

ЛІНГВОДИДАКТИКА

УДК 372.461 – 057.874:37=161.2

Н. М. СІРАНЧУК

ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА ЗАСОБАМИ СЛОВОТВОРЧОЇ РОБОТИ

Описана перевірка ефективності формування лексичної компетентності молодшого школяра засобами словотворчої роботи, що спрямована на збагачення пасивного та активного словника учнів. Висвітлено шляхи формування лексичної компетентності молодшого школяра засобом словотворчої роботи. Названо чинники, які полегшують тлумачення значень похідних лексичних одиниць. Визначено умови, що впливають на результативність словотвірного аналізу в початковій школі. Виокремлено знання та вміння учнів, що необхідні для формування лексичної компетентності засобами словотворчої роботи. Вказано на суттєву особливість експериментальної методики – постійну увагу до змістової сторони та функції морфем.

Ключові слова: лексична компетентність молодшого школяра, словотворча робота, словотвірний аналіз, функції морфем, пасивний та активний словник учнів.

Н. Н. СІРАНЧУК

ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА СРЕДСТВАМИ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Описана проверка эффективности формирования лексической компетентности младшего школьника средствами словообразовательной работы, которая направлена на обогащение пассивного и активного словаря учеников. Отражены пути формирования лексической компетентности младшего школьника средством словообразовательной работы. Выделены факторы, которые облегчают толкование значений производных лексических единиц. Определены условия, которые влияют на результативность словообразовательного анализа в начальной школе. Выделены знания и умения учеников, которые необходимы для формирования лексической компетентности средствами словообразовательной работы. Указано на существенную особенность экспериментальной методики – постоянное внимание к смысловой стороне и функции морфем.

Ключевые слова: лексическая компетентность младшего школьника, словообразовательная работа, словообразовательный анализ, функции морфем, пассивный и активный словарь учеников.

N. SIRANCHUK

THE FORMATION OF JUNIOR STUDENTS' LEXICAL COMPETENCE BY MEANS OF WORD-FORMATION

The article describes the efficiency of junior students' lexical competence development by means of word-formation which is directed on enriching passive and active vocabulary of the students. The main ways of lexical competence development of junior students by means of word-formation are highlighted in the article. The principal factors that help to learn the lexical items are described. The factors which facilitate the interpretation of derived lexical items are emphasized. Conditions which influence the effectiveness of word-formation analysis in primary school are indicated. Knowledge and students' skills that are required for development of lexical competence by means of word-formation are selected. The essential feature of experimental technique (the constant attention to the content and functions of morphemes) are specified.

Keywords: junior students' lexical competence, word-formation, word building analysis, the functions of morphemes, passive and active vocabulary.

Світові тенденції модернізації загальної середньої освіти характеризуються тим, що знання перестають бути головною метою навчання, натомість пріоритетного значення надають формуванню в учнів здатності користуватися знаннями, застосовувати їх у різноманітних життєвих ситуаціях. Посилення діяльнісного компонента змісту освіти актуалізує необхідність формувати у молодших школярів ключові і предметні компетентності, необхідні для їхньої життєдіяльності.

Дослідження формування лексичної компетентності в учнів початкових класів розглядається в контексті проблем шкільної мовної освіти в Україні, головними аспектами якої є забезпечення пріоритету української мови як державної, створення умов для розвитку особистості школяра з перших років навчання, оскільки саме в цей час закладається основа життєтворчості [4].

Складність проблеми формування лексичної компетентності в молодших школярів зумовили її багатоаспектність: вивчення проблем мовної прагматики (Г. Богданович, В. Бондарко, А. Вежбицька, Є. Верещагін, Т. Винокур, М. Всеволодова, І. Голубовська, Ю. Караулов, В. Кононенко, В. Костомаров, В. Красних, О. Кубрякова, Л. Мацько, О. Митрофанова, Н. Озерова, Р. Ратмайр, та ін.); збагачення словникового запасу учнів на різних етапах мовленнєвого розвитку (Н. Гавриш, Н. Голуб, Т. Коршун, В. Тихоша та ін.); психологічні засади розвитку мовлення (Л. Виготський, М. Жинкін, І. Зимня, О. Леонтєв, О. Лурія, І. Синиця); функціонування текстів художнього стилю (Л. Варзацька, О. Караман, Л. Мацько, В. Мельничайко, М. Пентилюк та ін.); комунікативний аспект вивчення мови (А. Богуш, Л. Варзацька, Н. Гавриш, В. Капінос, Т. Котик, С. Караман, Т. Ладиженська, В. Мельничайко, М. Пентилюк, К. Пономарьова, Л. Попова, Т. Потоцька, М. Стельмахович та ін.). Більшість авторів цих досліджень мають спільну позицію щодо необхідності збагачення та розширення лексичного запасу молодшого школяра.

Мета статті – розкрити один з аспектів формування лексичної компетентності молодшого школяра засобом словотворчої роботи.

Під лексичною компетентністю молодшого школяра ми розуміємо здатність учня до когнітивної, практичної, мотиваційної, рефлексивно-поведінкової лексичної діяльності з опорою на наявність певного запасу слів у межах вікового періоду, адекватне використання лексем, доречне вживання образних висловів, фразеологічних зворотів (див. рис. 1.1).

Отже, поняття «лексична компетентність молодшого школяра» значно ширше за поняття «знання», «уміння» та «навички» з лексики оскільки концентрує у собі спрямованість особистості, гнучкість мислення, її здатність долати стереотипи, передбачати мовленнєві ситуації, характер – самостійність, цілеспрямованість, вольові якості. Лексична компетентність молодшого школяра є однією з інтегрувальних якостей особистості, яка дає змогу свідомо і творчо здійснювати комунікативно-творчу діяльність, розвивати загальний рівень культури власного мовлення, досягати успішної, оптимальної життєдіяльності.

Для ефективного формування лексичної компетентності молодшого школяра важливо правильно організувати словотворчу роботу, яка є одним із засобів збагачення його лексичного запасу. Важливо перетворити засвоєння молодшими школярами похідної лексики у керований процес [1].

Підбираючи лексичний матеріал для словотворчих вправ, ми спиралися на добір стихійної лексики за наступними принципами: частотності, тематичної цінності, словотворчої активності, врахування вікових особливостей школярів. Крім вказаних принципів, при доборі слів враховувалась позитивна характеристика похідних одиниць за мірою продуктивності та конкретності словотвірного значення.

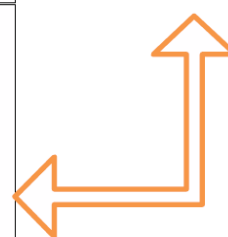
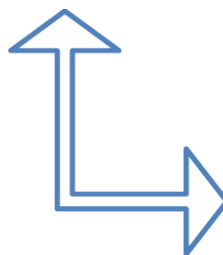
З метою перевірки ефективності формування лексичної компетентності молодшого школяра засобами словотворчої роботи, що спрямована на збагачення пасивного та активного словника учнів, проводився навчальний експеримент.

В експериментальному навчанні для тлумачення похідного слова за допомогою твірного слова нами використовувались стереотипні формули. Їх кількість зводилася до обмеженого набору найбільш доступних і легких для розуміння та відтворення молодшими школярами. Ми використовували формули-описи, які здатні забезпечити розкриття учнями значень похідних слів.

<i>Мотиваційна лексична діяльність</i>		<i>Когнітивна лексична діяльність</i>	
	<i>Перспективно-спонукальна мотиваційна діяльність</i> ґрунтується на розумінні значущості лексичних знань; української мови як навчального предмета: усвідомлення того, що від багатства лексичного запасу й уміння активно і вдало ним користуватись залежить якість мовлення особистості й успішність її спілкування з іншими людьми (вступ до інституту, вибір професії і таке ін.); сподівання на отримання в перспективі нагороди; розвинуте почуття обов'язку, відповідальності.	<i>Інтелектуально-спонукальна мотиваційна діяльність</i> ґрунтується на отриманні задоволення від самого процесу пізнання; інтерес до лексичних знань, допитливість, намагання розширити свій культурний рівень, оволодіти лексичними вміннями і навичками, захопленість самим процесом вирішення навчально-пізнавальних завдань.	<ul style="list-style-type: none"> - <i>збагачення словника</i>, тобто засвоєння нових слів та нових значень слів, що раніше учням були не відомі; - <i>уточнення словника</i>, тобто поглиблення розуміння вже відомих слів, з'ясування відтінків у значенні між синонімами, добір антонімів, аналіз багатозначності; - <i>активізація словника</i>, тобто використання якомога більшої кількості слів у мовленні кожного учня, введення слів у речення, засвоєння сполучуваності слів з іншими словами, використання їх у конкретному тексті; - <i>вилучення нелітературних слів</i>, які вживаються іноді молодшими школярами, виправлення помилок у наголошуванні та вимовлянні слів[1, с.327].



<i>Рефлексивно-поведінкова лексична діяльність</i>	
<i>Поведінкова:</i> - формування вмінь активно користуватися власним словниковим запасом, тобто швидко і влучно добирати слова для побудови речень і текстів, а також слідкування за чистотою українського мовлення у спілкуванні з однолітками, вчителями, батьками, колективом; - формування здатності долати мовленнєві стереотипи, передбачати мовленнєві ситуації.	<i>Поведінкова:</i> - формування вмінь активно користуватися власним словниковим запасом, тобто швидко і влучно добирати слова для побудови речень і текстів, а також слідкування за чистотою українського мовлення у спілкуванні з однолітками, вчителями, батьками, колективом; - формування здатності долати мовленнєві стереотипи, передбачати мовленнєві ситуації.



<i>Практична лексична діяльність</i>
<ul style="list-style-type: none"> - накопичення в пам'яті учнів значної кількості слів з усвідомленням усіх відтінків їхнього значення та експресивного забарвлення; - робота над переносним значенням слів; - робота з багатозначними словами; - робота над синонімами; - вивчення антонімів; - засвоєння явища омонімії; - розвиток образного мовлення; - засвоєння елементів фразеології; - <i>словотворча робота, як засіб збагачення лексичного запасу.</i>

Рис. 1.1. Модель формування лексичної компетентності молодшого школяра.

Для іменників: той, хто .../ та, хто .../; те чим .../ те, за допомогою чого ... /; маленький ... ; великий ... ; місце, де ... Для прикметників: дуже; не дуже ; протилежне до... ; зроблений з ... ; такий, що належить ... ; такий, що має відношення до ... ; схожий на ... ; такий, що ... Для дієслів: стати, як ... ; ставати ... ; бути ... ; робити ... ; поводити себе, як ... ; проводити десь

Крім того, варто враховувати, що в конкретизуючій частині тлумачення префіксальних дієслів містяться деякі прислівники та специфічні вислови. Наприклад: префікс в – означає «рух всередину»; префікс під – «напрямок знизу вгору»; о-, об- – «рух по колу»; до- – завершення дії; від- – «віддалення»; пере- – «рух через щось» або заново виконати дію та ін.

Експериментальна робота полягала в тому, що робота із семантизації слів з похідною основою входила у зміст уроків щодо формування лексичної компетентності молодшого школяра. Наприклад: Хліб печуть уже декілька тисяч років. Тоді ж з'явилось і це слово. Про все, що має якість відношення до хліба, люди почали говорити «хлібний». Наприклад: Хлібні крихти, хлібні рослини, хлібний запас. Один хліб стали називати хлібиною. Здавна люди з великою любов'ю ставляться до цього цінного харчового продукту. Вони називають його з ніжністю та теплом: «хлібець», «хлібчик». Декілька десятків нових слів утворилося з того часу від слова «хліб». Чи знаєте ви їх? Називаючи декілька слів (хлібозавод, хлібопекарня, хлібороб), учні переконуються, що вони володіють достатньо обмеженим запасом слів. Після цього вчитель пропонує розкрити значення слів: «хлібопродукти», «хлібозбирання», «хлібоздавання», «хліборізка», «хлібосховище», «хліботоргівля». Хто зрозумів, як утворилось слово «хлібороб»? (хліб робити). Поясніть значення слів «хлібороби» та «хліборобський». Самостійно з'ясувавши семантику цих слів, діти переходять до виконання завдання синонімічно замінити вислови у реченні (Мій батько вже двадцять років вирощує хліб. Праця хлібороба в нас одна з найпочесніших).

Отже, із фрагмента уроку видно, що поняття «споріднені слова» у другокласників формувалось на основі лексичного співставлення слів, у процесі пояснення їх семантики.

Обов'язковою умовою використання структурно-сислового аналізу похідного слова з метою розкриття його лексичного значення є усвідомлення учнями смислу вихідної одиниці та семантики афіксальної морфеми. Тому вважаємо доречним попередньо з'ясувати те, наскільки глибоко діти розуміють значення похідного слова, потім уточнити смисл твірного слова одним із відомих способів (добір синонімів, логічне визначення, показ ілюстрації та ін.).

Наприклад, вчитель пояснив значення слова «кривда» так: «Кривда – це несправедливо, незаслужено зроблене зло, шкода». Після цього пропонувалось самостійно розтлумачити значення таких похідних слів: кривдити – комусь робити, кривдник – той хто ... , кривдниця – та, хто

З метою усвідомлення кожним учнем смислової структури похідного слова в експериментальному навчанні систематично практикувалось спеціальне завдання такого характеру:

Яке значення вносить в слова суфікс - ар? Чи можна тільки за цим суфіксом здогадатись про значення незнайомого слова? Спробуйте пояснити смисл слів «різьбяр», «жниввар», «казаняр».

Що потрібно знати ще, щоб зрозуміти ці слова? Всі ви знаєте значення слів «гітарист», «піаніст», «бандурист». А яке значення слів «арфіст», «цимбаліст»? Після того, як вчитель показав зображення музичних інструментів, учням не було складно розтлумачити значення запропонованих похідних слів.

Крім вправ щодо виявлення семантики словотвірних формантів на основі спостережень за одноморфемними словами, до оволодіння вмінням тлумачити похідні слова учнів готували також завдання на встановлення найближчого спорідненого слова. Наприклад: Назвіть у кожному ряді слово, за допомогою якого можуть бути пояснені значення двох інших слів: нічний, ніч, ночувати; пекти, пекар, пекарня; капустаний, капустанка, капуста.

Самостійно поясніть споріднені слова.

Зразок міркування тлумачення семантики похідного слова подається вчителем. Наприклад. Якщо аптека це заклад, в якому виготовляють і продають ліки та інші медичні товари, то аптекар – це той, хто працює в аптеці.

Із самого початку впровадження словотворчих вправ щодо тлумачення семантики слова ми прагнули забезпечити свідомий характер оволодіння дітьми цим способом розкриття

значення слова. Для цього учням пропонувались завдання типу: Яке з двох пояснень слова «нагородити» легше запам'ятати? Чому? Нагородити – відзначити заслуги, достоїнства. Нагородити – дати нагороду.

Формуванню вміння молодших школярів віднайти пари слів, що знаходяться в безпосередній словотворчій мотивації, сприяло виконання дітьми вправ такого характеру: Знайти і прочитати пояснення смислу слів «читач», «спостерігач», «слухач», «доповідач» (Той, хто доповідає; той, хто слухає; той, хто читає; той, хто спостерігає).

Поступово матеріал для таких завдань ускладнюється. Наприклад:

Яке із пояснень більше всього підходить кожному із споріднених слів? Доведіть. Землянин – ... ; землистий – ... ; заземлювати – ... (кожний, хто живе на планеті Земля; з'єднувати із землею; схожий за кольором на землю). В яких висловлюваннях можна вжити ці слова?

Самостійність навичок підвищувалась, коли від учнів вимагалось вставити слова в пояснення. З цією метою в експериментальних класах давалось головне речення, а підрядні учні доповнювали самі. Наприклад. Копач – той, хто ... ; визволитель – той, хто

Важливими є й протилежні завдання – за даним тлумаченням назвати слово. Наприклад: той, хто співає, називається ... ; предмет, зроблений із глини, називається

Семантизація похідних слів прийомом структурно-сміслового співвіднесення із твірним словом використовувалась в експериментальному навчанні не тільки в процесі елементарного словотвірного аналізу на уроках української мови, але й використовувалась в якості компонента при виконанні орфографічних і словотвірних (конструктивних) вправ. Наприклад. Уявіть собі, що менший братик чи сестричка запитують у вас про значення слова «іскритися». Як би ви пояснили його зміст, щоб дитина зрозуміла?

Крім слів, що мотивуються одним словом, тлумаченню підлягали складні слова, для семантизації яких необхідно добирати два похідних слова. Це вміння учнів відпрацьовувалось на таких видах вправ : - тлумачення значень складних слів за допомогою пошуку похідних одиниць (Що робить сталевар? Кого називають орденоносцем? Яку машину називають самоскидом?); - поставити запитання до слів «листоноша», «однокласник», «криголам»; - пояснити значення слів «зернохочище», «картоплехочище», «сінохочище» і навести приклади ще деяких слів, схожих на ці (Що спільного в їх значенні?).

Критерієм добору слів для завдань на семантизацію слугувала оцінка повноти входження смислу твірного слова в значення похідного й можливості, описуючи це слово передати його значення.

В завдання на тлумачення мотивуючих слів були включені переважно деривати, значення яких повністю складається із значень словотвірних компонентів (родового та маркувального).

Однак, щоб попередити виникнення помилкової думки про легкість тлумачення слів, у завдання були включені похідні слова, значення яких, крім смислу словотвірних компонентів, містить ще й семантичне долучення. Такі завдання містили запитання типу: «Учень вдома пише твір-мініатюру з української мови. Чи можемо його назвати письменником? Батько навчає сина майструвати шпаківню. Чи можна батька назвати вчителем?».

Розуміння значення таких слів вимагало від молодших школярів розвиненої здогадки, чуття мови, значного мовленнєвого досвіду. До таких лексем, як показало дослідне навчання, більше підходять запитання: Чому цей предмет так називається? (землянка, дощовик).

Впровадження цієї методики дало можливість виявити певні фактори, які полегшують тлумачення молодшими школярами значень похідних лексичних одиниць. До них ми відносимо: легкість членування слова на морфеми; прозорість внутрішньої структури слова; конкретність і однозначність семантики форманта; достатня інформативність морфемної структури слова; відсутність черговості або її систематичний характер; відсутність кореневої омонімії і дериваційних морфем.

Таким чином, спираючись на лінгвістичну сутність похідного слова, визначення його лексичного значення, пов'язаного зі з'ясуванням природи його мотиваційних відношень, тобто встановленням структурно-семантичних зв'язків, можемо стверджувати, що засвоєння похідної лексики неможливе без структурно-сміслового аналізу.

Експериментальна перевірка формування лексичної компетентності засобом словотвірного аналізу в початковій школі дозволила зробити висновок про умови

результативності вказаного виду мовного розбору: забезпечення свідомого членування структури слова, високий рівень пізнавальної активності учнів, використання різноманітних розумових операцій; поєднання словотвірного аналізу із семантичним, постійна увага до значення похідного слова та його компонентів; взаємозв'язок аналітичної та синтетичної діяльності учнів в процесі елементарного словотвірного аналізу; пропонування похідного слова у реченні або зв'язному тексті; застосування наочності; систематичність у використанні вправ щодо аналізу словотвірної структури слів; звернення до елементарного словотвірного аналізу як способу розкриття семантики похідних лексичних одиниць.

Науково обґрунтований добір слів, які пропонуються для словотвірного аналізу, здійснюється з урахуванням: поступового нарощування труднощів (спочатку іменники та прикметники, потім дієслова; спочатку слова з конкретним значенням, потім із абстрактним; спочатку слова, що виникли на першому словотвірному такті, потім – на другому); збіг морфемної і словотвірної структур слова; продуктивності і регулярності словотвірних типів.

Таким чином, формуючи лексичну компетентність молодшого школяра шляхом здійснення елементарного словотвірного аналізу, ми, по-перше, створювали підґрунтя для повноцінного оволодіння цим видом мовного розбору на наступних сходинках навчання української мови, по-друге, експериментальне навчання позитивно впливало на усвідомлення учнями змістової сторони багатьох похідних слів, на правильність і чіткість використання в мовленнєвій практиці лексичних одиниць з похідною основою, по-третє, вміння школярів аналізувати будову слова слугувало основою формування в них орфографічних навичок, по-четверте, тренування дітей в структурно-смісловому аналізі позитивно впливало на їхні здібності обґрунтовувати, доводити, тобто на розвиток у них мисленнєвих операцій, предметом яких є слово та його семантика.

Хоча перший етап системи вивчення морфемного складу слова й елементів словотвору не є предметом нашого дослідження, підготовча робота щодо формування вміння аналізувати структуру слова проводилася в експериментальних класах вже під час першого року навчання. Структурно-семантичний аналіз найчастіше використовувався першокласниками як прийом тлумачення значень нових слів і частково знайомих на етапі пропедевтичних словотворчих спостережень.

Суттєвою особливістю експериментальної методики є постійна увага до змістової складової та функції морфем. З цією метою поняття значимості морфем, усвідомлення її як змістового компонента слова формувалось в учнів вже на етапі ознайомлення зі словотвірними афіксами. Наприклад: учням був запропонований текст для спостереження за спорідненими словами: «Велику радість приносить нам книжка. Але перш, ніж потрапила вона до ваших рук, її написав письменник. Художник розмалював. Видавець підготував до друку, а друкар надрукував у друкарні».

Роз'яснення вимагає слово «видавець» (той, хто видає, випускає книгу). Особлива увага звертається на слово «друкувати» (відтворювати на папері зображення букви, притискаючи до нього змащену фарбою форму).

Далі вчитель називає споріднені слова із останнього речення й аргументує правильність приналежності їх до спільнокореневих.

Вчитель пропонує розкрити значення слів: «друкар», «надрукував», «друкарня» й визначити в них вивчені частини слів (корінь «друк-», префікс «на-», закінчення «-я»). Увага учнів звертається на слово «друкар». З'ясовується за допомогою якої частини воно утворилось, яке значення вносить частина слова «-ар», де вона стоїть. Другокласникам пропонується пояснити зміст слів «друкарка», «друкарський», «друкування» та їх утворення.

Вчитель повідомляє, що частини слів «-ар», «-к», «-ування-», «-ськ-» називаються суфіксами. Діти самостійно роблять висновок про ознаки даної значущої частини слова.

Для закріплення поняття про значущість суфікса школярі виконують синтетичні вправи типу:

– Як називають того, хто працює на пошті, хто працює в шахті, хто робить кошики, хто тче килими і т. ін.

– Який суфікс у всіх похідних словах (поштар, шахтар, кошикар, килимар); яке значення він вносить у слова (означає людину, особу).

Зрозуміло, що в початкових класах словотвірний розбір не може застосовуватись у такому обсязі, як у 5–6 класах із послідовним виконанням всіх його операцій. Ми зробили спробу виділити такі з них, які б змушували молодших школярів вдумуватись у смисл аналізованого слова, встановлювати структурно-семантичні зв'язки з іншими словами, запам'ятовувати даний словотвірний тип. Такими елементами аналізу словотвірної структури похідної одиниці є з'ясування твірного слова, розкриття лексичного значення мотивованого слова засобами посилання на мотивуюче і визначення словотвірного засобу, що брав участь у творенні аналізованого слова.

Лінгвістична сутність словотвірного аналізу дозволяє визначити знання та вміння учнів, що необхідні для формування лексичної компетентності засобами словотвірної роботи. Такими, на нашу думку, є: теоретичні знання про морфеми і сформоване на їх основі вміння свідомо виокремлювати всі значущі частини слів та визначати їхню функцію; вміння безпомилково добирати споріднені слова, розмежовувати словотвірні парадигми із схожими звуковими комплексами (омонімічними коренями), а також споріднені слова і словоформи; елементарне вміння тлумачити значення похідного слова засобом включення мотивуючого слова в семантичне визначення; вміння здійснювати добір одноморфемних слів; вміння виявляти схему утворення слів (найпростіші випадки) на основі спостережень за рядами одноструктурних похідних одиниць.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вашуленко М. С. Методика навчання української мови в початковій школі: навч.-метод. посібник для студентів вищих навч. закладів / М. С. Вашуленко. – К.: Літера ЛТД, 2011. – 364 с.
2. Жинкин Н. И. Язык. Речь. Творчество: избранные труды. / Н. И. Жинкин. – М., 1998. – 576 с.
3. Заболотний О. Система уроків узагальнення та систематизації знань учнів з розділу «Синтаксис» в 4 класі / О. Заболотний // Українська мова і література в школі. – 2001. – № 3. – С. 14–18.
4. Програми для середньої загальноосвітньої школи 1–4 класів. – К.: Початкова школа, 2013. – 432 с.
5. Шахматов О. Вивчення синтаксису у процесі навчання української мови учнів початкових класів / О. Шахматов. – К., 1996. – 567 с.
6. Шитик Л. Використання програмованих завдань при вивченні синтаксису / Л. Шитик // Українська мова і література в школі. – 2002. – № 5. – С. 16–19.
7. Хорошковська О. Текст, як основа розвитку усіх видів мовленнєвої діяльності на уроках української мови / О. Хорошковська, О. Петрук // Початкова школа. – 2010. – № 12. – С. 11–14.

REFERENCES

1. Vashulenko M. S. Metodyka navchannia ukrainskoi movy v pochatkovii shkoli: navch.-metod. posibnyk dlia studentiv vyshchlykh navchlnykh zakladiv / M. S. Vashulenko. – K.: Litera LTD, 2011. – 364 s.
2. Zhinkin N. I. Yazyk. Rech. Tvorchestvo: izbrannyye trudy / N. I. Gunkin. – M., 1998. – 576 s.
3. Zabolotnyi O. Systema urokiv uzahalnennia ta systematuzatsii uchniv z rozdilul «Syntaksys» v 4 klasi / O. Zabolotnyi // Ukrainska mova i literatura v shkoli. – K., 2001. – № 3. – S. 14-18.
4. Programu dlia serednykh zahalnoosvitnykh shkil 1-4 klasiv. – Kyiv: Pochatkova shkola. – 2013. – 432 s.
5. Shakhmatov O. Vyvchennia syntaksysu u protsesi navchannia ukrainskoi movy uchniv pochatkovykh klasiv / O. Shakhmatov. – K., 1996. – 567 s.
6. Shytyk L. Vykorystannia prohramovanykh zavdan pry vyvchenni syntaksysu / L. Shytyk // Ukrainska mova i literatyr v shkoli. – K., 2002. – № 5. – S. 16-19.
7. Horoshkovska A. Tekst yak osnova rozvytku usikh vydiv movlennievoi diialnosti na urokakh ukrainskoi movy / Horoshkovska A., O. Petruk // Pochatkova Shkolal. – 2010. – №12. – S. 11-14.

УДК 371.315:811.112.2 (045)

О. О. ПАРШИКОВА

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРШОГО ЕТАПУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Визначено об'єкти, цілі, завдання, особливості першого етапу навчання іноземної мови учнів початкової загальноосвітньої школи. Вказано, що навчання іноземної мови на першому адаптаційному етапі (1–2 класи) має здебільшого рецептивний, імітативний та репродуктивний характер, оскільки основним способом засвоєння мови учнями 6–7 років є наслідування, а механізмами мовлення –