М. : Высшая школа, 1981. – 183 с.

125. Нікітіна А. В. Лексико-стилістичний аналіз тексту як засіб удосконалення комунікативних умінь і навичок учнів 5–7 класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія та методика навчання (українська мова)” / А. В. Нікітіна. – К., 2000. – 19 с.

126. Новиков А. И. Семантика текста и её формализация / Анатолий Иванович Новиков. – М. : Наука, 1983. – 215 с.

127. Основы теории речевой деятельности / Отв. ред. д-р філолог. наук А. А. Леонтьев / А. Н. Леонтьев, А. А. Леонтьев, И. А. Зимняя и др. – М. : Наука, 1974. – 368 с.

128. Павлик О. А. Розвиток писемного мовлення учнів 4 (3) класів на уроках української мови у школах з російською мовою навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія та методика навчання (українська мова)” / О. А. Павлик. – Херсон, 2003. – 18 с.

129. Паламар Л. М. Функціонально-комунікативний принцип формування мовної особистості : дис. … доктора пед. наук : 13.00.02 / Паламар Лариса Максимівна . – К., 1997. – 361 с.

130. Пентилюк М. І. Аналіз тексту на уроках мови / М. І. Пентилюк // Дивослово. – 1999. – № 3. – С. 30–32.

131. Пентилюк М. І. Рідна мова : Підручник для 5 класу загальноосвітніх навчальних закладів / М. І. Пентилюк., І. В. Гайдаєнко, А. І. Ляшкевич, С. А. Омельчук. – К. : Освіта, 2006. – 272 с.

132. Пентилюк М. І. Рідна мова : Підручник для 6 класу загальноосвітніх навчальних закладів / М. І. Пентилюк., І. В. Гайдаєнко, А. І. Ляшкевич, С. А. Омельчук. – К. : Освіта, 2006. – 272 с.

133. Пентилюк М. І. Рідна мова : Підручник для 7 класу загальноосвітніх навчальних закладів / М. І. Пентилюк., І. В. Гайдаєнко, А. І. Ляшкевич, С. А. Омельчук. – К. : Освіта, 2007. – 272 с.

134. Петрук О. М. Розвиток мовленнєвих умінь молодших школярів під час вивчення граматичного матеріалу на засадах функціонально-комунікативного підходу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія та методика навчання (українська мова)” / О. М. Петрук. – К., 2006. – 20 с.

135. Пещак М. М. О. О. Потебня про психолінгвістичні проблеми засвоєння мови / М. М. Пещак // Українська мова і література в школі. – 1985. – № 9. – С. 31–35.

136. Плющ М. Я. Вивчення морфології в 5–6 класах / Марія Яківна Плющ. – К. : Радянська школа, 1988. – 167 с.

137. Плющ М. Я. Лінгвоестетичний аналіз художнього тексту на уроках української мови і літератури // Естетичне виховання на уроках мови і літератури. Зб. наукових праць / М. Я. Плющ. – К. : КДПІ, 1990. – С. 12–19.

138. Плющ М. Я. Словотворення та вивчення його у школі / Марія Яківна Плющ. – К. : Освіта, 1986. – 127 с.

139. Подласый И. П. Педагогика : Новый курс : В 2-х кн. : [Учеб. для студ. вузов, обучающихся по пед. спец.] / Иван Павлович Подласый. – М. : Гуманит. изд. центр “ВЛАДОС”, 2003. – (УВ : Учебник для вузов). Кн. 1 : Общие основы. Процесс общения. – 2003. – 574 с.

140. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : Науково-методичний посібник / О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : Вид-во А.С.К., 2006. – 192 с.

141. Пономарьова К. І. Збагачення словникового запасу молодших школярів синонімами як засіб увиразнення мовлення : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Пономарьова Катерина Іванівна. – К., 2002. – 181 с.

142. Потебня А. А. Мысль и язык / Александр Афанасьевич Потебня. – М. : Синто, 1993. – 315 с.

143. Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Педагогика-Пресс, 1996. – 440 с.

144. Психологічний словник / За ред. В. І. Войтка / [Алексєєва М. І., Балл Г. О., Бех І. Д. та ін.]. – К. : Вища школа. Головн. вид-во, 1982. – 215 с.

145. Психология : Способности и потребности / Ученые записки ЛГУ. – № 287. Сер. Философские науки. Вып. 19 / Отв. ред. В. Н. Мясищев. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1988. – 123 с.

146. Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира / Отв. ред. Б. А. Серебренников. – М. : Наука, 1988. – 215 с.

147. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования / Сергей Леонидович Рубинштейн / АН СССР. Институт философии. – 2-е изд. – М. : Изд-во АН СССР, 1958. – 147 с.

148. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн / [Сост., авт. коммент., предисл. А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская]. – СПб. и др. : Питер, 1999. – 720 с. – (Мастера психологии).

149. Руденко Ю. А. Збагачення словника дітей старшого дошкільного віку експресивною лексикою засобами української народної казки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Руденко Юлія Анатолівна. – О., 2002. – 247 с.

150. Русанівський В. М. Закономірності розвитку значення слова / В. М. Русанівський // Українська мова і література в школі. – 1981. – № 4. – С. 27–37.

151. Русанівський В. М. Структура лексичної і граматичної семантики / Віталій Макарович Русанівський / АН СССР, Інститут мовознавства ім. О. О. Потебні. – К. : Наукова думка, 1988. – 235 с.

152. Селиванова Е. А. Основы лингвистической теории текста и коммунукации / Елена Александровна Селиванова. – К. : Брама, 2002. – 336 с.

153. Селіванова О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія / Олена Олександрівна Селіванова. – Полтава : Довкілля–К, 2006. – 716 с.

154. Семантика, логика, интуиция в мыслительной деятельности человека: Психологические исследования. [Сб. ст.] / НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР; Под ред. [и с предисл.] А. Н. Соколова и др. – М. : Педагогика, 1979. – 184 с.

155. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Елена Васильевна Сидоренко. – СПб. : ООО ”Речь“, 2002. – 350 с.

156. Сыныця И. О. Усвоение школьниками новых слов в тексте / И. О. Синиця // Вопросы психологии. – 1955. – № 4. – С. 56–67.

157. Синиця І.О. Психологія писемної мови учнів 5–8 класів / Іван Омелянович Синиця. – К. : Радянська школа, 1965. – 315 с.

158. Синиця І. О. Психологія усного мовлення учнів 4–8 класів (монолог) / Іван Омелянович Синиця. – К. : Радянська школа, 1974. – 203 с.

159. Скрипченко О. В. Психолого-педагогічні основи навчання / Навч. посібник / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова / Скрипченко О. В., Падалка О. С., Скрипченко Л. О. – 2-е вид., доп. та перероб. – К. : Український Центр духовної культури, 2005. – 712 с.

160. Словник-довідник з української лінгводидактики / За ред. М. І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2003. – 150 с.

161. Смирницкий А. И. Значение слова / А. И. Смирницкий // Вопросы языкознания. – 1955. – № 2. – С. 79–101.

162. Современный словарь по педагогике / Сост. Рапацевич Э. С. – Минск : Современное слово, 2001. – 512 с.

163. Соловець Л. О. Робота над фразеологізмами як засіб формування культури спілкування молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія та методика навчання (українська мова)” / Л. О. Соловець. – К., 2004. – 20 с.

164. Сорокин Ю. А. Психолингвистические аспекты изучения текста / Юрий Александрович Сорокин. – М. : Наука, 1985. – 168 с.

165. Соссюр Ф. де. Труды по языкознанию [Пер. с франц. яз.] / Фердинанд де Соссюр / Под ред. А. А. Холодовича. – М. : Прогресс, 1977. – 695 с.

166. Статівка В. І. Взаємозв'язане навчання видів мовленнєвої діяльності учнів основної школи в процесі підготовки та створення текстів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія та методика навчання (українська мова)" / В. І. Статівка. – К., 2006. – 40 с.

167. Стельмахович М. Г. Розвиток усного мовлення на уроках української мови в 4–8 класах. Методичний посібник / Мирослав Гнатович Стельмахович. – К. : Радянська школа, 1976. – 192 с.

168. Стельмахович М. Г. Система роботи з розвитку зв'язного мовлення на уроках української мови в 4–8 класах. Методичний посібник / Мирослав Гнатович Стельмахович. – К. : Радянська школа, 1981. – 137 с.

169. Степанова В. В. Актуальные задачи преподавания русского языка в современной школе / Вера Васильевна Степанова. – Л. : ЛГПИ,1976. – 167 с.

170. Страхов И. В. Воспитание внимания у школьников / Иван Владимирович Страхов. – М. : Учпедгиз, 1958. – 128 с.

171. Суворова Е. П. Периоды речевого развития школьников (5–9 классы) / Екатерина Павловна Суворова. – СПб. : Изд-во РГПУ им. Герцена, 2000. – 104 с.

172. Сугейко Л. Г. Наступність і перспективність формування стилістичних умінь в учнів початкових та 5 класів загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія та методика навчання (українська мова)" / Л. Г. Сугейко. – О., 2001. – 20 с.

173. Сухомлинский В. О. Вибрані твори : В 5-ти т. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. – Т. 3. / Василь Олександрович Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1977. – 670 с.

174. Сучасна українська літературна мова : Підручник / За ред. А. П. Грищенка. – 2-е вид., перероб. і доп. – К. : Вища школа, 1997. – 493 с.

175. Сучасна українська мова. Лексика. Фразеологія / Відп. ред. В. М. Русанівський. – К.: Наукова думка, 1983. – 743 с.

176. Сучасна українська мова : Підручник для студ. філол. спец. вищих навч. закл. / М. Я. Плющ, С. П. Бевзенко, Н. Я. Грипас та ін. : М. Я. Плющ (ред.). – 3-е вид., стер. – К. : Вища школа, 2001. – 429 с.

177. Сучасна українська мова / За ред. Д. О. Пономаріва, В. В. Різун, Л. Ю. Шевченко. – К. : Либідь, 1997. – 400 с.

178. Тараненко О. О. Полісемічний паралелізм і явище семантичної аналогії / Олександр Онисимович Тараненко. – К.: Наукова думка, 1980. – 116 с.

179. Тихоша В. І. Формування лексичних умінь і навичок з української мови в учнів 5–7 класів шкіл з російською мовою навчання : дис. … канд. пед. наук / Тихоша Валентина Іванівна. – К., 1993. – 180 с.

180. Тихоша В. І. Збагачення мовлення учнів 5–9 класів власне українською лексикою і фразеологією. Посібник для вчителів / Валентина Іванівна Тихоша. – Херсон, 1995. –147 с.

181. Ткачук Г.О. Збагачення мовлення студентів педагогічного училища експресивною лексикою як засіб його увиразнення : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія та методика навчання (українська мова)” / Г. О. Ткачук. – К., 2002. – 20 с.

182. Українська мова : енциклопедія / Редкол. : В. М. Русанівський (співголова), О. О. Тараненко (співголова), М. П. Зяблюк та ін. – 2-е вид., випр. і доп. – К. : Вид-во «Укр. енцикл.» ім. М. П. Бажана, 2004. – 824 с.

183. Українська (рідна) мова. 5–12 класи : Програма для загальноосвітніх навчальних закладів / Автори Г. Т. Шелехова, В. І. Тихоша, А. М. Корольчук та ін. / За ред. Л. В. Скуратівського. – К.; Ірпінь : Перун, 2005. – 176 с.

184. Усатенко Т. П. Лексична семантика і розвиток мовлення / Тамара Пилипівна Усатенко. – К. : Радянська школа, 1984. – 128 с.

185. Уфимцева А. А. Слово в лексико-семантической системе языка / Анна Анфилофьевна Уфимцева. – М. : Наука, 1968. – 272 с.

186. Уфимцева Н. В. Языковое сознание и образ мира славян / Наталья Владимировна Уфимцева // Языковое сознание и образ мира / Сб. ст. / Отв. ред. Н. В. Уфимцева. – М. : Изд-во при ИЯ РАН, 2000. – 318 с.

187. Феномен інновацій : освіта, суспільство, культура: монографія / За ред. В. Г. Кременя. – К. : Педагогічна думка. – 2008. – 472 с.

188. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев и др. – М. : Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.

189. Форостюк Т. В. Активізація пізнавальної діяльності учнів 5–6 класів у процесі вивчення лексики й фразеології української мови : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія та методика навчання (українська мова)" / Т. В. Форостюк. – К., 2000. – 18 с.

190. Хом'як І. М. Наукові основи навчання орфографії в середній школі / Іван Миколайович Хом'як. – Рівне : Волинські береги, 1998. – 228 с.

191. Хмелюк М. М. Міжпредметний матеріал до вивчення лексики в IV класі / М. М. Хмелюк // Українська мова і література в школі. – 1983. – № 12. – С. 46–51.

192. Цетлин В. С. Эксперимент в методических исследованиях / В. С. Цетлин // Иностранные языки в школе. – 1958. – № 3. – С. 60–70.

193. Человеческий фактор в языке : Языковые механизмы экспрессивности / [В. Н. Телия, Т. А. Графова, А. М. Шахнарович и др.; Отв. ред. В. Н. Телия]; АН СССР, Иститут языкознания. – М. : Наука, 1991. – 214 с.

194. Черноусова Н. С. Словарная работа на уроках русского языка в 4–8 классах. Пособие для учителя / Нина Сергеевна Черноусова. – К. : Радянська школа, 1983. – 166 с.

195. Шахнарович А. М. Проблемы психолингвистики / Александр Маркович Шахнарович. – М. : Наука, 1987. – 142 с.

196. Шахнарович А. М. Психолингвистический анализ семантики и граматики : На материале онтогенеза речи / А. М. Шахнарович, Н. М. Юрьева [Отв. ред. А. А. Леонтьев; АН СССР, Институт языкознания]. – М. : Наука, 1990. – 168 с.

197. Шведова Н. Ю. Русский язык. Языковые значения в функциональном и эстетическом аспектах / Наталья Юльевна Шведова. – М. : Наука, 1987. – 296 с.

198. Шевцова Л. С. Ситуативні завдання як засіб розвитку зв’язного мовлення учнів (5–7 класи) : дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія та методика навчання (українська мова)” / Шевцова Лариса Станіславівна. – К., 2002. – 244 с.

199. Шелехова Г. Т. Про систему робот з розвитку зв’язного мовлення учнів / Г. Т. Шелехова // Дивослово. – 1994. – № 1. – С. 26–29.

200. Шелехова Г. Т. Уроки розвитку зв’язного мовлення в старших класах: Посібник для вчителя / Галина Тарасівна Шелехова. – К. : «Альфа-М» , 1996. – 36 с.

201. Шмелёв Д. Н. Проблемы семантического анализа лексики (на материале русского языка) / Дмитрий Николаевич Шмелёв. – М. : Наука, 1973. – 280 с.

202. Щерба Л. В. О трояком аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании // Языковая система и речевая деятельность / Лев Владимирович Щерба. – Л. : Наука, 1974. – 424 с.

203. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учебн. пособие для вузов / Анатолий Николаевич Щукин. – М. : Высшая школа, 2003. – 334 с.

204. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных процессов учащихся / Галина Ивановна Щукина. – М. : Просвещение, 1988. – 203 с.

205. Юрійчук Н. Д. Система роботи над діловим мовленням на уроках української мови у 5–7 класах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія та методика навчання (українська мова)” / Н. Д. Юрійчук. – К., 2001. – 18 с.

206. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. – 2-е изд. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 685 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

Матеріали передекспериментального зрізу для 5 класу

1. Поставте стрілочки від слів у лівій колонці до слів у правій колонці, які відповідають їм за значенням.

Мізкувати	*бір*
Хоробрий	*гратися*
Тріумфувати	*думати*
Смуткувати	*відчайдушний*
Бавитися	*радіти*
Ліс	*сумувати*

2. Прочитайте текст-опис блакитного кита. Визначте, до якого стилю належить цей текст. Закресліть ті слова, які, на вашу думку, не відповідають його стилю.

Блакитний кит – найбільша тварина на нашій багатій, прекрасній Землі. Середня довжина його близько 24 м. Але 1909 році був пійманий кит довжиною 34 м 58 см і вагою понад 150 т.

3. Утворіть якомога більше речень зі словом *сонце*, так щоб це слово мало переносні значення.

4. Доповніть речення епітетами та порівняннями.

У лісі розпустила листя берізка.

5. Доберіть ряд синонімів до слова *говорити.*

6. Встановіть відповідності між фразеологізмами та їх значеннями.

П’ятами накивати	*близько*
Рукою подати	*соромитися*
Виводити на чисту воду	*втомитися*
Пекти раки	*мало*
Як кіт наплакав	*мовчати*
З ніг валитися	*втекти*

Язика прикусити *викривати злочин*

7. Утворіть речення з поданими фразеологізмами.

Розвісити вуха, голці ніде впасти.

8. Прочитайте байку «Вовк та Ягня», подумайте, яке прислів'я найглибше розкриває її зміст.

Вовк та Ягня

На світі вже давно ведеться,
Що нижчий перед вищим гнеться,
А більший меншого кусає та ще й б'є –
Затим що сила є...
Примір не довго б показати,
Та – цур йому! Нащо чіпать?..
А щоб кінці як-небудь поховать,
Я хочу байку розказати.
Улітку, саме серед дня,
Пустуючи, дурне Ягня
Само забилося до річки –
Напитися водички.
От чи пило, чи ні – глядить:
Аж суне Вовк – такий страшенний
Та здоровенний!
Та так прямісінько й біжить
До бідного Ягняти.
Ягняті нікуди тікати;
Стоїть, сердешне, та дрижить...
А Вовк, неначе комісар, кричить
– Так себто я брешу? – тут Вовк йому гукнув. –
Чи бач! Ще і базікать стало...
Такого ще поганця не бувало!..
Здається, ти й позаторік тут був
Та капості мені робив... Тривай же!
Ти думаєш, що я забув?
– Помилуйте! – йому Ягнятко каже, –
На світі я ще й году не прожив.
– Так брат твій був.
– Нема братів.
– Так, може, батько,
Коли не дядько...
Або ж хто-небудь з ваших був...
Хіба не знаю я, не чув,
Що ви усі мене б із'їли,
Якби вловили?
Собаки й вівчарі твої,
Усі ви – вороги мої:
Од вас мені життя немає...
Ще мало я терпів?

(Він, щоб присікаться, знайшов причину):
– Нащо се ти, собачий сину,
Тут каламутиш берег мій
Та квапиш ніс поганий свій
У чистую оцюю воду?
Та я тобі за сюю шкоду
Ти знаєш, що зроблю?..
Як муху, задавлю!
– Ні, паночку, – Ягня йому мовляє,
– Водиці я не сколотив,
Бо ще й не пив;
А хоч би й пив, то шкоди в тім немає,
Бо я стою зовсім не там,
Де треба пити вам,
– Так чим же я вам досадив? –
Ягнятко, плачучи, питає.
– Цить, капосне! Либонь, не знає...
Ще й огризається, щеня!
Що ти за птиця?! Ти – Ягня!
Як сміло ти мене питати?
Вовк, може, їсти захотів!..
Не вам про теє, дурням, знати! –
І – Вовк Ягнятко задавив...
Нащо йому про теє знати,
Що, може, плаче бідна мати
Та побивається, як рибонька об лід:
Він Вовк, він пан... йому не слід...
Та ще й вода од вас сюди збігає...

Як ви розумієте значення слів: *примір*, *кінці поховати*, *присікатися*, *вівчарі*, *побивається.*

9. Доберіть до поданих нижче слів якомога більше епітетів та порівнянь: *земля*, *друг*, *ворог*.

10. Напишіть твір-мініатюру на тему «Мій улюблений песик», використовуючи якомога більше епітетів та порівнянь.

Матеріали передекспериментального зрізу для 6 класу

1. Поставте стрілочки від слів у лівій колонці до слів у правій колонці, які відповідають їм за значенням.

Побиватися	*найголовніший*
Пріоритетний	*маєтний*
Свиня	*гратися*

Мужній	*дерзновенний*
Багатий	*права рука*
Ентомологія	*наука про комах*
Страшний	*погідний*
Спокійний (день)	*моторошний*
Десниця	*чечуга*

2. Прочитайте текст-опис зайця-русака. Визначте, до якого стилю належить цей текст. Закресліть ті слова, які, на вашу думку, не відповідають визначеному стилю.

Заєць-русак – найбільший представник родини зайців: довжина тіла 55–70 см, довжина клиноподібного куцого хвостика 8–12 см, маса 4–6 кг. Задні лапки в зайчика набагато довші за передні, ступні вузькі і витягнуті, повністю вкриті волоссячком. Вуха довжелезні, ланцетоподібні, пригнуті до голови, заходять далі кінця морди; по зовнішньому краю вуха йде темна смуга.

3. Утворіть якомога більше речень зі словом *земля*, щоб це слово мало переносні значення.

4. Доповніть речення епітетами та порівняннями.

У саду зацвіли вишні та абрикоси.

5. Доберіть ряд синонімів до слова *гарний.*

6. Встановіть відповідності між фразеологізмами та їх значеннями.

Залити за шкуру сала	*мовчати*
Як з курки молока	*близько*
Рукою подати	*говорити неправду*
Точити ляси	*багато балакати*
Кривити душею	*немає користі*
Язика прикусити	*втомитися*
З ніг валитися	*докучати*

7. Утворіть речення із поданими фразеологізмами.

Ні риба ні м’ясо, вибиватися з колії.

8. Прочитайте байку «Лисиця-Жалібниця».

Лисиця-Жалібниця

У тихому гаю Лисичка щастя мала,
Як у своїм добрі, жила, гуляла;
Ніхто її там не лякав,
І вдень, і ввечері там соловей співав,
І пташки пурхали, зозуленька кувала;
Скрізь зеленіло, все цвіло;
Так гарно, любо там було.
Лисиця так собі казала:
– От де по правді можна жить
І доленьку хвалить,
В добрі кохаться, всіх любити,
Ніколи зла і кривди не чинити! –
Якби ж то правдонька щербата не була,
То, може, й справді б так жила.
Раз на калині недалечке
Угляділа вона гніздечко;
Сиділи пташки там.
– Ох, – каже, – як не гріх котам
Таких малесеньких, безвинних не жаліти!
І їм же хочеться на світі жити...
Ну, вже коти! Десь на лихо вони
Вродились, вражії сини,
Не тільки вдень – вночі поживу бачуть,
Не бачать тільки, як горюють в світі, плачуть..
Зажерливих пройдисвітів таких
Я перевішала б усіх... –
І жалібниця щось сказати ще хотіла,
Аж пташки із гнізда додолу якось *ляп,*
Лисичка зараз хап та хап –
Прехорошенько всіх поїла...
Як жалібно співати почала,
А он на що звела!
Лукавий чоловік словами нас голубить,
Неначе всіх і жалує, і любить,
Для правди, для добра живе,
Як по воді пливе;
А ближче придивись ти –
І видно, що виля хвостом:
Помажу, мов, медком –
Солодше буде з'їсти.

Подумайте, яке прислів'я найглибше розкриває її зміст:

б) *на безриб'ї і рак риба,*

в) *забагатів Кіндрат – забув, де й брат,*

г) *кожна жаба своє болото хвалить,*

д) *на язиці медок, а на душі льодок.*

Як ви розумієте значення слів: *пурхати*, *в добрі кохатися*, *правдонька щербата*, *пройдисвіт, голубити*.

9. Доберіть до поданих нижче слів якомога більше епітетів та порівнянь: *земля*, *друг*, *ворог*.

10. Напишіть твір-мініатюру на тему «Прогулянка до парку», використовуючи якомога більше епітетів та порівнянь.

Матеріали передекспериментального зрізу для 7 класу

1. Поставте стрілочки від слів у лівій колонці до слів у правій колонці, які відповідають їм за значенням.

Візитувати	*блат*
Протекція	*імущий*
Пацюк	*пересаджений орган*
жити	*марудний*
Багатий	*згасати*
Імплантат	*приходити*
Плахіття	*права рука*
Помирати	*одяг*
Десниця	*щур*
Повільний	*животіти*

2. Прочитайте текст-опис бука. Визначте, до якого стилю належить цей текст. Закресліть ті слова, які, на вашу думку, не відповідають визначеному стилю.

Бук – одне з найпоширеніших дерев у карпатській флорі. Недарма одна з географічних областей так і називається – Буковина. У нього могутня, густа і розлога крона, в ошатах якої ховаються сонячні промені, не досягаючи землі. Росте цей велет повільно. У сприятливих умовах дерево досягає у віці трьох з половиною століть 50 м висоти і 120 см у діаметрі. Бук є теплолюбною породою м'якого клімату. Бук – тіневитривала порода, котра може знаходитись у пригніченому стані до 50 років. З трав, що ростуть під буком, переважно поширені ті, котрі

вегетують ранньою теплою весною, до розпускання сріблястого листячка листя на цьому могутньому, кремезному, розбуялому дереві. Це анемони, ніжні підсніжники, пахучі білоцвіти.

3. Утворіть якомога більше речень зі словом *земля*, щоб це слово мало різні переносні значення.

4. Доповніть речення епітетами та порівняннями.

Посеред поля стоїть тополя.

5. Доберіть ряд синонімів до слова *навчати.*

6. Встановіть відповідності між фразеологізмами за їх значеннями.

Як з курки молока	*близько*
Рукою подати	*говорити неправду*
Точити ляси	*багато балакати*
Кривити душею	*немає користі*
Язика прикусити	*втомитися*
Залити за шкуру сала	*мовчати*
З ніг валитися	*докучати*

7. Утворіть речення із поданими фразеологізмами.

Потерпіти фіаско, *тертий калач*, *вивести на сухе*.

8. Прочитайте байку «Синиця», доберіть прислів'я, яке, на вашу думку, найбільше розкриває її ідею.

Синиця

Синиця славу розпустила,
Що хоче море запалить,
Що море буцімто згорить, –
Така, бач, є у неї сила.
За вітром слава полетіла
По всіх усюдах і кутках,
По байраках і по садках,
Далеко – аж за синє море...
Щоб юшки добре посьорбать,
Якої й зроду не сьорбали
(Вони вже, бачте, позвикали
Скрізь по обідах куштувать).
От ждуть вони, стоять.
Усі баньки повитріщали..
– От-от уже почне кипіть, –
Хто-небудь нищечком мовляє, –

Усім, хто був на морі, горе!
Ану – до берега тікать,
Мерщій добро своє ховать
Од проклятущої Синиці.
Як назлетілось тії птиці,
Як назбиралося звірей,
Людей – Дивитися на чудасію!..
А пересудливі жінки
Побрали ще й ложки,
Бо мали ту надію,
Як море стане закипать,
Ось цитьте, зараз запалає... –
А море все собі гуляє,
І не кипить, і не горить.
Так що ж Синиця?.. Та мовчить!
І запалить не запалила,
А тільки слави наробила
Та з сорому й сховалася кудись.
За сюю капосну дурницю
Полаяли Синицю
Та й розійшлись.
Яка ж в сій байці, братця, сила?

Як ви розумієте значення слів та виразів: *розпустити славу*, *байрак*, *пересудлива*, *баньки*, *поховати кінці*.

9. Доберіть до поданих нижче слів якомога більше епітетів та порівнянь: *земля*, *друг*, *ворог*.

10. Опишіть зовнішній вигляд українського козака, використовуючи якомога більше епітетів та порівнянь.

Додаток Б

Матеріали післяекспериментального зрізу 5 клас

1. Поставте стрілочки від слів у лівій колонці до слів у правій колонці, які відповідають їм за значенням.

Пікантний	*нескромний*
Розумний	*мізковитий*
Піддашшя	*горище*
Кмітливий	*розважливий*
Горобець	*жевжик*
Метушня	*сум'яття*
Говорити	*ректи*

2. Прочитайте текст-опис бурого ведмедя. Визначте, до якого стилю належить цей текст. Закресліть ті слова, які, на вашу думку, не відповідають визначеному стилю.

Бурий ведмідь – найбільший з наших наземних грізних хижаків. Маса окремих ведмедищ сягає 450 кг (маса найбільших камчатських ведмедів сягає 600 кг, довжина тіла 2,55 м, висота 1,35м). Звичайно зустрічаються дорослі тварини масою 100–200 кг. Колір густої, щільної шерсті ведмедя сильно залежить від індивідуальної мінливості і буває від темно-бурого, майже чорного, мов вугілля, до світло-сірого і солом'яно-жовтого, як опале листя. У грайливих ведмежаток на шийці та грудях бувають світлі плями, які часто утворюють своєрідний нашийник, котрий з віком пропадає, але і в дорослих ведмедів інколи буває помітна нечітка світла пляма на грудях.

3. Утворіть якомога більше речень зі словом *земля*, щоб це слово мало різні переносні значення.

4. Доповніть речення епітетами та порівняннями.

У траві бавилися кошеня та цуценя.

5. Доберіть ряд синонімів до слова *мужній.*

6. Встановіть відповідності між фразеологізмами та їх значеннями.

Кривити душею	*дуже мало*
Точити ляси	*ніякої користі*
З ніг валитися	*обманювати*
Як кіт наплакав	*бути щасливим*
Як з курки молока	*дуже надокучити*
У сорочці народився	*багато говорити*
Залити за шкуру сала	*бути втомленим*

7. Утворіть речення із поданими фразеологізмами.

Язика прикусити, *рукою подати*.

8. Прочитайте байку «Зозуля та Півень», подумайте, яке прислів'я найглибше розкриває її зміст:

а) *слова ласкаві, та думки лукаві*,

б) *рука руку миє*,

в) *ворон ворону око не виклює*,

г) *кожна жаба своє болото хвалить*,

д) *на язиці медок, а на душі льодок*.

Зозуля та Півень

– Як ти співаєш, Півне, веселенько...
– А ти, Зозуленько, ти, зіронько моя,
Виводиш гарно так і жалібненько,
Що іноді аж плачу я...
Як тільки що почнеш співати,
Не хочеться й пшениченьки клювати,–
Біжиш в садок мерщій...
– Тебе я слухала б довіку, куме мій,
Аби б хотів співати...
– А ти, голубонько, ти, кралечко моя,
Та виглядаю все Зозуленьку мою.
Як гляну на тебе – така ти невеличка,
Моя перепеличко,
А голосочок-то який!..
Тонесенький, милесенький такий...
Куди той соловей годиться?
– Спасибі, братику, за добреє слівце.
Як не кохать тебе за це?..
І ти виспівуєш, неначе та жар-птиця;
І далебі, що так,– пошлюся я на всіх. –

Поки співаєш на калині,
То й весело мені, і забуваю я
Свою недоленьку, життя своє погане
Та безталанне...
А тільки замовчиш
Або куди летиш,–
Заниє серденько, неначе на чужині...
І їстоньки – не їм, і питоньки – не п'ю

Де взявся Горобець, підслухав трохи їх
Та й каже: – Годі вам брехати
Та одно другого знічев'я вихваляти! –
Пурхнув – та й був такий.
За що ж,– хто-небудь попитає,–
Зозуля Півня вихваляє?
За те, що Півень годить їй
Та потакати добре вміє.
Рука, як кажуть, руку миє.

9. Як ви розумієте значення слів: *краля*, *безталанний*, *знічев'я*, *потакати*, *пурхнути.*

10. Напишіть твір-опис на тему «Мій котик Мурчик», використовуючи якомога більше епітетів та порівнянь.

Матеріали післяекспериментального зрізу 6 клас

1. Поставте стрілочки від слів у лівій колонці до слів у правій колонці, які відповідають їм за значенням.

Кінь	*ватра*
Багаття	*предмет*
Об'єкт	*покута*
Молоток	*брунатний*
Кара	*угодний*
Коричневий	*лик*
Милий	*норов*
Обличчя	*шкапа*
Характер	*мовознавець*
Лінгвіст	*довбня*

2. Прочитайте текст-опис дикого кота. Визначте, до якого стилю належить цей текст. Закресліть ті слова, які, на вашу думку, не відповідають визначеному стилю.

Дикий європейський кіт – ненабагато більший за домашнього Мурчика: довжина його тіла 58–75 см, довжина хвостика 30–34 см. Забарвлення волосяного покриву (хутерця) іржаво-сіре, з жовтуватими домішками на спині. Поперек тіла йде 8–12 темних смужечок, на верхній частині голови і шийці – 4 поздовжні смуги; одна або дві такі смуги тягнуться по хребті до основи хвостика. Хвіст грубий, має 5–6 широких кілець темного відтінку і темний, мов у сажі, кінець. На горлі може бути світла пляма, на животі – рідкі темні плями, немов монети. Поширений на Західній Україні в мальовничих ошатних Карпатах та на захід від Карпат та плавнів повноводного бурхливого Дністра, в Молдові, на Кавказі та Закавказзі. Живе переважно в широколистяних та мішаних пишних лісах, в заростях кущів та очерету вздовж берегів рік.

3. Утворіть якомога більше речень зі словом *іти*, так щоб це слово мало різні переносні значення.

4. Доповніть речення епітетами та порівняннями.

На галявині лісу розцвіли проліски.

5. Доберіть ряд синонімів до слова *чесний.*

6. Встановіть відповідності між фразеологізмами та їх значеннями.

Кривити душею	*немає користі*
Язика прикусити	*втомитися*
Залити за шкуру сала	*мовчати*
З ніг валитися	*докучати*
Як з курки молока	*близько*
Рукою подати	*говорити неправду*
Точити ляси	*багато балакати*

7. Утворіть речення із поданими фразеологізмами.

Виводити на чисту воду, *допекти до живого*.

8. Прочитайте байку «Щука», подумайте, яке прислів'я найглибше розкриває її зміст:

а) *слова ласкаві, та думки лукаві*,

б) *на безриб'ї і рак риба*,

в) *забагатів Кіндрат – забув, де й брат*,

г) *кожна жаба своє болото хвалить*,

д) *на язиці медок, а на душі льодок*.

Щука

На Щуку хтось бомагу в суд подав,
Що буцім би вона такеє виробляла,
Що у ставку ніхто життя не мав:
Того заїла в смерть, другого обідрала.
Піймали Щуку молодці
Та в шаплиці
Гуртом до суду притаскали,
Хоча чуби й мокренькі стали.
На той раз суддями були
Якіїсь два Осли,
Одна нікчемна Шкапа
Та два стареньких Цапа, –
Усе народ, як бачите, такий
Добрячий та плохий.
За стряпчого, як завсігди годиться,
Була приставлена Лисиця...
А чутка у гаю була така,
Що ніби Щука та частенько,
Як тільки зробиться темненько,
То сотеньку карасиків живеньких
Або линів гарненьких...
Чи справді так було, чи, може, хто збрехав
(Хто ворогів не мав!), –
А все-таки катюзі,
Як кажуть, буде по заслузі.
Зійшлися судді, стали розбирать:
Коли, і як воно, і що їй присудити?
Як не мудруй, а правди ніде діти.
Кінців не можна поховать...
Не довго думали – рішили –
І Щуку на вербі повісити звеліли.
– Дозвольте і мені, панове, річ держать, –
Тут обізвалася Лисиця. –
Розбійницю таку не так судить годиться:
Щоб більше жаху їй завдать
І щоб усяк боявся так робити, –

Лисиці й шле – то щупачка,

У річці вражу Щуку утопити!
– Розумна річ! – всі зачали гукать.
Послухали Лисичку
І Щуку кинули – у річку.

Як ви розумієте значення слів: *шаплик*, *нікчемний*, *катюга*, *кінців не можна поховати*, *була приставлена.*

9. Доберіть до поданих нижче слів якомога більше епітетів та порівнянь: *небо*, *друг*, *ворог.*

10. Напишіть твір-мініатюру на тему «Прогулянка до парку», використовуючи якомога більше епітетів та порівнянь.

Матеріали післяекспериментального зрізу 7 клас

1. Поставте стрілочки від слів у лівій колонці до слів у правій колонці, які відповідають їм за значенням.

Давнина	*радість*
Плахіття	*лоб*
Війт	*молоток*
Толока	*лікар, що лікує хвороби вуха, горла, носа*
Відрада	*архаїка*
Бич	*голова*
Чоло	*непотьмарений*
Ясний	*одяг*
Похмурий	*невідрадний*
Отоларинголог	*батіг*

2. Прочитайте текст. Перепишіть, відредагувавши текст так, щоб його форма відповідала науковому стилю.

Глухар

Глухар – характерний мешканець хвойних лісів, причому все його життя дуже тісно зв'язане із хвойними. Оксамитова хвоя служить йому основним джерелом корму в зимовий морозний час, ягідники, що ростуть під покривом хвойних, особливо – смачні чорничники відіграють велику роль у харчуванні влітку. Красень-глухар – осілий пташка, і рідко переміщається більш, ніж на 30 кілометрів, а багато птахів проводять усе своє життя, не залишаючи ділянки радіусом 3–4 кілометри. Самці-глухарі важать 4–5 кг (рідко 5,5 кг) і по-справжньому красиві, строкаті, пишно хвості, мов павичі. Чорна голова з борідкою, червоні, як жар, набряклі брови, зелений з металевим відтінком зоб, сіро-струминкова шия, коричневі крила і величезний чорний хвіст – такий зовнішній вигляд старого досвідченого самця. Глухарка майже вдвічі менша самця, важить близько 2–2,5 кг, має скромне захисне буровато-охристе вбрання з чорними плямками.

3. Утворіть якомога більше речень зі словом *сонце*, так щоб це слово мало різні переносні значення.

4. Доповніть речення епітетами та порівняннями.

У лісі під березою виріс гриб.

5. Доберіть ряд синонімів до слова *навчати.*

6. Встановіть відповідності між фразеологізмами та їх значеннями.

Як з курки молока	*близько*
Рукою подати	*говорити неправду*
Точити ляси	*багато балакати*
Кривити душею	*немає користі*
Язика прикусити	*втомитися*
Залити за шкуру сала	*мовчати*
З ніг валитися	*докучати*

7. Утворіть речення із поданими фразеологізмами.

Допекти до живого, *кривити душею*, *горою стати*.

8. Прочитайте байку «Солом’яний дід», доберіть прислів’я, яке, на вашу думку, найбільше розкриває її ідею.

Солом’яний дід

Щоб Горобців шкодливих настрашити,
Вигадливий Хазяїн взяв
Солом’яного Діда приладнав
Та ще й з лозиною, неначе хоче бити;
Горобчики сміються у кутку, –
Вони, пройдисвіти, дознались,
Що то химера, не злякались
І шкоду роблять у садку.
– Чи вам обридло в світі жити? –
Озвавсь Пацюк. – Он Дід стоїть.
Лозиною вас хоче бить,
Тікайте швидше, дуросвіти! –
А Горобці кричать: – Найшов дурних!

Ми бачили ще не таких:
У панському саду стояли генерали –
Та й тим на голову сідали,
А се солом’яник... Не боїмось,
Під носом пурхаєм і сміємось.
Такі Діди і між людьми бувають,
І нічогісінько не помагають;
А час би людям перестать
Солом’яного Діда пхать
І тільки горобців смішити;
Тепер не пугалом добру навчать,
Нам треба іншого бажать –
Живого слова правди і просвіти.

Як ви розумієте значення слів та виразів: *супостат*, *неборак*, *чорногуз*, *баяти*, *лаконічний.*

9. Доберіть до поданих нижче слів якомога більше епітетів та порівнянь: *небо*, *друг*, *ворог.*

10. Опишіть зовнішній вигляд українського козака, використовуючи якомога більше епітетів та порівнянь.

Додаток В

РЕКОМЕНДАЦІЇ

до запровадження методичної системи навчання лексики української мови учнів 5–7 класів загальноосвітніх навчальних закладів на функціонально-семантичній основі

(фрагмент)

Цілі навчання лексики учнів 5–7 класів

Лексична компетенція є однією з прерогатив мовної освіти учнів сучасної школи. Навчання лексики у загальноосвітніх закладах має відбуватися у нерозривному зв'язку з розвитком мовлення. Основною **метою** навчання лексики української мови і є формування умінь вживання лексичних та фразеологічних одиниць в усному та писемному мовленні.

Відповідно до поставленої мети головними **цілями** навчання лексики української мови учнів 5–7 класів є:

Цілі навчання лексики учнів 5 класу

Учні п'ятих класів мають оволодіти поняттями «лексикологія», «фразеологія», «однозначні і багатозначні слова», «пряме і переносне значення слова», «загальновживані слова», «стилістично забарвлені слова», «омоніми», «синоніми», «антоніми», «прислів'я», «приказки», «крилаті вирази», «афоризми»; розширити свій словниковий запас загальновживаною лексикою, словами з прямим і переносним значенням, стилістично забарвленими словами, омонімічними та антонімічними парами слів, синонімічними рядами слів, прислів'ями, приказками, крилатими виразами, афоризмами.

В учнів мають сформуватися навички визначати приналежність слів до певної лексичної категорії (однозначні й багатозначні, загальновживані (нейтральні), стилістично забарвлені слова, групи слів за значенням (омоніми, синоніми, антоніми), фразеологізми); пояснювати значення відомих слів, їх походження, значення фразеологізмів, прислів'їв, приказок, крилатих висловів; добирати з-поміж синонімів антонімів, фразеологізмів найбільш відповідні контексту; навички розрізняти літературну лексичну норму та ненормативну лексику (вульгаризми), слова української і російської мов; навички вдалого використання слів у мовленні; навички складання речень із засвоєними новими словами, фразеологізмами, афоризмами.

З огляду на це, навчання лексики у п'ятому класі спрямоване на формування умінь використовувати однозначні й багатозначні, загальновживані (нейтральні) і стилістично забарвлені слова, слова в прямому та переносному значенні, омоніми, синоніми, антоніми, фразеологізми, епітети й порівняння в усному та писемному мовленні: формування та розвиток умінь увиразнювати мовне оформлення висловлювання з допомогою лексико-фразеологічних засобів; умінь використовувати у мовленні виразні й доцільні словосполучення з ряду синонімічних, прислів'я, крилаті вислови; удосконалення вмінь висловлювати власні думки і почуття, виражати особисту позицію щодо світу; мовленнєвих умінь складати усні докладні перекази художніх текстів розповідного характеру з елементами опису тварин, роздуму, докладних переказів тексту наукового стилю; мовленнєвих умінь складати письмові докладні перекази художнього тексту розповідного характеру з елементами опису предметів, тварин, використовуючи у висновку прислів'я і приказки; мовленнєвих умінь створення та розігрування діалогів відповідно до запропонованої ситуації спілкування, пов'язаної із життєвим досвідом учнів (діалоги етикетного характеру, діалог-розпитування), за поданим початком, малюнками; мовленнєвих умінь складати усні твори такі, як: твори-опису окремих предметів, тварин (у тому числі за картиною) у художньому стилі, відгуки про висловлювання товаришів, твори-оповідання про випадок із життя; мовленнєвих умінь складати письмові

твори (лист рідним, друзям), в усіх випадках використовуючи засвоєні слова, фразеологізми, афоризми та інші виражальні засоби мови для висловлення емоційно-ціннісного ставлення до світу; формування умінь визначати синтаксичну роль стійких словосполучень, вміло користуватися фразеологічним словником; з'ясовувати етнокультурознавчий зміст українських фразеологізмів формування умінь вживати слова в науковому, розмовному і художньому стилях мовлення; формування умінь редагувати тексти з лексичними помилками.

Цілі навчання лексики учнів 6 класу

У шостому класі продовжується робота над формуванням словникового запасу учнів в усному та письмовому мовленні. У шостому класі учні мають повторити лексикологічні поняття, вивчені в п'ятому класі, а також оволодіти новими – власне українські слова, запозичені слова, активна і пасивна лексика, архаїзми, історизми, неологізми, загальновживана лексика, стилістично забарвлена лексика, діалектні слова, професійні слова і терміни, просторічні слова, жаргонізми, офіційно-ділова лексика; ознайомитися з тлумачним словником української мови та словником іншомовних слів.

Передбачається розширення тезауруса учнів новою лексикою – власне українськими словами, запозиченими, архаїзмами, історизмами, неологізмами, загальновживаною та стилістично забарвленою лексикою (епітети, порівняння, метафори), діалектними, професійними словами, окремими термінами, просторічними словами, жаргонною, офіційно-діловою лексикою, а також словами з прямим і переносним значенням, омонімічними та антонімічними парами слів, синонімічними рядами слів, прислів'ями, приказками, крилатими виразами, афоризмами.

Учні шостого класу мають оволодіти такими навичками: визначати приналежність слів до певної лексико-семантичної групи (власне українські слова, запозичені, активна чи пасивна лексика, архаїзми, історизми, неологізми, загальновживана лексика, стилістично забарвлена, діалектизм, професіоналізм

тощо); пояснювати значення слів окреслених лексико-семантичних груп, їх походження, значення фразеологізмів, прислів'їв, приказок, крилатих висловів; навички визначати стилістичну роль діалектизмів, професійних слів, термінів, архаїзмів, неологізмів та інших слів у текстах різних стилів; добирати з-поміж ряду слів найбільш відповідні контексту; навички вдалого використання слів у мовленні; навички складання речень із засвоєними новими словами (запозиченими, архаїзмами, історизмами, неологізмами, стилістично забарвленими, діалектними, професійними словами, термінами, просторічними словами, жаргонами, синонімами, прислів'ями, афоризмами).

Учні мають оволодіти такими уміннями: мовленнєвими уміннями в аудіюванні та читанні текстів діалогічного і монологічного характеру, що належать до таких стилів: розмовного, художнього, офіційно-ділового, наукового; типів: розповідь, опис (приміщення і природи), роздум; жанрів мовлення: оповідання, замітка, стаття, п'єса, вірш, казка, байка, легенда, переказ, пісня; загадка, прислів'я, приказки; мовленнєвими уміннями складати усні докладні перекази художніх текстів розповідного характеру з елементами опису приміщення, природи, вибіркові перекази тексту наукового стилю; мовленнєвими уміннями складати письмові докладні перекази художніх текстів розповідного характеру з елементами опису приміщення та тексти-роздуми, вибіркові перекази художнього тексту розповідного характеру з елементами опису природи; мовленнєвими уміннями створення власних висловлювань у діалогічному мовленні: складати та розігрувати діалоги відповідно до серії малюнків, запропонованої ситуації спілкування, пов'язаної з особистими враженнями від певних подій, спостереженнями, обміном думками, життєвим досвідом учнів, етикетного характеру; мовленнєвими уміннями складати усні твори-описи приміщення та природи на основі особистих вражень у художньому стилі, твори-оповідання за жанровою картиною, повідомлення на лінгвістичну тему в науковому стилі; мовленнєвими уміннями складати письмові твори такі, як: твір-опис приміщення на основі особистих вражень у науковому

стилі, твір-опис природи за картиною у художньому стилі, твір-роздум про вчинки людей на основі власних спостережень і вражень у художньому стилі, твір-оповідання на основі побаченого, замітка в газету типу роздуму про вчинки людей, план роботи, оголошення; уміннями помічати і виправляти недоліки в своєму і чужому мовленні; формування мовленнєвих умінь передбачає використання окреслених груп лексики, а також прислів'їв та приказок.

Цілі навчання лексики учнів 7 класу

У сьомому класі продовжується формування лексичної компетенції учнів, однак воно обмежується тільки розширенням словникового запасу, лексикологічну термінологію учні тільки повторюють. Упродовж сьомого року навчання учні розширюють свій тезаурус власне українськими словами, запозиченими словами, архаїзмами, історизмами, неологізмами, загальновживаною та стилістично забарвленою лексикою (епітети, порівняння, метафори), діалектними, професійними словами, окремими термінами, просторічними словами, жаргонною, офіційно-діловою лексикою, а також словами з прямим і переносним значенням, омонімічними та антонімічними парами слів, синонімічними рядами слів, прислів'ями, приказками, крилатими виразами, афоризмами. Вивчення окреслених груп лексики відбувається у процесі навчання частин мови: учні опановують нові слова з означених лексико-семантичних груп, які належать до розряду дієслів, дієприкметників, дієприслівників, службових частин мови та вигуків.

Учні мають оволодіти такими навичками: пояснювати значення слів окреслених лексико-семантичних груп, їх походження, значення фразеологізмів, прислів'їв, приказок, крилатих висловів; добирати з-поміж ряду слів найбільш відповідні контексту; навички визначати стилістичну роль різних груп лексики; навички вдалого вживання слів у мовленні (зокрема і вживання сполучників для зв'язку речень у тексті і як засобу створення

антитези, вживання прийменника в мовленні для відтворення логічних зв’язків, вживання часток як виражального засобу в художніх творах; вживання часток для підсилення виразності мовлення, вживання вигуків для надання висловлюванню експресії і виразності).

Учні сьомого класу мають оволодіти такими уміннями: добирати лексику, адекватну ситуації спілкування, стилю мовлення (розмовний, художній, науковий, офіційно-діловий, публіцистичний); типу (розповідь, опис зовнішності людини, процесу праці, роздум дискусійного характеру); жанру (оповідання, замітка, розписка), особливостям їх побудови; мовленнєвими уміннями в аудіюванні текстів діалогічного і монологічного характеру, що належать до таких стилів: художнього, наукового, офіційно-ділового, публіцистичного, розмовного; типів: розповідь, опис, роздум (у тому числі опис зовнішності людини, процесу праці); жанрів мовлення: оповідання, стаття, нарис, замітка, п’єса, казка, пісня, легенда, переказ, байка, загадка, прислів’я, приказки (об’єднані певною темою); мовленнєвими уміннями в усному докладному переказуванні розповідного тексту художнього стилю з елементами опису зовнішності людини, докладному переказуванні текстів публіцистичного стилю мовлення; стислому переказуванні тексту наукового стилю; мовленнєвими уміннями в письмовому переказуванні розповідного тексту з елементами опису зовнішності людини і тексту-роздуму в художньому стилі; стислому переказуванні розповідного тексту з елементами опису процесу праці в художньому стилі; мовленнєвими уміннями складати діалоги, які доповнюють почутий або прочитаний текст, його розігрування відповідно до запропонованої ситуації спілкування, пов’язаної з характеристикою людей; діалогів дискусійного характеру; мовленнєвими уміннями складати такі усні твори, як: твір-опис зовнішності, людини в художньому стилі, твір-опис процесу праці за власними спостереженнями в науковому стилі, твір-роздум дискусійного характеру публіцистичного стилю; мовленнєвими уміннями складати такі письмові твори, як: твір-опис зовнішності людини за картиною в художньому стилі, твір-опис процесу праці за власними спостереженнями

в художньому стилі, твір-оповідання за поданим сюжетом, замітка дискусійного характеру в газету в публіцистичному стилі, розписка; уміннями помічати і виправляти недоліки в своєму і чужому мовленні; формування мовленнєвих умінь передбачає використання найрізноманітнішої лексики, а також прислів’їв та приказок.