

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ УКРАЇНСЬКОГО КОМУНІКАТИВНОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Наталія Притулик,

аспірантка Інституту педагогіки АПН України

На сучасному етапі становлення та розвитку нашої суверенної України з набуттям українською мовою статусу державної надзвичайно актуальною постає проблема формування україномовної особистості. І саме школа, а особливо її початкова ланка, покликана виробити та вдосконалити повноцінні вміння та навички українського мовлення у своїх вихованців.

З метою з'ясування загальної картини в розв'язанні зазначеної проблеми нами було проведено дослідження у середніх школах міст Чернігова та Новгород-Сіверського. Результати дають підстави стверджувати, що більшість молодших школярів цього регіону не володіє на належному рівні вміннями, необхідними для вільного спілкування українською мовою.

У проведеному нами опитуванні батьків, які обрали для своїх дітей школи з українською мовою навчання, взяла участь 141 родина. З них 76,6% родин, у яких обидва батьки – українці за національністю, 20,7% – змішаних (українець-росіянин), 2,7% – обидва батьки – росіяни. Опитування дозволило визначити такий відсотковий розподіл за мовою побутового спілкування: російськомовних дітей – 60%, україномовних – 19%, тих, що розмовляють суржиком – 21%.

Результати контрольної перевірки умінь діалогічного та монологічного українського мовлення першокласників свідчать про досить низький рівень його.

Незважаючи на те, що під час уроку школярі намагаються відповідати українською мовою, на перервах переходять на російську мову або розмовляють суржиком ("змішування" української та російської мов на всіх мовних рівнях: орфоепічному, граматичному, лексичному). Помічено, що при цьому домінуючою мовою є російська. Використання школярами української лексики переважає, в основному, під час спілкування дітей на теми, зміст яких пов'язаний зі школою, навчальною діяльністю, засвоєнням на уроках навчальним матеріалом. Це свідчить про те, що поява українського "компоненту" у мовленні частини дітей відбулася вже в процесі шкільного навчання, тобто до школи вони прийшли

російськомовними. Причина такого мовлення – мовленнєве середовище, в якому зростають діти, адже 68% опитаних батьків спілкуються в побуті російською мовою.

Часто і самі вчителі на уроці говорять українською, а на перерві, спілкуючись з учнями, користуються російською мовою. До того ж, і "український варіант" мови багатьох вчителів не завжди є ідеальним, особливо в орфоепічному плані. Це є також одним з негативних факторів, що впливає на формування культури українського мовлення школярів. Адже в умовах, де "україномовність" середовища забезпечується, в першу чергу, школою, яка є для більшості дітей першим, і якщо не єдиним, то основним джерелом засвоєння української мови, мовлення вчителя має бути бездоганним взірцем.

Наведені дані свідчать про те, що проблема навчання українському мовленню молодших школярів загострюється зі вступом до шкіл з українською мовою викладання російськомовних дітей. Виникає проблема неадекватності традиційної методики навчання української мови, яка розрахована на учнів, що вже володіють українською мовою на певному рівні, тим умовам, які характерні регіонам, де побутовим мовленням є російське. На жаль, зазначене стосується не тільки міст Чернігова та Новгород-Сіверського, а й багатьох інших. Саме тому в таких регіонах учителі мають враховувати несформованість українського мовлення на першому етапі навчання дітей у школі.

Сьогодні забезпечення комунікативної компетентності – один з пріоритетів змісту загальної середньої освіти, що висувається в проєкті Концепції розвитку загальної середньої освіти. При цьому слід враховувати, що на момент досягнення дитиною шестирічного віку, її "комунікативний вік" (стадія розвитку суб'єкта, що характеризується певними новоутвореннями в номенклатурі та способі розв'язання комунікативних завдань) залишається ще дуже малим. Зі вступом дитини до школи її сфера спілкування значно розширюється. Дитина починає виконувати велику кількість нових соціальних ролей: у

школі вона – учень, однокласник, у тролейбусі – самостійний пасажир, у магазині – покупець, на вулиці – перехожий, до якого можуть звернутися оточуючі з будь-яким запитанням, проханням або вона сама потребуватиме певної інформації, допомоги і т. ін. Вміння вітатися, ввічливо звертатися, дякувати, вибачатися, прохати, запитувати, відповідати, орієнтуючись на співрозмовника, тобто ефективно здійснювати мовленнєву діяльність в різних ситуаціях спілкування, стають для шестирічної дитини життєво необхідними.

Таким чином, розширення комунікативної сфери першокласника висуває певні вимоги до його мовленнєвого розвитку та, безумовно, потребує пошуку шляхів до "комунікативного зростання".

Основною вадою процесу навчання рідної мови в школі було і поки що є те, що учні засвоюють теоретичні знання з мови, однак практичні вміння користування нею (говоріння) у школярів майже не формуються. Наслідком цього є невміння спілкуватися українською мовою, орієнтуватися на слухача в певних мовленнєвих ситуаціях, тобто наявна комунікативна некомпетентність.

Дані анкетування вчителів та безпосередніх спостережень за навчально-виховним процесом на уроках рідної мови дають підстави стверджувати, що формуванню в молодших школярів комунікативних умінь та навичок приділяється недостатня увага. Цілеспрямована робота, спрямована на навчання учнів ефективно здійснювати мовленнєву діяльність у різних ситуаціях спілкування, тобто формування комунікативного мовлення, майже не проводиться.

Анкетне опитування вчителів-практиків свідчить, що 24,1% опитаних зовсім не орієнтуються в сутності поняття "комунікативне мовлення", визначаючи його як "мовлення правильне, виразне, приємне для інших людей" або як "усне зв'язне мовлення", 20,7% мають досить поверхове уявлення про це, 55,2% правильно розуміють його значення, але, як правило, недостатньо володіють методами і прийомами формування комунікативного мовлення.

Цікавим є те, що всі опитувані вчителі стверджують, що приділяють час (приблизно від 3 до 7-10 хв.) на кожному уроці української мови для розвитку комунікативних умінь школярів. Проте, якщо проаналізувати їхні відповіді на ряд питань, що стосувалися методики розвитку комунікативного мовлення школярів, то можна зазначити, що лише 18,9% з них проводять ціле-

спрямовану роботу над формуванням комунікативних умінь учнів, застосовуючи окремі методи та прийоми адекватні цій меті (рольова гра, інсценізація казки); 22,4% використовують для цього деякі (часто непрямі) методи та види роботи, що зводяться до формування частково-мовленнєвих умінь: застосування стандартних вправ з розширення словникового запасу (рідше – його активізації), складання речень, оповідань за малюнком, використовуються з цією метою також перекази, робота з текстом на уроках читання, написання творів, бесіди етичного змісту та деякі інші традиційні методи та види роботи з розвитку мовлення; 58,7% учителів хоча й зазначають, що проводять роботу з розвитку комунікативного мовлення учнів, однак намагаються здійснити це за допомогою засобів, які не відповідають поставленим завданням.

Ці факти дозволяють стверджувати, що більшість учителів-практиків, розуміючи важливість завдання формувати комунікативні вміння і навички в учнів, мають дуже поверхове уявлення про спосіб його реалізації, а отже, потребують методичної допомоги.

Проблема розвитку комунікативного мовлення молодших школярів не нова. Її психолінгвістичні засади закладено дослідженнями видатних науковців: Л.С.Виготського, А.А.Леонтьєва (теорія мовленнєвої діяльності), І.А.Зимньої (особистісно-діяльнісний підхід до навчання), М.І.Жинкіна, А. К. Маркової (засвоєння мовлення як засобу комунікації).

Методика викладання української мови як рідної досі не використовувала результатів цих психолінгвістичних досліджень, оскільки вважалося, що для рідної мови проблема формування комунікативного мовлення не стоїть. Впродовж довгого часу програми з української мови для початкових класів не орієнтували вчителів на розвиток комунікативних умінь учнів. Основна увага в них зверталася на такі напрямки роботи з розвитку мовлення, як удосконалення звуковимови, збагачення, уточнення та активізація словникового запасу, удосконалення граматичних умінь, розвиток зв'язного мовлення.

І хоча серед навчальних вправ для першого класу траплялися завдання комунікативного характеру (впродовж року учні мали засвоїти ввічливі форми, навчитися відповідати на запитання, самим формулювати та ставити запитання, слухати і правильно сприймати мовлення співбесідника), проте на їх першочерговості не наголошувалося. Методика була націлена на розвиток

усного мовлення через формування в учнів частково-мовленнєвих умінь (орфоепічних, звуковимовних, граматичних, лексичних). Починаючи з 1997 р. в навчальних програмах з української мови для початкових класів було виокремлено завдання розвитку у вихованців діалогічного та монологічного мовлення. Однак у самій методиці викладання української мови певних змін, пов'язаних з цим, не відбулося. Окрім того, способи діагностики мовлення, контролю його розвитку, критерії оцінювання продовжували зводитися до перевірки частково-мовленнєвих умінь. Зважаючи на ці обставини, збільшення у програмі пріоритетів мовленнєвого розвитку молодших школярів на методичному арсеналі вчителів-практиків ніяк не позначилося, методична організація роботи з розвитку мовлення не змінилася. Нові ж методичні знахідки, надбані передовими вчителями в процесі практичної діяльності, поповнили фонди засобів формування та вдосконалення, знову ж таки, частково-мовленнєвих умінь молодших школярів, що стосувалися в основному писемного мовлення. Безсумнівно, набуття таких умінь учнями також є надзвичайно важливим аспектом мовленнєвого розвитку, але, як показує практика, недостатньо ефективним для розвитку комунікативного мовлення школярів.

Комунікативна лінія в навчанні української мови виокремилася в одну з провідних лише нещодавно у Державних стандартах (2000 р.). Таким чином, проблема формування комунікативного мовлення учнів є новою для шкіл з українською мовою викладання. Особливої актуальності вона набуває у зв'язку з тим, що основна частина першокласників, як вже зазначалося, не володіє навіть на побутовому рівні навичками спілкування українською мовою, яка є хоча й рідною для більшості з них, але другою за послідовністю засвоєння після російської. У такій ситуації доцільно звернутися до позитивного досвіду методики вивчення іноземної мови, де комунікативний підхід зарекомендував себе як один з найефективніших.

Для здійснення комунікативного підходу необхідно враховувати особливості комунікативного акту, який є основною одиницею спілкування. За визначенням М.І.Лисинної, *спілкування – це взаємодія двох або більше людей, спрямована на укладення та поєднання їхніх зусиль з метою налагодження відносин та досягнення загального результату*. З цього випливає, що для процесу спілкування необхідними умовами є наявність *співорозмовника (адресата)*, на якого має орієн-

туватися мовлення адресанта і *мети спілкування*, яка породжується певними *мотивами*, що виникають в конкретній *мовленнєвій ситуації*.

Особливістю мовлення є те, що воно виникає не саме по собі, а лише з особистої *внутрішньої потреби* мовця щось сказати, про щось повідомити, висловити якийсь бажання і т. д., тобто воно завжди є вмотивованим. В умовах шкільного уроку в ролі *мотиву* мовлення для учнів найчастіше виступає завдання вчителя, але для живого безпосереднього мовлення школяра спонуки, що носить наказово-примусовий характер, недостатньо. Мотив мовлення, здатний природно викликати бажання говорити, виникає лише в мовленнєвій ситуації. *Ситуація*, в свою чергу, – це *динамічна система взаємовідносин осіб, що спілкуються, яка завдяки своїй здатності відображатися у свідомості породжує особистісну потребу в цілеспрямованій діяльності і в такий спосіб живить цю діяльність*. Саме тому вчитель, прагнучи навчити вихованців спілкуватися українською мовою, повинен на уроці штучно моделювати мовленнєві ситуації, створюючи мотивацію учнівських висловлювань. Для того, щоб бути здатною викликати активну реакцію мовця, потребу та бажання висловлюватися, ситуація має нести в собі особистісну цінність для учасників спілкування, бути для них близькою. Моделюючи мовленнєві ситуації на уроках рідної мови, вчителю необхідно враховувати цю умову.

Спілкуючись, співорозмовники взаємодіють між собою. Кожен з них впливає певним чином на іншого й у свою чергу підпадає під вплив. У процесі такої взаємодії суб'єкти спілкування розраховують на певну реакцію співорозмовника, очікуючи його відповіді на своє висловлювання. Для того, щоб ця реакція була адекватною меті, що викликала комунікацію, мовцю необхідно обрати оптимальну комунікативну тактику (відповідні прийоми спілкування, мовні та мовленнєві засоби для вираження змісту повідомлюваного). Це завдання ускладнюється тим, що комунікативний акт носить імпровізований характер. Учасники діалогу не мають змоги заздалегідь продумати і підготувати свої репліки, оскільки вони залежатимуть від реакції співорозмовника на кожному з них. Спонтанність спілкування обмежує в часі процес вибору мовних одиниць, що вимагає від мовця володіння навичками використання частково-мовленнєвих умінь у непередбаченому, спонтанному мовленні. Набуття цих навичок можливе виключно в умовах

спеціально створених мовленнєвих ситуацій, оскільки лише вони здатні забезпечити всі необхідні умови комунікативного акту, де його компоненти представлені у нерозривному взаємозв'язку і синтезі, і лише в ній частково-мовленнєві уміння здатні виявлятися.

Отже, сутність *комунікативного підходу* полягає в тому, що процес навчання повинен становити *модель процесу спілкування*.

Зважаючи на все вище зазначене, доціль-

ність навчати учнів україномовному говорінню через формування в них комунікативного мовлення, яке, водночас, є першочерговою самостійною метою на початковому етапі навчання української мови в школі, не викликає сумнівів. У зв'язку з цим постає завдання теоретичної розробки проблеми формування комунікативного мовлення в українській методиці та методів і прийомів формування комунікативного мовлення на різних етапах навчання мови.

ВПЛИВ ТЕХНІКИ ПИСЬМА НА ФОРМУВАННЯ ГРАФІЧНОЇ НАВИЧКИ

Ольга Прищепя,

канд. пед. наук, ст. наук. співроб.

Інституту педагогіки АПН України

Незабаром за парти сядуть шестирічні учні. Вони будуть навчатися правильно говорити, читати й писати. Останнє чи не найскладніше завдання, оскільки кисть руки, фаланги пальців є ще не досить зміцнілими. Тому велике значення тут матиме навчання техніки письма.

Одним з головних завдань початкової школи є навчання учнів писати чітко, розбірливо, із швидкістю, відповідною індивідуальним можливостям. У процесі навчання письма у першокласників формуються графічна, технічна й елементарна орфографічна навички. Питання техніки письма останнім часом у нашій школі відійшло на задній план. "Передові позиції" зайняла суто графічна навичка письма: виписування букв, поєднань, слів.

Учителі вважають (за анкетними даними), що вправління дітей у письмі чималої кількості графем, буквосполучень сприятиме уникненню різних графічних помилок (спотворення форми букв, різної висоти їх у слові, широких поєднань тощо). Однак спостереження за такою практикою показує, що письмо букв та їх поєднань по декілька рядків дає позитивні результати переважно тільки на певний період. Пізніше, коли починають писати речення, тексти, форми букв знову спотворюються і з'являються інші графічні помилки. Причиною такого явища є недостатня увага вчителів до формування техніки письма.

Виходячи з фізіологічної природи письмового акту, перше, що потрібно в навчанні пи-

сьма, – це дати учневі певні настанови щодо письма, які будуть початковим етапом формування технічної навички. Зокрема, навчити його, як потрібно сидіти за партою, тримати ручку, зошит, користуватися знаряддям письма. Для вчителя це – одне з перших завдань, які входять у загальний зміст навчання письма. Звісно, контролювати одночасно всі правила письма дітям у цьому віці ще важко, однак вони усвідомлюють їх швидко, бо цей вік – сензитивний період для засвоєння порядку.

Питання настанови учня надзвичайно важливе не лише з суто дидактичних міркувань (позитивні, негативні наслідки роботи), а більш важливих – гігієнічних.

На жаль, на практиці існує дуже багато хиб у цій ділянці роботи, тому ми хочемо звернути на них увагу вчителя.

Доречно згадати про те, що навичка – це не рефлекс і не інстинкт, закладений у саму природу організму через спадкову передачу; навичка – результат особистого досвіду, закріпленого повторенням одноманітних дій. Отже, для того, щоб дитина сама згадувала про правила письма, прагнула їх виконувати, потрібні спочатку часті, а потім рідші (залежно від результату) їх повторення. Важливо, щоб учитель ненав'язливо нагадував про правила письма різними способами (на прикладі письма окремих учнів; посиланням до плакату, де дане правило відображено; особистим прикладом; введенням у цей процес казкових героїв), тобто не просто вимагав їх дотри-