



РОЗДІЛ 3

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ



УДК 811.161.2'367. 625

Мар'яна Гордійчук
Mariana Hordiichuk

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОЇ РОБОТИ З ОРФОЕПІЇ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EFFECTIVE ORTHOEPY WORK AT THE LESSONS OF UKRANIAN LANGUAGE IN PRIMARY SCHOOL

У статті окреслено основні тенденції опанування основними орфоепічними поняттями учнів початкової школи, запропонована методика формування у молодших школярів орфоепічних навичок українського мовлення; окреслені проблеми, що перешкоджають процесу формування в учнів орфоепічних навичок. Наголошується, що, крім механічних дій, які ґрунтуються на наслідуванні, для цього процесу обов'язковими є і розумові операції (дії). На цій основі процес формування фонетичних навичок не може протікати стихійно, він має бути організований як навчальний, педагогічно спрямований, а самі ці навички повинні стати в один ряд з іншими навчальними навичками.

Ключові слова: загальні когнітивні навички, цілеспрямованість навчання, методика викладання, умови оптимізації навчання.

Мовна політика в Україні визначається тим, що держава забезпечує всебічний розвиток і функціонування української мови в усіх сферах суспільного життя на всій території України. Крім того, гарантується вільний розвиток, використання і захист інших мов національних меншин України; держава сприяє також вивченню іноземних мов. Застосування мов в Україні гарантується Конституцією України та визначається законом про мови.

Українська мова є обов'язковим предметом вивчення в усіх навчальних закладах країни. Вона вивчається не тільки у школах з українською мовою навчання, але і в школах, де навчання здійснюється іншими мовами. У Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті і Державному стандарті базової і повної середньої освіти (освітня галузь «Мови і літератури») ставиться мета забезпечити вільне володіння українською літературною мовою як засобом та умовою успішної соціалізації і самореалізації особистості в українському суспільстві. У концепції шкільної освіти національних спільнот в Україні йдеться про вирішальну роль мови у формуванні творчої, національно свідомої особистості. Успішне навчання української мови значно залежить від урахування взаємовпливів тих мов, якими користуються діти на початку шкільного навчання [3, с. 154].

Однією з важливих ознак культури українського мовлення є його відповідність орфоепічним нормам. Естетична цінність правильної вимови дуже велика, оскільки це своєрідне дзеркало, яке яскраво відображає ступінь загального інтелектуального розвитку людини (Д. Богоявленський). Правильної літературної вимови потрібно навчати так само регулярно,

як навчають граматики, правопису, особливо в роботі зі школярами, для яких українська мова не є рідною [5, с. 712].

Відзначимо, що проблема виховання культури усного мовлення не є новою. Вона досліджувалась у різних напрямках: теоретичні аспекти навчання російської мови в Україні (Є. Голобородько, А. Коваль, Н. Пашківська, М. Успенський, Л. Вознюк та ін.), методика роботи над фонетичним матеріалом і вимовою (С. Бернштейн, М. Успенський), явища інтерференції та транспозиції в процесі вивчення другої мови (А. Богущ, О. Бугайчук, Л. Войцещук, А. Коваль, І. Луценко, Н. Пашківська та ін.), корекції відхилень у мовному розвитку учнів (А. Богомоллова, М. Савченко, А. Колупаєва, Ф. Сергеев, Л. Спірова, М. Фомічова, С. Цейтлин, А. Ястребова та ін.), вікові особливості засвоєння звукової сторони мовлення (В. Бельтюков, О. Гвоздев, С. Натальїна, А. Салахова та ін.), формування орфоепічних навичок українського мовлення молодших школярів (М. Вашуленко, Н. Тоцька, О. Хорошковська та ін.).

Спостереження та аналіз процесу викладання предметів мовного циклу в початковій школі засвідчили, що орфоепічна робота включається у систему навчання стихійно та епізодично; у ній відсутнє належне врахування міжмовних контактів.

Вивчення орфоепії української мови має велике значення на усіх етапах шкільного навчання. Особливо важливим є засвоєння такого матеріалу в початкових класах. Молодші школярі повинні опанувати новий матеріал, володіти основними орфоепічними поняттями [1, с. 18]. Працюючи над вивченням звуків і наголосу в початкових класах, учні також набувають навичок самостійної роботи над новим матеріалом, удосконалюють свою вимову. Однак вікові психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку зумовлюють специфіку подачі навчального матеріалу та його засвоєння. Цей факт слугує причиною того, що чи не найважливішу роль у засвоєнні відіграє зацікавленість учнів, зрозумілість та доступність пропонованого навчального матеріалу.

Проблему засвоєння орфоепічних знань на уроках української мови у початкових класах розглядали А. Багмут, В. Бадер, О. Бондаренко, М. Вашуленко, В. Зівачо, С. Непийвода, Л. Кацюк, М. Львов, О. Передрій та інші вчені. Проте окреслена проблема залишається до кінця нерозв'язаною, оскільки методисти визначили лише загальні вимоги до вивчення елементів орфоепії початкових класів. Практично відсутнє методичне забезпечення вивчення орфоепічного матеріалу [2, с. 32]. Саме згадані вище чинники роблять проблему вивчення орфоепії в актуальною для сучасної початкової школи.

Значення і місце орфоепії у шкільному курсі української мови обумовлене тією роллю, яку відіграє її звукова сторона. Звуки є матеріальним засобом реалізації лексичних і граматичних значень, будівельним матеріалом для слів і словоформ. Усі мовні значення – і лексичні, і граматичні – виражаються за допомогою звуків і поза звуковою формою не існують.

Розкрити учням роль у мові звукової сторони, показати зв'язок орфоепії з лексичними і граматичними явищами – важливе теоретичне завдання вивчення мови в школі, бо «без знайомства з орфоепічною системою мови неможливе її теоретичне чи практичне вивчення».

Практичні завдання орфоепії на уроках української мови в початкових класах можна сформулювати так:

1. Розвиток звукової культури учнів.
2. Формування й удосконалення прийомів звуко-буквеного розбору.
3. Формування умінь визначати орфограми на основі звукового аналізу [3, с. 162-163].

Раннє розуміння дитиною слів базується не на звучанні, а на загальному сприйнятті ритміко-мелодійної структури слова чи фрази. А тому навіть окремі недоліки у вимові при збереженні загальної ритміко-мелодійної структури слова (кількості складів, наголосу) не впливають істотно на розуміння його змісту. На наступних стадіях оволодіння мовленням у процесі наслідування дитина засвоює вимовні особливості й орфоепічну систему літературної мови (чи діалекту) тих носіїв мовлення, з якими вона повсякденно спілкується.

Прийшовши до школи, дитина повністю володіє сформованими вимовними навичками, які виявляються у вимовлянні окремих звуків (голосних та приголосних), їхніх сполучень, окремих граматичних форм, у способах наголошування слів. Сформовані в процесі неусвідомленого наслідування вимовні навички дошкільників не завжди відображають орфоепічні норми даної мови [4, с. 158], тому з початком шкільного навчання виникає необхідність узгоджувати вимовні навички окремих дітей до орфоепічних норм літературного мовлення.

На уроці вчитель ставить завдання – створити максимальну кількість мовних ситуацій і насамперед спеціально дібраних вправ для закріплення цих зв'язків і подолання явищ інтерференції (змішування умінь і навичок, сформованих, наприклад, українською літературною мовою і діалектом). Ці явища, за даними психологічних досліджень, активно виявляються на етапі формування нових орфоепічних навичок. Слід брати до уваги, що в процесі переучування особливо важливо мотивувати навчальні дії школярів, забезпечити їхнє свідоме ставлення до роботи, пов'язаної з виробленням правильної вимовної навички на місці неправильної [3, с. 148].

Оволодіння правильним усним мовленням – процес, який складається з активних дій дитини: фізичних рухів мовних органів (зовнішні дії) та зусиль інтелектуально-емоційних (внутрішні дії). Із багатьох дій, які учень виконує на уроці в процесі мовного спілкування, виокремлюються ті, без яких орфоепічні навички сформувані неможливо:

- активна вимова і слухання мовних одиниць (робота органів мовлення – фізичні рухи м'язів мовного апарату; напруження слухових органів);
- розуміння мовних одиниць: співвідношення комплексів звуків (морфем, слів, речень) із позамовною реальністю;
- постійне зіставлення власної вимови із зразками орфоепічно правильного мовлення (робота фізіологічного апарату мовлення);
- запам'ятовування (робота пам'яті).

Наведені компоненти процесу формування в учнів орфоепічних навичок свідчать, що, крім механічних дій, які ґрунтуються на наслідуванні, для цього процесу, обов'язковими є і розумові операції (дії). На цій основі процес формування фонетичних навичок не може протікати стихійно, він має бути організований як навчальний, педагогічно спрямований, а самі ці навички повинні стати в один ряд з іншими навчальними навичками [2, с. 30].

Метою орфоепічної роботи на уроках української мови в початкових класах є «свідоме засвоєння учнями основних вимовних норм та практичне володіння ними в мовній діяльності». Орфоепічні норми об'єднують правила вимови звуків (голосних і приголосних), окремих звукосполучень та граматичних форм. У програмовому матеріалі початкового курсу української мови закладено багато можливостей для засвоєння учнями орфоепічних норм. Найбільше таких можливостей виявляється у вивченні орфоєпії, зокрема в розділах програми «Звуки і букви», «Наголос».

Опрацьовуючи матеріал розділів, учні мають змогу паралельно засвоїти такі важливі правила української літературної мови, як:

- чітка вимова всіх голосних звуків під наголосом;
- повнозвучна і ясна вимова голосних [a], [y], [i] в усіх позиціях;
- вимова ненаголошеного [e] з наближенням до [и], а ненаголошеного [и] — до [e];
- злита вимова африкат [дж], [дз], [дз'];
- вимова дзвінкого гортанного фрикативного приголосного [г] (голуб, грім, сніг) та дзвінкого проривного задньоязикового приголосного [ґ] (ґава, ґанок, аґрус);
- дзвінка (неоглушена) вимова приголосних [б], [д], [д'], [з], [з'], [ж], [дз], [дз'], [дж], [г], [ґ] у кінці слів та в середині перед наступними глухими (сад, дуб, мороз, ложка, везти);
- оглушення в окремих випадках дзвінкого приголосного [г] у [х] перед глухими в середині слів: [к'іхти^ек], [вхко] [5, с. 712].

Відхилення від правильної вимови, що трапляються в мовленні молодших школярів, найчастіше пояснюються діалектним оточенням. Користуючись відповідними методичними прийомами, добираючи для цього систему різноманітних тренувальних вправ, учитель має працювати не тільки над ознайомленням учнів з основними правилами літературної вимови, а й над подоланням окремих вимовних вад, які вже склалися в мовленні дітей у дошкільному віці.

У доборі методичних прийомів для опрацювання орфоепічного матеріалу в початкових класах слід враховувати, що паралельно з прийомом наслідування необхідно також застосовувати прийоми свідомого артикулювання та порівняння мовних одиниць.

Робота над орфоепією в початковій школі найчастіше будується з опорою на методи і прийоми, в основі яких лежить наслідування. Однак ці прийоми, пасивні за своїм характером, не завжди є результативними. Тому, при всій важливості імітаційного прийому (наслідування), якщо його застосовувати тільки в «чистому» вигляді, успіху можна досягти лише за умови тривалого тренування. В окремих випадках він взагалі не дає істотних наслідків. Тому в результаті, учень не набуває вміння вільно керувати своїм мовним апаратом для усвідомленого творення засвоюваного звука, щоб за необхідності коригувати його діяльність.

Відомо, що вимовні навички дошкільників, сформовані у дитинстві в процесі наслідування, є такими, що недостатньо піддаються управлінню; вони малорухливі, негнучкі. Якщо і в шкільному навчанні закріплювати цю форму оволодіння мовленням, то вона може виявити гальмівний вплив на засвоєння граматики і правопису. Тому навички мовлення, сформовані тільки з опорою на імітацію, без належного осмислення, не можуть стати свідомо контрольованими. Особливо це стосується випадків, коли навчання здійснюється в умовах місцевих говорів [2, с. 32].

Для оволодіння правильним мовленням у дітей молодшого шкільного віку мають бути відпрацьовані рухи мовного апарату, необхідні для вимовляння всіх звуків та їх позиційних варіантів. Правильна вимова засвоюється успішно, якщо дитина набуває вміння артикулювати звуки і модулювати елементи інтонації, а також виділяти їх на слух із звукових комплексів.

Засвоюючи звукову систему мови, норми наголосу, дитина спирається на мовленнєвий слух, який складається з кількох компонентів:

- фізичний слух (здатність сприймати мовлення в різних діапазонах гучності);
- фонематичний слух (здатність розрізнявати і відтворювати всі звуки мовлення та їх відтінки);
- звуковисотний слух (відчуття різної висоти тону); тембровий слух (відчуття мовного тембру);
- почуття ритму (відчуття системи наголосу в мовленні, його ритмічного малюнка).

Відводячи важливу роль слуховим сприйняттям у забезпеченні контролю за мовним актом, учені вважають, що слуховий контроль усе ж не може повністю замінити контроль фізичного (мовно-рухового). Слуховий контроль може тільки вказати, що звук, слово, фраза вимовлені неправильно, але ще не забезпечує їх правильної вимови [3, с. 159].

Таким чином, артикуляційно-слуховий прийом дає змогу навчити дітей не тільки чути звуки і спостерігати за їх творенням, а й, головне,— фізично (артикуляційно) відчувати роботу мовних органів. Цей прийом органічно поєднувати з активними спостереженнями за зразковими та власними мовними актами. Причому дитячі спостереження обов'язково мають супроводжуватись елементарними поясненнями артикуляції засвоюваного звука.

У формуванні в учнів навичок самоконтролю за вимовою важливу роль відіграє мотиваційний чинник. Для досягнення успіху необхідно викликати в дітей зацікавленість артикуляційно-слуховими вправами, допомогти їм усвідомити необхідність їхнього виконання, прищепити смак до таких занять, що значно сприяє загостренню дитячої спостережливості, удосконаленню мовного слуху.

Мотивація навчальної діяльності, внесення до неї ігрових ситуацій з елементами спостереження забезпечують появу в дітей почуття задоволення від кожної маленької перемоги над

собою, від усвідомленого вміння вільно керувати мовними органами, від здатності виконувати різноманітні дії з новими для них матеріальними одиницями – звуками [3, с. 147]. Усвідомлюючи мету своїх навчальних дій під час занять над звуковимовою, дитина не просто механічно повторює зразок мовлення вчителя, а відчуває, усвідомлює, що вона пізнає процес вимови і на основі пізнання навчається правильно говорити. Тільки в результаті багаторазових вправлянь у вимовлянні ступінь самоконтролю за роботою мовних органів поступово знижується, а орфоепічна навичка при цьому автоматизується, удосконалюється.

Для застосування артикуляційно-слухового прийому вже в добуковарний період навчання грамоти необхідно ознайомити учнів з найголовнішими органами мовного апарату. З цією метою слід скористатися невеличким дзеркальцем, яке мусить мати кожен учень. Спостереігаючи в дзеркальце та підключаючи до цього мовнорухові (кінестетичні) відчуття, діти засвоюють назви таких частин артикуляційного апарату, як губи, зуби, язик (кінчик язика, середня та задня частини), тверде піднебіння, щелепи. Чутливими частинами кінчиків пальців (пучками) вони можуть також відчути дрижання голосових зв'язок, приклавши їх до шиї під час вимовляння голосних та дзвінких приголосних звуків.

Спостереження за власною артикуляцією, узгоджені зі слуховими сприйняттями, створюють надійну основу для удосконалення мовного розвитку молодших школярів у фонетико-орфоепічному плані [3, с. 160].

Об'єктивний взаємозв'язок між усним та писемним мовленням загалом та між орфоепією і фонетикою зокрема, постійна необхідність у процесі навчальної діяльності переходити від однієї форми мовлення до іншої створюють не тільки широкі можливості, але й викликають необхідність застосування прийому порівняння взаємозв'язаних мовних явищ та понять.

Сучасна програма з української мови для початкових класів ставить спеціальну вимогу широко використовувати прийоми зіставлення та протиставлення мовних явищ з метою формування та класифікації нових понять. Прийом порівняння, зокрема, порівняння звукових явищ, використовується ще недостатньо. В одних випадках учителям важко добирати мовний матеріал для порівняння, а в інших вони не володіють методикою застосування цього прийому.

Учителі, застосовуючи прийом протиставлення, зосереджують увагу учнів на неістотних ознаках порівнюваних об'єктів або, хоч і істотних, проте таких, що не впливають із даних спостережень, а тому не можуть бути осмисленими учнями. Наприклад, «голосні звуки можна довго тягнути, а приголосні не можна»; «голосні звуки можуть утворювати склад, а приголосні не можуть» [3, с. 149]. Слід зауважити, що перше твердження неправомірно й досі кладеться в основу розрізнення голосних і приголосних звуків. Однак від нього треба категорично відмовитись у практиці початкового навчання фонетики, оскільки ця ознака поширюється не на весь ряд приголосних (тягнути можна і окремі приголосні – [ж], [ш], [з], [с]), а тому може служити причиною помилок. А друга ознака не впливає з первинних спостережень за властивостями звуків.

Повнота процесу порівняння визначається етапом вивчення програмового матеріалу, але кожен із елементів порівняння має вести дитину до правильних висновків, до формування об'єктивних уявлень і понять. У процесі ознайомлення з новими поняттями цей процес поповнюється новим змістом, новими характерними ознаками, які поступово починають «помічати» учні в порівнюваних об'єктах [6, с. 752].

Скажімо, на перших етапах навчання, порівнюючи звуки за акустичними властивостями та за способами положення артикуляційних органів, учні можуть стверджувати, що і звуки [б], [д], [ж] є зовсім різними, між ними немає нічого спільного. І це буде правильно. Однак, коли школярі одержали поняття про голосні і приголосні, вони вже поряд із тим, що сприйняли ці звуки як різні, знаходять у них і спільні ознаки: під час творення усіх цих звуків струмінь видихуваного повітря натрапляє на певну перешкоду, отже, усі вони є приголосними. Пізніше, після ознайомлення з поняттями «тверді», «м'які», «дзвінкі», «глухі» приголосні, для учнів відкриваються нові спільні ознаки для названих звуків (усі вони є твердими, дзвінкими).

У процесі опрацювання звукових явищ мовні одиниці для порівняння слід ускладнювати поступово – від окремих звуків до їх сполучень і цілих слів. Діапазон порівнюваних ознак також має розширюватися в міру ознайомлення з ними учнів. Наприклад, у букварний період навчання грамоти діти вчать аналізувати на слух і читати за аналогією склади з однаковими голосними і змінними приголосними: *ма, ла, на, ра, па*. Спочатку такі склади діти сприймають як зовсім різні (і це є дуже важливим на етапі практичного ознайомлення із смислорозрізнавальною роллю окремих звуків (букв). Але пізніше учні мають навчитися бачити повністю або частково спільні ознаки в порівнюваних складах: усі вони побудовані з двох звуків; у кожному з них перший звук – твердий приголосний, а другий – голосний; в усіх складах – голосний звук [а] [5, с. 712].

Спочатку порівняння мовних одиниць здійснюється в процесі колективної роботи за планом, запропонованим учителем. Поступово повне порівняння за всіма наявними вивченими ознаками кожен учень має навчитися виконувати самостійно. Наведемо фрагмент уроку, на якому вчитель навчала молодших школярів порівнювати слова (*оса, осі*).

— Що означають ці слова? (Ці слова означають назви комах).

— Подумайте і скажіть, чим схожі і чим відмінні (відрізняються) ці слова? (Ці слова схожі тим, що називають однакових комах. Але перше слово означає назву однієї комахи, а друге – двох і більше, багатьох).

— Правильно. А тепер ще раз вимовте ці слова і порівняйте їх за складами. (Ці слова схожі тим, що обидва мають по два склади, перший склад – однаковий – о. У другому складі спільним є звук [с], а голосні різні – [а], [и]).

— Прислухайтесь, чи однаково вимовляється перший склад в обох словах: *оса* – *осі*. (У першому слові *оса* склад *о* – ненаголошений, у другому слові – *осі* – склад *о* є наголошеним).

Як бачимо, на початку учнівський аналіз природно ґрунтувався на семантичній основі. Потрібна була додаткова орієнтація, здійснена вчителем, щоб учні більш уважно вслухались у звуковий склад слів (порівняння здійснювалось на слух, без записів) і порівняли їх не тільки за лексичним значенням, а й за звуковими, тобто формальними ознаками.

Процес порівняння мовних одиниць слід організовувати так, щоб у свідомості учнів поступово склалася певна послідовність самостійно виконуваних дій. Це полегшує їхню роботу, виробляє алгоритм порівняння, не вимагає від учителя ставити додаткові запитання. Цей розбір орієнтовно може складатися з таких завдань:

1. Прочитайте слова (наприклад, *калина, малина*).
2. Що означає перше слово і що означає друге слово?
3. На які питання відповідають ці слова?
4. Чи можна цим двом предметам дати спільну назву? (*Калина, малина* – це рослини, кущі садові).
5. Яка кількість складів у кожному слові?
6. Назвіть наголошені склади.
7. Назвіть однакові звуки, якщо такі є.

Крім вправ на порівняння, які учні виконують за раніше розробленою схемою, заданими вчителем запитаннями, важливо практикувати й такі завдання, в яких вони змушені будуть самостійно давати відповіді на запитання «Що спільне і відмінне між заданими об'єктами порівняння?». До таких самостійних дій спонукаємо учнів, якщо запропонуємо їм проаналізувати мовні одиниці, з якими вони досі не стикалися, або порівняти мовні об'єкти за ознаками, що досі не розглядалися. Цьому також сприяє варіювання завдань на порівняння, наприклад:

1. Доберіть з колонок слова, які б відповідали схемі. Серед слів у колонках є слова *лисиця* і *вулиця*. На перший погляд обидва ці слова відповідають вказаній схемі, але під час уважного аналізу слово *вулиця* відпадає, бо в ньому наголошеним є не другий, а перший склад.

2. Серед поданих слів знайдіть пари, які матимуть однакову звукову модель: *ліс, гедзь, зозуля, лисиця, літак, тюлень, день*. (Однакову звукову модель мають слова *день і гедзь, зозуля і лисиця*).

3. Що схоже і відмінне у звукових моделях таких слів, як *дятел і літак, ключ і кран*?

4. Що спільного в словах *роса, коса, вода, земля*? (В усіх наголос на другому складі, закінчуються голосним звуком [а]).

Уміння учнів аналізувати, зіставляти і порівнювати мовні явища є важливою основою для виконання більш складних аналітико-синтетичних операцій, що служать свідомому формуванню понять та навичок. Рух від сприйняття до розуміння – це перехід від конкретного, чуттєвого до абстрактного, мислительного. Під час такого переходу понятійне узагальнення дає змогу учням здійснювати операцію, що має величезне значення для їхньої навчальної діяльності, – класифікацію.

Звуки людського мовлення, які з першого дня шкільного навчання стають для дітей особливим предметом вивчення, класифікуються за багатьма параметрами, передбаченими програмою: за приналежністю до голосних і приголосних; голосні – за наголошеністю і ненаголошеністю; приголосні – за участю голосу і шуму; за ступенем м'якості. Тому вправи на класифікацію звуків служать важливою умовою для формування в учнів багатьох фонетичних понять, пов'язаних з фонетичними вміннями учнів [4].

Слід пам'ятати, що будучи однією із форм розумової діяльності учнів, яка ґрунтується на усвідомлених діях, класифікація звуків повинна спиратися передусім на цілеспрямовані спостереження за їх вимовою та за акустичними властивостями (характером звучання) окремих звуків. На цій же основі повинні будуватися і фонетичні та орфоепічні вправи, які сприяють виробленню в учнів уміння класифікувати звуки. Наводимо зразки таких вправ:

1. Назвіть звуки, під час вимови яких повітря в ротовій порожнині проходить вільно, без перешкод ([а], [о], [у], [е], [и], [і]).

2. Назвіть звуки, під час вимови яких перепона на шляху струменя видихуваного повітря створюється губами ([б], [п], [в], [м], [ф]); зубами і кінчиком язика ([т], [д], [ц]).

3. Назвіть звуки, під час вимовляння яких чуємо тільки шум ([с], [ш], [х], [т], [п], [к]); назвіть звуки, що утворюються за допомогою голосу й шуму ([б], [д], [ж], [з], [г], [дз], [дж]).

4. Назвіть парні приголосні, що творяться однаково, але відрізняються за звучанням ([б]— [п], [д']— [т'], [з] – [с], [дж] – [ч] та ін.).

5. Поясніть, що є спільного і відмінного у вимові звуків [д] і [д'], [д] і [т].

6. Виділіть зайвий звук із таких груп: [а], [о], [у], [ж], [і], [и]; [б], [д], [ж], [з], [к], [г], [дж], [дз]; [б], [п], [в], [м], [ф], [с]; [ж], [з], [с], [ш], [д], [х].

7. Продовжіть ряд звуків: [р'], [н'], [т'], [й],...

8. Назвіть голосні звуки в словах: *юннати, лялька, поїздка*.

9. Назвіть однакові приголосні звуки у словах: *молодь і молотьба*.

10. Чим відрізняються між собою голосні звуки у словах: *листки* [ли'стки']; *везе* [ве'зе']?

Подібні вправи учні виконують на основі слухових та артикуляційних сприймань, тобто на основі вимови, оскільки опора на зорові сприйняття (букви) часто призводить до помилок у якісній характеристиці звуків, ускладнює аналітичну діяльність, провокує на неправильні висновки.

Згодом стає необхідним і порівняння звукового та буквеного складу слів, орфоепічної та орфографічної форм. Воно зумовлене потребою враховувати взаємовплив між вимовними та правописними діями учнів, особливостями формування орфоепічних навичок у молодших школярів, що полягає в необхідності удосконалювати та коригувати вимовні навички дітей, набуті в дошкільні роки, приводити їх у відповідність з вимовними нормами літературної мови.

Використання прийомів свідомого артикулювання та порівняння мовленнєвих одиниць дає змогу вчителю здійснити перехід від конкретних мовних дій фонетико-орфоепічного характеру до розумових операцій (зіставлення, аналізу, синтезу, класифікації) з наступним абстрагуванням, висновками про закономірності у вимові та написанні, що існують у мові [3, с. 162-164].

Під час вивчення орфоєпії використовуються різні методи і прийоми навчання. Їх вибір і застосування залежать від характеру матеріалу. Так, під час ознайомлення учнів із звуковою системою української мови, її якостями, походженням і становленням української графіки варто застосувати слово вчителя (розповідь чи пояснення), під час вивчення ролі звуків у мовленні, їх акустико-фізіологічних властивостей, позначення звуків на письмі широко використовуються методи бесіди, спостережень, аналізу мовних явищ з елементами проблемного навчання.

Більшість завдань будуються на основі спостережень над природою звуків, роботою органів мовлення, сполучуваністю звуків і їх функцією в мові. Вправи на аналіз фонетичних явищ проводяться індуктивним способом. При цьому слід дотримуватись при спостереженнях і в розборі послідовності від звука до букви, щоб учні засвоїли, що первинним є усне мовлення, а писемне – вторинним.

Отже, організація системи вправ з орфоєпії зумовлена змістом і методикою виучування мовних явищ. Оскільки в центрі навчання є звукова сторона мовлення, то провідне місце на уроках фонетики належить усним вправам. Слово чи текст, що підлягає спостереженню або аналізу, повинні вимовлятися, прочитуватися вголос.

Список використаних джерел

1. Біляев О.М. Концепція навчання державної мови в школах України / О.М. Біляев, Л.В. Скуратівський, Л.В. Симоненкова, Г.Т. Шелехова // Дивослово. – 1996. – №1. – С. 16–21.
2. Курач Л., Ситуативні ролі – позитивний фактор розвитку діалогічного мовлення учнів початкових класів / Л. Курач, О. Прищепа // Початкова школа. – 2005. – №10. – С. 30–33.
3. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / С.Ю. Ніколаєва, О.Б. Бігич, Н.О. Бражник. – Київ : Ленвіт, 2002. – С. 146–167.
4. Скалкин В.Л. Обучение диалогической речи (на материале английского языка) : Пособие для учителей / В.Л. Скалкин. – Київ : Рад. шк., 1989. – 158 с.
5. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми / О. О. Селіванова. – Полтава : Довкілля. – К., 2008. – 712 с.
6. Українська мова. Енциклопедія / [редкол. : Русанівський В. М., Тараненко О. О. (співголови), Зяблюк М. П. та ін.]. – К. : Українська енциклопедія, 2000. – 752 с.

This problem is a key one at the beginning stage of teaching because due to the optimal structure of the teaching process every pupil of the class learns the material according to his/her maximum abilities at the moment moving at the same time ahead in his/her development.

That is why the optimization of teaching foresees the obligatory studying pupils' studying abilities. The state of the problem of the formation of the general cognitive skills of the junior schoolchildren in the psychological-pedagogical literature and pedagogical practice has been studied.

The main kinds of skills mentioned above are: the skill to compare, to analyze, and to find the main point, to prove, to set the links between cause and effect, to synthesize.

The formation in every pupil the interest and responsibility to studying is one of the main tasks of formation of the motivation sphere of the pupil's personality. At the junior school age it has such peculiarities: 1) the pupil is ready to get the aims set by the teacher but only for short time; 2) the pupil is able to determine the importance of the lesson aims, but he/she has no skills to compare the aims with his/her abilities and it often causes lowering of the motivation of studying.

It is determined that the optimization of studying demands active creative work and special work with motivation training.

Key words: *general cognitive skills, conditions of the optimization of the ability to work, purposefulness of studying, motivation of studying, technique of teaching.*