**Розділ І. Мовлення дитини і особливості його розвитку**

**1.1 Психолого-педагогічні засади розвитку мовлення молодших школярів**

**1.1.1 Психолінгвістичні основи розвитку мовлення в початкових класах**

Мова за своєю специфікою і соціальним значенням – явище унікальне: вона є засобом спілкування, збереження і засвоєння знань, формою передачі інформації, частиною національно-духовної культури. Однією з головних цілей навчання мови є формування комунікативної компетенції, пов’язаної з оволодінням усіма видами мовленнєвої діяльності і культурою мовлення.

Мовний розвиток повинен спиратися на вивчення теорії, оскільки саме теорія дає систему базових лінгвістичних знань, без яких неможливе вільне і грамотне володіння усним і писемним мовленням. У свою чергу розвиток мовлення учнів не треба відокремлювати від вивчення теоретичних відомостей про мову. Він нерозривно пов’язаний з вивченням системи мови, тому, що мовлення в її усній і писемній формі – це реалізація системи мови. Знання теорії мови – ще не обов’язкова умова гарного мовлення, але знання системи мови, закономірностей функціонування її одиниць розвиває мовлення учнів, вдосконалює його. З іншого боку, усвідомлення ролі мовних засобів для розвитку мовлення є стимулом до засвоєння теоретичних відомостей, мотивує вивчення мовної системи.

Щоб сформувати мовну особистість, необхідно враховувати надбання психології в цій сфері. Сучасному вчителю без подібних знань неможливо обійтися на уроках. Практика показує, що досить часто вчителі нехтують саме цим компонентом. Але ж спілкування – не проста передача інформації однієї особи іншій. Спілкування – це необхідна умова розвитку людини в суспільстві.

Сучасна шкільна методика навчання учнів мовлення виходить з теорії мовленнєвої діяльності, концептуальні положення якої розроблені видатними вченими Л.С. Виготським, О.М. Леонтьєвим, О.Р. Лурією, Н.І. Жінкіним. Ці ідеї практично були реалізовані в працях Т.А. Ладиженської, М.Р. Львова, В.І. Капинос, Н.А. Іполітової.

Л.С. Виготський висунув такі поняття та ідеї:

* мовленнєва діяльність;
* мовний розвиток – процес, пов’язаний із психічним розвитком, розвитком практичної діяльності, соціальних форм поводження;
* розвиток знакового позначення в мовленнєвій діяльності є розвитком узагальнення за допомогою мовного знака.

Послідовник Л.С. Виготського О.М. Леонтьєв, розглядаючи структуру спілкування як діяльність, виділяє такі його риси: інтенціональність (наявність специфічної мети, специфічного мотиву); результативність, тобто ступінь збігу досягнутого результату з накресленою метою, обов’язків соціальний контроль за процесом спілкування та його результатами.

На основі теорії діяльності О.М. Леонтьєва розвивається теорія поетапного формування розумових дій П.Я. Гальперіна. Вона має розглядатися як навчання різних видів мовленнєвої діяльності. У формуванні комунікативно-мовленнєвих умінь учнів можна виділити кілька етапів:

* попереднє ознайомлення з метою дії, створення необхідної мотивації;
* складання схеми передбачуваних дій;
* виконання дій у матеріальному чи матеріалізовану вигляді;
* формування дії як зовнішньо-мовленнєвої;
* виконання дій подумки.

Ученими (Л.С. Виготським, О.М. Леонтьєвим, С.Л. Рубінштейном, І.А. Зимньою) розроблені основні положення особистісно-діяльнісного підходу до навчання. Згідно з особистісно-діяльнісним підходом у центрі навчання перебуває сам школяр, його мотиви, цілі, його неповторна психологічна індивідуальність, тобто учень як особистість. Вчитель у контексті такого підходу визначає навчальну мету уроку й організовує, спрямовує і корегує весь навчальний процес, виходячи з інтересів учня, рівня його знань і умінь. Розглядаючи спілкування як організацію і керування навчальною діяльністю учнів, прихильники особистісно-діяльнісного підходу орієнтують процес навчання на вирішення школярами дослідницьких, комунікативних, пізнавальних завдань, а це вимагає визначення таких видів мовних робіт, що спрямовані на розвиток творчих здібностей учнів.

Розвиток мовлення, формування комунікативної компетенції необхідні для вміння контролювати правильність і доцільність своїх висловлювань, а також для вільного володіння мовою. А це, в свою чергу допомагає особистісному розвитку учнів. Саме на уроках розвитку мовлення діти навчаються самостійно визначати стиль тексту, створювати власні усні та письмові висловлювання, будуючи їх з урахуванням мети адресата мовлення. Усе це сприяє соціалізації особистості. Психологічну основу комунікативно-мовленнєвих умінь складає теорія діяльності, тобто мовлення організоване з точки зору психології подібно до інших видів діяльності. Мовленнєва діяльність характеризується вмотивованістю, цілеспрямованістю, ситуативністю і складається з чотирьох фаз:

* орієнтування в ситуації спілкування;
* планування;
* реалізації задуму за допомогою експресивних засобів мови;
* контролю.

Ефективність мовленнєвого розвитку дітей значною мірою залежить від урахування даних сучасної психології і психолінгвістики.

Термін зв’язне мовлення вживається у трьох значеннях. Під зв’язним мовленням розуміється процес, діяльність мовця, слухача, послідовний виклад або сприймання думок, знань однією особою. Зв’язним мовленням називають також продукт цієї діяльності – текст – висловлювання, характерними ознаками якого є смислова та структурна єдність. Зв’язне мовлення – це і розділ методичної науки, що ставить своїм завданням учити дітей розуміти, відтворювати і будувати висловлювання з огляду на мету, умови спілкування, дотримуючись норм літературної мови. Оволодіння мовою як засобом спілкування, мислення, пізнання, міркування – необхідна складова розвитку розумових і творчих здібностей учнів, формування гуманістичних ідеалів, прищеплення почуття національної свідомості і гідності.

Державний освітній стандарт з української мови та чинна Програма з української мови (1-4 кл.) передбачають практичне ознайомлення учнів з міркуванням як типом зв’язного висловлювання (тексту), починаючи з 1 класу; формування умінь аргументувати свою думку, робити умовиводи. Для реалізації цих завдань учителю необхідно володіти сучасними психолінгвістичними даними про співвідношення логічних, мислитель них і мовленнєвих категорій; про міркування як функціонально-смисловий тип мовлення, його функції й специфіку мовного оформлення. Саме добір відповідних мовних структур у висловлюваннях-міркуваннях викликає у вчителів певні ускладнення. Міркування як логічна категорія реалізується у формі суджень, а також умовиводів, тому в логіці під міркуванням розуміють послідовний ряд суджень стосовно якогось питання, наслідком чого є відповідь на поставлене в ньому запитання; ланцюг умовиводів на певну тему, викладених у логічно послідовній формі; процедуру обґрунтування певного висловлювання.

Основою міркування є логічне мислення, тому воно неодноразово розглядалося у психології як складова мовленнєво-мислительної діяльності. У психолінгвістичній науці доведено, що існує зв’язок між логічними категоріями (поняття, судження) й мовними одиницями (слово, словосполучення, речення). Властивість дитячого мислення фіксувати об’єктивно існуючі зв’язки й відокремлювати взаємопов’язані явища дійсності на рівні більш високому, ніж судження. Це відкриває для дитини нові можливості оволодіння вищим ступенем структурної системності мови порівняно з реченням – міркуванням, що є один із функціонально-смислових типів зв’язного мовлення. Водночас у психолінгвістиці встановлено: чим вищий рівень мовної організації, тим міцніший взаємозв’язок між мовними й мислительними категоріями. Зв’язок між мовою й мисленням на рівні функціонально-смислових типів мовлення, тобто на надфразовому рівні; здійснюється найбільш повно й ефективно. Міркування як мовленнєву категорію слід відмежувати від його філософсько-логічного плану, змінивши уявлення про нього, як тільки про логічну категорію мислення. Міркування, передусім, є найвищою мовленнєвою одиницею надфразового рівня – функціонально-смисловим типом монологічного мовлення, цілісним висловлюванням, на рівні якого найсуттєвіше виявляється єдність мови, мислення та мовлення.

**1.1.2 Методичні характеристики розвитку мовлення учнів**

Одне з найголовніших завдань школи, зокрема. її початкової ланки – навчити школярів змістовно, граматично правильно і стилістично вправно висловлювати думки в усній та писемній формах.

До початку 60-х років формування у молодших школярів мовленнєвих умінь не сприймалося першорядною проблемою Навіть розділ „Розвиток мовлення” постійно „прив’язувався” до вивчення фонетики, граматики і правопису, до завдань програми з читання [3].

Питання про те, як вчити молодших школярів з’єднати речення у зв’язне висловлювання, дотримуючись мовних норм, протягом тривалого часу в методиці не розглядалось, оскільки одиницею монологічного мовлення вважалося речення, а не текст. Під час навчання писемного монологічного мовлення (написання переказів і творів) головна увага приділялась логіко-смисловій та композиційній побудові, у той час як власне мовна організація робота .лишалась поза увагою. Це приводило до того, що учні не оволодівали вмінням самостійно творити текст.

Досягнення лінгвістики, пов’язані з розробкою понять „текст”, „стиль”, „тип мовлення”, „засоби зв’язку речень у тексті” дали можливість здійснювати принципово новий підхід до роботи з розвитку зв’язного мовлення використовувати на практиці навчання мови основи, лінгвістичні, поняття , розробляти на їх основ, понятійно-орієнтовану систему навчання зв’язних висловлювань.

Внесення до сучасного шкільного курсу української лінгвістики тексту дало змогу значно підвищити рівень засвоєння молодшими школярами комунікативних умінь Разом з тим вивчення типових недоліків учнівських висловлювань дозволь зробити висновок, що навчання школярів будувати систему структурно-семантичних зв’язків між компонентами тексту ще далеке від завершення. Причин цього вбачають у недостатньому дослідженні лінгводидактичних засад розвитку зв’язного мовлення учнів початкових класів.

Нерозробленість проблеми в методичному аспекті виявляється у відсутності чітких рекомендацій щодо опрацювання лексико-граматичного матеріалу в органічному взаємозв’язку з розвитком мовлення учнів. У результаті цього одержувані молодшими школярами відомості з граматики недостатньо спрямовуються в русло удосконалення мовленнєвих умінь і навичок.

Недостатнє дослідження лінгвістичних засад розвитку зв’язного мовлення учнів початкових класів не могло не позначитися на програмах. підручниках. навчальних посібниках, методичних рекомендаціях для вчителів. Чинними програмами і підручниками з української мови передбачено ознайомлення учнів із засобами зв’язності. Однак з існуючої багатоманітності дібрано лише деякі лексичні засоби. До того ж мовний матеріал. передбачений для засвоєння у 3-4-их класах, не використовується повною мірою в реалізації основних завдань програми з розвитку зв’язного мовлення. Необхідно розширити коло засобів вираження зв’язності тексту, з якими доцільно ознайомити учнів. Йдеться не лише про збагачення лексичних засобів зв’язку, а й про ознайомлення молодших школярів з деякими граматичними засобами. 3 метою підвищення ефективності формування в учнів початкових класів умінь будувати зв’язні висловлювання доцільно зосереджувати їхню увагу не лише на внутрішні функції частин мови. їх синтаксичній ролі в реченні (як це передбачено чинною програмою), а й на здатності частин мови виконувати ще й зовнішню функцію – служити засобами зв’язку в тексті.

**1.2 Основні напрямки роботи з розвитку мовлення в початковій школі**

Коли дитина вступає до школи, рідна мова нею вже практично засвоєна. Разом з тим під впливом навчання в мовленні дитини відбуваються величезні перетворення. Обумовлені ці перетворення головним чином тим, що з приходом дитини в школу рідна мова вперше стає для неї навчальним предметом, а це означає, що дитина вступає в абсолютно нові взаємини з мовою.

Процес навчання вимагає, щоб учень навчився свідомо користуватися граматичними і синтаксичними формами мовлення.

Перш за все дитина в школі повинна оволодіти грамотою, умінням читати і писати. Вже з перших кроків предметом спеціального аналізу і усвідомлення стає для дитини звуко-буквений склад слова. Навчившись розчленовувати слова на склади, а склади на звуки, зв’язуючи звуки із буквами, дитина опановує мовленнєво-звукову символіку, що лежить в основі позначення звуків буквами. При цьому відбувається подальший розвиток фонематичного слуху у дітей. У них утворюються нові фонематичні уявлення, вони опановують зображення букв, вчаться поєднувати їх в слова і співвідносити слова і фрази письмового мовлення з відповідними словами і фразами мовлення усного.

В спеціальному експериментально-психологічному дослідженні Т.Г. Єгорова визначені основні етапи оволодіння читанням.

На першому етапі, який їм визначений як аналітичний, дитина читає спочатку окремими звуками, а потім по складах. В результаті такого читання слова прочитуються складовідривно, і тому їх значення погано усвідомлюється учнем. Внаслідок цього, зміст тексту в цілому їм не розуміється.

На другому етапі, який названий Т.Г. Єгоровим синтетичним, діти сполучають елементи слова, але роблять це недостатньо диференційовано, поспішають і вгадують слова.

На третьому етапі — аналітико-синтетичному — синтез слова здійснюється на основі більш диференційованого аналізу його елементів, читання стає більш точним, більш швидким, більш усвідомленим.

На цій стадії читання у дітей виникає і розвивається уміння читати мовчки. Вивчення психологічних особливостей тихого читання виявляє, що його не можна розглядати як читання вголос мінус його звуковий компонент. Читання мовчки здійснюється, по-перше, з особливим завданням. Це частіше всього читання для себе. Воно цілком направлене на розуміння тексту і не вимагає виразного вимовляння. Читання мовчки характеризується також вибірковістю. Стежачи за змістом тексту, читач прагне перевірити точність зорового сприйняття саме тих частин тексту, які особливо важливі для розуміння його змісту.

Відзначені особливості читання мовчки певною мірою пояснюють, чому дитина опановує його не відразу, а тільки після певних вправ. Оволодіння читанням мовчки грає дуже важливу роль в загальному процесі мовного розвитку дитини і сприяє, зокрема, розвитку складних форм розумової діяльності, що здійснюються за допомогою внутрішнього мовлення. Це вже вища форма читання, яка, проте, може здійснюватися теж на різному рівні.

На більш низькому рівні читачем усвідомлюється тільки наочний зміст (фабула) тексту. Більш високий рівень характеризується тим, що в процесі читання визначається ставлення до прочитаного, а також сприймаються особливості емоційно-образного, естетичного змісту тексту.

Спеціальні дослідження показують, що навіть старші школярі ще не володіють достатньо диференційованими поняттями для характеристики героя твору. Так, наприклад, замість того щоб сказати, що герой знайшов наполегливість, волю в досягненні поставленої перед собою мети, вони часто говорять: „він був упертим”. Замість понять „сміливий”, „рішучий” вони вживають поняття „відчайдушний” і т.п.

Необхідно вже з найперших кроків при ознайомленні учнів з виглядом літературного героя збагатити їх словник такими словами (поняттями), якими можна охарактеризувати героя, і працювати з ними над диференціацією, уточненням змісту цих понять. Оволодіння процесом читання, особливо його вищими формами, робить величезний вплив на загальний мовний розвиток дитини, зокрема на розвиток його усного мовлення. В процесі читання учень засвоює нові слова і їх значення, засвоює зразки літературної мови.

У зв’язку з цим зрозуміло, яке велике значення набуває питання про зміст прочитаних дитиною текстів, про їхню художню цінність, а також не менш суттєве питання про більш раціональні прийоми сприйняття і аналізу прочитаного — питання про всю систему розвитку мовлення дитини на основі читання.

Оволодівши грамотою, учень поступово починає набувати навички роботи з книгою. В процесі навчання перед ним вже ставляться такі завдання: виділити основні думки прочитаного тексту, певним чином перебудувати текст, певним чином переказати його. Дослідження показують, що розв’язання учнями такого роду завдань сприяє розвитку їх усного мовлення. Учні на уроках дійсно мало говорять, говорять стандартно, одними і тими ж словами, не цікавляться тим, що говорить товариш, а головне — не помічають, як вони погано говорять самі.

Вище вже наголошувалося, що учні вступають до школи з певними навичками усного мовлення. Навичками ж письмового мовлення вони ще зовсім не володіють. Цими навичками вони вперше оволодівають в школі.

Над письмовим мовленням дітей ведеться систематична повсякденна робота, і вчителю в основному відомі вимоги, яким повинні відповідати письмові роботи учнів. З точки зору цих вимог навчальні завдання, які виконуються учнями у письмовій формі, систематично аналізуються і оцінюються вчителем. Поступово в процесі цієї роботи учні усвідомлюють, засвоюють критерії, яким повинне відповідати все те, що вони в тій або іншій формі розкривають в письмовому мовленні.

Цього ніяк не можна сказати відносно роботи над усним мовленням учнів. Вимоги, яким повинна відповідати ця форма мовлення, критерії, за якими необхідно його оцінювати, менш відомі вчителю, тим більше невідомі учням.

Спостереження показують, що, починаючи з 1 класу й закінчуючи 4, до усного мовлення учнів в основному поставлені тільки дві більш менш визначених вимоги: перша — давати повні відповіді на питання вчителя, і друга — уміти послідовно переказувати прочитаний текст. Обидві ці вимоги є істотними умовами розвитку усного мовлення учнів, проте вони абсолютно недостатні для того, щоб забезпечити ширший, більш різносторонній розвиток цієї форми мовлення.

Розвиток усного мовлення дитини залежить від ряду умов. Для того, щоб усне мовлення дитини розвивалося, необхідно, щоб вона якомога більше практикувалася в цьому плані, щоб її мовна практика була активною. Для цього необхідно, щоб дитина говорила на уроках, на зборах, в гуртках не тільки на вимогу вчителя, але щоб вона відчувала потребу, необхідність в мовному спілкуванні. Іншими словами, однією з основних передумов розвитку усного мовлення учня є формування у нього мотиву до цієї діяльності, потреби в ній.

Для того, щоб людина захотіла розказати про що-небудь, поділитися своїми думками, вона повинна мати у своєму розпорядженні певну інформацію, володіти певними уявленнями, знаннями і відчувати цікавість до цих знань. Отже, завдання виховання в учнів мовної активності найбільш пов’язане з постійним розширенням кола їх уявлень, знань, з розвитком їх пізнавальних інтересів. Розвиток мовлення дитини не можна розглядати ізольований від розвитку його мислення і сфери пізнавальних інтересів в цілому.

Якщо у дитини не виникає інтересу до природних предметів і явищ, то у неї не буде виникати і потреби їх описувати, про них розказувати. Якщо вона не любить читати і її ніяк не зачіпає те, про що вона читає, у неї не виникне бажання розказати про прочитане.

Таким чином, розвиток мовлення дитини слід починати з роботи над розширенням кола її уявлень, понять, з роботи над вихованням її пізнавальних інтересів. Процес накопичення цих уявлень і понять (якщо він правильно організований) супроводжується тим, що дитина починає відчувати потребу в словах, якими можна відзначити (назвати) спостережувані нею предмети і явища, потребу в мовних засобах, якими можна найбільш адекватно ці явища і враження описати, осмислити для себе і розказати про них іншим.

Завдання вчителя полягає в тому, щоб дати ці мовні засоби дитині. Велике місце у зв’язку з цим на уроках повинні займати вправи на опис і характеристику натуральних предметів, вправи в складанні розповідей за власними спостереженнями і враженнями. Основна увага учнів в процесі цієї роботи повинна бути зосереджено на питанні про те, як, якими словами, якими мовними засобами краще розказати про свої враження, як краще висловити своє ставлення до них. Необхідно, щоб діти розуміли, що в мові є безліч слів, які на перший погляд здаються аналогічними, насправді ж одне з них не завжди може замінити інше. Поняття «сміливий», наприклад, може мати безліч відтінків, що виступають в різних словах, які не завжди можна замінити: *хоробрий, безстрашний, доблесний, мужній, відважний, рішучий,* і потрібно уміти вибрати те або інше значення слова в контексті.

Не менше значення для висловлення змісту сприйнятого має також структура речення, послідовність слів, що забезпечує той або інший логічний наголос у фразі; таким же істотним є і питання про характер зв’язку однієї думки з іншою. З метою розвитку усного мовлення учнів необхідно в доступній формі пояснити всі ці значення, зв’язки і залежність, які є в словесному тексті.

При цьому необхідно пам’ятати, що в процесі читання і переказів тексту учні не в змозі самостійно усвідомити ці мовні факти. Для того, щоб вони зрозуміли смислову і структурну залежність між словами і частинами тексту, треба цю залежність їм показати і зробити її тим самим предметом спеціального розгляду і усвідомлення.

**1.3 Причини мовленнєвих помилок молодших школярів та їх аналіз**

У початкових класах робота над помилками утруднена майже повною відсутністю теоретичної основи: ті короткі граматичні відомості, які передбачені програмою початкових класів, абсолютно недостатні для виправлення і попередження мовних помилок.

Мовні помилки діляться на лексико-стилістичні, морфолого-стилістичні і синтаксично-стилістичні.

Охарактеризуємо п’ять найбільш типових помилок лексико-стилістичної групи:

1. Повторення одних і тих самих слів.

Лексичний повтор властивий для учнівських творів усіх класів і зустрічається в мовленні будь-якого типу. Причому, у текстах-описах невиправдані повтори трапляються частіше, ніж у розповідях. Здебільшого повторюються іменники та займенники.

*Під моїм вікном росте берізка. У берізки стрункий стовбур, біла кора з чорними цяточками, тоненькі опущені вниз віти. Влітку берізка вкрита зеленими листочка (3 клас, опис).*

Причини помилки: по-перше, малий об’єм уваги учня; він забув, що тільки що спожив слово, і вибирає його знову. Саме ж повторення викликається тим, що це слово вже активізоване. Друга причина помилки – малий словниковий запас школяра.

Молодші школярі порівняно легко виявляють і виправляють повтори, якщо вони, одержавши відповідні вказівки вчителя, уважно перечитують свій текст.

Поширеним також є повтор дієслів та прислівників. Трапляється невдалий повтор і серед інших частин мови.

До цього ж розряду недоліків, що порушують вимогу правильності мовлення, належить і тавтологія, трактують як невиправдане використання спільнокореневих слів.

2. Вживання слова в неточному або невластивому йому значенні, в результаті нерозуміння значення слова або його відтінків.

Приклад: *Ми перейшли через гірський курган* (потрібно: *хребет).*

Помилки такого типу є наслідком невисокого загального мовленнєвого розвитку, недостатньої начитаності, бідності словника.

3. Порушення загальноприйнятого (фразеологічного) сполучення слів.

*Вітер поступово приймав силу* (потрібно: *набирав силу).*

Причина помилок – малий мовний досвід, бідність фразеологічного запасу.

4. Вживання слів без урахування їх емоційно-експресивного або оцінного забарвлення.

*У нашій школі провели цікавий захід* – *прогулянку в ліс* (слово *захід,* доречний в діловому мовленні, зовсім недоречно в художній розповіді).

Помилки подібного роду пов’язані з недостатнім чуттям мови, з нерозумінням стилістичних характеристик слова.

5. Вживання діалектних і просторічних слів.

*Петя йшов взаді* (тобто позаду).

Усунення діалектизмів і просторічих слів можливе тільки на основі знань про літературну мову.

Хоча причини лексичних помилок неоднакові, а отже, неоднакові і способи їх виправлення і роз’яснення, є загальний шлях їх попередження – це створення позитивного мовного середовища, мовний аналіз прочитаних і переказуваних текстів, з’ясування відтінків значення слів в тексті, ролі і доцільності саме цього, а не будь-якого іншого слова в даному контексті.

До групи морфолого-стилістичних помилок належать: неправильне утворення форм слів, неправильна словозміна або словотворення. Вкажемо три відносно стійких типи помилок цієї групи:

1. Використання діалектних або просторічних форм.

*Вони хочуть – він хочить, замість вони хочуть – він хоче.*

Такі помилки викорінюються під впливом загального мовного розвитку дітей.

2. Пропуск морфем, найчастіше суфіксів (і постфіксів).

Можна вказати дві причини подібних помилок. Перша: дитині важко вимовляти слова з скупченням приголосних. Отже, боротися з цими помилками слід, розвиваючи у школярів дикцію. Друга причина – вплив просторіччя.

3. Утворення форми множини тих іменників, які вживаються тільки в однині.

*З’їв два супи (треба: дві тарілки супу).*

Причина цих помилок – прагнення молодших школярів до конкретності.

Помилки в словосполученнях і реченнях (синтаксико-стилістичні помилки). Вони дуже різноманітні; тут розглядаються шість найбільш поширених типів помилок.

1. Порушення керування, найчастіше прийменникового.

*Добро перемагає над злом; сміялися з нього (під впливом діалекту); всі раділи красою природи (треба: раділи (чому?) красі) і т.п.*

Дієслівне керування діти засвоюють за зразком, в живому мовленні, в читаних текстах. Тому помилки в керуванні попереджаються на основі аналізу текстів і складання словосполучень певних типів: розробляються системи вправ з найбільш „небезпечними” дієсловами.

2. Порушення узгодження, найчастіше – присудка з підметом.

*Саші дуже сподобалося ялинка.*

Причини помилок криються в самому механізмі складання речення (і його записі); почавши речення, учень ще не обдумав, як його закінчить. Уважне перечитування тексту, особливо вголос, допомагає усунути помилки подібного роду.

3. Невдалий порядок слів в реченні, що призводить до спотворення сенсу.

Вузька *смужка тільки з берегом зв’язує острів (треба: Тільки вузька смужка зв’язує острів з берегом).*

Причина помилки в тому, що учень не промовив речення (вголос або про себе), перш ніж записати його.

Робота над правильним порядком слів починається ще в I класі: діти самі, перечитуючи текст, можуть покращити порядок слів в реченнях. Дуже корисні для попередження подібних помилок вправи з деформованим текстом.

4. Порушення смислового зв’язку між займенниками і тими словами, на які вони вказують або які замінюють.

*Коли Коля прощався з батьком, він (батько чи Коля?) не плакав.*

Учневі речення цілком зрозуміле. Поглянути ж на текст очима читача він поки не вміє, цьому треба вчити: потрібна практика самоперевірки або взаємоперевірки. Звикнувши замислюватися над роллю займенника, школярі в подібних випадках самостійно виправляють, перебудовують текст.

5. Вживання дієслів в неспіввіднесених тимчасових і видових формах там, де слід вжити один і той самий час, один і той самий вид.

*Насувалася темна хмара, і полив дощ. Незнайомець входить в хатину і поздоровкався.*

У першому випадку зміщений вид, у другому – зміщені вид і час. Помилки свідчать про низький мовний розвиток учнів. Усуваються вони на основі смислового і мовного аналізу тексту.

6. Невміння знаходити межі речень. Зустрічається у двох варіантах:

а) невиправдане ділення складного речення на прості.

*Двірник коли підмітав двір. Зламав паростки тополі.*

б) невміння ділити текст на речення.

*Мисливець одного разу йшов лісом, з гущавини вийшла ведмедиця з ведмежатами, мисливець, сховався на дереві, ведмедиця стала занурювати ведмежати у воду...*

В усному варіанті подібні речення інтонаційно не розділяються.

Основа виправлення помилок цього типу – різні вправи з реченнями, зокрема розділення тексту, надрукованого без крапок, наокремі речення.

Нагадаємо, що немовні помилки – це композиційні, логічні помилки, .а також спотворення фактів.

Типова композиційна помилка – невідповідність твору, розповіді, викладу заздалегідь складеному плану, тобто невиправдане порушення послідовності у викладі подій, фактів, спостережень.

Причини композиційних помилок криються в підготовці до твору. Можливо, що спостереження, накопичення матеріалу, відбір фактів були проведені учнем безсистемно, безпланово; можливо, що учень в процесі підготовки недостатньо чітко уявляв собі, що саме потрібно сказати на початку розповіді, що потім і як його закінчити. Композиційна помилка – це результат невміння охопити в думках весь об’єм розповіді, невміння володіти матеріалом, розташовувати його за своїм задумом. Такі складні навички формуються поступово.

Окрім вищенаведених помилок часто трапляються і помилки логічного характеру. До них належать.

1. Пропуск необхідних слів, а іноді і істотних епізодів, фактів, ознак описуваного предмету.

2. Порушення логічної послідовності і обґрунтованості.

3. Безглузді, парадоксальні думки.

*Ранок хилився до вечора.*

Від логічних помилок слід відрізняти спотворення фактичного матеріалу.

*Прийшов зимовий місяць листопад (потрібно: осінній).*

Система роботи по попередженню вищенаведених помилок складається з наступних елементів:

а) виправлення мовних помилок в зошитах учнів;

б) класна робота над загальними, типовими помилками на уроках, аналізу перевірених творів;

в) індивідуальна і групова позаурочна робота над окремими (індивідуальними) помилками, їх виявлення, з’ясування і виправлення;

г) система стилістичних і інших мовних вправ, в яких враховуються можливі і найбільш вірогідні мовні помилки, мовний аналіз текстів на уроках;

ґ) мовні вправи перед кожною розповіддю, твором з метою підготовки школярів до використання лексики майбутнього тексту, його фразеології, деяких синтаксичних конструкцій;

д) навчання школярів самоперевірці і самостійному вдосконаленню (редагуванню) творів.

Всі ці напрямки роботи доступні учням початкових класів (особливо III і IV).

Всі мовні помилки повинні бути виправлені як в усному, так і в писемному мовленні учня.

Наприклад, школяр, який допустив помилку, повинен засвоїти правильний варіант, а якщо можливо, то і усвідомити причину помилки. Помилки виправляються або самим учнем – це найкращий спосіб, або вчителем, якщо учень сам виправити помилку не може. Виправлення помилки полягає в перебудові речення або словосполучення, в заміні слів, в додаванні необхідного, в закресленні зайвого (залежно від типу помилки). Перевіряючи твір, вчитель виправляє ті помилки, які діти самі, навіть з його допомогою, виправити не зможуть, і готує учнів до виправлення решти помилок в колективній або індивідуальній роботі.

На уроці, присвяченому аналізу твору або, зачитуються кращі роботи, розбираються недоліки змісту, розкриття теми, орфографічні і типові мовні помилки. Виділяється 10-15 хвилин на виправлення якогось типу помилок. Вимоги до такого фрагмента уроку:

1) тема чітко виділяється і повідомляється учням;

Наприклад: „Заміна невдало вибраного слова”.

2) аналізуються літературно-художні зразки, що дозволяють прослідкувати, як вибирає слово письменник.

3) даються тексти, що містять помилки; школярі їх знаходять, виправляють і пояснюють доцільність заміни слова. Так діти готуються до самоперевірки і редагування тексту власного твору.

Індивідуальні помилки виправляються поза уроком з окремими учнями або з невеликими групами. Тільки в індивідуальній бесіді можуть бути усунені композиційні помилки, спотворення фактів, логічні помилки, а з числа мовних – деякі діалектні і просторічні слова і форми, невдала побудова деяких речень, в більшості випадків – вибір слова. Тут, як і в класній роботі, важливо добиватися високої пізнавальної активності школяра: він повинен не тільки зрозуміти, в чому його помилка, але і вирішити завдання, пов’язане з її виправленням.

Самоперевірка і редагування проводяться на завершальній стадії уроку письма, коли написання тексту в першому варіанті вже закінчене. Вчитель стежить за роботою учнів і надає індивідуальну допомогу в самоперевірці і виправленнях. Діти замінюють слова, усувають повтори, змінюють порядок слів, іноді вносять композиційні зміни в текст.

Н.А. Гац розробила програму засвоєння учнями мовних засобів зв’язності [4]. Реалізація цієї програми передбачає озброєння учнів знаннями про роль і особливості виучуваних частин мови як засобів зв’язності тексту: формування вмінь виявляти їді засоби в навчальних текстах. диференціювати їх та використовувати у власних висловлюваннях.

**Розділ ІІ. Методична система розвитку мовлення учнів початкових класів**

**2.1 Граматичний лад мовлення молодших школярів та його характеристика**

Програми передбачають набуття учнями елементарних знань про мовлення: усне і писемне, діалогічне й монологічне; про особливості висловлювань, обумовлені їх комунікативними завданнями, ситуацією спілкування. Однак основну увагу в навчанні слід приділяти розвитку умінь здійснювати всі види мовленнєвої діяльності: слухання-розуміння (аудіювання), говоріння, читання, письмо. З цією метою необхідно використовувати спеціальні види роботи, забезпечувати регулярний контроль за сформованістю відповідних умінь [16].

В основі розвитку різних навичок мовленнєвої діяльності лежить уміння слухати і розуміти усне мовлення. Учні, для яких українська мова є рідною, безумовно, володіють цим умінням на побутовому рівні. Однак у шкільному навчанні постійно збільшується лексичний запас, ускладнюється граматичний лад мовлення, розширюється тематика й поглиблюється логіка міркувань у висловлюваннях, що пропонуються для слухання. При цьому значно підвищуються вимоги до швидкості, точності сприйняття усного мовлення, розуміння прослуханого, уміння зосереджувати довільну увагу протягом більш тривалих відрізків часу. Усе це обумовлює необхідність удосконалювати навичку аудіювання не тільки у початкових, а й у наступних класах школи.

Школярів необхідно вчити стежити за розвитком думки, адекватно сприймати емоційно-оцінну інформацію; помічати в тексті слова, найбільш важливі для розуміння висловлювання; усвідомлювати значення загального тону, тембру, темпу, сили голосу.

Розвиток уміння уважно слухати, розуміти прослухане, виконувати після одного прослуховування певні завдання відбувається не тільки на матеріалі зв'язних (діалогічних і монологічних) висловлювань, а й на матеріалі, складеному з окремих одиниць різних мовних рівнів. Слухання, розпізнавання у мовленнєвому потоці тих чи інших його елементів (звуків, складів, слів, словосполучень, речень з певними ознаками) має слугувати не тільки формуванню знань про мову, мовних умінь, а й розвитку в учнів довільної уваги, уміння зрозуміти завдання, зосередитись для його виконання, готовності виконувати його після одного прослуховування інструкції.

У роботі з аудіювання, як правило, використовують фронтальні види роботи; для неї плануються завдання, виконання яких не вимагає (чи майже не вимагає) від учня усних чи письмових висловлювань. До таких завдань належить, наприклад, виконання дії, описаної у тексті, малюнка за текстом, вибір із пропонованих відповідей правильного варіанта відповіді на запитання за текстом і т. ін.

Формування, розвиток навички мовленнєвої діяльності передбачає роботу над побудовою діалогічних і монологічних висловлювань — усних і письмових. Мається на увазі переказ готових текстів і побудова своїх висловлювань на основі прочитаних чи прослуханих творів, переглянутих фільмів; розповідей родичів, знайомих про ті чи інші події, про випадки із повсякденного життя школярів. Необхідно пропонувати учням складати усні і письмові висловлювання з безпосередньою комунікативною метою *(записка із запрошенням, вітанням, вибаченням, оголошенням* і т. ін.).

Ця робота виконується учнями самостійно або з опорою на різні допоміжні матеріали, пропоновані учителем, — план, словосполучення, ключові речення, початок чи кінець пропонованого висловлювання, малюнок чи серія малюнків тощо. Характер, кількість допоміжного матеріалу залежать від ступеня підготовленості школярів, від мети роботи.

Важливо, щоб в організації мовленнєвої діяльності учнів на уроках складалися такі ситуації, які спонукали б їх висловлюватись, виражати свої думки, почуття. З цією метою використовуються сюжетно-рольові ігри, в яких умовно визначається місце дії *(у класі, автобусі, парку, магазині),* співрозмовник *(товариш, молодший брат, мама, гість з іншого міста, села* і т.ін.), мета висловлювання *(про щось розповісти, повідомити, переконати, виправдатись* тощо).

У розвитку усного (діалогічного, монологічного) мовлення доцільно широко використовувати роботу в парах і невеликих групах, яка дає можливість висловитись більшості учнів класу. При цьому важливо прищеплювати школярам культуру спілкування, яка виявляється не тільки в доречному використанні формул мовленнєвого етикету, а й в умінні уважно слухати співрозмовника, призупиняти своє мовлення, щоб дати можливість висловитись іншому, погоджувати свої репліки з тим, що сказав співрозмовник, в умінні сказати йому добре слово, висловити критичне зауваження у такій формі, щоб нікого не образити і т.ін.

Розвиваючи писемне мовлення молодших школярів, учитель має заохочувати їх записувати свої думки, враження, писати про те, що їх дійсно хвилює. Важливим фактором є така організація роботи, за якої у того, хто робить записи, були б зацікавлені читачі або слухачі, готові обговорити написане (передусім його зміст, а не огріхи у побудові речень, правописі). При цьому необхідно вчити школярів удосконалювати, виправляти, переписувати свої роботи.

В цілому, формування, розвиток навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності, будучи головною метою початкового навчання, повинно займати не менше половини навчального часу на уроках мови.

**2.3 Розвиток мовлення молодших школярів у процесі вивчення частин мови**

**2.3.1 Розподіл частин мови**

Співвідношення частин мови – досить істотний показник мовного розвитку дітей. За даними В. П. Вахтьорова, А. Н. Гвоздєва, М. П. Феофанова, діти засвоюють спочатку іменники й дієслова, потім їх мовлення поступово збагачується прислівниками, займенниками й прикметниками. Дослідники зазвичай вказують на дієслівність дитячого мовлення, на недолік у початкових класах тих частин мови, які характеризують дію, і особливо предмет. Але співвідношення вживаних частин мови – наслідок потреб вираження думки. Нам не траплялась, наприклад, така ситуація, щоб учень IV класу, виявивши будь-яку елементарну ознаку предмета, не знайшов би у своєму словнику прикметника, що більш-менш точно передає потрібну думку. Але нам часто трапляється ситуація, коли учень – автор твору сам не прагне виділяти ознаки предметів, якщо немає спеціального завдання вчителя.

Що стосується ознак дії, то зазвичай учні вказують на час і місце дії, але не відзначають якісних її ознак.

Очевидно, співвідношення частин мови визначається рівнем досвіду, інтелектуального розвитку й тими потребами, які виникають в учнів у процесі їхньої діяльності. Наше завдання полягає в тому, щоб з’ясувати, як проходить і завершується оволодіння частинами мови і які зрушення відбуваються у зв’язку із мовним розвитком і зі становленням стилістичної своєрідності мовлення учнів, що відображає, імовірно, мовні закономірності.

Всі самостійні частини мови, крім числівників, вживання яких залежить в основному від тематики текстів, виявляють чітко виражені, але мало інтенсивні тенденції.

Використання іменників рівномірно знижується. Ця тенденція пояснюється тим, що іменники виступають у різноманітних синтаксичних функціях.

Частка прикметників у дитячому мовленні у початковій школі зростає, потім наступає стабілізація. Період оволодіння прикметниками починається до IV класу: в І класі дослідниками відзначається від 1% до 2%, тобто за три роки число вживаних прикметників потроюється.

Дієслівність мовлення учнів значно знижується: частка дієслова падає з 22% до 16%. Причина у зменшенні числа присудків у зв’язку із збільшенням розмірів речення. Оскільки дієслово, як правило, виступає лише в синтаксичній ролі присудка, то ріст числа другорядних членів речення сприяє зменшенню використання дієслів.

Вживання займенників зростає досить швидко. Займенник широко використається молодшими школярами й навіть дошкільнятами. Функція займенника як «замінника» конкретної самостійної частини мови, практично засвоюється дітьми задовго до приходу в школу. Однак коло використовуваних займенників обмежене: це особові займенники, вказівні «той», «цей» і деякі інші, присвійні «мій», «твій» і ін., заперечні «ніхто», «нічого». Отже, в початкових класах поступово розширюється коло активних займенників. Школярі використовують питально-відносні займенники, невизначені, означальні займенники.

Безособово-предикативні слова виявляють слабко виражену тенденцію до зниження використання.

Співвідношення частин мови у творах учнів досліджували В. П. Вахтеров, М. П. Феофанов, И. Е. Синиця, В. С. Філатов, Н. И. Жинкін і інші.

Ці дослідження дозволяють зробити висновок про те, що співвідношення між частинами мови (як і більшість інших характеристик) мають відносну стійкість.

Вище відзначалося, що тенденції використання різних частин мови не мають високої інтенсивності. Тому особливо важливо зіставити співвідношення, характерні для учнівського мовлення, з відповідними нормами сучасного літературного мовлення. На жаль, у лінгвостатистичних дослідженнях не спостерігається єдності у виділенні функціонально-стилістичних видів мовлення.

Тенденції використання частин мови не є цілком самостійними, вони визначаються розвитком синтаксичного ладу мовлення. Поява більшості частин мови і їхніх форм у мовній практиці дітей обумовлена тенденціями побудови речень і певних типів словосполучень.

Дослідження співвідношень частин мови може допомогти в вирішенні наступних методичних питань: по-перше, знання зразкових «норм» вживання кожної частини мови допоможе в аналізі мовлення учнівських творів і в їхній оцінці; по-друге, наведений матеріал може бути використаний для складання вправ за відповідними темами граматичного курсу; по-третє, загальні характеристики складу мовлення можуть послужити лінгвостатистичною основою для стильової диференціації в процесі розвитку зв’язного мовлення учнів (у різних стилях – різні співвідношення частин мови). Та елементарна стилістична робота, що проводиться в цей час у школах, такої основи не має.

**2.3.2 Іменник**

Орієнтовний аналіз вживаних учнями іменників показав, що зміни, які заслуговують на подальше, більш широке, вивчення, відбуваються у використанні, по-перше, іменників з абстрактним значенням, по-друге, відмінкових форм іменників, по-третє, деяких типів похідних іменників із продуктивними суфіксами. Ми відмовилися від статистичного вивчення співвідношень іменників чоловічого, жіночого, середнього й спільного роду, іменників різних типів відмінювання й інших традиційно виділюваних груп ще й тому, що, на нашу думку, ці співвідношення не можуть слугувати істотним показником рівня мовного розвитку учнів. Використання іменників власних і загальних, істот і неістот визначається в основному змістом творів, а не характером мовних умінь учня.

1. Іменники з абстрактним значенням являють собою не тільки семантичну, але й граматичну категорію. Вони позначають назви ознак, якостей, дій, процесів, станів або інших загальних понять. Утворюються звичайно від дієслів, прикметників, рідше — від іменників, мають власну систему суфіксів; не утворять форм множини (деякі абстрактні іменники можуть вживатися у формі множини, але при цьому втрачають абстрактне значення й стають конкретними іменами, назвами конкретних предметів, подій та ін.).

Тенденція використання абстрактних імен іменників надзвичайно сильна, стійка, рівномірна й різко відрізняється від тенденції вживання імен іменників взагалі. Нагадаємо, що частка іменників серед інших частин мови не тільки не росте, але трохи знижується.

Підвищення уваги учнів до абстрактних іменників почасти може бути пояснене змістом творів і розширенням сфери міркування. Але головне, очевидно, полягає у тому, що розвивається мимовільне мислення учнів, вони усе більше оперують абстрактними поняттями. Так, в I класі, за нашим даними, діти використають не більше 1% абстрактних іменників, причому «ступінь абстрактності» їх невисока: *«Мама була на роботі», «У нашому місті йде велике будівництво».* У наступних класах росте не тільки кількість абстрактних іменників, але й широта узагальнення.

Одна з важливих причин інтенсивного зростання використання абстрактних іменників, без сумніву, є також у впливі на дитяче мовлення тих зразків, з якими вони постійно зіштовхуються (наукова література, публіцистика, художні твори). Не тільки в наукових текстах, але навіть у публіцистиці й у поезії використовується багато абстрактних понять.

2. Розглянемо співвідношення відмінкових форм іменників.

Відмінкові форми іменників можуть бути розділені на три групи:

* прогресуючі;
* регресуючи;
* постійні.

До числа прогресуючих відноситься лише один відмінок — родовий. Швидкий ріст вживання форм родового відмінка пов’язаний з розвитком у мовленні школярів об’єктних відносин, з ростом числа додатків, з утворенням так званих «ланцюжків додатків», а також з розвитком означальних відносин. Ріст відбувається в основному за рахунок наступних значень родового відмінку:

а) родовий відмінок об’єкта або суб’єкта в сполученні, де керуючий іменник є носієм дієслівного значення: *«взяття фортеці», «виття вовків»;*

б) родовий відмінок відношення: *«робітники заводу», «учні п’ятого класу», «поети чистого мистецтва»;*

в) прямий додаток, що виражений іменником у родовому відмінку при дієслові із запереченням.

Використання прийменникових сполучень із родовим відмінком наростає тільки в середніх класах.

Знижується вживання форм називного, знахідного й місцевого відмінків (друга група).

Спостерігається повний збіг тенденцій вживання підметів і іменників у називному відмінку. Це означає, що й у цьому випадку зміна в співвідношенні морфологічних форм визначається процесами формування синтаксичного ладу мовлення учнів.

Зменшення вживання форм знахідного й місцевого відмінків пов’язане зі зниженням відсотка обставин місця й часу, які зазвичай виражаються місцевими сполученнями *(«пішли в ліс», «гуляли в лісі»).*

Давальний відмінок використовується учнями у всіх класах рівномірно; форми орудного відмінка, узяті разом, тенденції не мають, однак орудний у функції іменної частини складеного присудка в старших класах уживається значно частіше, ніж у молодших: *«Павло стає професіоналом».*

3. Суфікси іменників, за ступенем вживаності суфіксальних іменників, діляться на чотири групи.

До першої групи відносяться суфікси, відтворюваність слів з якими має заперечну тенденцію. До цієї групи відносяться всі суфікси суб’єктивної оцінки, а також суфікс -к-, що не володіє оцінним значенням (наприклад, у словах *«посмішка», «білка»*).

Друга група – це досить вживані й прогресуючі суфікси: -ений-, -аний-, а також варіанти цих суфіксів. Помітимо також, що ці суфікси досить продуктивні й у словотворі іменників.

До третьої групи ввійшли суфікси, іменники з якими не мають чітко виражених тенденцій, але відтворюються в мовленні школярів регулярно й досить часто.

До четвертої групи ввійшли рідковживані суфікси: -й-, -ан-, -ор-, -ак-, (як), -ищ-, -ир-, -ун-, -їх-, -ух-, -ик-, -ант-, -аж-, -ент-, -аж- і ін.

**2.3.3 Прикметник**

Підрахунки показали, що заслуговують на увагу тенденції:

а) використання учнями короткої форми якісних прикметників;

б) співвідношення відмінкових форм прикметників;

в) вживання прикметників, утворених за допомогою деяких продуктивних суфіксів;

г) морфолого-синтаксичне утворення прикметників у мовленні школярів.

Співвідношення якісних, відносних і присвійних прикметників, форм числа й роду, різних типів відмінювання тенденцій не виявляють, отже, для нас не представляють інтересу.

1. Короткою формою прикметників учні молодших класів користуються не часто, вживатючи в ролі присудка повну форму: *«Сосни в лісі дуже високі»*.

2. Відмінкові форми прикметників мають власні тенденції, які лише віддалено подібні з відповідними тенденціями іменників.

Оскільки форми прикметників не є самостійним засобом вираження граматичних значень, а повністю залежать від головного слова в словосполученні, як правило, іменника, то природно було б припустити, що тенденції вживання відмінкових форм прикметника співпадуть з відповідними тенденціями іменника. Але насправді збігу немає.

Вживання форм родового відмінка росте в прикметників значно повільніше, ніж в іменників, а форма називного відмінка прикметників у молодших класах займає в півтора рази більше місця, ніж в іменників.

Всі форми непрямих відмінків повільно прогресують.

За нашими спостереженнями, учні молодших класів більш охоче вживають прикметники як узгоджені означення при іменниках у називному відмінку. Іншими словами, вони уникають непрямих відмінкових форм прикметників. Можливо, це пов’язано із труднощами утворення форм непрямих відмінків і їхнього правопису.

Другою причиною великої кількості форм називного відмінка прикметників у молодших класах є часто вживання повних прикметників, що стоять у називному відмінку, у ролі іменної частини складеного присудка: *«Кошеня було пухнастеньке, веселе*».

У формах родового, давального, знахідного й місцевого відмінків прикметники можуть служити тільки означеннями, за винятком субстантивованих. Саме у цих відмінкових формах спостерігається відставання від іменників.

Особливу роль грає орудний відмінок. Форма орудного відмінка прикметників, поряд з функцією узгодженого означення при іменниках, може виконувати роль іменної частини присудка.

3. Розглянемо вживання прикметників із суфіксами. Стійко знижується вживання прикметників із суфіксами оцінки (перша група).

Стійко підвищується вживання прикметників із суфіксом -ен- (друга група).

Третя група – без чітко виражених тенденцій – включає прикметники з 12 часто вживаними суфіксами. Ця група найбільша: 75%. Як вся група, так і окремі суфікси утримуються на тому самому рівні вживання.

У четвертій групі («всі інші») відзначається ледь помітний ріст відсотка у початкових класах, потім невелике зниження.

В цілому у вживанні прикметників, що мають суфікси, тенденції значно слабкіші, ніж у використанні іменників із суфіксами.

4. Оскільки значна кількість дієслівних прикметників вже давно втратило зв’язок з дієсловом, ми не враховували тих слів, які в сучасній мові вже не вживаються в ролі дієприкметників.

Таким чином, у мовленні учнів відзначений ріст вживання короткої форми прикметників, форм родового й орудного відмінків, прикметників із суфіксом -ен-; негативні тенденції зафіксовані у використанні форми називного відмінка, у вживанні прикметників із суфіксами оцінки й в ад’єктивації дієприслівників.

**2.3.4 Дієслово**

Дієслово, порівняно з іншими частинами мови, володіє найбільш розвиненою системою категорій і форм. З їхнього числа, спираючись на результати орієнтовного аналізу, ми вибрали для вивчення тенденцій використання в мовленні молодших школярів:

а) інфінітив;

б) доконаний і недоконаний види;

в) часи та форми дійсного способу;

г) невідмінювані форми дієслова – дієприкметник й дієприслівник;

д) дієслова, що мають префікси.

1. Інфінітив має в цілому прогресивну тенденцію. Школярі використовують його переважно в ролі другої частини складеного дієслівного присудка; використання інфінітива в іншій ролі (підмета, означення, додатку, обставини мети та ін.) досить рідке, однак має чітко виражену прогресивну тенденцію.

Школярі не усвідомлюють інфінітив як початкову, основну форму дієслова. Очевидно, найбільш доступної для молодших школярів є форма минулого часу.

2. Дієслова недоконаного виду становлять більшість і мають позитивну тенденцію.

Очевидно, вибір виду дієслова в процесі синтезу мовлення залежить від «тимчасового плану» (А. В. Вондарко). У тексті, у якому дія передається в плані теперішнього часу й, отже, використовуються дієслова у формі теперішнього часу, переважає недоконаний вид. Але, як показали спостереження, число дієслів недоконаного виду росте також за рахунок форм дієслів минулого часу повторення дії, а також за рахунок інфінітива («стали будувати», «приїхали працювати» і т.п.).

3. У вживанні форм часу спостерігається зміщення на користь теперішнього часу. Ріст невеликий, але не слід забувати, що частка форм минулого й майбутнього часу значно скорочується (приблизно у два рази!) у зв’язку з тим, що школярі все частіше використають інфінітив, прислівники й дієприслівники.

Особливо інтенсивно регресує аналітична форма майбутнього часу – більш ніж у три рази. Ця тенденція суперечить тенденції збільшення частки недоконаного виду дієслова.

За нашими спостереженнями, використання форм теперішнього й минулого часів у значній мірі залежить від жанру учнівських творів, від теми, від характеру її розкриття. Так, розповідні твори, як правило, бувають написані в минулому часі. В описі переважає теперішній час (за винятком описів «за спогадами», що вплітаються в розповідний текст); у міркуваннях учні теж віддають перевагу теперішньому часу. Однак у творах на літературну тематику, і особливо в характеристиках персонажів, нерідко переказують сюжет у минулому часі.

Отже, виявлені тенденції у використанні часових форм дієслова відбивають не лише закономірності формування граматичного ладу мовлення, але й характер текстів, над якими їм доводиться працювати в різних класах. Але ті особливості мови, які обумовлені вимогами жанру, стають ознаками стилю учнівських творів у результаті переносу (якщо не проводиться диференціація стилів у системі розвитку мовлення учнів). Наказовий спосіб творення дієслова мало властиві письмовому мовленню учнів: ці форми частіше вживаються в усно-розмовних стилях.

4. Найсильнішими тенденціями володіють прислівник й дієприслівники: ріст їхнього вживання особливо помітний на тлі загального зниження частки дієслова серед інших частин мови.

Дієприслівники мають прогресивну тенденцію дуже високої інтенсивності.

Частка прислівників також росте інтенсивно. На тлі загального росту використання прислівників трохи знижується число їх коротких форм.

З кожним роком росте «дієслівність» прислівників: вони усе рідше вживаються без керованих або слів, що примикають; частіше зустрічаються прислівники з постфіксом; росте кількість дійсних прислівників, що дуже рідко дають коротку форму, і отже, позбавлені можливості виступити в ролі присудка. Росте вживання прислівників у конструкціях, властивих письмовому мовленню: головним чином дієприкметникового звороту.

**2.3.5 Займенник**

Загальний ріст числа займенників серед інших частин мови відбувається за рахунок розширення сфери неособових займенників: відносно-питальні, вказівні. Але росте вживання й інших займенників. Причина росту часте використання складнопідрядних речень

Особові займенники використовуються в реченнях в тій-самій функції, що й іменники, тобто в основному у ролі підмета або додатку (на відміну від іменників, займенники майже ніколи не використовуються учнями в ролі присудка).

На першому місці по частоті вживання у всіх класах стоять займенники третьої особи *«він», «вона», «воно», «вони»*; на другому місці – перша особа – *«я», «ми»* (головним чином не в прямій мови, а в оповіданнях про власне життя, у викладі своїх поглядів, почуттів, намірів, наприклад, в творах *«Ким я буду»*, , *«Моя улюблена книга»* і т.п.).

Рідше всіх вживаються займенники другої особи – *«ти», «ви»*. Вони зустрічаються порівняно рідко в діалозі, тому що сам діалог рідкісний у письмовому мовленні учнів; частіше вони вживаються в узагальнено-особистому значенні: *«Щораз, коли ти йдеш по місту, ти зауважуєш щось нове…»*.

**2.3.6 Загальні характеристики морфологічного складу мовлення учнів**

Етап оволодіння основними формами в області морфології закінчується значно раніше, ніж у синтаксисі, – звичайно до IV класу. В IV класі немає вже жодного учня, що не користувався б словами, які мають суфікси й префікси, складними словами, формами іменників і прикметників, часом дієслів, основними прийменниками, більшістю прислівників і займенників. Лише деякі морфологічні форми, властиві в основному книжковій мові, засвоюються більшістю учнів пізніше IV класу (деякі рідко вживані сполучники й прийменники, деякі варіанти найвищого ступеня прикметників, деякі варіанти дієприслівників, прислівників і т.п.).

У той же час чітко виявляється провідна роль синтаксису у тенденціях використання більшості морфологічних засобів: наприклад, зменшення числа використовуваних дієслів викликається ростом розмірів речення і, отже, зменшення числа присудків; ріст використання іменників у родовому відмінку викликається прагненням учнів використати певні типи словосполучень і т.д.

Однак процеси засвоєння морфології мають свої особливості.

По-перше, використання морфологічних засобів мови, в загальному, у меншому ступені залежить від жанру твору, стилю й індивідуальних особливостей автора, ніж вибір синтаксичних конструкцій.

По-друге, у морфології більше стабільних, постійних співвідношень, ніж у синтаксисі, і, отже, менше тенденцій.

По-третє, тенденції, як правило, рівномірніші й стійкіші, ніж у синтаксисі.

Найбільш загальні тенденції в морфології:

1. Відношення форм непрямих відмінків всіх відмінюваних частин мови до вихідного (тобто до називного відмінка однини в іменників) не постійно й має прогресивну тенденцію.

2. Тенденція використання слів, що мають складний морфологічний склад, також є загальною, охоплює всі частини мови, включаючи службові.

Залежно від причин, що викликають ті або інші зміни в ході оволодіння морфологією, виділяються три групи процесів:

а) процеси, що є наслідком збагачення словникового запасу на основі життєвого досвіду, спостережень, читання й т.п. (наприклад, прогресивна тенденція використання прикметників);

б) процеси, обумовлені розвитком синтаксичних відносин у мовленні учнів (наприклад, вживання сполучників, форм непрямих відмінків іменників і прикметників);

в) процеси, що викликані формуванням певного стилю мовлення.

Як у синтаксисі, так і в морфології не помічено посилення позитивних тенденцій у вживанні тих форм, які в даному класі вивчаються за програмою на уроках. Іншими словами, вивчення граматичного матеріалу не робить прямого впливу на кількість використовуваних морфологічних засобів мови. «Пік інтенсивності» використання тієї або іншої форми випереджає її вивчення в шкільному курсі. Можна стверджувати, однак, що вивчення граматики стає основою для виправлення різного роду мовних помилок і недоліків. Вивчення граматики підвищує правильність і культуру мовлення учнів.

Спостереження за роботою учнів показують, що, як правило, граматична форма вибирається учнями без попередньої цільової настанови, а граматичні завдання, що подаються учителем до твору, не сприяють ясному і вільному оформленню змісту.

**Список використаної літератури**

1. Бадер В.І. Розвиток зв’язного мовлення молодших школярів. – К., 1997.
2. Вашуленко М.С. Державний освітній стандарт з української мови (початкова ланка) // Початкова школа, 1997. – №2.
3. Вашуленко М.С. Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4-річного початкового навчання // Початкова школа. – 2001. – №1. – С.14.
4. Головко І. Формування вмінь і навичок молодших школярів складати твори-міркування // Початкова школа, 1999. – №8.
5. Джежелей О.В. та ін. Уроки читання і види мовної діяльності // Початкова школа. – 1994. – №6. – №8.
6. Наумчук М.М. Рідна словесність. Зошит у розвитку мовлення. – Тернопіль, 1998.
7. Олійник І.М. Розвиток зв’язного мовлення молодших школярів. – Рівне, 1999.
8. Олійник Г.А. Виразне читання в початкових класах. – Тернопіль: Астон, 2001.
9. Мазур О. Психологічні аспекти розвитку мовлення учнів // Педагогіка і психологія. – 2000. – №3. – С.74.
10. Пентилюк М.І. Основні аспекти навчання рідної мови // Початкова школа. – 1997. – №4.
11. Перемот С. Інтегрований курс рідної мови й мовлення // Початкова школа. – 1998. – №2.
12. Трунова В.А. Лінгвістичні основи формування мовленнєвих умінь // Початкова школа. – 1995. – №2.
13. Трунова В.А. Розвиток мовлення молодших школярів в умовах білінгвізму. – К.: Вища школа, 2001.
14. Речь. Речь. Речь. / Под ред. Т.А. Ладыженской. – М.: Педагогика, 1990.
15. Хорошковська О.А. Розвиток українського мовлення молодших школярів // Початкова школа. – 1997. – №9.
16. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 3-4 класи. – К.: Початкова школа. – 2003. – 296 с.