

УКРАЇНСЬКИЙ СВІТ: ІСТОРИЧНІ, КУЛЬТУРНІ ТА ОСВІТНІ

- Григорій ПИВТОРАК. «І розійшлися словени по землі, і прозвалися іменами своїми...» 1
- Наталія Толочко. Через віки... 7
- Інна Безрукова. Український дитячий фольклор і його ви-
користання в навчальній літературі. 7
- Ярослава Ткачук, Марія Кубик. Гуцульські прикраси.. 14

СТОРИНКИ ЛІНГВІСТА

- Дмитро Тимошук. Чи заговорить комп'ютер українсь-
кою. 18
- Ірина Пономарьова. Дієслівні й прислівникові си-
ноніми. 22

МЕТОДИКА І ПРАКТИКА

- Наталія Притулик. Формування комунікативних умінь
першокласників у процесі навчання грамоти. 26
- Ольга Хорошковська, Людмила Кутенко. Уроки українсь-
кої мови у першому класі шкіл з російською мовою викла-
дання. 36
- Юлія Тельпуховська. Шевченківська олімпіада як засіб і
форма підвищення української культури студентів. 36
- Наталія Гавро. Розвиток навичок аудіювання в учнів пер-
шого класу та вміння читати мовчки й розуміти прочитане в
учнів третього. 40
- Оксана Петрук. Активізація словникового запасу молод-
ших школярів у процесі виконання завдань з версифікації. 44

ІНФОРМАЦІЯ ПОВІДОМЛЕННЯ

- Центр гуманітарної співпраці з українською діаспорою 48

Затверджено Вченою радою Ніжинського педунівер-
ситету ім. Миколи Гоголя
(протокол №17 від 28 квітня 2002 р.)

Підписано до друку 21.04.2001. Формат 60x84/8. Папір офсетний №1.
Друк офсетний. Умовн. друк. арк. 5,58. Умовн. фарбовідб. 5,58. Обл.-
вид. арк. 6,34. Наклад 300 прим. Зам. №21-629.

Друк: Друкарня Київського національного університету ім. Т. Шевче-
нка ☎ 234-22-90
✉ Адреса редакційної колегії: 01033, м. Київ, вул. Володимирська, 60,
Центр українознавства Київського національного університету і
м. Т. Г. Шевченка.

СПОЧАТКУ - спершу; насамперед; зразу.
 СТАРАННО - пильно, дбайливо, ретельно; акуратно.
 СТИХА - тихо, потихеньку, тихцем;
 /пошепки/ нишком.
 СТРАШНО - боязко, лячно, моторошно.
 СТРИМКО - круто, обривисто, прямовисно.
 СУВОРО - строго; грізно; круто, жорстоко.
 ТЕПЕР - нині; /у даний момент/ зараз.
 ТИХО - потиху, спокійно, неголосно, негучно, нечутно; беззвучно, безшелесно.
 ХМАРНО - похмуро, хмурно.

ХОРОШЕ - гарно, ловко; красиво, красно; лепсько; чудово; добре; приємно.
 ЧАСОМ - іноді, інколи, деколи, зрідка; коли-не-коли, вряди-годи.
 ЧАСТО - часто-густо, неодноразово, багаторазово, не раз, нерідко.
 ЧИМАЛО - багато, досить, доволі, добре-таки, порядно.
 ЧИСТО - охайно, чепурно.
 ШВИДКО - скоро; бистро, хутко, прудко, шпарко, жваво, живо; борзо.
 ЩИРО - щиросерде, чистосерде, відверто.

МЕТОДИКА І ПРАКТИКА

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ ПЕРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГРАМОТИ

*Наталія ПРИТУЛИК,
 аспірантка Ін-ту педагогіки
 АПН України*

У Державному стандарті мовної освіти одним з першорядних завдань початкового навчання української мови є формування в учнів комунікативних умінь. Це знайшло своє відображення в нових програмах з української мови, в яких поставлені відповідні вимоги до мовленнєвого розвитку школярів. Проте методичні шляхи їх реалізації окреслені ще досить нечітко, а вчителі не забезпечені комунікативно спрямованою навчально-методичною літературою.

Зазначена проблема набуває особливої актуальності в тих регіонах України, де в школах з українською мовою викладання основна частина першокласників (за даними дослідження - 81%) не володіє нею (Київ, Полтава, Чернігів, Новгород-Сіверський, Харків, міста південно-східного регіону і т. д.). Традиційна ж методика викладання української мови розрахована на школярів, які на початковому етапі вже володіють рідною мовою. У програмах з української мови для початкових

класів у мовленнєвому розвитку вихованців наголошувалося на таких завданнях: *вдосконалити* орфоепічні, граматичні вміння, *збагатити та розширити* словниковий запас, *розвинути* їхнє зв'язне мовлення, спираючись на вже сформовані певною мірою в школярів ще до школи мовленнєві вміння та навички. Цілком зрозуміло, що для дітей, які володіють українською мовою хоча б на рівні побутового спілкування, цей шлях опанування мови є цілком природним. Але в дитини, яка не вміє розмовляти українською мовою, початкові вміння володіння нею потрібно спочатку формувати, а вже потім розвивати, вдосконалювати і т. д.

Необхідно пам'ятати, що головна функція мови в суспільстві – комунікативна, а, отже, і основна мета навчання рідної мови в школі – сформувати вміння володіти нею з метою вільного спілкування. Проте спостереження за навчально-виховним процесом показало, що вчителі, прагнучи сумлінно виконати програмові

вимоги, поспішають якнайшвидше викласти під час добукварного періоду навчання грамоти мовний матеріал (сформувавши уявлення про речення, слово, звук, склад, наголос тощо) для того, щоб швидше приступити до вивчення букв і навчити учнів читати й писати. На вироблення навичок говоріння українською мовою у педагогів не вистачає часу. Та це питання і не стояло раніше. Але чи досягають учителі основної мети вивчення української мови у школі, навчивши вихованців моделювати речення, робити звуко-буквений аналіз слів, читати й писати? Спостереження свідчать, що в результаті такого навчання школярі засвоюють теоретичні знання з мови, однак практичних навичок користування нею (говоріння) вони не набувають. Саме з цієї причини на перервах учні найчастіше розмовляють між собою російською.

Найчастіше українське мовлення засвоюється учнями спонтанно: через виправлення вчителем численних помилок. Чи не варто прислухатися до думки психологів та лінгвістів (Г.Є.Пальмер, Е.К.Кітсон та інших), які відстоюють думку, що «навчання розмовної мови завжди було, є і буде найшвидшим і найвірнішим засобом навчання читання і письма». Тому чи не важливіше й ефективніше було б сформувати спочатку вміння українського мовлення, відпрацювати навички володіння нею, виробити та розвинути чуття мови?

Сформувати вміння комунікативного мовлення – означає навчити учнів ефективно здійснювати мовленнєву діяльність у різних ситуаціях спілкування. Анкетування вчителів початкової ланки дає підстави стверджувати, що більшість педагогів (81,1%) недостатньо орієнтуються в понятті «комунікативне мовлення». Вчителі ототожнюють цей термін з поняттям «зв'язне мовлення», яке часто не орієнтоване на співрозмовника. Комунікативне мовлення може здійснюватися як у формі монологу, так і діалогу. У шкільній практиці, на жаль, до цього часу друга форма майже не формувалася, а перша не мала комунікативного спрямування. Неврахування у навчальному процесі зазначених особливостей процесу усного спілкування, який виникає лише в певній ситуації, заважає школярам природним шляхом засвоювати українську мову.

Особливості реформаційних процесів у освіті, зокрема зниження на рік вікової межі

галузі вступу дітей до школи, відкривають широкі можливості для розвитку комунікативних умінь учнів уже в 1 класі. Адже це дозволяє продовжити добукварний період навчання грамоти першокласників (до місяця, а то навіть і більше), розпочавши навчальний процес з формування вміння усного мовлення. На цьому ж наголошують і провідні методисти (О. Н. Хорошківська, І. П. Гудзик та ін). Вони рекомендують використовувати рольову гру – той вид діяльності який найбільше властивий для дітей шестирічного віку. Спостереження, проведені нами в процесі формуючого експерименту, показали, що гра, зокрема рольова, є одним з найефективніших засобів формування комунікативних умінь, адже саме вона містить певну ситуацію спілкування і саме в ній знаходить свій вияв один з найхарактерніших видів комунікативної діяльності – діалог.

Для розвитку комунікативного мовлення необхідним є формування в учнів на першому етапі частково мовленнєвих умінь (слухати-розуміти українську мову, володіти силою голосу та темпом мовлення, звуковимовними, орфоепічними, лексичними (в тому числі й етикетної лексики), граматичними вміннями і в той же час комунікативними (вмінням добирати мовні засоби для спілкування в залежності від змісту та ситуації, спілкування, орієнтації на співрозмовника, мети спілкування та комунікативного завдання: привітання, прохання, подяки, вибачення, вітання зі святом, запиту або повідомлення певної інформації).

Лексичний матеріал (слова, репліки), що має засвоїтися на уроці, науковці вважають за доцільне об'єднувати певною темою (наприклад, «Школа», «Навчальні речі», «Родина», «Дім», «Побутові речі», «Меблі», «Посуд», «Одяг та взуття» і т. д.). При цьому рекомендується вводити у словник першокласників слова, які б належали до різних частин мови, що дасть змогу відразу формувати повноцінне мовлення.

Вже з перших уроків важливо уважно працювати над засвоєнням нормативної вимови звуків української мови (особливо звуків /а/, /о/, /ч/, /г/, /ц'/, /дз/, /дз'/, /дж/) та збагаченням словникового запасу. Важливим є і завдання формування граматичних умінь, реалізувати яке вчитель може, пропонуючи першокласникам усні практичні вправи (наприклад: де що знаходиться? хто з ким іде? що біля чого? і т. д.), під час

виконання яких вони будуть змушені вживати слова в тих граматичних формах, які демонструвалися вчителем (українською мовою слід вимовляти: на парті, на столі...), і навички яких педагог прагне виробити. Методи та прийоми вищезгаданої роботи не є зовсім новими для вчителів, але вона має бути добре продуманою, правильно керованою і здійснюватися цілеспрямовано та систематично. Вважаємо за потрібне підкреслити велику роль зразка, який дає вчитель саме на початковому етапі навчання української мови, тобто на етапі формування частково мовленнєвих умінь і переводу їх у мовленнєві. Ним може бути як художній твір, так і мовлення вчителя.

У зв'язку з останнім, у процесі відбору експериментальних класів (експериментальне навчання проходило в загальноосвітніх школах міст Києва, Чернігова, Новгород-Сіверського Чернігівської області) особлива увага зверталася саме на рівень володіння вчителем українською мовою. Адже наставник завжди дає власний зразок: «Прислухайтесь, як я вимовляю...», «Повторіть так, як я...», «Повторюйте за мною...» і т.д. Нами була зроблена спроба практично втілити вимоги нових програм, враховуючи те, що першокласники в більшості своїй російськомовні. Тому, ставлячи завдання сформулювати такі частково-мовленнєві вміння як українська літературна вимова та граматичні, а також збагачення словникового запасу, було проаналізовано насамперед підручник, рекомендований Міносвіти і науки України «Буквар» М. С. Вашуленка та Н. Ф. Скрипченко з точки зору його можливостей задовольнити завдання, які нас цікавили. Аналіз добукварної частини цього підручника дав змогу відібрати матеріал для орфоепічних вправ (на жаль, це були деякі окремі слова), дібрати тексти до малюнків, які одночасно використовувались і для слухання.

Так, матеріал с. 5 («Ігри дітей») дав можливість тренуватися дітям у вимові твердого звука /ч/, дзвінкого /г/ та чіткої вимови /о/, /а/, хоча, звичайно, для цього довелося добирати спеціальні орфоепічні вправи, які б сприяли засвоєнню вимови. На основі віршів А. Костецького формувалося вміння слухати-розуміти і відповідати на

запитання за змістом. Тут діалог розвивався спочатку як «учитель-учень», а потім як «учень-учень» (діти вчилися ставити запитання за зразком), в процесі яких вони мали засвоїти слова: дівчинка (дівчатка), хлопчик (хлопчики), човен, м'яч, стоїть, іде, біжить, пускає, грається (-ються). На етапі закріплення учні розповідали, *хто (що) робить?* та *хто який? (яке?)*. Мусимо зазначити, що роботу над реченням та іншим мовним матеріалом ми перенесли на пізніший час, оскільки основним завданням було формування зазначених вище вмінь.

Аналогічно були проаналізовані й наступні сторінки, що дало можливість використовувати в роботі підручник. Так, наприклад, у процесі вивчення казки «Ріпка» (с. 6, де вміщено ілюстрації до казки) було заплановано не тільки слухання-розуміння її, але й удосконалення вимови дзвінких (*дід, город*), нескладового /й/ (*нішов, узяв, покликав*), а також поставлено завдання ознайомити дітей з кличною формою (*бабо (бабусю), внучко, собачко, кицю* і т. д.). Відомо, що діти люблять не тільки слухати казки, але й інсценізувати. Тому наступний урок був присвячений інсценізації: важливо було, щоб кожен, «актор» запам'ятав слова своєї ролі. Оскільки слів не так багато, так само, як і акторів, то були призначені учні-суфлери, які також мали запам'ятовувати слова, аби вчасно підказати актору у випадку, якщо той забуде. Таким чином, весело і в невимушеній формі учні вели діалог українською мовою на репродуктивному рівні (рівні відтворення сприйнятої на слух казки). На одному з уроків (тема «Овочі та фрукти») діти розглядали і називали овочі, говорили, які вони, далі - «оживляли» (на папері домальовували обличчя, ручки, ніжки), а потім, звертаючись до кожного овоча, «хвалили» їх (вчилися говорити компліменти): «Морквочко, ти така гарна! В тебе таке гарне волоссячко»; «Огірочку, ти такий запашний!» і т.д.

На жаль, у букварі наявні окремі сторінки, до яких складно було дібрати художні тексти для слухання-розуміння, а тому доводилося їх складати спеціально або використовувати матеріал інших букварів (К.С.Прищепи та В.І.Колесниченко, О.Н.Хорошковської).

Лише через місяць ми приступили до формування уявлень про слово, речення, звук, склад, наголос. На цей час учні могли вже відповідати українською мовою. Завдяки заучуванню численних скоромовок і невеликих дитячих віршів, у більшості з них сформувалися звуковимовні вміння та вміння літературної вимови, склався певний словниковий запас.

При засвоєнні мовного матеріалу про речення, слово, та ін. ми скористалися букварем «У світі чарівних букв», оскільки, на нашу думку, в цьому підручнику він поданий цікавіше, доступніше. Для цього було виготовлено кольорові схеми слів, з яких легко можна «будувати», тобто унаочнювати, речення.

У зв'язку з поставленими завданнями ми прийшли до висновку, що закріплювати та активізувати в мовленні вміння, які формуються на уроці, потрібно в ситуаціях спілкування, що можуть бути природними або штучно змодельованими вчителем. Обов'язковими вимогами до мовленнєвої ситуації мають бути: чітке визначення умов (обставин реальної дійсності), у яких вона відбувається; наявність адресата мовлення; мотиву; поставленого мовленнєвого завдання або мети висловлювання.

Ситуації спілкування цілеспрямовано моделювалися вчителем на уроці. Пропонуючи учням завдання, виконання якого можливе лише шляхом спілкування, що передбачає наявність адресата мовлення, вчитель створює природний мотив мовлення, потребу в ньому, яка визначає мету спілкування («Ти хочеш щось намалювати /мотив/, але в тебе немає паперу (кольорових олівців). Він (вони) є у вчителя (однокласника). Отже, тобі треба звернутися до нього і попросити /мета/. Або «ви з сусідом хочете перемогти в конкурсі /мотив/. Для цього вам потрібно намалювати разом пару однакових рукавичок. То ж маєте домовитися про однаковий колір та візерунок /мета/»).

Під час вивчення букв робота над удосконаленням вимовних та граматичних умінь продовжувалася також у процесі

використання мовленнєвих ситуацій. Малюнки підручника використовувалися з метою ведення діалогів. Для цього спочатку з'ясувалося, про що можуть говорити зображені герої (дівчинка і лялька, лікар і хлопчик (с. 21), потім учні призначалися на ролі, ставилося мовленнєве завдання. Такі види роботи, як рольова гра, а також інсценізація сприйнятої на слух казки або складеної самими дітьми на уроці виявилися досить ефективними для розвитку діалогічного мовлення.

У випадках, коли ситуативних малюнків було замало, пропонувалися діалоги на основі уявних мовленнєвих ситуацій, які починаються словами: «Уяви собі, що...» (наприклад, «Уявіть собі, що сьогодні ваш товариш (ім'я) не прийшов до школи, треба зателефонувати йому і дізнатися, що сталося.» (Далі учні призначаються на ролі). Або: «Уяви собі, Сергійку, Галинко..., що ти хочеш погратися у якусь гру, але ні з ким. Чи не варто познайомитися з новеньким хлопчиком (дівчинкою), що сидить на лавочці та запросити його (її) погратися разом? Новеньким (новенькою) буде... (вчитель називає когось із учнів).

До комунікативної діяльності на уроці ми намагалися залучити всіх (або якомога більше) першокласників одночасно. Під час роботи в парах або малих групах учнів усього класу, вихованцям давалися чіткі інструкції щодо програвання мовленнєвих ситуацій (наприклад, «діти, що сидять за Тетянкою, ... та ... будуть «дикторами прогнозу погоди», а ті, що сидять за Миколкою, ... та ... - «глядачами»; «поверніться кожен до свого сусіда»), початок і закінчення говоріння сигналізувався умовним сигналом (якісь певні звуки, «ввімкнення — вимкнення телевізора», намальовані ротик, що говорить, і закритий ротик і т. д.).

Отже, пріоритетними організаційними формами розігрування ситуацій виявилися робота **в парах** («кралець» – «замовник»; «продавець» – «покупець»; «лікар» – «пацієнт» і т. д.) та в **малих групах** («екскурсовод» – «екскурсанти»; «пасажир» – «кондуктор» і т. д.).

Під час розігрування деяких діалогів (рольових ігор) використовувалися реквізити, які допомагали «артистам» уявити себе певним героєм, «увійти в образ». Маніпулювання предметами («телефон», «гроші», «товар», «мікрофон») сприяло заповненню пауз між репліками та зв'язувало сюжет ситуації, що розігрувалася. На таких уроках дітям було цікаво й весело, всі учні із задоволенням брали активну участь у роботі класу.

Працюючи над формуванням умінь монологічного мовлення учнів, на початковому етапі ми застосовували розповідь за аналогією. Так, на одному з перших уроків, навчаючи учнів розповідати про свою школу, клас та навчання, ми створили таку ситуацію: діти отримали «лист від зайченят з лісової школи», в якому ті розповідали про свій клас та шкільне життя (це був взірць розповіді) і запитували школярів про їхній (учні відповідали зайченят) адресат мовлення за аналогією. У такий спосіб одночасно формувалися граматичні вміння (вживання прикметників жіночого роду із закінченням *-а*) і розширювався активний словниковий запас школярів.

Як ми переконалися в ході експериментального навчання, для розвитку монологічного мовлення, зокрема, для переказування прослуханого твору, також доцільно створювати мовленнєві ситуації, які б орієнтували мовлення учнів на певного слухача або групу слухачів. Наприклад, «... уяви собі, що матуся доручила тобі приспати молодшого братика або сестричку, для цього треба розказати йому казочку». Половина учнів класу грають роль старших дітей, а інша половина - «молодших братиків» або «сестричок», яким треба переказати прослухану на уроці казку чи оповідання.

Використання та створення мовленнєвих ситуацій з метою розвитку комунікативного мовлення переконало нас, що саме так найкраще активізується словник учнів, закріплюються та практично застосовуються набуті на уроках граматичні та орфоепічні вміння, адже в ситуації наявні всі компоненти, необхідні для реалізації комунікативного акту, а також можливе забезпечення спонтанності, імпровізованості, яка є однією з найсуттєвіших ознак діалогічного мовлення, а, отже, лише мовленнєва ситуація здатна породити природне повноцінне мовлення.

Деякі вчителі експериментальних класів,

зацікавившись проблемою, знаходять свої цікаві прийоми формування комунікативного мовлення вихованців. Так, наприклад, старший вчитель школи-садка № 45 м. Чернігова А. М. Харченко, стимулюючи розвиток мовлення вихованців, вчить першокласників висловлювати свої думки з приводу ситуацій, що виникають у повсякденному житті під час спілкування між школярами (хтось когось ненавмисне штовхнув, узяв чуже без дозволу, навмисне вдарив). Відшукуючи разом з вихованцями найбільш раціональний шлях поведінки, вчителька організовує програвання ситуації, що виникла, в «новій інтерпретації» з метою закріплення етикетної лексики, діалогових реплік, характерних для мовленнєвої поведінки в даній ситуації та переконання школярів у можливості знаходження безконфліктних шляхів розв'язання будь-яких життєвих суперечностей. Уроки проводяться в ігровій формі. Наприкінці уроку вчитель спонукає вихованців висловлювати та обґрунтовувати власні думки, оцінюючи активність своїх однокласників. У такий спосіб визначаються декілька найкращих учнів, які готові слухати справедливо заслужені компліменти на свою адресу від однокласників. Таким чином, учні вчаться помічати одне в одного позитивні риси, одночасно набуваючи вмінь звертатися, добирати влучні слова та інтонацію для висловлення схвалення, компліменту, побажання (Аліна Р.: «Ясю, ти дуже гарно працюєш, ти старанна дівчинка»; Данилко К.: «Микито, мені подобається як ти відповідаєш»; Оля Р.: «Дмитрику, я дуже хочу, щоб ти не хворів»). Педагог привчає вихованців до того, що вчитель лише спрямовує урок, а творять його самі учні. Це стимулює активність школярів на уроці, їхню самостійність та бажання висловлюватися.

А. М. Харченко переконана, що вчитель має помічати природні мовленнєві ситуації, які виникають спонтанно як під час уроків, так і в позаурочний час і використовувати їх для розвитку комунікативного мовлення. Наприклад, забув учень вдома ручку або олівець зламався – нехай ввічливо звернеться до сусіда і попросить у нього зайвий; штовхнув випадково школяр однокласника – нехай вибачиться і пояснить йому, в чому справа, не доводячи ситуацію до конфлікту, що призводить до бійки (програвання таких ситуацій несе на собі велике виховне значення, адже розкриває перед дітьми шляхи та способи

мирного розв'язання проблем подібного характеру); у класі іменинник - нехай кожен спробує сам привітати однокласника зі святом теплими побажаннями і т. д. Природні ситуації, які використовує вчителька для розвитку комунікативного мовлення учнів, а також ситуації, які вона створює на уроках з цією ж метою, відповідають усім умовам виникнення природного комунікативного мовлення (наявність мотиву, мети та співбесідника або слухача).

Організовані вчителем екскурсії (до шкільної їдальні, до медичного кабінету), під час яких учні спілкуються з представниками певних професій з метою отримання цікавої інформації (готуючись до екскурсії, кожен учень придумує своє запитання для інтерв'ю, яке цікавить саме його) є чудовим засобом не лише розвитку комунікативних умінь

(звертання до дорослого у ввічливій формі, формулювання запитання), а й допомагає дітям перемогти сором'язливість у спілкуванні з дорослими.

В результаті дослідного навчання вже на кінець першої чверті частина учнів, які зовсім не говорили українською мовою, подолали мовний бар'єр, навчилися орфоепічно правильно вимовляти звуки української мови, розширили словниковий запас; більшість шестилітніх першокласників виявили спроможність спілкуватися між собою українською мовою, хоч навичка розмовляти російською збереглася. Тому ми прийшли до висновку, що розвивати українське комунікативне мовлення потрібно не лише на уроках, але й на перервах (через дитячі ігри) та у позаурочний час.

УРОКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В 1 КЛАСІ ШКІЛ З РОСІЙСЬКОЮ МОВОЮ ВИКЛАДАННЯ

*Ольга ХОРОШКОВСЬКА,
докт. пед. наук,
Людмила КУТЕНКО,
канд. пед. наук*

У зв'язку зі змінами в навчальному плані (збільшенням кількості годин на вивчення української мови як державної й відставанням з виданням нових підручників та методичних посібників) учитель відчуває певні труднощі, оскільки в діючих підручниках обмаль матеріалу. Враховуючи це, пропонуємо план уроків у IV чверті та зразки окремих занять.

Планування уроків.

1. Любіть свою Вітчизну, діти!
2. Київ - столиця України.
3. Місто/село, де ми живемо.
4. Наша мова - солов'їна.
5. Весняні роботи в селі.
6. Ігри дітей весною.
7. Свята нашого народу. Великдень.
8. Свійські тварини.
9. Свійська птиця.
10. Котик і півник (укр. нар. казка).
11. Хороші звичаї.
12. Лелека і соловей.
13. Професії.
14. Цвіте весна в моїм краю.

Пропоноване планування рекомендується для 1 класу 3- і 4-річної школи. Відмінність проведення уроків у тому, що в 4-річній школі діти не читають текстів, а слухають (розвиваються аудіативні вміння), проговорюють за вчителем вірші, заучують напам'ять з вуст учителя.

Тема: Любіть свою Вітчизну, діти!

Мета: Збагачувати словниковий запас; розвивати читацькі та мовленнєві вміння й навички; виховувати почуття гордості за свою Вітчизну. Слова для засвоєння: *Вітчизна, Батьківщина, пишатися, захоплено, квітучий, найкращий.*

I. Активізація опорних знань. Бесіда.
Пригадайте, як називаються в українській мові найрідніші вам люди («мама, тато»). Татко ще називається «батько», «батечко» (якщо ласкаво). Якщо запитасмо «чий син»? Скажемо «батьків». А земля чия («батькова», «батьківська»? А чи знаєте ви, як називається