

**КОМУНАЛЬНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ХЕРСОНСЬКА АКАДЕМІЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ»
ХЕРСОНСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ**

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

КОМПАНИЙ ОЛЕНА ВІКТОРІВНА

УДК 371.3:811.161.2:373.3

**ДИСЕРТАЦІЯ
РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ НАСТУПНОСТІ У ФОРМУВАННІ
ТЕКСТОТВОРЧИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА
ЗАВЕРШАЛЬНОМУ ЕТАПІ ПОЧАТКОВОЇ МОВНОЇ ОСВІТИ**

13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова)

Подається на здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

О. В. Компаній

Науковий консультант –
член-кореспондент НАПН України, доктор педагогічних наук, професор,
Голобородько Євдокія Петрівна

Херсон – 2021

АНОТАЦІЯ

Компаній О. В. Реалізація принципу наступності у формуванні текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)» – Комунальний вищий навчальний заклад «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради, Херсон, 2021.

У дисертації «Реалізація принципу наступності у формуванні текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти» обґрунтовано й апробовано теоретико-методичні засади, педагогічні умови, методику формування текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти за принципом наступності.

Наукова новизна дисертації полягає в тому, що вперше обґрунтовано методологічні концепти та теоретичні засади формування текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти за принципом наступності на основі діяльнісного, комунікативного та текстоцентричного підходів; розкрито сутність феномена «формування текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти»; з'ясовано значення принципу наступності у формуванні текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти; визначено критерії (мовний, комунікативний, рефлексивний) з відповідними показниками та рівні сформованості текстотворчих умінь молодших школярів (високий, достатній, задовільний, низький); обґрунтовано педагогічні умови реалізації принципу наступності у формуванні текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти (урахування принципу наступності в процесі текстотворчої діяльності молодших школярів; залучення молодших школярів до активної текстотворчої діяльності на уроках української мови); розроблено й експериментально апробовано модель формування текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти за принципом

наступності (мовноспрямований, продуктивно-діяльнісний, оцінно-рефлексивний етапи); уточнено поняття «текстова діяльність», «текстотворча діяльність», «текстотворчі вміння», «текст», «переказ», «мовленнєвий жанр»; подальшого розвитку набули теорія і методика формування мовленнєвих умінь і навичок молодших школярів на уроках української мови

Робота містить анотацію, зміст, основну частину (вступ, чотири розділи й висновки), списки використаних джерел, додатки.

У **вступі** обґрунтовано актуальність проблеми дослідження, визначено його мету й завдання, об'єкт, предмет, концепцію, провідну ідею, гіпотезу; розкрито наукову новизну та практичне значення, методи дослідження; подано відомості про апробацію й упровадження результатів дослідження, структуру та обсяг дисертаційної роботи.

У **першому розділі** – *«Теоретико-методичні засади реалізації принципу наступності у формуванні текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти»* – на основі критичного аналізу наукової літератури розглянуто ключові поняття дослідження, проаналізовано лінгвістичні особливості тексту та його елементів, з'ясовано текстотворчі можливості мовних одиниць (слово, словосполучення, речення), розкрито сутнісні характеристики мовленнєвих жанрів, діалогічного й монологічного мовлення, переказу і власного твору.

Критичне осмислення праць із теорії тексту та текстотворення сприяло тлумаченню поняття «текстова діяльність», «текстотворча діяльність», «текстотворчі вміння», «формування текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти». На підставі лінгвістичних, лінгводидактичних розвідок розглянуто поняття «текст», «мовленнєвий жанр», «переказ», «вір». Роль тексту з'ясовано у зв'язку з категоріями цілісності, зв'язності, членованості, інформативності й діалогічності. Студійовано питання особливостей мовних засобів (слово, словосполучення, речення) та їх текстотворчі можливості, діалогічного й монологічного мовлення, елементів тексту (тема, основна думка, заголовок, структура, ключові слова), описано типи

мовлення (розповідь, опис, міркування), проаналізовано особливості переказу та твору, досліджено взаємозв'язок стилю і мовленнєвого жанру.

У **другому розділі** *«Методологічні і психолого-педагогічні засади реалізації принципу наступності у формуванні текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти»* – обґрунтовано методологічні засади формування текстотворчих умінь (підходи, закономірності, принципи, методи, засоби), розглянуто умови оволодіння текстотворчою діяльністю, визначено сутність принципу наступності та потлумачено поняття «принцип наступності у формуванні текстотворчих умінь», досліджено психологічні, психолінгвістичні аспекти навчання текстотворення.

Вивчення методологічних засад дало змогу з'ясувати, що провідна роль у формуванні текстотворчих умінь належить діяльнісному (розвиток текстотворчих умінь в процесі активної мовленнєвої діяльності на уроках української мови на основі засвоєних знань), комунікативному (ознайомлення учнів із кожним мовним явищем (лексичне, морфологічне, синтаксичне, мовленнєве) з проекцією на застосування його в практичній текстотворчій діяльності, формування вмінь створювати тексти в різних комунікативних ситуаціях) та текстоцентричному (збагачення словникового запасу учнів, засвоєння норм української літературної мови на текстовій основі, формування вмінь та навичок сприймати і будувати висловлювання в усній та письмовій формах) підходах. Досліджено закономірності й принципи формування текстотворчих умінь. Обґрунтовано думку про врахування принципу наступності як провідного в науковому дослідженні, оскільки він вимагає нерозривного взаємозв'язку тем, розділів, етапів навчання на основі повторення, розширення та вдосконалення знань, умінь і навичок, що здобувалися на попередніх етапах навчання.

Проаналізовано психологічні й психолінгвістичні чинники, що впливають на результативність формування текстотворчих умінь. Наголошено на врахуванні особливостей розвитку уваги, сприймання, пам'яті, мислення, механізмів компресії, антиципації, ретроспективного аналізу. Розглянуто модель породження тексту, яка відображає всі етапи текстотворчої діяльності: формування головного

змісту тексту; добір фактичного матеріалу, що відбувається у внутрішньому мовленні (вибір типу, стилю, жанру, мовних засобів, визначення послідовності викладу, тобто складання плану); реалізація висловлювання, що передбачає перехід внутрішнього мовлення в зовнішнє, тобто звукове або графічне оформлення висловлювання відповідно до орфоепічних, орфографічних і пунктуаційних норм; контроль (знаходження помилок, виправлення, редагування).

Окреслено педагогічні умови формування текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти. Уточнено сутність принципу наступності на основі філософських, психологічних та дидактичних джерел. Потлумачено поняття «наступність у формування текстотворчих умінь». Проаналізовано та виокремлено низку методів, засобів та форм навчання, що забезпечують активне залучення молодших школярів до формування текстотворчих умінь.

У третьому розділі – *«Стан реалізації принципу наступності у формуванні текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі мовної початкової освіти у сучасній освітній практиці»* – проаналізовано концепцію Нової української школи, Державний стандарт початкової освіти, типові освітні програми, з'ясовано стан обізнаності вчителів та учнів щодо проблеми навчання текстотворення; виокремлено критерії, показники й схарактеризовано рівні сформованості текстотворчих умінь молодших школярів (високий, достатній, задовільний, низький); висвітлено перебіг і результати констатувального етапу експерименту.

У четвертому розділі – *«Експериментальна методика реалізації принципу наступності у формуванні текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти»* – розроблено лінгводидактичну модель формування текстотворчих умінь молодших школярів та методику експериментального навчання, прописано формувальний і прикінцевий етапи експерименту (зміст, перебіг і результати експериментальної роботи), доведено ефективність пропонованої методики.

Розроблено й апробовано модель та методику формування текстотворчих умінь за принципом наступності. Підґрунтям для розроблення методики слугувало припущення, що рівень текстотворчих умінь школярів четвертих класів підвищиться, якщо: 1) дотримуватися в освітньому процесі діяльнісного, комунікативного та текстоцентричного підходів; 2) враховувати педагогічні умови в процесі формування текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти; 3) оптимально використовувати і поєднувати традиційні й новітні (інноваційні) методи, ефективні вправи і засоби (дидактичні, наочні, технічні) навчання; 4) формувати вміння докладно, вибірково, стисло, творчо переказувати та створювати тексти (розповідь за одним сюжетним малюнком, порівняльного, художнього та наукового опису, міркування-доказ, міркування-пояснення, міркування-розмірковування) та мовленнєві жанри за принципом наступності.

Методику формування текстотворчих умінь учнів упроваджено поетапно. Мета мовноспрямованого етапу полягала в активізації мовних знань учнів, закріпленні опорних знань про текст, типи і стилі мовлення, поглибленні знань учнів про розповідь, опис і міркування як типи мовлення, уточнення їхніх знань щодо різних видів переказів та ознайомлення з поняттям «мовленнєві жанри». Завданням продуктивно-діяльнісного етапу було розвиток умінь відтворювати (переказувати) текст різними способами, формування вмінь створювати текст-розповідь за малюнком з одним сюжетом, порівняльний, художній і науковий описи, міркування-докази, міркування-пояснення, міркування-розмірковування, а також мовленнєві жанри; ознайомлення з текстами, робота над якими буде проводитися в наступних класах. На третьому, оцінно-рефлексивному, етапі розвинено низку вмінь оцінювати, аналізувати свою та інших текстотворчу діяльність, визначати позитивне і негативне у створюваних текстах, обґрунтовувати способи усунення недоліків. Запропонована система роботи над переказом, створення текстів та мовленнєвих жанрів різних типів мовлення реалізовано на основі мовно-мовленнєвих, репродуктивно-конструктивних та оцінно-рефлексивних вправ.

Методику формування текстотворчих умінь апробовано на аспектних уроках і уроках розвитку комунікативних умінь. У змісті аспектних уроків виокремлено уроки опрацювання мовних засобів, уроки ознайомлення з особливостями розповіді, опису, міркування як типами мовлення та уроки ознайомлення з різними видами переказу та мовленнєвими жанрами. До структури уроків розвитку комунікативних умінь увійшли уроки усного і письмового переказу, уроки створення текстів і мовленнєвих жанрів різних типів мовлення, уроки контролю текстотворчих досягнень учнів. Проведено низку уроків на основі інтеграції та застосування кубика Блума.

За результатами прикінцевого зрізу виявлено позитивну динаміку рівнів сформованості текстотворчих умінь молодших школярів в ЕГ. На основі порівняльної характеристики показників розвитку вмінь створювати тексти наприкінці формувального експерименту в ЕГ та КГ виявлено такі дані: високий і достатній рівні сформованості текстотворчих умінь отримали 19,8% і 42,9% учнів ЕГ (на констатувальному зрізі 10,5%, 31,1%), тоді як школярі КГ – 12,6% і 33,4% (на констатувальному зрізі 12,3%, 37,2%); відповідно задовільний і низький рівні виявили 30,0% і 7,3% учнів ЕГ (на констатувальному зрізі 42,1%, 16,3%) та 40,7% і 13,3% учнів КГ (на констатувальному зрізі 37,6%, 12,9%). Отже, наприкінці педагогічного експерименту зафіксовано суттєві позитивні зрушення в динаміці розвитку текстотворчої діяльності в учнів четвертих класів, що навчалися в ЕГ: показники високого рівня збільшилися на 9,3%; достатнього рівня – на 11,8%; задовільного та низького рівня зменшилися на 12,1% та 9%.

Суттєвість і не випадковість експериментальної методики доведено методами математичної статистики непараметричних гіпотез Пірсона та Стьюдента. Математична обробка кількісних даних дала змогу зробити статистично обґрунтований висновок про існування зв'язку між методикою та рівнями сформованості текстотворчих умінь.

Отже, мету дисертації досягнуто, висунуту гіпотезу підтверджено.

У *висновках* викладено найбільш важливі результати дисертаційної роботи та можливі напрями дослідження за темою дисертації.

Ключові слова: початкова мовна освіта, текстотворча діяльність, текстотворчі вміння, принцип наступності, текст, переказ, мовленнєві жанри, завершальний етап початкової мовної освіти, молодші школярі.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Монографія і навчальний посібник

1. Компаній О. В. Наступність у формуванні текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти : монографія. Херсон : Вид-во ФОП Вишемирський В. С., 2018. 476 с.

2. Компаній О. В. Розвиток текстотвірних умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти : навчально-методичний посібник. Херсон : Вид-во ФОП Вишемирський В. С., 2017. 132 с.

Публікації в наукових фахових виданнях України

3. Компаній О. В. Лінгвометодична робота з текстом в початковій школі. *Педагогічні науки* : зб. наук. праць. Херсон : ХДУ, 2015. Вип. LXVII. С. 86–89.

4. Компаній О. В. Навчання переказу тексту в 1 класі на уроках української мови. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету ім. П. Тичини*. Умань : ФОП Жовтий О. О., 2015. С. 192–198.

5. Компаній О. В. Погляди В. Сухомлинського на розвиток зв'язного мовлення як важливу складову пізнавальних потреб учнів молодших школярів на уроках мови та читання. *Педагогічний Альманах* : зб. наук. праць. Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2015. Вип. 26. С. 168–171.

6. Компаній О. Мовленнєвий жанр: лінгвостилістичний аспект. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету ім. П. Тичини*. Умань : ФОП Жовтий О. О., 2016. Вип. 2. С. 157–164.

7. Компаній О. В. Формування вмінь переказувати тексти учнів 2 і 3 класів на уроках української мови. *Педагогічний альманах* : зб. наук. пр. Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2016. Вип. 29. С. 58–62.

8. Компаній О. В. Ефективні принципи навчання текстотворенню молодших

школярів на уроках української мови. *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Херсон : ХДУ, 2015. Вип. 68. С. 85–89.

9. Компаній О. В. Наступність у формуванні текстотворчих умінь молодших школярів в умовах мовної освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика* : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський нац. ун-т ім. І. Огієнка; Інститут педагогіка НАПН України, 2016. Вип. 20 (1-2016). Ч. 2. С. 311–313.

10. Компаній О. В. Організація навчання створювати тексти різних жанрів розповідного характеру на завершальному етапі мовної початкової освіти з позиції наступності. *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Херсон : ХДУ, 2016. Вип. LXIX. Т. 1. С. 140–144.

11. Компаній О. В. Породження тексту у засвоєнні молодшими школярами текстотворчої діяльності в аспекті методичної і психологолінгвістичної науки. *Вісник ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка. Серія : Педагогічні науки*. Чернігів, 2016. Вип. 133. С. 89–92.

12. Компаній О. В. Психологічні і педагогічні підходи до визначення сутності поняття «наступність». *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2016. № 4 (58). С. 120–127.

13. Компаній О. В. Робота над твором за картиною в початковій школі на основі принципу наступності. *Імідж сучасного педагога*. 2016. № 6 (165). С. 66–68.

14. Компаній О. В. Розвиток умінь переказу з позиції наступності на завершальному етапі мовної початкової освіти. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. Львів : Львівський національний університет ім. І. Франка, 2016. № 31. С. 242–248.

15. Компаній О. В. Текстотворення молодших школярів як проблема педагогіки і суміжних галузей наукових знань. *Педагогіка вищої та середньої школи* : зб. наук. пр. Кривий ріг : ДВНЗ «Криворізький національний університет», 2016. Вип. 47. С. 236–240.

16. Компаній О. В. Уроки організації розвитку текстотворення молодших школярів. *Наукові праці. Педагогіка*: науково-методичний журнал. Миколаїв : Вид-во ЧДУ імені Петра Могили, 2016. Вип. 258. Т. 270. С. 128–131.

17. Компаній О. В. Формування вмінь створювати тексти-жанри описового характеру на завершальному етапі мовної початкової освіти з позиції принципу наступності. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія : Педагогічні науки*. Луцьк, 2016. Том. 1. С. 74–79.

18. Компаній О. Навчання молодших школярів писати листи на завершальному етапі початкової мовної освіти в умовах принципу наступності. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський нац. ун-т ім. І. Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України, 2017. Вип. 22 (1-2017). Ч. 2. С. 246–251.

19. Компаній О. Робота над текстом-міркуванням на завершальному етапі початкової мовної освіти. *Науковий вісник Миколаївського національного педагогічного університету ім. В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. Вип. 4 (59), 2017. С. 250–253.

20. Компаній О. В. Створення порівняльного тексту-опису молодшими школярами на завершальному етапі мовної початкової освіти. *Педагогічний альманах* : зб. наук. пр. Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2017. Вип. 36. С. 64–70.

21. Компаній О. В. Лінгвометодичні особливості елементів тексту в процесі формування текстотворчих умінь. *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Херсон : ХДУ, 2017. Вип. 79. Том 3. С. 52–56.

22. Компаній О. Критерії, показники та рівні сформованості текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти. *Науковий вісник Миколаївського національного педагогічного університету ім. В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*, 2018. Вип.1(60). С. 117–121.

23. Компаній О. В., Бондар Т. М., Пашковська Г. А. Робота з деформованим текстом на уроках української мови в початковій школі в контексті нової української школи. *Імідж сучасного педагога*. 2018. № 3 (180). С. 89–92.

Публікації у наукових періодичних видання інших держав

24. Kompanii Olena Basics of the theory of speech genres. *Intellectual Archive*. Toronto : Shiny Word. Corp. (Canada). 2017. Vol. 6. (March/April). No 3. PP. 29–37.
25. Kompanii Olena. Text-creation possibilities of the word in the process of forming skills to create texts by primary school students. *Intellectual Archive*. Toronto: Shiny Word. Corp. (Canada). 2017. Vol. 6. No. 4 (July/August). PP. 75–84.
26. Kompanii Olena Teaching primary school pupils to create a verbal genre dispute. *Modern Science – Moderní věda*. Praha. Česká republika, Nemoros. 2017. № 2. PP. 87–91.
27. Компаній Е. В. Обучение созданию эссе в начальной школе. *Веснік Адукацыі*. 2017. № 11. С. 54–57.

Опубліковані праці апробаційного характеру

28. Компаній О. В. Ефективні засоби навчання текстотворенню молодших школярів на уроках української мови. *Сучасні тенденції і пріоритети компетентнісного підходу в підготовці майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Житомир, 23–24 березня 2017 р.). Житомир : «Полісся», 2016. Ч.ІІ. С. 89–91.
29. Компаній О. В. Навчання молодших школярів видам міжфразових зв'язків в процесі формування текстотворчих умінь на завершальному етапі початкової мовної освіти. *Теоретико-методологічні основи розвитку освіти та управління навчальними закладами* : матеріали ІІ Всеукраїнської (з міжнародною участю) науково-методичної конференції, (Херсон, 18 листопада 2016 р.). Херсон, 2016. Ч. I. С. 192–196.
30. Компаній О. В. Навчання творчому переказу молодших школярів на завершальному етапі мовної освіти з позиції принципу наступності. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір* : матеріали І Міжнародної науково-практичної конференції (Луцьк, 3–5 червня 2016 р.). Луцьк : ФОП Покора І. О., 2016. Т. 1. С. 184–189.
31. Компаній О. В. Сутність зв'язного мовлення на уроках мови в початковій школі : матеріали ІV всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції

«Науково-дослідна робота молодих учених : стан, проблеми, перспективи» (Херсон, 20–25 червня 2015 р.). URL : <http://www.srw.kspu.edu/?p=1043>.

32. Компаній О. В. Функціонально-сміслові типи мовлення: лінгвометодичний аспект. *Професійна освіта в умовах інтеграційних процесів: теорія і практика* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Житомир, 22–23 березня 2017 р.). Житомир : ФО-П «Н. М. Левковець», 2017. Ч. 1. С. 68–73.

33. Компаній О. В. Розвиток мовлення дітей у педагогічній спадщині Я. Коменського : матеріали II Всеукраїнських педагогічних читань «Як Амос Коменський – великий педагог минулого» (Херсон, 24 березня 2017 р.). Херсон : КВНЗ «Академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради. С. 133–136.

34. Компаній О. В. Формування вмінь писати замітку учнів початкових класів на завершальному етапі мовної початкової освіти. *Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі*: матеріали III міжнародного конгресу (Одеса, 18–21 травня 2017 р.). Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2017. С. 168–170.

35. Компаній Е. В. Исторический аспект формирования связной речи в обучении украинскому языку младших школьников. *Содружество наук* : материалы XI Международной научно-практической конференции молодых исследователей (Барановичи, 21–22 мая 2015 р.). Барановичи, 2015. Ч. 3. С. 105–108.

36. Компаній Е. В. Философское понимание преемственности. Zbiór artykułów naukowych. Konferencji Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej «Pedagogika. Współczesne tendencje w nauce i edukacji». Warszawa : Wydawca: Sp. z o.o «Diamond trading tour», 2016. PP. 59–62 str.

37. Компаній О. В. Реалізація основних ознак тексту в процесі формування текстотворчих умінь молодших школярів : матеріали Medzinárodná vedecko-praktická konferencia «Inovatívny výskum v oblasti vzdelávania a sociálnej práce» (Sládkovičovo, 10–11 marca 2017). Sládkovičovo, Slovak Republic. PP. 60–63.

Праці, що додатково відображають наукові результати дисертації

38. Компаній О. В., Жакоміна Н. М. Робота з текстом на уроках української мови в початковій школі: методичні рекомендації: теорія, розробки. Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2015. 51 с.

39. Компаній О. В. Реалізація наступності в навчанні докладного переказу молодших школярів на завершальному етапі мовної початкової освіти. *Vzdelávanie a spoločnosť : medzinárodný nekonferenčný zborník*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, 2016. PP. 57–62. URL : <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova8>.

40. Компаній О. В. Формування вмінь створювати жанри інструкуючого характеру на завершальному етапі початкової мовної освіти в умовах принципу наступності. *Virtus : Scientific Journal*; Editor-in-Chief M.A.Zhuba. November, issue 9. 2016. С. 83–85.

41. Компаній Е. В. Лингводидактические основы обучения текстообразованию в начальной школе : monograph 6. *Information and technologies in the development of socio-economic systems*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Technicznej w Katowicach, 2016. 87–96 str.

ANNOTATION

Kompanii O. Realization of the principle of continuity in forming text formation skills of primary school pupils at the final stage of elementary linguistic education - Qualifying scientific work, manuscript.

Thesis for the Doctorate degree in Pedagogy, specialty: 13.00.02 – theory and methods of education (the Ukrainian language). – Communal Higher Educational Institution «Kherson Academy of Continuing Education» of the Kherson Regional Council, Kherson, 2021

The theoretical and methodological principles of teaching text formation in the process of development of linguistic personality, the methodology of forming text formation skills of pupils, studying at the final stage of primary linguistic education in the process of implementation the principle of continuity are substantiated in the thesis «Realization of the principle of continuity in forming text formation skills of primary school pupils at the final stage of elementary linguistic education».

The scientific novelty of the thesis is that for the first time methodological concepts and theoretical foundations of forming text formation skills of primary school pupils at the final stage of elementary linguistic education according to the principle of continuity on the basis of operational, communicative and text-centric approaches are grounded; the phenomenon of «forming text formation skills of primary school pupils at the final stage of elementary linguistic education» is characterized; the meaning of the principle of continuity in forming text formation skills of primary school pupils at the final stage of elementary linguistic education is determined; criteria (linguistic, communicative, reflexive), indicators and levels of forming text formation skills of primary school pupils are determined (high, sufficient, satisfactory, low); the pedagogical conditions of the implementation of the principle of continuity in forming text formation skills of primary school pupils at the final stage of elementary linguistic education (considering the principle of continuity in the process of forming text formation skills of primary school pupils; involving primary school pupils into active text formation at the lessons of the Ukrainian language); the phased model and experimental methodology of forming text formation skills of primary school pupils at

the final stage of elementary linguistic education according to the principle of continuity is created and approbated experimentally (language oriented, productive and operational, evaluation and reflexive) are justified and tested experimentally; the terms «final stage of elementary linguistic education», «text formation making activity», «text formation skills», «text», «speech genres» are clarified; the methodology of teaching the Ukrainian language to primary school pupils has been further developed.

The work contains annotation, content, main part (introduction, four sections and conclusions), referencies, applications.

The **introduction** substantiates the choice of the subject of the research and indicates its relevance with scientific themes; the object and subject, the purpose and tasks of the research are defined; the concept of research, general and partial hypotheses are formulated; methods, scientific novelty and practical value are found; the information on the research stages, structure and scope of work is provided.

The linguistic and methodological principles of forming text formation abilities of pupils are substantiated in the first section «Theoretical and methodological principles of the implementation of the principle of continuity in forming text formation skills of primary school pupils at the final stage of elementary linguistic education» on the basis of a critical analysis of scientific literature; the conceptual apparatus of the research is specified.

The thesis analyzes the key concepts from the point of view of teaching text formation at the final stage of elementary linguistic education: education, primary education, elementary linguistic education, linguistic personality, the final stage of elementary linguistic education.

Critical understanding of works on the theory of text and text-writing contributed to the interpretation of the term «text activity», «text formation activity», «text formation skills», «forming text formation skills of primary school pupils at the final stage of elementary linguistic education». On the basis of linguistic, didactic and didactic studies, the concept of «text», «speech genre», «translation», «product» is considered. The role of the text is clarified according to the categories of integrity, connectivity, membership, informativeness and dialogicity. The problems of the

features of the linguistic means (word, phrase, sentence) and their text formation possibilities, the dialogic and monologue speech, the elements of the text (subject, main idea, title, structure, keywords), the types of speech (narration, description, reasoning) the peculiarities of translating and retelling the text are analyzed, the correspondence between the style and the speech genre is investigated.

In the second section «Methodological and psychological and pedagogical principles of the implementation of the principle of continuity in forming text formation skills of primary school pupils at the final stage of elementary linguistic education» the methodological foundations of the forming text formation skills (approaches, regularities, principles, methods, means), the conditions of mastering text formation activity, the essence of the principle of continuity is determined and the concept of «the principle of continuity in the forming text formation skills» is defined, psychological, psycholinguistic aspects of teaching text formation.

Studying methodological foundations made it possible to find out that the leading role in forming text formation skills belongs to the operational (the development of certain actions (abilities) through practical activity), communicative (involves the formation and improvement of text formation skills of pupils, the acquisition of linguistic means in accordance with style, type and genre of speech) and text-centric (development of text formation skills on a textual basis) approach. The laws and principles of the formation of text forming abilities are investigated. The idea of taking into account the principle of continuity as the leading one in the scientific research is substantiated, as it requires the permanent inextricable connection between the themes, sections, stages of learning on the basis of repetition, expansion and improvement of the knowledge, skills and abilities acquired at the previous stages of study.

The psychological and psycholinguistic factors influencing the effectiveness of the formation of text formation skills are analyzed. It is emphasized on the features of development of attention, perception, memory and methods of remembering, thinking, mechanisms of compression, anticipation, retrospective analysis. Conclusions are made correspondingly the phases of the literary activity to the phases of speech activity. A model of text forming, the structure of which coincides with scientists' views, and the

content is refined from the standpoint of text formation, is suggested. The model reflects a clear transition from the formation of the plan through internal programming, external broadcasting to control.

The pedagogical conditions of forming text formation skills of primary school pupils at the final stage of elementary linguistic education are outlined. The essence of the principle of continuity on the basis of philosophical, psychological and didactic sources is specified. The concept of «continuity in the forming text formation skills» is interpreted. A number of methods, means and forms of learning have been analyzed and identified, which ensure active involvement of primary school pupils into forming text formation skills.

The concept of the New Ukrainian school and the State standard of primary education, typical educational programs, the conditions of work on the formation of text formation skills of primary school pupils are analyzed in the third chapter «The state of forming text formation skills of primary school pupils in the modern educational practice of primary school on the principle of continuity»; the criteria, indicators and the levels of formation of text formation skills of primary school pupils (high, sufficient, satisfactory and low) are specified; the course and results of the staging phase of the experiment are highlighted.

The formation and final stages of the experiment are described in detail (content, realization, and results of the experimental work), the effectiveness of the suggested methodology is proved in the fourth section «Experimental methodology of forming text formation skills of primary school pupils at the final stage of elementary linguistic education on the principle of continuity».

The purpose of the experimental teaching was to substantiate and approbate theoretical and methodological principles, pedagogical conditions, methodology of forming text formation skills of primary school pupils at the final stage of elementary linguistic education on the principle of continuity. To achieve the goal, a model and a program for the formation of these skills in the process of implementation of the principle of continuity have been drawn up. The basis for the development of the methodology was the assumption that the level of text formation skills of pupils of the

fourth grade would increase if: 1) to follow operational, communicative and text-centric approaches in the educational process; 2) to take into account pedagogical conditions in the process of forming text formation skills of primary school pupils at the final stage of elementary linguistic education; 3) to use and combine traditional and new (innovative) methods, effective exercises and means (didactic, visual, technical) training; 4) to develop skills to retell creatively and create texts of comparative descriptions, reasoning-proofs, reasoning-explanations in detail, selectively, briefly, as well as speech genres on the principle of continuity.

The list of planned and expected results in the experimental program is distinguished, that is, the ability to retell, create texts of various types and speech genres, the development of which determines the main task of working on text formation in the final stage of elementary linguistic education

The methodology of forming text formation skills of students is implemented in stages. At the first, speech-oriented stage the accumulation and consolidation of the basic concepts of the text and its elements, types of speech, updating of linguistic knowledge of students, acquaintance with concepts about different types of translation and speech genres are ensured. During the second, productive-activity stage, the ability to write in detail, briefly, selectively and creatively, as well as to create texts of different types and speech genres is formed, elaborated propaedeutic skills that will develop in the following forms. At the third, evaluatively reflexive stage, a number of skills were developed for analyzing, evaluating and verifying their own text formation activities, and others'. The suggested system of work on retelling and forming texts and speech genres of different types of speech is realized on the basis of speech-language, reproductive-constructive and evaluative-reflexive exercises.

Methodology of forming text formation skills is approbated on the aspect lessons and lessons of development of communicative skills. The effectiveness of the methodology is provided by the following types of lessons in the development of communicative skills, such as the teaching of oral and written translation; acquaintance with the peculiarities of the narrative, description, reasoning as types of speech, styles; creating texts of different genres; lessons of controlling the text achievements of pupils.

Their purpose and structure are specified.

As a result of the final test, the positive dynamics of forming text formation skills of primary school pupils in EG was revealed. On the basis of the comparative characteristics of the development indicators of the ability to create texts at the end of the forming experiment in the EG, the following data were found: high and sufficient levels of the formation of text-creation skills at the final test had 18.8% and 42.6% of the students (at the record-breaking figure 10.8%, 31, 9%), while in CG - 12.5% and 33.4% (at the record-breaking figure 13%, 37.1%); respectively, satisfactory and low levels were detected by 30.9% and 7.5 students of EG (41.1%, 16.2%) and 40.7%, and 13.3% of students of CGs (at a record reading of 36.9% , 12.9%). Consequently, after the pilot studies, the high-level indicators increased by 8%; at an adequate level - by 10.7%, satisfactory and low - decreased by 10.2% and 8.7%. The CG levels decreased by an average of 3.7%, as more attention in these groups was not focused on speech genres, the creation of texts for comparative descriptions, reasoning-proofs, reasoning-explanations, and detailed, selective, contractionary, and creative retelling.

The significance and non-randomness of the experimental method are proved by the methods of mathematical statistics of Pearson's nonparametric hypotheses. The mathematical processing of quantitative data made it possible to make a statistically substantiated conclusion about the existence of a link between the methodology and the levels of the formation of text-making skills.

Consequently, the purpose of the thesis was reached, the hypothesis is confirmed. The conclusions highlighted the most important results of the thesis and possible directions of the research on the topic of the thesis.

Key words: primary school education, final stage of elementary linguistic education, text, text formation, text formation skills, retelling, speech genres, principle of continuity, primary school pupils.

LIST OF PUBLICATIONS ACCORDING TO THE THEME OF THE THESIS

Works in which the main scientific results of the thesis are published

1. Kompanii O. Continuity in forming text forming skills of **primary school pupils at the final stage of elementary linguistic education**: a monograph. Kherson : publishing house Vyshemyrskyi V., 2018. 476 p.

2. Kompanii O. Development of text formation skills of **primary school pupils at the final stage of elementary linguistic education**: a teaching manual. Kherson : PH Vyshemyrskyi V., 2017. 132 p.

Publications in scientific professional magazines of Ukraine

3. Kompanii O. Lingvometodological work with the text at primary school. Pedagogical sciences: Collection of scientific works. Kherson : KSU, 2015. LXVII. P. 86–89.

4. Kompanii O. Teaching retelling the text at the 1 form at the Ukrainian language lessons. Collection of scientific works of Uman State Pedagogical University named after P Tychyna. Uman : Zhovtyi O., 2015. P.192–198.

5. Kompanii O. V. Sukhomlynskyi's views on the development of coherent speech as an important component of the cognitive needs of primary school pupils at language and reading lessons. Pedagogical Almanac: Collection of scientific works. Kherson : KHEI «Kherson Academy of Continuing Education», 2015, edition 26. P. 168–171.

6. Kompanii O. Speech Genre: Linguistic-Stylistic Aspect. Collection of scientific works of Uman State Pedagogical University named after P. Tychyna. Uman : Zhovtyi O., 2016. Edition 2. P. 157–164.

7. Kompanii O. Forming skills to retell texts at pupils of the 2nd and 3rd forms at the Ukrainian language lessons. Pedagogical Almanac: Collection of scientific works KHEI : Kherson Academy of Continuing Education 2016. Vol. 29., P. 58–62.

8. Kompanii O. Effective principles of text education to primary school pupils at the Ukrainian language knowledge lessons. Pedagogical sciences: Collection of scientific works. Kherson : KSU, 2015. 68. P. 85–89.

9. Kompanii O. Continuity in the formation of text formation abilities of primary school pupils in the conditions of language education. Pedagogical Education: Theory and Practice: Collection of scientific works Kamenets-Podilskyi: Kamyanets-Podilskyi National University named after I.Ohienko; Institute of Pedagogics, National Academy

of Sciences of Ukraine, 2016 Vol. (1-2016). Part.2. P. 311–313.

10. Kompanii O. Organization of training to create texts of different genres of narrative nature at the final stage of linguistic primary education in terms of succession. Pedagogical sciences: Collection of scientific works Kherson, Kherson State University, 2016. LXIX T. 1. P. 140–144.

11. Kompanii O. Generation of text in the assimilation of junior high school students of text-making activity in the aspect of methodological and psycho-linguistic science. Magazine of Taras Shevchenko National University. Series: Pedagogical Sciences. Chernihiv, 2016. Ed.133. P. 89–92.

12. Kompanii O. Psychological and pedagogical approaches to the definition of the essence of the concept of «continuity». Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies. Sumy : Publishing house of Sumy State Technical University named after A. Makarenko, 2016. Vol. 4 (58). P. 120–127.

13. Kompanii O. Work on the composition of the painting at primary school based on the principle of continuity. The image of a modern educator. 2016. Vol. 6 (165). P. 66–68.

14. Kompanii O. Development of transfer skills from the position of continuity at the final stage of linguistic primary education. Visnyk of Lviv University. Pedagogical series. Lviv : Ivan Franko National University of Lviv, 2016. Vol. 31. P.242–248.

15. Kompanii O. Text formation of primary school pupils as a problem of pedagogy and related branches of scientific knowledge. Pedagogy of higher and secondary schools. Kryvyi Rih : Kryvyi Rih National University, 2016. 47. P. 236–240.

16. Kompanii O. Lessons in organization of text-formation development of primary school pupils. Scientific works. Pedagogy: scientific and methodological journal. Mykolaiv : View of the BSU named after Petro Mohyla, 2016. Ed.258. Vol.270. P. 128–131.

17. Kompanii O. Formation of skills to create descriptive-type texts on the final stage of linguistic primary education in terms of the principle of continuity. Scientific herald of the Lesia Ukrainka Eastern European National University. Series : Pedagogical science Lutsk. 2016. Vol. 1. P. 74–79.

18. Kompanii O. Teaching primary school students to write letters at the final stage of elementary linguistic education in terms of the principle of continuity. *Pedagogical Education: Theory and Practice*. Kamianets-Podilskyi : Kamianets-Podilskyi National Park named after I. Ohienko; Institute of Pedagogics, National Academy of Sciences of Ukraine, 2017. Ed.22 (1-2017). Part 2 P. 246–251.

19. Kompanii O. Work on text-reasoning at the final stage of primary language education. *Scientific herald of Mykolaiv National Pedagogical University named after V. Sukhomlynskyi. Pedagogical sciences*. Ed.4 (59), 2017. P. 250–253.

20. Kompanii O. Creation of a comparative descriptive text by primary school pupils at the final stage of linguistic primary education. *Pedagogical Almanac: Collection of scientific works*. Kherson : Kherson Academy of Continuing Education, 2017. Ed. 36. P. 64–70.

21. Kompanii O. Lingvomethodical features of elements of the text in the process of formation of text-making abilities. *Pedagogical sciences: Collection of scientific works* : KSU, 2017. 79. Vol. 3. P. 52–56.

22. Kompanii O. Criteria, indicators and levels of formation of text formation skills of primary school pupils at the final stage of elementary linguistic education. *Scientific herald of Mykolaiv National Pedagogical University named after V. Sukhomlynskyi. Pedagogical sciences*, 2018. Vip.1 (60). P.117–121.

23. Kompanii O., Bondar T. M., Pashkovskaya G. A. Work with deformed text at Ukrainian lessons in elementary school in the context of a new Ukrainian school. The image of a modern educator. 2018. Vol. 3 (180). P.89–92.

Scientific works certifying the approbation of the materials of the thesis

24. Kompanii O. Historical aspect of formation of coherent speech in teaching the Ukrainian language to pre-schoolers. *Commonwealth of Sciences : Materials of the XI International Scientific and Practical Conference of Young Researchers* (Baranovichi, May 21–22, 2015). Baranovichi, 2015. Part 3. Pp. 105–108.

25. Kompanii O. Effective means of teaching text-books for primary school pupils at the Ukrainian lessons. *Modern Trends and Priorities of the Competent Approach in training future specialists at preschool and primary education: Materials of the All-*

Ukrainian Scientific and Practical Conference (Zhytomyr, March 23-24, 2016). Zhytomyr : Polissya, 2016. Ch. II. Pp. 89–91.

26. Kompanii O. Teaching primary school children forms interdimensional connections in the process of formation of text-creating skills at the final stage of initial language education. Theoretical and methodological foundations of educational development and management of educational institutions: materials of II All-Ukrainian (with international participation) scientific and methodical conference (Kherson, November 18, 2016). Kherson : KHEI «Kherson Academy of Continuing Education», 2016. Ch.I. P.192–196.

27. Kompanii O. Teaching the creative transfer of primary school pupils at the final stage of linguistic education on the principle of continuity. Actual problems of pedagogical education: European and national dimension: materials of the International scientific and practical conference (Lutsk, 3-5 June 2016). Lutsk : Pokor I.O., 2016. T. 1. P.184–189.

28. Kompanii O. The essence of coherent speech at the language lessons at primary school: materials of the IV Ukrainian scientific and practical Internet conference «Research work of young scientists: state, problems, perspectives» (Kherson, June 20-25, 2015). URL : <http://www.srw.kspu.edu/?p=1043>.

29. Kompanii O. Functional-semantic types of speech: lingvo-methodical aspect. Professional education in the conditions of integration processes: theory and practice: a collection of scientific works. (Zhytomyr March 22-23, 2017). Zhytomyr : «N.M.Levkovets», 2017. Ch.1. P. 68–73.

30. Kompanii O. Development of Children's Speech in the Pedagogical Heritage of Ya.Komenskyi: Materials of the Second Ukrainian Pedagogical Readings «Yan Amos Komenskyi as a Great Teacher of the Past» (Kherson, March 24, 2017). Kherson : KHEI, Kherson Regional Council. P. 133–136.

31. Kompanii O. Forming the ability to write notes of primary school pupils at the final stage of linguistic elementary education. Global Challenges of Teaching Education in the University Area: Materials of the III International Congress (Odesa, May 18-21, 2017). Southern Ukrainian National Pedagogical University named after K. D.

Ushynskiy. Odesa: Publishing House «Helvetica», 2017. P. 168–170.

32. Kompanii O. Philosophical understanding of continuity: materials Miedzynarodowej Naukowo-Praktycznej konferencji «Pedagogika. Współczesne tendencje w nauce i edukacji». Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o «Diamond trading tour», 2016. P. 59–62.

33. Kompanii O. Implementation of the main features of the text in the process of forming the text formation skills of primary school pupils: materials Medzinárodná vedecko-praktická konferencia «Inovatívny výskum v oblasti vzdelávania a sociálnej práce» (Sládkovičovo, 10-11 marca 2017). Sládkovičovo : Slovak Republic. P. 60–63.

Articles in foreign magazines

34. Kompanii Olena Basics of the theory of speech genres. *Intellectual Archive*. Toronto : Shiny Word.Corp. (Canada). 2017. Vol. 6. (March/April). #. 3. PP. 29–37.

35. Kompanii Olena. Text-creation possibilities of the word in the process of forming skills to create texts by primary school students. *Intellectual Archive*. Toronto : Shiny Word.Corp. (Canada). 2017. Vol. 6. Vol. 4 (July/August). PP. 75–84.

36. Kompanii Olena Teaching primary school pupils to create a verbal genre dispute. *Modern Science – Moderní věda*. Praha. Česká republika, Nemoros. 2017. Vol. 2. PP. 87–91.

37. Kompanii O. Teaching to create essays at primary school. *Весник Адукацыі*. 2017. Vol. 11. P. 54–57.

38. Kompanii O. Realization of continuity in the study of detailed transfer of junior pupils at the final stage of linguistic primary education. *Vzdelávanie a spoločnosť: medzinárodný nekonferenčný zborník*. Prešov : Prešovská Univerzita v Prešov, 2016. P. 57–62. URL : <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub /dokument/Bernatova8>.

Works that additionally reflect the scientific results of the thesis

39. Kompanii O., Jacomin N. Working with text at the Ukrainian language lessons at primary school: methodical recommendations: theory, development. Kherson : KHEI «Kherson Academy of Continuing Education», 2015. 51 p.

40. Kompanii O. Formation of skills to create genres of instructive character at the

final stage of elementary linguistic education in terms of the principle of continuity. *Virtus : Scientific Journal*; Editor-in-Chief M. A. Zhuba. November issue 9, 2016. P.83–85.

41. Kompanii O. Linguistic and pedagogical fundamentals of text formation at primary school: monograph 6. Information and technologies in the development of socio-economic systems. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Technicznej w Katowicach, 2016. P. 87–96.

Зміст

ВСТУП	28
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПУ НАСТУПНОСТІ У ФОРМУВАННІ ТЕКСТОТВОРЧИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА ЗАВЕРШАЛЬНОМУ ЕТАПІ ПОЧАТКОВОЇ МОВНОЇ ОСВІТИ	42
1.1. Феноменологія ключових понять дослідження	42
1.2. Текст як лінгвістичне підґрунтя формування текстотворчих умінь молодших школярів	49
1.3. Проблема текстотворення в мовній освіті, педагогіці та суміжних галузях наукових знань	62
1.4. Лінгвістичні засади формування текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти	68
1.4.1. Лінгвістичні елементи тексту у формуванні текстотворчих умінь	69
1.4.2. Текстотворчі можливості мовних одиниць	77
1.4.3. Стили і жанри мовлення в контексті текстотворення	84
1.5. Діалогічне й монологічне мовлення молодших школярів в освітньо-мовленнєвій діяльності	104
1.6. Форми реалізації текстотворення в практиці молодших школярів	128
1.7. Сутність і характеристика текстотворчих умінь молодших школярів	137
Висновки до 1 розділу	145
Список використаних джерел	149
РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНІ І ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПУ НАСТУПНОСТІ У ФОРМУВАННІ ТЕКСТОТВОРЧИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА ЗАВЕРШАЛЬНОМУ ЕТАПІ ПОЧАТКОВОЇ МОВНОЇ ОСВІТИ	181
2.1. Методологічні підходи у векторі реалізації принципу наступності у формуванні текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти	181
2.2. Закономірності та принципи реалізації наступності щодо формування текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти	193
2.3. Характеристика психологічної сфери особистості молодшого школяра	205
2.4. Педагогічні умови реалізації принципу наступності у формуванні текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти	225
2.4.1. Урахування принципу наступності у процесі текстотворчої діяльності молодших школярів	226
2.4.2. Залучення молодших школярів до активної текстотворчої діяльності на уроках української мови	238
Висновки до 2 розділу	263

Список використаних джерел	267
РОЗДІЛ 3. СТАН РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПУ НАСТУПНОСТІ У ФОРМУВАННІ ТЕКСТОТВОРЧИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА ЗАВЕРШАЛЬНОМУ ЕТАПІ МОВНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ У СУЧАСНІЙ ОСВІТНІЙ ПРАКТИЦІ	288
3.1. Результати анкетування вчителів та учнів	288
3.2. Програмно-методичне забезпечення освітнього процесу щодо реалізації принципу наступності у формуванні текстотворчих умінь молодших школярів	293
3.3. Критеріальний підхід до формування текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти за принципом наступності	305
Висновки до 3 розділу	330
Список використаних джерел	332
РОЗДІЛ 4. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПУ НАСТУПНОСТІ У ФОРМУВАННІ ТЕКСТОТВОРЧИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА ЗАВЕРШАЛЬНОМУ ЕТАПІ ПОЧАТКОВОЇ МОВНОЇ ОСВІТИ	334
4.1. Модель реалізації принципу наступності у формуванні текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти	334
4.2. Зміст експериментально-дослідного навчання на формувальному етапі педагогічного експерименту	340
4.2.1. Мовноспрямований етап реалізації принципу наступності у формуванні текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти	347
4.2.2. Продуктивно-діяльнісний етап реалізації принципу наступності у формуванні текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти	390
4.2.3. Оцінно-рефлексивний етап реалізації принципу наступності у формуванні текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти	450
4.3. Порівняльна характеристика рівнів сформованості текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти в процесі реалізації принципу наступності	457
Висновки до 4 розділу	475
Список використаних джерел	478
ВИСНОВКИ	482
ДОДАТКИ	487

ВСТУП

Нова парадигма філософії освіти України XXI ст. вимагає перегляду і модернізації чинних стандартів освіти на всіх її ланках. У концепції реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» (2016 р.) передбачено підвищення якості освіти, зупинення негативних тенденцій, перетворення української школи на важіль соціальної рівності та згуртованості. У цьому вимірі особливої значущості набули зміни, що вже реалізуються в початковій ланці освіти, які передбачають створення принципово нового освітнього середовища, спрямованого на індивідуалізацію навчання, у процесі якого дитина одержує задоволення, відчуває себе успішною.

Самоцінність початкової освіти визначається ще й тим, що вона є проміжною ланкою в системі неперервної освіти, яка, з одного боку, звернена до закладу дошкільної освіти (її первинної, вихідної ланки), а з іншого – до середньої школи. Отже, одним із важливих завдань початкової освіти є забезпечення наступності в процесі переходу від однієї ланки до іншої. Новим Державним стандартом початкової освіти і типовими освітніми програмами передбачено формування базових освітніх компетентностей, зокрема комунікативної і текстотворчої, виховання мовної особистості учня, здатного до культури мовленнєвого спілкування, аналізу та створення різних видів мовних текстів. Такий підхід орієнтує майбутнього вчителя на формування в учнів початкової школи текстотворчих умінь, що передбачають засвоєння мови на всіх її рівнях (фонетичному, морфологічному, синтаксичному, мовленнєвому).

У науковому фонді в контексті досліджень (З. Бакум, Н. Бібік, М. Вашуленка, М. Жинкіна, А. Загнітка, І. Зимня, Л. Калмикової, О. Леонтьєва, З. Тураєвої та ін.) розкрито питання породження, сприймання і розуміння тексту; у працях Л. Варзацької, О. Глазової, Л. Порядченко, М. Наумчук, В. Собко студійовано методику навчання різних типів мовлення дітей молодшого шкільного віку; у наукових розвідках (О. Божко, Ф. Буслаєва, Є. Голобородько, О. Горошкіної, С. Карамана, М. Пентилюк, О. Хорошковської, Г. Шелехової та ін.) окреслено основні методичні прийоми роботи з текстом; у дослідженнях сучасних методистів

(В. Бадер, А. Богуш, М. Вашуленка, Н. Гавриш, О. Лобчук та ін.) доведено доцільність і можливість практичного ознайомлення молодших школярів з елементами теорії лінгвістики тексту (текст, тема, основна думка, структура, типи текстів, стилі, засоби зв'язку речень) і формування на цій основі текстотворчих умінь.

Окремі аспекти текстотворення відображено в працях дошкільної лінгводидактики (А. Богуш, Н. Гавриш, К. Крутій, Н. Луцан та ін.), початкової та середньої освіти (М. Вашуленка, О. Глазової, Н. Голуб, М. Греб, Н. Грони, М. Пентилюк, Н. Сіранчук, Н. Скрипченко, В. Собко, В. Статівки та ін.). Ученими розглянуто різні варіативні методики формування усного і писемного, діалогічного і монологічного мовлення, прийоми роботи з текстом тощо.

У дисертаційних дослідженнях здійснено аналіз взаємозв'язку усного і писемного мовлення в процесі навчання молодших школярів (В. Бадер), навчання монологічного мовлення учнів середньої школи (Л. Попова), писемного мовлення учнів 4(3) класів на уроках української мови в школах з російською мовою навчання (О. Павлик), подано систему роботи з розвитку зв'язного мовлення на уроках рідної мови в середній школі (Г. Шелехова), формування в молодших школярів початкових умінь складати твори-міркування (І. Головка), навчання дітей старшого дошкільного віку складати розповіді-роздуми (А. Омеляненко), розкрито засади навчання риторики в закладах вищої освіти (Н. Голуб), описано методику формування риторичної компетентності учнів основної школи в процесі навчання української мови (В. Нищета) тощо.

Відаючи належну наукову цінність означених досліджень з розвитку мовленнєвих, комунікативних умінь особистості, водночас зазначимо, що в мовній практиці початкової і середньої школи процес формування текстотворчих умінь не завжди орієнтується на лінгводидактичні засади мовленнєвого розвитку школярів у попередніх класах. У результаті руйнується послідовний зв'язок, не реалізується принцип наступності.

Проблема наступності не є новою в науковій парадигмі, їй присвячено низку досліджень у галузі філософії, психології, лінгводидактики. Як філософська

категорія наступність прописана в працях Е. Баллера, Р. Гегеля, А. Зеленкова, Г. Ісаєнко, З. Мукашева, які визначають її як «зв'язок старого з новим». У психологічному аспекті наступність розглядається з позиції розвитку особистості (Б. Ананьєвим, Л. Виготським, П. Гальперіним, Д. Ельконіним, О. Леонтєвим, С. Рубінштейном та ін.). Ідеї забезпечення наступності в навчанні розкриваються в дослідженнях А. Богуш, М. Вашуленка, Ш. Ганеліна, Я. Коменського, І. Пестолоці, О. Савченко, В. Сухомлинського та ін. У низці вітчизняних досліджень кандидатського рівня (О. Глазової, І. Гнатенка, Є. Голобородько, А. Кухти, А. Ляшкевич, Л. Мамчур, Г. Михайловської, Л. Порядченко, Л. Сугейко та ін.) розкрито сутність принципу наступності та шляхи його реалізації в освітньому процесі.

Наявний матеріал дає певне уявлення щодо специфіки означеного принципу, натомість в умовах сьогодення початкова освіта потребує теоретико-методичного розроблення нових підходів до формування текстотворчих умінь у процесі реалізації принципу наступності, що за своїми цілями, змістом, структурою, методами відповідають найновішим вимогам теорії і практики навчання школярів за концепцією Нової української школи.

На основі узагальнення результатів аналізу відповідних наукових джерел і вивчення практичного досвіду розвитку текстотворчих умінь в учнів початкових класів виявлено низку суперечностей між:

- вимогою концепції Нової української школи щодо розвитку ключової компетентності – вільно спілкуватися державною мовою – та недостатнім упровадженням сучасних лінгводидактичних технологій у практику навчання, спрямованих на формування вмінь створювати різноманітні тексти (перекази і мовленнєві жанри) на уроках мови;

- необхідністю формування мовної особистості з високим рівнем текстотворчих умінь і недостатнім розробленням теоретично-методичних засад формування означених умінь у початковій школі;

- потребою вдосконалення мовної освіти випускників загальноосвітньої школи та відсутністю науково-методичної системи формування текстотворчих

умінь у початковій школі в процесі реалізації принципу наступності.

Отже, актуальність дослідження зумовлена вимогами часу, освітніми цілями, низьким рівнем оволодіння учнями початкових класів уміннями створювати тексти, а вчителями – методикою навчання мови, зокрема текстотворенням на завершальному етапі початкової мовної освіти в умовах реалізації принципу наступності. З огляду на зазначене й недостатню розробленість проблеми, її теоретичне і практичне значення для розвитку компетентного мовця початкової ланки освіти визначено темою дисертаційного дослідження **«Реалізація принципу наступності у формуванні текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано з межах наукової теми кафедри педагогіки й менеджменту освіти Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради «Історико-педагогічні аспекти розвитку неперервної освіти в Україні та зарубіжжя» (№ 0115U002891). Тему дисертації затверджено вченою радою Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради (протокол від 17.09.2015 р. № 5) та узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук при НАПН України (протокол від 15.12.2015 р. № 8).

Мета дослідження полягає в науковому обґрунтуванні й апробації теоретико-методичних засад, педагогічних умов, методики формування текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти за принципом наступності.

Реалізація поставленої мети передбачає послідовне розв'язання таких **завдань**:

1. Науково обґрунтувати методологічні концепти та теоретичні засади формування текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти за принципом наступності.

2. Уточнити поняття «текстова діяльність», «текстотворча діяльність»,

«текстотворчі вміння», «текст», «переказ», «мовленнєвий жанр».

3. Розкрити сутність феномена «формування текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти».

4. З'ясувати сутність принципу наступності у формуванні текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти.

5. Визначити критерії, показники та схарактеризувати рівні сформованості текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти за принципом наступності.

6. Виокремити педагогічні умови реалізації наступності у формуванні текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти.

7. Розробити й перевірити модель та експериментальну методику реалізації принципу наступності у формуванні текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти.

Об'єктом дослідження є процес навчання української мови молодших школярів, які навчаються на завершальному етапі початкової мовної освіти.

Предмет дослідження – зміст та експериментальна методика формування текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти за принципом наступності.

Загальна гіпотеза ґрунтується на припущенні залежності навчання текстотворення в початковій школі від діяльнісного, комунікативного й текстоцентричного підходів; оптимального добору принципів, методів, засобів навчання; розробленні моделі та реалізації експериментальної методики, що передбачає поетапне формування текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти на основі реалізації принципу наступності.

Загальну гіпотезу конкретизовано в **часткових**, за якими текстотворення може бути успішно сформовано, якщо реалізувати такі педагогічні умови:

- урахування принципу наступності в процесі текстотворчої діяльності молодших школярів;

- залучення молодших школярів до активної текстотворчої діяльності на уроках української мови.

Провідна ідея та концепція дослідження. Нові реформи в освіті, потреба в соціально активній, конкурентоспроможній особистості, здатної критично мислити й спілкуватися в багатокультурному середовищі, зумовлюють пошук ефективного навчання української мови в початковій школі, зорієнтованого на розвиток текстотворчої діяльності, зокрема текстотворчих умінь як життєво необхідної якісної ознаки молодших школярів, що може бути сформована в процесі навчання мови.

Вихідним положенням концепції є створення методики формування текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти за принципом наступності. Її мета полягає в поетапному навчанні вмінь граматично правильно користуватися мовними засобами в процесі спілкування, працювати з текстом і його елементами (тема, основна думка, заголовок, структура), переказувати та створювати тексти і мовленнєві жанри різних типів мовлення, аналізувати, оцінювати, редагувати свою (та однолітків) текстотворчу діяльність. Основна увага концентрується на вдосконаленні прийомів запам'ятовування висловлювання під час докладного переказу, розвитку вмінь знаходити необхідну інформацію за вказаною темою з різноманітних частин тексту й оформлювати її у зв'язне висловлювання, стисло переказувати засобами змістового і мовного способів компресії, відтворювати вихідний текст з певними змінами та доповненнями (творчий переказ), а також створювати текст порівняльного, художнього і наукового опису, розповідь за малюнком з одним сюжетом, міркування-доказ, міркування-пояснення, міркування-розмірковування та мовленнєві жанри з урахуванням змістово-композиційних і лінгвостилістичних особливостей.

Лінгвометодичне підґрунтя дослідження встановить провідний принцип наступності, що діє у взаємозв'язку із загальнодидактичними (доступність, систематичність і послідовність, свідомість і творча активність, перспективність, наочність, міцність засвоєних знань) та лінгводидактичними принципами (текстоцентризм, комунікативна спрямованість навчання, розуміння мовних

значень, розвиток чуття мови, виразність мовлення, випереджальне засвоєння усного мовлення перед писемним), а також із традиційними (розповідь, пояснення, аналіз, спостереження; репродуктивні, проблемні, частково-пошукові, дослідницькі) та новітніми методами (інтерактивними: асоціативний куш, майстерня, лінгвістичний експеримент, дидактичні ігри тощо) і засобами навчання (дидактичні, наочні, технічні).

Специфіка запропонованої концепції полягає в поетапному формуванні текстотворчих умінь у процесі реалізації принципу наступності. Розроблену систему формування текстотворчих умінь запроваджено на аспектних уроках та уроках розвитку комунікативних умінь.

Методологічний концепт дослідження становлять філософські положення про мову як засіб спілкування, єдність мови і мовлення (Ф. Бацевич, Ф. де Сосюр); особливості діалогічного й монологічного мовлення (М. Бахтін, М. Бубер, Г. Солганик, Л. Якубинський та ін.), а також принципу наступності (Е. Баллер, Г. Гегель, А. Зеленков, Г. Ісаєнко та ін.); концепції мовної освіти (Ф. Бацевич, Г. Богін, А. Богуш, В. Виноградов, С. Караман, В. Карасик, Л. Мацько, М. Пентилюк та ін.).

Методологічні засади спрямовують освітній процес на використання методологічних підходів, закономірностей і принципів, на підставі яких здійснено формування текстотворчих умінь, а саме:

- діяльнісний підхід передбачає формування текстотворчих умінь у процесі активної мовленнєвої діяльності на уроках української мови на підґрунті засвоєних знань;

- комунікативний підхід визначає вибір компонентів системи навчання, їх процесуальну закономірність, що полягає в ознайомленні учнів із кожним мовним засобом (лексичне, морфологічне, синтаксичне, мовленнєве), проєкцією на застосування їх у текстотворчій діяльності, уможлиблює організацію творення текстів, що функціонують у певних комунікативних ситуаціях;

- текстоцентричний підхід забезпечує формування текстотворчих умінь на текстовій основі, за допомогою якої оволодіння текстотворенням здійснюється не

у вигляді окремих понять, правил, а цілісно в мовленнєво-діяльнісній формі, у вигляді вмінь.

Теоретичними засадами дослідження слугували роботи, в яких висвітлено основні поняття конструкту, що досліджується (О. Божко, М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, Т. Донченко, М. Жинкін, І. Зимня, Л. Кратасюк, Л. Мацько та ін.); мовні засоби (слово, словосполучення, речення та їх текстотворчі можливості (М. Греб, С. Караман, Н. Сіранчук та ін.), прописано ознаки тексту та його елементи (І. Гальперін, С. Караман, В. Кухаренко, В. Мельничайко, Г. Солганик, З. Тураєва та ін.); особливості стилів і мовленнєвих жанрів (М. Бахтін, Г. Богін, А. Вежбицька, С. Гайда, Н. Голуб, В. Дементьєв, К. Долінін, М. Кожина, В. Ницета, Г. Сагач, М. Федосюк, Т. Шмельова та ін.); здійснено аналіз психолінгвістичних засад мовленнєвої комунікації (Л. Виготський, М. Жинкін, І. Зимня, О. Леонтєв, С. Рубінштейн, І. Синиця та ін.); досліджено питання наступності та шляхи реалізації цього принципу в навчанні (Е. Баллер, А. Богуш, М. Вашуленко, Ш. Ганелін, О. Глазова, Є. Голобородько, А. Зеленков, Б. Єсіпов, Г. Ісаєнко, М. Лебедева, М. Львов, Л. Мамчур, Г. Михайловська, Л. Порядченко, О. Савченко, А. Сманцер та ін.); студійовано проблеми формування текстотворчих умінь на уроках мови (А. Богуш, М. Вашуленко, Н. Голуб, Н. Грона, О. Горошкіна, Т. Донченко, Г. Михайловська, М. Пентилюк, К. Пономарьова, Л. Попова, В. Сухомлинський, Г. Шелехова, Г. Швець та ін.).

Для реалізації поставлених завдань і перевірки гіпотези використано такі **методи дослідження**:

- теоретичні: вивчення наукових джерел (філософські, психолого-педагогічні, лінгводидактичні, мовознавчі) для визначення методологічних і теоретичних засад дослідження; описовий метод використано для інвентаризації термінів, їх пояснення; методи порівняння, аналізу й синтезу – для зіставлення поглядів на обрану проблему, визначення та трактування базових понять дослідження «текстова діяльність», «текстотворча діяльність», «текстотворчі вміння», «текст», розроблення критеріїв і встановлення рівнів сформованості вмінь

учнів початкових класів будувати тексти; створення моделі – для побудови моделі формування текстотворчих умінь;

- емпіричні: анкетування вчителів, учнів, бесіди, педагогічне спостереження, аналіз практичних робіт – для визначення стану сформованості текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти за принципом наступності; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний і контрольний етапи) – для апробування й перевірки ефективності розробленої експериментальної методики;

- статистичні: кількісний і якісний аналіз експериментальних даних – для опрацювання отриманих результатів, їх порівняння, перевірки робочих гіпотез, визначення ефективності запропонованої методики; метод статистичного оброблення результатів експерименту (за критеріями Пірсона та Стюдента) – для з'ясування зв'язку між експериментальною методикою та рівнями сформованості текстотворчих умінь та статистичних відмінностей між контрольною й експериментальною вибірками.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальну роботу було проведено на базі загальноосвітніх шкіл I-III ступенів № 44 (м. Херсон), № 38 (сmt. Зеленівка, Херсонська область), № 5 ім. В. І. Чуйкова (м. Умань, Черкаська область), № 9 (м. Ізмаїл, Одеська область), спеціалізованої школи I-III ступенів № 70 (м. Кривий ріг, Дніпропетровська область), Криворізької педагогічної гімназії (м. Кривий ріг, Дніпропетровська область), Станіславської загальноосвітньої школи I-III ступенів ім. К. Й. Голобородько (с. Станіслав, Білозерський район, Херсонська область), Плавської загальноосвітньої школи I-III ступенів (с. Плавське, Генічеський район, Херсонська область), Воеводської загальноосвітньої школи I-III ступенів (с. Воеводське, Арбузинський район, Миколаївська область), Костянтинівської загальноосвітньої школи I-III ступенів (сmt. Костянтинівка, Арбузинський район, Миколаївська область). В експерименті взяли участь 829 школярів четвертих класів.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

- *уперше обґрунтовано* методологічні концепти та теоретичні засади

формування текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти за принципом наступності на основі діяльнісного, комунікативного та текстоцентричного підходів;

- *розкрито* сутність феномена «формування текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти»;

- *з'ясовано* сутність принципу наступності у формуванні текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти;

- *визначено* критерії (мовний, комунікативний, рефлексивний) з відповідними показниками та рівні сформованості текстотворчих умінь молодших школярів (високий, достатній, задовільний, низький);

обґрунтовано педагогічні умови реалізації принципу наступності у формуванні текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти (урахування принципу наступності в процесі текстотворчої діяльності молодших школярів; залучення молодших школярів до активної текстотворчої діяльності на уроках української мови);

- *розроблено* й експериментально апробовано модель формування текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти за принципом наступності (мовноспрямований, продуктивно-діяльнісний, оцінно-рефлексивний етапи);

- *уточнено* поняття «текстова діяльність», «текстотворча діяльність», «текстотворчі вміння», «текст», «переказ», «мовленнєвий жанр»;

- *подальшого* розвитку набули теорія і методика формування мовленнєвих умінь і навичок молодших школярів на уроках української мови.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що розроблено діагностувальну та експериментальну методики формування текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти в процесі реалізації принципу наступності, навчально-методичний комплекс матеріалів (ігри, вправи, ситуативні завдання тощо), вдосконалено програму з української мови для 4 класів щодо розвитку текстотворчої діяльності. Теоретичні та практичні результати дослідження можуть бути використані в процесі створення підручників

з мови для школярів 4 класів, навчально-методичних посібників, методичних рекомендацій, лекційних курсів з методики викладання мови для студентів педагогічних закладів вищої освіти, у практичній роботі вчителів і післядипломній системі підвищення їхньої педагогічної майстерності.

Особистий внесок автора в роботі у співавторстві. Усі положення, що виносяться на захист, отримані автором особисто. У публікаціях у співавторстві особистий внесок здобувача полягає у: [23] – висвітленні теоретичних положень у роботі над текстом на уроках української мови; [38] – розробленні практичних завдань для школярів початкових класів у процесі опрацювання деформованого тексту.

Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради (акт від 14.06.2018 р. № 01-23/345), Херсонської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 44 (акт від 03.04.2018 р. № 4); Зеленівської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 38 Херсонської міської ради (акт від 16.11.2017 р. № 355/02-05), Уманської загальноосвітньої школи № 5 ім. В. І. Чуйкова Уманської міської ради Черкаської області (акт від 22.11.2017 р. № 18), Криворізької спеціалізованої школи I-III ступенів № 70 (акт від 15.01.2018 р. № 31), Криворізької педагогічної гімназії (акт від 23.03.2018 р. № 3), загальноосвітньої школи I-III ступенів № 9 міста Ізмаїл Одеської області (акт від 04.04.2018 р. № 93), Станіславської загальноосвітньої школи I-III ступенів Білозерської районної ради Херсонської області ім. К. Й. Голобородько (акт від 31.01.2018 р. № 4), Плавської загальноосвітньої школи I-III ступенів Генічеської районної ради Херсонської області (акт від 26.10.2017 р. № 2), Воеводської загальноосвітньої школи I-III ступенів Благодатненської сільської ради Миколаївської області (акт від 05.04.2018 р. № 4), Костянтинівської загальноосвітньої школи I-III ступенів Арбузинської районної ради Миколаївської області (акт від 06.04.2018 р. № 32).

Достовірність результатів дослідження забезпечено науково-методичним обґрунтуванням вихідних положень, що враховують сучасні досягнення

дидактики, психології, психолінгвістики, лінгвістики, лінгводидактики; використанням теоретичних, емпіричних і статистичних методів, які відповідають предмету, меті й завданням дослідження; упровадженням розробленої експериментальної методики формування текстотворчих умінь у молодших школярів, а також позитивним результатом експериментального навчання.

Апробація результатів дослідження. Основні положення, висновки й результати дослідження викладено на конференціях, конгресах, форумах, педагогічних читаннях різного рівня: *міжнародних* – «Сучасна початкова освіта: традиції, інновації та перспективи» (м. Херсон, 2015), «Содружество наук. Барановичи» (г. Барановичи, 2015), «Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю: виховуємо культуру потреб особистості» (м. Херсон, 2015), «Становлення творчої особистості в умовах компетентнісної освіти» (м. Кривий Ріг, 2015), «Pedagogika. Współczesne tendencje w nauce I edukacji» (Warszawa, 2016), «Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін» (м. Суми, 2016), «Актуальні проблеми наступності дошкільної і початкової освіти» (м. Кам'янець-Подільський, 2016), «Актуальні проблеми початкової освіти та інклюзивного навчання у світлі євроінтеграції» (м. Львів, 2016), «Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір» (м. Луцьк, 2016), «Актуальні проблеми наступності дошкільної і початкової освіти» (м. Кам'янець-Подільський, 2017); *усеукраїнських*: «Науково-дослідна робота молодих учених: стан, проблеми, перспективи» (м. Херсон, 2015), «Розвиток національно-мовної особистості в умовах неперервної освіти: надбання, реалії, перспективи» (м. Умань, 2015), «Шості сіверянські соціально-психологічні читання» (м. Чернігів, 2015), «Теоретико-методологічні основи розвитку освіти і управління навчальними закладами» (м. Херсон, 2015), «Сучасні тенденції і пріоритети компетентнісного підходу в підготовці майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти» (м. Житомир, 2016), «Розвиток національно-мовної особистості в умовах неперервної освіти: надбання, реалії, перспективи» (м. Умань, 2016), «Теоретико-методологічні основи розвитку освіти та управління навчальними закладами» (м. Херсон, 2016), «Сучасні тенденції і пріоритети компетентнісного підходу в

підготовці майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти (м. Житомир, 2017), «Ян Амос Коменський – великий педагог минулого» (до 425 річчя від дня народження) (м. Херсон, 2017); «Інновації в початковій освіті: проблеми, перспективи, відповіді на виклики сьогодення» (м. Полтава, 2018); *міжнародному конгресі «Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі»* (м. Одеса, 2017); *усеукраїнському науковому форумі* (із міжнародною участю) «Херсонський державний університет у контексті вітчизняної та європейської вищої освіти» (м. Херсон, 2017).

Публікації. Основні положення та результати дослідження відображено у 41 праці (2 – у співавторстві), зокрема: 1 монографія, 1 навчально-методичний посібник, 21 стаття у фахових виданнях України, 4 статі у зарубіжних наукових періодичних виданнях, 10 – апробаційного характеру, 4 – додатково відображають результати дослідження.

Матеріали кандидатської дисертації з теми «Дидактичні засади формування читацьких інтересів молодших школярів в умовах інформаційного навчального середовища», захищеної у 2013 році, у тексті докторської дисертації не використано.

Обсяг і структура дисертації. Дисертація складається зі вступу, чотирьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списків використаних джерел (загальна кількість 578 найменувань), 10 додатків на 50 сторінках. У роботі розміщені 9 рисунків, 37 таблиць і 2 діаграми, що обіймають 12 сторінок основного тексту. Загальний обсяг дисертації – 536 сторінок, із них основного тексту – 474 сторінки.

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПУ НАСТУПНОСТІ У ФОРМУВАННІ ТЕКСТОТВОРЧИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА ЗАВЕРШАЛЬНОМУ ЕТАПІ ПОЧАТКОВОЇ МОВНОЇ ОСВІТИ

1.1. Феноменологія ключових понять дослідження

Для з'ясування теоретичних засад формування текстотворчих умінь необхідно здійснити аналіз понятійно-категорійного апарату дослідження, що дає можливість забезпечити однозначність трактувань найбільш уживаних у дослідженні термінів. Ключовими поняттями започаткованого дослідження в ракурсі навчання текстотворення на завершальному етапі початкової мовної освіти є: освіта, початкова освіта, початкова мовна освіта, завершальний етап початкової мовної освіти, мовна особистість, текст, текстова діяльність, текстотворча діяльність, текстотворчі вміння. У цьому параграфі розглянемо лише деякі з них, оскільки суть інших глибше буде висвітлено в подальшій роботі (див. рис. 1. 1.).

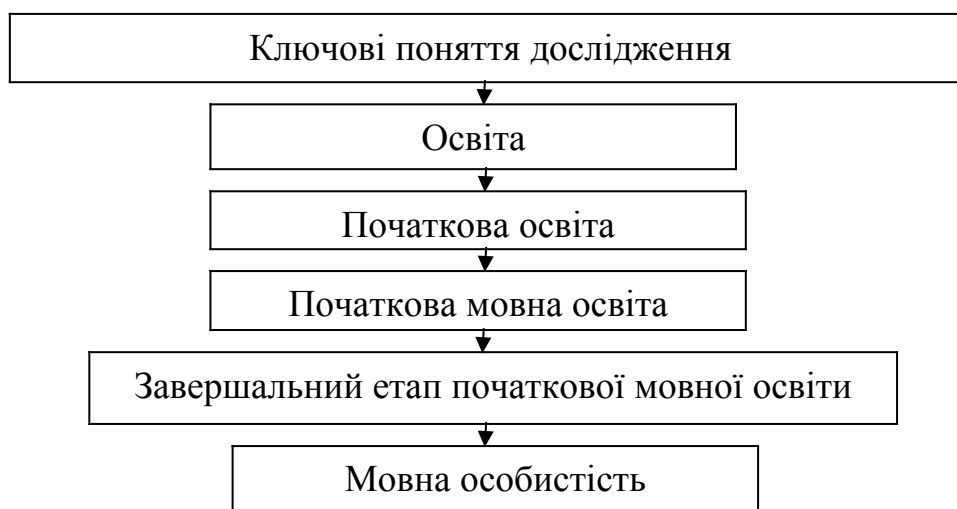


Рис. 1. 1. Ключові поняття проблеми формування текстотворчих умінь на завершальному етапі початкової мовної освіти

В умовах реалізації концепції Нової української школи посилюється інтерес до освіти як важливого інструменту життєдіяльності людини, який формує свідомість людини та її здатність бути соціально мобільною в суспільстві, сприяє діалогу культур у світі, що глобалізується навколо розв'язання різноманітних проблем.

В енциклопедії поняття «освіта» визначається як процес і результат засвоєння особистістю певної системи знань, практичних умінь і навичок [91, с. 614]. І. Зайченко розглядає як суспільно організований і нормативний процес (і його результат) постійної передачі попередніми поколіннями наступним значущого досвіду [95]. Вчений наголошує, що зміст освіти містить знання, вміння й навички, які дозволяють людині адекватно функціонувати в соціумі [95]. Відповідно навчанню, як зазначає В. Ягупов, поняття «освіта» вживається в трьох значеннях: 1) як процес підготовки особистості учня до умов життя в суспільстві шляхом засвоєння систематизованих знань і формування на їх основі умінь і навичок; 2) як результат процесу навчання; 3) як сукупність освітніх настанов [335].

На підставі цих визначень, можемо дійти висновку, що **освіта** – це водночас і процес, і результат засвоєння учнями певних систематизованих знань, умінь і навичок.

Залежно від характеру підготовки до життя і певного виду діяльності розрізняють загальну (початкова і середня) та професійну освіту. Метою загальної освіти є «всебічний розвиток особистості, яка здатна до життя в суспільстві» [96]. У період здобуття «першого рівня повної середньої освіти» [81, с. 92; 96, с. 29], тобто початкової освіти, закладаються «елементарні знання з рідної мови, математики, природи і суспільства» [71, с. 266]. Відповідно Національної рамки кваліфікацій у Законі України «Про освіту» відзначається, що «початкова освіта... має забезпечити здатність особи виконувати прості завдання у типових ситуаціях у чітко визначеній структурованій сфері роботи або навчання виконувати завдання під безпосереднім керівництвом іншої особи» [96, стаття 36, п. 3, с. 29]. На думку О. Савченко, початкова освіти спрямована на «всебічний розвиток дитини, її...компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, цінностей, самостійності, творчості та допитливості» [264, с. 5].

Отже, **початкова освіта** – це початковий рівень повної середньої освіти, який здійснює розвиток особистості дитини, закладаючи базу (знання та вміння,

наскрізні вміння) для її навчання в основній школі.

Якість початкової освіти залежить від якості формування низки ключових компетентностей. Одну з них – спілкування державною мовою – зорієнтовано на вироблення вмінь сприймати, адекватно розуміти й інтерпретувати, відтворювати і створювати змістовно насичені, структурно та граматично досконалі тексти. Ці вміння становлять основу текстотворчої діяльності школярів.

Опанування державної мови розпочинається в початковій школі під час засвоєння курсу української мови. Основне призначення мовної освіти в початковій школі – розвивати здатності спілкуватися українською мовою для духовного, культурного й національного самовияву, послуговуватися нею в особистому й суспільному житті, у міжкультурному діалозі [291, с. 194]. Провідне значення мови посилюється тим, що вона, як знакова система, є не лише об'єктом вивчення і пізнання, а й основним засобом, знаряддям навчання [91, с. 513]. За допомогою рідної мови особистість пізнає довколишній світ, здобуває знання, зберігає їх у пам'яті, передає іншим людям. До того ж мовна освіта відіграє особливу роль у здобутті якісної освіти. Мова як основний засіб спілкування дає змогу якнайповніше реалізувати можливості, життєві потреби, плани й наміри, пов'язані з продовженням освіти, опануванням професії, працею в будь-якій галузі чи сфері життєдіяльності.

Оволодіння мовною освітою залежить від засвоєння мовних й мовленнєвих явищ та різних видів мовленнєвої діяльності, а також формування вмінь правильно висловлювати свої думки, почуття, ставлення та взаємодіяти з іншими людьми в усній та письмовій формі тощо.

Таким чином, **початкова мовна освіта** – це пропедевтичний (перший) рівень опанування особистістю рідної мови з урахуванням мовленнєвого розвитку на основі подальшого формування елементарних мовних та мовленнєвих знань і вмінь.

Формування вмінь спілкуватися українською мовою в початковій школі триває чотири роки, тобто з першого по четвертий клас. Останній четвертий клас є завершальним етапом початкової освіти, що передбачає «завершення

чогось» [49, с. 379]. Відповідно до мовної освіти в четвертому класі завершується вивчення початкового курсу української мови. Учні мають узагальнити та вдосконалити знання й уміння з граматики, фонетики, правопису, тексту, а також розвитку мовлення [304]. Значна частина навчального часу відводиться на формування вмінь створювати усні й письмові висловлювань, переказувати та писати тексти тощо [304]. Крім того, в четвертому класі передбачається встановлення зв'язків між виучуваним матеріалом з розділами й темами, що будуть вивчатися, та намічаються перспективні лінії формування мовних знань і мовленнєвих умінь від класу до класу, від початкової ланки до середньої.

На основі вищезазначеного у дослідженні **завершальний етап початкової мовної освіти** розуміється як етап систематизації, закріплення, розширення знань, умінь і навичок та орієнтації на матеріал, що буде вивчатися на наступних етапах мовної освіти.

Мовна освіта у початковій школі виступає важливою умовою формування мовної особистості. Як засвідчує аналіз наукової літератури, поняття «мовна особистість» увійшло в лінгводидактичний тезаурус нещодавно, тому єдиного трактування не існує. У науковий обсяг дефініція «мовна особистість» була запроваджена лінгвістами Г. Богіним, В. Виноградовим, Ю. Карауловим. Згодом стала досліджуватись у філософії, психології, лінгводидактиці тощо.

Одним із перших у лінгвістичному аспекті поняття «мовна особистість» запропонував В. Виноградов, досліджуючи мову художньої літератури в усій її складності та всьому різноманітті. Вчений виокремлює особистість автора й особистість персонажа. Водночас словосполучення мовна особистість не набуло певного пояснення [50; 51].

Спроби в теоретичному осмисленні терміна «мовна особистість» датуються 80-тими роками ХХ століття. Зокрема, у 1984 році Г. Богін, підкреслюючи значимість мовної особистості, розглядає її як суб'єкт мовленнєвої діяльності, тобто повноправного учасника комунікації, що створює й сприймає витвори мовлення [32, с. 1]. Учений ретельно досліджує структуру мовної особистості, її компоненти. Він створює модель мовної особистості, що містить п'ять рівнів:

- рівень правильності передбачає знання досить великого лексичного запасу й основних закономірностей мови, дозволяє тим самим будувати висловлювання й продукувати тексти відповідно до елементарних правил мови;
- рівень інтеріоризації – містить уміння реалізовувати й сприймати висловлення відповідно до елементарних мовних правил;
- рівень насиченості виокремлено з погляду відбиття в мовленні всього різноманіття, багатства виражальних засобів фонетики, лексикології, граматики;
- рівень адекватного вибору оцінюється з погляду відповідності використаних мовних засобів ситуації спілкування;
- рівень адекватного синтезу враховує відповідність породженого автором тексту всьому комплексу змістових і комунікативних завдань, покладених у його основу [32, с. 1-15].

Описуючи модель мовної особистості, Г. Богін спирається на 3 аксіоми: 1) мові властиві фонетичні, лексичні і граматичні засоби; 2) користуючись мовою, людина говорить, слухає, пише та читає; 3) розвиток мовної особистості може бути більшим або меншим, кращим або гіршим, і ці відмінності можна представити у формі дискретних рівнів.

Отже, представлена модель складається з мовних аспектів, видів мовленнєвої діяльності, рівнів готовності до мовленнєвої діяльності.

Вагоме значення для розвитку теорії мовної особистості є дослідження Ю. Караулова, оскільки сформульовані вченим положення стали ключовими в окресленій теорії та становлять основу всіх наукових пошуків у царині мовної особистості й до нині. Дослідник доповнює поняття «мовна особистість» новим змістом, називаючи мовною особистістю людину, яка має здатність створювати і сприймати тексти, що різняться: а) ступенем структурно-мовної складності; б) глибиною і точністю відображення дійсності; в) визначеною цільовою спрямованістю» [116, с. 4]. Ю. Караулов розробляє ієрархічну трирівневу модель мовної особистості, відповідно до якої визначає такі рівні: 1) вербально-семантичний (передбачає володіння природною мовою). Л. Мамчур наголошує, що це «по суті, мовна компетентність, яка ґрунтується на знаннях мови як

системи мовних одиниць, правил поєднання їх, вживання відповідно до функціональних можливостей та виявляється в оволодінні мовних умінь і навичок на основі знань лінгвістичної теорії» [185, с. 19]; 2) лінгво-когнітивний (пов'язаний із системою знань про довколишній світ, на ньому закарбований «образ світу» у вигляді понять, ідей, концептів, різнорідних одиниць); 3) мотиваційний (пов'язаний з діяльнісно-комунікативною іпостассю людини, що містить цілі, оцінки, мотиви, настанови мовної особистості) [116, с. 67].

Запропонована Ю. Карауловим модель мовної особистості, на відміну від попередньої моделі, відзначається більшою конкретністю, оскільки проектується на конкретного мовця, а не на широкий загаль, ураховує мотиваційний і когнітивний аспекти мовленнєвої діяльності.

Акцентуючи увагу на діяльнісному аспекті, вітчизняний мовознавець Ф. Бацевич переконує, що мовна особистість – це індивід, який володіє сукупністю здатностей і характеристик, що зумовлюють створення й сприймання ним текстів; вирізняються рівнем структурно-мовної складності та глибиною й точністю відображення дійсності [26, с. 188]. Л. Мацько мовну особистість характеризує як узагальнений образ носія ... мовних знань, умінь і навичок, здатностей і здібностей, мовної культури і смаку, мовних традицій і мовної моди [189, с. 3].

У лінгводидактичному аспекті мовна особистість трактується як «особистість, яка володіє соціокультурним та мовним запасом, вільно спілкується рідною, державною та іншими мовами в полікультурному просторі, адекватно застосовує набуті полікультурні знання, мовленнєві вміння в процесі міжкультурного спілкування з різними категоріями населення» [313, с. 36]. М. Пентилюк розуміє людину, яка «є носієм мови, володіє лінгвістичними знаннями та високим рівнем комунікативних умінь і навичок, дбає про красу й розвиток мови» [199, с. 10]. І. Кучеренко наголошує, що мовна особистість «має високий рівень комунікативної компетентності, володіє арсеналом лінгвістичних одиниць і вміло їх реалізовує, ефективно здійснює продуктивну й репродуктивну мовленнєву діяльність» [155, с. 27]. В. Карасик зауважує, що мовна особистість

проявляє себе в мовленнєвій діяльності, їй притаманні сукупність знань і уявлень [115]. Л. Мамчур зазначає, що мовна особистість характеризується знанням мовних одиниць, умілим їх використанням у практичній мовленнєвій взаємодії, розвиненим мовленням і мисленням [184, с. 32]. О. Ворожбитова відзначає, що «мовна особистість реалізується в чотирьох іпостасях: мисленнєвій, мовній, мовленнєвій, комунікативній – і тлумачиться як суперкатегорія, що синтезує психологічний і лінгвістичний модули» [54, с. 50]. Нам імпонують ці визначення, оскільки кожна особистість, яка свідомо ставиться до своєї комунікативної практики, в той чи іншій мірі оволодіває мовними та мовленнєвими чинниками.

На думку А. Богуш, мовний напрям освіти передбачає засвоєння й усвідомлення мовних норм, що склалися історично у фонетиці, лексиці, граматиці, орфоєпії, семантиці, стилістиці; мовленнєвий передбачає формування вмінь адекватно й доречно практично користуватися мовою в конкретних ситуаціях [35]. О. Глазова зазначає, що «оволодіння фонетичними, лексичними, граматичними знаннями й уміннями дають змогу мовцеві сприймати та продукувати різноманітні повідомлення» [64]. Виходячи з цього, мовні засоби є будівельним матеріалом мовлення особистості, яке, в свою чергу, націлене на сприймання/розуміння та продукування висловлювань. Саме мова і мовлення дають можливість особистості ефективно спілкуватися.

Попри різні підходи до вивчення проблеми спільним у наведених визначеннях є виділення визначальних якостей мовної особистості – вільне володіння мовними та мовленнєвими засобами в різноманітних ситуаціях, сформоване почуття відповідальності за власну мовленнєву поведінку.

З огляду на попередні міркування, у контексті дослідження **мовна особистість** розглядається як людина, яка вільно спілкується в соціумі, володіє вміннями й навичками сприймати, висловлювати і тлумачити думки, почуття, факти, комунікативно дотично користується мовними засобами рідної мови, різними формами мовлення. Мовна особистість існує і реалізується тільки в комунікації з іншими людьми, за допомогою мовних засобів вона виражає себе,

свій внутрішній світ і світобачення, свій естетичний, етичний та інтелектуальний розвиток, багатство мовного запасу, комунікативні вміння і навички.

1.2. Текст як лінгвістичне підґрунтя формування текстотворчих умінь молодших школярів

В якості основного продукту текстотворення виступає текст. Цю найвищу мовну одиницю будемо розглядати з позиції лінгвістики, тому що вона складає основні теоретичні положення в процесі його творення. М. Пентилюк зазначає, що «відомості про текст, його особливості, категорії, ... забезпечують формування умінь будувати усні й письмові висловлювання» [241, с. 97].

У лінгвістичній науці проблема тексту отримала наукове обґрунтування в працях учених-класиків (М. Бахтін, Р. Буданов, Л. Булаховський, І. Ковалик, А. Коваль, Л. Лосєва, М. Львов, О. Пешковський та ін.) та сучасних науковців (Ф. Бацевич, Н. Валгіна, Л. Мацько, Т. Ніколаєва, В. Вонека, Р. Jakobson та ін.), в яких пропонуються різні визначення поняття «текст», оскільки це «явище настільки складне і багатогранне, що охоплення всіх його сторін у стислому визначенні не є можливим» [287, с. 98].

Чинником, що принципово впливає на визначення його сутності, є розуміння тексту як одиниці мови (О. Москальська), продукту мовлення (І. Гальперін, М. Пентилюк), комунікативного утворення (Ф. Бацевич, Н. Грона).

З позиції мови, текст є знаком або безліччю знаків. На думку П. Гіро, «це структура, замкнуте ціле, в рамках якого знаки утворюють систему відношень» [341, с. 110]. За О. Москальською, «текст є ... найвищою одиницею мовного рівня» [216, с. 9].

У контексті мовлення текст є «усною чи письмовою, монологічною чи діалогічною змістовою й структурно-завершеною системою з кількох або багатьох речень, яким властива інформаційна насиченість і виражене ставлення автора до висловленого повідомлення» (М. Пентилюк [241, с. 98]). До того ж текст є витвором мовленнєвого процесу, що відзначається завершеністю, об'єктивованістю у вигляді письмового документа, літературною опрацьованістю;

витвір, який містить заголовок, особливі структурні одиниці (надфразних єдностей), різні типи лексичного, граматичного, логічного, стилістичного зв'язку, і має певну цілеспрямованість та прагматичну настанову (І. Гальперін [60, с. 8]). Л. Мацько та Л. Кравець наголошують на тому, що «текст – це писемний або усний масив, який становить лінійну послідовність висловлень, об'єднаних смисловими і формально-граматичними зв'язками, спільною тематичною і сюжетною здатністю» [190, с. 32]. В. Одинцов трактує текст як «певну впорядковану групу речень або їх аналогів, які являють собою завершену смислову єдність» [229, с. 45].

Інші дослідники (Ф. Бацевич [26], М. Львов [180], В. Мельничайко [193], В. Вонека [337], J. Ch. Brumfit [338], P. Hartmann [342], D. Hymes [343; 344]) впевнені, що текст є насамперед поняттям комунікативним, оскільки становить «результат спілкування» [25, с. 171]. За Т. Ніколаєвою, «текст – послідовність знакових одиниць, основними ознаками яких є зв'язність і цілісність» [227, с. 507].

У дослідженні текст розглядаємо як комплексне явище – мовно-мовленнєво-комунікативне. На мовному рівні текст – це мовне утворення, що складається з «лінійно розташованої сукупності речень, об'єднаних у тематичну і структурну цілісність» [305, с. 679]; на мовленнєвому рівні текст – «витвір усного або писемного мовлення, якому властиві єдність теми і задуму, завершеність, внутрішня структурно-синтаксична композиція та віднесеність до того чи того стилю» [180]. Таке тлумачення достатньо чітко відображає всі істотні ознаки тексту, які є основою текстотворення. Однак текст не належить виключно до мовлення. За словами Н. Грони, текст є «процесом (породження знаків комунікатором і сприйняття-оцінка його реципієнтом) і продуктом знакової та паразнакової діяльності комунікатора й реципієнта» [75, с. 23]. Дослідниця зазначає, що «текст створюється для того, щоб об'єктивувати думку автора, втілити його творчий задум, передати знання та уявлення про людину і світ, винести ці уявлення за межі авторської свідомості й зробити їх надбанням інших людей [75, с. 24].

Зазначимо, що у шкільних підручниках текст характеризується стисло – «пов'язані за змістом речення» (Українська мова (3 кл.), авт. Н. Гавриш, Т. Маркотенко, М. Вашуленко, О. Мельничайко, Н. Васильківська). На наш погляд, мова йде не про текст як цілісний мовленнєвий твір, а текстовий фрагмент. Водночас, з урахуванням віку молодших школярів, це тлумачення можна розглядати як позитивним.

Отже, текст є явищем багатоаспектним, оскільки за будь-якою спроби пояснити його значення виокремлюється і характеризується одна важлива якість.

Досить актуальним у сучасному мовознавстві є вживання поряд із поняттям «текст» терміна «дискурс». У лінгвістичних дослідженнях дискурс – це «мовлення, занурене в життя» [11, с. 136-137], де в процесі сприймання усного мовлення контекст відіграє надзвичайно важливу роль. Дискурсу належать не тільки власне мовні засоби (вислови, фрази, статті тощо), а й міміка, жести, за допомогою яких виражається референція та емоційно-оцінний вплив на співрозмовника. Це «текст у дії», в якому відбиваються стосунки співрозмовників, урахування адресата мовлення та мовного середовища, вираження мовцем власного ставлення до висловлюваного. О. Андрієць зазначає, що текст – це те, що існує в мовленні, а дискурс – це текст, який реалізується через мовлення в поєднанні з позамовними реаліями [7]. Текст характеризується як індивідуальне мовлення і є «завершеним, структурованим і зафіксованим твором» [230, с. 101], тоді як дискурс – явище соціальне і «є усним завершеним чи незавершеним твором гнучкої структури, який може бути підданий різноманітним трансформаціям та інтерпретаціям» [230, с. 101]. Дискурс – це лінгвістична діяльність, а текст – конструкція діяльності, її результат. Однак і текст, і дискурс є свідченням функціонування мови.

Дискурс і текст – носії інформації, яка в мовознавстві пов'язується зі значенням і смислом. К. Серажим зауважує, що «дискурс є носієм не лише інформації, але й усього того, що її породило, а тому зафіксувати його повністю неможливо. Текст – це інформація у згорненому вигляді, якій передують дискурс, отже ні в якому разі не можна вважати, що текст є дискурсом» [269].

Дослідження в галузі лінгвістики засвідчують, що існує суттєва відмінність між текстом і дискурсом на основі таких критеріїв, як:

- процес/продукт (дискурс є явищем діяльнісним, процесуальним, оскільки пов'язаний з мовленнєвим творенням, а текст – це готовий продукт, результат мовної творчості, що має завершену форму (М. Димарський [90], О. Кубрякова [149]));

- усний/писемний (дискурс асоціюється тільки з усним мовленням, а текст – з його писемною формою);

- актуальність/віртуальність (дискурс розглядається як реальна мовленнєва подія, «поточна мовленнєва діяльність саме у цій сфері» (М. Димарський [90]). Текст позбавлений прикріпленості до реального часу; він є абстрактним ментальним конструктом, що реалізується в дискурсі (Van Dijk). Означені відмінності сприяють більш повному розумінню природи і специфіки тексту та дискурсу як видів комунікативної діяльності, зокрема для розмежування цих понять.

На думку О. Кубрякової, текст і дискурс є «різними поняттями, але пов'язуються «генетичною спорідненістю», тобто не існує тексту поза дискурсивної діяльності: зафіксованому тексту передуює дискурс» [149, с. 22]. Текст, який сприймається, перетворюється на дискурс унаслідок наповнення індивідуальним смислом у процесі когнітивної, психологічної, естетичної діяльності адресата. І навпаки: коли автор створює висловлювання, то живий, динамічний дискурс наближається до тексту, оскільки стає фіксованим.

Таким чином, текст виникає в ході здійснення певного процесу, але досліджується у своєму завершеному вигляді, а дискурс – в певному режимі і часі. Зауважимо, що в шкільній початковій практиці термін «дискурс» не вживається.

Як мовно-мовленнєво-комунікативне явище, текст функціонує в різних формах мовлення. Зазвичай учні на уроках української мови навчаються створювати усне і писемне висловлювання.

Н. Зарубіна відзначає, що «текст – це писемне мовленнєве висловлювання, яке належить одному учаснику комунікації» [97, с. 11]. Л. Лосєва розуміє під

текстом «повідомлення у письмовій формі, яке характеризується смисловою і структурною завершеністю» [175, с. 17]. Учені (І. Ковалик, Л. Мацько, М. Плющ) трактують як «писемний чи усний потік» [121, с. 7].

Питання про співвіднесення усного та писемного тексту є фундаментальним у різних галузях знань. Так, під усним текстом учені Т. Ладиженська [157], Н. Луцан [177], І. Синиця [273] розуміють процес творення усних висловлювань та результат цього процесу – усне висловлювання. В. Бадер [14] та В. Мельничайко [193, с. 6] наголошують, що усний текст є продуктом живого мовлення, який сприймається на слух.

Писемний текст – це «спеціально організоване висловлювання» [235, с. 7], що «зафіксоване на папері за допомогою графічних знаків, сприймається зором, розташоване в певній лінійній послідовності» [305, с. 476]. І. Синиця аналізує письмовий текст як особливу знакову систему, складну аналітико-синтетичну діяльність у процесі закріплення і передання знань, результат мислення [272].

Як бачимо з вищезазначеного, фундаментальна відмінність усної і писемної форми полягає насамперед у тому, що перша – матеріалізується в звуковому потоці, а друга – зображується на основі графічних знаків.

У процесі навчання текстотворення варто враховувати, що усний текст «передбачає наявність мовця й слухача. Він використовує такі засоби виразності, як інтонацію, логічний наголос, міміку, жести тощо» [196, с. 232]. Писемний текст не потребує присутності осіб, які беруть участь у спілкуванні. Його виразність досягається найбільш вимогливим добром лексики, синтаксичних конструкцій, членуванням тексту на частини» [196, с. 232], створюється за правилами граматики, необхідної для того, щоб зробити його зміст зрозумілим.

Здебільшого усний текст ситуативний, непередбачуваний, спонтанний, обмежений у часі й просторі, не підлягає дублюванню та відтворенню [73, с. 32-33]. У ньому вживаються неповні, прості речення [73, с. 33], «повтори слів, словосполучень або думок» [157, с. 9]. Писемний текст завжди контекстуальний, тобто його зміст можна зрозуміти із самого контексту висловлювання, послідовний і має практично безмежні можливості щодо збереження інформації в

часі. Цей текст дозволяє багато разів повертатися до написаного, забезпечувати повноцінний контроль. Його можна переписати, переглянути, перечитати, вдосконалити, що майже неможливо під час творення усного тексту.

До того ж усний текст реалізується в діалогічному та монологічному мовленні, а письмовий майже завжди буває монологічним, тому застосовується в художньому, діловому, науковому стилі.

Незважаючи на розбіжності між усним й письмовим текстом, на думку вчених (М. Бахтін, О. Горошкіна, Т. Дридзе, Л. Лосєва, В. Мельничайко, М. Пентилюк, І. Синиця, Г. Шелехова), вони є взаємопов'язаними. Їх зв'язок пояснюється тим, що «в обох текстах основою є внутрішнє мовлення, з якого започатковується формування думки» [157, с. 6]. О. Біляєв підкреслює, що «вміння добирати потрібні слова і вирази, звичка до ясності й точності усного вислову, стрункість у викладі думок не можуть не позначатися й на письмовій мові учня, а грамотна письмова мова, зі свого боку, сприяє чистоті усної мови» [30, с. 8].

Отже, текст реалізується в різних формах мовлення, що знаходяться у взаємозв'язку, хоча кожна з них має свої особливості.

Одним із важливих показників тексту є наявність певної низки ознак, які «взаємозумовлюються і створюють його» [215, с. 3-8]. На їх основі учні сприймають і розуміють зміст, будують у певній послідовності, формулюють висновки тощо. Зазначимо, що проблема визначення ознак тексту залишається дискусійною, а їх перелік відкритим. Серед них науковці виділяють змістові та структурні [301, с. 81]. Стосовно питання про головні текстові ознаки думки вчених не збігаються. Одні називають цілісність, членування і модальність (С. Ільєнко), інші – категорію події, часу, оцінки (А. Паніна), треті – діалогічність (М. Кожина, Н. Болотнова). А. Мороховський пов'язує це з «невичерпністю» переліку текстових категорій з ієрархічною невпорядкованістю [215, с. 3-8].

У практиці початкової школи основна увага зосереджена на а) зв'язності, що прослідковується у визначенні поняття (текст – пов'язані між собою речення) та в інформації про зв'язність речень за допомогою слів; б) цілісності

(співвідноситься з основною думкою, темою); в) членуванні (поділ на абзаци, частини); г) завершеності (закінчення тексту). В науковій роботі розглянемо ці ознаки, оскільки їх необхідно враховувати під час творення текстів.

Сутність цілісності, за визначенням О. Леонт'єва, полягає в тому, що «зовнішні явища цілісності виступають для реципієнта як сигнали, що дозволяють, не дочекаючись повного сприймання тексту (а іноді й самого початку), уявити собі його границі, об'єм і, що саме головне, його змістову структуру та використовувати всі ці дані для полегшення адекватного сприймання» [165, с. 46-47]. Г. Акішина підкреслює, що «будь-який текст як завершене цілісне є смисловою і граматичною єдністю» [2, с. 38]. За К. Накоряковою, «цілісність тексту забезпечується смисловою ниттю, яка проходить через увесь текст. Вона досягається єдністю задуму і точністю побудови тексту, цілісністю осмислення матеріалу, ясністю логічного розгортання думки» [221, с. 15]. Цілісність тексту визначається єдністю кількох цілісностей. О. Москальська зазначає, що «текст – це не хаотичне нагромадження одиниць різних мовних рівнів, а впорядкована система, в якій усе взаємопов'язане і взаємозумовлене. Смилова цілісність тексту полягає в єдності його теми й основної думки. Структурна (граматична) цілісність забезпечується системою узгодженості граматичних форм і зв'язків» [216, с. 21]. До того ж змістова цілісність реалізується різними рівнями мови, передусім системою лексичних одиниць, та узгодженістю граматичних форм і зв'язків.

Отже, цілісність досягається розумінням теми, ідеї (думки) тексту, структурно-граматичним оформленням.

Іншою ознакою тексту є *зв'язність*, або когезія, яка підпорядкована цілісності, адже слугує її утворенню. На думку вчених, вона виявляється у «здатності тексту утримувати предмет обговорення, повертаючи його різними сторонами, і плавно переходити з одного предмета на інший» [204, с. 20]; «опосередковує розвиток теми» [243].

Зв'язність реалізується в тексті на основі логічної, асоціативної, образної, композиційно-структурної, стилістичної, ритмотворчої зв'язності. Відповідно до

цього, вчені (Л. Мацько, О. Сидоренко, О. Мацько) виділяють певні їх види [192, с. 33-34]. Вважаємо, що молодші школярі повинні засвоїти логічну зв'язність (виявляється у причино-наслідкових відношеннях між частинами тексту); асоціативну зв'язність (визначає головну тему, ключові слова); композиційно-структурну зв'язність (забезпечує будову тексту); стилістичну зв'язність (полягає у відповідності тексту певному стилю, типу і жанру).

Суттєву роль щодо зв'язності тексту відіграє послідовний і паралельний *міжфразові зв'язки*. Уміле їх використання дає змогу правильно будувати тексти різних типів мовлення (Л. Булаховський, А. Загнітко, І. Кочан, М. Пентилюк та ін.).

У послідовному (ланцюговому) зв'язку речення, поєднуючись одне з одним, забезпечують розгортання думки, її рух. «Нове» у першому реченні стає «даним» у другому, «нове» другого – «даним» у третьому [325]. Зазначимо, що ланцюговий зв'язок застосовується в усіх типах мовлення. При паралельному способі «дане» наскрізне, а кожне наступне речення розкриває предмет мовлення за допомогою нової інформації, тобто «речення зіставляються чи протиставляються між собою, відображають перерахування чогось» [325]. Переважає цей спосіб у текстах-описах.

Паралельний і ланцюговий способи реалізуються в тексті на основі засобів зв'язку, тобто мовних одиниць, які забезпечують єдність змісту тексту або виражають логічні зв'язки між частинами тексту.

М. Пентилюк виокремлює дві групи засобів зв'язку: 1) ті, що забезпечують семантичну єдність тексту; 2) ті, що виражають логічні відношення між частинами тексту. До першої групи вчена відносить лексичні повтори, синоніми, тематичні групи слів, називні й питальні речення, порядок слів тощо. До другої – сполучники, частки, вставні слова [242].

Засоби зв'язку за сферою застосування та функціями І. Кочан поділяє на дві групи: 1) засоби, що застосовуються для з'єднання частин складного речення і для міжфразового зв'язку; 2) власне міжфразові засоби зв'язку. До першої групи належать сполучники, частки, займенники та інші засоби еквівалентної заміни

слів, співвідносність видо-часових форм дієслова, деякі вставні слова, неповні речення, порядок розташування компонентів. До другої – лексичний повтор, члени речення й частини складного речення, що стосуються й наступних синтаксичних одиниць, окремих типів простого речення [145, с. 37].

Відзначимо, що існують різні підходи до виділення засобів зв'язку, але у початковій школі учні працюють із синонімічним та займенниковим зв'язками, що допомагають уникнути повторення. Це в свою чергу сприяє виразності мовлення.

Отже, цілісність і зв'язність є основними ознаками тексту, які встановлюють смислові відношення між реченнями та частинами, зумовлюють єдність теми.

Не менш важливою для тексту є його *інформативність*. Кожен текст містить певну інформацію, призначену для сприймання, передавання чи обміну між комунікантами. Серед видів інформації А. Моль виділяє логічну і естетичну, яка впливає на почуття слухаючого/читаючого [213]. К. Накорякова диференціює інформацію відносно головної (основної), виділяючи уточнювальну, додаткову, повторну, нульову [221, с. 25]. Н. Болотнова, суголосно дослідженню А. Паніної, вказує на притекстову і предтекстову інформацію [39, с. 138].

Найбільш оптимальною, на нашу думку, в процесі формування текстотворчих умінь є класифікація І. Гальперіна [60, с. 27-28]. Це пояснюється тим, що змістово-фактуальна інформація передбачає визначення теми тексту, адже вона містить повідомлення про факти, події, явища. Для її реалізації діти мають оволодіти вміннями добирати необхідну інформацію, осмислювати її для розкриття теми висловлювання. Змістово-концептуальна інформація виявляється в розумінні відношень між фактами, подіями і явищами, тобто учнів потрібно навчити висловлювати власне ставлення до предмету висловлювання. Змістово-підтекстна інформація містить схований зміст, підтекст на основі певних фактів, подій, явищ. Розкрити цю інформацію – це, по суті, сформулювати основну думку тексту.

Таким чином, цілісність і зв'язність тексту залежить від умінь працювати з

темою й основною думкою, що є запорукою успіху формування вмінь створювати тексти.

Основною ознакою тексту є його *членування*, мета якого структурно упорядкувати всі частини для полегшення сприйняття інформації, тобто поділити на певні смислові, структурні частини [60]. Саме ця категорія безпосередньо пов'язана з інформативністю, когезією, оскільки частини, на які членується текст, об'єднуються, зберігаючи єдність, цілісність твору та послідовність подій, фактів, дій.

Аналіз лінгвістичної літератури засвідчив, що існують різні погляди на членування тексту. Так, І. Гальперін характеризує об'ємно-прагматичне та контекстно-варіативне членування. До першого, об'ємно-прагматичного, виду членування тексту відносять томи, книги, частини, розділи, невеликі розділи, відступи, абзаци та надфразові єдності. До другого, контекстно-варіативного, належать такі форми мовотворчих актів: 1) мова автора: розповідь; опис; роздуми автора; 2) чужа мова: діалог (зі вкрапленням авторських ремарок); цитація; 3) непряма мова [60, с. 52]. Обидва різновиди членування, як зазначають учені (А. Загнітко, М. Вінтонів, Л. Сегін), «взаємозумовлені й імпліцитно розкривають змістовно-концептуальну інформацію художнього та науково-популярного тексту. В текстах, що не виконують естетико-пізнавальної функції (наукових, ділових), головним принципом членування виступає логічна організація повідомлення» [93, с. 582].

Учені (А. Кожин, О. Крилова, В. Одинцов) виокремлюють змістово-логічне і композиційне членування тексту. Перший тип членування передбачає існування трьохчастинної структури висловлювання: вступ, головна частина та висновок. Дослідники зазначають, що «важливі не ці частини самі по собі, навіть не їх послідовність, а їх співвідношення, те відображення, яке знаходить у них композиційний тип» [125, с. 173]. Під композицією, здебільш, розуміється спосіб змістово-сислової впорядкованості тексту, що побудована на внутрішніх зв'язках компонентів [238], тобто кожен текст має свою схему розвитку думки, певну послідовність. Він складається по визначеному шаблону, тобто чітко

структурованою схемою.

На думку дослідників (В. Статівка [287], М. Мещеряков [206]), зачин є початком тексту, що «готує реципієнта до сприймання основного змісту» [287, с. 122], «формулюється автором у відповідності до мети, теми та ідеї тексту, можливостей та інтересів адресата» [206]. Реалізуючись у різних типах мовлення (розповіді, описі та міркуванні), зачин вказує на час, місце, історію проблеми, створює емоційний настрій у реципієнта, ефект очікування для виникнення інтересу до теми й змісту тексту тощо [60].

З лінгвістичного погляду, для вступу характерним є вживання дієслівних форм (прилетіли, спалахнули, починався), відповідних прислівників (спочатку, цієї осені, зранку), прикметників (дорогий), займенників із вказівним значенням (ось, що я дізнався...), звертань, числівників, питальних речень (чи знаєте ви, чому берізки взимку сплять?). Казкам притаманні вислови: жив-був..., одного разу... тощо.

У структурному плані зачин може бути одним реченням (Г. Акішина) або групою речень, якими автор готує реципієнта до сприйняття основного змісту (І. Гальперін, В. Кухаренко, Л. Величко).

Таким чином, зачин організує сприймання нової інформації і характеризується низкою особливостей.

В іншій частині тексту – основній – логічно та послідовно розкривається тема тексту, щоразу вводячи нові повідомлення (опис чи роздум) [193]. Широта її висвітлення забезпечується доцільним відбором підтем, а глибина – залученням відповідних мікротем. Завершується текст у смисловому і граматичному відношеннях висновками щодо всього висловлювання, в яких подано загальні оцінки явищ, подій, осіб, вчинків.

До головних ознак тексту дослідники (І. Гальперін, В. Мещеряков, В. Ніколаєва та ін.) відносять *завершеність*, сутність якої можна стисло схарактеризувати таким чином: 1) текст вважається завершеним тоді, якщо його задум отримав вичерпне вираження щодо тих цілей і завдань, які ставить адресант (автор); 2) завершеність формально виражається в наявності зачину і кінцівки. На

думку І. Гальперіна, «текст без початку і кінцівки може існувати лише як відхилення від типологічно встановленого зразка тексту» [60, с. 131]. Натомість існують тексти, які не завершені автором з певною метою – змусити комуніканта висловити своє ставлення до висловленого, продовжити тему тощо.

Важливою ознакою тексту у формуванні текстотворчих умінь є *діалогічність*, яка розуміється нами спорадично з М. Кожиною, як «врахування адресантом (автором) мовлення чинника адресата (реального або уявного), його смислової позиції» [126, с. 138]. Аналогічної думки дотримується Н. Болотнова, яка зазначає, що «текст завжди орієнтований «на іншого», навіть якщо цей «інший» є сам автор» [38, с. 235].

Отже, за кожним текстом стоїть автор і адресат, які визначають його структуру, семантику та прагматику.

Діалогічність найбільш явно реалізується не тільки в діалогічному, а й у монологічному мовленні. М. Бахтін підкреслює, що «всі тексти (жанри), які формально відносяться до монологічного мовлення, є потенційно діалогічними» [23, с. 247]. Це пояснюється тим, що будь-який монолог (текст) може викликати діалогічні реакції та розуміння. Завдяки такому підходу М. Бахтіну вдалося проникнути у внутрішній діалог, у якому взаємодіють різні смислові позиції не кількох осіб, а одного суб'єкта (з урахуванням «другого Я»). Діалогічність монологічного мовлення проявляється в зверненості до адресата, в оцінці чужих смислових позицій тощо. Вона виражена імпліцитно, тобто адресат лише «мається на увазі». Образ адресата присутній у свідомості автора на різних етапах породження тексту, визначаючи комунікативну стратегію тексту.

Цей активний двобічний процес змушує автора тексту постійно орієнтуватися на адресата мовлення як у доборі мовного матеріалу, так і в побудові мовлення. Увагу школярів варто звернути на використання доречних синтаксичних засобів (звертань, вставних конструкцій), емоційно-забарвлених лексичних одиниць, форм етикету. Іншими словами, до засобів діалогічності відносяться всі ті елементи, які вказують на присутність автора, виявляють авторське ставлення до обговорюваного питання, його прагнення бути почутим і

зрозумілим. Формуючи вміння створювати тексти, які пов'язані з діалогічністю, доцільно націлювати школярів на викладення власних думок у доступній формі для потенційного реципієнта, передбачати можливі репліки, заперечення чи нерозуміння окремих моментів.

Таким чином, діалогічність може втілюватися в різні тексти, які мають яскраво виражену орієнтацію на іншого суб'єкта, передбачають можливу його реакцію на повідомлення.

Проаналізовані основні особливості тексту посідають провідне місце в методичній системі текстотворення, оскільки сприяють навчання створення висловлювань в усній і писемній формах та усвідомленню й формулюванню теми, основної думки, послідовному розташуванню змісту, структурних частин тощо. Тема є смисловим ядром тексту, яке співвідноситься з інформативністю, через розкриття теми виявляється цілісність тексту. Зв'язність вимагає застосування вмінь пов'язувати структурні частини тексту (речення, абзаци). Композиційно-структурна змістовність будь-якого висловлювання ґрунтується на вміннях будувати текст з урахуванням типу, жанру мовлення. Діалогічність передбачає врахування адреси та застосування доречних мовних засобів. Усі особливості тексту взаємозумовлені й не можуть існувати окремо.

1.3. Проблема текстотворення в мовній освіті, педагогіці та суміжних галузях наукових знань

З огляду на ключові позиції тексту, одним із головних завдань уроків української мови є оволодіння текстовою діяльністю та її видами (текстосприйманням та текстотворенням).

Так, поняття «текстова діяльність» є достатньо новим. Значну увагу йому приділяли вчені З. Бакум, Н. Болотнова, О. Голуб, О. Горошкіна, Т. Донченко, Т. Дридзе, Т. Карих, Л. Мацько, М. Пентиліук, І. Синиця. Зазначимо, що одні науковці аналізують текстову діяльність як механізм «соціокультурної комунікації» (Т. Дридзе [87]), інші – як механізм «знакового спілкування, що містить дії породження та інтерпретації тексту» (Т. Карих [117], Н. Валгіна [46]),

треті – як «систему дій на основі знань, умінь і навичок» (Н. Болотнова [39, с. 301]).

Текстова діяльність, на думку Т. Карих, є самостійною діяльністю із власним мотивом, предметом і діями [118, с. 132]. Т. Дридзе зазначає, що її «предметом стає комунікативна інтенція тих, хто спілкується, тобто не смислова інформація взагалі, а смислова інформація, яка цементується задумом, комунікативно-пізнавальним наміром» [87, с. 57]. Мета текстової діяльності, за висновками Т. Дридзе, «реалізація цілком визначеного змістового задуму спілкування» [87, с. 220].

Джерелознавчий аналіз засвідчив, що в сучасній лінгводидактиці під текстовою діяльністю розуміються різні види роботи з текстом: «написання, вимова, сприймання, розуміння, інтерпретація текстів» [267, с. 83], «відтворення, аналіз, удосконалення, структурування, інтерпретація, створення власного чи сприймання чужого тексту» [220, с. 34], «прогнозування змісту, сприйняття й розуміння, аналіз, інтерпретація тексту; відтворення (переказ), творення (власний твір), переконструювання/переробка тексту, контроль і самоконтроль над якістю тексту, редагування та вдосконалення» [304]. Усі представлені види робіт можна поділити на три групи: сприймання, розуміння, творення текстів. Розглянемо їх.

Процес сприймання тексту (*текстосприймання*) визначається як «система процесів інформаційної переробки тексту, що опосередковують його розуміння» [167, с. 87]. Воно здебільшого складається з трьох етапів: власне сприйняття (прийом усвідомлення теми), розуміння (осмислення, аналіз вербальної форми, який призводить до розуміння тексту) й інтерпретація (вилучення смислу тексту).

Сприймання завжди цілісне, тобто образ сприймається як стійке системне ціле. Предмети та явища довколишнього світу, як зазначає О. Леонт'єв, сприймаються нашими почуттями не у вигляді окремих об'єктів, а інтегруються в цілісні образи [166]. Так, почувши фразу, ми сприймаємо її цілісно, синтетично, а не як суму окремих слів, слово також сприймається єдиним смисловим цілим, а не сукупністю конкретних звуків. Вивчаючи процес текстосприймання, О. Корнієнко

наголошує, що «воно спирається не на аналіз кожного наступного речення, а на вилучені смислу тексту» [143, с. 69.]. Процес сприймання нерозривно пов'язаний із розумінням, у якому виражається участь мислення в регуляції діяльності. У зв'язку з цим С. Рубінштейн зауважує, що «мислити людина починає, коли в неї з'являється потреба щось зрозуміти» [262, с. 289]. Крім того, розуміння полягає в розкритті різноманітних зв'язків і відношень, що існують між предметами та явищами об'єктивного світу, і безпосередньо пов'язане з його пізнанням. Отже, розуміння являє собою основу, фундамент розумової діяльності особистості, тому акт розуміння складається з таких розумових операцій, як аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, класифікації та ін. Реципієнт під час сприймання проходить шлях від розуміння слів до розуміння смислу і через нього до усвідомлення мотиву, глибинного змісту твору. О. Лурія зауважує, що розуміння (декодування) висловлювання передбачає: сприймання й розуміння окремих слів – лексичних одиниць мовлення; розуміння структури цілого речення, розкриття смислу в усій системі слів, яка дозволяє сформулювати певну думку; розуміння цілісного повідомлення, де реципієнт має співвідносити речення один з одним, вибрати ті з них, які мають ключове, провідне значення, і сформулювати загальну думку висловлювання, а й подекуди розшифрувати той мотив висловлювання, що розкриває його підтекст [176, с. 232].

Таким чином, позитивним результатом акту сприйняття є розуміння, що характеризується як результативне багаторівневе процесуальне утворення. Універсальним об'єктом розуміння виступає текст, тобто усвідомлення його смислу.

Специфіка процесу сприймання полягає в тому, що воно базується «на обміні текстами» [118, с. 132], тобто передбачає конструювання власного адекватного висловлювання. Виходячи з цього, текстосприймання взаємопов'язане з текстотворенням, тобто творенням текстів. Отже, виокремлюється інший бік текстової діяльності – *текстотворення*.

Зазначимо, що у лінгвістичних і лінгводидактичних розвідках визначення сутності цього поняття ще триває. Підходи різних авторів до трактування

дефініції «текстотворення» представимо в таблиці 1. 1.

Таблиця 1. 1.

Визначення поняття «текстотворення» в лінгвістичній та лінгводидактичній науках

Дефініція	Автор (джерело)
Лінгвістичний підхід	
Галузь лінгвістики тексту, що досліджує власне мовні закономірності організації тексту, яка традиційно іменується граматиною тексту.	М. Димарський [90, с. 261]
Фаза текстової комунікації	Т. Радзієвська [258, с. 98]
Перехід від одного речення до іншого, на основі засобів лінійного упорядкування тексту.	Т. Ніколаєва [226; 227], О. Реферовська [260], Н. Frei [340], Р. Hartmann [342]
1) Процес формування тексту. 2) Розділ лінгвістичного вивчення тексту, що має предметом мовні закономірності формування тексту.	С. Ільєнко [107, с. 17-18]
Комунікативний підхід	
Первинна текстова діяльність, що спрямована на породження тексту як цілого мовленнєвого повідомлення.	Н. Болотнова [38, с. 261]
Лінгводидактичний підхід	
Продуктування текстів різних типів, стилів і жанрів, тобто побудову своїх висловлювань.	Н. Голуб [70, с. 74]
Система дій, спрямованих на сприйняття і розуміння, відтворення та інтерпретацію текстів, породження і вдосконалення текстів різних типів, стилів і жанрів.	Л. Кратасюк [147, с. 17]
<i>Продовження таблиці 1. 1.</i>	
Процес творення змістових комунікативних одиниць (від окремого речення до цілого тексту), граматична і композиційна структура яких умотивована стилем, типом і жанром.	Н. Грона [75, с. 38]

Як засвідчує таблиця, у більшості лінгвістичних наукових розвідках (Т. Ніколаєва [226; 227], О. Реферовська [258], Н. Frei [340], Р. Hartmann [342]) зазначається, що текстотворчу діяльність можна схарактеризувати як перехід від одного речення до іншого, на основі засобів лінійного упорядкування тексту. Вважаємо, що це визначення не розкриває суті цього поняття, оскільки речення не містять інформаційної цілісності, структурованості, що притаманно висловлюванню. Лінгводидакти (Н. Голуб, О. Горошкіна, Л. Кратасюк, М. Пентилюк, Т. Радзієвська, В. Статівка) текстотворення аналізують як процес формування (складання) тексту. Здатність брати участь у творенні тексту, властивість «будувати» його ... з урахуванням комунікативної настанови, цілісного смислу, спільного загального задуму [142].

Аналіз досліджень О. Божко [37], Н. Голуб [70], Н. Грони [74], М. Пентилюк [242] дав змогу дійти висновків, що за характером авторства в текстотворенні виокремлюються тексти первинні (оригінальні) та вторинні (створені на основі первинних). Н. Іпполітова зазначає, що «первинні тексти створюються як самостійні твори, вторинні ж є результатом переробки вихідного (первинного) тексту та реакцією на прочитане, прослухане» [111, с. 319; 110]. Л. Левкова зауважує, що «створення вторинного тексту на основі вихідного – це не тільки збереження первинного тексту в стислій формі, а й утворення нового тексту, оскільки відбувається перекодування отриманої інформації» [164]. Відповідно зазначеному, до первинних текстів можна віднести власні твори міркування, розповіді, описи, діалог [39, с. 304], до вторинних – перекази, анотації, реферати тощо [39, с. 304]. За Н. Голуб, вторинні тексти містять відтворення первинного тексту (переказ), діалог з первинним текстом (відгуки), вторинний текст-відповідь (лист), вторинний текст-дослідження (рецензія, стаття), інтерпретація первинного тексту, завершення первинного тексту [69, с. 9]. М. Голєв та Н. Сайкова пропонують класифікацію вторинних текстів за ознакою наявності/відсутності змістових компонентів і виокремлюють три їх види: 1) тексти, в яких інформація змінюється в бік розширення (коментарі); 2) тексти, інформація в яких змінюється в бік стиснення (тези, конспекти, реферати);

3) тексти, в яких інформація залишається незмінною (диктанти). Диктант у розглянутій класифікації – це вторинний текст, інформація якого практично не підлягає зміні [66]. О. Божко називає «тези, конспект, анотацію, тематичні виписки, алгоритм, пам'ятка, таблиця, схема» [37, с. 39]. Л. Левкова звертає увагу на «реферат, анотацію, переказ, конспект тощо» [164]. Отже, незважаючи на різноманіття вторинних текстів, усі вони створюються шляхом перетворення вихідного тексту на основі передання основного змісту без змін, стиснення, відгуків на прочитане, завершення твору.

Виходячи з вищезазначеного, під *текстотворчою діяльністю* розуміємо процес, що спрямований на творення первинних і вторинних текстів, у яких змістово-композиційні елементи пов'язані в єдину цілісність з урахуванням загального комунікативного задуму.

Визначившись із змістом текстотворення, в дослідженні погоджуємося з думкою Н. Голуб, яка зазначає, що це «поняття є вужчим за поняття «текстова діяльність», оскільки творення тексту є одним із її видів» [220, с. 35]. У цьому зв'язку *текстову діяльність* тлумачимо як систему цілеспрямованих дій, орієнтованих на сприймання, розуміння, відтворення, створення й удосконалення текстів.

Аналіз наукової літератури дає підстави констатувати той факт, що в методиці викладання мови замість поняття «текстотворення» традиційно використовується термін «зв'язне мовлення» чи «розвиток мовлення». Вчені лінгводидактичної галузі науки (А. Богуш, М. Вашуленко, С. Дорошенко, С. Караман, М. Львов, Л. Марченко, Л. Паламар та ін.) під поняттям «розвиток мовлення» розуміють організовану за законами логіки, граматики й композиції єдність, що має тему, відносну самостійність, завершеність і розчленовується на більш чи менш закінчені частини, пов'язані між собою [186, с. 148]. Психологи (Л. Виготський, М. Жинкін, І. Зимня, С. Рубінштейн, В. Синиця) аналізують його як мовлення, форма якого закономірно пов'язана та визначається змістом, а зміст є вираженням відповідного бажання або думки мовця. В лінгвістиці (І. Гальперін, Г. Колшанський, Л. Лосєва) поняття «розвиток мовлення» визначається як

відрізок тексту, що має значну протяжність, розчленовується на завершені частини і передає завершену тему.

Важливою для дослідження є думка ряду вчених, які зазначають, що під поняттям «розвиток мовлення», передусім розуміється «процес, діяльність мовця, послідовний усний чи письмовий виклад думок, знань» [297, с. 349]. Вважаємо, що термін «розвиток мовлення» може з певними допущеннями розглядатися як близьке за своєю природою поняття «текстотворення», але, безумовно, його не вичерпує. Це припущення базується на тій підставі, що розвиток мовлення (зв'язне мовлення), на думку Т. Ладиженської, розглядається і «як процес (мовленнєва діяльність) і як результат акту комунікації» [158, с. 278].

Таким чином, у результаті аналізу наукової літератури теоретично обґрунтовано поняття «текстова діяльність» та «текстотворча діяльність», оскільки є достатньо важливим для розробки методики формування текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти.

1.4. Лінгвістичні засади формування текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти

Текстотворення, як і будь-який складник комунікативного підходу, має формуватися на лінгвістичній основі і ґрунтуватися на знаннях мовних одиниць, а також уміннях та досвіді їх використання в усному й писемному мовленні. Провідні фахівці в галузі методики розвитку комунікативних умінь (М. Вашуленко, О. Горошкіна, С. Караман, Т. Ладиженська, М. Львов, М.Пентилюк та ін.) виокремлюють кілька рівнів в організації мовленнєвої роботи: фонетичний, словниковий, морфологічний, синтаксичний, текстовий, що тісно пов'язані між собою та відображають об'єктивно існуючі в мові зв'язки між його одиницями (звуком, словом, словосполученням, реченням, текстом). Відтак у процесі формування текстотворчих умінь слід враховувати взаємозв'язок різних мовних рівнів.

З метою визначення змісту й обсягу навчального теоретичного матеріалу,

знання якого забезпечать високий рівень текстотворення, необхідно розв'язати низку завдань, а саме: 1) проаналізувати елементи тексту, що сприяють формуванню текстотворчих умінь; 2) визначити можливості мовних одиниць (слова, словосполучення, речення) у текстотворенні; 3) розглянути особливості стилів мовлення та жанрів у контексті текстотворення; 4) схарактеризувати основні види текстів діалогічного й монологічного мовлення, а також переказу та власного твору.

1.4.1. Лінгвістичні елементи тексту у формуванні текстотворчих умінь

Процес формування текстотворчих умінь у початковій школі стає більш ефективним, якщо робота над текстом започатковується з усвідомлення основних його елементів, які допомагають осмислити тему та її межі, писати твір, підпорядковуючись основній думці тощо. Про це свідчать розвідки лінгводидактів (В. Бадер, Л. Варзацька, М. Вашуленко, Т. Донченко, О. Лобчук, О. Павлик та ін.), а також практика навчання української мови. Елементами тексту прийнято вважати заголовок, тему, основну думку (ідею), структуру (початок-зачин, основна частина, завершення), абзац тощо [225, с. 20]. Розглянемо їх.

Аналіз наукових джерел засвідчив, що тема привертає увагу спеціалістів різних галузей наук. У лінгвістиці під поняттям «тема» розуміється «сміслові ядро» [216, с. 17]. В стилістиці означений феномен розглядається як «предмет обговорення, номінативно-змістове ядро цілого тексту, порівнянне з авторським задумом у цілому. Зберігає свою єдність упродовж тексту, забезпечуючи його цілісність» [187, с. 542]. Методисти темою називають «предмет, який становить зміст твору» [259, с. 466]. У шкільних підручниках тема трактується як те, що описується, або те, про що йдеться (пишеться) у висловлюванні. У процесі роботи над текстом слід акцентувати увагу школярів на вміннях визначати і формулювати тему, дотримуватися під час створення власних висловлювань її меж, знаходити влучні мовні одиниці для досягнення задуму.

Утілення теми в тексті, на думку Т. Матвєєвої, відбувається на лексичному рівні, за допомогою лексичних одиниць: «Тематичне ядро тексту формується за

допомогою лексичних одиниць «у своїх первинних функція». Це власне ім'я (якщо предмет його має), термін або, найчастіше, пряма номінація – нейтральне загальноживане слово. З низки наявних номінацій базовою є та, яка може бути ідентифікатором по відношенню до всіх номінацій ланцюжка, оскільки найбільш точно і безпосередньо позначає предмет мовлення тексту. Всі інші номінації є додатковими» [188, с. 22]. В. Гак зазначає, що «слова, які позначають конкретну тему в тексті, входять до однієї мовної сфери на основі подібності/суміжності своїх значень. Один зі способів реалізації теми є лінійний спосіб, який репрезентує тему через тематичний ланцюг – ланцюг мовних одиниць єдиного функціонально-семантичного призначення» [58], причому «кожна з наступних одиниць цього ланцюга має безпосередній семантичний зв'язок і з попередньою або попередніми одиницями» [188, с. 17]. Тематичний ланцюг – це набір найменувань, позначень предмета мовлення, який може бути виділений у рамках усього тексту чи в рамках її окремої смислової частини. Ланцюжки, які виокремлюються в окремі смислові частини тексту та співвідносяться з тематичним полем цілого тексту, формують не тільки зміст тексту, але і його структуру [270]. В якості смислового ядра тексту тема виражається і затверджується шляхом повторення функціонально тотожних найменувань предмета мовлення (Київ – місто – він, столиця). Ці найменування – основні, їх займенникові заміни, мовні і контекстні синоніми, перифрази – ланцюжком проходять через текст, створюючи його смисловий стрижень і забезпечуючи тематичну єдність цілого висловлювання» [187, с. 542].

Основною особливістю теми є відбиття її не тільки в тексті, але й у заголовку. У творенні висловлювання тема визначає відбір матеріалу, фактів, явищ, ознак. Доцільно навчити молодших школярів правильно її формулювати у різних типах мовлення.

Так, у тексті-міркуванні «тема – це проблема, яка вирішується автором у процесі творення тексту; ідея є вирішенням проблеми, яку потрібно розкрити за допомогою аргументів, спираючись на різні джерела інформації та на власний досвід» [271]. Тема формулюється в темі-понятті, темі-судженні та темі-

запитанні. Тема-поняття дозволяє учням самостійно виводити проблему з теми («Друзі природи», «Потрібна професія»). Тема-судження містить у собі готову основну думку міркування, учню залишається тільки підібрати аргументи та вміло розташовувати їх («Дружба – велика сила», «Книга – підручник життя»). Тема-запитання містить великий ступінь самостійності у визначенні основної думки міркування. Вона вимагає наведення власних доводів, аргументів, фактів («Яка професія краще за всіх?», «Чому мені подобаються канікули?» тощо [271]).

У текстах-описах і текстах-розповідях тема обов'язково повідомляє про предмет опису («Помідор», «Фарби осіннього лісу») і предмет розповіді («Порятунок яблуньки»).

Отже, тема – той елемент, що зберігає свою єдність упродовж тексту, забезпечуючи його цілісність, відображається у змісті та в заголовку, визначає тип висловлювання.

Цілісність тексту забезпечується не тільки темою, але й задумом автора, тобто основною думкою. Зазначимо, що основна думка – це те, про що хоче повідомити автор. На відміну від теми, вона найчастіше міститься в тексті та рідше – в назві. Основна думка є загальним реченням, яке розкривається наступним реченням, висновком, комбінацією першого і другого або першого та третього речення. Зазначимо, що головна думка краще розуміється, якщо розташована на початку або в кінці тексту.

За Т. Ладиженською, роботу над основною думкою доцільно починати в початковій школі, оскільки «чим раніше школярі задумуються над необхідністю підпорядковувати все, що пишуть у творах, основній думці, тим легше їм буде працювати над текстами у старших класах» [159, с. 57]. На завершальному етапі початкової мовної освіти школярі повинні вміти визначати основну думку в різних типах мовлення на основі прямого запитання (яка основна думка тексту?) та завуальованого (про що розповідається в тексті?). При цьому повне її з'ясування, як зазначає Г. Коваль, «відбувається на основі узагальнення конкретного змісту тексту» [122, с. 187]. Для розвитку зазначених умінь, вважаємо, достатнім відповісти на одне із запитань: що є головним для автора?,

чого вчить цей текст?, з якою метою написаний?

У процесі творення власного тексту необхідно розвивати вміння не тільки формулювати основну думку, але й висловити і доводити її в тексті. Для цього спочатку слід поставити запитання: що хочеться повідомити з цієї теми (закликати, застерігати, заперечити тощо)?, далі передати основну думку за допомогою свого авторського ставлення із влучними доказами. Наприклад, у темі твору «Наш шкільний двір» слід розповісти про приємні речі (клумби, дерева, зелені) і недоліки (клумби є, але квітів мало) та їх подолання.

Отже, правильно побудований текст характеризується не тільки цілісністю теми, але й головною думкою, яку необхідно формулювати, виражати у висловлюваннях тощо.

Сприймання та творення власного тексту розпочинається із *заголовка* або назви теми майбутнього твору. Саме він дає можливість учням сконцентрувати свої думки в певному напрямі, визначити те головне, що буде розкрито. З позиції текстотворення доцільно націлити учнів на роботу з цим елементом тексту.

У сучасній лінгвістиці існують різні підходи щодо визначення поняття «заголовок». Так, О. Швейцер вважає, що заголовок є «одним із основних елементів структури тексту – формальної, композиційної, смислової» [324, с. 168]. Т. Чекенсова характеризує це поняття як «двобічну сутність, яка, з одного боку, попереджає про зміст твору, з іншого – є результатом осмислення змісту» [321, с. 130]. За визначенням З. Тураєвої, заголовок «концентрує основну ідею, тему твору, є ключем до його розуміння» [301, с. 53]. І. Арнольд зазначає, що «заголовок не стільки передавач задуму автора, скільки джерело інформації для читача, збудник його думок і почуттів» [9, с. 23]. Автор називає його «сильною позицією тексту». І. Кошова описує заголовок як кодову одиницю мови. В цьому плані «заголовок дорівнює тексту, хоча сам несе узагальнення у кодово-зашифрованому вигляді» [146, с. 8-10]. На думку І. Гальперіна, «заголовок виражає основний задум, ідею, концепт творця тексту» [60, с. 133]. Це «нерозкритий зміст тексту» [60, с. 133]. За І. Михайловою, заголовок – «це представлена в стислому вигляді змістово-концептуальна інформація, яка вимагає

розгортання...» [210, с. 15].

З наведених думок видно, що заголовок розглядається як вид тексту, що узагальнює, концентрує основний зміст, виражає сутність, є своєрідним кодом. Стислість і лаконічність є основними його ознаками.

Працюючи над текстотворенням, увагу школярів доцільно звернути на зміст заголовків, тобто на їх співвіднесеність із текстом. Так, одні заголовки називають тему, інші тему й основну думку, треті – «немов би тезу самого корпусу тексту», четверті – код, який можна розгадати лише після прочитання всього висловлювання [60, с. 133].

Отже, заголовок є однією із сильних позицій твору, містить у собі стислу форму основної інформації (тему та основну думку) і характеризується як ключ до розуміння, будови тексту.

Іншим важливим елементом тексту є *композиція (структура)*, що передбачає розташування частин у певній послідовності. В. Матвєєва зазначає, що композиція є «формою вираження і розвитку теми» [188, с. 33]. В широкому значенні – це «структура, функція якої «тримати» елементи цілого, робити ціле з окремих частин» [210, с. 16]. Зазначимо, що кожний функціонально-смісловий тип мовлення має свої композиційні особливості. Структура, переважно, характеризується зачином, основною частиною і завершеністю. Ця композиція тексту – типова, але не обов'язкова: можуть бути відсутніми зачин або кінцівка, що пов'язано зі своєрідністю викладеного змісту.

Аналіз структурних частин тексту засвідчив, що вони складаються не тільки з речень, але й з абзаців, які усвідомлено виокремлюються тим, хто пише, з метою полегшення сприймання та засвоєння думки.

Проблема абзацу, його роль у тексті та функціонування цікавить багатьох учених. Г. Солганик [281] та Л. Лосєва [175] вважають, що абзац є семантико-стилістичною категорією, яка служить «засобом виділення, графічного оформлення синтаксичних одиниць, засобом семантико-стилістичного членування тексту» [281, с. 135]. За допомогою абзацного відступу виділяються найбільш важливі в композиції цілого тексту групи речень або окремі речення, що

містять: опис нового етапу в розвитку дії, характеристику нового героя, авторський відступ (у художньому тексті); опис нового предмета думки, окремі висновки (в науковому висловлюванні). Таким чином, членування тексту на абзаци певним чином пов'язано з їх функціональними особливостями. Натомість Г. Солганик не вважає абзац одиницею тексту.

Н.Валгіна називає абзац «композиційно-стилістичною одиницею, яка знаходиться між двома відступами і призначена для виокремлення значимих частин тексту» [46, с. 45]. На думку М. Пентилюк, основна функція абзацу полягає у відображенні динаміки думки (від даного до нового, від відомого до невідомого) [244]. За І. Арнольд, «сторінки з безперервним текстом швидко стомлюють читача» [10, с. 118].

На подвійну природу абзацу вказує Л. Вишня. Вчена наголошує, що абзац, «залишаючись явищем синтаксичним, водночас виявляється і явищем літературної композиції (і все це на базі друкарської, тобто графічної відокремленості абзацу)» [52, с. 250].

М. Пентилюк звертає увагу на те, що абзац є «структурним елементом тексту і не є синтаксичною категорією на відміну від ССЦ» [242]. Л. Лосєва зазначає, що «не можна відносити абзац до синтаксичних категорій. У синтаксичній структурі тексту ніяких інших одиниць, крім словосполучень, речень, складних синтаксичних цілих, немає» [175, с. 52]. Ми погоджуємося з висловлюваннями вчених і вважаємо, що абзац не є структурним елементом тексту, оскільки не має особливого синтаксичного оформлення.

Зазначимо, що абзацне членування властиве двом формам мовлення. Л. Вишня зазначає: «В діалозі його роль – відокремлювати мовлення різних осіб; у монологі функції абзацу визначаються потребою виділення, смислового підкреслення» [52, с. 250]. В монологічному мовленні членування тексту на абзаци зумовлене деякими причинами: 1) включенням у частину тексту деякого смислу, який задається самим автором (С. Іонова); 2) важливістю інформації в межах тексту; емоційним виділенням деталей; неможливістю подальшого подання інформації без порушення смислу і логічності (в результаті лінійної

несумісності фраз) [175]; 3) «переходом до нової думки, яка у зв'язному тексті переплітається з попередньою» [302, с. 22]. Характерним для формування текстотворчих умінь у початковій школі є використання текстів, в яких кожний абзац виражає певну завершену думку. Зазначене учні застосовують у створенні власних висловлювань. Тому тексти членують за принципом новизни інформації, нової мікротеми.

Отже, не викликає сумніву той факт, що абзац є важливою композиційною одиницею будь-якого висловлювання (художнього чи нехудожнього).

На думку Д. Баранника, абзац є частиною зв'язного тексту з кількох (рідше – з одного) речень, що характеризується тематичною цілісністю і відносною завершеністю змісту [18, с. 6]. Аналогічної думки дотримується В. Статівка, яка наголошує на тому, що «абзац ... складається з групи тематично об'єднаних речень» [287, с. 104]. До того ж «в абзаці може бути і концептуальне речення, що передає основну думку» [287, с. 104].

Таким чином, основна мета абзацу полягає у виокремленні значущих частин тексту для полегшення сприйняття інформації.

У початкових класах особливо активно учні користуються абзацом у роботі над планом. І. Дроздова наголошує, що «план – це засіб розвитку логічного мислення, який навчає узагальнювати, розчленовувати, виявляти послідовність розвитку думки, розкривати причинно-наслідкові зв'язки» [88, с. 275]. За словами М. Львова, план – це «запланована на етапі підготовки коротка програма, що передбачає виділення частин тексту та їх взаємне розташування» [180].

Уміння скласти план необхідно школярам у процесі переказування та створення власних творів. Його роль у цих текстах надзвичайно важлива: він допомагає правильно зрозуміти і запам'ятати прочитаний матеріал, послідовно викласти думки відповідно до теми. Вдало складений план вказує на вміння аналізувати текст, його зміст і композицію, оскільки він завжди відображає структуру висловлювання і розкриває структурні відношення між частинами. За Г. Архіповою, скласти план – «назвати кожен частину тексту та розташувати її в певному порядку» [13, с. 127].

Отже, план є стислою формою переробки будь-якого тексту, частини якого виокремлюються і називаються відповідно до змісту.

Вагомим елементом тексту є *ключові слова*, за якими можна відновити та скласти текст. Зауважимо, що ключові слова на сучасному етапі мало досліджені, оскільки в лінгвістиці не існує єдиного термінологічного найменування цього поняття. Провідні вчені-лінгвісти називають їх по-різному. Так, С. Бочаров ототожнює ключові слова з лейтмотивами [41], М. Гіршман – словами-символами [61], В. Кухаренко – ключовими словами [154], В. Петровський – словами-ключами [246; 247], Н. Іпполітова – смисловими віхами [109]. У роботах цих учених, здебільшого, розглядаються часто вживані слова в творах одного автора.

Поняття «ключові слова» застосовується без визначення, як щось зрозуміле. Водночас, В. Кухаренко стверджує, що ключові слова – «це більш значущі в тексті слова, кожне з яких є своєрідною тематичною згорткою і сигналізує про предмет викладу» [154, с. 49]. С. Форманова зазначає, що ключові слова несуть основне навантаження (інформаційне); це ознаки, стан, дії, явища [312]. В працях Л. Мурзіна та О. Штерна [217], І. Текучої та Л. Громової [292], О. Устінова [307] ключові слова розглядаються як «передавачі» головної інформації, і як слова, які, розташовуючись в певній послідовності, допомагають відтворювати прочитане та створювати тексти. Спорядничою є думка Н. Болотнової, яка наголошує на тому, що ключові слова «є опорними «віхами» в породженні і сприйманні тексту» [39, с. 335].

Таким чином, абсолютно об'єктивним є те, що ключові слова визначають зміст тексту та є його носіями. Організація роботи з цими словами передбачає формування вміння знаходити їх, відтворювати прочитаний/прослуханий текст та складати висловлювання.

Результативність текстотворення молодших школярів залежить від роботи над основними елементами тексту. Домогтися усвідомленому їх застосуванню в процесі творення тексту – одне з найважливіших завдань уроків мови.

1.4.2. Текстотворчі можливості мовних одиниць

Аналіз лінгвістичної літератури засвідчив, що текст є середовищем функціонування мовних одиниць, які «виконують текстотворчу функцію, беруть участь у його оформленні ... як будівельні елементи» [110, с. 16]. Вважаємо за потрібне виявити текстотворчі можливості різних засобів мови. В якості основних засобів, переважно, виступає слово, словосполучення і речення, які, на думку Н. Сіранчук, є постулатами в породженні висловлювань [275, с. 70].

Слово – це «самостійна, наділена одним або кількома граматичними значеннями одиниця мови, яка передає одне чи більше лексичних значень, легко відтворюється і є матеріалом для побудови речення» [334, с. 152]. Слово слугує засобом повідомлення знань про предмети, ознаки, процеси та відношення, що потрапляють у сферу номінації (називання) [311, с. 38] і є «основною одиницею найменування фактів дійсності, а також сприймань, думок, почуттів людини, що викликані цими фактами» [6, с. 1].

Текстотворчі можливості слова, як зазначає Н. Болотнова, пов'язані з його комунікативним потенціалом, що передбачає закріплення у свідомості носіїв мови вживати слова, співвідносячи їх з певною ситуацією спілкування [39, с. 276].

Проблема слова є об'єктом дослідження багатьох сучасних науковців (М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, М. Греб, С. Караман, О. Копусь, Н. Сіранчук та ін.), у працях яких обґрунтовано концепції навчання слова як одиниці лексикології та морфології. Зазначимо, що з позиції лексикології вивчається лексичне значення слова, його походження, місце в словниковому складі, з погляду морфології – граматичні зміни та граматичні характеристики слова [72, с. 43].

Одиницю мови можна приймати за слово лише тоді, якщо її зовнішня форма поєднується із внутрішнім змістом, тобто з лексичним значенням. На думку М. Греб, лексичне значення слова – це зміст слова, що відображає уявлення про предмет, властивість, якість, процес, явище [72, с. 43]. Ю. Гайдаєнко зазначає, що лексичне значення (семантика) слова – це співвіднесеність слова із певним поняттям, тобто із «всезагальною думкою про предмети, явища і факти

об'єктивної дійсності, що виникають у свідомості мовців під час вживання певної лексичної одиниці» [57, с. 54]. Значення слова посідає не абияке місце у творенні текстів, оскільки людина в мовленнєвому акті оперує не окремими словами, а семантичними полями, з яких вона вибирає необхідне за значенням слово для висловлення думки.

Можливість лексичних одиниць брати участь у комунікації (текстотворенні) реалізується на основі асоціативних зв'язків. Механізм асоціації передбачає зв'язок між певними об'єктами або явищами [314, с. 191]. На думку І. Гальперіна, ці зв'язки виникають «у силу властивості нашої свідомості пов'язувати викладене вербально з накопиченим досвідом» [60, с. 45]. Учений наголошує, що «автор пов'язує не предмети чи явища дійсності, а образи, якими ці предмети, явища зображуються» [60, с. 80]. Ф. де Сосюр зазначає, що «будь-яке слово може викликати в пам'яті все, що здатне тим чи тим способом з ним асоціюватися» [284, с. 155-159]. Отже, до кожного слова-стимулу можна знайти слова-реакції, які дають уявлення про нього, тобто асоціюються з ним. Виникають ці слова на основі різних асоціацій. Так, Ф. де Сосюр вважає, що «асоціативна спільність між словами може здійснюватися як за змістом, так і за формою, або за формою, або за змістом» [284, с. 155-159]. Ш. Баллі, ґрунтуючись не на семантичній близькості асоціатів, а на типах асоціацій, описує найближчі і далекі асоціації. На думку вченого, «небо швидше наводить на думки про зірку, хмару, колір, ніж про дорогу або про будинок» [17, с. 151]. Чарльз Осгуд (автор асоціаністської теорії) виділяє асоціації за співзвуччям і за значенням, головну роль, при цьому, відводячи семантичним ознакам [347]. Аналогічної позиції дотримується Р. Фрумкіна, яка класифікує асоціації на основі смислової близькості (синонімів), смислової протилежності (антоніми), відношень «вище-нижче» (фрукт – яблуко, груша), відношень «частина-ціле» і «ціле-частина» (день-година, будинок-кімната) [314, с. 197]. А. Клименко виокремлює фонетичні, словотвірні, парадигматичні, синтагматичні, тематичні, цитатні, граматичні асоціації [119]. З позиції В. Беяніна, при інтерпретації відповідей асоціативного експерименту слід виділяти насамперед синтагматичні і парадигматичні асоціації.

При синтагматичних асоціаціях граматичний клас слів-стимулів виявляється відмінним від граматичного класу слів-реакцій (небо – блакитне, машина їде). При парадигматичних асоціаціях слова-реакції належать до того самого граматичного класу, що і слова-стимули (стіл – стілець, батько – мати). Вчений виокремлює також родо-видові відношення (тварина – кішка) [29, с. 78]. Нам імponує ця думка, оскільки вважаємо, що молодші школярі насамперед наведуть приклади слів-реакції парадигматичних асоціацій, до змісту яких входять синонімічні і антонімічні зв'язки (друг – товариш, приятель, ворог), а також синтагматичні асоціації, що передбачають сполучуваність слова на основі його лексико-семантичних властивостей з іншими словами в мовленні (друг – добрий, вірний).

На основі асоціативних зв'язків реалізується переносне значення слова. Наявність схожості між поняттями (предметами, ознаками, діями) є передумовою того, що одна назва використовується для найменування іншого поняття. У текстотворенні переносне значення слова робить текст більш виразним. Саме тому необхідно звернути увагу школярів та ці слова, навчити застосовувати їх під час оформлення власної думки.

Іншою лексичною одиницею, яка здатна в контексті змінити одне слово на інше, не змінюючи змісту висловлення, є синоніми. В тексті, як зазначає І. Ющук, вони застосовуються для «точного вираження думки та уникнення повторення тих самих або однокореневих слів» [334, с. 184]. Відповідно до цього, синоніми виконують функцію заміщення й уточнення [311].

Синоніми в рамках текстотворення конкретизують можливий смисловий потенціал слова і його тематичну орієнтацію. Наявність їх у тексті вказує на глибину і точність мислення. Вони збагачують текст, роблять його яскравим. Створюючи висловлювання, автор намагається передати щонайтонші нюанси спостережуваних фактів, знаходячи кожного разу найдоречніше слово для адекватного вираження відповідних уявлень к конкретних мовленнєвих ситуаціях [334]. До того ж текстотворчі можливості синонімів пов'язані зі зв'язністю тексту, тобто синоніми є основним засобом зв'язку у висловлюваннях з

ланцюговим міжфразовим зв'язком.

Отже, багатство та виразність синонімів створює необмежені можливості для їх цілеспрямованого відбору й уважного вживання в тексті. В безлічі близьких за значенням слів у побудові творів автор використовує те єдине, яке в цьому контексті буде найбільш виправданим.

У лексичній системі сучасної мови слова пов'язані між собою не тільки синонімічними, але й антонімічними відношеннями, основою яких є слова з протилежним значенням [334, с. 175]. Добір антонімів до слів розширює уявлення дітей про слово, допомагає уточнити його значення, побудувати тексти порівняльного опису.

Як бачимо з вищезазначеного, лексику мови утворюють синоніми й антоніми, що дають змогу майстру під час створення тексту зробити його більш виразним.

У текстотворенні, крім лексичних особливостей, важливе значення мають різні частини мови. Їх текстотворчі можливості тісно пов'язані з їх морфологічними і синтаксичними якостями. У морфологічному плані частини мови «виконують тільки ті ролі», які відповідають їх ознакам та узгоджуються з їх властивостями. Так, текстотворча роль іменника полягає в представленні предметності, тобто вказувати на предмет; прикметника – позначати ознаки; дієслова – вказувати на дії, стани, властивості; числівника – числа, кількість, їх послідовність чи порядок; займенника та сполучника – для зв'язку слів. Зазначимо, що зв'язок усіх частин мови залежить від відмінків, роду та числа. У синтаксичному плані текстотворча роль частини мови досить близька до морфологічних властивостей, але не повторює їх. У синтаксисі частини мови посідають позицію членів речення, у тексті – представляють смислові (іноді досить складні) компоненти мовлення.

Таким чином, робота над словом передбачає не тільки збагачення словника лексичними засобами мови (синоніми, антоніми, багатозначні слова тощо), а й виховання у дітей уваги до асоціативних зв'язків слів. Це дасть змогу особистості учня зробити свій текст зв'язним, більш виразним і правильним.

Відповідно до сучасних лінгвістичних досліджень, розроблених у теорії синтаксису, словосполучення розглядається як синтаксична одиниця, що складається не менше чим із двох повнозначних слів [331, с. 32], входить до «комунікативної системи тільки через речення» [288, с. 313].

Текстотворчі можливості словосполучення характеризуються граматичними й семантичними зв'язками. Перші – (граматичні) передбачають оволодіння морфологічними правилами зміни і поєднання слів; другі (семантичні) – усвідомлення того факту, що залежне слово конкретизує або уточнює значення головного. При цьому, семантичний зв'язок має такі відношення: атрибутивні – виникають між словом, що позначає предмет, і словом, яке вказує на його ознаку (наш будинок); об'єктні – здійснюються між словом, що позначає якусь дію, і словом, що вказує на об'єкт, на який ця дія спрямована (купити картину, повернути вчителю). Зазначимо, що обидва види зв'язків є взаємозумовленими.

Структурна організація словосполучення визначається приналежністю компонентів до частини мови і порядком розташування по відношенню один до одного. За будовою вони поділяються на прості та складні [331]. В початковій школі учні працюють з простими, в яких два лексико-повнозначних слова зв'язані між собою. О. Хорошковська їх будову розглядає як «засіб збагачення мовлення дітей граматичними конструкціями, необхідними для правильного створення висловлювань» [316, с. 194].

Іншою одиницею в текстотворенні є речення, що виражає відносно завершену думку та виступає засобом комунікації [331, с. 44]. В основі речення лежить структурна схема, що наповнюється конкретним лексичним матеріалом і в результаті стає висловлюванням.

Спостереження за текстотворчою діяльністю молодших школярів засвідчує, що найуживанішими в усному й писемному мовленні є розповідні речення та складні речення з підрядним зв'язком причини й означення.

Розповідні речення містять інформацію, повідомлення про кого-небудь, про певні події, факти, явища. У їх змісті стверджується або заперечується наявність чи відсутність якоїсь особи (осіб), предмета (предметів), ознаки,

властивості [89, с. 227].

Відомі мовознавці (Д. Овсяненко-Куликовський, О. Пешковський) вважають розповідні речення нульовою категорією і не уналежнюють їх до окремого типу речень. Натомість П. Дудик стверджує, що «розповідні речення становлять найуживаніший комунікативний, або функціональний, різновид речень, які найчастіше емоційно є нейтральними» [89, с. 227]. Важливу роль відіграє в текстотворенні предикативність цього речення, завдяки якій воно виконує функцію спілкування. Предикативність репрезентує повідомлюване як реально здійснюване в теперішньому, минулому чи майбутньому часі [77]. Предикативність щільно пов'язана з модальністю, яка передбачає оцінку змісту мовця реальності/ірреальності, тобто можливого, бажаного тощо. Засобами вираження модальності є форми способів дієслів (дійсний, наказовий), інтонація, модальні слова (на щастя, на жаль, мабуть, напевно, безперечно, до речі тощо), частки (нехай, хай, хоч би, коли б тощо) [288].

Важливе значення в процесі творення тексту-опису та міркування мають складні речення, що на відміну від простого будуються не зі слів і словосполучень, а з предикативних одиниць, своєю будовою подібних до простого речення, поєднані між собою за структурною моделлю двоскладового чи односкладового, але відповідного типу предикативної конструкції [288, с. 442]. Засобами зв'язку цих предикативних одиниць є сполучники та сполучні слова, на основі яких виокремлюються складні речення з різними видами підрядності. Так, у тексті-міркуванні застосовуються складні речення з підрядним зв'язком причини, який вказує на причину того, про що йдеться в головному реченні [290, с. 333]. Головна і підрядна частини цього речення поєднуються за допомогою сполучників *бо; бо ж; через те що; тому що; у зв'язку з тим, що* [288, с. 384]. Відповідають складні речення з підрядним зв'язком причини на запитання *чому? через що? з якої причини?*

Тексту-опису властиві складнопідрядні речення з підрядним зв'язком порівняння, де підрядна частина зв'язується із головною за допомогою порівняльних сполучників *як, мов, немов, наче, неначе, ніби*. Речення

відповідають на запитання *як?* [288, с. 452].

Крім того, до складу висловлювань щільно прилягають конструкції з чужим мовленням, тобто «іншої особи, включеної в авторський текст» [290, с. 361]. Залежно від способів передавання чужого мовлення розрізняють пряму і непряму мову. Зазначимо, що під час переказу виникає необхідність пряму мову змінювати на непряму, яка характеризується відтворенням лише змісту чужого мовлення, без збереження лексичних, синтаксичних особливостей. У випадку перебудови прямої мови на непряму «утворюється складнопідрядне речення, до головної частини якого (нею стають слова автора) приєднується за допомогою сполучників *що, щоб, чи* та сполучних слів займенниково-прислівникового походження підрядна частина, якою стає пряма мова» [289, с. 410].

Таким чином, текстотворчі можливості речень залежать від їх синтаксичного складу.

Досліджуючи речення в якості текстотвірного елемента, С. Ільєнко встановлює наявність семантичної співвіднесеності речення з композиційно-сисловою ланкою тексту, яке має семантико-структурний зв'язок зі своїм текстовим оточенням, що лежить в основі явища, номінованого «семантичним радіусом дії» [106, с. 351]. Зазначимо, що речення визначається його лексичною структурою, оскільки слово має асоціативні зв'язки. Таким чином, текстотворчі можливості речень залежать від їх лексичного складу, оскільки слово слугує сигналом відповідного компонента ситуації, а асоціати на слово-стимул служать опорними точками в первинній та вторинній текстовій діяльності.

Отже, слово, словосполучення та речення є основними будівельними матеріалами у творенні текстів. Їх текстотворчі можливості пов'язані з асоціативними, граматичними, семантичними, синтаксичними зв'язками та зв'язністю тексту. Засвоєння семантики слів та робота із словосполученнями, реченнями, синонімами, антонімами допомагають більш точно висловити думку, уникати невинуватих повторів, більш яскраво змалювати контрастні предмети, події, порівняти предмети в тексті тощо.

1.4.3. Стилi i жанри мовлення в контекстi текстотворення

Кожен створений текст реалізується в різних сферах суспільного життя й задовольняє широкий спектр мисленнєвих, комунікативних, інформативних, естетичних та інших потреб людини, що призводить до її стильової диференціації. Відповідно означеному, принципово важливими для окреслення теоретичних засад формування текстотворчих умінь є аналіз основних стилістичних категорій.

У сучасній науці проблема *стилів* є досить актуальною і є предметом досліджень таких учених, як Ф. Буслаєва, В. Капінос, Л. Мацько, В. Одинцова, М. Пентилюк, О. Пономарів та ін. Програмне забезпечення початкової школи передбачає роботу молодших школярів з усіма стилями тексту. Це пояснюється тим, що знання зі стилістики забезпечують творення текстів відповідно до функціонального стилю мовлення, правильно і доречно використовувати стилістично мовні засоби в різних ситуаціях спілкування. Виходячи з цього, вважаємо за потрібне зупинитися на аналізі художнього, наукового, ділового, публіцистичного та розмовного стилів мовлення.

Так, художній стиль знаходить застосування в художній літературі, яка виявляється в комунікативній та емоційно-експресивній (або естетичній) функціях. Перша – комунікативна – полягає у здійсненні та переданні інформації; друга – покликана впливати на почуття адресата [89, с. 82]. Вона оформлюється за допомогою засобів виразності художнього тексту (фонетичних, лексико-фразеологічних та синтаксичних). Основне їх призначення – повно, точно, яскраво й образно передати думки, почуття й оцінку автора. Підвищити виразність художнього тексту допомагають молодшим школярам такі елементи, як: слова в переносному значенні, порівняння, синоніми, антоніми тощо. Саме на цих засобах будується образ того чи того поняття. Відповідно означеному під час текстотворення варто націлювати учнів на добір влучних виразних засобів. Синтаксична варіативність художнього стилю в побудові текстів «не обмежується суворими нормами, правилами» [89, с. 82]. Використовуються переважно речення різної модальності та інтонаційного забарвлення (розповідні, питальні, спонукальні, окличні), але зміст текстів, що створюють учні початкових класів,

характеризується переважно розповідними реченнями.

Унікальність художньої мови, як зазначають Л. Мацько, О. Сидоренко, О. Мацько, полягає в тому, що в ній «у взаємозв'язках і переходах реалізуються всі функціональні типи мовлення» [192, с. 247]. Найбільшу групу текстів цього стилю в процесі формування текстотворчих умінь становлять оповідання, казки та певна група мовленнєвих жанрів.

Отже, художній текст – це складна, багатогранна текстова структура, що відображає бачення автора довколишнього світу в різних типах мовлення.

Слушним є той факт, що формування текстотворчих умінь реалізується в процесі роботи з текстами, в яких міститься пізнавальна і наукова інформація. В лінгвістиці такі тексти називаються науковими, що реалізуються в підручниках, словниках, енциклопедіях, наукових працях. Інформація в них, здебільшого, характеризується послідовністю, узагальненістю, точністю, стислістю, чіткістю, лаконічністю, конкретністю, переконливістю [48]. Провідне положення займає монологічне мовлення, тому можуть бути представлені всі типи мовлення (опис, розповідь і роздум). У початковій школі учні лише усвідомлюють, що в цих текстах подається коротке й точне повідомлення про предмет та «відсутні виражальні засоби (пестливі слова, порівняння, слова з переносним значенням тощо)» [98, с. 16].

Інформація наукового стилю залежить від функцій, які виконують його підстилі (науково-освітній і науково-пізнавальний). Зауважимо, що програмою початкової школи не передбачено розкриття сутності поняття цих підстилів. Заслужують на увагу з погляду текстотворення, зокрема переказів, науково-художні твори, в яких пізнавальна інформація подається за допомогою сюжету і художнього образу [219, с. 217]. Основне завдання цих творів – «розвивати пізнавальний інтерес дітей, виховувати розумову активності, викликати інтерес до довкілля, подив і запитання» [219, с. 217]. Найсуттєвіша їх відмінність полягає в наявності сюжету, в якому розповідається подія чи низка пов'язаних між собою подій, спрямованих на ознайомлення з певним колом пізнавальної інформації.

Крім того, формування текстотворчих умінь на уроках мови реалізується на

основі ділових текстів, що характеризуються практичним призначенням, точними вказівками, рекомендаціями з виконання дій. Характерним для цього стилю є «висока ступінь стандартизації висловлення, лаконічність, сувора регламентація тексту, стислість, чіткість, стабільність» [89, с. 69], «відсутність емоційності та образності, широке використання безособових і наказових форм» [252, с. 6]. Ділові тексти, що створюються в початковій школі, реалізуються в офіційно-ділових паперах (оголошеннях, пояснювальній записці тощо). У їх змісті застосовується «нейтральна лексика з прямим значенням, ... речення прості, поширені однорідними членами, подекуди можуть бути складними з підрядним зв'язком» [152, с. 7]. Реалізується цей стиль у двох функціональних типах мовлення: описі та розповіді, на основі яких можна описати і розповісти про предмет, місцевість, зобразити портрет тощо.

Публіцистичний стиль – це «стиль суспільної комунікації, громадського життя» [192, с. 270], тобто мова газет, журналів, радіо та телебачення, що характеризується функціями повідомлення та впливу. Головним критерієм вживання і вибору мовних засобів є загальнодоступність, тому цей стиль у початковій школі зумовлений застосуванням нейтральної, загальностильової й емоційно-забарвленої лексики, яскравими заголовками, порівняннями. В публіцистичному стилі створюється замітка, яку молодші школярі навчаються складати в четвертому класі.

Таким чином, текст реалізується в певних стилях, що дозволяють осмислювати, продукувати різного роду інформацію. Для кожного стилю визначальним є певний набір мовних засобів. Знання особливостей стилів у початковій школі подаються стисло або зовсім відсутні. Переважно тексти діти будують на основі зразків (Прочитай, напиши за зразком). Вважаємо, що учнів доцільно ознайомили з деякими відмінностями стилів у ході створення текстів різних жанрів.

Однією з проблем, що залишається активною в сьогоденні, є проблема *співвідношення стилю та жанру*. Стверджуючи, що між ними існує нерозривний зв'язок, М. Бахтін зазначає: «По суті, мовленнєві, або функціональні, стилі є не

що інше, як жанрові стилі певних сфер людської діяльності та спілкування. В кожній сфері існують і застосовуються свої жанри, які відповідають специфічним умовам цієї сфери; цим жанри і відповідають певним стилям» [24, с. 254]. Учений вважає, що стиль не є характеристикою мови, яка обслуговує певну сферу людської діяльності, а складником кожного жанру певної сфери.

У науковців, які розглядають проблему співвідношення жанру і стилю, немає однозначної відповіді на запитання, що є більш широким поняттям. Деякі дослідники, такі як М. Кожина [128], І. Сібірякова [270], Г. Солганик, В. Вакуров, Н. Кохтер [283] схиляються до думки, що стиль є поняттям більш широкого рівня абстракції: кожному стилю відповідає певний набір жанрів; за межами стилю жанри не реалізуються. Г. Солганик, В. Вакуров, Н. Кохтер підкреслюють, що «будь-який функціональний стиль існує лише як «сукупність жанрів»» [283, с. 5]. За М. Пентилюк, жанр – це своєрідна форма мовленнєвого твору в межах того чи того функціонального стилю. Тому конструктивні властивості та стилістичні особливості є основою жанрової класифікації стилів [244]. Отже, стиль і жанр взаємопов'язані між собою.

Водночас, визначається той факт, що жанри можуть переходити із стиля в стиль. Н. Орлова зауважує, що «досі не спростовано жодне твердження: 1) в кожному стилі свій репертуар жанрів, 2) жанр може переходити зі стиля в стиль, тобто не діє в якомусь одному стилі» [232, с. 55]. При цьому мовленнєві жанри зберігають іллокутивну структуру, а стилі диктують свої норми. Таким чином, дослідниця доходить висновку про те, що «стиль – одна із змінних у системі жанротворчих чинників, одна з диференційних ознак жанру» [232, с. 56].

Аналіз жанрів за стилями засвідчив, що деякі з них повторюються в кількох стилях, наприклад, в публіцистичному та розмовному – оголошення; в розмовному, діловому, науковому, публіцистичному, художньому – опис предмета, місцевість, портрет. Вважаємо, що головним чинником, що визначає стилістичні відмінності між спорідненими жанрами, є цільове призначення жанру, зміст та мовленнєва ситуація. Стиль, переважно відповідає за норми, вибір мовних засобів, що вирізняють один жанр від іншого.

Відомо, що розробка концепції мовленнєвих жанрів пов'язана з іменем М. Бахтіна, на думку якого, «мова може існувати в дійсності тільки у формі конкретних висловлювань окремих людей, суб'єктів мовлення. Мова завжди вилита у форму висловлювання, що належить певному суб'єкту, і поза цієї форми існувати не може» [23, с.263]. При цьому М. Бахтін проводить паралель між висловлюванням і реченням. Учений зазначає, що висловлювання значно ширше за речення і не визначається як мовленнєвий еквівалент речення, а як реальна «одиниця мовленнєвого спілкування» [22, с. 253].

Кожна сфера використання мови виробляє свої типи висловлювань, які М. Бахтін називає мовленнєвими жанрами, тобто «відносно стійкими тематичними, композиційними і стилістичними типами висловлювань» [21, с. 164]. Висловлювання володіє чіткими межами, які визначаються зміною мовних суб'єктів, тобто зміною мовців. На думку вченого, «будь-яке висловлювання має абсолютний початок і абсолютне завершення: до його початку – це висловлювання одних, після його завершення – висловлювання інших» [21, с. 172-173]. Відповідно до цих позицій, мовленнєвий жанр є «висловлювання в діалозі» [79, с. 53]. До того ж висловлювання характеризується завершеністю (цілісністю), яка пов'язується з 1) предметно-смісловим вичерпуванням, 2) мовленнєвим задумом або мовною волею мовця, 3) типовими композиційно-жанровими формами завершення, а також усталеністю, тобто «ми розмовляємо тільки певними мовленнєвими жанрами; всі наші висловлювання володіють відносно стійкими типовими формами побудови цілого» [22, с. 271].

Зазначимо, що бахтінське визначення мовленнєвого жанру – «відносно стійкі тематичні, композиційні і стилістичні типи висловлювань» – неодноразово піддавалося критиці і переосмисленню. Так, М. Федосюк, уточнюючи визначення М. Бахтіна, під мовленнєвими жанрами розуміє стійкі типи тематичних, композиційних і стилістичних не висловів, а текстів [310, с. 104]. Учений наголошує, що «до мовленнєвих жанрів відносяться не тільки окремі висловлювання типу запитання, прохання, вибачення, але й монологічні/діалогічні тексти, такі як повідомлення, розповідь, бесіда, дискусія,

суперечка, сварка тощо» [310]. Інші науковці розглядають мовленнєвий жанр як «зразок організації тексту» [56, с. 104], «тип мовленнєвої поведінки, що задається ... партнерами спілкування» [83, с. 39-40], «особлива модель висловлювання» [329, с. 24-30], яка «прийнята в соціумі» [108, с. 2], тобто виступає зразком творення тексту в окремій ситуації, «форма організації мовного матеріалу, що виокремлюється в межах того чи того функціонального стилю, вид висловлювань, які створюються на основі усталених моделей у мовленнєвих ситуаціях» [205, с. 56].

Таким чином, учені лише вносять доповнення/уточнення до класичного визначення М. Бахтіна, підкреслюючи в ньому ті аспекти, які найбільшою мірою відповідають їхнім науковим цілям і завданням. Цей факт свідчить про те, що ідеї М. Бахтіна залишаються сьогодні ефективними в контексті розвитку сучасної теорії мовленнєвих жанрів.

Бахтінська теорія мовленнєвих жанрів невід'ємно пов'язана зі створеною Дж. Остіном та Дж. Серлем теорією мовленнєвих актів, яка співвідносить мовленнєвий акт з діями, що здійснюються засобами мовлення. На «генетичну» близькість цих теорій неодноразово наголошувалося в науковій літературі [48; 127; 310; 329], але у дослідників досі не сформувався єдиної думки про те, як співвідносяться між собою мовленнєвий жанр і мовленнєвий акт.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що положення двох теорій не ототожнюються. Теорія М. Бахтіна, на думку М. Федосюка, концентрує свою увагу на типах текстів, а не цілеспрямованих мовних діях, які відбуваються у відповідності з принципами і правилами мовленнєвої поведінки, прийнятої в суспільстві» [310, с. 105]. Отже, «мовленнєві акти – це окрема репліка в діалозі, наділена певною іллокутивною силою і передбачає певний перлокутивний ефект (спонування)» [127, с. 58-59]. Мовленнєвий жанр є продуктом, текстовим втіленням. На цю важливу відмінність між мовленнєвим актом і мовленнєвим жанром вказують інші дослідники. К. Долінін пов'язує мовленнєвий жанр не з мовленнєвими діями, що можуть бути реалізовані в одному елементарному висловлюванні, а з текстами, яким властива тематична та/або логіко-прагматична

завершеність [84, с. 8; 83]. О. Іванчикова розглядає жанр як оформлений текст з початком, кінцівкою і назвою [105, с. 78-90]. Учені (Т. Ладиженська, Н. Ладиженська) аналізують мовленнєвий жанр через «усний і письмовий текст, що існує в різноманітних сферах спілкування, відтворюється мовцями і тими, хто пише» [161, с. 3].

Уявлення про мовленнєвий жанр як певної послідовності мовленнєвого акту, які виступають по відношенню до мовленнєвого жанру одиницями нижчого рівня набуло широкого розповсюдження [233; 309; 310]. Польська дослідниця А. Вежбицька запевняє, що «мовленнєвий акт є складником мовленнєвого жанру, і стверджує можливість створення формул різних мовленнєвих жанрів, що складаються з конкретних мовленнєвих актів» [48, с. 101]. Суголосна з цією думкою М. Кожина. Вчена наголошує, що «мовленнєвий жанр більш розгорнуте і складне мовленнєве утворення, яке складається з кількох мовленнєвих актів» [127, с. 58-59]. О. Сіротініна зазначає, що «на відміну від мовленнєвого акту мовленнєвий жанр може бути виражений низкою речень (мовленнєвими актами), але у сприйнятті адресата залишається одним мовленнєвим жанром» [274, с. 27]. Із цих висловлювань витікає ще одна відмінність між мовленнєвим жанром і мовленнєвим актом – їх розмір, який пов'язаний, на думку А. Вежбицької, із сприйманням, тобто «мовленнєвий акт сприймається як коротке, однофразове висловлювання» [48, с. 101]. Отже, мовленнєвий жанр – одиниця значно більша, ніж мовленнєвий акт. До елементарних висловлювань, які складаються з одного речення, застосовується термін мовленнєвий акт, а до комплексних, що будуються з кількох висловів – мовленнєвий жанр.

Крім зазначених відмінностей, М. Кожина акцентує увагу на інших: 1) мовленнєвий акт – дія, мовленнєвий жанр має кількісно і якісно більш складну природу і співвідноситься із ситуацією, подією, текстом; 2) у центрі уваги теорії мовленнєвих актів – граматики мови (речення), теорії мовленнєвих жанрів – мовленнєва комунікація і функціональний стиль; 3) теорія мовленнєвих актів – монологічна, теорія мовленнєвих жанрів – діалогічна [129, с. 18-22].

Незважаючи на різні характеристики двох теорій, все ж між ними є щось

спільне. На думку М. Кожині, це а) визначення мовленнєвого жанру і мовленнєвого акту одиницями мовленнєвого спілкування; б) загальний принцип вивчення обох одиниць з урахуванням таких екстралінгвістичних чинників, як взаємовідносини між адресантом та адресатом; зміст та умови спілкування; комунікативна ситуація (ситуативний контекст); цілі спілкування (функціональна орієнтація); в) виступають складниками процесів мовленнєвої діяльності і спілкування за допомогою мови, що пов'язуються між собою як ланки при творенні тексту та дискурсу і вивчаються у тісному зв'язку з екстралінгвістичними чинниками [129]. До того ж мовленнєві жанри породжуються з висловлювань, чому передує поява мовленнєвого задуму (мовленнєвої волі) мовця. Саме цей аспект теорії мовленнєвих жанрів переплітається із феноменом іллокуції в теорії мовленнєвих актів [151].

Враховуючи вищесказане, вважаємо за доцільним послуговуватись саме категорією мовленнєвих жанрів. По-перше, на відміну від мовленнєвого акту, мовленнєвий жанр характеризується діалогічністю, він має справу з «живими» висловлюваннями» [79, с. 8], тобто відображає двобічну природу живого людського спілкування. По-друге, ми поділяємо позицію, згідно з якою, мовленнєвий жанр не протиставляється мовленнєвому акту, а виступає як значно більша категорія.

Звернемося до класифікації мовленнєвих жанрів. Найчастіше типологія мовленнєвих жанрів створюється за однією якоюсь ознакою. М. Бахтін наголошує, що «багатство мовленнєвих жанрів неосяжне, оскільки невичерпні можливості людської діяльності, для якої характерний цілий репертуар мовленнєвих жанрів» [24, с. 250]. Складність створення єдиної класифікації полягає у пошуку адекватних критеріїв. Учений зазначає, що номенклатури мовленнєвих жанрів поки не існує, не зрозумілим залишається її принцип побудови [23].

Типологія жанрів характеризується різними підходами: структурним, прагматичним, комунікативним, семантичним.

Структурний підхід до аналізу мовленнєвих жанрів дає можливість

виокремити їх за різним рівнем складності. М. Бахтін пропонує поділ на прості/первинні жанри, що утворюються в умовах безпосереднього спілкування, та складні/вторинні жанри, які виникають у межах художнього та інших типів спілкування. Первинні жанри визначаються спонтанністю, безпосередністю (запитання, вибачення, прохання, бесіди, скарги тощо); вторинні – запланованістю, підготовленістю (роман, драма, наукова доповідь, нарис тощо) [23].

Поділ на «елементарні» та «комплексні» пропонує М. Федосюк. Елементарними мовленнєвими жанрами вчений називає такі типи текстів, до складу яких не включено компоненти, що відносяться до іншого мовленнєвого жанру, наприклад, повідомлення, схвалення, привітання, прохання. Комплексні мовленнєві жанри характеризуються текстами, яким притаманна відносна завершеність і можуть бути розглянуті як самостійні тексти певного жанру. Серед комплексних мовленнєвих жанрів учений виділяє монологічні (переконання, вмовляння) та діалогічні, що складаються з реплік різних комунікантів: дискусія, бесіда, суперечка, сварка [310].

Аналізуючи жанри за об'ємом, В. Дементьєв і К. Сєдов вживають термін «гіпержанр», що об'єднує кілька жанрів (наприклад, застілля складається із тостів і бесід) та «субжанр», який дорівнюється мовленнєвим актам, тобто одноактним висловлюванням, що входять до складу жанрів на правах такти [78, с. 19].

Прагматичний напрям вивчення жанрів мовлення виходить з діалогічної природи мовленнєвого жанру та спирається на філософію М. Бахтіна. В якості головного критерію типологізації мовленнєвих жанрів виступає інтенція (мотив). У зв'язку з цим виокремлюються локутивні, іллокутивні (здійснюють мовленнєву дію) і перлокутивні (впливають на слухача) мовленнєві жанри. До цієї класифікації, за твердженням В. Дементьєва, важко підвести фатичні жанри, а також жанри зі специфічними цілями (розіграш) [78], тому вона не є ефективною. В межах іллокутивного напрямку вивчення жанрів Н. Арутюнова запропонувала таку п'ятичленну класифікацію діалогів: 1) інформативний діалог, 2) прескриптивний діалог, 3) обмін думками з метою прийняття рішення, 4) діалог,

що має на меті встановлення чи врегулювання міжособистісних відносин, 5) просторічні жанри [10, с. 53].

В основі комунікативного підходу лежить комунікативний задум і мета. Загальною особливістю всіх типологій, на яку звертають увагу вчені, є чітке протиставлення жанрів інформативного й фатичного мовлення. В наукових працях В. Дементьєва основою для класифікації визнано ідею двох полярних комунікативних задумів – фатики й інформатики. Метою фатичного спілкування стає «введення в спілкування», інформатики – «вступ до спілкування, що має завдання що-небудь повідомити» [80, с. 37]. До класифікації фатичних мовленнєвих жанрів В. Дементьєв відносить: жанри, що погіршують міжособистісні стосунки в прямій формі (з'ясування стосунків, сварка); жанри, що покращують міжособистісні стосунки в прямій формі (доброзичливі душевні розмови, зізнання, компліменти, сповіді/проповіді тощо) і жанри, що погіршують стосунки в прихованій формі (різновиди іронії, знуцання, розіграш) [80, с. 38].

На підставі цієї класифікації Н. Голуб поширює фатичні жанри. До жанрів, що 1) сприяють налагодженню гармонійних стосунків відносяться особисте та публічне вибачення, втішання, застереження, захоплення, зізнання, покаєння, комплімент, моральна підтримка, подяка, порада, похвала, прохання, прощення, самооцінювання, співчуття, схвалення; 2) погіршують міжособистісні стосунки: виправдання, висміювання, демагогія, донесення, дорікання, звинувачення, знуцання (глузування), інвектива (різкий напад), лестощі, насмішка, натяк, нашіптування (наклеп), невдоволення, неправда(брехня), плітки, погроза, приниження; 3) сприяють підтриманню й розвиткові добрих взаємин: листівка, презентація, привітання, запрошення, лист на фронт [68].

Т. Шмельова розвиває розуміння жанру мовлення як особливої моделі висловлювання, пропонуючи анкету мовленнєвого жанру, яка характеризує конкретний жанр мовлення згідно до: 1) комунікативної мети жанру, 2) концепції автора (свій/чужий, авторитетний/неавторитетний, такий, що має/не має повноважень), 3) концепції адресата, подій, 5) чиннику комунікативного минулого, 6) чиннику комунікативного майбутнього, 7) мовленнєвого втілення

жанру [328, с. 133-145]. Відповідно до комунікативної мети Т. Шмельова виокремлює: інформаційні жанри, мета яких здійснювати різні операції з інформацією (її представлення (повідомлення), підтвердження або спростування); імперативні, призначені для здійснення події (прохання, інструкція, наказ); етикетні, що пов'язані з вчинками в соціальній сфері, передбачені етикетом соціуму (вибачення, подяка, привітання, співчуття); оцінні, спрямовані на зміну самопочуття учасників спілкування, співвідносячи їхні вчинки, якості з прийнятою в суспільстві шкалою цінностей (похвала, догана) [328].

Актуальною на сучасному етапі є класифікація мовленнєвих жанрів за комунікативною метою Т. Ладиженської, оскільки вона містить жанри, що відображають реалії сучасного життя особистості (в тому числі школяра). В цій класифікації автор пропонує інформаційні мовленнєві жанри (оголошення, наукова доповідь тощо) та впливові мовленнєві жанри (схвальне слово, весела розповідь, заборона тощо) [161, с. 6]. Для шкільної практики важлива також характеристика мовленнєвих жанрів за приналежністю до функціонального стилю та типу мовлення (розповідь, опис, міркування).

Семантичний, або лексичний підхід передбачає аналіз семантичних елементів. Відомо два типи лексем, здатних представляти мовленнєві жанри: дієслова та віддієслівні іменники (В. Храковський [317]).

Таким чином, усі розглянуті типології мовленнєвих жанрів можна об'єднати в кілька груп (структурні, комунікативні, прагматичні (в основі класифікації лежить інтенція та комунікативні характеристики), семантичні (стрижнем є лексема-предикат), у кожній з яких дослідники виокремлюють свої види жанрів. Домінуючою на сучасному етапі є деталізація мовленнєвих жанрів за комунікативною метою.

Не заперечуючи представлені класифікації, для створення експериментальної методики вважаємо за доцільне розглянути деякі види жанрів, що передбачені програмою початкової школи та є актуальними з позиції сьогодення, оскільки готують школярів до майбутньої діяльності в найрізноманітніших сферах, до спілкування в офіційній і неофіційній обстановці.

Так, *лист* є одним із видів епістолярного жанру, оскільки поняття «епістолярій» тлумачиться як переписка, яка реалізується в листуваннях, щоденниках, записних книжках, календарних замітках. Визначаючи суттєві риси епістолярного стилю, Б. Шарпіло аналізує його як «явище міжособистісного мовленнєвого спілкування у формі взаємного обміну листами» [323, с. 139].

Потреба в листі виникла у зв'язку з необхідністю входити в мовленнєве спілкування за відсутності безпосереднього контакту. На відміну від контактного спілкування, яке здійснюється передусім у формі діалогу, лист – це дистанційне спілкування, що реалізується в монологічному мовленні, але зберігає при цьому тісний зв'язок з діалогом. Б. Шарпіло зазначає, що «це діалог на віддалі, що поєднує авторські монологічні висловлювання суб'єктивного характеру» [323, с. 139]. Основна його мета полягає в повідомленні інформації.

Аналіз лінгвістичної літератури засвідчив, що у дослідників немає єдиного підходу до визначення цього жанру. Одні вчені (Г. Акішина [3]) його називають текстом, що має всі основні категоріальні ознаки; інші (І. Паперно [239, с. 214]) розглядають як репліку, модель діалогу-листування.

До того ж актуальною і відкритою на сучасному етапі залишається проблема класифікації листів. Однією з об'єктивних причин є, і на цьому наголошує більшість дослідників, відсутність праць, присвячених теоретичним питанням епістолографії. Так, на думку М. Бахтіна, листом є привітання, побажання, пропозиція, подяка, докір тощо [22, с. 248]. В.Здоровега називає відкритий лист, послання, лист без адреси, звернення, заяву, привітання [100]. Л. Нижникова відповідно комунікативним відношенням виокремлює інтимно-дружні, колегіально-дружні, приватно-ділові [224]. В залежності від мети написання Г. Акішина класифікує на: а) листи-розповіді (описи): повідомлення, підтвердження, нагадування, циркулярні, супровідні, рекомендації, про життя, справи, події тощо; б) спонукальні листи: запрошення, прохання, запит, лист, що потребує відповіді, порада; в) переконувальні листи: згода і незгода з думкою адресата, спростування, гарантійний діловий лист; г) емоційно-оцінні: скарга, докора, виправдання, схвалення і несхвалення; д) етикетні листи: вітання, подяка,

вибачення тощо [3, с. 57-58].

Як бачимо, існує велика кількість листів, але у початковій школі школярі насамперед знайомляться з *листами до близьких*. В якості однієї з найбільш характерних особливостей цього листа є стандартизовані формули звернення (привітання, звертання, прощання, побажання, підпис) і триступенева структура (початок (зачин), основна частина і висновок) [144; 319]. Зачин переважно містить звертання та привітання, що залежать від стосунків людей (доброго дня, привіт, дорога, рідна моя тощо), інформацію про стан листування. В основній частині повідомляються новини, висловлюються побажання, вдячність, вибаченням, прохання, запрошення (хочу повідомити/розповісти...; ось деякі новини тощо). У завершальній частині листа розміщуються запитання, що адресовані адресату, подяка, прохання, прощання, запевнення в повазі, дружбі й любові, а також підпис, число (з глибоким, щирим, поважаючий вас, ваш (ваші, ваша), завжди ваш, що любить вас (тебе), до швидкого побачення, всього хорошого). Інформація, яку забули написати, розміщується під знаком PS (Post Scriptum), що означає «приписка до завершення листа після підпису».

Добір мовних одиниць і дозування інформації залежать від простору адресата, його емоційного стану в момент написання листа, інтенції і мотиву. Відповідно цьому, застосовуються всі частини мови, дієслова першої і другої особи, звертання, прості, питальні, складносурядні і складнопідрядні речення.

Таким чином, завдяки зазначеним особливостям, епістолярний текст (лист) виокремлюється від інших висловлювань епістолярного жанру.

Крім вищезазначених листів, доцільно, на нашу думку, познайомити учнів з *листами-привітаннями*, мета яких полягає в привітанні зі святом чи святковою нагодою. Їх зміст і стиль залежать від близькості знайомства автора з адресатом [303].

Структура листа-привітання відповідає структурі листа до близьких. Зачин складається із звертання, мовленнєвих зворотів із указівкою на свято (Дорога, шановний (ая) ... Вітаю (ємо) сердечно з ...; з радістю, від щирого серця..., дозвольте мені від імені..., прийміть мої привітання з нагоди...) [4, с. 41].

Продовжується лист побажаннями та підписом. У процесі написання тексту, автор добирає слова, робить їх вибір, додає своє індивідуальне. В якості об'єктів побажань виступають почуття й емоційні стани (радість, щастя, святковий настрій, сміх). Такі побажання можуть бути виражені поєднанням дієслова «бажаю» зі зв'язкою «бути» і набором прикметників з предикативною семантикою (бажаю бути щасливим, веселим); торкатися якостей адресата (будьте гарною). До того ж у змісті тексту переважають дієслова у формі теперішнього (вітаю... бажаю...) та майбутнього часу (нехай все буде добре), наказового (залишайтеся такою ж ...) й умовного способу при вираженні добрих побажань. Характерним є використання іменників із зменшувально-пестливими суфіксами, особливо в ролі звернення (мамочка, донечка). За законами жанру в побажаннях використовуються слова з позитивним емоційним забарвленням; якщо негативне і згадується, то тільки як те, що повинно залишитися (щоб рік пройшов без сумніву і негаразд).

Отже, листи-привітання є особливим видом листів, що передбачають урочистий, піднесений стиль мовлення.

Одним із видів листів, який адресується конкретній особі (групі осіб) і містить пропозицію взяти участь у певній події або заході, називається *запрошенням* [303]. Текст цього листа складається з певних частин: 1) назва листа; 2) звертання до адресата; 3) текст (дата і місце проведення заходу або події, адреса); 3) підпис [73].

Обов'язковою умовою запрошень є правильне вживання звертань та форм ввічливості (запрошую тебе (Вас), дозвольте запросити Вас, буду радий(а) тебе (Вас) бачити, маємо честь запросити Вас на, будемо вдячні Вам за участь, просимо взяти участь) [306, с. 238]. Морфологічний бік запрошення передбачає застосування іменників у кличному відмінку та дієслів у формі 1-ї особи однини або множини (запрошую – запрошуємо) (М. Колтунова).

З появою нових інформаційних технологій епістолярний жанр зазнає серйозних змін, зокрема слабшає потік поштового приватного листування. Особливими з позиції лінгвістики є тексти, що належать до сфери

Інтернет-комунікації. Новими засобами спілкування стають електронні листи та SMS-повідомлення, які не передбачають безпосереднього взаємозв'язку між комунікантами, хоча дозволяють спілкуватися у практично реальному часі [339, с. 16].

Безперечно, *SMS-повідомлення* використовуються при неможливості здійснити або уникнути безпосереднього контакту з адресатом комунікації. Основна їх функція полягає у передачі коротких текстових повідомлень про домовленість, запит інформації, розповідь останніх новин тощо [28]. Мовний рівень SMS-повідомлень ґрунтується на фонетичних, морфологічних та синтаксичних нормах літературної мови, а також на культурі спілкування [27, с. 41]. Водночас у змісті SMS-повідомлень спостерігаються відхилення цих норм. У більшості з них наявні скорочення, орфографічні та синтаксичні помилки, відсутність великої літери тощо.

Електронні листи є повідомленнями, що передаються через електронну пошту і є незалежними від місцезнаходження та присутності адресата. Електронний лист складається з адреси й основної частини. Електронна адреса створюється з двох частин, що розділяються знаком @ - «собака» (жаргонне позначення): логін (ім'я одержувача) та найменування серверу. Зміст основної частини є спонтанним, менш продуманим, і найчастіше за все не відредагованим. Спостерігається «усіченість» композиційних компонентів, «втрата» звертань, привітань, підпису, формул етикетної ввічливості, відсутність розділових знаків, скорочення слів, застосування графічних зображень, що передають емоційні стани та почуття (наприклад, смайлик з усмішкою ☺ позначає радість, добрий настрій) [153].

Ураховуючи ці недоліки та вимоги сьогодення, вважаємо, що в початковій школі слід акцентувати увагу на цьому листі, тобто навчити правильно його писати.

Мінімальною одиницею епістолярного жанру є *записка*, яка виникла в умовах мінімальної просторової і тимчасової дистанції між комунікантами (наприклад, у межах сприймання один одного на уроці або незначної часової

відсутності адресанта в якомусь місці). Записці властивий «невеликий об'єм тексту, стислий виклад, інформативна функція, спрямованість на адреса, а також певне композиційне оформлення: а) звертання, б) прохання, питання, повідомлення, в) підпис, г) дата» [201, с. 193]. Зазначимо, що стисла її форма дорівнює одному мовленнєвому акту і характеризується як епістолярний субжанр. Записка, яка складається з кількох мовленнєвих актів, зокрема пояснювальна записка, є складним мовленнєвим жанром.

Різновидом записки стає *записка з поясненням певного факту чи пояснювальна записка*, в якій повідомляється про «невиконання певної роботи, порушення дисципліни, тих чи тих правил» [306, с. 132]. Вона, як зазначає С. Шевчук, складається з таких реквізитів: 1) посада, прізвище та ініціали керівника, якому подається записка; 2) назва виду документа; 3) зміст записки (містить опис фактів, які стали приводом її написання, та аргументи, які пояснюють ситуацію); 4) посада, прізвище та ініціали особи, яка подає записку, її підпис; 5) дата складання [326, с. 143]. Оформлюється пояснювальна записка власними іменниками, дієсловами, числівниками, займенниками, складними реченнями з підрядним причини.

Своєрідним мовленнєвим жанром, на нашу думку, є *замітка*, яка визначається як «повідомлення про якусь важливу та нову подію або факт» [201, с. 191]. Основною її особливістю є чітка структура тексту. Зазначимо, що під час структурування використовується так званий принцип перевернутої піраміди, де верх – це позначення факту події, а низ – додаткова інформація про цю подію, розташована від найбільш важливих до найменш значущих. Автор повідомляє, що сталося, коли, де, з ким, як, чому, акцентуючи на головній думці. Отже, послідовно подаються відповіді на шість найголовніших запитань. По-друге, цей жанр ґрунтується на достовірності фактів, його новизні, відрізняється невеликим об'ємом, містить нову, актуальну інформацію, яскравий заголовок, вимагає стислої, лаконічної, чіткої викладу матеріалу [208]. Характерним для замітки є власна оцінка автора, яка реалізується в завершальній частині тексту. Щодо типу мовлення, то «замітка є текстом-оповіданням у чистому вигляді або з

елементами опису і/або міркування» [208].

Для досягнення мети – передати стисло і точною інформацію – в замітці найчастіше вживаються конкретні іменники, які дозволяють найбільш чітко і конкретно уявити картину того, що відбувається. До того ж переважають особові форми дієслів, числівники. Майже не застосовуються прикметники. Це пояснюється тим, що «вживання великої кількості прикметників недоцільно в цьому інформаційному жанрі, виходячи з його обсягу та поставленої автором мети, оскільки завдання автора не описати яскраво події, а лаконічно, точно і зрозуміло донести інформацію до читача» [236]. Синтаксичний бік характеризується застосуванням різних видів і типів речень.

Таким чином, під час написання замітки необхідно враховувати її особливі ознаки: точність інформації, стислість, актуальність, письмове оформлення.

Новітнім жанром у початковій школі є *есе*, під яким розуміється «невеликий прозовий текст, що виражає індивідуальну думку автора» [1, с. 356], ««вільне» письмо на запропоновану тему» [62]. Автор тексту «намагається показати своє ставлення до описового явища в незвичайній формі» [59, с. 410]. Отже, в основу есе покладено роздуми автора з приводу побаченого, прочитаного або пережитого особисто, тому головна вимога – «виразити своє «Я», свої думки, почуття, ставлення до світу» [120].

Як жанр есе характеризується певними особливостями. По-перше, текст «пишеться від першої особи, що дає можливість автору індивідуально й емоційно оцінити факти та покращити свій виклад» [59, с. 410]; по-друге, обов'язковим елементом є аргументованість і переконливість; по-третє, стиль художній і публіцистичний; по-четверте, «емоційність, експресивність, яскрава образність досягаються вживанням метафор та порівнянь, неповних речень, питальних і окличних конструкцій» [62], а також слів-зв'язок «я впевнений», «мені здається», «я думаю», «я вважаю», «на мій погляд», «по-перше», «по-друге» [266, с. 74].

Аналіз наукової літератури доводить, що актуальною серед науковців залишається проблема щодо композиції есе. Одні вчені, зокрема М. Балаклицький, вказують, що такий текст є довільним за формою. Науковець

зазначає, що «ефект жанрової свободи створюється відсутністю жорстких композиційно-мовленнєвих схем. Рух думки невимушений, із частими переходами від конкретного до абстрактного, що неминуче поширює горизонт дослідження в ім'я пошуку істини. Єдність цілого досягається кожним автором за непрогнозованою схемою (структурою)» [16, с. 29]. Інші дослідники (Н. Зінченко [103], Л. Соломатіна [266], К. Шендеровський [327]) наполягають на наявності певних обов'язкових елементів есе: вступ, основна частина і висновки. Відповідно до вікових особливостей молодших школярів, вважаємо, що, на початку доцільно навчити створювати есе на основі трьохступеневої структури. В першій частині, як зазначає Л. Соломатіна, «формулюється запитання, яке необхідно довести. В основній частині наводяться аргументи, обґрунтовується думка. В завершальній частині підводяться підсумки у вигляді ілюстрації сказаного, цитати із твору, тобто щось таке, що вражає» [266, с. 74].

Отже, жанр есе передбачає виклад індивідуальних думок та вражень з конкретного питання.

Джерелознавчий аналіз засвідчив, що мовленнєві жанри бувають не тільки монологічними, а й діалогічними. Зазначимо, що основними різновидами діалогічних жанрів є бесіда, дискусія, суперечка. У дослідженні зупинимося на останньому жанрі, оскільки реалізується він на основі міркування як типу мовлення. Наголосимо, що загального визначення поняття «суперечка» не існує. На думку Ф. Бацевича, у межах цього жанру «відбувається обмін думками з метою прийняття рішення або знаходження істини» [26, с. 166]. «Слово «суперечка», за І. Озеровою, служить для позначення процесу обміну протилежними думками» [261, с. 8]. З цих тлумачень видно, що спільним є наявність «розбіжностей думок між співрозмовниками» [278, с. 63], відсутність єдиної думки. Кожен учасник суперечки намагається довести свій погляд, підтвердити правильність своєї позиції, наводячи аргументи [190, с. 204]. Будь-який діалог подібного плану складається з доказів. Один суб'єкт наводить підтвердження того, що його думка правильна, другий – що вона хибна. Головною метою спору є знаходження істини [212, с. 348].

Суперечка складається з трьох елементів: тези (думки за ради якої будується доказ), аргументів (доказів), демонстрації (логічні міркування або сукупність умовиводів, які застосовуються при виведенні тези із аргументів). Іллокутивними індикаторами аргументації є сполучники *так, тому що, оскільки, бо*.

Зазначимо, що суперечка легко переходить у сварку. З позиції В. Сліпецької, «суперечка та сварка мають різну мету. В суперечці – це спільна думка, але кожен із суб'єктів розуміє її дещо по-іншому. Натомість сварка має на меті бажання, щоб співрозмовник визнав свою помилку» [278, с. 97]. Під час суперечки «з'являється гіпотеза, що дає шанс на початок взаємодії; може призвести до домовленості, нейтралізації конфлікту» [278, с.97]; у сварці є «вихідна репліка суб'єкта-ініціатора, що призводить до конфлікту» [278, с. 97]. Спільними між ними є наявність людини або групи людей, яка, вступає в конфлікт. Результативність суперечки, тобто не доведення розмови до конфлікту, залежить від дотримання певних правил. Серед них основними, на нашу думку, є: 1. Не сперечатися без причини (повинен бути виділений предмет суперечки (проблема або тема), з приводу якого учасники суперечки дотримуються протилежних поглядів); 2. Пам'ятати про тему суперечки, не відхилятися від неї; 3. Мати знання про предмет суперечки, приклади і докази; 4. Сперечатися гідно: бути спокійним, ввічливим, поважати чужу думку (Сократ).

Отже, суперечка є важливим засобом розв'язання спірних питань, успіх яких залежить від дотримання певних правил.

На підставі вищезазначеного, можемо констатувати, що *мовленнєвий жанр* є усталеною формою висловлювання, яка характеризується змістом, стилем, мовними засобами та композиційною побудовою. Доречність ознайомлення учнів із жанрами не викликає сумнівів, адже вони мають високу фактичну частотність уживання в життєвому спілкуванні. Відповідно означеному, на мовних уроках необхідно формувати знання про сутність мовленнєвого жанру, його змістово-композиційні, лінгвостилістичні особливості та розвивати вміння створювати їх.

Мовленнєві жанри характеризуються різними видами, деталізація яких

відбувається на основі різних підходів. Основним стилетворчим чинником, що визначає стилістичні відмінності між спорідненими жанрами, є цільове призначення, зміст, мовленнєва ситуація. Оволодіння особливостями стилів і жанрів надає можливість особистості спілкуватися в різних комунікативних ситуаціях.

1.5. Діалогічне й монологічне мовлення молодших школярів в освітньо-мовленнєвій діяльності

Для створення ефективної системи роботи над формуванням текстотворчих умінь в учнів молодших класів слід враховувати, що комунікативну єдність тексту зумовлюють *діалогічна й монологічна форми* організації мовлення. Отже, необхідно докладно розглянути їх особливості та види.

Аналіз наукових джерел засвідчив, що проблема діалогічного мовлення зародилася в античній філософії як літературна форма, яка використовувалася для викладу проблем за допомогою діалектики – мистецтва вести бесіду. Започаткували діалог софісти, а доводити його до смислової та структурної досконалості випало Сократу та його учням, зокрема, Платону.

Особливістю сократівського діалогу є запитально-відповідальний спосіб виявлення істини, який містить уточнюючі запитання, запитання-сумніви, запитання-спростування. Сутність сократівської бесіди полягає в тому, що співрозмовник запитаннями скеровує іншого співрозмовника на формування нових понять, висновків, правил, використовуючи набуті знання, спостереження [280]. Зазначимо, що основними ознаками бесіди Сократа є: спільний пошук істини; рівність співрозмовників; висока майстерність ведучого у постановці запитань [174, с. 12].

Структуру діалогу, його форми, правила ведення бесіди розробляв учень Сократа – Платон. Структура діалогу, за Платоном, охоплює такі компоненти: визначення теми; висвітлення традиційних поглядів, пошук аналогічної ситуації; виявлення проблемної ситуації й заклик до усунення проблемності; виявлення ключових понять у різних аспектах, підбиття підсумків обговорення певних

понять; уточнення й необхідна трансформація завдання, загальні методичні обговорення, виявлення суперечностей, заклик до їх усунення; доведення неправильних тверджень до абсурду; підбиття підсумків діалогу [280, с. 180].

Центральною ідеєю М. Бубера є буття як діалог між Богом і людиною, людиною і світом [42]. Діалог, на думку філософа, не обмежується спілкуванням комунікантів один з одним, а є їх ставленням один до одного. Розвиваючи концепцію релігійного екзистенціалізму, вчений трактує життя людини в діалозі з іншими, йому подібними. Верхівкою спадщини М. Бубера є праця «Я і Ти», в якій розкривається проблема людських взаємовідносин, досягається глибина людського спілкування; діалогом є «Я-Ти» зв'язок, не існує «Я», як атомарної реальності [42].

Широкого обґрунтування проблема діалогічного мовлення отримала не тільки у філософії, а й у лінгвістиці, зокрема в роботах Л. Якубинського. За словами науковця, діалог є формою спілкування між особистостями, зокрема «адресатом – адресантом» і передбачає зміну висловлювань, пов'язаних між собою однією темою. Отже, діалог підкорюється певним, сформованим у суспільстві правилам: не перебивати співрозмовника; дотримуватися загальної теми розмови тощо [336, с. 19].

Сучасне розуміння поняття «діалог» представимо в таблиці 1. 2.

Таблиця 1. 2.

Визначення поняття «діалог» сучасними дослідниками

Дефініція	Автор (джерело)
Форма мовлення, за якими мовець і слухач перебувають у безпосередньому словесному контакті, а комунікативний процес становить активну мовленнєву взаємодію: висловлювання одного змінюються висловлюванням іншого.	А. Ляшкевич [179, с. 102]
Форма мовної комунікації, учасники якої обмінюються репліками-висловлюваннями. По суті, діалог є чергуванням слухання та	Н. Гавриш [55, с. 25]

промовляння здебільшого невеличких, неповних, еліптичних речень простої будови, якими обмінюються співрозмовники.	
Результат взаємного (колективного) мовленнєвого процесу, ланцюг відносно коротких словесних акцій і реакцій.	Л. Попова [255, с. 15]
Процес мовленнєвої взаємодії двох або більше учасників спілкування. Тому в межах мовленнєвого акту кожен з учасників по черзі виступає як слухач і як мовець.	С. Ніколаєва [198, с. 146]
Процес спілкування, в якому має місце зміна ролей мовця та слухача.	В. Скалкін [276, с. 6]

Продовження таблиці 1. 2.

Процес мовленнєвої діяльності (діалогування) та його результат (діалогічний текст).	Е. Палихата [237]
---	-------------------

З цих інтерпретацій видно, що діалог є одним із типів мовлення, який реалізується в звуковому вираженні кількох учасників. Діалогічний текст складається з «діалогічних едностей, відносно автономних фрагментів, переважно пари реплік, усередині яких спостерігається особливо тісний смисло-лінгвальний зв'язок» [237]. Перша репліка діалогу (репліка-зачин) виконує функцію стимулятора мовлення, в якій заявляється тема, друга – реакцією на нього [168, с. 77]. В результаті постійного природного чергування реплік комунікантів утворюється так званий «кругообіг мовлення», що здійснюється двома або більше співрозмовниками. Найістотнішою рисою діалогічного мовлення варто вважати його двобічний характер, що передбачає мінімум двох учасників. Розпочинаючи діалог, його перший учасник оцінює комунікативні можливості партнера, орієнтується в обстановці і на цій основі складає свою програму мовлення, актуалізує мовленнєвий намір і тему. Другий мовець, сприйнявши мовленнєве висловлювання, аналізує його і продукує свою репліку.

Основним сигналом завершення діалогічної єдності «служує психологічна вичерпаність розмови: учасники спілкування розуміють, що далі обговорювати це питання не має сенсу» [168, с. 78].

Крім того, характерними особливостями діалогічної форми комунікації є зверненість, ситуативність, умотивованість, спонтанність [194], «тематична взаємодія реплік, швидкий обмін мовою, без попереднього обдумування, немає ніякої навмисної зв'язаності, репліки надзвичайно короткі» [336].

Знання цих особливостей створює підґрунтя для розвитку вмінь усного діалогічного мовлення, що, у свою чергу, є важливим складником текстотворення. На мовних уроках необхідно навчати спілкуватися у формі діалогу, враховуючи інтереси об'єкта мовлення, а також розв'язувати спірну комунікативну ситуацію.

Аналіз лінгвістичної літератури засвідчив, що існують різні види діалогів. І. Штерн виокремлює природний, спонтанний (експромт, імпровізація), підготовлений, літературний, інсценований [330]. А. Загнітко класифікує діалоги за певними критеріями: 1) за характером стрижневої мети: когнітивний (проблемно-зорієнтований діалог; інформативний діалог; з'ясувальний діалог); конативний; експресивний; 2) за особливостями циркуляції інформації: вироджений (має монологічну форму); цикловий (фатичний діалог, що не породжує нової інформації); однобічний інформаційний діалог, що надає готову інформацію; двобічний інформаційний діалог (обмін інформацією, що породжує нове знання) [94, с. 121-125]. До того ж діалоги характеризуються за інформацією, наявної в репліках: перформативний; перлокутивний (налякати, порадувати); іллокутивний (спонукати, запитати, повідомити); реактивний (відповідь, відмова); інформативний (передавання інформації) (М. Бахтін, В. Виноградов). А. Ляшкевич відповідно до характеру діалогічних єдностей визначає діалог-розпитування, діалог-домовленість, діалог-обмін враженнями, діалог-обговорення [179, с. 23]. Представлені класифікації відображають комунікативну спрямованість кожної особистості, ніж жанрове різноманіття, якого можна навчити школярів у процесі творення текстів.

Значний теоретичний інтерес становить одна з найбільш універсальних

класифікацій Г. Буша [45], в якій діалоги поділяються на дві основні групи: діалоги взаємодії (інтерперсональний діалог, солілоквіум (внутрішній діалог), псеводіалог (безпредметна розмова, перемовляння), фатична бесіда (плітки)) та лінгвістичні діалоги (еротематичні, ерістичні, риторичні й карнавальні діалоги). У дисертації акцентуємо увагу на другій групі діалогів, оскільки є запорукою ефективного спілкування в різних комунікативних ситуаціях.

На думку Г. Буша, еротематичний діалог будується у формі запитань і відповідей та може здійснюватися при рівній або односторонній активності партнерів. Ерістичний діалог розгортається в умовах конфлікту, зіткнення протилежних думок, а його різновидами є суперечка, диспут, дискусія, полеміка. Риторичний діалог є діалогом між оратором і слухачами, публікою в різних умовах спілкування: в політичному виступі, на судовому засіданні, на конференції, зборах, нараді, у листуванні, ситуаціях навчання тощо. Функції риторичного діалогу різноманітні й передбачають передачу інформації, вираження свого ставлення до чого-небудь, експресивно-емоційну дію, навчання, словотерапію. Карнавальний діалог здійснюється в умовах невимушеного спілкування, зняття умовних перешкод і соціальної дистанції між людьми. Основна особливість карнавального діалогу – вільна, нетрадиційна поведінка, в якій поєднуються повсякденність і свято, натуралізм і фантастика, взаємодія прямого й переносного смислів, контраст та інверсія суперечливих образів і форм поведінки [45, с. 177-284].

Отже, діалог є особливим видом мовленнєвої діяльності, функції якого реалізуються в процесі безпосереднього спілкування співрозмовників у результаті послідовного чергування стимулювальних і реагувальних дій. Репліки учасників утворюють різні види діалогів, але з позиції текстотворення доцільно звернути увагу на ерістичний діалог, основою якого є жанр суперечка, що передбачає розвиток умінь долати конфліктні ситуації.

Оскільки вся система розвитку мовлення учнів молодших класів спрямована на оволодіння монологічною промовою, тому вважаємо за потрібне більш детально розглянути її.

Проблема монологічного мовлення досліджується в різних галузях наук: лінгвістиці (Д. Баранник, Л. Булаховський, В. Виноградов, Р. Солганик), психолінгвістиці (І. Зимня, О. Леонтєв, О. Лурія, С. Рубінштейн), лінгводидактиці (В. Бадер, А. Богуш, М. Вашуленко, Н. Гавриш, Н. Луцан, М. Львов, А. Ляшкевич, Е. Палихата, М. Пентилюк, Л. Попова). Підходи різних авторів до трактування поняття «монологічне мовлення» представлені в таблиці 1. 3.

Таблиця 1. 3.

Тлумачення поняття «монологічне мовлення» за різними джерелами

Дефініція	Автор (джерело)
Лінгвістичний підхід	
Усне чи писемне мовлення, що становить розгорнуте висловлювання однієї особи, звернене до самого себе або до глядача і не розраховане на безпосередню реакцію іншої особи чи осіб.	Словарь лингвистических терминов / сост. О. С. Ахманова [279, с. 135–136].
Однобічне, фіксоване писемне мовлення однієї особи, адресоване багатьом одночасно; не розраховане на швидку відповідь; це акт тривалого, цілеспрямованого впливу на слухачів.	Д. Баранник [19, с. 6]
Звичайне мовлення від першої особи, не розраховане (на відміну від діалогу) на відповідну реакцію другої особи, яке має композиційну організованість і смислову завершеність.	Г. Солганик [282, с. 60]
Лінгводидактичний підхід	
Мовлення однієї особи, що не передбачає миттєвого, безпосереднього відгуку слухачів.	Н. Гавриш [55, с. 35]
Потреба розповісти про щось, поділитися враженнями з кимсь, тобто висловити думку, що складається з кількох пов'язаних між собою речень.	О. Хорошковська [316, с. 107]
Мовлення однієї особи, звернене до	О. Пономарів [252, с. 220]
широкої аудиторії, слухачів, глядачів, читачів з метою цілеспрямованого впливу на них.	<i>Продовження таблиці 1. 3.</i>
Усне чи писемне висловлювання однієї	В. Мещеряков [207, с. 121]

<p>особи з метою повідомлення інформації, впливу або спонукання до дії, яка обдумується заздалегідь; значний за обсягом відрізок мовлення, який складається зі зв'язаних між собою висловлювань, що мають смислову завершеність.</p>	
--	--

Отже, вчені здебільшого розуміють монологічне мовлення як індивідуальне висловлення однієї людини, яка має на меті висловити свою позицію, думку. Це мовлення завжди є тривалим і не може бути занадто коротким. У дослідженні монологічне мовлення розглядаємо як усне та письмове висловлювання однієї людини, звернене до певної особи чи групи осіб для повідомлення інформації, впливу або спонукання до дії й не розраховане на безпосередню реакцію інших учасників комунікації.

Аналіз лінгвістичної літератури дав можливість дійти висновку, що монологічне мовлення, як і діалогічне, має свої специфічні особливості, як-от: безперервність (висловлювання не обмежується однією фразою, а є свержфразовою єдністю певного обсягу); послідовність; логічність мовлення; відносна смислова завершеність; комунікативна спрямованість висловлювання; тематичність; синтаксична ускладненість (переважання синтаксично повних структур, емоційно-оцінних вигуків) [277, с. 9-14]. Монологічному мовленню властиві різні функції (інформативна, впливова, експресивна, ситуативна, розважальна) [163, с. 73]). У дослідженні акцентуємо увагу на двох функціях, на основі яких виокремлюється низка мовленнєвих жанрів (за Т. Ладиженською): інформативній (спрямована на повідомлення інформації про предмети чи події довколишнього середовища, опис явищ, дій, стану, почуттів, переживань) та впливовій (спонукання читача або глядача до дії чи попередження небажаної дії, переконання щодо справедливості чи несправедливості тих чи тих поглядів, думок, дій, переконань).

На підставі досліджень М. Вашуленка [200], Н. Гавриш [55], Н. Луцан [177], В. Скалкіна [279], О. Хорошковської [316] виявлено, що в лінгводидактичному плані монолог, як особливо організований тип мовлення, відрізняється від діалогу тим, що досить віддалено залежить від конкретної ситуації, і підпорядковується якій-небудь темі, маючи при цьому свою композицію та змістову завершеність; для нього характерними є лінійний зв'язок між реченнями, міжфразовий зв'язок та стійкі словесні форми для переходу до наступних мікротем.

Джерелознавчий аналіз засвідчив, що в науковій літературі відсутня єдина класифікація монологу, бо, як зазначає В. Виноградов, «види монологічного мовлення різні й залежать від професійно-службових розташувань і типів суспільних взаємодій» [51, с. 19-20]. Учені виокремлюють монолог «агітаційний, повідомлюваний, драматичний, ліричний» (А. Коваль [123, с. 334]); «попередньо фіксований, імпровізований» (О. Митрофанова [209, с. 116]); «внутрішній і зовнішній, міжособистісний (з 2-3 комунікантами) і публічний, дружній і офіційний, художній і розмовний, жанровий і тематичний» (В. Скалкін [277]). На основі генетичних ознак Л. Попова називає попередньо фіксований і спонтанний монолог; за стильовими ознакам – публіцистичний, науковий, інструктивний, інформаційний, розповідний, агітаційний, драматичний; в залежності від ситуації – опосередковано-контактний, безпосередньо-контактний; залежно від комунікативної мети – розповідь, опис, роздум [255, с. 16].

У практиці навчання мови в початковій школі найчастіше використовуються такі види монологічного мовлення, як розповідь, опис і міркування. Це пояснюється тим, що в процесі мовлення людині доводиться створювати і сприймати висловлювання різних типів, тому, щоб повноцінно спілкуватися, учні повинні створювати і сприймати різні тексти, володіти вміннями оформлювати висловлювання відповідно до типу мовлення, заданого ситуацією спілкування.

Кожен тип монологічного мовлення виражає: а) «свій спосіб відображення дійсності: опис – світ у статиці, сприйманий предметно, одномоментно; розповідь – світ у динаміці, що сприймається в русі, часі; роздум – світ у

причинно-слідчих зв'язках» [114, с. 29]; б) певну прагматичну настанову: «опис – дозволяє уявити предмет шляхом виокремлення якостей; оповідання – представити послідовність подій; міркування – переконати комуніканта в існування причинно-наслідкових зв'язків між явищами» [297, с. 577]); в) загальне значення – «тип логічного змісту» [297, с. 577]: «опис – синхронність (одночасне існування об'єктів довколишнього світу), оповідання – діахронність (послідовність розвитку подій), міркування – казуальності (причинно-наслідкова залежність явищ)» [297, с. 577], г) «структуротворчу роль видочасових співвідношень дієслів» [297, с. 577]. Крім того, текст різних типів мовлення має свої змістові, структурні та мовні особливості, знання яких допоможе учням створювати правильно висловлювання. Зупинимося на докладному їх аналізі.

Найпоширеніший спосіб викладу інформації в монологічному мовленні є *розповідь*, яка розповідає про «послідовні події, пов'язані між собою» [222, с. 7], «про кого-небудь або про що-небудь від 1-ї та 3-ї особи» [114]. На думку О. Нечаєвої [223, с. 108], Г. Золотової [104, с. 119], розповідь є особливим типом мовлення, що містить повідомлення про розвиток дій або стану предметів. За Т. Трошевою, розповідь «призначена для зображення послідовного ряду подій або переходу предмета з одного стану в інший» [294, с. 288]. Об'єктом оповідання є особа, що здійснює дії.

До суттєвих особливостей розповіді як типу монологічного мовлення належить динамічність, що характеризується переходом від однієї події чи стану до іншої. Розповідь відповідає на запитання: що відбулося? (що відбувається?). Динаміка реалізується за рахунок використання часових дієслів, які співвідносяться між собою та слугують засобом вираження одночасності або послідовності означених дій і станів [265, с. 63-65]. Зміст тексту-розповіді, за О. Лобчук, виражається «у формі минулого чи теперішнього часу» [170, с. 48], тому в тексті можуть постійно змінюватися тимчасові плани, тобто час дієслів. Найчастіше використовуються «дієслова доконаного виду минулого часу (прийшов, побачив, переміг)» [114, с. 70] переважно зі «значенням дії, що змінюється» [196, с. 289], також «дієслова, які вказують на початок дії (почали,

стали)» [299, с. 154]. Дієслова минулого часу недоконаного виду дають можливість виділити одну дію, підкресливши її тривалість. Дієслова теперішнього часу дозволяють представити дії, що відбуваються на очах.

На лексичному рівні оповідання характеризується конкретною лексикою (лікар, сад, місто) [294, с. 289], що вказує на «особу, місце, дію» [283, с. 143]. Дія реалізується за допомогою обставини часу. У побудові тексту, з позиції синтаксису, застосовуються прості та складні речення, що з'єднуються між собою ланцюговим зв'язком [294, с. 289].

Розповідний текст має постійну, незмінну структуру, що не припускає перестановки, оскільки послідовність подій визначається задумом. До структурних компонентів належать: початок, основна частина, завершення [55, с. 38]. Навчаючи створювати тексти, доцільно ознайомити молодших школярів із цією структурою та сформулювати вміння створювати текст відповідно їй.

Досліджуючи розповідь як один із типів мовлення, науковці звертаються увагу на види. Так, Л. Кратасюк, на підставі досліджень Т. Єщенко, Н. Пасік, Г. Солганик, виокремлює розповідь за стилем – ділова, наукова, публіцистична та з елементами художнього мовлення; за джерелом створення – на основі пережитого (розповідь-спогада), на основі власних спостережень, почутого, екскурсій; за ставленням до оповідача – розповідь про себе, розповідь про інших; за жанром – власне розповідь, повідомлення, відповідь, перелік, найменування, оголошення, лист; за темпом – повільні, швидкі; за призначенням – інформативного типу, психологічного типу; за формою мовлення – монологічні, діалогічні; за виявом інформації – об'єктивні, нейтральні, пронизані авторськими емоціями [148].

За класифікацією А. Богуш, розповідь буває фактичною (про реальні події), вигаданою, описовою і сюжетною. При складанні фактичної розповіді школярі спираються на сприйняття та пам'ять; під час вигаданої користуються творчою уявою, попереднім досвідом [35]. Описова розповідь повідомляє про характерні ознаки предметів або явищ. Сюжетна розповідь характеризується дієвими

особами, подіями [34].

З позиції текстотворення, ефективними є всі види розповіді, оскільки вони є доступними для молодших школярів.

Отже, розповідь як провідний тип мовлення, має свої особливості, на які доцільно звернути увагу в початковій школі. До них відносяться динамічність, що вказує на послідовність подій, постійна композиційна структура, зв'язок речень, лексика тощо.

Іншим типом монологічного мовлення є *опис*, що не є новим у лінгвістиці. Значну увагу йому приділяли вчені та філософи минулих століть, зокрема М. Ломоносов, який розглядав його як один з «родів говорів». У своїй роботі «Коротке керівництво до красномовства» науковець розміщує главу «Про розподіл описів», у якій розкривається поняття опису, підкреслюється його місце впровадження, характеризуються два види описів (правдиві і вигадані) та їх складники: 1) «дійсні» частини описуваної речі; 2) «матеріальні дійсні» або «вигадані»; 3) «життєві властивості»; 4) «дії або страждання»; 5) час; 6) місце; 7) «попередні чи наступні», а також пропонується план роботи [173, с. 348].

Таким чином, М. Ломоносов один із перших у лінгвістичній літературі дав визначення поняття «опис» і вказав на його функціональні особливості.

На початку ХІХ ст. з'являється новий погляд, одним із творців якого був Ф. Буслаєв. Учений розглядає опис як вид учнівських творів. У своїх дослідженнях Ф. Буслаєв закладає основи методики навчання учнів твору-опису [44]. У 70-80-х роках ХХ ст. основна ідея Т. Ладиженської, В. Мещерякова, О. Текучова полягає в тому, що опис – це жанр шкільного твору, а опис предмета, зовнішності людини, інтер'єру, природи, місцевості тощо – є його видами.

На сучасному етапі найбільш поширеною є думка, що «опис – це модель монологічного повідомлення у вигляді називання одночасних ознак предмета та таких, що мають для цього визначену мовну структуру» [223, с. 94]. М. Вашуленко розуміє опис, як «текст, у якому послідовно подаються ознаки, характерні особливості зображуваного предмета, явища, людини» [200, с. 317]. Л. Порядченко наголошує, що «опис як тип є текстом, у якому наявний перелік

ознак предмета, дії, явища» [257, с. 36].

Отже, з наведених визначень видно, що опис передбачає зображення якого-небудь явища шляхом виокремлення характерних ознак. Опис виконує одне комунікативне завдання – «якомога повно, яскраво, точно відповісти на запитання: який предмет?, яка людина?» [86]. З позиції текстотворення у школярів необхідно сформулювати вміння відповідати на ці запитання, добираючи ознаки для виразного творення тексту.

Відмінність опису як типу мовлення, за Т. Трошевою, полягає в детальному передаванні стану дійсності, зображення природи, місцевості, інтер'єру, зовнішності [295, с. 267]. Текст, є статичним, тобто сприймається предметно, одномоментно, «об'єкти в ньому, немов би, фіксуються відеокамерою» [295, с. 268].

Іншою особливістю опису, на думку Л. Порядченко, «виступає судження, у змісті якого є думка, виражена в реченні» [256, с. 48]. Здебільшого опис характеризується виокремленням одночасних ознак предмета. Поєднання різних видо-часових форм слів не є доцільним [256, с. 49]. Для опису характерна однотипність форм дієслова, яка є показником статичності зображуваного (основна ознака опису). Найбільш частотні, за Т. Трошевою, «описи з єдиним планом теперішнього часу або з єдиним планом минулого часу» [295, с. 267]. Дієслова теперішнього часу переважно виражають тривалий стан предмета; дієслова недоконаного виду минулого часу вказують на стан описаних явищ у момент спостереження за ними [295, с. 267]. Ступінь статичності з планом минулого часу нижча, ніж з планом теперішнього часу.

У змісті описових текстів головне – предмети, властивості, якості, а не дії. Відповідно означеному, основне смислове навантаження несуть прикметники, метафори, епітети, порівняння. У синтаксичному плані статичний опис «може містити послідовність номінативних та еліптичних конструкцій, що створює своєрідний номінативний стиль. Речення рівноправні відносно один одного» [295, с. 268]; вживаються переважно «номінативні та безособові» [294, с. 289]. Під час побудови речень враховується тема-рематичне

членування, в якому «подане» – назва предмета, явища, його загальний вигляд, а «нове» – деталізація, виділення ознак [85]. Зв'язок між реченнями паралельний [295, с. 268]. Формування текстотворчих умінь в учнів початкової школи вимагає врахування цього типу зв'язку.

Таким чином, опис як тип монологічного мовлення характеризується синхронністю, тобто повідомленням про одночасні або постійні ознаки предметів, явищ, та застосовуванням власних мовних засобів.

Оскільки опис слугує «для детального передавання зображення природи, місцевості, інтер'єру, зовнішності» [295, с. 267], «словесного змалювання людини, предмета, явища» [148], то виділяються його різновиди. Так, А. Загнітко [94], А. Подосіннікова [251] пропонують наукові, художні, ділові; Т.Донченко – описи предметів, тварин, рослин, місця, людини, пейзажу [86]; О. Нечаєва – натюрморт, портрет, пейзаж, характеристика, інтер'єр, опис дії, стану природи чи людини [223]. Л. Саломатіна – опис людини (зовнішність, характер), тварини, рослини, неживого предмета, інтер'єру, пейзажу, явищ природи, трудового процесу [266]. Т. Ладиженська, крім вищезазначених описів, звертає увагу на опис за уявою [159]. Із зазначених класифікацій можна встановити, що об'єктом опису можуть бути одиничні предмети (рослина, тварина, людина, споруда) чи сукупність предметів (куточок природи, приміщення), явищ.

Якість формування текстотворчих умінь молодших школярів залежить від розвитку вмінь самостійно аналізувати та створювати різні види описів. Оскільки молодші школярі працюють не з усіма видами опису, зупинимося на характеристиці деяких з них.

Найуживанішим у практиці початкової школи, за Г. Коваль, є «опис окремого предмета на основі безпосереднього спостереження» («Лялька», «Улюблена іграшка») або «за минулими спостереженнями» («Калина влітку і восени») [122]. Здебільшого для описання предмета в науковому, діловому та художньому стилі ставляться запитання: який? яка? яке? які? В науковому описі чітко, логічно, перелічуються основні (істотні) ознаки предмета, його властивості (розмір, колір, смак, запах, форма, призначення). Мета художнього опису –

створити образне, яскраве враження про предмет, викликати у читача певне ставлення до нього. На думку О. Літньовської та В. Багрянцевої, «науковий опис утворюється за допомогою прикметників або віддієслівних іменників; художній опис – порівняннями, словами в переносному значенні та словами з оцінними суфіксами» [169, с. 531].

Пейзаж демонструє загальний вигляд якоїсь місцевості або ту чи ту пору року. Більшість учених схильні пейзажем називати зображення живої і неживої природи, опис «будь-якого незамкненого простору» [332, с. 272]. Зобразити природу у творах допомагають «обставини часу (цілими днями, нині, подекуди, тому, вечорами тощо); видо-часові форми дієслів (було тихо, розкинувся, витягнувся, тягнеться, підноситься, ховається)» [256, с. 49], прислівники, що вказують на розташування об'єктів (недалеко, віддалік, поблизу, прямо перед нами, неподалік, поруч, у центрі, в далині, трохи далі тощо). З лексичного боку властивими для дітей молодшого віку є застосування порівнянь.

Характерною особливістю опису як типу мовлення є його структура, оволодіння якою забезпечить формування вмінь будувати власні висловлювання відповідно до типу мовлення. О. Ушакова зазначає, що «текст-опис починається із загальної тези, яка визначає й називає предмет чи об'єкт; далі називаються ознаки, властивості, якості, дії; завершується опис фразою, яка дає оцінку предмету чи передає ставлення до нього» [308]. Підтримуючи цю думку, А. Богущ [35], М. Вашуленко [200], М. Наумчук, Н. Будна [222] наголошують на наявності трьох частин та стверджують, що «в першій частині передається загальне враження від предмета чи явища, що описується, подекуди тут лише називається предмет опису; в другій – подається опис частин, деталей, окремих ознак; у третій – підсумки» [222, с. 9].

Отже, описове висловлювання характеризується певними ознаками, які сприймаються одночасно, а також видами, лінгвістичним оформленням, композицією. Знання цих властивостей забезпечить формування вмінь створювати тексти описи.

Інший тип монологічного мовлення, на якому зосереджується увага в

початковій школі, є *міркування*, де автор інформує про проблему, аргументовано доводить власну думку.

Аналіз лінгвометодичної літератури засвідчив, що історія вивчення міркування як типу мовлення характеризується чотирма основними періодами.

Перший період (середина XVIII – початок XIX століття) – становлення та розвиток цього типу мовлення під впливом філологічних праць М. Ломоносова, який розглядає міркування як «чистий рід розмов», характеризує його композиційні частини, функціональні особливості в мовленні й основні правила складання текстів типу міркування [173].

Другий період ознаменований появою методичних досліджень, присвячених проблемі навчання школярів твору-міркування. Погляд на міркування як вид учнівських творів представлено у працях Ф. Буслаєва. Не аналізуючи цей тип тексту, вчений частково розкриває «техніку» його творення: «...у творі увагу слід звертати на розташування ... не тільки головних частин плану, але й деталей. Тобто слід спостерігати за перебігом думки та за логічним природним переходом від одного речення до іншого» [44, с. 128]. На думку науковця, навчати дітей «до систематичного твору у формі міркування» можна приступати не раніше третього класу.

Третій період – це період розвитку і вирішення проблеми міркування у працях методистів Т. Ладиженської, М. Львова, В. Мещерякова та вчителів-практиків 70-80 років XX століття. Цей тип мовлення визначається як жанр учнівських творів, що передбачає роботу над творенням тексту в певній композиційній формі.

Четвертий період (кінець XX-XXI століття) – це новий поступ у розвитку проблеми міркування у вітчизняній методиці навчання мови. Особливість цього періоду полягає в появі наукових досліджень, присвячених проблемі навчання міркування як функціонально-сислового типу мовлення. Розв'язання зазначеної проблеми здійснюється у фундаментальних працях таких учених, як А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Іпполітової, О. Нечаєвої, Г. Солганик, в дисертаційних дослідженнях І. Головка [67], А. Омеляненко [231], Н. Харченко [315] та інших.

Міркування, на думку І. Головки, визначається як особлива інтелектуальна операція, що складається з понять, суджень, умовиводів, доказів та логічного зв'язку між ними [67]. За А. Загнітком, цей тип мовлення, спрямований на «доведення, порівняння, узагальнення, спростування, обґрунтування тощо» [94, с. 143]. За твердженням М. Плющ і Н. Грипас «міркування є формою передавання інформації з посиленням на об'єктивно причинові відношення і на власні міркування і висновки» [249, с.10]. О. Нечаєва [223], А. Омеляненко [231], Н. Харченко [315] вважають, що міркування передає причинно-наслідкові відношення, аргументацію чого-небудь. На думку Л. Туміної, «роздум – це функціонально-смісловий тип мовлення з узагальненим причинно-наслідковим значенням, що орієнтується на умовисновки» [300, с. 179]. Мета його використання виявляється в «надані мовленню аргументованого характеру» [296, с. 321-322], яка оформляється «лексико-граматичними засобами причинно-наслідковою семантикою» [296, с. 321-322].

Із представлених визначень доходимо висновку, що основними особливостями міркування є причинно-наслідкові відношення й умовисновки, що виникають з низки суджень. Відтак, тексти-міркування потребують аналізу, порівняння, конкретизації, узагальнення фактів, добору відповідних доказів.

Іншою особливістю тексту-міркування є використання властивих тільки йому мовних засобів, знання яких стає основою у формуванні текстотворчих умінь. На лексичному рівні застосовуються слова, що «позначають абстрактні поняття» [39, с. 195]; на морфологічному рівні – «наявні логічні маркери, що належать до різних частин мови (ввідні слова (отже, таким чином), прислівники із значенням послідовності, висновків (тому, звідси, тоді), підрядні сполучники (так як, оскільки, тому що, так що)» [297, с. 578]. Здебільшого, ці слова виражають порядок і взаємовідношення думок. С. Караман зазначає, що «слова, *по-перше, по-друге*, встановлюють логічний зв'язок між реченням, послідовність викладу; слово *таким чином* має значення висновку, оформлює логічну кінцівку, слово *значить* виражає наслідок» [288]. На синтаксичному рівні – переважають причинно-наслідкові відношення; наявність «більш протяжних і складних речень

із відокремленими зворотами, різними типами сполучникових і безсполучникових зв'язків» [39, с.195], присудків, виражених дієсловами теперішньої постійної дії, що позначають «характерні ознаки предметів міркування (наприклад, включає, є, ...)» [113, с. 227].

Таким чином, роль мовних засобів у міркуванні полягає у вираженні структурних і логіко-сміслових відношень між реченнями. Це дозволяє бачити текст як єдине смислове та структурне ціле.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що виділяються тексти «міркування-пояснення, міркування-доказ, міркування-розмірковування» [333]. Відмінність між ними, за О. Литньовською та В. Богрянцевою, становить «ступінь категоричності суджень» [169, с. 531]. На думку О. Нечаєвої, їх різновид залежить від цільових настанов, що спрямовують думку мовця в певне русло [223]. Сформована у вигляді освітнього завдання настанова стимулює мовця до міркування, обґрунтування висловленої думки. До цілей міркування, розроблених О. Нечаєвою, відносяться: «оцінка предмета за наявністю в нього якоїсь ознаки, обґрунтування дій або станів, виявлення причинного зв'язку явищ, твердження або заперечення чогось у категоричній формі» [223].

Так, *міркування-доказ* передбачає «доказ тези, положення, теореми, теорії» [92, с.299]. В ньому «встановлюється істинність того чи того явища (тези) («Бути ввічливим: це добре чи погано?»)» [333]. Міркування-доказ вимагає відповіді на запитання *чому?* та певного оформлення за допомогою ввідних слів (*по-перше, по-друге, наприклад, отже, таким чином*), сполучників (*так що, оскільки, тоді як, якщо*).

Міркування-пояснення, націлене на «пояснення якогось питання» [92, с. 299]. Відповідає цей вид тексту на запитання: *що це таке?* Для забезпечення логічного зв'язку між реченнями використовуються слова-зв'язки: *бо, тому, ось чому*; слова-вислови: *це пояснюється тим, що; це залежить від; це є наслідком того, що*.

Міркування-розмірковування характеризується «причинами явищ, які не можливо побачити, а тільки зрозуміти» [333]. Воно містить пояснення, докази,

прикладі. Основними мовними засобами оформлення цього міркування є слова *на мій погляд, як мені здається, вочевидь* та мовні звороти *я можу з упевненістю сказати, що; я вважаю, що; спробуємо розібратися; можна порівняти; я згодний з тим, що*. Зазначимо, що в шкільній практиці міркування-розмірковування реалізується в жанрі есе.

Різні види міркувань будуються залежно від логічного способу мислення. Учені (І. Олійник, В. Іваненко, Л. Рожило, О. Скорик) розрізняють індуктивний і дедуктивний спосіб. За індуктивним способом спочатку розглядаються й аналізуються факти, а потім формулюються висновки та основна думка. За дедуктивним – навпаки – висловлена головна думка підтверджується необхідними аргументами [196, с. 244].

Від вибору способу логічного мислення – індуктивного, дедуктивного – залежить і композиція твору [196, с. 244]. Покажемо це схематично.

Індуктивний спосіб

Вступ → факти і міркування → головна думка → висновки

Дедуктивний спосіб

Теза (основна думка) → аргументи (факти і міркування) → висновки

Рис. 1. 2. Схема побудови тексту-міркування

Як бачимо зі схеми, тексти-міркування можуть оформлюватися різною структурою. В навчанні молодших школярів цього типу мовлення застосовується дедуктивний спосіб, оскільки він є доступним і найлегшим. На нашу думку, таку структуру на уроці найкраще представити схематично. Це пояснюється тим, що в учнів початкових класів переважає наочно-образна пам'ять, тому продемонстроване у вигляді схеми запам'ятовується швидко і досить міцно. Дедуктивним способом, переважно, будують тексти докази, пояснення і розмірковування. Проаналізуємо їх структуру.

З позиції Л. Мацько, О. Мацько, «теза потребує доказу, а часто і додаткового розгортання» [191, с. 116]. Вона «створює базу для наступних міркувань» [191, с. 117]. Докази (аргументи) обґрунтовують чи переконливо доводить істинність тези. В якості аргументів виступають факти (теоретичні і

практичні відомості), міркування. Теза й аргументи зв'язуються сполучниками (тому що, так, як, адже, оскільки, через те, що) та ввідними словами (по-перше, по-друге, внаслідок, зрештою, в цілому). Висновок – це нове судження, отримане з аргументів, який оформлюється одним реченням, що пов'язане з тезою та виражається у формі умовисновків (це форма мислення, за допомогою якого з одного або кількох суджень виводиться нове судження). Висновок до тези й аргументів приєднується словами: таким чином, отже, тому, найкраще [191, с. 116-117].

Отже, міркування відображає довкілля у причинно-наслідкових зв'язках. Це словесний виклад, роз'яснення та підтвердження якоїсь думки, яке складається із тези, аргументів і висновків, характеризується мовними засобами, видами тощо.

Найхарактерніші особливості типів мовлення, які повинні засвоїти молодші школярі, покажемо в таблиці 1. 4.

Таблиця 1. 4.

Основні особливості різних типів мовлення

Назви типів мовлення	Запитання, на які відповідають висловлювання	Про що йдеться у висловлюванні	Будова висловлювання
Розповідь	Що відбувалося (відбувається)? Коли? Де?	Про події та дії персонажів	Початок дії Її розвиток Кінець події
Опис	Який? Яка? Яке?, Де що знаходиться? (предмет, особа, дія)	Про ознаки предмету, особи, дії	Загальне враження Ознаки Висновок (може не бути)
Міркування	Як? Чому саме такими є предмет, особа чи дія? Навіщо?	Про причини та дії	Теза (думка, яка доводиться або заперечується) Аргументи (докази, пояснення) Висновок

У ході текстотворення діти зазвичай працюють з текстами, в яких по-різному комбінуються, переплітаються, взаємодоповнюються різні типи текстів. Н. Валгіна їх називає «контамінованими» [46]. Передусім це «стосується текстів

художнього стилю» [147, с. 218]. У шкільній практиці «чисті» описи, розповіді, міркування зустрічаються переважно в жанрах. Зазвичай у художньому тексті на першому плані постає розповідь з елементами опису; міркування поєднується з елементами розповіді або з описом. Т. Трошева зазначає, що «елементи описовості присутні практично в будь-якому тексті розповіді» [295, с. 269]. Опис може містити елементи міркування, але його функціонування може бути, наприклад, підпорядковане виконанню головного завдання – описати властивості.

Слушним є висловлювання учених (В. Капінос, Н. Сергєєвої, М. Соловейчик), які вважають, що знайомство з цими типами тексту слід починати із «зіставлення трьох текстів, запропонувавши учням порівнювати їх» [114, с. 51]. У подальшій роботі, працюючи з текстом, для швидкого і точного визначення типу тексту, школярі з'ясовують мету автора, ціль створення.

У рамках дисертаційного дослідження дотримуємося науково-обґрунтованого погляду Г. Михайловської, яка стверджує, що «неуважність учнів до цих типів тексту негативно позначається на глибині розуміння. Тому необхідно навчити школярів осмислювати призначення в конкретному висловлюванні вичленованих фрагментів» [211, с. 133].

На уроках мови школярі початкових класів спочатку навчаються складати твори кожного типу, бо тільки за таких умов можна зрозуміти їх специфіку (рис. 1. 3.).

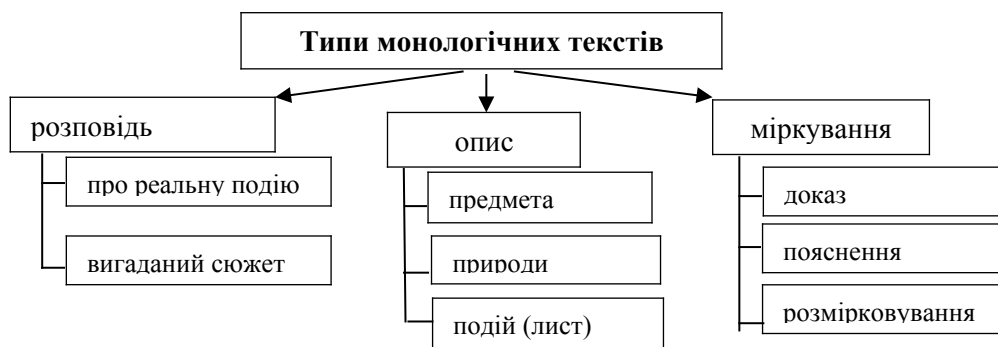


Рис. 1. 3. Типи монологічних текстів

Отже, суттєвою особливістю монологічного мовлення є реалізація його в різних типах, що характеризуються чіткою структурою (початок, основна частина, завершеність), видами, певними мовними засобами тощо. «Чисті» описи, розповіді, міркування зустрічаються рідко, зокрема в науковому,

публіцистичному та діловому стилі. Здебільшого, вони взаємодоповнюють один одного.

Продовжуючи описувати монологічне мовлення, доцільно зазначити, що воно реалізується як в усній, так і в писемній формах. На думку Р. Будагова, відмінність усного й писемного мовлення зумовлене не лише лексикою, а й граматиною (особливо синтаксисом), інтонацією, будовою [43, с. 13-14]. Л. Попова, доповнюючи цей список, наголошує, що «усний монолог – це значне за обсягом, фіксоване або нефіксоване письмово однобічне мовлення, яке виголошується, змінюється, коректується. Він зв'язаний часом і простором, його зміст стає зрозумілим із ситуації спілкування» [255, с. 17]. Дослідниця зазначає, що «письмово оформлений монолог – текстове (заздалегідь підготовлене) мовлення, розраховане на слухове й зорове сприйняття, незв'язаний часом і простором, оскільки, викладаючи свої думки на письмі, автор може повертатися до них, виправляти, перефразувати, доповнювати та ін.» [255, с. 17].

Незважаючи на різні особливості, «діалог і монолог перебувають у постійній взаємодії» [130]. На цю особливість вказує М. Бахтін. Учений стверджує, що кожна репліка діалогу «сама по собі монологічна, а кожен монолог є реплікою великого діалогу» [23]. А. Михальська наголошує, що «діалогічне і монологічне мовлення чергуються в процесі природного спілкування. Справжній діалог змінюється більш або менш розгорнутими монологічними висловлюваннями» [212, с. 110]. Їх поєднує єдина цільова настанова: виконувати функцію спілкування. Водночас, науковці (М. Бахтін, М. Кожина) зробили висновок щодо умовності меж між діалогом і монологом.

Завершуючи короткий огляд основних форм текстотворення, зазначимо, що загальними рисами в діалогічному й монологічному мовленні є смислова цілісність, тема-рематична організація його складників і комунікативна послідовність між його компонентами, наявність структурних показників зв'язності. За В. Глуховим, ці форми мовлення «об'єднує загальна система мови; логіко-смислова організація будь-якого висловлювання (монологічного, діалогічного)» [65, с. 129]. До того ж діалогічне й монологічне мовлення

характеризуються однаковими властивостями в процесі комунікації. До них М. Вашуленко [200, с. 320], Н. Іпполітова, О. Князева, М. Савова [110, с. 150], О. Пономарьова [254], Т. Сальнікова [268, с. 217] відносять: змістовність, логічність, точність, лаконічність, виразність, чистоту, правильність. Так, логічність, на думку М. Пентилюк, І. Маруніч, І. Гайдаєнко, характеризує зміст висловлювання, забезпечує зв'язки між словами та реченнями [245, с. 66], вимагає послідовності, відсутності пропусків і повторів, наявності висновків. Для забезпечення логічності школярі повинні вміти будувати висловлювання відповідно задуму, темі, плану та структури [219, с. 175].

Важливою ознакою діалогу і монологу є точність, що орієнтує на правильне слововживання або дотримання в мовленні лексичних норм [111]. Точність передбачає вибір таких мовних засобів, які найкращим чином виражають зміст висловлювання, розкривають його тему й основну думку, адекватно передають ситуацію. Для її досягнення важливо, щоб учні володіли синонімією, розуміли не лише тему, а й основну думку висловлювання, знали, що хочуть сказати в ході переказу і власного твору. Відповідно означеному, ефективною на уроках розвитку мовлення є робота, спрямована на з'ясування значень слів, утворення синонімічних, антонімічних рядів та вибір найточніших мовних одиниць для конкретного висловлювання.

Лаконічність (стислість) – «достойність мови, що виражається в умінні передати думку найменшою кількістю слів» [218, с. 136]. У шкільній практиці якість лаконічності передбачає формування вмінь: виділяти головне в інформації, скорочувати текст різними способами, правильно, логічно й лаконічно викладати свої думки; знаходити і доречно використовувати мовні засоби для передання змісту.

Важливе значення в діалогічному і монологічному мовленні має виразність, під якою розуміється не тільки дотримання розділових знаків та інтонації, але й уміння мовця яскраво, переконливо і стисло висловлювати думку, здатність впливати на людей відбором фактів, побудовою фраз, добором слів, налаштованістю розповіді [200, с. 319]. Засобами виразності, як зазначає

Н. Іпполітова, можуть бути всі засоби мови (якщо вони відповідають комунікативним цілям автора промови) [111, с. 218]. У створених текстах молодших школярів вона ґрунтується на вміннях підбирати яскраві заголовки, користуватися ознаками, порівняннями, епітетами тощо.

Правильність – це справжність інформації, відповідність граматичним (побудова речень, утворення морфологічних форм), орфографічним і пунктуаційним (для писемного мовлення) та орфоепічним (для усного) нормам, правильність вибору жанру, точність відображення подій [200, с. 319].

Отже, діалогічна і монологічна форма мовлення у текстотворенні посідають провідне місце, оскільки на їх основі реалізується спілкування.

1.6. Форми реалізації текстотворення в практиці молодших школярів

Детальна характеристика монологічного мовлення спрямовує дослідження на аналіз таких текстів, як *переказ та твір*, оскільки програма з більшості шкільних предметів заснована на вміннях прочитати текст, зрозуміти його, передати отриману інформацію, висловити думки, розповісти про свої переживання, почуття тощо [304]. До того ж фундаментом цих видів текстів є монологічне мовлення.

Переказ, на думку О. Лобчук [171], С. Ніколаєвої [198], М. Пентиліук [199], Т. Туміної [298], розглядається як процес відтворення (передачі) змісту висловлювання та складання тексту за готовим матеріалом, прийом розвитку мовленнєвої компетентності (К. Пономарьова [253]), вправа (Л. Гронь [76], О. Лобчук [171], М. Львов [180]), «метод, що служить для формування навичків аудіювання, запам'ятовування, відтворення, а також для розвитку мовленнєвосмислових механізмів» [169, с. 572], вид роботи, який передбачає процес передачі в усній чи писемній формах змісту прочитаного або прослуханого тексту (Н. Захлюпана, І. Кочан [99], М. Львов [181], Т. Туміна [298]), діяльність (Н. Гавриш [55]). Як бачимо, науковці надають йому різного статусу, але зміст залишається однаковим.

Т. Донченко наголошує, що переказ є «підготовчою ланкою до самостійного

письма, до написання творів, створення власних аналогічних висловлювань» [86, с. 5]. Це пояснюється тим, що переказ спрямований на глибоке розуміння тексту і правильне відтворення, запам'ятовування не тільки змісту висловлювання, але й мовної форми» [160, с. 62], «виробленню навичок самостійного викладу думок в усній і писемній формах» [196, с. 233], «розкриттю внутрішніх зв'язків і закономірностей, що лежать в основі змісту тексту, а потім у чіткій послідовності переказувати його» [86, с. 6]. Крім того, активізується словниковий запас учнів, які навчаються «вживати слова в точному їх значенні, користуватися різноманітними засобами мови для вираження певного змісту» [228, с. 32]. Під час переказу формуються вміння швидко та правильно вибирати найбільш вдалу синтаксичну конструкцію, будувати різні види речень тощо.

Аналіз літератури засвідчив, що переказ, як один із видів текстотворення, має свої особливості. По-перше, будується за зразком, у якому «всі проблеми створення тексту подано в готовому варіанті» [200, с. 404]; по-друге, його основою є «сприйняття, осмислення висловлювання та відтворення» [285, с. 8]. На думку Н. Гавриш, «щоб переказувати, дитина має навчитися уважно слухати літературний текст, зрозуміти головний зміст, запам'ятати послідовність епізодів сюжетної лінії та способи авторського передавання змісту, свідомо, зв'язно та виразно відтворити текст у процесі переказу» [55, с. 64]. А. Бородич зазначає, що «переказ дитини – це не передання тексту напам'ять, не механічне заучування, а його осмислення та відтворення із збереженням лексики автора» [40].

У дисертаційному дослідженні під *переказом* розуміємо складний мовленнєвий процес, заснований на сприйнятті вихідного тексту, його смисловій переробці та відтворенні.

Зазначимо, що починаючи з дореволюційного часу, методистами виділяються перекази повні, стислі, перекази-вилучення, перекази із заміною особи (І. Срезневський, М. Ольшамовський, Д. Тихомиров, В. Чернишов та ін.) [214]. Водночас, питання про їх класифікацію було поставлене тільки в 60-і роки минулого століття.

Аналіз методичної літератури засвідчив, що серед учених немає єдиного погляду на типологію переказів. Так, за способом організації створення тексту на основі готового А. Богуш [35] та Н. Гавриш [55], виокремлюють перекази повні, за частинами, колективні, творчі, вибіркові. В залежності від дидактичної мети М. Вашуленко [200], О. Лобчук [172], описують докладний або близький до тексту переказ, вибірковий, стислий, творчий.

Для класифікації видів переказів Л. Гронь враховує такі критерії: 1) характер відтворення смислової інформації; 2) наближення до мови сприймання; 3) форма сприймання тексту; 4) наявність творчих змін і доповнень. За характером відтворення змісту первинного тексту дослідниця розрізняє детальний (тобто розгорнутий, повний), вибірковий, стислий переказ. За наближенням до мови оригіналу – близький до тексту (дослівний) та вільний (своїми словами). За формою сприймання тексту – перекази прочитаного тексту; перекази прослуханого тексту; перекази прочитаного чи прослуханого тексту рідною мовою [76].

Основним критерієм, що визначає навчальну цінність переказу є повнота відтворення висловлювання, тобто докладність передання змісту та міри збереження композиції. Це дає змогу, на думку С. Дорошенка, М. Вашуленка та інших, «побачити специфіку, дидактичні можливості різних видів переказів» [197, с. 404]. Саме на цій основі розрізняються докладні, стислі, творчі перекази.

Учені (Г. Коваль, Н. Деркач, З. Захарчук, Л. Іванова) поділяють перекази за типами мовлення (розповіді, описи, міркування, розповіді й описи з елементами міркувань); за стилем мовлення (художні й офіційно-ділові, публіцистичні, наукові); за способом виконання (усні й письмові); за обсягом та змістом (детальні, стислі, вибіркові з додатковим завданням – творчі); за метою виконання (навчальні, навчально-тренувальні, контрольні); за ступенем участі учнів у переданні змісту (колективні, напівсамостійні, самостійні); за сприйняттям вихідного тексту (прочитаного чи сприйнятого зором, сприйнятого на слух, сприйнятого на слух і зором) [195].

Як бачимо, дослідники, аналізуючи перекази, спираються на різні критерії, хоча їх види залишаються майже однакові. Визначаючи найбільш ефективні види усного та письмового переказу, вважаємо, що їх вибір у початковій школі спирається на освітню мету.

Запорука успішної роботи над різними видами переказів залежить від оволодіння вміннями роботи над *докладним переказом*. Його мета, за визначенням провідних методистів А. Богуш [35], Н. Гавриш [55], О. Лобчук [171] та інших, полягає у відтворенні змісту повністю (без пропуску окремих деталей), послідовно (не порушуючи порядку) і правильно (точно називаючи імена, факти, події). Цей вид переказу застосовується в усіх початкових класах спочатку в усному, а пізніше в письмовому мовленні із збереженням структурних та лексичних особливостей тексту. Якість докладного переказу залежить від аналізу (змістового, структурного, мовного) та запам'ятовування, оскільки «кількаразове читання не впливає помітно на правильність і повноту передання змісту та розмір переказів, бо основна увага учнів спрямована на те, щоб запам'ятати якнайбільше готових висловів» [272, с. 274].

Отже, докладний переказ передбачає відтворення змісту в повному обсязі та послідовності, що відповідає вихідному тексту. Особливе значення надається аналізу, оскільки виконання будь-якої творчості вимагає насамперед глибокого знання твору, орієнтації в ньому.

Характерним для *вибіркового* переказу є відтворення змісту тексту не цілісно, а вибірково – лише те, що стосується певної особи, події тощо [199]. З позиції текстотворення, цей вид переказу є важливою ланкою на шляху підготовки до написання творів, адже в процесі їх творення учні навчаються знаходити матеріал та оформлювати його у зв'язне висловлювання.

Найбільш простим видом вибіркового переказу є переказ однієї «сміслової частини тексту» [320], тобто епізоду, події, картини природи, зовнішнього вигляду чи вчинків персонажу, умов його життя, сцен зустрічей або розлучень героїв та ін. Для відтворення учню необхідно знайти в тексті місце, в якому

розташовується основний матеріал для переказу, та не звертати увагу на зміст, який не відповідає меті завдання.

Більш складним видом вибіркового переказу є відтворення висловлювання на «основі відібраного матеріалу з різних частин тексту на запропоновану тему» [8, с. 166]. Для цього слід «вибрати з усього змісту низку епізодів, пов'язаних з тим чи тим персонажем і зосередитися на них; поєднати їх так, щоб вийшов зв'язний текст, зв'язуючи мовними засобами, продумати вступ і кінцівку розповіді» [320].

Сформуванню в школярів умінь стисло, чітко виражати думки, розвивати логічне мислення, готувати до створення власного твору допомагає *стислий переказ*. Вважаємо, що цей вид переказу передбачає не окремі фрази з певного тексту, що якимось пов'язані між собою, а нове висловлювання, самостійно побудоване. Стислий переказ є достатньо важким для молодших школярів, оскільки **вимагає не тільки інтенсивної аналітико-синтетичної роботи з відбору матеріалу, але й логічної його переробки та відповідного мовного оформлення.**

Робота над цим переказом потребує розвитку такого вміння, як «правильно виділяти ключову інформацію та вибірково ставитися до другорядної» [124]. Фундаментом формування цього вміння є способи стиснення вихідного тексту. М. Чистяков зазначає, що «можливі три варіанти скорочень. У першому випадку, скорочуючи текст, ми вилучаємо тільки незначні деталі, супутні зауваження автора. Стиль за таким варіантом стиснення зберігається. У другому випадку текст скорочується значною мірою, відтворюється саме основне в загальних рисах. І нарешті, текст може бути скорочений до одного речення, в якому формулюється головна думка твору» [322, с. 54-56].

І. Морозова наголошує на трьох способах стиснення тексту: «1) вилучення речень чи їх фрагментів, що містять другорядні факти (подроблиці, деталі, приклади, цифрові дані, повтори); 2) узагальнення передбачає виокремлення однорідних поняття та заміною їх узагальнювальним словом; 3) спрощення, зорієнтоване на спрощення синтаксичних конструкцій [214]. Вибір способу

стиснення залежить у кожному конкретному випадку від комунікативного завдання, особливостей тексту і рівня підготовленості учнів.

Означені способи І. Добротіна розширює щодо змісту та мовних засобів і пропонує змістовий і мовний спосіб стиснення тексту [82]. До «змістового» способу автор відносить: 1) поділ інформації на головну і другорядну, вилучення несуттєвої та другорядної інформації; 2) згортання вихідної інформації за рахунок узагальнення. До мовних прийомів компресії тексту належать: 1) заміна: однорідних членів речення узагальнювальним найменуванням; фрагменту речення синонімічним виразом; складнопідрядне речення простим; 2) вилучення: повторів, фрагментів речення, одного або кількох синонімів; 3) злиття кількох речень в одне [82]. Суголосні з думкою дослідниці, оскільки стиснення тексту передбачає не тільки роботу над мовними засобами, але й змістом.

До продуктивної діяльності належить *творчий переказ*, що передбачає творчу переробку тексту, «зміну вихідного тексту залежно від характеру завдання в усній чи письмовій формах» [8, с. 166]. Підкреслимо, що цей вид переказу має велике значення в навчанні складати власні твори, оскільки написати продовження чи початок до запропонованого тексту, по суті, є завданням творення тексту.

Творчий переказ характеризується застосуванням додаткового завдання. Вчені (С. Дорошенко, М. Вашуленко та ін.) виокремлюють дві групи завдань, орієнтованих на розвиток уяви й активізації творчої думки. Науковці зазначають, що «одні з них передбачають судження з позиції читача-критика. Інші – вимагають продовжити роботу з позиції автора» [197, с. 408].

Отже, в методичній літературі виокремлюються творчі перекази зі зміною мовного оформлення тексту та творчі перекази з доповненням змісту.

Перша група переказів – зі зміною мовного оформлення – припускає стилістичну переробку тексту шляхом заміни одних граматичних форм іншими (синонімів, антонімів, часу, особи тощо).

Перекази з доповненням змісту, як зазначає Т. Чебикіна, «сприяють розвитку творчої уяви учнів, оскільки, крім відтворення вихідного тексту,

передбачається імпровізація змісту, створення епізодів, яких немає в змісті твору. Імпровізація повинна відповідати основному тексту, темі, основній думці» [320]. Творчий вид переказу орієнтований на продовження сюжетної лінії, творчих доповнень до змісту твору: додавання нових фактів, введення елементів опису, міркування тощо.

Таким чином, переказ тексту сприяє засвоєнню змісту, вдосконалює пізнавальну, мовленнєву діяльність, емоційну сферу тощо. Кожний із видів переказів характеризується своїми особливостями та змістом роботи.

Іншим видом тексту монологічного мовлення, є *твір*. У сучасній методиці ученими (М. Вашуленко, Н. Іпполітова, В. Капінос, Т. Ладиженська, О. Лобчук, М. Львов, М. Пентилюк та ін.) визначено роль і місце творів у розвитку мовлення школярів, запропоновано класифікацію та систему їх навчання тощо.

Аналіз методичної літератури засвідчив, що під учнівським твором розуміється «вид мовленнєвої діяльності, який вимагає від учня творчого й самостійного викладу думок, почуттів, суджень» [31, с. 47]; «вид роботи учнів, в основі якого лежить самостійне творення як письмового, так і усного висловлювання» [113, с. 226]. Г. Бакуліна вважає твір письмовою роботою, яка «передбачає повідомлення школярем власних думок, суджень, переживань» [15, с. 2]. Т. Ладиженська розглядає «і як предмет навчання, і як засіб, за допомогою якого формуються, розвиваються комунікативні вміння» [158, с. 278]. М. Пентилюк називає «вправою, в якій школярі зв'язно і самостійно викладають думки, почуття» [199, с. 173].

Отже, *твір* виступає і як вид роботи з розвитку мовлення і як одна з найбільш складних форм текстотворчої діяльності учнів.

У роботі з творами припускається значна варіантність у підході до навчання, яка пов'язана з багатьма причинами, і особливо з видовою їх класифікацією. Як і переказ, учнівські твори бувають різними в залежності від критеріїв. Зазначимо, що вчені (М. Вашуленко [200], О. Лобчук [172]) цілком слушно виокремлюють твори за джерелом матеріалу (про пережите, бачене, почуте, на матеріалі екскурсії, спостережень, ігор, на книжковому матеріалі, за

картинами, спектаклями, фільмами, сюжетними малюнками, імпровізацією казок, на основі творчої уяви, за поданим початком, серединою, кінцівкою; безпосереднім дитячим досвідом); типом (твори-оповідання, твори-описи, твори-роздуми, твори змішаного типу); стилем (художні, офіційно-ділові, публіцистичні, наукові); ступенем самостійності мовленнєвої діяльності учнів (колективні та індивідуальні); місцем виконання (класні і домашні), обсягом (твори-мініатюри (12-65 слів); твори середнього (від 18-20 до 85-120 слів) та великого обсягу (більш 120 слів)).

Г. Бакуліна до цього списку додає твори за темами (про природу, сім'ю, друзів, працю, історію Батьківщини, захоплення, школу, незвичайні предмети навколишньої дійсності); мовними особливостями (емоційно-образні (оповідання, нариси) і ділові (оголошення, листи та ін.)); специфікою підготовчої роботи (з тривалою підготовкою («Погода в березні»), з невеликою підготовкою (вір по демонстраційної картині), вір без попередньої підготовки (вір-мініатюра)) [15, с. 2].

На думку інших учених (Г. Коваль, Н. Деркач, З. Захарчук, Л. Іванова), основним критерієм поділу творів є спосіб та мета виконання (усні й письмові; навчальні, навчально-тренувальні, контрольні) [195].

Т. Ладиженська, крім вищезазначених критеріїв, додає твори за важкістю додаткових завдань (з лексичними, граматичними, стилістичними); з опорними словами і словосполученнями [158, с. 288].

О. Біляєв класифікує учнівські твори за матеріалом до написання цих робіт, жанрами, формою мовлення, метою та місцем написання [31].

Як бачимо, погляди дослідників у класифікації видів творів збігаються, але кожна доповнюється своїми критеріями і типами.

У дослідженні схарактеризуємо найбільш поширені види творів. Одним із нелегких учнівських творів у початковій школі вважається вір за картиною, що передбачає створення тексту на основі аналізу художньої картини. Його особливість полягає в тому, що вір виконується не на основі вражень від живої дійсності, а за допомогою сприйняття та осмислення твору образотворчого

мистецтва. Текст будується як опис, тому що зміст картини завжди статичний, незалежно від того, «яка б стрімка дія на ній не зображувалася, це лише її одна зупинена мить» (М. Пльонкін [248]). Здебільшого перед школою ставляться завдання: навчити учнів «читати» її, розуміти зміст, відтворювати бачене мовою слів. Картина дає можливість розвивати логічне мислення, оскільки при описі або переданні її сюжету необхідно вміти виділити головне і другорядне, описувати все в послідовності.

Твір за картиною відрізняється різноманітністю. Як усні, так і письмові твори можуть бути класифіковані за джерелом матеріалу, типом тексту, ступенем самостійності. Учені (В. Воробйова, С. Тівікова) за джерелом матеріалу і типом тексту виокремлюють «твори-оповідання за серією сюжетних малюнків, твори-оповідання за сюжетною картиною, твори-описи пейзажної або сюжетної картини» [53, с. 62]. На завершальному етапі початкової мовної освіти діти пишуть твори за картиною з одним сюжетом або пейзажу.

Твори за картиною з одним сюжетом вимагають від учня використання певних знань, життєвого досвіду, вміння скласти в уяві сюжет, намітити дійових осіб, обставини з діями до і після моменту, зафіксованого на картині.

Найважчим твором є *твір за художньою репродукцією*, оскільки передбачає детальний аналіз картини, визначення її «настрою», розпізнавання жанрів (пейзаж чи натюрморт тощо) [181, с. 416]. Зазначимо, що кожна картина обмежена рамками певної теми [172]. Тема – це предмет зображення, а основна думка – авторський задум, який художник розкриває образотворчими засобами залежно від свого особистого підходу до теми. Зазвичай, тема й основна думка позначаються художником в назві картини [286].

Іншим видом твору, який пишуть учні в початковій школі, є *твір за спостереженням*, що складається на основі живого, безпосереднього досвіду дітей, набутого в результаті екскурсії, власних спостережень за подіями та явищами довкілля. На думку вчених (М. Алексєєва, Б. Яшина), такі твори «формують уміння зрозуміло, чітко, зв'язно, послідовно викладати свої думки без опори на наочний матеріал» [5, с. 328].

Створення твору за спостереженням вимагає досвіду, знань матеріалу з теми та лексики. Зазначене забезпечується постійним збагачуванням дітей враженнями з життя на основі екскурсій, спостережень за працею дорослих, розглядувані картин, ілюстрацій у книжках і журналах, а також поповнення активного словника (наприклад, визначення якостей і станів снігу: білий, як вата; іскриться, переливається, сяє, блищить, пухнастий, лапаний та ін.).

Активно застосовуються такі види творів, як *за початком або кінцем* та *за опорними словами*. Л. Бикова наголошує, що «вони належать до тих видів робіт, які вимагають творчої уяви» [201, с.208]. Початок містить зав'язку подій, які учні повинні продовжити, розкрити, коли і як проходили подальші дії. Написання твору за кінцівкою – це більш складна робота, оскільки вимагає викласти події у зворотному порядку [201, с. 209].

Інший твір є *твір порівняльного опису*, робота з яким дає широкі можливості для розвитку вміння порівнювати об'єкти «паралельним і послідовним способом» [170, с.49], знаходити спільні й відмінні ознаки тощо.

Таким чином, монологічне мовлення молодших школярів реалізується у двох видах тестів: переказу і власних творів. Навчити молодших школярів вільно й зв'язно висловлювати думки можна на основі знань про їх сутність і види, правильної організації проведення.

1.7. Сутність і характеристика текстотворчих умінь молодших школярів

Творення текстів під час спілкування не обмежується формулюванням окремих речень чи фраз, а передбачає обмін певним досвідом, інформацією, емоціями, почуттями й переживаннями [70, с. 74]. З цих позиції зазначимо, що ефективність роботи в початковій школі залежить від опанування текстотворчих умінь.

У дослідженнях О. Лурії вміння визначаються як здібності до мобілізації досвіду; активний синтез навичок; якісно новий ступінь володіння системою психічних і практичних дій; регулювання дій. У розвідках І. Зимньої,

А. Кузьмінського, О. Леонтєва, М. Львова, І. Малафіїка, Р. Павелків, І. Підласого, В. Чайки та інших вміння розуміються, як:

- здатність свідомо виконувати дії на основі засвоєних знань (А. Кузьмінський [150]; В. Чайка [318]);
- здатність людини виконувати ту чи іншу діяльність (І. Малафіїк [183])
- готовність до виконання практичних і теоретичних дій на основі засвоєних знань (М. Львов [180]);
- готовність людини, що ґрунтується на знаннях і навичках, успішно виконувати певну діяльність (Р. Павелків [234]);
- спосіб застосування засвоєваних знань на практиці (І. Підласий [250]);
- процес, послідовність дій, спосіб діяльності людини (І. Зимня [101; 102]; О. Леонтєв [165]).

Як бачимо з вищезазначеного, під уміннями науковці розуміють здатність, готовність, способи, процес. Більшість учених схиляються до думки, що вміння – це здатність людини свідомо виконувати ту чи ту дію на основі знань (А. Кузьмінський, І. Малафіїк, В. Чайка та ін.).

Таким чином, уміння проявляються в застосуванні знань у практичній діяльності на засадах свідомості. Уміння – це знання у дії.

У методиці викладання мови текстотворчі вміння розглядаються в контексті мовленнєвих умінь, що спрямовані на продукування (творення) текстів (М. Баранов), складання різножанрових висловлювань [156]. Мовленнєві вміння тлумачаться як особлива здатність людини, яка є можливою в результаті розвитку мовленнєвих навичок [182]; здатність керувати мовленнєвою діяльністю в умовах розв'язання комунікативних завдань спілкування (Ю. Пассов [240, с. 37]). На думку О. Трифонові, мовленнєві вміння – це «здатність застосовувати засвоєні норми і правила мови в умовах розв'язання комунікативних завдань, готовність до свідомо-механічного (тобто не повністю автоматизованого) виконання певних дій, застосування механізмів мовлення з різною метою» [293].

Аналіз програмного забезпечення курсу української мови щодо оволодіння текстотворчою діяльністю засвідчив, що мовленнєві вміння, спрямовані на

сприймання, адекватне розуміння й інтерпретацію, відтворення та творення текстів.

У дослідженні поняття «*текстотворчі вміння*» розглядаються як здатність учня свідомо виконувати практичні дії, що передбачають сприймання, усвідомлення та відтворення змісту тексту, а також побудову власних висловлювань на основі засвоєних знань.

Зазначимо, що починаючи з 60-70 років ХХ століття, з'являються різні класифікації мовленнєвих умінь, відмінність яких полягає у визначенні підстав тієї чи тієї типології. Зазначимо, що проблема класифікації мовленнєвих умінь була в центрі уваги різних галузей наук, зокрема лінгвопсихології та лінгводидактики.

О. Леонтьєв виокремлює мовленнєві вміння за видами мовленнєвої діяльності: говорити, тобто викладати свої думки в усній формі; аудіювати – розуміти мовлення в його звуковому оформленні; викладати свої думки в письмовій формі; читати, тобто розуміти мовлення в його графічному зображенні [165].

У лінгводидактиці на основі комунікативної мети Т. Ладиженською визначено вміння: замислюватися над темою, осмислювати її межі, розкривати основну думку, підпорядковувати своє висловлювання певній головній думці, збирати і систематизувати матеріал, будувати текст у композиційній формі [160; 162, с. 3-8].

Вважаємо, що перелік умінь запропонований Т. Ладиженською необхідно конкретизувати з позиції створення текстів різних жанрів діалогічної та монологічної форми мовлення, а також переказів.

Аналогічно до комунікативної мети виокремлює вміння М. Баранов, які готують учнів до роботи над текстом та спрямовані на їх творення. Перші – пов'язані з вимовою, словниковою роботою, синтаксичними конструкціями. Другі – з осмисленням теми тексту, з відбором змісту з теми за планом, розташуванням відібраного матеріалу, із створенням самого тексту і його редагуванням. Саме їх учений називає мовленнєвими. Слушним є той факт, що до цієї групи умінь методист відносить вміння відмежовування тексту від нетексту.

Таке вміння в класифікаціях інших дослідників не зустрічається [20].

М. Соловейчик уміння аналізує з позиції теорії мовленнєвої діяльності. Учена виокремлює їх за критерієм сприймання та творення тексту [263]. Сприймання тексту реалізується, на думку дослідниці, низкою вмінь: усвідомлювати за заголовком, початком та іншими зовнішніми ознаками (ілюстрації, міміки того, хто говорить) тему, мету повідомлення; розуміти значення слів та інтонацію; виділяти елементи висловлювання (мікротеми), визначати за ними загальну тему тексту; розмежовувати основну інформацію та допоміжну, відому і нову тощо [263, с. 235]. Творення тексту передбачає орієнтацію в ситуації спілкування (кому адресоване повідомлення, за яких обставин, навіщо створюється, з якою метою; планування змісту висловлювання (розуміння теми й основної думки); реалізацію запланованого плану (добір слів, речень, інтонації з урахуванням основної думки та змісту); контролювання відповідності висловлювання задуму [263, с. 234].

Порівнюючи ці дві класифікації, зауважимо, що визначені вміння для побудови текстів фактично відбивають такі етапи мовленнєвої діяльності, як планування, створення висловлювання і контроль. Їх треба поширити з огляду інших видів текстотворчих текстів (перекази, жанри, типи тощо).

Т. Рамзаєма та М. Львов виокремлюють інформаційно-змістові, структурно-композиційні, образотворчо-виразні вміння, а також уміння, спрямовані на вдосконалення тексту (редагування) [259]. Цю класифікацію на сучасному етапі з позиції діалогічного й монологічного мовлення вдосконалює М. Вашуленко. Вчений наполягає на інформаційно-змістових, структурно-композиційних, граматико-стилістичних уміннях та редагуванні [259, с. 344-345].

Суголосні з Т. Рамзаємою, М. Львовим та М. Вашуленком такі сучасні вчені, як О. Глазова і Л. Кратасюк.

У своєму дослідженні, мета якого полягає у формуванні текстотворчих вмінь в учнів початкової ланки та п'ятих класів в процесі реалізації принципу перспективності й наступності [63], О. Глазова виокремлює вміння за етапи породження тексту (орієнтування, планування, реалізація та контроль).

Л. Кратасюк, зосереджуючи увагу на формування вмінь створювати тексти різних типів за допомогою інтерактивних методів навчання, вважає, що інформаційно-змістові, структурно-композиційні, граматико-стилістичні, редагувати текст є спільними у творені всіх типів текстів – розповіді, опису, роздуму [147, с. 114-115].

Розв'язуючи проблему формування текстотворчих умінь в учнів п'ятих-сьомих класів, Н. Голуб пропонує такі групи вмінь: осмислювально-мотиваційні, логіко-інформаційні, психологічні, мовновиражальні, рефлексійні [220, с. 38]. Означена типологія невласлива молодшим школярам, оскільки діти цього віку ще не вміють здійснювати посилення на відомі факти, наводити приклади із життя людей, історичні дати, прислів'я й афоризми, цитати з творів, епіграфи, збагачувати текст тропами тощо.

Л. Мамчур, досліджуючи питання формування комунікативної компетентності учнів основної школи, виокремлює вміння за видами мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, письмо, говоріння) та творенням власних текстів [185, с. 281-282]. Позитивним є те, що вчена наголошує на розвитку вмінь будувати жанрові тексти в різних функціональних стилях, поетапно породжувати висловлювання [185, с. 282]. Вважаємо, ці вміння доцільно було б конкретизувати з позиції кожного жанру.

Отже, наявний в науковій літературі перелік умінь, якими повинні володіти учні, збігається у багатьох дослідників. Здебільшого вони спрямовані на сприймання та продукування текстів, виокремленні за етапами мовленнєвої діяльності. При цьому акцентується на таких ознаках, як зв'язність, цілісність, членування, мовне оформлення, вдосконалення. Водночас відсутні вміння щодо творення тексту на основі різних видів переказу, жанрів.

Зазначимо, що запропоновані класифікації мовленнєвих (текстотворчих) умінь не задовольняють потреб започаткованого дослідження. Це спонукало до внесення певних корективів з урахуванням специфіки кожного тексту, що продукується. Зважаючи на думку Т. Рамзаєвої та М. Львова, що вміння відтворювати текст та створювати власне висловлювання є узагальненими [259],

необхідно врахувати змістовий, структурний та мовний аспекти тексту [259, с. 90], а також процес управління текстотворенням (рефлексія). Відповідно означеному виокремлюємо такі текстотворчі вміння, що є спільними для переказу та творення власного тексту:

- змістово-композиційні: формулювати тему, основну думку, добирати заголовок, виділяти частини тексту (зачин, основну частину, завершення), складати план та відтворювати текст на його основі, визначати зміст висловлювання за ключовими словами та знаходити їх, обирати потрібний тип, жанр мовлення, усвідомлювати призначення різного виду переказу та власного твору в житті людини, працювати з деформованим текстом тощо;

- мовні: добирати лексику (влучні слова, синоніми, антоніми, багатозначні слова), правильно вживати граматичні форми слів, словосполучень та міжфразові зв'язки в текстах різних типів, працювати з текстом та типами мовлення;

- рефлексивні: редагувати тексти свої та інших, здійснювати аналіз й оцінку.

Крім того, кожний вид переказу та тексти певного типу, стилю і жанру мають власні знання та вміння, що надалі буде висвітлено в експериментальній методиці.

Уміння тісно пов'язані із знаннями, які тлумачаться як «результат пізнавальної дійсності, адекватне її відображення» [71, с. 137; 91, с. 326; 183]. Знання є носієм інформації, яку суб'єкт сприймає, осмислює та фіксує в пам'яті [181, с. 139]. Інформацію людина отримує у формі уявлень, понять, суджень і теорій [181, с. 139-147].

На думку О. Божко, текстотворення реалізується за допомогою використання на практиці текстознавчих і мовних знань [36]. Учені (Н. Богуславська, В. Капінос, А. Купалова) зауважують, що основою у текстотворчій діяльності є знання стилів, типів мовлення, структури текстів, способів і засобів зв'язку речень у тексті [202, с. 200]. М. Пльонкін зосереджує увагу на лінгвістичних поняттях, без яких обійтися або важко, або неможливо. Серед них: мовлення, типи (розповідь, опис, роздум), стилі та форми мовлення (усна, письмова), види (монолог, діалог), текст, тема, ідея тощо [248, с. 4].

Дослідники Т. Кавицька [112, с. 121], Л. Кратасюк [147, с. 21], В. Луценко [178, с. 47] підкреслюють, що лінгвістичну основу текстотворення становлять знання про текст, типи, категорії й основні ознаки тексту. М. Пентилюк наголошує на понятійних знаннях, які в свою чергу діляться на лінгвістичні (текст, його частини і способи їх зв'язку, стилі мовлення), мовленнєвознавчі (типи мовлення, зміст, тема, теза, аргумент, вступ, висновок) та операційні (правила і способи побудови зв'язного тексту) [199, с. 153]. Вчена зазначає, що «відомості про текст, його структуру, особливості, категорії ... забезпечують формування вмінь будувати усні й письмові висловлювання» [241, с. 97].

Таким чином, погляди вчених єдині щодо видів знань, які забезпечують створення текстів. Різницю становить форма їх пропонування, тобто одні дослідники називають їх у стислій формі, інші – в розширеній.

Оскільки текст – це «єдність трьох сторін – змісту, структури та мовного оформлення» [203, с. 90], тому доцільно звернути увагу школярів на три групи знань. Зазначимо, що в початковій школі ці знання здобуваються практичним шляхом:

- змістові (тема, основна думка, типи текстів, стилі);
- структурні (зачин (теза), основна частина, завершення (висновки));
- мовні (лексичні, граматичні і синтаксичні).

Отже, до змісту текстотворення входять певні знання та вміння (рис.1. 4).

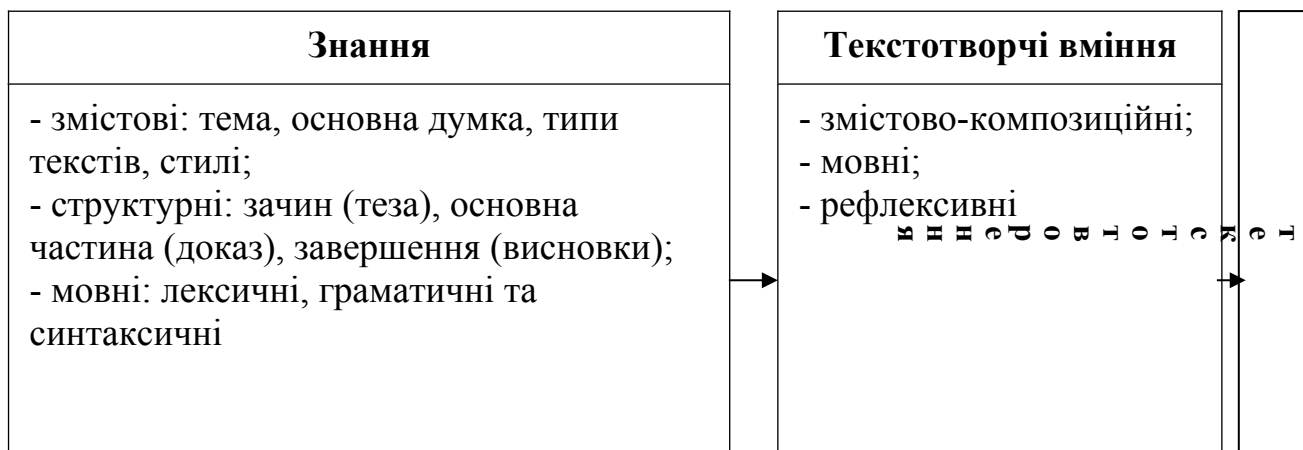


Рис. 1. 4. Основні компоненти текстотворення

Таким чином, шкільна мовна освіта повинна готувати мовну особистість, яка цілком буде адаптованою до сучасного життя. У цьому зв'язку, важливо озброїти учнів не лише мовними знаннями, але й вміннями спілкуватися. Опанувати текстотворчі вміння – означає стати комунікабельною людиною. Досягнення цієї мети є особливим завданням, що здійснюється упродовж навчання мови на різних ланках освіти, зокрема початкової. Відповідно змісту вище розглянутих положень, сутність феномену *«формування текстотворчих умінь на завершальному етапі початкової мовної освіти»* полягає у здатності учня свідомо виконувати практичні дії на основі засвоєних знань щодо переказу тексту та створення власних висловлювань, а також орієнтації на пропедевтичний матеріал, що буде поглиблено вивчатися в майбутньому на завершальному етапі початкової мовної освіти.

Зазначені положення є особливо важливими для окреслення лінгводидактичної основи, на якій ґрунтується методична система роботи з формування текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти. Знання та розуміння основних понять «текстова діяльність», «текстотворча діяльність», «текстотворча компетентність», «текстотворчі вміння» є важливим для розробки методики формування текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти.

Висновки до 1 розділу

Джерелознавчий аналіз ключових понять дослідження (освіта, початкова освіта, початкова мовна освіта, мовна особистість, завершальний етап мовної початкової освіти) дав змогу створити теоретичні засади формування текстотворчих умінь. У науковій роботі встановлено, що освіта – це водночас і процесом, і результатом засвоєння учнями певних систематизованих знань, умінь і навичок; початкова освіта – початковий рівень повної середньої освіти, який здійснює розвиток особистості дитини, закладаючи базу (знання та вміння, наскрізні вміння) для її навчання в основній школі. Основне призначення мовної освіти в початковій школі – забезпечити загальний розвиток учнів у засвоєнні мовних і мовленнєвих знань, формуванні умінь і навичок вільно користуватися засобами мови – її стилями, формами, жанрами в усіх видах мовленнєвої діяльності (слухання, читання, говоріння, письмо) та в різноманітних ситуаціях спілкування. Відповідно означеному початкова мовна освіта тлумачиться як пропедевтичний (перший) рівень опанування особистістю рідної мови з урахуванням мовленнєвого розвитку на основі подальшого формування елементарних мовних та мовленнєвих знань і умінь; завершальний етап початкової мовної освіти – це етап систематизації, закріплення, розширення знань, умінь і навичок та орієнтації на матеріал, що буде вивчатися на наступних етапах мовної освіти. У започаткованому дослідженні мовна особистість розглядається як людина, яка вільно спілкується в соціумі, володіє вміннями й навичками сприймати, висловлювати і тлумачити думки, почуття, факти, комунікативно дотично користується мовними засобами рідної мови, різними формами мовлення.

Розкрито поняття «текстова діяльність», «текстотворча діяльність», «текстотворчі вміння», що сприяло окресленню методологічних засад порушеної проблеми, що стало основою для проектування результативної методичної системи.

Поняття «текстова діяльність» тлумачиться як система цілеспрямованих дій, орієнтованих на сприймання, розуміння, відтворення, створення й удосконалення текстів. Під текстотворчою діяльністю розуміється процес, що спрямований на

творення первинних і вторинних текстів, у яких змістово-композиційні елементи пов'язані в єдину цілісність з урахуванням загального комунікативного задуму. Текстотворчі вміння визначено як здатність учня свідомо виконувати практичні дії, що передбачають сприймання, усвідомлення та відтворення змісту тексту, а також побудову власних висловлювань на основі засвоєних знань.

Сутність феномену «формування текстотворчих умінь на завершальному етапі початкової мовної освіти» визначено як здатність учня свідомо виконувати практичні дії на основі засвоєних знань щодо переказу тексту та створення власних висловлювань, а також орієнтації на пропедевтичний матеріал, що буде поглиблено вивчатися в майбутньому на завершальному етапі початкової мовної освіти.

Аналіз джерел із лінгвістики дав змогу встановити, що поняття «текст» є мовно-мовленнєво-комунікативне явищем: а) мовне утворення будь-якого обсягу, що складається з лінійно розташованої сукупності речень, об'єднаних у тематичну і структурну цілісність; б) витвір усного або писемного мовлення, якому властиві єдність теми і задуму, завершеність, внутрішня структурно-синтаксична композиція та віднесеність до того чи того стилю; в) процес і продукт спілкування. Визначено ознаки тексту, на підставі яких усвідомлюється цілісність, зв'язність за змістом і структурою, завершеність та інформаційна насиченість. Кожний текст діалогічний, оскільки має певного автора і адресата.

Результативність формування текстотворчих умінь зумовлюють основні елементи тексту, до яких відносяться тема, основна думка, заголовок, композиція, ключові слова.

Особливості мовних одиниць (слово, словосполучення, речення) розглянуто з позиції текстотворчих можливостей, які пов'язані з асоціативними, граматичними, семантичними, синтаксичними зв'язками та зв'язністю тексту, що допомагають зрозуміти думку, точно її висловити, уникати невинуватих повторів, більш яскраво змалювати, порівняти предмети, події у тексті тощо.

Уточнено поняття «мовленнєві жанри», як усталеної форми висловлення, яка характеризується змістом, стилем, мовними засобами та композиційною

побудовою. Жанри виступають зразком організації тексту, моделлю його оформлення. З позиції актуальності сьогодення та підготовки школярів до їх майбутньої діяльності в різних сферах, до спілкування в офіційній і неофіційній обстановці, об'єктом аналізу в дисертаційному дослідженні стали такі жанри, як: лист (привітання, запрошення, електронний, SMS-повідомлення), замітка, есе, записка з поясненням певного факту.

У дослідженні інтерпретовано особливості та взаємозв'язок стилів і жанрів. Стиль відповідає за норми, вибір мовних засобів, що вирізняють один жанр від іншого.

У розділі подано розгорнуту характеристику діалогу й монологу, що різняться певними особливостями і своєю специфікою. Натомість вимагають дотримання однакових вимог в організації спілкування: змістовність, логічність, точність, лаконічність, виразність, чистота, правильність. Продуктивність формування текстотворчих умінь залежить від видів діалогу та усвідомлення сутності типів монологічних висловлювань: розповіді, опису, міркування, кожен з яких характеризується своєю метою, структурою, лінгвостилістичними засобами.

Результативність формування текстотворчих умінь залежить від переказу та створення власних текстів. У дослідженні під *переказом* розуміється складний мовленнєвий процес, заснований на сприйнятті вихідного тексту, його смисловій переробці та відтворенні.

Висвітлити свої думки дозволяють твори. У текстотворенні *твір* виступає і як вид роботи з розвитку мовлення і як одна з найбільш складних форм текстотворчої діяльності учнів. Аналіз найпоширеніших видів творів (за картою, спостереженням, твори порівняльного опису тощо), їх організація і проведення дає можливість створити методичку роботи над створенням власних текстів.

Уточнено, що до змісту текстотворчої компетентності входять певні знання (змістові, структурні та мовні) та текстотворчі вміння (змістово-композиційні, мовні, рефлексивні).

Основні положення першого розділу відображено в таких авторських роботах: [131], [132], [133], [134], [135], [136], [137], [138], [339], [140], [141], [345], [346].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : Издательство ИКАР, 2009. 448с.
2. Акишина А. А. Структура целого текста. М. : Высшая школа, 1979. 88 с.
3. Акишина А. А. Письмо как один из видов текста. Статья первая. *Русский язык за рубежом*. 1982. № 2. С. 57–63. URL : <http://russianedu.eir.ru/archive/1982/82-2.pdf> (дата звернення: 02.12.2016)
4. Акишина А. А. Письмо как один из видов текста. Характеристика благодарственных, извинительных и поздравительных писем. Статья вторая. *Русский язык за рубежом*. 1982. № 4. URL : <http://russianedu.eir.ru/archive/1982/82-4> (дата звернення: 02.12.2016)
5. Алексеева М. М., Яшина Б. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. 3-е изд., стереотип. М. : Издательский центр «Академия», 2000. 400 с.
6. Алексеенко-Лемовська Л. В. Слово як лінгвістична категорія. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія*. Ялта : РВНЗ «Кримський гуманітарний університет», 2013. Вип. 39. С. 120–129.
7. Андрієць О. Культура наукового спілкування як засіб розвитку дискурсного мовлення учнів старших класів. *Актуальні проблеми мовознавства і літературознавства. Серія: лінгвістика і літературознавство*; відп. ред. М. Л. Дружинець. Вип.1. Тирасполь, 2013. URL : litera.spsu.ru (дата звернення: 22.06.2018)
8. Андрієць О. М. Переказ як засіб розвитку дискурсного мовлення школярів. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Актуальні проблеми лінгводидактики: реалії та перспективи», присвяченої 80-річному ювілею від дня народження та 50-річчю наукової діяльності доктора педагогічних наук, професора, заслуженого діяча науки і техніки України Марії Іванівни Пентилюк (7-8 квітня 2016 р., м. Херсон) / за заг. ред. І. В. Гайдаєнко. Херсон, 2016. С. 161–167. URL :*

<http://www.kspu.edu/FileDownload.ashx/ЗБІРНИК1ocr.pdf?id=0e57f369-ee3e-4197-84a7-d943f481dd5> (дата звернення: 17.05.2016)

9. Арнольд И. В. Значение сильной позиции для интерпретации художественного текста. *Иностранные языки в школе*. 1978. № 4. С. 23–31.
10. Арнольд И. В. Основы научных исследований в лингвистике. М. : Высшая школа, 1991. 140 с.
11. Арутюнова Н. Д. Дискурс. *Лингвистический энциклопедический словарь*. М. : Советская энциклопедия, 1990. С. 136–137.
12. Арутюнова Н. Д. Жанры общения. *Человеческий фактор в языке: Коммуникация, модальность, дейксис*. М. : Русский язык, 1992. С. 52–56.
13. Архипова Е. В. Основы методики развития учащихся. М. : Вербум-М, 2004. 191 с.
14. Бадер В. І. Взаємозв'язок у розвитку усного і писемного мовлення молодших школярів: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. К., 2004. 36 с.
15. Бакулина Г. А. Сочинение по демонстрационной картине как средство развития связной речи младших школьников. *Концепт*. 2014. Спецвыпуск № 32. URL : e-koncept.ru/2014/14880.htm (дата звернення: 05.10.2016)
16. Балаклицький М. А. Есе як художньо-публіцистичний жанр: Методичні матеріали для студентів зі спеціальності «Журналістика». Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2007. 74 с.
17. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. М.: Издательство иностранной литературы, 1955. 416 с.
18. Баранник Д. Х. Абзац. *Українська мова. Енциклопедія*; ред. В. М. Русаніський. К. : Укр.енц., 2000. С. 6–7.
19. Баранник Д. Х. Устная монологическая речь (особенности языковой структуры и функционально-стилевая типология устной формы современной украинской монологической речи): автореф. дис. ... д-ра филол. Наук : 10.02.01. К., 1970. 46 с.
20. Баранов М. Т. Выбор упражнений для формирования умений и навыков.

- Русский язык в школе*. 1993. № 3. С. 36–43
21. Бахтин М. М. Проблема речевых жанров. Из архивных записей к работе «Проблема речевых жанров». Проблема текста *Работы 1940-х – начала 1960-х годов*. М. : Русские словари, 1996. Т. 5. С. 159–206.
 22. Бахтин М. М. Проблемы речевых жанров. *Автор и герой. К философическим основам гуманитарных наук*. СПб., 2000. С. 248–299.
 23. Бахтин М. М. Проблемы речевых жанров. *Эстетика словесного творчества*. М. : Искусство, 1979. С. 237–280.
 24. Бахтин М. М. Проблемы речевых жанров. *Эстетика словесного творчества*. 2-е изд. М. : Искусство, 1986. С. 250–296.
 25. Бацевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації. К. : Довіра, 2007. 205 с.
 26. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник. К. : Видавничий центр «Академія», 2004. 344 с.
 27. Беззубова Е. А. Особенности смс-языка. Филологические науки. Вопросы теории и практики. В 2-х ч. Тамбов : Грамота. 2014. № 3 (33). Ч.1. С.40–41.
 28. Беззубова О. О. Смс-повідомлення як тип електронної комунікації. *StudiaLinguistica*. К. : Київський національний університет ім. Т. Шевченка. 2012. Вип.6. Частина 2. С.253–258.
 29. Белянин В. П. Введение в психолінгвістику. М. : Флинта, 1999. 232 с.
 30. Біляєв О. М. Актуальні проблеми методики мови. *Українська мова і література у школі*. 1972. № 1. С. 1–9.
 31. Біляєв О. М. Уроки розвитку навичок зв'язної мови. *Українська мова і література у школі*. 1974. № 11. С. 47–58.
 32. Богин Г. И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текста: автореф. дисс. на соискание научн. степени доктора филол. наук : спец. 10.02.19 «Теория языка». Л., 1984. 31 с.
 33. Богин Г. И. Современная лингводидактика. Калинин : Калининский гос. университет, 1980. 61 с.

34. Богуш А. М. Методика навчання дітей української мови в дошкільних закладах: навч. посіб. для студ. пед. ін-тів та учнів педучилищ. К. : Вища шк., 1993. 327 с.
35. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах: підручник. К. : Слово, 2015. 703 с.
36. Божко О. П. Текстотвірні вміння й навички як основа формування текстотвірної компетентності учнів. URL : http://imidg.ucoz.ua/elgurnal/vyp21/4/bozhko_tezi-zaporizhzhja.pdf (дата звернення: 05.01.2018)
37. Божко О. П. Формування мовної особистості учнів 5-9 класів: психолінгвістичні засади оволодіння вторинною текстотвірною діяльністю на уроках української мови. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки)*. Бердянськ : БДПУ, 2013. № 1. С.37–42.
38. Болотнова Н. С. Коммуникативная стилистика текста: словарь-тезаурус. М. : Флинта : Наука, 2009. 384 с.
39. Болотнова Н. С. Филологический анализ текста: учеб. пособие. 4-е изд. М. : Флинта : Наука, 2009. 520 с.
40. Бородич А. М. Методика развития речи детей. М. : Просвещение, 1981. 256 с.
41. Бочаров С. Г. О художественных мирах. М. : Современная Россия, 1985. 296с.
42. Бубер М. Два образа веры. М. : Республика, 1995. 464 с.
43. Будагов Р. А. История слов в жизни общества. М. : Просвещение, 1971. 270 с.
44. Буслаев Ф. И. О преподавании отечественного языка. М. : Просвещение, 1992. 512 с.
45. Буш Г. Я. Диалогика и творчество. Рига : Авотс, 1985. 318 с.
46. Валгина Н. С. Теория текста. М. : Логос, 2003. 173 с
47. Вартапетова С. С. Стиль научной речи. *Русский язык в школе*. 1998.

- № 6. С. 36–41.
48. Вежбицка А. Речевые жанры. *Жанры речи*. Саратов : «Коледж». 1997. № 1. С. 99–111.
49. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад, і голов, ред. В. Т. Бусел. К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
50. Виноградов В. В. Избранные труды: О языке художественной прозы. М. : Наука, 1980. 360 с.
51. Виноградов В. В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика. М. : Изд. АН СССР, 1963. 255 с.
52. Вишня Л. Синтаксичні зв'язки між реченнями і їх значення для структури абзаца. *Лінгвістичні студії* / укл. А. Загнітко та ін. Донецьк : ДонНУ, 2006. Вип. 14. С. 250–254.
53. Воробьева В. И., Тивикова С. К. Сочинение по картинам в начальных классах. Тула : Родничок; М.: Астрель: АСТ, 2006. 220 с.
54. Ворожбитова А. А. Теория текста : Антропоцентрическое направление. 2-е изд., испр. и доп. М. : Высшая школа, 2005. 367 с.
55. Гавриш Н. Розвиток зв'язного мовлення дошкільнят. К. : Вид. дім «Шкільний світ» : Вид. Л. Галіцина, 2006. 119 с.
56. Гайда С. Жанры разговорных высказываний. *Жанры речи*. Саратов, 1999. С. 103–111.
57. Гайдаєнко Ю. О. Властивості та ознаки слова. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Філологічна. Острог : Вид-во Нац. ун-ту «Острозька академія», 2015. Вип. 55. С. 54–56.
58. Гак В. Г. Повторная номинация и ее стилистическое использование. *Вопросы французской филологии*. М., 1972. С. 123–136.
59. Гальперин И. Р. Очерки по стилистике английского языка. М. : Из-во литературы на иностранных языках, 1958. 459 с.
60. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М. : Наука, 1981. 137 с.
61. Гиршман М. М. Литературное произведение. *Теория и практика анализа*.

- М. : Высшая школа, 1991. 190 с.
62. Глазова О. Есе як вид роботи з розвитку зв'язного мовлення школярів. URL : http://www.glazova.org.ua/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=50&Itemid=69 (дата звернення: 16.05.2017)
 63. Глазова О. П. Перспективність і наступність у формуванні текстотворчих умінь початкових і 5 класів загальноосвітньої школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02; Ін-т педагогіки АПН України. К., 1999. 210 с.
 64. Глазова О. П. Словесник-творець. URL : <https://docviewer.yandex.ua> (дата звернення: 02.05.2017)
 65. Глухов В. П. Основы психолінгвістики: учеб. пособ. для студентов педвузов. М. : АСТ: Астрель, 2005. 351 с.
 66. Голев Н. Д., Сайкова Н.В. К основаниям деривационной интерпретации вторичных текстов. URL : <http://lingvo.asu.ru/golev/articles/z89.html> (дата звернення: 06.01.2018)
 67. Головка І. А. Формування у молодших школярів початкових умінь складати твори-міркування: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02; Інститут педагогіки АПН України. К., 1999. 19 с.
 68. Голуб Н. Мовленнєві жанри на уроках української мови у 8-9 класах. *Українська мова і література в школі*. 2015. №1. С. 13–18.
 69. Голуб Н. Процес текстотворення як головний елемент риторики. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки)*. №1. Бердянськ : БДПУ, 2009. С. 5–11.
 70. Голуб Н. Б. Особливості текстотворчої діяльності учнів 5-7 класів в умовах компетентнісного навчання української мови. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. 2013. Вип. 20. С. 72–76.
 71. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К. : Либідь, 1997. 366 с.
 72. Греб М. М. Теоретико-методичні засади навчання лексикології та фразеології майбутніх вчителів початкових класів : дис. ... докт. пед. наук:

- 13.00.02; Бердянський державний педагогічний університет. Бердянськ, 2017. 502 с.
73. Гриценко Т. Б. Українська мова за професійним спрямуванням: навч. посіб. К. : Центр учбової літератури, 2010. 624 с.
74. Грона Н. В. Аналіз проблеми підготовки майбутніх учителів до формування текстотворчих умінь в учнів молодшого шкільного віку. *Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології*. Київ–Кировоград, 2014 р. Том 1. С. 209–211. URL : http://www.kspu.kr.ua/download/nauk_zapiski/pedagogy/maket1 (дата звернення: 16.12.2017)
75. Грона Н. В. Система підготовки студентів педагогічного коледжу до формування у молодших школярів текстотворчих умінь : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02; Ін-т педагогіки АПН України. К., 2018. 665 с.
76. Гронь Л. В. Навчання вільного переказу майбутніх учителів англійської мови : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02; Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2001. 20 с.
77. Гурко О. В. Розповідні речення як базова модель у контексті відношень ствердження/заперечення. URL : <http://journal.kdpu.edu.ua/filstd/article/download/1327/1071> (дата звернення: 30.10.2017)
78. Дементьев В. В. Седов К. Ф. Социопрагматический аспект теории речевых жанров. Саратов : СГПИ, 1998. 107 с.
79. Дементьев В. В. Теория речевых жанров. М. : Знак, 2010. 600 с.
80. Дементьев В. В. Фатические речевые жанры. *Вопросы языкознания*. 1999. № 1. С. 37–55.
81. Державний стандарт початкової освіти. *Типові освітні програми для закл. загальної середньої освіти: 1-2 класи*. К. : ТД «Освіта-Центр+», 2018. С. 92-121.
82. Добротина И. Н. Обучение приёмам содержательной компрессии текста как этап подготовки к сжатому изложению. *Русский язык в школе*. 2009. № 3. С. 11–18.
83. Долинин К. А. Проблема речевых жанров через 45 лет после статьи

- Бахтина. *Русистика: Лингвистическая парадигма конца XX века*. СПб. : Изд-во С-Петербур. ун-та, 1998. С. 35–46.
84. Долинин К. А. Речевые жанры как средство организации социального взаимодействия. *Жанры речи*. Саратов, 1999. Вып. 2. С. 7–13.
85. Донченко Т. Формування в учнів поняття про типи мовлення і типологічну структуру тексту. *Дивослово*. 2004. № 4. С. 23–26.
86. Донченко Т. К. Лінгвістичний аналіз тексту під час підготовки до переказу у 5-9 класах. К. : Форум, 2002. 175 с.
87. Дридзе Т. М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. М. : Наука, 1984. 269 с.
88. Дроздова І. П. Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів нефілологічних факультетів ВНЗ : монографія. Харків: ХНАМГ, 2010. 320 с.
89. Дудик П. С. Стилїстика української мови : навч. посіб. К. : Видавничий центр «Академія», 2005. 368 с.
90. Дымарский М. Я. Проблемы текстообразования и художественный текст (на материале русской прозы XIX-XX вв.). 3-е изд., испр. М. : КомКнига, 2006. 296с.
91. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040с.
92. Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов. 5-е изд., испр. и доп. Назрань : ООО «Пилигрим», 2010. 486 с. URL: http://www.myfilology.ru/media/user_uploads/Tutorials/Zherebilo_T_V_slovar_lingvisticheskikh_terminov.pdf (дата звернення: 15.11.2017)
93. Загнітко А. П., Вінтонів М. О., Сегін Л. В. Український синтаксис: навчально-практичний комплекс. 2-е вид., доповн. Донецьк-Слов'янськ: ДонНУ, 2011. 652 с.
94. Загнітко А. П. Лінгвістика тексту: Теорія і практикум : наук.-навч. посіб. Донецьк : ДонНУ, 2006. 289 с.

95. Зайченко І. В. Педагогіка. URL : <http://pidruchniki.com/17000308/pedagogika/pedagogika> (дата звернення: 11.03.2016)
96. Закон України «Про освіту». *Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти: 1-2 класи*. К. : ТД»Освіта-Центр+», 2018. С.3-90
97. Зарубина Н. Д. Текст: лингвистический и методический аспекты. М. : Русский язык, 1981. 112 с.
98. Захарійчук М. Д., Мовчун А. І. Українська мова: підруч. для 3 кл. загальноосвіт. навч. закл. з навч. укр. мовою. К. : Видавництво «Грамота», 2013. 176 с.
99. Захлюпана Н. М., Кочан І. М. Словник-довідник з методики викладання української мови. Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2002. 250 с.
100. Здоровега В. Й. Багатоманіття документалізму і проблема жанрів. *Радянське літературознавство*. 1983. № 9. С. 7–15.
101. Зимняя И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании. URL : http://www.rusreadorg.ru/skeditor_assets/attachments/63/i_a_zimnaya_competency_and_competence.pdf.
102. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. М. : Московский психолого-социальный институт. Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. 432 с.
103. Зінченко Н. Вчимося писати есе. *Початкова школа*. 2017. № 6. С. 14–15.
104. Золотова Г. А. Роль ремы в организации и типологии текста. *Синтаксис текста* / отв. ред. Г. А. Золотова. М., 1979. С. 113–133.
105. Иванчикова Е. А. Жанровая форма газетной публицистики (Опыт типологии текстов). *Стилистика русского языка: Жанрово-коммуникативный аспект стилистики текста*. М. : Наука, 1987. С. 78–90.
106. Ильенко С. Г. Русистика: Избранные труды. СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. 674 с.
107. Ильенко С. Г. Синтаксические единицы в тексте. Л. : Изд-во Ленинград.

- гос. пед. ин-та, 1989. 326 с.
108. Ипполитова Н. А. Методический аспект учения о речевых жанрах. URL: <http://school2100.com/upload/iblock/465/465112070c0b73143ae864c1ea3b57c1.pdf> (дата звернення: 11.03.2017)
 109. Ипполитова Н. А. Обучение школьников разным видам чтения. Ознакомительное чтение. *Русский язык в школе*. 1998. № 2. С. 9–14.
 110. Ипполитова Н. А. Текст в системе обучения русскому языку в школе: учебное пособие для студентов пед. вузов. М. : Флинта: Наука, 1998. 176 с.
 111. Ипполитова Н. А., Князева О. Ю., Савова М. Р. Русский язык и культура речи: курс лекций / под ред. Н.А.Ипполитовой. М. : ТК Велби, Изд-во Проспект, 2007. 344 с.
 112. Кавицька Т. І. Система вправ для формування текстотворчої компетенції у перекладі з рідної мови на іноземну. URL : http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Vchdpu/ped/2011_92/Kavyt.pdf (дата звернення: 11.03.2017)
 113. Казарцева О. М. Сочинение *Педагогическое речеведение: словарь-справочник*. 2-е изд., испр. и доп. М. : Флинта: Наука, 1998. С. 226–227.
 114. Капинос В. И., Сергеева Н. Н., Соловейчик М. С. Развитие речи: теория и практика обучения: 5-7 кл. М. : Просвещение, 1991. 342 с.
 115. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена. 2002. 480 с.
 116. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М. : Наука, 1987. 263 с.
 117. Карих Т. В. Текстовая деятельность vs речевая деятельность. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*, 2010. Вып. № 7 (51). С. 89–92. URL : <http://cyberleninka.ru/article/n/tekstovaya-deyatelnost-vs-rechevaya-deyatelnost> (дата звернення: 11.02.2017)
 118. Карих Т. В. Текстовая деятельность как объект обучения овладения: к постановке проблемы. *Вестник Тамбовского университета. Серия : Гуманитарные науки*, 2010. Вып. 3 (83). С. 131–139. URL : <http://cyberleninka.ru/article/n/tekstovaya-deyatelnost-kak-obekt-obucheniya-i>

- ovladieniya-k-postanovke-problemy (дата звернення: 10.08.2016)
119. Клименко А. П. Третий тип словесных ассоциаций и виды семантической связи между словами в системе. *Романское и германское языкознание*: сб. науч. тр. Минск, 1975. Вып. 5. С. 42–55.
 120. Коваленко Л. Есе як ефективний вид навчальної роботи. URL : http://glazova.org.ua/wp-content/uploads/2017/02/l.kovalenko_ese_jak_efektyvnyj_vyd_navch_roboty.pdf (дата звернення: 02.05.2017)
 121. Ковалик І. І., Мацько Л. І., Плющ М. Я. Методика лінгвістичного аналізу тексту: навч. посіб. для студ.пед. ін-тів. К. : Вища школа, 1984. 120 с.
 122. Коваль А. П. Методика преподавания русского языка в школах с украинским языком обучения. К. : Высшая школа, 1989. 311 с.
 123. Коваль А. П. Практична стилістика сучасної української мови. 3-е вид., доп. і перероб. К. : Высшая школа, 1987. 351с.
 124. Ковальова Ю. О. Формування комунікативної компетенції створення вторинних наукових текстів у процесі вивчення іноземної мови. URL : <http://repo.uipa.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/1891/3/Y.%20Kovalyova%2C%2037.pdf> (дата звернення: 22.06.2017)
 125. Кожин А. Н., Крылова О. А., Одинцов В. В. Функциональные типы русской речи. М. : Высшая школа, 1982. 223 с.
 126. Кожина М. Н. Диалогичность как категориальный признак письменного научного текста. *Очерки научного стиля русского литературного языка XVIII–xx вв. Т. 2. Стилистика научного текста (общие параметры). Ч. 2. Категории научного текста: функционально-стилистический аспект*. Пермь, 1998. 156 с.
 127. Кожина М. Н. Речевой жанр и речевой акт (некоторые аспекты проблемы). *Жанры речи*. Саратов : «Коледж». 1999. № 1. С. 56–59.
 128. Кожина М. Н. Стилистика русского языка. 2-е изд. М. : Просвещение, 1983. 223 с.
 129. Кожина М. Н. Стиль и жанр: их вариативность, историческая изменчивость и соотношение. *Stylistyka VIII. Opole*, 1999. С. 5–36.

130. Колокольцева Т. Н. Специфические коммуникативные единицы диалогической речи. Волгоград. : Изд-во Волгоградского ун-та, 2001. 260с. URL : <http://ru.bookzz.org/book/798841/0cd00f> (дата звернення: 22.12.2016)
131. Компаний Е. В. Исторический аспект формирования связной речи в обучении украинскому языку младших школьников. *Содружество наук : материалы XI Международной научно-практической конференции молодых исследователей, 21-22 мая 2015. Барановичи, 2015. Ч.3. С. 105-108.*
132. Компаній О. Мовленнєвий жанр: лінгвостилістичний аспект. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету ім. П. Тичини.* Умань : ФОРМ Жовтий О.О., 2016. Вип. 2. С. 157-164.
133. Компаній О. В. Лінгвометодичні особливості елементів тексту в процесі формування текстотворчих умінь. Педагогічні науки: зб. наук. пр. Херсон: ХДУ, 2017. Вип. 79. Том 3. С. 52–56.
134. Компаній О. В. Наступність у формуванні текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти : монографія. Херсон : Вид-во ФОРМ Вишемирський В. С., 2018. 476 с.
135. Компаній О. В. Погляди В. Сухомлинського на розвиток зв'язного мовлення як важливу складову пізнавальних потреб учнів молодших школярів на уроках мови та читання. *Педагогічний Альманах* : зб. наук. праць. Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2015. Вип. 26. С.168–171.
136. Компаній О. В. Реалізація основних ознак тексту в процесі формування текстотворчих умінь молодших школярів : матеріали Medzinárodná vedecko-praktická konferencia «Inovatívny výskum v oblasti vzdelávania a sociálnej práce» (Sládkovičovo, 10-11 marca 2017). Sládkovičovo, Slovak Republic. P. 60–63.
137. Компаній О. В. Розвиток мовлення дітей у педагогічній спадщині Я. Коменського: матеріали II Всеукраїнських педагогічних читань «Як Амос Коменський – великий педагог минулого» (Херсон, 24 березня 2017).

- Херсон: КВНЗ «Академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради. С.133-136
138. Компаній О. В. Сутність зв'язного мовлення на уроках мови в початковій школі: матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Науково-дослідна робота молодих учених: стан, проблеми, перспективи» (Херсон, 20-25 червня 2015). URL : <http://www.srw.kspu.edu/?p=1043>.
139. Компаній О. В. Текстотворення молодших школярів як проблема педагогіки і суміжних галузей наукових знань. *Педагогіка вищої та середньої школи* : зб. наук. пр. Кривий ріг : ДВНЗ «Криворізький національний університет», 2016. Вип. 47. С. 236-240.
140. Компаній О. В. Функціонально-сміслові типи мовлення: лінгвометодичний аспект. *Професійна освіта в умовах інтеграційних процесів : теорія і практика*: зб.наукових праць (Житомир, 22–23 березня 2017). Житомир : ФО-П «Н. М. Левковець», 2017. Ч.1. С.68-73.
141. Компаній О. В., Жакоміна Н. М. Робота з текстом на уроках української мови в початковій школі: методичні рекомендації: теорія, розробки. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2015. 51 с.
142. Конопленко Н. Текстотвірний потенціал парцельованих конструкцій / Н. А. Конопленко: автореф. На здобуття наук.ступеня канд..філол.наук: 10.02.01 – українська мова. – Запоріжжя 2007, с. 19 с.
143. Корниенко Е. Р. Смысловое восприятие и понимание иноязычного текста (при чтении). М. : ГПИ «Искона», 1996. 115 с.
144. Котяш І. Теоретико-методологічні засади вивчення епістолярію. *Нова педагогічна думка*. 2014. № 2. С.44–47.
145. Кочан І. М. Міжфразові зв'язки у надфразових єдностях художніх текстів. *Збірник наукових праць ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. Серія : Лінгвістичні дослідження*. 2016. Вип. 42. С. 36–43.
146. Кошевая И. Г. Название как кодированная идея текста. *Иностранные языки в школе*. 1982. №2. С. 8–10.

147. Кратасюк Л. М. Інтерактивні методи в навчанні учнів 5-6 класів створювати тексти різних типів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02; Ін-т педагогіки АПН України. К., 2011. 265 с.
148. Кратасюк Л. М. Функціонально-змістові типи мовлення як виразник текстової категорії інформативності. URL : <http://eprints.zu.edu.ua/9347/1/48ts.pdf> (дата звернення: 05.03.2017)
149. Кубрякова Е. С. Про поняття дискурсу і дискурсивного аналізу в сучасній лінгвістиці: огляд. Дискурс, мова, мовна діяльність. Функціональні та структурні аспекти: збірник оглядів. М. : ИНИОН РАН, 2000 С. 7–25.
150. Кузьмінський А. І., Омеляненко В. Л Педагогіка в запитаннях та відповідях. URL : http://pidruchniki.com/19991130/pedagogika/pedagogika_u_zapitannyah_i_vidpovidyah (дата звернення: 12.03.2016)
151. Кузьменко О. Ю. До проблеми кореляції понять «мовленнєвий жанр» і «мовленнєвий акт». URL : <http://naub.oa.edu.ua/2014/do-problemy-korelyatsiji-ponyat-movlennevyj-zhanr-i-movlennevyj-akt/> (дата звернення: 05.05.2016)
152. Курс лекцій з ділової української мови/ укладач Н. А. Грозовська. Запоріжжя : ЗДУ, 2000. 113 с.
153. Курьянович А. В. Электронное письмо как функционально-стилевая разновидность эпистолярного жанра в пространстве современной коммуникации URL : http://vestnik.tspu.edu.ru/files/vestnik/PDF/2008_2.pdf
154. Кухаренко В. А. Интерпретация текста: учеб.пособ. 2-е изд., перераб. М.: Просвещение, 1988. 192 с.
155. Кучеренко І. А. Теоретичні і методичні засади сучасного уроку української мови в основній школі: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02/ Херсонськ. держав. ун-т. Херсон, 2015. 570 с.
156. Лавриненко О. О. Методика викладання перекладу : навч. посіб. К. : Вид-во КиМУ, 2011. 154 с.
157. Ладыженская Т. А. Живое слово: Устная речь как средство и предмет обучения. М. : Просвещение, 1986. 127 с.

158. Ладыженская Т. А. Обучение устной и письменной речи (связная речь). *Методика преподавания русского языка: учеб. пос. для студ. пед.ин-тов /* М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов, Н. А. Ипполитова, П. Ф. Ивченков; под ред. М. Т. Баранова. М. : Просвещение, 1990. С. 278–293.
159. Ладыженская Т. А. Система обучения сочинениям в 5-8 классах. М. : Просвещение, 1967. 312 с.
160. Ладыженская Т. А. Система работы по развитию связной речи учащихся. М. : Педагогика, 1975. 255 с.
161. Ладыженская Т. А., Ладыженская Н. В. Речевые жанры в курсе школьной риторики. *Начальная школа: плюс До и После*. 2001. №1. С. 3–11. URL : <http://school2100.com/upload/iblock/b45/b4557bbb565075f0c68bf05cc9b7d28f.pdf> (дата звернення: 05.05.2016)
162. Ладыженская Т. А., Ладыженская Н. В. Текстовые умения. Как им учить? *Начальная школа : плюс До и После*. 2005. № 5. С. 3–8. URL : <http://school2100.com/upload/iblock/704/70423ea84b76324108d896ac94cfbfe5.pdf> (дата звернення: 05.05.2016)
163. Лазаркевич Л. І. Навчання учнів монологічному мовленню в середній школі. К. : Знання, 2005. 117 с.
164. Левкова Л. Ю. Обучение созданию вторичных текстов на занятиях по русскому языку. URL : <http://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-sozdaniyu-vtorichnyh-tekstov-na-zanyatiyah-po-russkomu-yazyku> (дата звернення: 05.03.2016)
165. Леонтьев А. А. Язык, речь и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. М. : МПСИ; Воронеж : НПО «МОДЭК» 2001. 447 с.
166. Леонтьев А. Н. О путях исследования восприятия (вступительная статья). *Восприятие и деятельность /* под. ред. А. Н. Леонтьева. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1976. С. 3–28.
167. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. М. : Сов. энциклопедия, 1990. 685 с.

168. Липко І. П. Діалогічна єдність як базова одиниця діалогічного мовлення. *Філологічні трактати*. 2013. Том 5. № 2. С. 75–80. URL : http://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream/123456789/31920/1/Lypko_dialogical%20unity.pdf (дата обращения: 25.03.2017)
169. Литневская Е. И., Багрянцева В. А. Методика преподавания русского языка в средней школе: учебное пособие для студентов высших учебных заведений/ под ред. Е. И. Литневской. М. : Академический проект, 2006. 590 с.
170. Лобчук О. Ознайомлення молодших школярів з типами текстів. *Сучасна школа України*. 2012. № 4. С. 48–51.
171. Лобчук О. Усний переказ як засіб розвитку зв'язного мовлення. *Початкова школа*. 2002. № 2. С.23–27.
172. Лобчук О. Г. Навчання мовленнєвої діяльності на уроках мови: 1-4 класи: навч.-метод. посіб. К. : Освіта України, 2011. 117 с.
173. Ломоносов М. В. Полное собрание сочинений. М. ; Л. : АН СССР, 1952. Т.7. 995 с.
174. Лопатіна Г. О. Методика навчання діалогічного мовлення дітей молодшого дошкільного віку : монографія. Бердянськ: Видавець Ткачук О. В., 2014. 254 с.
175. Лосева Л. М. Как строится текст. М. : Просвещение, 1980. 94 с.
176. Лурия А. Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования. М. : Академия, 2002. 352 с.
177. Луцан Н. І. Теорія і практика розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності : автореф дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02; Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2006. 62 с.
178. Луценко В. Основні поняття і категорії комунікативної стилістики тексту. *Дивослово*. 2007. № 4. С. 45–48.

179. Ляшкевич А. Наступність і перспективність формування діалогічного мовлення учнів початкових і 5 класів загальноосвітньої школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02; Херсонський держав.ун-т. Херсон, 2003. 175 с.
180. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка. URL : <http://allrefs.net/c12/3mvrk> (дата звернення: 05.03.2017)
181. Львов М. Р., Горецкий В. Г., Сосновская О. В. Методика русского языка в начальных классах. 3-е изд., стер. М. : Изд-ий цент «Академия», 2007. 464 с.
182. Малафіїк І. В. Дидактика: навч. посіб. К. : Кондор, 2009. 406 с. URL : <http://pulist.if.ua/book/215> (дата звернення: 21.01.2016)
183. Малафіїк І. В. Дидактика новітньої школи. URL : http://pidruchniki.com/73638/pedagogika/didaktika_novitnoyi_shkoli (дата звернення: 21.01.2016)
184. Мамчур Л. І. Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02/ Херсонський держав. ун-т. Херсон, 2012. 545 с.
185. Мамчур Л. І. Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи: монографія. Умань : Видавець «Сочінський», 2012. 449 с.
186. Марченко І. С. Спеціальна методика початкового навчання української мови (логопедична робота з корекції порушень мовлення у дошкільників: навчальний посібник. К. : Видавничий дім «Слово», 2010. 288 с.
187. Матвеева Т. В. Тема. *Стилистический энциклопедический словарь русского языка* / под ред. М. Н. Кожинной. 2-е изд., стереотип. М. : Флинта : Наука, 2011. 696 с.
188. Матвеева Т. В. Функциональные стили в аспекте текстовых категорий: Синхронно-сопоставительный очерк. Свердловск : Изд-во Урал.ун-та, 1990. 172 с.
189. Мацько Л. Аспекти мовної особистості у перспекції педагогічного дискурсу. *Дивослово*. 2006. № 7. С. 2–4.
190. Мацько Л. І., Кравець Л. В. Культура української фахової мови: навч. пос.

- для студ. ВНЗ. К. : Академія, 2007. 360 с.
191. Мацько Л. І., Мацько О. М. Риторика: навч. пос. для студ. ВНЗ. 2-е вид. К. : Вища школа, 2006. 311 с.
 192. Мацько Л. І., Сидоренко О. М., Мацько О. М. Стилїстика української мови. К. : Вища школа, 2003. 462 с.
 193. Мельничайко В. Я. Лїнгвістика тексту в шкільному курсї української мови. К. : Радянська школа, 1986. 168 с.
 194. Мельниченко Г. В. Розвиток іншомовних діалогїчних навичок студентів у системї модульного навчання. *Наука і освіта*. № 2. 2011. С. 97–100.
 195. Методика викладання української мови / К. П. Коваль, Н. І. Деркач, З. О. Захарчук, Л. І. Іванова. Рівне, 2002. 133 с.
 196. Методика викладання української мови в середній школі : навчальний посїбник для студ. ВНЗ / І. С. Олійник, В. К. Іваненко, Л. П. Рожило, О. С. Скорих; за ред. І. С. Олійника. 2-е вид. К. : Вища школа, 1989. 439 с.
 197. Методика викладання української мови: навч. посїб. / С. І. Дорошенко, М. С. Вашуленко, О. І. Мельничайко та ін.; за ред. С. І. Дорошенко. 2-е вид. К. : Вища школа, 1989. 423 с.
 198. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник для студ. ВНЗ / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. К. : Ленвіт, 1999. 320с.
 199. Методика навчання рїдної мови в середніх навчальних закладах: підруч. для студентів-філологів / за ред. М. І. Пентилюк. К. : Ленвіт, 2000. 264 с.
 200. Методика навчання української мови в початковїй школі : навчально-методичний посїбник для студентів вищих навчальних закладів / за наук. ред. М. С. Вашуленка. К. : Літера ЛТД, 2011. 364 с.
 201. Методика преподавания русского языка в школе глухих / под ред. Л. М. Быковой. М. : Гуманит.изд.центр Владос, 2002. 400 с.
 202. Методика развития речи на уроках русского языка : книга для учителя / Н. Е. Богуславская, В. И. Капинос, А. Ю. Купалова ; под. ред. Т. А. Ладыженской. 2-е изд, испр. и доп. М. : Просвещение, 1991. 240 с.

203. Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников / под ред. Т. Г. Рамзаевой. СПб. : Спецлит, 1999. 168 с.
204. Метс Н. А., Митрофанова О. Д., Одинцова О. Д. Структура научного текста и обучение монологической речи. М. : Русский язык, 1981. 141 с.
205. Мещеряков В. Н. Жанры. *Педагогическое речеведение: Словарь-справочник* / под ред. Т. А. Ладыженской, А. К. Михальской [сост. А. А. Князьков]. 2-е изд., испр. и доп. М. : Флинта: Наука, 1998. С.56.
206. Мещеряков В. Н. Зачин текста. *Педагогическое речеведение: Словарь-справочник* / под ред. Т. А. Ладыженской, А. К. Михальской [сост. А. А. Князьков]. 2-е изд., испр. и доп. М. : Флинта : Наука, 1998. URL: http://ped_recheved.academic.ru/66/Зачин_текста (дата звернення: 15.04.2016)
207. Мещеряков В. Н. Монологическая форма речевого общения. Монологическая речь и ее типы. *Практикум по развитию речи* / под ред. Г. Г. Городиловой, А. Г. Хмары. Л : Наука, 1988. С.121–227.
208. Мигунова С. С. Методика работы над информационной заметкой на уроках русского языка URL : http://elibrary.ru/download/elibrary_17909634_13993203.pdf (дата обращения: 05.05.2016)
209. Митрофанова О. Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. 2-е изд., перероб. и доп. М. : Русский язык, 1985. 128 с.
210. Михайлова И. М. Формирование коммуникативных умений младших школьников с использованием наглядности. Псков : ПГПУ, 2005. 188 с.
211. Михайловська Г. А. О психолого-методических предпосылках понимания художественного текста. *Південній архів. Філологічні науки: збір.наук.праць*. Херсон : Вид-во ХДПУ, 2002. Вип. XIX. С.131–134.
212. Михальская А. К. Основы риторики: Мысль и слово: учеб. пособие для учащ. 10-11 классов общеобразовательных учрежд. М. : Просвещение: АО «Моск.учеб.», 1996 416 с.

213. Моль А. Теория информации и эстетическое восприятие: пер. с фран. М. : Мир, 1966. 351 с.
214. Морозова И. Д. Виды изложений и методика их проведения: пособие для учителя. М. : Просвещение, 1984. 125 с.
215. Мороховский А. Н. К проблеме текста и его категорий. *Текст и его категориальные признаки* : сб. науч. тр. К. : КГПИИЯ, 1989. С. 3–8.
216. Москальская О. И. Грамматика текста. М. : Высшая школа, 1981. 183 с.
217. Мурзин Л. Н., Штерн А. С. Текст и его восприятие. Свердловск : Из-во Уральского ун-та, 1991. 172 с.
218. Мучник Б. С. Основы культуры письменной речи. М. : Книга, 1985. 252 с.
219. Навчання і виховання учнів 3 класу: метод. посіб. / упор. О. Я. Савченко. К. : Початкова школа, 2004. 512 с.
220. Навчання української мови учнів 5 класу на засадах компетентнісного підходу / Н. Б. Голуб, Г. Т. Шелехова, А. В. Ярмолюк, В. І. Новосьолова. К, 2014. 198 с.
221. Накорякова К. М. Литературное редактирование. М. : Издательство ИКАР, 2004. 432 с.
222. Наумчук М. М., Будна Н. О. Розвиток зв'язного мовлення молодших школярів. Тернопіль : Навчальна книга, 2001. 64 с.
223. Нечаева О. А. Типы речи и работа над ними в школе. Красноярск, 1989. 162 с.
224. Нижникова Л. В. Письмо как тип текста: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. Одесса, 1991. 18 с.
225. Никитина Е. И. Раздумья по поводу комплексного анализа текста. Русский язык в школе. 2001. № 4. С. 19-26. URL : <https://docs.google.com/file/d/0B26tpdUvCRG5WENONFddDbGZuanc/edit>.
226. Николаева Т. М. Единицы языка и теория текста. *Исследования по структуре текста*. М. : Наука, 1987. С. 27–51.
227. Николаева Т. М. Текст. *Лингвистический энциклопедический словарь* / гл. ред. В. Н. Ярцева. М. : Сов. энцикл., 1990. С. 507–508.

228. Овсієнко Л. М. Лінгвістичний аналіз тексту в системі роботи над переказами. *Вісник Луганського національного університету ім. Т. Шевченка. Серія. Педагогічні науки*. Луганськ, 2011. Вип. 15 (226). Ч. III. С.30–34.
229. Одинцов В. В. *Стилистика текста*. М., 1980. 263 с.
230. Оліяр М. П. Теоретико-методичні засади формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02; 13.00.04; Південноукраїнський національний педагогічний у-т ім.К. Д. Ушинського. Одеса. 2016. 551 с.
231. Омеляненко А. В. Формування вмій у дітей старшого дошкільного віку складати розповіді-роздуми: автореф. дис. ... канд. пед. наук:13.00.02; Південноукраїнський держав. педагог. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2012. 22с.
232. Орлова Н. В. Жанры разговорной речи и их «стилистическая обработка»: К вопросу о соотношении стиля и жанра. *Жанры речи*. Саратов : «Коледж». 1997. № 1. С. 51–56.
233. Орлова Н. В. Прагматика, стилистика, риторика смежных речевых жанров. *Речь города: тез. докл. Всероссийск. межвузовск. науч. конф.* Омск, 1995. С. 35–42.
234. Павелків Р. В. *Загальна психологія: підручник*. 4-е вид., допов. К. : Кондор, 2013. 570 с.
235. Павлик О. А. Розвиток писемного мовлення учнів 4(3) класів на уроках української мови у школах з російською мовою навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02; Херсонський держав.ун-т. Херсон, 2003. 22 с.
236. Падалко Е., Анпилогова Л. Морфологическое исследование заметки как информационного жанра журналистики. URL: http://elibrary.ru/download/elibrary_23579785_75218636.pdf pdf (дата обращения: 05.05.2017)
237. Палихата Е. Я. Система навчання українського усного діалогічного мовлення учнів основної школи : автореф. дис ... д-ра пед. наук: 13.00.02/ Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. К. 2005. 36 с. URL : https://www.br.com.ua/referats/dysertacii_ta_autoreferaty/132166-7.html pdf

(дата обращения: 25.06.2017)

238. Панченко Н. В. Композиция как традиционный объект филологических исследований: форма и/или содержание. URL : <https://cyberleninka.ru/article/v/kompozitsiya-kak-traditsionnyy-obekt-filologicheskikh-issledovaniy-forma-i-ili-soderzhanie-pdf> (дата звернення: 19.12.2017)
239. Паперно И. А. Переписка как вид текста. Структура письма. *Материалы Всесоюзного симпозиума по вторичным моделирующим системам*. I (5). Тарту : Изд-во Тартуского ун-та, 1974. С. 214–215.
240. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М. : Русский язык, 1989. 276 с.
241. Пентилюк М. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики: збірник статей. К. : Ленвіт, 2011. 256 с.
242. Пентилюк М. І. Текст і дискурс як наукові поняття. URL : http://linguistics.kspu.edu/webfm_send/1551 pdf (дата звертання: 07.12.2016)
243. Пентилюк М. І. Текст як об'єкт лінгвістики й основа спілкування. URL : http://linguistics.kspu.edu/webfm_send/1113 (дата звертання: 07.12.2016)
244. Пентилюк М. І. Текст: Лінгвостилістичний аспект. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Лінгвістика»*: зб. наук. пр. Вип. ІХ. Херсон : Видавництво ХДУ, 2009. С. 37–42.
245. Пентилюк М. І., Маруніч І. І., Гайдаєнко І. В. Ділове спілкування та культура мовлення: навч. посіб. К. : Центр навчальної літератури, 2010. 224 с.
246. Петровский В. В. О ключевых словах в художественной прозе. *Русская речь*. 1977. № 5. С.15–17.
247. Петровский В. В. О смысловой многоплановости ключевых слов. *Вопросы русской литературы*. 1975. Вып. 2 (26). С.3–6.
248. Пленкин Н. А. Уроки развития речи. 5-9 кл.: из опыта работы. М. : Просвещение, 1995. 224 с.
249. Плющ М. Я., Грипас Н. Я. Робота над текстом у початковій школі. К.:

- Радянська школа, 1986. 167 с.
250. Подласый И. П. Педагогика начальной школы: учебник. М. : Гуманитарный издат. центр «Владос», 2007. 405 с.
 251. Подосинникова А. Н. Вопрос об описании как функционально-смысловом типе речи. URL : <http://cyberleninka.ru/article/n/vopros-ob-opisanii-kak-funktsionalno-smyslovom-tipe-rechi-v-sovremennoy-lingvistike> дата обращения: 09.10.2016)
 252. Пономарів О. Д. Стилїстика сучасної української мови. К. : Либідь, 1993. 248 с.
 253. Пономарьова К. Формування мовленнєвої компетентності в учнів 3-4 класів на уроках розвитку мовлення. *Початкова школа*. 2007. № 10. С.11–15.
 254. Пономарьова К. Формування мовленнєвої компетентності молодших школярів на уроках української мови URL : <http://lib.iitta.gov.ua/8027/1.pdf> (дата звертання: 19.11.2016)
 255. Попова Л. О. Система роботи над удосконалення монологічного мовлення учнів 5-7 класів : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02/ Херсонський держав.ун-т. Херсон, 2003. 210 с.
 256. Порядченко Л. А. Використання опису як засобу формування лексичних умінь вчителя початкової школи. *Рідна мова*. 2014. № 22. С. 48–52.
 257. Порядченко Л. А. Наступність у навчанні опису дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: дис.. ... канд. пед.: 13.00.02/ Переяслав-Хмельницький державний педагогічний ун-т імені Григорія Сковороди. Переяслав-Хмельницький, 2007. 284 с.
 258. Радзієвська Т. В. Текст як засіб комунікації: монографія; відп. ред. М. М. Пещак. Київ : Ін-т укр. мови АН України, 1993. 194 с.
 259. Рамзаева Т. Г., Львов М.Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах: учеб. пособ. М. : Просвещение, 1979. 431 с.
 260. Реферовская Е. А. Лингвистические исследования структуры текста. Л.: Наука, 1983. 216 с.

261. Речевые жанры на уроках детской риторики: учебная модель речевого жанра «Спор» / сост. И. Н. Озерова. Омск : Омск. гос.ун-т, 2004 63 с.
262. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. М. : Педагогика, 1989. Т.1. 488 с.
263. Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения / под ред. М. С. Соловейчик. М. : Просвещение, 1993. 383 с.
264. Савченко О. Я. Початкова освіта в контексті Нової української школи. *Початкова освіта* : методичні рекомендації щодо використання в освітньому процесі типової освітньої програми для 1 класів закладів загальної середньої освіти; типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти (колективу авторів під керівництвом О. Я. Савченко); методичні коментарі провідних науковців Інституту педагогіки НАПН України щодо впровадження ідей Нової української школи в початковій освіті. К. : УОВЦ «Оріон», 2018 С.4–8.
265. Саломатина Л. С. Теория и практика обучения младших школьников созданию письменных текстов различных типов (повествование, описание, рассуждение): лекции 1–4. М. : Педагогический университет «Первое сентября», 2010. 123 с.
266. Саломатина Л. С. Теория и практика обучения младших школьников созданию письменных текстов различных типов (повествование, описание, рассуждение): лекции 5–8. М. : Педагогический университет «Первое сентября», 2010. 128 с.
267. Салосина И. В. Текстовая деятельность как основа профессиональной педагогической компетентности будущего учителя. *Вестник ТГПУ. Серия: Педагогика*. 2007. Вып.7(70). С. 82–87. URL : <http://cyberleninka.ru/article/n/tekstovaya-deyatelnost-kak-osnova-professionalnoy-pedagogicheskoy-kompetentnosti-budushego-uchitelya> (дата обращения: 09. 01.2016)
268. Сальникова Т. П. Методика преподавания грамматики, правописания и развития речи. М. : Сфера, 2001. 240 с.
269. Серажим К. С. Дискурс як соціолінгвільний феномен сучасного

- комунікативного простору (методологічний, прагматико-семантичний і жанрово-лінгвістичні аспекти: на матеріалі політичного різновиду українського масовоінформаційного дискурсу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д.-ра.філол. наук: спец.: 10.01.08 – Журналістика / К.С.Серажим ; Київський нац.у-т ім.Т.Г.Шевченка. Київ, 2003. 32 с.
270. Сибирякова И. Г. Тема и жанр в разговорной речи. *Жанры речи*. Саратов : «Коледж». 1997. № 1. С. 56–66.
271. Сизова Н. Ю. Место сочинений-рассуждений в системе связной речи младших школьников. URL : <http://docme.ru:8180/doc/992948/mesto-sochinenij-rassuzhdenij-v-sisteme-svyaznoj> (дата звернення: 09.04.2016)
272. Синиця І. О. Психологія писемної мови учнів 5-8 класів. К. : Радянська школа, 1965. 314 с
273. Синиця І. О. Психологія усного мовлення учнів 4-8 класів. К. : Радянська школа, 1974. 206 с.
274. Сиротинина О. Б. Некоторые размышления по поводу терминов «речевой жанр» и «риторический жанр». *Жанры речи*. Саратов : «Коледж». 1999. № 2. С. 26–31.
275. Сіранчук Н. М. Формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02; Рівненський державний гуманітарний університет. Рівне, 2018. 428 с.
276. Скалкин В. Л. Обучение диалогической речи: пособие для учителя. К. : Радянська школа, 1989. 158 с.
277. Скалкин В. Л. Обучение монологическому высказыванию (на материале английского языка) : пособие для учителя. К.: Радянська школа, 1983. 119 с.
278. Сліпецька В. Д. Мовленнєві жанри сварка, суперечка як різновиди діалогічного мовлення під час «негативної» комунікації в українській, російській, англійській лінгвокультурах (на матеріалі творів І.Нечуй-Левицького, М. Гоголя, Ч. Діккенса). *Лінгвістичні дослідження*. 2016. Вип. 43. С. 93–99.

279. Словарь лингвистических терминов / сост. О. С. Ахманова. 2-е изд., стереотип. М. : Сов. энциклопедия, 1969. С. 135–136.
280. Современная западная философия: Словарь; сост. и отв. ред. В. С. Филатов. М.: ТОН Остожье, 1998. 544 с.
281. Солганик Г. Я. Синтаксическая стилистика. М. : Просвещение, 1973. 137 с.
282. Солганик Г. Я. Стилистика текста. М. : Высшая школа. 1997. 256 с.
283. Солганик Г. Я., Вакуров В. Н., Кохтер Н. Н. Стилистика газетных жанров. М. : Высшая школа, 1978. 181с.
284. Соссюр Ф. де. Труды по языкознанию; перевод с французского языка / под ред. А. А. Холодовича. М. : Прогресс 1977. 695 с.
285. Сотова И. А., Парфенова Е. Л. Дифференцированное обучение устному пересказу как особому виду творческой деятельности. *Русский язык в школе*. 2012. № 8. С. 8–13.
286. Сочинение по картине в 5-м кл.: метод. пособие / Л. А. Ходякова, Л. И. Новикова, О. П. Штыркина, Е. В. Кабанова; под Л. А. Ходяковой. М.: ООО «Издательство Астрель» : ООО «Издательство АСТ», 2003. 254.
287. Стативка В. И. Взаимосвязанное обучение умениям речевой деятельности : монография. Сумы : Редакционно-издательский отдел СумГПУ им. А. С. Макаренко, 2004. 332 с.
288. Сучасна українська літературна мова: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / С. О. Караман, О. В. Караман, М. Я. Плющ та ін.; за ред. С. О. Карамана. К. : Літера ЛТД, 2011. 560 с.
289. Сучасна українська літературна мова: підручник / М. Я. Плющ, С. П. Бевзенко, Н. Я. Грипас та ін.; за ред. М. Я. Плющ. К. : Вища школа, 2011. 414 с.
290. Сучасна українська мова: підручник / О. Д. Пономарів, В. В. Різун, Л. Ю. Шевченко та ін.; за ред. О. Д. Пономарів. 2-е вид., перераб. К. : Либідь, 2001. 400 с.
291. Типові освітні програми для закл. загальної середньої освіти: 1-2 класи. К. : ТД «Освіта-Центр+», 2018. 240 с.

292. Текучева И. В., Громова Л. Ю. Работа с ключевыми словами текста как один из этапов обучения рациональному чтению. URL : <http://cyberleninka.ru/article/n/rabota-s-klyuchevymi-slovami-teksta-kak-odin-iz-etapov-obucheniya-ratsionalnomu-chteniyu> (дата звернення: 29.07.2016)
293. Трифонова О. С. Розвиток мовленнєвої діяльності дітей у працях науковців / О.С.Трифопова. URL : https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/journals/2012/NiO_5_2012/metod/Trif.htm (дата звернення: 04.07.2018)
294. Трошева Т. Б. Повествование. *Стилистический энциклопедический словарь русского языка* / под ред. М. Н. Кожинной. 2-е изд., стереотип. М. : Флинта: Наука, 2011. С. 288–290.
295. Трошева Т. Б. Описание. *Стилистический энциклопедический словарь русского языка* / под ред. М. Н. Кожинной. 2-е изд., стереотип. М. : Флинта : Наука, 2011. С. 267–269.
296. Трошева Т. Б. Рассуждение. *Стилистический энциклопедический словарь русского языка* / под ред. М. Н. Кожинной. 2-е изд., стереотип. М. : Флинта: Наука, 2011. С. 321–328.
297. Трошева Т. Б. Функционально-смысловые типы речи. *Стилистический энциклопедический словарь русского языка* / под ред. М. Н. Кожинной. 2-е изд., стереотип. М. : Флинта : Наука, 2011. С. 577–580.
298. Тумина Л. Е. Изложение. *Педагогическое речеведение: словарь справочник* / под ред. Т. А. Ладыженской, А. К. Михальской; сост. А. А. Князьков. М. : Флинта, Наука, 1998. С. 149–150.
299. Тумина Л. Е. Повествование. *Педагогическое речеведение: словарь справочник* / под ред. Т. А. Ладыженской, А. К. Михальской; сост. А. А. Князьков. М. : Флинта, Наука, 1998. С. 154.
300. Тумина Л. Е. Рассуждение. *Педагогическое речеведение: словарь справочник* / под ред. Т. А. Ладыженской, А. К. Михальской; сост. А. А. Князьков. М. : Флинта, Наука, 1998. С.179–181.
301. Тураева З. Я. Лингвистика текста. М. : Просвещение, 1986. 126 с.
302. Українська мова з методикою навчання в початкових класах. Інтегрований

- курс / за ред. А. П. Канищенко, Г. О. Ткачук. К. : Промінь, 2003. 232 с.
303. Українська мова за професійним спрямуванням : навч. посіб. / С. О. Караман, О. А. Копусь, В. І. Тихоша та ін.; за ред. С. О. Карамана, О. А. Копусь. К. : Літера ЛТД, 2013. 544 с.
304. Українська мова. *Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1-4 класи.* URL : mon.gov.ua/images/files/navchalni_programu/2012/ukr/02_lit_chit.pdf (дата звернення: 17.08.2016)
305. Українська мова: Енциклопедія / редкол. В. М. Русанівський, О. О. Тараненко, М. П. Зяблюк та ін. К. : Українська енциклопедія, 2000. 752 с.
306. Українське ділове мовлення: підручник / Є. І. Світлична, А. А. Берестова, А. Є. Приймко та ін. 2-е вид. Х. : Вид-во НФАУ : Золоті сторінки, 2002. 320с.
307. Устинов А. Ю. Работа над опорными словами на уроках русского языка в 5 классе. *Русский язык в школе.* 1998. № 5. С.15–21.
308. Ушакова О. С. Развитие речи дошкольников. М. : Издательство Института психотерапии: Институт дошкольного воспитания и семейного образования РАО, 2001. 240 с.
309. Федосюк М. Ю. Исследование средств речевого воздействия и теория жанров речи. *Жанры речи.* Саратов: «Колледж». 1997. Вып.1. С. 66–88.
310. Федосюк М. Ю. Нерешенные вопросы речевых жанров. *Вопросы языкознания.* 1997. № 5. С. 102–120.
311. Філон М. І., Хомік О. Є. Сучасна українська мова. Лексикологія: навч. посібник. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2010. Ч. 1. 271 с.
312. Форманова С. В. Ключові слова як вектор інтерпретації художнього тексту. *Культура народів Причорномор'я.* 1999. № 6. С. 234–239.
313. Формування мовної особистості на різних вікових етапах: монографія / А. М. Богуш, О. С. Трифонова, О. І. Кисельова, Ж. Д. Горіна, М. П. Черкасов. Одеса : ПНЦ АПН України, 2008. 365 с.
314. Фрумкина Р. Психолінгвістика: учебник для студентов высш. учеб.

- заведений. М. : Академия, 2001. 320 с.
315. Харченко Н. В. Формування у дітей старшого дошкільного віку умінь будувати міркування: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02; Інститут педагогіки АПН України. К., 2005. 22 с.
316. Хорошковська О. Н. Методика навчання української мови у початкових класах шкіл з російською мовою викладання. К. : Промінь, 2006. 256 с.
317. Храковский В. С. Семантика и типология императива: Русский императив. 2-е изд. стереотип. М. : УРСС, 2001. 272 с.
318. Чайка В. М. Основи дидактики: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. К.: Академвидав, 2011. 240 с.
319. Чеберяк А. М. Епістолярний текст в аспекті теорії мовленнєвих жанрів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія : Філологічна.* 2012. Вип. 26. С. 352–354.
320. Чебыкина Т. А. Пересказ на уроке чтения как средство коррекции и развитию познавательной и речевой деятельности учащихся с нарушением интеллекта. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/pereskaz-na-uroke-chteniya-kak-sredstvo-korreksii-i-razvitiya-poznavatelnoy-i-rechevoy-deyatelnosti-uchaschihsya-s-narusheniem> (дата обращения: 18.12.2016)
321. Чекенсова Т. А. Текстобразующие потенции названий художественных произведений. *Лингвистические средства текстообразования.* Барнаул, 1985. С.122–131.
322. Чистяков М. Практическое руководство к постепенному упражнению в сочинении. URL : gulex.ru (дата звернення: 20.04.2016)
323. Шарпило Б. А. Вибрані праці / упоряд. І. Я. Глуховцева, В. В. Лєснова, І. О. Ніколаєнко; за заг. ред. К. Д. Глуховцевої. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. 152 с.
324. Швейцер А. Д. Перевод и лингвистика. М. : Воениздат, 1973. 280 с.
325. Шевцова Л. С. Використання синтаксичного матеріалу в процесі розвитку зв'язного мовлення. *Педагогічна Житомирщина.* 2010. № 5-6. С. 16–18.
326. Шевчук С. В. Українське ділове мовлення: навч. посіб. 6-те вид., випр. і

- допов. К. : Алерта, 2008. 301 с.
327. Шендеровський К. С. Як написати успішне есе: Методичні рекомендації до написання есе URL : <http://journalib.univ.kiev.ua/index.php?act=book.index&book=46> (дата звернення: 16.05.2017)
328. Шмелева Т. В. Модель речевого жанра. *Жанры речи*. Саратов : «Колледж». 1997. Вып.1. С. 91–92.
329. Шмелева Т. В. Речевой жанр. Возможности описания и использования в преподавании языка. *Russistik. Русистика. Научный журнал актуальных проблем преподавания русского языка*. Berlin, 1990. № 2. С. 20–32.
330. Штерн І. Б. Діалог. *Вибрані топіки та лексикон сучасної лінгвістики: Енциклопедичний словник*. К. : АртЕк, 1998. С. 94–99.
331. Шульжук К. Ф. Синтаксис української мови. К. : Видавничий центр «Академія», 2004. 410 с.
332. Щемелева Л. Пейзаж. *Литературный энциклопедический словарь / под общ. ред. В. М. Кожевникова, П. А. Николаева*. М. : Советская энциклопедия, 1987. С. 272.
333. Юрьев А. Н. Рассуждение. URL : http://bachelor.ucoz.ru/load/a_n_jurev_tipu_i_stili_rechi/3_rassuzhdenie/3-1-0-77 (дата обращения: 16.09.2016)
334. Ющук І. П. Українська мова: підручник для студентів філол. спец. вищих навч. закладі. К. : Либідь, 2004. 640 с.
335. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посіб. К. : Либідь, 2003. 560 с.
336. Якубинский Л. П. О диалогической речи. *Избранные работы: Язык и его функционирование*. М.: Наука, 1986. С. 17–58. URL : <http://philology.ru/linguistics1/yakubinsky-86.htm> (дата обращения: 16.06.2016)
337. Bonecka B. *Lingvistika tekstu: Teoriya i praktika*. Lublin, 1999. 139 p.
338. Brumfit Ch. J. *Communicative Methodology in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge Univ. Press. 1990. 166 p.
339. Frehner C. 1978- Email – SMS – MMS : the linguistic creativity of

- asynchronous discourse in the new media age. Bern : Peter Lang AG, International Academic Publishers, 2008. 294 p.
340. Frei H. L'unită linguistique complexe. Paris: Linqua, 2002. 139 p.
341. Guiraud P. Le français populaire. Paris: Presse Universitaire de France, 1996. 117 p.
342. Hartmann P. Text. Texte. Klassen von Texten. *Structurelle Textanalyse*. New York: Poetics, 1972. P.1–22.
343. Hymes D. H. On communicative competence. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1971. 213 p.
344. Hymes D. H. On communicative competence. *The Communicative Approach to Language Teaching*. London, 1979. P. 5–27.
345. Kompanii Olena Basics of the theory of speech genres. *Intellectual Archive*. Toronto : Shiny Word.Corp. (Canada). 2017. Vol. 6. (March/April). № 3. PP.29–37.
346. Kompanii Olena. Text-creation possibilities of the word in the process of forming skills to create texts by primary school students. *Intellectual Archive*. Toronto : Shiny Word.Corp. (Canada). 2017. Vol. 6. №. 4 (July/August). PP. 75–84.
347. Osgood C. E. Method and theory in experimental psychology. New York ; Oxford, 1953. 136 p.

РОЗДІЛ ІІ. МЕТОДОЛОГІЧНІ І ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПУ НАСТУПНОСТІ У ФОРМУВАННІ ТЕКСТОТВОРЧИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА ЗАВЕРШАЛЬНОМУ ЕТАПІ ПОЧАТКОВОЇ МОВНОЇ ОСВІТИ

2.1. Методологічні підходи у векторі реалізації принципу наступності у формуванні текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти

Основними завданнями загальноосвітніх закладів в Україні є створення належних умов для досягнення учнями якісно нового рівня знань української мови, яка базується не тільки на мовних, а й на текстотворчих вміннях. Реалізація цього завдання передбачає аналіз і врахування основних методологічних засад на уроках української мови, зокрема в процесі навчання текстотворення.

Методологія спрямована на пошук ефективних «принципів побудови, форм, засобів і способів наукового пізнання» [171, с. 21], «методів пізнання та перетворення дійсності» [47, с. 207], «сукупності пізнавальних засобів, методів, прийомів, що застосовуються в певній науці. ... Визначаючи методологію, пошукувач твердить, з яких саме позицій, підходів і принципів він досліджує проблему» [196, с. 64]. Відповідно педагогічна методологія визначається М. Фіцулою як вчення про принципи, форми і методи наукового пізнання педагогічної дійсності [215].

Отже, освітній процес у початковій школі базується на підходах, закономірностях, принципах, методах і засобах навчання (див. рис. 2. 1.).

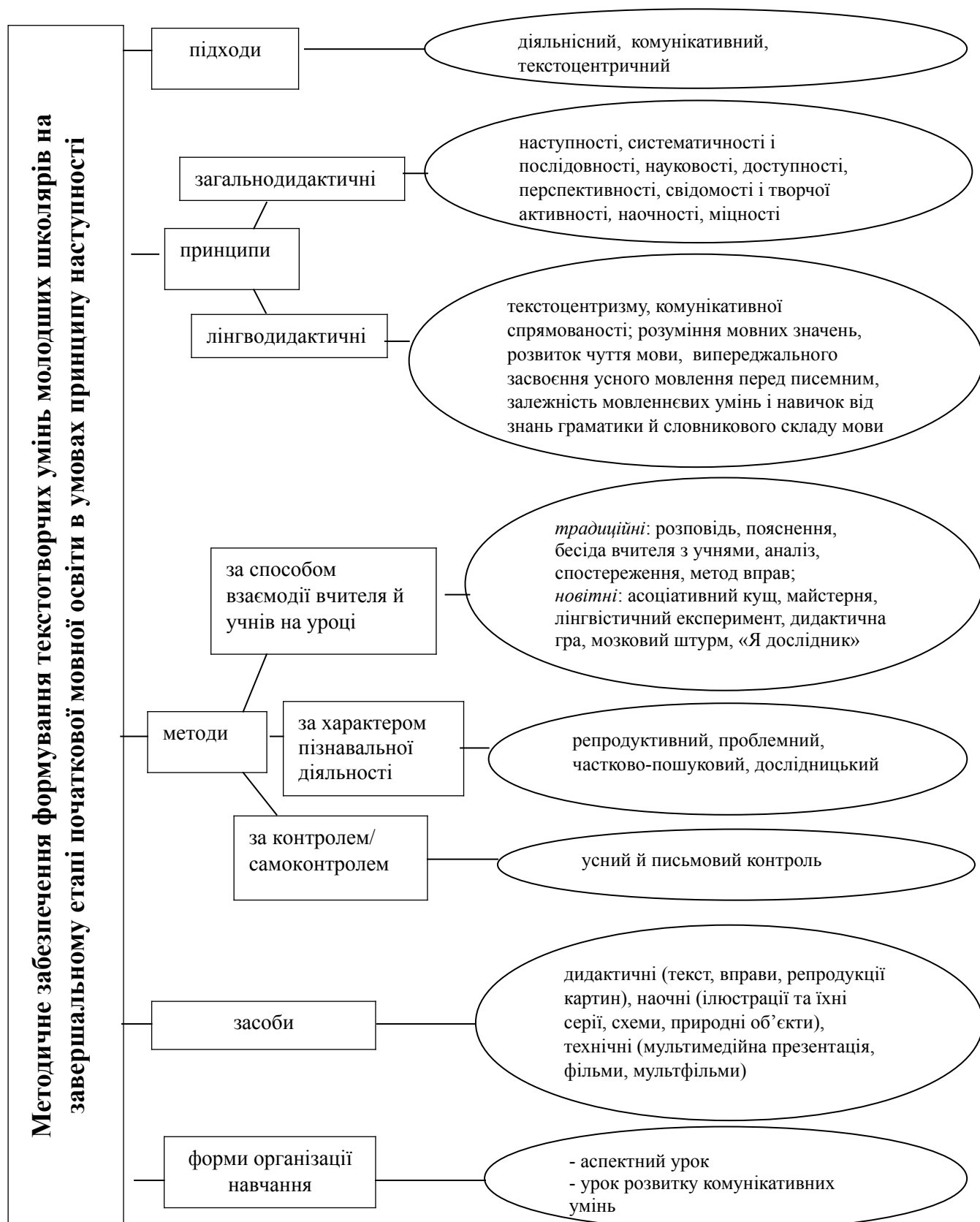


Рис. 2. 1. Методичне забезпечення формування текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти за принципом наступності

Побудова цілісної, комунікативно спрямованої й особистісно зорієнтованої

системи навчання української мови в початковій школі зумовлена низкою **підходів**. Н. Голуб під поняттям «підхід» розуміє стратегію навчання, що поєднує в собі методи, форми, прийоми навчання [46]. На думку вчених (О. Бистрова, С. Львов, В. Капінос), підхід – це основний стратегічний напрям, що визначає всі компоненти системи навчання: його цілі, завдання і зміст, шляхи та способи досягнення їх, діяльність учителя й учня, технології (прийоми) навчання, критерії ефективності освітнього процесу, систему контролю [158, с. 40]. За концепцією С. Омельчука, поняття «підхід» охоплює три компоненти: 1) основні поняття, що використовують у процесі навчання; 2) принципи як вихідні положення або основні правила здійснення педагогічної діяльності, що істотно впливають на відбір змісту, форм та способів організації навчального процесу; 3) методи і прийоми побудови освітнього процесу [161, с. 37].

У лінгводидактиці останнім часом збільшилася кількість студій, присвячених визначенню, описові, осмисленню провідних підходів до навчання української мови.

За С. Омельчуком, підхід до навчання мови тлумачиться, як методологічна категорія лінгводидактики, що позначає складне багатовимірне явище, структурними компонентами якого є принципи, технології, методи, прийоми, засоби та форми навчання і якому властиві концептуальність, процесуальність, системність, керованість та дієвість [161, с. 39]. Г. Дідук-Ступ'як підхід до навчання мови розглядає як стратегічну концентричну систему, що містить принципи, форми, методи і прийоми роботи з мовно-мовленнєвим матеріалом [56]. Слушною є думка І. Горошкіна, який зазначає, що підхід до навчання мови передбачає «вибір технологій та методик навчання» [48, с. 47]. Н. Голуб наголошує, що підхід до навчання – це загальна концептуальна позиція, яка визначає системну організацію й самоорганізацію освітнього процесу, домінуючу ознаку, роль, статус та особливості взаємодії всіх компонентів його відповідно до конкретних освітніх цілей [46].

Отже, підхід до навчання мови передбачає певну стратегію її оволодіння, що ґрунтується на виборі ефективних принципів, методів та засобів навчання.

Розробку основних підходів до навчання української мови знаходимо в наукових розвідках психологів (С. Виготський, І. Зимня, О. Леонтьєв та ін.), дидактів і лінгводидактів (В. Бадер, М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, С. Караман, Л. Мамчур, С. Омельчук, М. Пентилюк, О. Савченко та ін.). Зазначимо, що за останні двоє десятиріч виокремлюються різні підходи до навчання української мови: загальнодидактичний, діяльнісний, когнітивно-комунікативний, комунікативно-діяльнісний, компетентнісний, особистісно зорієнтований, психологічний, психолінгвістичний, системно-лінгвістичний, функційно-стилістичний тощо. С. Омельчук усі підходи до навчання української мови об'єднує в три тематичні групи: 1) за способом суб'єктної організації освітньої діяльності (з погляду суб'єкта навчання мови) – діяльнісний, індивідуальний, компетентнісний, особистісний, особистісно зорієнтований, особистісно діяльнісний; 2) за способом організації засвоєння навчального матеріалу з мови – дедуктивний, диференційований, індуктивний, когнітивний, комунікативно-діяльнісний, системний, системно-лінгвістичний; 3) за характером добору й подання лексико-граматичного матеріалу – професійно спрямований, соціокультурний, текстоцентрично-дискурсивний, функційний, функційно-стилістичний. За новизною – традиційні й інноваційні (дослідницький, компетентнісний, крос-культурний підходи). До того ж в теорії і практиці навчання мови набувають поширення також аксіологічний, інтегрований, синергетичний (або системно-синергетичний) та інші підходи, які потребують розроблення теоретичних засад і відповідного практичного інструментарію [161, с. 39].

На сучасному етапі в концепції Нової української школи та Державному стандарті початкової освіти реалізується *компетентнісний підхід*, що передбачає орієнтацію освітнього процесу на досягнення результату, який відображається ключовими компетентностями та наскрізними вміннями [155, с. 12]. Компетентнісний підхід у процесі навчання української мови передбачає «виховання мовної особистості, яка володіє системою знань, умінь і навичок, що забезпечать її високий рівень спілкування в різних життєвих ситуаціях»

[175, с. 5]; «формування комплексу мовних, мовленнєвих, комунікативних умінь учнів, пов'язаних із аудіюванням, розумінням, запам'ятовуванням і продукуванням текстів» [137, с. 137].

Зважаючи на думку авторів концепції Нової української школи, наголосимо, що провідна роль у формуванні текстотворчих умінь в учнів початкової школи належить *діяльнісному підходу*, оскільки побудова власних висловлювань різноманітних типів, стилів і жанрів створюється лише у процесі діяльності.

Зазначимо, що діяльнісний підхід у програмах початкової школи реалізується поряд з компетентнісним підходом, оскільки останній передбачає формування вмінь через практичну діяльність [205, с. 123]. І. Бех аргументує це тим, що не можливо досягти формування вмінь без її діяльності, оскільки вміння набуваються і проявляються в діяльності. І лише через власні вчинки, спроби й експериментування дитина здобуває практичний досвід, перевіряє «в дії» набуті знання, вміння і навички. Саме тому, наголошує вчений, «компетентнісний підхід має реалізуватися в синтезі з діяльнісним» [12].

Джерелознавчий аналіз засвідчив, що діяльнісний підхід безпосередньо пов'язаний з розробкою фундаментального поняття «діяльність».

На думку О. Скрипченко, діяльність – це специфічна форма суспільного буття людей, що полягає в цілеспрямованому перетворенні природної і соціальної дійсності. Перетворювальний і цілеспрямований характер діяльності дає змогу її суб'єкту вийти за межі будь-якої ситуації, вписуючи діяльність у широкий контекст суспільно-історичного буття. Все це підкреслює відкритість і універсальність діяльності. Її потрібно розуміти з позицій історичного і культурного розвитку як форму творчості. Побудова або творення людиною своєї діяльності є неодмінною умовою формування її особистості [197].

Проблема діяльності органічно пов'язана з проблемою особистості та свідомості. Особистість формується і виявляється в діяльності. Діяльність визначає особистість, але особистість обирає ту діяльність, яка визначає її розвиток. Під час діяльності людина взаємодіє з навколишнім світом, і цей процес активний та керований свідомістю.

Відомий психолог Л. Виготський створив підґрунтя для формування психологічної теорії діяльності. Великий внесок ученого в розроблення історичного підходу до розвитку людської психіки, у вивчення проблем свідомості, мислення і мови дали можливість іншим ученим підійти до витоків діяльності. Л. Виготський висунув ідею про вирішальну роль діяльності в психічному розвитку дитини. Психолог вважає, що діяльність є рушійною силою формування особистості [36].

С. Рубінштейн виявив суттєві компоненти і конкретні взаємозв'язки свідомості і діяльності. Вчений дійшов до висновку, що діяльність розвивається через рух, дію, вчинок. Центром структури діяльності є дія, яка здійснюється суб'єктом [188, с. 106].

На основі зазначених ідей О. Леонтьєв створює теорію діяльності, в якій діяльність розуміється як процес, завдяки якому реалізується те чи те ставлення людини до оточуючого світу, інших людей, до завдань, які ставить перед нею життя; діяльність опосередкована психічним відображенням, реальна функція якого полягає в орієнтуванні суб'єкта у предметному світі [121, с. 82]. Серед характеристик діяльності О. Леонтьєв виокремлює «опредмечування», тобто предметність. На підставі цього положення вчений формулює висновок, що, взаємодіючи з предметами реального світу, індивід засвоює (привласнює) «опредмечену» психологічну реальність. До того ж дослідник наголошує на мотивованості, від якої залежить готовність до реалізації мети [116]. Мотив – це те, заради чого відбувається діяльність, а діяльність – сукупність дії, що викликаються мотивом [121]. Однією з провідних характеристик діяльності є її усвідомленість, що належить суб'єкту діяльності для усвідомлення своїх дій (рефлексія).

Праці провідних психологів лягли в основу діяльнісного підходу. С. Рубінштейн у 20-ті роки ХХ ст. сформулював «принцип самодіяльності», у 30-ті – «принцип єдності свідомості і діяльності», в якому наголошується, що «психіка людини не тільки проявляється, а й формується в діяльності» [196]. О. Леонтьєв, розробляючи цю проблему з середини 30-х рр. ХХ ст.,

використовував термін «діяльнісний принцип», а в 70-ті рр. ХХ ст. уточнено та введено в науковий обіг поняття «діяльнісний підхід» [121]. За С. Рубінштейном, сутність цього підходу полягає в тому, що «суб'єкт у своїх діях, мовленнєвих актах творчої самодіяльності не лише вивчається, і виявляється, але й творить» [188, с. 106].

За результатами теоретичного аналізу з'ясовано, що діяльнісний підхід виступає методичними засадами сучасних педагогічних і психологічних досліджень. Як психолого-педагогічне явище цей підхід розглядається в працях Г. Атанова, І. Беха, Н. Гузій, І. Зимньої та ін. Відтак, незважаючи на значну кількість досліджень, у наукових джерелах не має однозначного визначення поняття діяльнісного підходу щодо навчання і виховання. У науковому обігу мають місце численні авторські тлумачення.

Г. Атанов наголошує, що діяльнісний підхід реалізується насамперед у навчанні, при цьому навчання є діяльністю. Метою навчання є засвоєння знань та формування способу дій, тобто вмінь [4, с. 7-8]. Ці процеси відбуваються одночасно. Відповідно «знати» – не лише пам'ятати здобуті знання, а й виконувати певну діяльність, пов'язану з цими знаннями. Знання можна опанувати лише у процесі їхнього використання в діяльності, оперуючи ними. Таким чином, знання стають не метою навчання, а його засобом [4, с. 9]. У руслі цих визначень обґрунтовують сутність діяльнісного підходу лінгводидакти І. Кучеренко [112, с. 60] та С. Омельчук [162, с. 56], які зазначають, що в основі діяльнісного підходу є розвиток умінь і навичок в учнів, застосування набутих знань у практичних ситуаціях.

Зазначимо, що вперше чітку вказівку на впровадження діяльнісного підходу в освіту було запропоновано Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти (2011 р.), в якому цей підхід визначався як рівноправний із компетентнісним і особистісно зорієнтованим. Відповідно до оновленого Державного стандарту початкової освіти, створеного на основі концепції Нової української школи, суть діяльнісного підходу полягає в самостійному «відкритті» учнями нових знань у процесі дослідницької діяльності. Виходячи з цього, в

процесі навчання текстотворення вчитель не повинен доступно пояснювати, показувати і розповідати, а організувати активну дослідницьку роботу дітей у формуванні вмінь складати тексти.

Діяльнісний підхід передбачає виокремлення очікуваних результатів у процесі розвитку текстотворчих умінь: сприймати, аналізувати, інтерпретувати, критично оцінювати інформацію в текстах різних видів, висловлювати думки, почуття та ставлення, взаємодіяти з іншими особами письмово та в режимі реального часу тощо [205, с. 94]. До того ж необхідно розвивати вміння, що характеризують текст з різних боків, а саме: змістово-композиційної, лінгвостилістичної.

Отже, концептуальні положення про сутність і важливість діяльнісного підходу до навчання української мови покладено в основу експериментального розроблення методичної системи формування текстотворчих умінь молодших школярів.

Аналіз історико-педагогічних джерел засвідчить, що в педагогіці, як і в філософії та психології поняття «діяльнісний підхід» з'явилося значно пізніше, аніж його сутнісна характеристика. Уже в XVII ст. Я. Коменський зазначає, що дитина привчається до діяльності через діяльність. У середині XIX ст. Ф. Фребель наголошує, що можливості людини розвиваються у процесі її діяльності й тому педагогічний процес має базуватися на «дії, праці, мисленні», а вся система освіти – на діяльності дітей під керівництвом педагога [216, с. 202]. Розуміння Ф. Фребелем значення діяльності для формування особистості привело його до висновку: різні види діяльності (гра, навчання, праця) мають особливе значення для дітей як дошкільного віку, так і в початковій школі.

Водночас з грою, навчанням і працею в освітньому процесі основне місце посідає мовленнєва діяльність, оскільки вона обслуговує інші види діяльності. Вперше поняття «мовленнєва діяльність» було представлено у вітчизняній (і світовій) науці Л. Виготським і продовжено С. Рубінштейном, О. Леонтьєвим, І. Зимньою. На думку І. Зимньої, «мовленнєва діяльність – це активний, цілеспрямований, мотивований, предметний (змістовний) процес видачі та

сприймання думки, інформації, спрямованої на задоволення комунікативно-пізнавальної потреби людини в процесі спілкування» [73, с. 121]. Для формування мовленнєвої діяльності школярам необхідно оволодіти засобами та способами її реалізації. Такими видами мовленнєвої діяльності є сприймання (аудіювання, читання) й породження (говоріння, письмо) мовлення. У формуванні текстотворчих умінь ці види мовленнєвої діяльності знаходяться у взаємодії.

Сприймання, «точніше смислове сприймання мовлення» [73, с. 48] є одним із найважливіших видів реакційного мовлення, спрямованого на «осмислення поступального на слух мовленнєвого повідомлення» [73, с. 48]. На підставі досліджень І. Зимньої [73; 74; 75; 76], О. Леонт'єва [117; 118; 119; 120; 121] встановлено, що предметом слухання є чужа думка, яка закодована в тексті та яку належить розпізнати; продуктом виступає умовивід, результатом – розуміння сприйнятого смислового змісту та власна мовленнєва й немовленнєва поведінка. Аудіативні вміння визначають розвиток і в подальшому успіх повноцінного, правильного переказу, а також творення діалогічних і монологічних текстів.

Сприйманням чужої думки характеризується читання, яке розглядається як «процес ... активної переробки інформації, графічно закодованої за системою тієї чи іншої мови» [89, с. 5]. Л. Цветкова пише, що О. Лурія визначає читання процесом перешифровки одних символів – зорових (графічних) в іншу систему символів – усну мовленнєву (артикуляторну). На основі цієї складної перешифровки відбувається процес декодування розуміння повідомлення [219, с. 219]. Отже, читання – це процес отримання та розуміння текстової інформації на основі її сприйняття й осмислення. В процесі навчання читання учні опрацьовують інформацію і вчаться застосовувати її для побудови власних текстів, з'ясовують значення багатьох слів, поповнюють словниковий запас, закладають у довготривалій пам'ять типові словесні формули, притаманні різним стилям мовлення і ситуації спілкування.

Іншим видом діяльності в мовленні є породження висловлювання (Л. Виготський, М. Жинкін, О. Леонт'єв, І. Зимня, С. Рубінштейн та ін.). У шкільній практиці висловлювання та текст виступають як синоніми, тому нами

буде застосовуватися ці два поняття. Породження тексту реалізується в говорінні та письмі.

Говоріння є «продуктивним видом мовленнєвої діяльності, в результаті якого людина висловлює власні думки або ретранслює чужі в усній формі» [198, с. 33]. Психологи та психолінгвісти (Л. Виготський, І. Зимня, О. Леонтєв, О. Лурія, С. Рубінштейн та ін.) кваліфікують говоріння як процес «формування та формулювання думки в момент висловлювання» [73, с. 152], «перехід внутрішнього мовлення в акустичне, перекодування думки в звукові сигнали» [120, с. 98]. Таким чином, у психологічному плані процес говоріння передбачає оволодіння зовнішнім усним способом формування та формулювання думки за допомогою мовних засобів, тобто усним мовленням. Відповідно до цього, учні молодших класів повинні створювати з урахуванням ситуації спілкування різні перекази, а також жанр суперечка. Їх основу формують стосунки між учасниками спілкування, спрямовані в певному напрямку: односторонньому – монологічна форма, двосторонньому – діалогічна, багатосторонньому – полілогічна. В процесі навчання говорінню особливу увагу приділяємо розвитку діалогічної і монологічної (перекази та твори) форми мовлення.

Письмо – особливий мовленнєвий процес, що «полягає в кодуванні інформації за допомогою графічних засобів мови» [146, с. 295]. Це «мова-монолог, свідомий і довільний» [219, с. 137]. Писемне мовлення є складовою сучасного життя, тому виникає необхідність розробити ефективну методику навчання писемного спілкування, цілеспрямовано формувати вміння переказувати та створювати твори різних типів, стилів і жанрів.

Таким чином, діяльнісний підхід передбачає розвиток текстотворчих умінь в процесі активної мовленнєвої діяльності на уроках української мови на основі засвоєних знань.

Плідною і перспективною є ідеї вчених (З. Бакум, О. Біляєв, А. Богуш, М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, Т. Симоненко, М. Пентиліук, Т. Шелехова та ін.) щодо оволодіння української мови на основі *комунікативного*

підходу. Зазначимо, що І. Зимня визначила такий підхід як комунікативно-діяльнісний, що реалізується на основі рецептивно-продуктивних дій у процесі спілкування [72].

Комунікативний підхід є одним із стрижневих у мовній освіті, оскільки передбачає залучення учнів до «акту спілкування для розв'язання життєвих завдань» [102]; «оволодіння мовними нормами, багатством і різноманітністю мовних засобів відповідно до стилю, типу й жанру мовлення» [137, с. 142]; «формування комунікативних умінь» [198], до змісту яких учені (О. Бистрова, І. Горошкін, М. Пентилюк К. Пономарьова) відносять: продукувати власні і реалізовувати чужі висловлювання [48, с. 52], визначати тему тексту; створювати висловлювання, дотримуючись основної думки та адресата мовлення; вдосконалювати тексти тощо (коректувати усне й редагувати писемне) [144, с. 37], володіти всіма видами мовленнєвої діяльності (читання, говоріння, слухання, письмо) [158, с.48; 182] тощо.

Отже, сутність *комунікативного підходу* щодо розвитку текстотворчих умінь молодших школярів визначає вибір компонентів системи навчання, їх процесуальну закономірність, що полягає в ознайомленні учнів із кожним мовним явищем (лексичне, морфологічне, синтаксичне, мовленнєве), проекцією на застосування його у текстотворчій діяльності, уможливорює організацію творення текстів, що функціонують у певних комунікативних ситуаціях.

Формування в молодших школярів текстотворчих умінь неможливе без урахування *текстоцентричного підходу*. На переконання З. Бакум, на основі означеного підходу учні пізнають мовні явища та засоби, навчаються використовувати їх у мовленні, оволодівають усними та писемними формами українського мовлення тощо [9]. До того ж на текстовій основі здійснюється засвоєння учнями мовленнєвознавчої теорії не у вигляді певних понять, правил, а в діяльнісній формі, у вигляді вміння, навчальних дій із цими поняттями і правилами. До них можна віднести вміння визначати стиль тексту, тип мовлення [9]. Опрацювання текстів різних типів і жанрів дає змогу учням не тільки усвідомити їх особливості, але й сформувані певні текстотворчі вміння –

складати їх. Отже, текстоцентричний підхід передбачає «впровадження тексту як основного засобу навчання задля формування текстотвірних умінь» [48, с. 58].

На думку Н. Ковальчук, текстоцентричний підхід дає змогу реалізувати послідовну роботу з текстом: від комплексного аналізу готового чи створеного тексту до побудови власних висловлювань різних типів і стилів мовлення [90, с. 127].

Таким чином, текстоцентричний підхід забезпечує формування текстотворчих умінь на текстовій основі, за допомогою якої оволодіння текстотворенням здійснюється не у вигляді окремих понять, правил, а цілісно в мовленнєво-діяльній формі, у вигляді вмінь.

Результативність формування текстотворчих умінь молодших школярів розвиватиметься і підвищуватиметься у випадку, коли мовний освітній процес буде спиратися на діяльнісний, комунікативний та текстоцентричний підхід, що знаходяться у взаємодії.

2.2. Закономірності та принципи реалізації наступності щодо формування текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти

Формування текстотворчих умінь зумовлюється певними закономірностями, урахування яких сприяє ефективній організації освітнього процесу. Закономірності, їх специфіку, кількість і практичну значущість досліджували Ю. Бабанський, С. Гончаренко, І. Лернер, І. Підласий, О. Савченко, В. Чайка та ін. Дослідники, звертаючи увагу на взаємозв'язок між освітнім процесом й соціальними процесами, метою й змістом, формами й методами навчання, виявили і сформулювали загальні закономірності навчання.

Поняття «закономірність» трактується як «об'єктивно існуючий, постійний і необхідний взаємозв'язок між предметами, явищами, процесами, що впливає з їхньої внутрішньої природи, сутності» [156, с. 702], «стійкі й суттєві зв'язки в освітньому процесі, що зумовлюють його ефективність» [47, с. 131], «зв'язки внутрішнього характеру (між метою і змістом, формами)» [220, с. 58].

Отже, вчені одностайні в тому, що закономірності характеризуються певними зв'язками між явищами і об'єктами освітнього процесу.

Специфіка дидактичних закономірностей полягає в тому, що вони «повинні відображати стійкі залежності між усіма трьома елементами навчання – діяльністю вчителя, діяльністю учнів і об'єктом засвоєння, тобто змістом навчання» [55, с. 163].

В залежності від діяльності вчителя, учня та змісту навчання, М. Фіцула виокремлює об'єктивні та суб'єктивні закономірності. Перші – властиві процесу навчання; другі є залежними від учителя та його діяльності. Серед другої групи, переконливо визначеної вченим, найбільш доцільними нам видаються такі: 1) поняття можуть бути засвоєні тоді, коли організовано пізнавальну діяльність учнів; 2) міцному засвоєнню знань та вмінь сприяє повторення, впровадження його в систему засвоєного раніше змісту; 3) опанування учнями складних умінь залежить від опори на попереднє оволодіння простими вміннями; 4) засвоєння знань у звичних для учнів ситуаціях сприяє формуванню здатності до

перенесення засвоєних знань у нову ситуацію [215].

Ураховуючи, що між дидактичними явищами існують зовнішні та внутрішні зв'язки, В. Чайка поділяє закономірності навчання на дві відповідно названі групи. Зовнішні закономірності зумовлюють залежність результатів навчання від потреб суспільства й особистості, матеріально-технічних та економічних можливостей і умов, в яких відбувається освітній процес. Корисними для формування текстотворчих умінь вважаємо таку внутрішню закономірність, як взаємозалежність навчання і реальних освітніх можливостей учнів [220, с. 59], тобто матеріал для оволодіння текстотворення слід добирати відповідно віковим особливостям молодших школярів.

Джерелознавчий аналіз засвідчив, що водночас із закономірностями навчання досліджуються закономірності засвоєння мови (мовлення) (А. Богуш, І. Дроздова, М. Оліяр, М. Пентиліук, Л. Федоренко). Сутність означених закономірностей полягає у «взаємозв'язку між лінгвістичною теорією і практикою, залежністю наслідків навчання і засвоєння мови від потенціалу мовленнєвого середовища, створюваного в процесі навчання і в повсякденному житті» [198, с. 54].

Ґрунтовно досліджуючи теоретичні основи методики навчання мови, А. Богуш [17], І. Дроздова [60], О. Горошкіна [184], М. Пентиліук [198], Л. Федоренко [213] та інші виокремлюють такі закономірності: постійна увага до матерії мови, її звукової системи; розуміння семантики мовних одиниць; здатність засвоювати норми літературної мови; оцінка виражальних можливостей рідної мови; розвиток мовного чуття, дару слова; випереджальний розвиток усного мовлення; залежність мовленнєвих умінь і навичок від знань граматики й словникового складу мови тощо.

Важливою закономірністю у формуванні текстотворчих умінь є *розуміння семантики мовних одиниць*, що передбачає «засвоєння дитиною лексичних і граматичних значень слів» [17]. Учені зазначають, що «розуміти слово (морфему, словосполучення, речення) – значить співвідносити його з явищами дійсності, вміти визначати функції, сприймати та вживати у контексті» [184, с. 28].

О. Лобчук наголошує, що «дитина легко засвоює текст, якщо вона розуміє значення слова та смисл речення. Кожне нове слово має бути донесене до свідомості дітей одразу ж, як тільки вони його почули» [125].

Опанування української мови потребує від учнів *оцінювання її виражальних засобів і використання їх в усному й писемному мовленні*. Ця закономірність, на думку І. Горошкіна, виявляється не лише в розумінні суті виразності мови, а й у засвоєнні способів вираження емоційності й експресивності в мовленні під час спілкування, в умінні виявляти виражальні можливості мовних засобів у процесі спілкування [48, с. 61], використовуючи багатозначні слова, синоніми, антоніми тощо.

Відповідно до *закономірності випереджального засвоєння усного мовлення* оволодіння текстотворчими вміннями відбувається спочатку на основі розвитку усних умінь, потім письмових. А. Богуш зазначає, що «дитина не може оволодіти писемним мовленням, якщо не засвоїть усного. Письмо – це код усного мовлення» [17].

Засвоєння української мови пов'язано з *розвитком мовного чуття, даром слова*. Означена закономірність є запорукою сформованості текстотворчих умінь молодших школярів, оскільки передбачає вибір найбільш доцільного слова (наприклад, із синонімічного ряду).

Успішному оволодінню текстотворення сприяє така закономірність, як *залежність мовленнєвих умінь і навичок від знань граматики й словникового складу мови*. Це пов'язано з тим, що «лише за умови ґрунтовного засвоєння основ граматики та володіння великим запасом слів» [184, с. 30] учень успішно створює тексти в процесі комунікації.

Таким чином, урахування означених закономірностей сприяє продуктивній реалізації змісту навчання української мови, розробленню методики формування текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти.

Слушною є думка М. Оліяр, яка відзначає, що закономірності слугують основою для визначення принципів [160, с.204]. Враховуючи специфіку

початкової школи, проаналізуємо необхідну, на нашу думку, групу **принципів**.

Відомо, що проблема принципів навчання не є новою в педагогічній спадщині дослідників. Особливу увагу їй приділяли Ю. Бабанський, С. Гончаренко, М. Данилов, Я. Коменський, І. Малафійк, Н. Мойсеюк, Й. Песталоцці, О. Савченко, К. Ушинський, М. Фіцула, Л. Федоренко, В. Ягупов. Незважаючи на історичну давність та існування чималої кількості робіт щодо визначення поняття «принципи навчання», їх назв, номенклатури, в науковців не простежується однастайності.

У галузі дидактики поняття «принципи навчання» (дидактичні принципи) тлумачаться як «ідеї, що пронизують собою всю систему науково-дидактичного знання і субординують його» (І. Зайченко [69, с. 116]), «вихідні положення, які визначають зміст, організаційні форми і методи освітнього процесу відповідно до загальної цілі та закономірностей» (Н. Мойсеюк [151, с. 254]), «система вихідних, основних вимог до навчання, виконання яких забезпечує ефективне здійснення завдань учіння і розвитку особистості» (В. Чайка [220, с. 61]), «загальні вимоги, що ... вказують на спрямованість процесу навчання» (І. Малафійк [135]), «нормативні вимоги до організації та проведення дидактичного процесу, які мають характер загальних указівок, правил і норм та впливають із його закономірностей» (В. Ягупов [232, с. 291]), «основні вимоги до теорії і практики» [112, с. 75].

Отже, пропонуючи різні трактування, всі дослідники згодні з тим, що принципи навчання є положеннями, вимогами, які забезпечують ефективність освітнього процесу.

У лінгводидактиці принципи навчання мови визначаються як «1) основні правила, вимоги..., що впливають із закономірностей процесу навчання; 2) своєрідні правила навчальної діяльності вчителя, шляхи взаємодії вчителя та учнів; 3) вихідні положення, на яких ґрунтується зміст навчання, застосування методів і прийомів, побудова системи вправ, підготовка і проведення уроків української мови» [70, с. 183].

У дослідженні розглянемо загальнодидактичні принципи (систематичності і

послідовності, науковості, доступності, перспективності, свідомості і творчої активності, наочності, міцності) та лінгводидактичні принципи (текстоцентризму, комунікативної спрямованості навчання, розуміння мовних значень, розвитку чуття мови, виразності мови, випереджального засвоєння усного мовлення перед писемним), що зумовлюють зміст навчання текстотворення та знаходяться у взаємозв'язку з принципом наступності.

Приділяючи увагу *принципу систематичності і послідовності*, Я. Коменський відзначає, що в природі та в навчанні все має бути взаємопов'язаним та цілевідповідним [92]. Пізніше ця ідея була розвинена К. Ушинським. Учений зауважує, що «голова, наповнена хаотичними знаннями, схожа на комору, де панує безлад, і, де навіть сам хазяїн нічого не знайде» [211, с. 57].

У педагогічній літературі принцип системності як окремий не виокремлюється, а принцип послідовності і систематичності пояснюється через системність. Зміст принципу систематичності і послідовності до цього часу точно не визначений, сама назва формулюється по-різному. І. Малафійк підкреслює, що поняття «систематичності і послідовності» позначає «регулярний, постійний, тобто такий процес, який увесь час повторюється, причому частота повторення значення не має» [135, с. 110; 136].

І. Підкасистий наголошує, що «систематичність і послідовність спрямовані на збереження наступності, при якому окреме заняття – це логічне продовження попереднього матеріалу» [170, с. 203]. Ю. Бабанський зазначає, що «кожний елемент навчального матеріалу логічно зв'язується з іншим; наступне спирається на попереднє та готує до засвоєння нового» [6, с. 33]. На думку Н. Болдирева, М. Гончарова [21, с.154], Б. Єсіпова [166] та М. Скаткіна [55, с. 68], систематичність і послідовність вимагає певної послідовності засвоєння матеріалу «з найпростішого, елементарного» [134], «нижчого до вищого ступеня учіння» [218].

Систематизація, за О. Ломізовим, має велике значення «не тільки сама по собі», але й як опора, підкріплення для засвоєння кожного нового

знання [126, с. 4].

Отже, в організації текстотворення принцип систематичності і послідовності вимагає формування текстотворчих умінь в системі, тобто в певному порядку.

Забезпечує оволодіння текстотворчою діяльністю принцип *науковості*, що «вимагає від школярів засвоєння встановлених наукою знань» [180, с. 210], та «обмежене до мінімуму введення наукових понять, тому що їх вибір обґрунтується віковими психологічними особливостями учнів» [55, с. 129]. К. Плиско зазначає, що науковість «диктує необхідність відбору загальноновизнаних, достовірних відомостей про мову, які відповідають досягненням сучасної лінгвістичної науки й потрібні для формування мовних та мовленнєвих умінь і навичок» [179, с. 27]. За М. Вашуленком, науковість передбачає «достовірність виучуваного мовного матеріалу, відповідність його існуючим у лінгвістичній науці поглядам на правильне розкриття суті мовних явищ та їх ознак» [28, с. 20]. Основною вимогою цієї умови є те, щоб зміст теоретичного матеріалу, необхідного для текстотворення, відповідав науковим досягненням сучасного мовознавства та його складників – теорії мовленнєвої діяльності, лінгвістики тексту тощо. Оволодіння всіх лінгвістичних фактів, понять відбувається системно, в розвитку і взаємозв'язку, з поступовим наростанням складності.

Таким чином, під час навчання текстотворенню діти повинні оволодіти знаннями з мови та мовлення (текст, типи, жанри, структурні їх особливості) в певній послідовності.

Принцип *доступності* припускає застосування такого обсягу інформації, який відповідає реальним можливостям учнів сприймати, осмислювати і запам'ятовувати її за відведений навчальний час. Т. Яблонська підкреслює, що подання матеріалу визначається рівнем засвоєння попередньої інформації: коли кожні наступні відомості будуть лише на порядок складнішими від попередніх, доповнюючи і розширюючи їх [231 с. 76]. І. Підласий запевняє, що введення кожного нового поняття повинно бути підготовленим усім попереднім етапом

навчання [180, с. 170].

У процесі текстотворення доступність може виявлятися, наприклад, у роботі над типами текстів. Так, на одному занятті відбувається пропедевтичне знайомство з трьома типами тексту (розповіддю, описом, міркуванням); на іншому – вивчаються особливості кожного з них (структура, міжфразові зв'язки тощо); на третьому – здійснюється робота над творенням тексту певного типу.

Отже, доступність передбачає вибір учителем оптимального за обсягом, складністю матеріалу для сприймання, створення та відтворення текстів.

Сутність *принципу міцності засвоєння знань* полягає у «закріпленні раніше засвоєних знань, умінь і навичок» [141, с. 53]. О. Вашуленко зазначає, що повторення (закріплення) вивченого «сприяє міцному запам'яттю, забезпечує повніше і чіткіше знання предмета» [30]. М. Олешков наголошує, що «процес навчання є ефективним тільки в тому випадку, коли ... на кожному етапі відбувається повторення, ускладнення й поглиблення тих знань, умінь і навичок, які засвоювалися на попередньому етапі, тобто, коли реалізується наступність в її основному психолого-дидактичному значенні» [159, с. 12]. Таким чином, дослідник пропонує звернути увагу на етап повторення, значення якого в навчанні вперше обґрунтував К. Ушинський. Є. Голобородько стверджує, що «встановити зв'язки між старим і новим найкращим чином допоможе повторення» [45, с. 42].

Б. Ананьєв наголошує, що «застосовуючи повторення, неможна обмежуватися простим відтворенням уже відомих дітям знань на тому ж самому рівні, на якому вони засвоїли їх раніше» [2, с. 28]. Отже, повторення повинно впроваджуватися в нове, змінюватися та не зводитися до механічного повторення. У кожному класі повторення існує у видозміненій формі.

Означений підхід передбачає взаємодію старих і нових знань та сприяє утворенню системи міцних і глибоких умінь і навичок.

Принцип *перспективності* знаходиться в рамках діалектичної єдності (горизонтальної і вертикальної) з принципом *наступності*. Аналіз наукової літератури засвідчив, що деякі вчені (А. Богуш, М. Вашуленко, О. Глазова, Л. Мамчур, Г. Михайловська, Н. Мойсеюк, М. Пентилюк, О. Проскура,

О. Савченко, Л. Сугейко) вважають наступність і перспективність єдиним принципом, тому що він «передбачає цілісний, взаємозалежний зв'язок двох сторін» [139]. М. Львов зазначає, що «при погляді «зверху вниз» ми говоримо про наступність, а при погляді «знизу вверх» – про перспективність у навчальній роботі» [133, с. 4].

Сутність перспективності М. Вашуленко вбачає в «неперервній мовній освіті», що реалізується у «зв'язках між матеріалом, що вивчається, і наступними розділами й темами, намічає перспективні лінії формування мовних знань і мовленнєвих умінь від класу до класу, від початкової ланки до середньої» [28, с.24]; а принцип наступності «передбачає перенесення здобутих знань на суміжні галузі, використання їх у нових умовах і зв'язках» [32, с. 16]. З позиції О. Глазової, принцип перспективності і наступності – це зв'язок попереднього й наступного навчального матеріалу в змісті роботи; взаємозв'язок раніше набутих і нових знань, умінь і навичок, їх розширення, поглиблення, ускладнення; врахування перспективи розвитку дітей та тих умінь, які задіяні в особистісному їхньому розвитку; встановлення зв'язку між окремими етапами навчання [43].

Таким чином, дії перспективності і наступності реалізуються в єдності як одне цілісне, що особливо важливе для безперервної освіти.

Іншої думки дотримується К. Плиско, яка розглядає принцип перспективності і наступності як два дидактичні принципи. Вчена зазначає, що «принцип наступності виражається в тому, що вивчення систематичного курсу мови розгортається на основі набутих знань у початкових класах, а перспективність – у деякому забіганні наперед з метою підготовки учнів до сприймання нового матеріалу» [179, с. 39]. Враховуючи думку дослідниці, а також те, що наступність націлена на «заміну в свідомості учня неповної системи знань більш повною» [27, с. 16], у дослідженні *провідним є принцип наступності*, який вимагає нерозривного взаємозв'язку тем, розділів, етапів навчання на основі повторення, розширення та вдосконалення знань, умінь і навичок, що здобувалися на попередніх етапах навчання.

На нашу думку, успішне формування та вдосконалення текстотворчих умінь учнів можливе за умови поетапного введення в освітній процес текстотворчих умінь, пов'язаних із поступовим засвоєнням тексту, його ознак, типів та стилів мовлення, а також знань з лексикології, синтаксису тощо. Під час їх вивчення створюються сприятливі можливості для послідовного, поетапного осмислення учнями характерних зв'язків між різними мовними рівнями, що забезпечує неперервний процес навчання мови з урахуванням саме принципу наступності.

Важливим принципом у формуванні вмінь створювати тексти є принцип *свідомості й творчої активності*. Багато уваги у своїх роботах учені приділяють першій її стороні – свідомості. На думку Ш. Ганеліна, свідомість передбачає той факт, що учні повинні розуміти ті завдання, які перед ними ставляться, ті засоби і прийоми, що використовуються вчителем або можуть бути ними самостійно використані, і, нарешті, що особливо важливо з педагогічної точки зору, вміти оцінювати набуті знання, вміння та навички [40].

Інший бік цього принципу – творча активність – визначається як особлива потреба (Л. Божович); діяльність (Г. Люблинська); міра діяльності – (В. Коган), активність у творчості чи до творчості (В. Холоденко). У сучасному філософському енциклопедичному словнику поняття «творчість» розкривається як «щось якісно нове» [214, с. 669].

Значний потенціал щодо розвитку творчої активності учнів початкових класів мають уроки мови. К. Ушинський їх завдання вбачає в тому, щоб «розвинути в дітях ту природжену здібність, яку називають «даром слова», навчити їх свідомо володіти цінностями рідної мови і граматики (пізнання логіки мови), застосовуючи усні та письмові вправи, які мають поступово ускладнюватися» [210, с. 472].

Творчість – це діяльність, що пов'язана з «виконанням різноманітних завдань» [114, с. 82], в яких «учень повинен сам знайти спосіб розв'язання, застосувати знання в нових умовах, створити щось суб'єктивно (іноді й об'єктивно) нове» [207, с. 151.]. В початковій школі, як зазначають Н. Ляшко та Л. Райська, використовуються завдання частково творчого характеру та завдання

з творчою основою [132]. Перша група завдань передбачає складання речення за опорними словами, на запропоновану тему, різних конструкцій, дописування речень, відновлення деформованого тексту, добір заголовку, складання елементарного опису, здійснення аналізу композиції тексту та ін. Друга група (завдання з творчою основою): скласти усне оповідання на тему (за малюнками, опорними словами, реченнями, запитаннями, за зразком), створення розповіді за враженнями від побаченого, прочитаного, за власними спостереженнями, стислий переказ тексту, переказ із заміною особи, твір за початком (кінцівкою) [132].

Як бачимо, творча активність розвивається в процесі творчої діяльності, що передбачає творення нового.

Отже, принцип свідомості і творчої активності передбачає усвідомлене осмислення учнями навчального матеріалу, корисність набутих знань та вмій і творчого використання їх на практиці в процесі текстотворення.

Наукове обґрунтування принципу *наочності*, як зазначає І. Малафіїк, належить великому педагогу Я. Коменському, який сформулював його у вигляді золотого правила [135, с. 97]. Й. Песталоцці, А. Дістервег, Ж. Руссо наочність вважали основою природовідповідного навчання, надаючи великого значення ознайомленню дітей з предметами, безпосередньо доступними їх органам чуття.

Особливу роль, на думку О. Савченко, цей принцип відіграє в навчанні дітей молодшого шкільного віку, оскільки їм властиве конкретно-образне мислення [192, с. 115]. Наочне навчання – це навчання на самих предметах, об'єктах, а не за описом цих об'єктів [135, с. 103]. Інші дослідники О. Литньовська та Г. Багрянцева відзначають, що «12-15% інформації людина сприймає на основі аудіальної форми і 25% за допомогою зорового сприймання. Якщо ці обидва канали використовувати одночасно, то можна отримати до 65 % інформації» [124, с. 142]. Отже, наочність сама по собі в процесі навчання ніякої особливої ролі не грає, вона ефективна тільки в поєднанні зі словом учителя.

Сучасна дидактика, на думку Ю. Бабанського, вимагає найбільш раціональних варіантів застосування засобів наочності, що дозволяють досягти більшого освітнього й виховного ефекту [6]. З метою активізації текстотворення

на уроках мови передбачається широке використання різних засобів наочності, які організують спостереження за будовою тексту різних типів (план, ключові слова, тексти-зразки, схеми), акцентують увагу на правильності складання висловлювань та полегшують сприймання теми уроку, тексту (малюнки, репродукції, фотографії, мультимедіа) тощо.

Таким чином, наочність забезпечує зв'язок між конкретним і абстрактним, допомагає підготувати матеріал ілюстративного та інформаційного характеру, що в свою чергу стимулює осмислення інформації та створення текстів.

Розробляючи теоретичні основи текстотворення, дійшли висновку, що успіх побудови нової оптимальної системи творення текстів перебуває в прямій залежності від реалізації в практиці навчання лінгводидактичних принципів, які зумовлені комунікативним підходом до уроків мови: текстоцентризму, комунікативної спрямованості навчання.

Текстотворення на уроках мови базується на принципі *текстоцентризму*, заснованого Т. Ладиженською, яка в другій половині ХХ століття до складників зв'язного мовлення вводить поняття «мовленнєве висловлювання», «текст» – як результат акту комунікації», які в наш час є одними з ключових у змісті сучасної методики навчання мови. Принцип текстоцентризму виокремлюють у своїх дослідженнях З. Бакум, О. Бистрова, О. Горошкіна, Н. Голуб, Т. Донченко, Т. Ладиженська та ін.

Принцип текстоцентризму «передбачає визнання тексту як найважливішої одиниці в навчанні рідної мови» [9, с. 92], «орієнтує на текстову основу уроків, на використання текстів для засвоєння лексичних, граматичних, стилістичних явищ» [176, с. 70], «створює оптимальні умови для формування вмінь будувати висловлення за зразком» [233, с. 16].

На думку З. Бакум, у процесі навчання мови текстоцентризм може реалізовуватися в різних напрямках, серед яких «текст виступає основним засобом оволодіння усними та писемними формами українського мовлення, оволодіння мовленнєвою діяльністю в усіх її видах (читання, говоріння, аудіювання, письмо)» [9, с. 134]. Текст дозволяє вивчати мову в єдності форми і змісту, а

мовні одиниці – розуміти мовленнєве повідомлення та формувати вміння будувати висловлювання. До того ж принцип текстоцентризму, з позиції І. Дроздової, передбачає «добір текстів-зразків, що мають типологічні характеристики певних жанрів мовлення» [61, с. 264]. Означене дає можливість усвідомити структуру певного жанру, типу мовлення та їх особливості, зв'язок речень та засоби зв'язку в них тощо. До того ж реалізується принцип текстоцентризму на основі вправ, що поєднують «змістові, структурні, мовні та мовленнєво-комунікативні завдання» [90, с. 125].

Таким чином, принцип текстоцентризму передбачає таку організацію освітнього процесу з текстом, за яким здійснюється робота над сприйманням, відтворенням і створенням висловлювань.

Важливим принципом в навчанні школярів складати тексти є *комунікативна спрямованість*. Історія цього принципу починається з 60-70-і років ХХ ст., коли активно розробляється проблема розвитку мовлення, метою якої, за дослідженням Т. Ладиженської, є формування та вдосконалення комунікативних умінь учнів складати усні та письмові висловлювання різних стилів і жанрів [115]. Ю. Пассов зазначає, що принцип комунікативної спрямованості «на перший план в якості найважливішої мети навчання висуває розвиток мовленнєвих умінь, необхідних для усного і письмового спілкування» [169, с. 38-44].

Головним засобом, що дозволяє формувати вміння створювати тексти в усній і письмовій формі, виступають комунікативні (мовленнєві) вправи, які «організують спілкування учнів» [25, с. 7], залучають їх у текстотворення. Зазначимо, що вправи передбачають виконання низки дій, які визначають послідовність роботи школяра, тобто перед тим як відтворити текст учні сприймають та інтерпретують його.

Отже, окреслені шляхи реалізації принципу комунікативної спрямованості допоможуть знайти конкретні форми і способи його впровадження в процесі текстотворчої діяльності на уроках української мови.

До того ж, орієнтуючись на закономірності навчання мови молодших

школярів, можемо констатувати, що основою у формування текстотворчих умінь є принципи: розуміння мовних значень, розвиток чуття мови, випереджального засвоєння усного мовлення перед писемним, залежність мовленнєвих умінь і навичок від знань граматики й словникового складу мови.

Здійснений аналіз дозволяє дійти висновку, що основою формування текстотворення є застосування взаємопов'язаних та взаємозумовлених принципів, які висувають певні вимоги до навчання молодших школярів створювати тексти.

2.3. Характеристика психологічної сфери особистості молодшого школяра

Проблема формування мовної особистості, яка володіє текстотворчими вміннями, вимагає врахування низки положень сучасної психології і психолінгвістики. У зв'язку з цим інтерес становлять основні положення щодо обґрунтування вікових особливостей школярів, що навчаються на завершальному етапі початкової мовної освіти, та встановлення взаємозалежності між основними етапами процесу породження власного висловлювання учнями.

Молодший шкільний вік – це унікальний період формування не тільки ключових компетентностей, а й двох видів текстової діяльності (текстосприймання та текстотворення). Переконані, що навчання текстотворення видається неможливою без ґрунтового знання й умілого врахування таких психологічних механізмів, як: уваги, сприймання, мислення, пам'яті, антиципації, компресії тощо.

Так, Г. Люблинська зазначає, що зосередженість суб'єкта на якомусь об'єкті називається *увагою* [130]. На уроці увага виникає не випадково, а під керівництвом учителя; активізується, концентрується. На думку Л. Виготського, увага є «першою умовою, внаслідок чого створюється можливість для педагогічного впливу на дитину» [37, с. 153].

Проблему розвитку уваги протягом багатьох десятиків років вивчали відомі зарубіжні та вітчизняні психологи (С. Рубінштейн, Л. Виготський, П. Гальперін, О. Леонт'єв та ін.). На думку вчених, вона необхідна при навчанні, коли дитина

стикається з новими знаннями, об'єктами, явищами. Значною мірою увага визначає хід і результати освітньої роботи.

У період навчання в початковій школі увага стає більш довільною, що є одним із новоутворень молодшого шкільного віку [105]. Учні останнього класу початкової мовної освіти стають більш уважними, ніж учні першого класу: в них зростає та вдосконалюється здатність до усталеності, розподілу й переключення. Увага молодшого школяра тісно пов'язана з мисленням. Діти не можуть зосередити свою увагу на незрозумілому, вони швидко відволікаються та починають займатися іншими справами. До того ж їхня увага характеризується невеликим обсягом, недостатньою усталеністю. Школярі можуть зосереджено займатися однією справою протягом 10-20 хвилин (у той час як підлітки – 40-45 хвилин, а старшокласники – до 50 хвилин). Для її підтримки В. Крутецький рекомендує складне, незрозуміле зробити простим і доступним, урізноманітнювати роботу учнів на уроці, враховувати обсяг матеріалу, тематику, ступінь складності щодо граматичних конструкцій, темпу пред'явлення, яскравість щодо ілюстрації [105].

Сучасні психологічні та психолінгвістичні теорії підкреслюють, що породження тексту забезпечується *сприйманням*, яке характеризується рівнями, тобто ступінчастістю. В початковій школі, на думку О. Скрипченка, Л. Долинської, З. Орогоднійчук, сприймання стає більш довільним, цілеспрямованим і категорійним процесом [34]. Відбувається перехід від наївно-реалістичного до усвідомленого сприймання, яким на завершальному етапі навчання володіють усі учні молодших класів. У текстотворенні в залежності від створеного тексту, тобто тексту на основі переказу або власного, сприймання має свої особливості.

Досягнення результатів відтворювати готовий текст, тобто переказувати, залежить від смислового сприймання. Найбільш повно та різнобічно концепція цього сприйняття представлена в роботах І. Зимньої. Дослідниця розглядає його як «єдиний процес взаємодії сприйняття та розуміння» [73, с. 311], тобто як «процес прийому (рецепції) й осмислення, що характеризується розумінням (або

нерозумінням) мовленнєвого повідомлення» [73, с. 311].

Аналіз результатів експериментальних даних дав можливість І. Зимній дійти до висновку, що задіяна в процесах сприйняття «постійна словесно-логічна пам'ять є ієрархією систем еталонів – звуків, звукосполучень і слів», а на рівні смислового сприйняття «в якості еталону для прийняття рішення про мінімально значущою лінгвістичної одиниці виступає слово. Сам процес змістового сприйняття здійснюється шляхом встановлення смислових зв'язків між цими словами» [77, с. 25]. На думку К. Карлеп, «про смислове сприйняття висловлювань можна говорити тільки тоді, коли не просто упізнаються елементи слова, а розуміється думка мовця» [87, с. 9]. Науковець зазначає: «Ми обмінюємося не словами та їхніми значеннями, а думками, використовуючи слова лише як засіб спілкування» [87, с. 12].

Суголосна з цією думкою О. Корнієнко, яка стверджує, що «смислове сприйняття спирається аж ніяк не на аналіз кожного наступного речення, а на те, щоб вловити зміст тексту» [101, с. 69]. Дослідниця підкреслює, що в тексті існують смислові блоки, на які має орієнтуватися реципієнт. Сприйняття інформації відбувається не «знизу вверх» – слово, словосполучення, граматична структура, речення, текст, зміст, а «зверху вниз» – текст, великий смисловий уривок, зміст тексту [101, с. 69].

Отже, важливим під час творення текстів є смислове сприймання, основою якого є цілого змісту тексту. При сприйнятті тексту від розуміння слів реципієнт піднімається до розуміння смислу і через нього до усвідомлення мотиву, глибинного змісту твору.

Практика засвідчує, що сприймання необхідно не тільки в процесі переказу тексту, але й у ході творення твору на основі картини. Г. Люблинська зазначає, що, сприймання картини є складним психічним процесом, який передбачає здатність впізнати і розуміти зображене [130]. В психологічній літературі описується чотири стадії сприймання картини: стадія окремих предметів чи облич, стадія дій, стадія відношень, стадія якості. Школярам, що навчаються на завершальному етапі початкової мовної освіти, властиві дві останні, оскільки діти

звертають увагу на просторові, часові, причинні відношення між людьми, тваринами, предметами, зображеннями на картині, а також на якісні ознаки речей і явищ [34].

Сприймання картини характеризується постійним рухом думки від сприйняття цілої картини (синтезу) до її аналізу, потім знову до цілої картини і знову до вичленовування все більш дрібних і раніше не помічених деталей, які дозволяють глибше зрозуміти ідею картини [130]. Зазначимо, що в шкільній практиці сприймати картину треба навчати, тобто сприймати не тільки її сюжет, але й особливості композиції.

Доречним є сприймання в процесі творення твору за спостереженнями, систематичність якого дозволяє розвивати вміння виділяти характерні, але ледь помітні особливості предметів і явищ, а також дає змогу розглядати досліджуваний об'єкт у різних умовах, відзначати зміни, що відбуваються з ним в результаті дії яких-небудь причин. Школа організовує систему спостережень природи, окремих предметів і процесів. У текстовому виді сприймання-спостереження реалізується в творах-описах, в яких описується предмет, що спостерігається.

До того ж сприймання властиве спілкуванню, що здійснюється між кількома співрозмовниками. Комуникант встановлює між словами смислові відношення, які становлять його зміст. На початку розмови реципієнт сприймає тільки предмет висловлювання – про що йдеться. Далі відбувається власне розуміння чужого мовлення – що саме сказано. Вищий рівень сприйняття дає уявлення про те, для чого та за допомогою яких мовних одиниць висловлюється співрозмовник [122].

Отже, в залежності від переказу чи власного тексту сприймання можна охарактеризувати як процес прийому, осмислення інформації та спостереження.

Ученими доведено, що сприймання знаходиться у взаємодії з *мисленням (розумінням)*. У сучасній психолінгвістиці *розуміння* розглядається як результат стадії смислового сприйняття (І. Зимня) [75]; процес постійного перекодування інформації [63], як вищий рівень прийому і переробки вербального

повідомлення [64]; процес осмислення [187]; розшифрування загального смислу, який стоїть за сприйнятим повідомленням [128]. У дослідженнях А. Брудного, Г. Костюка, О. Леонтьєва проблема розмежування «розуміння» на процес і на результат не стоїть.

Розуміння як процес характеризується такими операціями як аналіз і синтез. На думку С. Рубінштейна, «розуміння як процес – це диференціювання, аналіз об'єктів, явищ у відповідних контексту якостях і реалізаціях зв'язків (синтез), що утворюють цей контекст» [189, с. 236]. Суттєвою особливістю розуміння як процесу є те, що це «завжди перехід від нерозуміння до розуміння» [189, с. 236].

Розглядаючи процес і результат як дві сторони феномена «розуміння», Г. Костюк доходить до висновку про те, що вони «тісно пов'язані між собою» [103, с. 197]. Подібний погляд висловлює О. Леонтьєв, який зазначає, що між процесом розуміння і його результатом неможливо провести чітких меж. Воно водночас є і результатом мислення, і один із його процесів [117, с. 142].

Поняття «розуміння» вчені тісно пов'язують з поняттям «смысл», яке зв'язане не стільки з процедурами отримання нового знання, скільки з осмисленням і смислоутворенням. Виходячи з цього, розуміння тлумачимо як процес осмислення змісту тексту, картини, тобто знаходження головної думки, установлення смислових зв'язків.

Одним з важливіших питань психології розуміння тексту є виявлення його рівнів, що дає можливість, з одного боку – визначити критерії адекватного розуміння твору, з іншого – встановити динаміку цього процесу.

У психологічних доробках науковців, зокрема О. Смирнова [200], В. Крутецького [105], виокремлюються два рівні розуміння: безпосереднє й опосередковане. Безпосереднє розуміння досягається відразу, не потребує зусиль чи будь-яких особливих розумових операцій [106]. Опосередковане розуміння виникає поступово, проходячи ряд етапів. Це складна аналітико-синтетична діяльність, яка містить різні розумові операції, має емоційне забарвлення [106]. В шкільних умовах таке розуміння, спрямоване на усвідомлення значення слів, словосполучень, речень і тексту. Розуміння слова, передбачає пояснення,

уточнення значення, знання відповідних синонімів і антонімів. Розуміння речення – це осмислення його змісту, розпізнання тих слів, які мають більшу смислову вагу. Розуміння цілого тексту характеризується сприйняттям окремих фактів, подій (хто? що? де? коли?); усвідомленням теми, основної думки. Отже, від розуміння окремих частин тексту (слів, словосполучень, речень) залежить розуміння цілого тексту.

До того ж більшість дослідників характеризують розуміння за глибиною проникнення у текст. У працях, в яких обговорюється питання рівнів розуміння, на жаль, не має єдиної думки. Це пояснюється тим, що ієрархія, специфіка рівнів і їх назв визначається різними підходами досліджень.

За показником глибини А. Смирнов визначає чотири рівні розуміння: а) перехід від загального сприйняття предмета до виділення кожної частини та їх співвіднесення; б) усвідомлення окремих властивостей предметів і їх взаємовідношень; в) усвідомлення походження явищ або їх причин; г) встановлення логічних відношень у тому, що осмислюється; д) з'ясування мотивів поведінки людей та розкриття підтексту [200]. Ці рівні є водночас і стадіями процесу розуміння, розкриваючи його динамічний, процесуальний характер.

Н. Чепелева аналізує такі рівні розуміння тексту, як: 1) перехід від загального сприйняття тексту до виокремлення в ньому окремих блоків інформації, смислових тем; 2) усвідомлення семантичної неоднорідності виділених смислових тем; 3) семантичне зважування виокремлених на попередніх етапах смислових тем; 4) встановлення ієрархії смислів у даному конкретному тексті; 5) виявлення основної ідеї повідомлення, його концепту [221, с. 60].

Визнаною є класифікація рівнів І. Зимньої, яка характеризує їх з позиції «зміни ступеня розуміння предмета, основної думки мовця, змісту висловлювання» [73, с. 93]. Зазначимо, що ці рівні властиві школярам початкової школи.

Згідно з концепцією дослідниці перший рівень осмислення полягає в уявленні тільки основного предмету висловлювання, тобто того, про що йде мова

(тема). Другий рівень – спрямований на з'ясування не тільки того, про що йдеться, але й того, що говориться в тексті (основна думка). Третій рівень, орієнтований на з'ясування, що розкривається в тексті та як, якими засобами це досягається. Вищий рівень визначається розумінням навіщо, для чого це говориться [73, с.94-95].

Таким чином, розуміння відбувається в певній послідовності: від елементарного усвідомлення теми, значення слова до глибокого осмислення змістового, структурного боку тексту.

У процесі формування текстотворчих умінь ефективність розуміння залежить від прийомів роботи з текстом. І насамперед від аналізу та переформулювання матеріалу, які забезпечуються встановленням ієрархії смислів твору, ведучи до побудови внутрішньої (сислової) його структури [221, с. 56]. Без переструктурування неможливо зрозуміти інформацію, сформулювати головну думку, визначити суттєве, встановити смислові зв'язки між окремими елементами твору. О. Леонт'єв зазначає, що «розуміння тексту (інформації) – це процес переформулювання смислу висловлювання в іншу форму. Це може бути парафраза, переказ тієї самої думки іншими словами, смислова компресія, в результаті якої утворюється міні-текст, що втілює в собі основний зміст вихідного тексту (анотація, резюме), набір ключових слів. Або процес побудови образу предмета чи ситуації, наділеного певним змістом. Або процес формування особистісно-смислових утворень, лише опосередковано пов'язаних зі змістом тексту. Або процес формування емоційної оцінки події. Або, нарешті, процес вироблення алгоритму операцій, передбачених текстом» [117, с. 141-142]. Переструктурування, таким чином, дає можливість зрозуміти текст у його цілісності, виокремивши головний його зміст.

Водночас, продуктивність розуміння в текстотворенні характеризується «виділенням смислових опорних пунктів, смислових «віх» матеріалу, в яких узагальнено зміст окремих фрагментів тексту [221, с. 55]. Необхідність цієї операції обумовлена обмеженістю обсягу оперативної пам'яті людини. Дослідження М. Жинкіна показали, що в процесі розчленування відбувається

виділення самого головного й істотного в кожній частині, знаходження її головної думки, що представляє собою щось стисле, коротке, і служить заміною більш широкого змісту у вигляді ключових слів, заголовків, питань. За смисловими, опорними пунктами відбувається орієнтування в змісті сприйманого матеріалу і його подальше відтворення [64, с. 346].

До того ж під час творення тексту велику роль грає структурування, що передбачає «виокремлення окремих його елементів, які містять завершену думку, і встановлення між ними смислових зв'язків [221, с. 55].

Помітним доробком у проблемі розуміння є дослідження Л. Доблаєва [57; 58; 59]. Ефективними способами розуміння дослідник поділив на скриті і ті, що потребують спеціального навчання [57, с. 17]: самопостановка запитань; попередньо поставлені запитання; постановка запитань-речень; антиципація [57, с. 84-126]. Запитання забезпечують пошук необхідної інформації, спрямовують і організують його, в результаті чого знаходяться ті елементи інформації, які розкривають зміст тексту.

Таким чином, розуміння матеріалу досягається за допомогою різних способів переробки: переконструювання, розчленовування на частини, «смислового угруповання», виділення «смислових опорних пунктів», структурування та запитання.

Керуючись рівнями (стадіями) розуміння, дослідники виокремлюють критерії адекватного розуміння тексту, тобто його результативність. Одним із перших проблему критеріїв розуміння запропонував Г. Костюк. Учений радив оцінювати ефективність розуміння тексту за показниками глибини, повноти, чіткості та обґрунтованості [103]. Суголосна з цією думкою Н. Чепелева, яка зазначає, що повнота розуміння визначається обсягом отриманої інформації; глибина розуміння – засвоєнням положень тексту, що несуть основне смислове навантаження; переструктуруванням текстового матеріалу відповідно до смислової структури вихідного повідомлення; узагальненням та висновками з прочитаного, які свідчать про засвоєння змісту твору [221, с. 63].

Отже, розуміння є аналітичним процесом, що спрямований на усвідомлення

слова, словосполучення, речення і головне – смислу тексту. В практиці школи розуміння досягається за допомогою аналізу, виділення головного та «смислових опорних пунктів», структурування тексту, переконструювання, складання плану тощо.

Одним із важливих механізмів, на якому ґрунтується текстотворення, є *пам'ять*, що передбачає відображення минулого досвіду особистості [221, с. 97]. Реалізується вона в запам'ятовуванні, збереженні/забуванні та пригадуванні того, що сприймалося, робилося, відчувалося, а також у відтворенні [118, с. 177]. На думку А. Крутецького, «про збереження матеріалу в пам'яті ми говоримо тоді, коли немає його забування, тобто невдалого збереження інформації в пам'яті. Здебільшого, забувається насамперед те, що не має для особистості життєвоважливого значення, не викликає інтересу, не займає істотного місця в її діяльності і тому не отримує достатнього підкріплення» [106, с. 98]. Відтворення на відміну від упізнавання характеризується тим, що образи, закріплені в пам'яті, актуалізуються (без опори на вторинне сприйняття). Упізнавання аналізується появою відчуття знайомості при повторному сприйнятті.

Важливим процесом пам'яті є запам'ятовування, що є процесом фіксації і збереження сприйнятої інформації. Від нього залежить повнота, точність, послідовність відтворення матеріалу, міцність і тривалість його збереження. Успіхи вивчення процесу запам'ятовування пов'язані з результатами досліджень П. Зінченка [78; 79] та А. Смирнова [200]. Аналіз робіт цих учених засвідчив, що за ступенем активності протікання цього процесу прийнято виділяти два види запам'ятовування: випадкове (мимовільне) та цілеспрямоване (довільне).

Мимовільне запам'ятовування передбачає «запам'ятовування з подальшим відтворенням інформації без вольових зусиль» [193, с. 74]. Це просте відображення того, що впливає на особистість. Найкраще запам'ятовується те, що «має життєво важливе значення для людини: все, що пов'язане з його інтересами та потребами, з цілями і завданнями її діяльності. Тому навіть мимовільне запам'ятовування, в певному смислі, носить виборчий характер і визначається ставленням до довколишнього» [105, с. 99].

На відміну від мимовільного запам'ятовування, довільне характеризується тим, що особистість ставить перед собою певну мету – запам'ятати якусь інформацію [105]. В процесі навчання довільне запам'ятовування нерідко приймає форму заучування, тобто багаторазового повторення навчального матеріалу до повного і безпомилкового відтворення.

Більшість учених (Л. Занков, П. Зінченко, Г. Костюк та ін.) переконливо доводять, що більш плідним буде запам'ятовування, яке спирається на осмислення. Воно ґрунтується «на розумінні смислу» [105, с. 106] «розумінні внутрішніх логічних зв'язків між окремими частинами матеріалу» [167].

Запам'ятовування матеріалу відбувається на основі різних прийомів осмислення. П. Зінченко до них відносить виокремлення окремих смислових частин, формування опорних пунктів, тобто складання плану [79, с. 117]. О. Скрипченко, поділяючи прийоми на дві групи, вважає, що логічні (раціональні) прийоми характеризуються складанням плану, повторенням, переказуванням «для себе» тощо; мнемонічні прийоми передбачають утворення смислових фраз і початкових букв інформації, ритмізацію, асоціювання зі звучними словами, відшукування яскравих, незвичайних образів, картинок, малюнків тощо [197]. Р. Павелків зазначає, що для осмисленого запам'ятовування важливими є: а) виокремлення головних думок і групування їх у вигляді плану; б) порівняння, тобто знаходження подібності та відмінностей між предметами, явищами, подіями тощо; в) конкретизація, пояснення загальних положень і правил прикладами, розв'язання завдань відповідно до правил, проведення спостережень, лабораторних робіт; д) повторення [167].

Ефективним способом запам'ятовування тексту є раціональний, який реалізується на основі виділення смислових опорних пунктів та знаходження ключових слів.

Запам'ятовування на основі смислових опорних пунктів передбачає послідовне виокремлення матеріалу, його фіксацію та групування за змістом мікротем тексту (М. Жинкін [64; 66; 67]). Кожну виділену мікротему змінюють коротким змістом, що виражає основну думку, тобто заголовком. У процесі

текстотворення заголовки мікротем оформлюються у вигляді плану.

Крім того, запам'ятати текст допомагає робота над знаходженням ключових слів (П. Зінченко, М. Жинкін, О. Смирнов). Достатньо в реченні/абзаці виокремити одне-два ключових слова, що відображають смисл усієї фрази, та запам'ятати їх. Під час пригадування цих слів в пам'яті відновлюється фраза, зміст абзацу тощо. З позиції текстотворення ключові слова дозволяють переказувати та створювати власний текст.

Таким чином, раціональний спосіб запам'ятовування дає можливість засвоїти матеріал більш глибоко й міцно, оскільки спирається на основний закон осмислення: «чим глибше осмислення інформації, тим краще вона зберігається в пам'яті» [207].

Запам'ятовування властиве різним видам пам'яті. В свідомому сприйманні та розумінні тексту істотну роль відіграє образна пам'ять, що передбачає запам'ятовування образів предметів, явищ дійсності; словесно-логічна пам'ять має конкретний характер, оскільки молодші школярі запам'ятовують матеріал, який подається конкретно, наочно, у формі реальних предметів або їх зображень; зорова пам'ять – пов'язана зі збереженням та відтворенням зорових образів (картин, змісту тексту) після того, як вона вже не діє на органи чуття; слухова пам'ять – спрямована на запам'ятовування та відтворення мовлення.

Важливими для текстотворення є довготривала й оперативна пам'ять. Це пояснюється тим, що процес безпосереднього породження тексту, неможливий без утримання в пам'яті всіх складових його компонентів на період його творення.

За концепціями М. Жинкіна [63; 64; 65; 66; 67], І. Зимньої [73; 74; 75; 76] оперативна пам'ять являє собою те поточне запам'ятовування, коли завдання запам'ятати ставиться не ззовні, а викликається природною необхідністю при виконанні дії. Вона діє кілька секунд і виконує дві функції: 1) частково утримати прослухане/прочитане; 2) відібрати з довготривалої пам'яті синтаксичні схеми та наповнювати їх словами. Цей відбір, у тому числі інтонаційний, спрямовується задумом, тими смисловими віхами, які були намічені. Завершивши одне речення,

оперативна пам'ять відхиляє відібрані слова і починає створювати нове.

Оперативна пам'ять тісно пов'язана з довготривалою, що «забезпечує тривале утримання в пам'яті знань, умінь і навичок» [117, с. 43], які «будуть необхідними в майбутньому» [118, с. 185]. Її обсяг становить в середньому 7 ± 2 одиниць інформації і визначається кількістю, яку особистість здатна точно відтворити після однократного пред'явлення. Найважливішою особливістю цієї пам'яті є її вибірковість. Вона зберігає інформацію довго, але в переробленому вигляді – абстрактних моделях «сміслових згустків», пов'язаних із виділенням ключових слів та ін. Створюючи текст (усний чи писемний), мовець спирається на два компоненти довготривалої пам'яті: 1) наявний у нього запас слів і граматичні моделі; 2) запас уявлень і понять, набутих у різні моменти життя [73].

У текстотворенні оперативна пам'ять забезпечує збереження прочитаної/прослуханої інформації тексту та інформації, що здійснюється на основі спостережень, аналізу, а також словниковий запас, який дозволяє не лише відшукати адекватне для певної ситуації слово, але й передбачити вживання синонімічних, антонімічних варіантів.

Таким чином, довготривала й оперативна пам'ять взаємопов'язані. Перша передбачає запам'ятовування матеріалу, друга із першої відбирає необхідне для творення речення, висловлювання.

Дія механізму пам'яті приводить у рух *механізм антиципації*, який у перекладі з латинської (*anticipatio*) означає передбачення подій, заздалегідь складене уявлення про що-небудь. Цей механізм у текстотворенні займає важливе значення, оскільки допомагає сформуванню вміння передбачати зміст готового та власного тексту, добирати потрібні слова, розподіляти предметні ознаки (тобто елементи змісту) у відповідності з певним задумом, знаходити синтаксичні структури для вираження тієї чи тієї думки тощо. Працює механізм антиципації у двох видах: випереджаючому синтезі у висловлюванні (термін М. Жинкіна) та імовірнісно-прогнозуванні в смислового сприйманні мовлення (І. Зимня, Р. Фрумкіна та ін.), які «є різними формами прояву одного і того самого закону – закону випереджального відображення дійсності» [73, с. 221]. У ході реалізації

механізму прогнозування мовленнєвого висловлювання особистість, прийнявши перше слово фрази, передбачає наступне. Це зумовлене, за твердженням А. Брушлинського, минулим досвідом індивіда. Вчений зазначає, що «засвоюючи слова в певних поєднаннях один з одним, людина сприймає їх, прогножуючи те поєднання, яке найчастіше зустрічалося в її минулому досвіді» [23].

Текстосприймання та текстотворення реалізуються у двох рівнях прогнозування, відокремлений І. Зимньою: а) рівень смислу, що передбачає розвиток думки та б) вербальний рівень [73, с. 105]. Іншими словами, І. Зимня аналізує смислову та формальну антиципацію. Смислове прогнозування характеризується антиципацією думки в цілому. Формальне прогнозування – слів, словосполучень, речень, абзаців: за кількістю початкових букв вгадується слово, за кількістю слів – фраза, за кількістю фраз – основна думка цілого абзацу. Мета формального програмування полягає в правильному граматичному, лексичному та синтаксичному оформленні висловлювання.

У процесі творення тексту, той хто пише/говорить, спираючись на загальний задум, передбачає структуру висловлювання в цілому, мовні засоби, граматичні форми лексичних одиниць тощо. За твердженням І. Зимньої, ці два види прогнозування є синхронізованими, тобто здійснюються паралельно один одному [73]. Як зазначає М. Жинкін, «головною дієвою силою вміння складати текст є випередження майбутнього тексту. Воно регулює добір слів, розподіл предметних ознак явища, що описується в групі речень, інтонаційне зіставлення й організацію внутрішнього зв'язку близьких і віддалених за місцем речень» [65, с. 245].

Таким чином, зазначений механізм, спрямований на розвиток умінь в учнів прогнозувати зміст, граматичне оформлення та структуру речень і тексту.

Успішне розуміння та відтворення висловлювання опосередковано *механізмом компресії*, який зорієнтований на знаходження в первинному тексті найсуттєвішої інформації та представлення її в стислому вигляді відповідно до цільового призначення [7]. В результаті компресії отримується вторинний текст, що має різне призначення, сферу застосування, мовне оформлення.

Механізм ретроспективного аналізу можна визначити як прояв здатності контролювати логіку викладу своїх думок, своєчасно помічати і виправляти різні помилки та недоліки в змісті й мовному оформленні висловлювання, тобто здійснювати самоконтроль над якістю тексту.

Для окреслення психолінгвістичних засад формування текстотворчих умінь необхідно проаналізувати процес породження мовлення, що є втіленням мислення у вербальній мовній системі. Проблеми виникнення мовлення (внутрішнього і зовнішнього), їх поетапності та взаємозв'язку вивчали Б. Баєв, Л. Виготський, М. Жинкін, О. О. Леонтьєв, Ч. Осгуд та ін. Результати досліджень учених дають відповідний матеріал для розуміння цих процесів і врахування їх особливостей в обґрунтуванні методичної системи розвитку вмінь та навичок будувати власні висловлювання молодшими школярами.

У психологічних дослідженнях Л. Виготського сутність процесу породження тексту полягає в переході від думки до слова. Вчений зазначає, що породження тексту – це не «одягання» думки в слово, не вираження думки в слові, а здійснення її самої в слові [38]. Визначаючи сутність процесу породження мовлення, психолог звертає увагу на те, що спочатку виникає мотив, який породжує яку-небудь думку, потім вона оформляється, опосередковується у внутрішньому слові, в значеннях слів і, нарешті, в самих словах [38, с. 375]. Зазначене можна представити схематично: мотив – думка – внутрішнє мовлення – значення слів – слова. Акцентуємо, що Л. Виготський не розглядає формалізовану модель породження мовлення, він тільки пропонує загальні психологічні принципи.

Подальші погляди Л. Виготського лягли в основу досліджень О. Лурії, який розглядає формування висловлювання як перехід смислу у значення. При цьому науковець виділяє низку етапів: 1) етап мотиву і загального задуму, що на початку відомий суб'єкту в найзагальніших рисах; 2) етап внутрішнього мовлення, на якому відбувається перехід внутрішнього смислу в систему розгорнутих, синтаксично організованих мовленнєвих значень; 3) етап формування мовленнєвого висловлювання [127, с. 38].

Особливий внесок у зазначену проблему зробив О. Леонтьєв. Учений стверджує, що процес продукування тексту необхідно розглядати як складну, поетапну дію [117]. На перше місце науковець ставить мотив, в основі якого лежить образ; при цьому реципієнт ще не має плану дій, який йому необхідно здійснити, щоб результат матеріалізувався в дійсності; на другому місці – внутрішнє програмування, на основі чого певним одиницям надаються смислові ознаки та будується функціональна ієрархія цих одиниць; на третє місце – реалізація мовлення в звуковій чи графічній формі [117].

Отже, ґрунтуючись на тому, що структура будь-якої моделі повинна мати як мінімум три рівні, О. Леонтьєв виокремлює такі основні етапи процесу породження тексту: мотивація, внутрішнє програмування, реалізація задуму [119].

М. Жинкін пропонує тлумачити породження тексту як розгортання його задуму, який при своїй реалізації передбачає орієнтацію на адресата (читача) [67, с. 111]. Водночас, учений наголошує, що породження тексту містить п'ять етапів: механізм програмування; механізм, що пов'язаний з переходом від плану програми до граматичної структури речення; механізм, спрямований на пошук потрібного слова; механізм вибору звуків мовлення і переходу від моторної програми до її звукового наповнення; механізм, який забезпечує реальне здійснення звучання мови [66; 67]. Всі ці етапи є значущими для формування текстотворчих умінь в учнів, оскільки організовують їхні дії в процесі породження власних висловлювань.

І. Зимня виокремлює структуру (фази) мовленнєвої діяльності: «спонукально-мотиваційна, аналітико-синтетична, виконавча» [73], до складу яких входять певні етапи породження тексту: «спонукальний, смислоутворювальний, формулювальний і реалізуючий» [74, с. 77]. У першій фазі породження мовлення (спонукальний рівень), поряд з мотивом і наміром, виникає загальний задум висловлювання, що реалізується на наступних етапах. Друга фаза (смислоутворювальний і формулювальний рівні) передбачає вибір засобів й способів здійснення мовленнєвих дій, що в цілому являють собою процес програмування і внутрішню мовну організацію (лексичну, артикуляційну,

граматичну) [74, с. 78]. Саме на цій фазі у внутрішній промові створюється «мовленнєва настанова», яка викликає збудження відповідних мовленнєвих стереотипів: слухо-звукових і мовнорухових при породженні усного повідомлення та зорово-графічних і рукомоторних при породженні письмового повідомлення. На третій фазі – реалізації – відбуваються процеси артикуляції й інтонування [74, с. 79]. Отже, вчена приділяє увагу комунікативному наміру, добору мовних одиниць і контролю за їх застосуванням.

На основі досліджень М. Жинкіна, Л. Виготського, О. Лурії та інших у галузі породження мовлення О. Кубрякова розробила модель, яка передбачає мотив, задум, формування думки, оформлення та розвиток думки за рахунок мовних знаків, організацію цих знаків у зовнішнє мовленнєве висловлювання [107, с. 21-81.]. Підтримуючи думку вченої, додамо, що текстотворення має спиратися на психолінгвістичні особливості контролю, мовленнєвої рефлексії і редагування власного висловлювання в процесі мовленнєвої діяльності.

Ч. Осгуд, з'ясовуючи проблеми породження і сприйняття мовлення, психологічні механізми функціонування мовних засобів у процесі спілкування, характеризує рівні мовленнєвої діяльності: мотиваційний, семантичний, рівень послідовностей, інтеграційний [235]. На рівні мотивації комунікант приймає загальні рішення щодо комунікації – спілкуватися чи ні, якщо говорити то у якій формі (ствердження, питання, наказ) і що виділити логічним наголосом, які вибрати моделі інтонації. Семантичний рівень передбачає створення речень майбутнього висловлювання з певною послідовністю слів. На рівні послідовності відбувається розпізнання звукових одиниць, виділення між ними пауз, граматичних особливостей. Звукове оформлення створюваного висловлювання відбувається на інтеграційному рівні. Запропонована Ч. Осгудом модель є першою спробою представити процеси породження мовлення.

Таким чином, у психолінгвістиці існують різні моделі мовленнєвої діяльності, що стосуються поетапного процесу породження мовлення. В основному теорії породження мовлення достатньо близькі, вони певною мірою тільки доповнюють одна одну, конкретизують певні етапи чи виділяють у них

окремі складники. Процес створення висловлювання розглядається як цілеспрямована, організована і системна, вмотивована діяльність, що має певні послідовні етапи, що збігаються з фазами мовленнєвої діяльності.

За основу в дослідженні беремо модель мовленнєвої діяльності О. Леонтьєва. Означена модель містить фази: орієнтування, планування, реалізації, контролю, які характеризуються: мотивацією та імовірним прогнозування мовленнєвої діяльності; формуванням задуму-плану; перебігом від плану програмування до граматико-синтаксичної структури; пошуком потрібного слова за семантичними і звуковими ознаками; моторним програмуванням до заповнення її звуками; забезпеченням реального звучання мови [119]. На нашу думку, означена модель найповніше відображає всі етапи мовленнєвої діяльності, є найбільш прийнятною для учнів, тому вважаємо, що в методичній системі розвитку текстотворення необхідно навчати учнів послідовно (відповідно до цих етапів), помірковано і цілеспрямовано будувати тексти. Опишемо ці етапи.

Орієнтування побудови тексту – це інтелектуально-пізнавальна діяльність з осмисленням ситуації спілкування та предмета мовлення. На цій фазі в автора тексту виникає бажання розповісти про якісь події, довести своє твердження, описати суттєві ознаки явищ дійсності, які він сприймає [195]. З огляду на певну мету і ситуацію мовлення викристалізовується намір: про що скажу (напишу), як, з якою метою.

На етапі планування, на думку Т. ван Дейка, «формується певна контекстна модель майбутнього висловлювання, що містить інформацію про учасників комунікації, їх цілі, про тип комунікативної ситуації, в якій буде реалізовуватися текст» [52, с. 170]. Автор обмірковує попередній план розгортання думки. Визначає, з чого розпочне текст, в якій послідовності розкриє його тему, потім обдумує висновки. Цей план спочатку схематичний, не розгорнутий у деталях. У ході побудови висловлювання він уточнюється, змінюється.

Етап реалізації здійснюється за допомогою мовних одиниць у звуковому чи графічному вираженні. Мовець передає думку відповідними лексико-граматичними мовними засобами. Виклад має бути виразним, чітким, щоб той,

хто слухає або читає, міг одержати точне уявлення про предмет розмови.

Завершується етап породження тексту вдосконалення.

У дослідженні виокремлюємо етапи творення тексту, які необхідно враховувати під час формування текстотворчих умінь: 1) формування головного змісту тексту; 2) добір фактичного матеріалу, що відбувається у внутрішньому мовленні (вибір типу, стилю, жанру, мовних засобів, визначення послідовності викладу, тобто складання плану); 3) реалізація висловлювання, що передбачає перехід внутрішнього мовлення в зовнішнє, тобто звукове або графічне оформлення висловлювання відповідно до орфоепічних, орфографічних і пунктуаційних норм; 4) контроль (знаходження помилок, редагування).

Наголосимо, що в дослідженні ми не намагалися створити нову модель, а тільки продемонстрували її з позиції текстотворення, тому етапи та їх зміст збігаються з поглядами вчених.

Отже, модель відображає чіткий перехід від мотиву до формування мовленнєвої інтенції та передбачає внутрішнє програмування й реалізацію цього програмування в зовнішньому мовленні, а також контроль за результатами мовленнєвої діяльності.

Процес породження тексту в процесі текстотворення можна змодельовати за допомогою схеми, оскільки схематичне уявлення дозволить «з будь-якого боку побачити весь процес, усвідомлюючи його в термінах і поняттях, доступних цілеспрямованому формуванню» [74, с. 81]. (рис. 2. 2). На основі представленої моделі відбувається переказування та створення власних текстів.

Як бачимо зі схеми, процес породження тексту є багаторівневим. Перший рівень пов'язаний з оформленням задуму майбутнього висловлювання, що зумовлений певним мотивом. Це може бути звернення інформаційного характеру, бажання чітко сформулювати свою думку тощо.

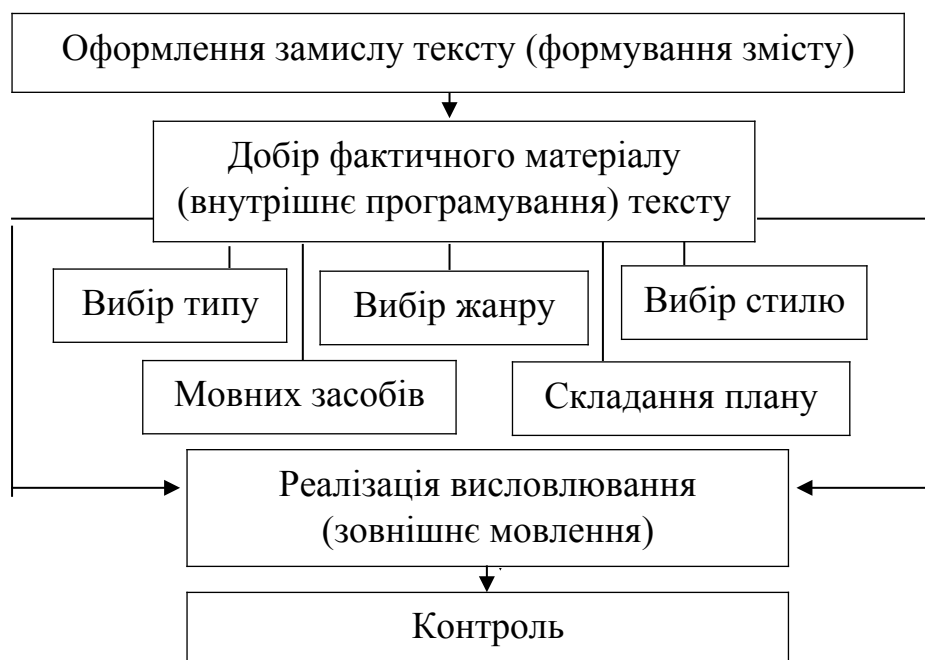


Рис. 2. 2. Модель породження тексту

Під задумом (мовленнєвою інтенцією) розуміється певна думка змісту, який автор хоче передати адресату [73; 120]. Всяке письмове висловлювання починається із зачину (тези), в якому міститься тема/основна думка, що потребує розширення, доведення тощо. Аналогом задуму в ході переказу є тема готового тексту, яка є «утворенням, що виникає в результаті розуміння тексту» [157, с. 158]. Отже, цей рівень передбачає в процесі складання творів формулювання теми й основної думки, прогнозування загального змісту відповідно темі; в переказі – розуміння змісту тексту (теми, основної думки).

Важливу роль відіграє добір фактичного матеріалу, що реалізується у внутрішньому мовленні, яке відбувається без участі органів мовлення, тобто обмірковування (Б. Ананьєв, Л. Виготський, О. Лурія, О. Соколов). На цьому етапі під час створення письмових текстів школярі обмірковують тему (що слід сказати, які слова використати відповідно до типу, жанру та стилю, як побудувати речення для цієї розповіді), складають план. У ході переказу – осмислюють тему й основну думку, добирають мовні засоби (застосовують авторські або використовують свої під час стислового, творчого переказу), створюють план тощо.

Реалізація програми текстотворення учнями початкових класів передбачає перехід внутрішнього мовлення в зовнішнє, тобто «від думки до слова на основі

звукового або графічного оформлення» [116, с. 40–41]. На означеному етапі здійснюється переказування та складання творів.

Завершується породження тексту молодшими школярами редагуванням.

Грунтовний аналіз праць психолінгвістів і характеристика представлених моделей мовленнєвої діяльності дають змогу виокремити стрижневі етапи процесу породження тексту під час переказу та створення власних висловлювань: формування головного змісту, добір фактичного матеріалу, реалізація висловлювання, контроль. Водночас у процесі переказу та творення власного тексту етапи мають розходження, що пов'язані із задумом. Елементарне уявлення про механізми породження тексту, допомагають зрозуміти, в якій ланці порушується процес формування та формулювання думки в школяра, проконтролювати висловлювання школяра.

Отже, побудова методичної системи формування текстотворчих умінь за принципом наступності в дослідженні зорієнтована на науково вивірене психологічне підґрунтя, яким є знання про особливості процесів породження висловлювання, а також вікові особливості молодших школярів, що навчаються на завершальному етапі початкової мовної освіти.

2.4. Педагогічні умови реалізації принципу наступності у формуванні текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти

Ефективність формування певного явища, зокрема текстотворчих умінь, безпосередньо залежить від низки умов в освітньому процесі.

Джерелознавчий аналіз засвідчив, що у словниках різних галузей знань поняття «умова» розглядається як «те, від чого залежить інше» [214, с. 707], «обставини, особливості реальної дійсності, на основі яких відбувається або здійснюється що-небудь» [33, с. 1506].

Формування текстотворчих умінь реалізується за допомогою перебігу

педагогічних умов, під якими розуміються «обставини, що впливають на протікання педагогічного процесу» [22, с. 112], «вимоги до організації освітнього процесу, компоненти, порядок дій цього процесу, середовище, ситуація, порядок, засоби, що забезпечують досягнення мети» [217, с. 104]. Суголосні з думкою М. Оліяр, яка тлумачить педагогічні умови як «комплекс обставин, створених у межах освітньо-комунікативного середовища, що сприяють ефективному і результативному формуванню комунікативної компетентності» [160, с. 224]. Відповідно означеному, педагогічні умови – це найбільш сприятливі та оптимальні обставини, за допомогою яких досягається і реалізується поставлена мета – формування текстотворчих умінь на завершальному етапі початкової мовної освіти.

Враховуючи основні завдання започаткованого дослідження, вважаємо, що ефективність навчання текстотворення забезпечують такі педагогічні умови, як: урахування принципу наступності у процесі текстотворчої діяльності молодших школярів та залучення молодших школярів до активної текстотворчої діяльності на уроках української мови. Розглянемо їх.

2.4.1. Урахування принципу наступності у процесі текстотворчої діяльності молодших школярів

Формування текстотворчих умінь у школярів, що навчаються на завершальному етапі початкової мовної освіти, підпорядковане методичній системі, яка втілюється в освітній процес на основі принципу наступності. Відповідно означеному, одне із завдань дослідження полягає у з'ясуванні сутності принципу наступності, оскільки він, по-перше, є базовим у дисертаційному дослідженні; по-друге, виступає «гарантом» безперервності освіти, вимагаючи системного навчання, тобто «на кожному наступному етапі продовжується закріплення та поглиблення тих знань, умінь і навичок, що склали його зміст на попередньому етапі» [137, с. 151].

Для розкриття змісту та визначення ролі принципу наступності в освітньому процесі, слід розглянути та проаналізувати різні підходи до його розуміння як

філософського, психологічного та педагогічного явища.

Наступність – це складне, багатогранне поняття. У *філософській літературі* (Е. Баллер, А. Зеленков, Г. Ісаєнко) немає єдиного трактування цього терміна. Його розуміння, починаючи з давньогрецької філософії і до наших днів, систематично поглиблюється й доповнюється.

З філософської позиції, сутність наступності полягає «в єдності збереження, відтворення та модифікації певного змісту із заперечуваною системою» [71, с. 21]. Наступність є суттєвою стороною діалектичного закону заперечення-заперечення: нове не заперечує старого, а реалізує найбільш раціональну його частину, доповнює його, уточнює межі застосування (Г. Гегель). Крім закону діалектики, існує закон переходу кількісних змін в якісні та закон єдності й боротьби протилежностей, які «яскраво проявляють свої дії при розгляді суміжних ступенів розвитку, точніше – під час переходу з однієї до іншої сходинки» (від початкової до середньої, від середньої до вищої освіти) [141, с. 10]. А. Мендигалієва зазначає, що «розвиток здійснює шлях поетапного накопичення кількісних змін і характеризується їх переходом на певній стадії. Якщо кількісні зміни відбуваються поетапно, то перехід до нового якісного стану здійснюється у формі стрибка» [141, с. 46].

На основі гегелівського закону «заперечення-заперечення» філософи (Е. Баллер, А. Зеленков, Г. Ісаєнко) висувують положення про невід’ємний зв’язок наступності з поняттями «розвиток», який трактується як процес, що спрямований не тільки на ліквідацію старого, але й на збереження і подальше вдосконалення того прогресивного, що було досягнуто на попередніх ступенях, без чого не можливе просування вперед ні в буті, ні в свідомості [91, с. 95]. Зазначимо, що розвиток зіставляється з поняттям «рух». Будь-який розвиток є рухом, проте не будь-який рух можна назвати розвитком. Якщо зміни безповоротні й якісні, то ми можемо зробити висновок, що розвиток є безповоротним рухом, який має якісні стосунки. Розвиток є процесом накопичення нового, який виражається в принципових перебудовах об’єкта.

По відношенню до еволюції, як зазначає А. Мендигалієва, розвиток є

процесом нескінченного руху матерії від нижчого до вищого, від простого до складного. Поступальний хід обумовлюється наявністю наступності в розвитку, тобто наступність виступає як початкова категорія розвитку. На кожному вищому ступені розвитку відбувається накопичення основного змісту нижчих ступенів, тому вони мають багатший зміст [141]. Отже, наступність забезпечує зв'язок між новим і старим у процесі розвитку.

За Г. Ісаєнко, якщо в процесі зміни відсутній елемент наступності, то ні про який розвиток не може бути й мови. «Нове не виникає на порожньому місці. Воно має глибокі корні в минулому етапі розвитку, породжується минулим, виростає з минулого, як дерево з насіння, і, у свою чергу, містить у собі зародок майбутнього... Наступність – це необхідна риса, що характеризує поступовий характер розвитку» [81, с. 8]. Крім того, науковець наголошує, що наступність служить для перенесення окремих рис і сторін попередньої стадії об'єкта, який розвивається, в його нову стадію [81]. З. Мукашев зазначає, що наступність в узагальненому вигляді передбачає рух від простого до складного, в ході якого досягнутий рівень розвитку зберігається шляхом його змін [153]. Таким чином, наступність характеризується введенням у нове тих елементів минулого, які не втратили своєї життєвості в нових умовах і сприяють розвитку.

Наступність є «особлива категорія, яка фіксує важливий момент діалектичного процесу розвитку» [81, с. 9]. Зазначимо, що освітній процес розвивається діалектично. Для педагогічної науки це означає цілісність педагогічної системи на рівні цілей, завдань, результатів, змісту і технологій. Досягнуті суттєві результати одного рівня розвиваються на якісно новому рівні, що забезпечує безперервність розвитку. При цьому розвиток здійснюється послідовно.

Отже, наступність виступає суттєвим боком розвитку, що забезпечує збереження об'єкта, який змінюється, та являє собою об'єктивну необхідність і закономірність процесу розвитку.

Аналізуючи механізми і функції наступності, М. Зав'ялова стверджує, що «наступність виявляється в єдності й боротьбі двох протилежних тенденцій:

збереження (утримання) і заперечення (відкидання, знищення), в результаті чого виникає нове» [68, с. 203]. У філософському словнику наступність розглядається як «зв'язок між різними етапами або ступенями розвитку буття та пізнання, сутність якого полягає в збереженні тих чи тих елементів цілого або окремих сторін його організації при зміні цілого як системи, тобто при переході з одного стану в інший» [214, с. 527]. Е. Баллер зазначає, що «пов'язуючи сьогодення з минулим і майбутнім, наступність тим самим зумовлює стійкість цілого» [10, с. 15]. Слово «наступність», на наш погляд, використовується не для позначення властивостей, а для позначення зв'язку між чимось, тобто між сторонами одного й того самого об'єкта.

Залежно від типів розвитку Е. Баллер виокремлює дві форми наступності: на одному рівні та на різних рівнях. Науковець зауважує, що «наступність на одному рівні пов'язана з кількісними змінами; на різних рівнях характеризується якісними змінами. Наступність на одному рівні спостерігається при змінах, що відбуваються в межах певної, відносно незмінної якості, тоді як наступність на різних рівнях характеризується якісними змінами в структурі та організації об'єкта» [10, с. 17].

Підсумовуючи вищезазначене, можна констатувати, що суть наступності полягає в єдності старого з якісно новим, збереженні в нових умовах тих рис і сторін об'єкта, які розвивалися на попередній стадії.

Широко представлені дослідження проблеми наступності як наукової категорії в *психології*. Принциповий внесок у проблему наступності вніс С. Рубінштейн. Він вивів її суть із закономірностей різних стадій розвитку людини. Вчений підкреслює, що «кожна наступна стадія процесу розвитку виростає з попередньої. Зміст вікових етапів у контексті наступності зводиться не до діагностики результатів і не до статичних оцінок, а до аналізу змін, характерних для даного періоду, оскільки вони є показниками розвитку особистості» [188, с. 273]. Досліджуючи генезис особистісного розвитку, С. Рубінштейн, виділив та описав вікові етапи, розкрив категорії цілісності й безперервності життєвого шляху індивідуума, науково обґрунтував роль кожного

етапу та його розвиток.

Психологічні основи наступності в дослідженнях Л. Виготського розкриваються в «зоні найближчого розвитку». Психолог довів, що розумовій діяльності властивий рівень «актуального розвитку» та «зона найближчого розвитку» [37, с. 5-242]. Перший рівень – «актуального розвитку» – характеризується завершеними циклами розвитку та реалізується в роботі, яку здатний виконати учень без сторонньої допомоги. Проте цей рівень не дає уявлення про розвиток учнів. У «зоні найближчого розвитку» діти виконують завдання під керівництвом учителя. Для успішного навчання важливо в «зоні найближчого розвитку» вміло і цілеспрямовано управляти пізнавальною діяльністю учнів, а на рівні «актуального розвитку» надавати можливість школярам працювати самостійно. «Зона найближчого розвитку» поступово перетворюється на «зону актуального розвитку» і перед учнями виникає нова «зона найближчого розвитку». Таким чином, добре організоване навчання є взаємозв'язаною і цілеспрямованою зміною зон розвитку [37, с. 5-242].

Зазначимо, що автор описує вікові періоди особистості, основні показники вікового розвитку психіки і психічних новоутворень дітей, обґрунтовує критичні періоди, що супроводжуються віковими кризами і визначає перехід від одного стабільного періоду до іншого.

Досліджуючи наступність як одну з умов розвитку особистості, О. Леонт'єв, дійшов до висновку, що стадії розвитку дитини характеризуються не тільки певним змістом провідної діяльності, а й послідовністю в часі. Вчений зазначає: «Та діяльність, яка раніше грала провідну роль, починає себе зживати і відсувається на другий план. Виникає нова провідна діяльність, а разом з нею – і нова стадія розвитку» [121, с. 77-79]. Отже, О. Леонт'єв вбачає прояв наступності в тому, що в руслі провідної діяльності виникають нові її види.

Відповідно до концепції Д. Ельконіна, система навчання повинна ґрунтуватися на наступності вікових періодів розвитку дітей при використанні своєрідності кожного періоду. Розвиток пізнавальної сфери дитини та її особистості здійснюється в руслі різних провідних діяльностей, що послідовно

змінюють одна одну в онтогенезі (в дошкільному віці – гра, в шкільному – навчання) [230].

У дослідженнях П. Гальперіна наступність реалізується в теорії поетапного (планомірного) формування розумових дій. Процес засвоєння знань і дій проходить кілька етапів, на кожному з яких створюються певні передумови для реалізації наступності в навчанні. Їх усвідомлення відбувається на основі актуалізації минулого досвіду з уведенням у нове [39]. Цілком очевидно, що основні положення зазначеної теорії відкривають широкі перспективи для навчання текстотворення, оскільки формування текстотворчих умінь здійснюється поетапно.

Отже, психологічний аспект наступності пов'язаний із розвитком особистості на різних вікових етапах і вимагає врахування вікових особливостей дітей, їх провідного типу діяльності, новоутворень та формування певного рівня готовності. Реалізація наступності простежується в організації процесу навчання під час оволодіння певними вміннями.

Вивчення наступності в *педагогічному аспекті* дозволяє визначити її сутність в освітньому процесі.

Зазначимо, що вперше ідеї реалізації наступності у навчанні дітей представлені в працях Ф. Дістервега, Я. Коменського, І. Песталоцці, К. Ушинського. Так, на думку Я. Коменського, для того щоб освіта була ефективною, необхідно реалізувати наступність, тобто «вивчення наукових основ має бути послідовним, а формування системи знань – систематичним. Усі заняття повинні розташовуватися таким чином, щоб наступне ґрунтувалося на попередньому, а попереднє зміцнювалося наступним» [92, с. 278]. І. Песталоцці акцентує увагу на необхідності здобувати знання в такій послідовності, за якої «кожне нове поняття є невеликим, майже непомітним доповненням до засвоєних раніше знань» [177, с. 204]. К. Ушинський вважає, що суть принципу наступності полягає у встановленні зв'язків між новоздобутими та вже існуючими знаннями, між якими існують внутрішні зв'язки, зовсім незалежно від того, на якому предметі та коли вони були придбані. Крім того, вчений наголошує, що

наступність є «педагогічним правилом, від якого залежить успіх будь-якого навчання» [212]. В. Сухомлинський розглядає наступність, з одного боку, як продуману підготовку учнів в усвідомленні нових знань, а з іншого, як уміння вчителя під час викладу нового матеріалу спиратися на набуті школярами знання, розвивати й удосконалювати їх [202].

Отже, заслуга дослідників у тому, що ними були сформульовані основні правила послідовного викладу матеріалу: рухатися від відомого до невідомого, від легкого до важкого, від близького до далекого. Водночас, глибокої розробки і практичного застосування проблема наступності не отримала.

Джерелознавчий аналіз наукової літератури засвідчив, що термін «наступність» набуває широкого застосування в педагогічній науці на початку ХХ століття. Низка вчених (Б. Ананьєв, А. Бушля, Ш. Ганелін, Л. Занков, Г. Люблинська) провели дослідження, що спрямовані на вивчення зв'язків наступності між дитячим закладом і першим класом, початковою школою та 5-м класом, а також між середньою і вищою школою [185].

У педагогічній літературі існують різні підходи щодо тлумачення поняття «наступність». Пропонуємо розглянути їх у таблиці (див. табл. 2. 1).

Таблиця 2. 1.

Розуміння принципу наступності в педагогічному аспекті

Учені	Розуміння поняття «наступність»
А. Мороз, Г. Люблинська	Загальнопедагогічний принцип: забезпечує зв'язок між різними ступенями освіти.

Продовження таблиці 2.1.

М. Вашуленко, О. Вашуленко, Ш. Ганелін, С. Годник, А. Киверялга, І. Лернер, О. Савченко	Загальнодидактичний принцип: а) здійснює взаємозв'язок змісту, форм, методів, прийомів вивчення матеріалу на всіх етапах, ступенях навчання; б) установлює зв'язки між новими та раніше здобутими знаннями як елементами цілісної системи; в) передбачає повторення
---	---

	здобутого в процесі роботи над новим матеріалом тощо; г) підготовлює учнів до оволодіння новими, більш складними знаннями й уміннями в майбутньому; д) здійснює послідовний зв'язок у роботі окремих класів і шкільних ступенів шляхом узгодження програм, підручників, навчальних посібників [31].
Ю. Бабанський, В. Мойсієнко	Умова цілісності та ефективності педагогічного процесу; фактор, який визначає логіку та послідовність навчання і виховання особистості на всіх вікових етапах [154, с. 41]
О. Глазова, М. Данилов, Б. Єсіпов	Вимога, яка виражається в оволодінні знаннями, а також у розвитку здібностей, що завжди повинні бути підготовлені попереднім етапом навчання і життя [54, с. 249]. Поняття «наступність» характеризує вимоги, які ставляться до знань і вмінь учнів на певному етапі навчання; форм, методів і прийомів опрацювання нового навчального матеріалу [43].

Як бачимо з таблиці, більшість науковців вважають, що від реалізації наступності залежать результати освітнього процесу. До того ж принцип наступності, на думку одних учених, є загальнопедагогічним принципом, інших – загальнодидактичним.

Так, О. Мороз, називаючи наступність загальнопедагогічним принципом, зауважує, що він «вимагає постійного забезпечення нерозривного зв'язку між окремими сторонами, частинами, етапами та ступенями навчання; розширення і поглиблення знань, набутих на попередніх етапах навчання» [152, с. 10].

Розглядаючи наступність з позицій системи, Г. Люблинська трактує як «послідовність освітньої роботи, де в кожній наступній ланці триває закріплення, розширення, ускладнення та поглиблення тих знань, умінь і навичок, які склали зміст навчальної діяльності на попередньому етапі» [131, с. 5]. Як бачимо, науковець не називає наступність загальнопедагогічним принципом, але має це на увазі.

Інші вчені (Ш. Ганелін [40; 41; 42], М. Данилов [51], Б. Єсипов [166], Ю. Кустов [109], В. Онищук [53], О. Савченко [191; 192],) наступність розглядають як загальнодидактичний принцип, який «надає освітньому процесу динамічний характер» [109, с. 8], тобто передбачає «опору на попередній зміст, його подальше використання; ... розширення і поглиблення нових знань, закріплення здобутого матеріалу на високому рівні» [42, с. 14]. Б. Єсипов зазначає, що «будь-яке нове досягнення в засвоєнні знань і розвитку здібностей завжди підготовлене попереднім етапом навчання» [166, с. 212]. Опора на набуті знання, як підкреслює Г. Михайловська, забезпечує рух ... в уміннях, їх зміцнення і «зняття» труднощів, з якими стикаються учні [149, с. 31].

У дослідженнях А. Сманцера стверджується, що наступність реалізується в трьох проекціях: минулому, теперішньому та майбутньому [199], тобто аналізується як безперервний перехід кількісних змін в якісні. А. Кухта вважає, що «наступність в освітньому процесі забезпечує перехід від минулого через сучасність до майбутнього в процесі якого здійснюється зв'язок між цими трьома етапами навчання» [110, с. 18]. При цьому «новий етап, який є наслідком попереднього, є фундаментом для становлення і розвитку для наступного» [91, с. 113]. Отже, наступність як загальнодидактичний принцип вимагає «формування знань, умінь і навичок у відповідному порядку, з тим, щоб кожен елемент навчального матеріалу логічно пов'язувався з іншим, а наступне спиралося на попереднє і готувало до засвоєння нового» [3, с. 129]. А. Богуш наголошує, що наступність є «вищим щаблем розвитку, коріння якого проросли в попередньому ґрунті» [16, с. 11]. І далі вчена називає наступність складником неперервного освітнього процесу [16].

Особливістю безперервної освіти є «дискретність її організаційної основи» [43], тобто навчання має бути як безперервним, так і поступовим. У системі безперервної освіти особливо важливе значення має горизонтально-вертикальна дискретність, яка передбачає врахування конкретних особливостей кожної освітньої ланки, що стикаються між собою [43]. О. Савченко відзначає, що принцип наступності потребує «якнайточнішого врахування рівня готовності дітей не лише на «стиках» освітніх ланок, а й у межах кожного етапу» [192, с.111]. При цьому передбачається «послідовне і системне розміщення навчального матеріалу» [47, с. 227] та «зв'язування нового матеріалу з нещодавно або давно засвоєними знаннями про схожі явища дійсності» [2, с. 31].

Підсумовуючи, можна сказати, що основними рисами наступності є безперервність, поступовість, поетапність, логічний перехід від минулого через сучасність до майбутнього.

Вагомою в дослідженні є думка М. Пентилюк, в якій наголошується, що основою мовної освіти в Україні є наступність, яка «орієнтує на використання набутих раніше (опорних) знань і навичок під час навчання мови на всіх етапах» [146, с. 51]. До того ж вчена радить спиратися на опорні знання і навички, важливі для вивчення конкретного мовного явища [146]. Без сумніву, позитивним є твердження М. Вашуленка, в якому зазначається, що принцип наступності «проявляється в становленні зв'язків між матеріалом, що вивчається і вивченим» [27, с. 16]. Дотримування наступності в організації методики навчання мови в початковій школі дозволяє ефективно проводити освітній процес, при цьому, на думку вченого, необхідно «від класу до класу вдосконалювати систему розумових дій молодших школярів» [28, с. 25], що матиме міцне підґрунтя для формування текстотворчих умінь.

Наступність у процесі володіння мовою, на думку К. Плиско, передбачає «раціональне використання набутих раніше знань і навичок під час вивчення нового мовного матеріалу і підготовку до свідомого сприймання наступних тем» [179, с. 39]. М. Баранов звертає увагу на те, що «наступність у процесі навчання мови характеризується обліком знань, отриманих учнями в попередніх

класах, під час вивчення нового матеріалу» [147, с. 107]. Л. Мамчур наголошує, що наступність передбачає «поетапне введення в освітній процес мовних і мовленнєвих понять, пов'язаних з поступовим засвоєнням тексту, ознак, типів і стилів мовлення» [138, с. 154]. Є. Голобородько переконливо доводить, що наступність спостерігається в межах одного розділу науки з мови. Розробляючи методику вивчення такої складної частини мови, як дієслово, вчена звертає увагу на те, що «нове слід пізнавати на постійно розширювальній основі раніше вивченого» [45, с. 42].

У мовній освіті, за М. Львовим, наступність полягає в «послідовному, систематичному розташуванні теоретичного і практичного матеріалу, в опорі на вивчене й на досягнутий рівень мовленнєвого розвитку» [134, с. 150]. Дотримується цієї позиції А. Богущ, яка наступність розглядає як поступове ускладнення, що відображене як у змісті роботи, так і в методиці навчання [15]. Г. Шелехова зауважує, що «плануючи роботу над розвитком того чи того ... вміння, вчитель має визначити, на що можна і необхідно спиратися з вивченого в попередніх класах» [225, с. 42]. Погоджуємося з висловленою ідеєю, тому враховуємо її під час визначення змісту навчального матеріалу для формування текстотворчих умінь молодших школярів.

О. Глазова, визначаючи характерні риси принципу наступності в процесі текстотворення, акцентує увагу на зв'язку «попереднього й наступного навчального матеріалу в змісті роботи; раніше набутих і нових знань, умінь і навичок, їх розширення, поглиблення, ускладнення» [44, с. 10], а також «ступенів і етапів освітнього процесу, що здійснюється при переході від одного уроку до наступного, від одного року навчання до наступного» [85, с. 80]. В. Сидоренков зазначає, що наступність реалізується через «розгляд цілісного явища в статичності до спостереження над ним в динаміці; меншої самостійності учнів у розв'язанні поставлених завдань до повної самостійності» [194, с. 11].

Особлива значущість принципу наступності, на нашу думку, полягає у дотримуванні зв'язку між сформованими текстотворчими вміннями і тими, що формуються, а також «підготовці до опанування нових, складніших знань, умінь у

майбутньому» [29]. У результаті дії наступності в освітньому процесі вивчення української мови маємо поетапну систему формування текстотворчих умінь (див. рис. 2. 3).



Рис. 2. 3. Етапи реалізації принципу наступності у формуванні текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти

Отже, уся текстотворча діяльність реалізується у трьох проекціях: минулому, теперішньому та майбутньому: теперішнє вивчення певного явища спирається на те, що було розглянуто в минулому, і містить проекцію на те, що буде опрацьовано в майбутньому. Важливою в цьому плані є думка К. Плиско, що «постійний рух назад і вперед – це закономірність усякого розвитку... Цей рух іде не по прямій, а по спіралі, що дає можливість повторювати, осмислювати вивчене на вищому рівні» [179, с. 41]. Принцип наступності дає змогу чітко визначити зміст роботи на певний, конкретно визначений етап навчання.

Зазначені вище підходи до визначення статусу та виявлення сутності наступності лише підкреслюють її універсальність. Цей феномен є поліфункціональним явищем, тому що розглядається як закономірність, умова, вимога тощо. В дослідженні наступність аналізується як загальнодидактичний принцип, що забезпечує безперервність і систематичність навчання. Незважаючи на відмінності в розумінні та визначенні наступності, в змістовному плані виявляються спільні підходи. Більшість авторів одностайні в тому, що наступність передбачає послідовне засвоєння матеріалу, опору на вивчене. Це забезпечує зміцнення, розширення та вдосконалення сформованих умінь, зокрема текстотворчих.

Спираючись на аналіз філософських, психологічних, дидактичних та

лінгводидактичних підходів, доходимо висновку, що *наступність у формуванні текстотворчих умінь в учнів молодших класів* дозволяє розвивати вміння створювати тексти на основі цілеспрямованого систематичного навчання з поступовим розширенням та ускладненням вивченого мовного матеріалу з урахуванням набутих знань, умінь і навичок учнів на попередніх етапах, та тих пропедевтичних знань і умінь, що будуть формуватися в майбутньому.

Представлені позиції є важливими для дослідження, оскільки передбачають осмислення й усвідомлення необхідних шляхів реалізації принципу наступності в процесі формування текстотворчих умінь: поетапність освітнього процесу щодо текстотворення; розвиток умінь створювати тексти в межах завершального етапу початкової мовної освіти в цілісності, системності, послідовності; врахування рівня готовності учнів у попередніх класах.

2.4.2. Залучення молодших школярів до активної текстотворчої діяльності на уроках української мови

На сучасному етапі основним завданням учителя є не тільки пояснити матеріал, а й викликати у школярів зацікавленість, залучити їх до активної мовленнєвотворчої діяльності. Безперечно, залучення молодших школярів до активної текстотворчої діяльності на уроках української мови здійснюється на основі різних методів, засобів, форм навчання тощо. З цих позиції проаналізуємо означене.

Отже, найважливішим компонентом методичної системи формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів є **методи навчання**. Лінгводидактичні дослідження вчених (А. Алексюк, Ю. Бабанський, О. Біляєв, С. Гончаренко, І. Лернер, В. Мельничайко, К. Плиско, В. Онищук, О. Савченко, М. Скаткін та ін.) і розвідки лінгводидактів (З. Бакум, М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, М. Греб, Н. Грона, Т. Донченко, С. Караман, О. Кучерук, М. Пентилюк, Н. Сіранчук, Г. Шелехова та ін.) пропонують різні дефініції поняття «методи навчання» і розробок різнотипних їх класифікацій, але «до нині означена проблема не є остаточно вирішеною, оскільки – це складне і

багатоаспектне явище ще перебуває у розвитку, тому що відбувається або переосмислення використання традиційних його складових, або впровадження нових відповідно до цілей мовної загальної освіти в Україні» [137, с. 185].

Аналіз методичної літератури засвідчив, що під методом розуміють «основні шляхи, способи роботи вчителя та учнів, за допомогою яких отримуються певні знання, вміння і навички» (Н. Мойсеюк [151]). М. Вашуленко наголошує, що метод навчання є «способом упорядкованої взаємної діяльності вчителя й учнів, спрямований на розв'язання освітніх завдань» [145, с. 7]. І. Зайченко зазначає, що метод виступає «способом спільної активної діяльності вчителя й учнів» [69, с. 159].

Спорадично з Л. Мамчур вважаємо, що метод навчання – це «спосіб цілісної та чітко організованої ...діяльності, який забезпечує конкретну взаємодію вчителя й учнів на уроці мови з метою досягнення поставленої загальної цілі» [137, с. 186] – сформувані текстотвірчі вміння молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти.

Проявом методу стає прийом, що «становить сукупність освітніх ситуацій, спрямованих на досягнення його проміжної мети» [220, с.95], виступає засобом застосування методу [144, с. 33]. Аналогічної думки дотримується І. Зайченко, який розглядає прийом не тільки як елемент методу, але й як «складник, разову дію, окремий крок у реалізації методу або модифікація методу в тому випадку, коли метод невеликий або простий за структурою» [69, с. 159]. М. Фіцула характеризує прийом як «деталь методу, часткове поняття щодо загального поняття «методу»» [215]. Отже, думки науковців єдині в тому, що прийом є компонентом методу, його складником. Це означає, що метод є сукупністю способів дій, а прийом – поодинокий спосіб дії; метод – первинний, прийом – вторинний.

Особливості співвідношення цих термінів зумовлені тим, що метод відображає загальну спрямованість діяльності, яка за її конкретної реалізації розпадається на низку дій (способів дій), тому назва методу може бути перенесена на назву одного з його прийомів. Відповідно до цього, в дослідженні метод і

прийом не протиставляються один одному. Говорячи про методи, будемо мати на увазі сукупність прийомів, що їх складають.

Відомо, що методи навчання вчені класифікують за різними критеріями: за джерелом знань (І. Малафіїк, І. Підласий, О. Текучов, Л. Федоренко, В. Чайка); за способом взаємодії вчителя й учнів на уроці (О. Біляєв, Е. Палихата, М. Пентилюк, Л. Федоренко та ін.), за дидактичною метою (І. Огородников та ін.), за рівнем пізнавальної діяльності учнів (І. Лернер, М. Скаткін).

Проаналізувавши різні типології методів, вважаємо, що оптимальними у формуванні текстотворчих умінь є методи виокремлені а) за способом взаємодії вчителя й учнів на уроці; б) за характером пізнавальної діяльності (репродуктивний, проблемний, частково-пошуковий, дослідницький) та в) контролю/самоконтролю. За основу взято ці методи, оскільки вони: а) враховують активність позиції учителя й учня як суб'єктів освітнього процесу [20, с. 100]; б) поєднують традиційні та новітні методи [20, с. 100]; в) забезпечуються розвиток текстотворчих умінь. Не применшуючи значущості всіх названих методів навчання, далі схарактеризуємо лише ті з них, що найбільше впливають на активізацію текстотворчої діяльності учнів та сприяють ефективності експериментальної методики. Зазначимо, що за способом взаємодії вчителя й учнів на уроці до складу традиційних методів навчання належать: розповідь, пояснення, бесіда, аналіз, спостереження, метод вправ; новітні містять такі методи, як: побудова асоціативного куша, майстерня, лінгвістичний експеримент, дидактична гра, «Я дослідник», «Мозковий штурм» тощо.

Докладно розглянемо першу групу методів за способом взаємодії вчителя й учнів на уроці.

У процесі формування текстотворчих умінь ефективним є метод *розповідь*, що передбачає повідомлення про письменників, довколишній світ, пізнавальні факти тощо. Розповідь має бути короткою – у межах 2-3 хвилин, інколи до 5 хвилин.

Метод пояснення, на думку А. Кузьмінського та В. Омеляненка, передбачає «розкриття сутності певного явища, закону, процесу» [108]. В ході навчання

текстотворення пояснення зорієнтоване на розкриття суті деяких фактів, наприклад ланцюгового і паралельного зв'язку речень, структури текстів різних типів і жанрів, значень слів, опрацювання синонімів і антонімів тощо.

Важливим методом у формуванні текстотворчих умінь є метод *бесіди*. Відомо, що в процесі переказу, створення власних текстів, розгляду картин, бесіда реалізується в різних видах. Вагоме значення в текстотворенні мають: евристична (підводить до розуміння та засвоєння нових знань); вступна (повідомляє нові знання); закріплювальна (застосовується після вивчення матеріалу); індивідуальна (запитання ставляться до одного учня); фронтальна (запитання ставляться до всіх учнів) бесіда [70, с. 54].

Метод бесіди знаходиться у тісному взаємозв'язку з *методом аналізу*, що передбачає ««розчленування» об'єкта на частини з метою розкриття ідеї, теми тощо» [173]. На думку О. Божко, аналіз тексту «створює умови для ... успішного формування практичних умінь і навичок текстової діяльності учнів (сприйняття, інтерпретації, відтворення і створення висловлювань)» [19].

На успішність аналізу текстового матеріалу, на наш погляд, впливає якість засвоєння (практично) учнями таких лінгвістичних понять, як текст, тема, основна думка, структура тексту, заголовок, абзац, форми (усний/письмовий, монолог/діалог), способи поєднання речень (ланцюговий, паралельний), тип (розповідь, опис, роздум), стиль, жанр мовлення тощо.

У процесі побудови текстів на основі переказу, як засвідчують типові освітні програми [205] та програма початкової школи, що затверджена МОН України у 2012 р. [206], використовується змістовий, композиційний і мовний аналіз. Змістовий аналіз спрямований на розуміння теми й основної думки. Серед прийомів цього аналізу неабияке значення має надання відповідей на запитання, формулювання теми, ідеї, обговорення й опрацювання заголовку тощо.

Аналіз композиційної структури тексту орієнтує на знаходження частин (зачину, основної частини й кінцівки), визначення їх мікротем та складання плану, який повинен відображати не тільки структуру, а й зміст кожної частини [206].

Мовний аналіз має на меті навчити школярів знаходити мовні засоби, за допомогою яких автор розкриває тему. На практиці зазначене реалізується на основі пояснення незнайомих слів, знаходження синонімів тощо.

Крім того, зазначені види аналізу застосовуються на етапах підготовки щодо створення власного твору в процесі розгляду тексту-зразка, наслідування якого стимулює потребу будувати власні висловлювання подібного рівня.

Доречним є використання аналізу під час навчання школярів писати твори на основі художньої репродукції. Мета цієї роботи – усвідомити задум майстра.

На завершальному етапі початкової мовної освіти «підхід до написання твору за демонстраційною картиною істотно змінюється» [8, с. 4], порівняно з попередніми класами. Школярі намагаються зрозуміти загальний зміст картини (Ця картина про ... та ін.), сформулювати тему, ідею автора, а також здійснити композиційний аналіз картини (передній, середній та задній план) [8, с. 6]. Зазначимо, що передній план передбачає виокремлення предметів, що ближче знаходяться до очей, та докладну їх деталізацію (які вони, де знаходяться, що біля них тощо). Під час аналізу середнього плану реалізується менша деталізація, тобто предмет описується двома-трьома ознаками; кількість означень знижується до 2-3-х. Аналіз заднього плану зводиться лише до рівня однієї назви предмета та його основної ознаки. Л. Ходякова зазначає, що на «початку аналізу, доцільно з'ясувати враження учнів від картини; уточнити, чому вона викликала такий настрій» [201, с. 10].

Таким чином, аналіз допомагає усвідомити та зрозуміти зміст, особливості різних текстів і художніх репродукцій на основі правильно побудованої системи запитань.

Активізувати текстотворчу діяльність в учнів початкової школи сприяє *метод спостереження*. На думку Л. Мамчур, цей метод є «одним із джерел знань учнів, що є базою для формування вмінь і навичок, необхідних для створення власних висловлювань» [137, с. 164]. Учені (С. Дорошенко, М. Вашуленко, О. Мельничайко) запевняють, що метод спостереження «спонукає дітей вдивлятися в довколишнє, схоплювати найістотніше в предметах, явищах,

виокремлюючи їх ознаки в певній послідовності» [143, с. 384]. В наукових дослідженнях цієї проблеми вченими (Б. Ананьєвим, М. Гамезо, А. Петровським, М. Ярошевським та ін.) встановлено, що його підгрунтям є сприймання. Джерелом для спостереження в процесі навчання текстотворення виступають явища природи, тексти, картини. На їх основі можна зіставити малюнок і текст-опис, розглядати предмети.

На основі спостереження реалізується метод *порівняння*, спрямований на виявлення схожого і відмінного в певних об'єктах. Означений прийом, здебільшого, застосовується в процесі створення власних текстів у формі опису. Порівняння будується за допомогою слів-зв'язок *як, мов, немов*, а також з урахуванням певних правил: предмети порівнюються за однаковими ознаками (форма з формою, розмір з розміром, смак зі смаком тощо) та паралельним і послідовним способом (Т. Ладиженська).

В експериментальній методиці у формуванні текстотворчих умінь провідна роль належить *методу вправ*, що є одним із традиційних і перевірених часом методом, ефективним способом формування конкретних умінь і навичок учнів в активній текстотворчій діяльності. Цей метод, на думку В. Чайки, передбачає «планомірне, організоване, повторне виконання дій із метою оволодіння ними або підвищення якості» [220, с. 107]. А. Кузьмінський, В. Омеляненко зазначають, що вправа – це метод навчання, який передбачає багаторазове повторення учнями певних дій чи операцій з метою формування вмінь і навичок [108].

Розглянемо типології вправ формування комунікативно-мовленневих умінь, які співвідносяться з текстотворчими та активізують текстотворчу діяльність. Проблему класифікації вправ та впровадження її в освітній процес досліджували як вітчизняні, так і зарубіжні вчені-методисти (М. Вашуленко, О. Горошкіна, Б. Есаджанян, Т. Ладиженська, В. Мельничайко, Г. Михайловська, М. Пентилюк, Т. Рамзаєва, М. Успенський та ін.).

Виходячи з рівня оволодіння мовою, Б. Есаджанян виділяє вправи рецептивні, репродуктивні і продуктивні [62, с. 15-19]. Рецептивні – передбачають зорове впізнавання певних явищ тексту. Репродуктивні –

дозволяють відтворити засвоєний матеріал. Продуктивні – орієнтують на самостійне конструювання висловлювань з використанням їх у комунікативних цілях.

Доцільність побудови системи вправ у відповідності зі способом формування вмінь і навичок доводить М. Успенський [208, с. 33]. Цей критерій дозволив ученому виокремити вправи імітаційні, оперативні та комунікативні.

Імітаційні вправи дослідник пов'язує з наслідувальним відтворенням (усно або письмово) тільки почутих чи побачених відрізків тексту [208, с. 34]. Серед вправ оперативного типу М. Успенський пропонує аналітичні, що формують уміння та навички пасивної мовленнєвої діяльності (сприйняття мови) і конструктивні, спрямовані на формування вмінь і навичок активного мовлення на основі низки завдань на додавання, трансформацію, за моделями або мовними зразками [208, с. 35]. До комунікативних відносяться такі види робіт, як конструювання речень (за моделями або спеціальним завданням), відповіді (розгорнуті) на запитання, різні ситуативні вправи, перекази, твори, творчі роботи за картинами [208, с. 36].

Система вправ, за Г. Михайловською, – комплексні, предмовленнєві і мовленнєві – припускає, що розвиток комунікативно-мовленнєвих умінь проходить шлях від ознайомлення з мовним матеріалом через побудову конструкцій до практики в самостійному вживанні засвоєних мовних явищ у конкретній мовленнєвій ситуації [150, с. 120-121].

Слушним є підхід роботи над текстом (готовим і створюваним) Т. Ладиженської, в основі якого виокремлюється 5 груп вправ, що передбачають перехід «від аналізу готового мовного матеріалу до створення власних висловлювань» [148, с. 17]: 1) вправи аналітичного характеру за готовим текстом (аналіз тексту, порівняння текстів); 2) вправи аналітико-мовленнєвого характеру за готовим текстом (аналіз, абстрагування, узагальнення і визначення мовленнєвих дій); 3) вправи на переробку готового тексту (редагування); 4) вправи, що вимагають створення нового тексту на основі зразка; 5) вправи, що тренують учнів у створенні власного тексту [115, с. 43-47].

За ступенем самостійності та творчої активності в мовленні Т. Рамзаєва та М. Львов пропонують вправи «за зразком», конструктивні і творчі. Вправи «за зразком» – це усні і письмові перекази; конструктивні передбачають перебудову тексту, розширення або звуження власного тексту, редагування написаного; творчі вправи, спрямовані на самостійність учнів, тобто внесення щось свого, нового, оригінального [186, с. 426-427]. До їх числа відносяться усні розповіді, письмові твори, імпровізація, творчий виклад, усне малювання, ілюстрування прочитаного, відгуки на прочитане, листи.

Запропоновані вченими вправи (Т. Ладиженська, М. Львов, Г. Михайловська, Т. Рамзаєва, М. Успенський), на наш погляд, вимагають розширення та конкретизації з позиції формування вмінь переказувати тексти різними способами та створювати мовленнєві жанри.

Співвідносячи вправи з основними етапами творення тексту (орієнтування, планування, реалізація, контроль), Л. Варзацька називає інформаційно-змістові, структурно-композиційні, лексико- та граматико-стилістичні, редагування [26, с. 31], які допомагають правильно сприймати та створювати зв'язні висловлювання відповідно до мети, умов спілкування та норм літературної мови. Означену класифікацію вправ у дисертаційному дослідженні беремо до уваги, оскільки кожний текст характеризується роботою над змістом, структурою, мовними засобами, а також виправленням недоліків.

С. Омельчук для формування мовленнєво-комунікативних умінь пропонує мовленнєві, комунікативні та конструктивні вправи, що «пов'язані з умінням добирати мовні засоби відповідно до стилю, типу і жанру мовлення та ситуації спілкування» [163, с. 9], «формують увесь комплекс умінь і навичок, необхідних у продуктивній комунікативній діяльності» [164]. Зазначимо, що ця класифікація частково враховує специфіку текстотворення молодших школярів, тому що спрямована «на збагачення граматичної будови мовлення учнів» [165].

У дослідженні імпонує класифікація вправ Г. Шелехової, оскільки вона передбачає розвиток умінь монологічного й діалогічного мовлення [227]. Дослідниця виокремлює а) рецептивні вправи, що аналізуються

загальномовленнєвими та стилістичними вправами, які потребують від учнів сприйняття, усвідомлення і фіксації в пам'яті одержаної інформації, характеристики мовних засобів або тексту з певного погляду, групування мовних засобів за вказаною ознакою, оцінку й аналіз мовних засобів, знаходження стилістичної невідповідності тощо; б) репродуктивні вправи пов'язані з уміннями школярів відтворювати здобуті знання, способи діяльності (за зразком, схемою, пам'яткою та ін.), добирати мовні засоби за певною ознакою, поширювати речення, додавати слова за змістом, відповідати на запитання, переказувати (докладно, стисло та вибірково) тощо; в) продуктивні вправи потребують від учня творчого застосування знань, використання їх у новій ситуації, володіння способами діяльності, необхідними для виконання вправ типу трансформації текстів, редагування, написання творів різних стилів, типів і жанрів мовлення, складання діалогів тощо [227].

Усі названі роботи вносять значний внесок у теорію вправ, але остаточної проблеми створення оптимальної системи вправ не вирішують. Питання про типологію вправ, що враховує специфіку текстотворення, все ще залишається однією з актуальних.

Спираючись на розглянуті класифікації, у дисертації з позиції текстотворчої діяльності молодших школярів, що навчаються на завершальному етапі початкової мовної освіти, виокремлено мовно-мовленнєві, репродуктивно-конструктивні та оцінно-рефлексивні вправи.

Успіх формування текстотворчих умінь залежить від *ситуативних вправ*, що «містять пізнавальні завдання ситуативного характеру» [137, с. 201]. Основною їх ознакою є наявність мовленнєвого стимулу, що викликає мовленнєву реакцію та активність учня, визначає вибір тієї чи іншої мовної одиниці. До того ж в їх основі лежить активізація процесу пізнання через моделювання ситуації, під якою розуміється «творення таких ситуацій-моделей, коли реальні об'єкти замінені символами, а стосунки між учасниками діяльності складаються не природно, а організовані під керівництвом педагога» [223]. Реалізуючись у шкільних умовах під час навчання діалогічного та монологічного

мовлення, штучні ситуативні вправи «базуються на уявній комунікативній ситуації, її аналізі, визначенні складників і передбачають формування вмінь творчо, доречно використовувати мовні одиниці, ситуативно виправдано співвідносити зміст і форму власного висловлювання» [137, с. 201]. З позиції текстотворення ситуативні вправи допомагають сформувати вміння стисло формулювати думку, усвідомлювати різницю стилів, типів, спонукають до творення текстів певних жанрів (лист, привітання, суперечка тощо).

Отже, в основі ситуативних вправ лежить побудована вчителем ситуація, яка передбачає стимулювання учнів до активної текстотворчої діяльності.

Однією з важливих умов формування текстотворчих умінь молодших школярів є використання новітніх, зокрема *інтерактивних методів навчання*, що спрямовані на «комунікативну активність між учасниками спілкування» [168]. Вони стимулюють учнів до взаємодії, сприяють зануренню школярів у спілкування [203, с. 7]. Ці методи, на думку О. Пометун, орієнтовані на здобуття знань засобами спільної діяльності через діалог, полілог учнів між собою та вчителем [181; 83]. О. Горошкіна зазначає, що «інтерактивний означає такий, що здатний взаємодіяти або перебувати в режимі бесіди, діалогу з ким-небудь (вчителем, іншими суб'єктами освітнього процесу) або чим-небудь (комп'ютером)» [50, с. 7], тобто інтерактивне навчання – це «діалогізоване навчання, під час якого здійснюється взаємодія вчителя й учня, учня й учнів, занурення в комунікацію» [50, с. 7]. Учень і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання. Водночас учитель, як джерело знань, відступає на другий план. Він тільки стає організатором такого освітнього процесу, коли учні самостійно вивчають нове, вирішують завдання, знаходять шляхи вирішення проблеми [181; 203]. Зазначимо, що інтерактивні методи навчання – мобільне багаторівневе утворення, що складається з низки різноманітних прийомів, тобто «простих невеличких процедур організації інтерактивної взаємодії» [104, с.60]: «спостереження, порівняння, конструювання тощо» [50, с. 9].

Аналіз наукових робіт (Л. Варзацька, Л. Кратасюк, Т. Окуневич,

М. Олійник, М. Пентилюк, О. Пометун, Л. Пироженко та ін.) засвідчує, що існує багато видів інтерактивних методів. Серед усього різноманіття віддаємо перевагу мозковому штурму, побудові асоціативного куща, майстерності, методу «Прес» та ін., що «дають змогу сформувати лінгвістичні та мовленнєві вміння учнів, вищим проявом яких є вміння створювати висловлювання (тексти) різних типів, стилів і жанрів» [104, с.65], тобто найбільше стимулюють мовленнєву активність учнів.

Активізувати учнів допомагає такий метод, як *«Побудова асоціативного куща»*, в якому вчитель визначає тему одним словом, а учні згадують все, що знають стосовно цього слова. Спочатку виникають найстійкіші асоціації, потім другорядні. Вчитель фіксує відповіді у вигляді своєрідного «куща», який поступово «розростається» [82, с. 27]. Така вправа дає можливість сформувати план твору чи жанру, зокрема листа тощо.

У тісному взаємозв'язку перебуває цей метод з методом *«Майстерня»*, що передбачає творення учнями словосполучень, речень і текстів.

Іншим ефективним інтерактивним методом є *лінгвістичний експеримент*, орієнтований на вивчення певного аспекту мовного явища [222]. В методиці викладання мови він використовується як метод дослідження і як прийом навчання в рамках проблемно-пошукового, дослідницького методу. Слідом за А. Пешковським, сучасні методисти вважають його одним з основних прийомів роботи з текстом, що здійснюється в аналітичному (від цілого тексту до його компонентів) і синтетичному (від одиниць мови до тексту) напрямках. Лінгвістичний експеримент у початковій школі передбачає вилучення мовного явища з тексту, зокрема прикметників, що демонструють семантичну та художньо-зображальну функцію цієї частини мови; підставлення (заміну) мовного елемента синонімами; поширення тексту, трансформацію (заміну одних конструкцій іншими) тощо. Це дає можливість створювати виразні, лаконічні та точні висловлювання (тексти).

«Мозковий штурм» передбачає колективне обговорення проблеми, пошук розв'язання якої досягається шляхом вільного вираження думок усіх учасників.

Метод «Прес» навчає дітей виробляти й формулювати аргументи,

висловлювати думки з дискусійного питання («Я вважаю, що ...», «Тому, що ...», «Наприклад ...», «Таким чином ...»).

У рамках інтерактивних методів навчання істотне місце посідає метод *дидактичної гри*. З педагогічного погляду цей феномен розглядається як засіб навчання, розвитку та виховання. Основна мета дидактичних ігор у методиці навчання мови, на думку Н. Захлюпаної та І. Кочан, – «сформувати мовленнєві навички й уміння, підвищити мотивацію до навчання мови» [70, с.77]. Найбільш повно досліджені і розроблені дидактичні ігри, що використовуються в навчанні «для закріплення, уточнення й активізації знань дітей» [129].

У процесі формування текстотворчих умінь молодших школярів було використано такі види дидактичних ігор, як: «ігрові мовленнєві вправи» [18]: а) тренувальні, які спрямовані на збагачення словника («Скажи одним словом», «Тематичне слово»), граматичне правильне мовлення («Відгадай за описом», «Який, яка, яке?»), трансформування речень, відтворювання трансформаційних речень; б) комунікативні (питально-відповідні та реплікові вправи), зорієнтовані на формування діалогічного мовлення; в) описові, репродуктивні (переказування), ситуативні, композиційні, спрямовані на розвиток монологічного мовлення («Що спочатку, що потім?», «Продовж далі», «Розкажи за схемою» тощо) [18, с. 80-82].

Отже, використання інтерактивних методів допоможе учням створювати тексти різних типів, стилів і жанрів відповідно до комунікативних завдань.

Друга група методів – це методи, виокремленні за **характером пізнавальної діяльності** (репродуктивні, проблемні, частково-пошукові, дослідницькі). Сутність *репродуктивного методу* полягає у відтворюванні почутої, прочитаної інформації з опору на підказку чи самостійно. У текстотворенні цей метод реалізується в процесі переказів або творення жанрів за зразком тощо. *Частково-пошуковий метод* характеризується, на думку Н. Мойсеюк [151], В. Чайки [220], тим, що частину знань повідомляє вчитель, частину учні здобувають самостійно. На уроках оволодіння текстотворчими вміннями частково-пошуковий метод може реалізовуватися у таких завданнях, як: прочитати початок плану та дописати інші пункти; прочитати початок розповіді

та продовжити її тощо. *Проблемний метод* передбачає постановку перед учнями проблеми і визначення шляхів її розв'язання. На уроках навчання текстотворення це можуть бути завдання, що спрямовані на розв'язання проблемної ситуації; знайти в замітці слова і словосполучення, які висловлюють авторську оцінку та ін. *Дослідницький метод*, спрямований на самостійну роботу школярів.

Третю групу методів становлять **методи контролю/самоконтролю**. До їх складу входять методи усного і письмового контролю, що передбачають застосування оцінно-рефлексивних завдань, націлених на аналіз, оцінювання й редагування свого мовлення та товаришів-однолітків в процесі складання текстів.

Отже, успіх формування текстотворчих умінь залежить від застосування трьох груп методів: за способом взаємодії вчителя й учнів на уроці, характером пізнавальної діяльності та контролю/самоконтролю. Ці методи поєднують як традиційні (розповідь, пояснення, бесіда, аналіз, спостереження, метод вправ; репродуктивні, проблемні, частково-пошукові, дослідницькі), так і новітні (мозковий штурм, побудова асоціативного куща, майстерня, лінгвістичний експеримент, прес, дидактична гра тощо) методи.

Залученню учнів до активної текстотворчої діяльності сприяють **засоби навчання**. Розглянемо їх.

Під поняттям «засоби навчання» В.Чайка розуміє «матеріально-технічні засоби, що виконують специфічні допоміжні функції в освітньому процесі, які активізують пізнавальну діяльність учнів» [220, с. 133]. І. Зайченко звертає увагу на те, що це «матеріальний об'єкт, який «розміщено» між учителем та учнем і використовується для засвоєння знань, формування досвіду пізнавальної та практичної діяльності» [69, с. 183]. Н. Мойсеюк вказує, що засоби навчання – «різноманітні матеріали і знаряддя освітнього процесу, завдяки яким більш успішно і за короткий час досягається визначена ціль навчання» [151].

Отже, дослідники дають різне визначення, але водночас усі згодні з тим, що засобами навчання є об'єкти і предмети, які використовуються в освітньому процесі.

У теорії і практиці навчання питання оптимального вибору засобів

висвітлюється М. Вашуленком, О. Горошкіною, І. Кочан, М. Пентилюк, О. Текучовим та іншими. У наукових розвідках дослідників увага акцентується на підручниках, посібниках, текстах, вправах, мультимедійній презентації тощо. З позиції текстотворення вважаємо, що ефективними в процесі формування текстотворчих умінь є дидактичні, наочні та технічні засоби навчання (див. рис. 2. 4.).



Рис. 2. 4. Засоби формування текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти

До групи *дидактичних засобів* належать усні й письмові *тексти*, що «репрезентують зв'язне мовлення» [137, с. 225], «є матеріалом для аналізу, вправ» [134], «готують учнів до якісного сприймання в ході переказу та адекватного його відтворення» [49, с. 74], а також для написання творів. У процесі формування текстотворчих умінь тексти виступають «зразками», на основі яких спостерігається реалізація певних текстових категорій [80, с. 36], проводиться робота над «аналізом, знаходженням слів» [186, с. 370-371], «складанням композиційної схеми тексту, плану; редагуванням, конструюванням висловлювання в певному стилі, типі мовлення ... тощо» [137, с. 228], створенням мовленнєвих жанрів. До того ж текст дає можливість спостерігати над реалізацією певних текстових категорій.

На думку Л. Мамчур, «текст як засіб навчання повинен відповідати чинним

вимогам: загальнодидактичним (доступність, пізнавальний і виховний характер) і методичним (взірцевість, стилістична і жанрова різноманітність)» [137, с. 226]. Зазначимо, що в процесі вибору текстів для переказу необхідно враховувати не тільки означені критерії, але й спиратися на тематику (врахування інтересів учнів, простота змісту інформації, що відповідає віковим особливостям); структуру тексту (чітка композиція (вступ (теза), основна частина, висновки); тип, стиль. Для навчання створювати власні тексти, на нашу думку, доцільно дотримуватися жанрової різноманітності та доступності (простота і зрозуміле оформлення, відсутність складних граматичних конструкцій, тобто лексична, синтаксична і стильова доступність; зрозуміла композиційна будова).

Отже, текст як дидактичний матеріал дає можливість осмислити зміст і структуру різних висловлювань. Означене в свою чергу готує школярів до більш серйозної роботи над створенням власного твору.

Важливе місце у формуванні текстотворчих умінь посідають репродукції картин, що «спрямовують думку дітей, розвивають увагу і спостережливість, ... мислення, уяву, естетичний смак» [35, с. 3], а також допомагають сформуванню вміння писати твори-описи.

Ілюстрації з одним сюжетом вимагають від учнів використання певних знань, життєвого досвіду, вмінь уявляти сюжет, бачити дію до і після моменту, зафіксованого на картині.

Актуальним на сучасному етапі є кубик Блума, на гранях якого написані певні установки: «Поясни», «Назви», «Встанови асоціації», «Застосуй», «Придумай», «Оціни». Вчитель формулює запитання або завдання відповідно до граней кубика.

Крім того, широко в освітньому процесі використовується конструктор *lego* (шість цеглинок та *lego-system*), який являє собою яскравий, барвистий, поліфункціональний матеріал, що надає величезні можливості для пошукової й експериментально-дослідницької діяльності учнів. Основна його мета застосування в школі – навчити граючись. Використання *lego* на уроках української мови дозволяє сформуванню мовленнєві здібності, сприяє практичному

пізнанню властивостей слова, словосполучення, речення та тексту (наприклад, побудувати за допомогою цеглинок словосполучення, речення, структуру висловлювання тощо).

Іншу групу засобів навчання становлять *наочні засоби*, до яких належать ілюстрації, моделі (схеми), природні об'єкти, що дають змогу спостерігати, розвивати критичне мислення, творчо працювати тощо.

О. Атарщикова зазначає, що «модель – це зразок, який слугує стандартом (еталоном) для загального використання» [5, с. 29]. Синонімом слова «модель» є слова «тип», «схема». До того ж модель може бути словесною і графічною. На думку Н. Богуславської, В. Капінос, А. Купалової, «на етапі ознайомлення з типами текстів доречним є застосування графічної моделі у вигляді схеми» [148, с. 221]. У процесі роботи над конкретним висловлюванням школярі перетворюють композиційну схему в план.

У текстотворенні прикладом моделі на рівні словосполучення може бути завдання – створити словосполучення з префіксом з (пити чай (з ким?)...); на рівні речення – побудувати речення-міркування за схемою; на рівні тексту – створити текст за опорними словами, написати або переказати твір за готовим планом, скласти текст на основі тексту-зразка тощо.

У зв'язку з бурхливим розвитком інформаційних технологій, одним із ефективних форм представлення матеріалу на уроці, на наш погляд, є застосування *аудіовізуальних технічних засобів*. Основне їх призначення – зручно й ефективно візуалізувати статичну й динамічну інформацію, зацікавити школярів, подати яскраво матеріал, залучити до виконання творчих вправ. Серед різновидів цих засобів варто, на нашу думку, виділити *мультимедіа*.

Джерелознавчий аналіз засвідчив, що мультимедіа виникла з появою фотокарток. Бурхливий її розквіт припадає на кінець 1980-х років минулого століття. Проте «бум» зафіксований 1994 року, коли нові аудіовізуальні засоби широко розповсюджуються на комп'ютерному ринку [178].

Поняття «мультимедіа» є багатограним. На сучасному етапі мультимедіа визначається як: 1) технологія у вигляді апаратного та програмного забезпечення,

що дозволяє на високому рівні сприймати, перероблювати і надавати різноманітну інформацію: текстову, графічну, звукову, анімаційну, телевізійну; 2) інформаційний продукт, який передбачений для зорового та слухового сприйняття й асоціюється з мультимедійним електронним виданням [123]; 3) соціокультурний феномен, що втілюється у нових формах мистецтв (кінематографі, телебаченні, спецефектах, мультфільмах, створених у форматі 3D та ін.); 4) форма «художньої творчості, яка стає не стільки продуктом технологічної революції, скільки цифровим утіленням ідей, наявних у різних видах мистецтв та діяльності» [229, с. 39].

У дослідженні підтримуємо думку більшості дослідників, які трактують мультимедіа, як технологію, а саме: «особливий вид комп'ютерної технології, що поєднує в собі як традиційну статичну (текст, графіку), так і динамічну інформацію (мовлення, музику, відеофрагменти, анімацію тощо)» [229, с. 402]; комплекс апаратних і програмних засобів, що дозволяють користувачеві спілкуватися з комп'ютером, використовуючи різноманітні, природні для себе середовища: графіку, гіпертекст, звук, анімацію, відео; технологія, що передбачає за допомогою комп'ютера інтегрувати, обробляти і водночас відтворювати різноманітні типи сигналів, різні середовища, засоби та способи обміну інформацією [84, с. 25]; технологія, яка надає можливість відтворювати різноманітні типи сигналів, різні середовища, засоби і способи обміну даними, відомостями [24, с. 100].

Однією із найширших сфер застосування мультимедійних технологій стає освіта, зокрема мовна, в якій засоби, ґрунтуючись на мультимедіа, здатні «створити та імітувати реальне комунікативне середовище» [146, с. 129], допомогти вчителю наочно та дохідливо викласти матеріал, підвищити ефективність навчання, розширити можливості активізації пізнавальних процесів учнів, мотивувати їх діяльність.

Організація освітнього процесу за допомогою мультимедійних технологій передбачає використання спеціальних програмних продуктів, серед яких можна назвати: електронні підручники; повчальні і тести-програми; презентації. Аналіз

стану забезпечення шкільних предметів комп'ютерними освітніми програмами засвідчує, що на ринку послуг постійно з'являються нові програмно-педагогічні засоби, призначені для розвитку логічного, образного мислення молодших школярів (збірники навчальних комп'ютерних ігор для дітей, наприклад, «Скарбниця знань»), з навчання грамоти («Бджілка Жу-Жу», «Букварик Котигорошка», «Українська абетка»), для вдосконалення орфографічних умінь і навичок («Грамотійка допомагає звірятам», «Дитячий тренажер грамотності»); програмно-педагогічні засоби з математики, природознавства тощо. На жаль, для розвитку текстотворчої діяльності програмне забезпечення відсутнє. Виходячи звідси, у процесі навчання текстотворення в мовній освіті важливе місце посідають презентація, електроні енциклопедії та інтерактивна дошка. Розглянемо їх.

Однією з найбільш вдалих форм представлення навчального матеріалу є *мультимедійна презентація*, що «дає змогу забезпечити обов'язковий рівень комунікативної (текстотворчої) компетентності учнів і розвивати потенційні творчі можливості і мисленнєві здібності учнів» [137, с. 234]. Теоретичний матеріал, що є основою формування текстотворчих умінь молодших школярів, можна представити в електронному варіанті у вигляді презентацій й ефективно використовувати під час роботи над мовним і мовленнєвим матеріалом, а також переказом тексту.

Мультимедійна презентація – це «сукупність текстів, зображень, звуків, анімацій та інших засобів представлення інформації на визначену тему» [224, с. 23]. На думку О. Карпової, «чим наочніше представлений матеріал, що вивчається, тим краще він запам'ятовується» [88]. Виходячи з цього, презентація в текстотворенні є формою наочності, яка супроводжує пояснення вчителя та виконує інформативну, керуючу, мотивуючу, виховну функції.

Практика свідчить, що мультимедійна презентація повинна бути короткою, доступною і композиційно завершеною; зміст не нагромаджений великою кількістю текстовою й ілюстративною інформацією (не більше двох-трьох речень, картинок). Навчальний матеріал оформлюється в одному стилі (фон, назва,

розмір, шрифт (не менше 24-28 пунктів), у правильному поєднанні кольорів для фону і шрифту (наприклад, фон – світлий, а шрифт – темний).

Структурною одиницею мультимедійної презентації є слайд. Золоте правило його створення – «Один слайд – одна думка!». Ненсі Д. Льюїс вважає, що на одному слайді повинно бути не більше 7-9 рядків. Він має свій заголовок та підписи, які розміщуються під ілюстраціями. Дієслова вживаються в одному часі [234]. Кількість слайдів у початковій школі має становити 15-20. Тривалість показу залежать від мети уроку. Якщо це назва етапу уроку, то демонстрація становить 1 хвилину; якщо це матеріал, по якому учні працюють – 3-7 хв.; якщо є об'єкт (картина), то він повинен бути на кожному слайді.

Мультимедійна презентація, здебільшого, використовується на різних етапах уроку: 1) під час мотивації як постановка проблеми перед вивченням нового матеріалу; 2) у процесі пояснення нового матеріалу; 3) у ході закріплення та узагальнення знань; 4) контролю [11, с. 6]. З позиції текстотворення на слайдах висвітлюється тема уроку, малюнки, різні види робіт (виокремлення структурних частин, опрацювання деформованого речення чи тексту, складання плану, опрацювання орфографічної та лексичної форми слів).

Отже, мультимедійна презентація, реалізуючись на уроках формування текстотворчих умінь, є універсальним і найсучаснішим способом представлення інформації.

Іншим мультимедійним продуктом, який використовується для розвитку вмінь складати тексти, є *електронні енциклопедії*, що містять відомості з однієї або кількох галузей знань та практичної діяльності, систематизованих за різними ознаками, доповнених аудіо- та відеоматеріалами. Ці електронні видання стають у нагоді під час навчання молодших школярів створювати тексти міркування. Так, застосувавши програму автора Р. Саакянца «Енциклопедія Незнайки» та «Дитяча електронна енциклопедія Кирила і Мефодія» школярам можна запропонувати запитання «Чому світить Сонце?», «Чому кораблі не тонуть?» тощо.

Продуктивним мультимедійним продуктом є відеоматеріали у вигляді *мультфільмів*, які застосовуються не тільки в якості мотивації, але й для

підвищення творчої активності, тобто на їх основі можна проводити перекази, створювати тексти різних мовленнєвих жанрів. Герої мультфільмів розмірковують, сперечаються, потряпляють у різні ситуації – все це є підґрунтям для складання текстів різних типів і жанрів. Побудувати урок, на якому учні навчаються складати текст міркування допомагають уривки з мультфільмів «Вінні Пух йде за медом»; текст опис – «Листопадничок», «Пори року від тітоньки Сови», жанр лист – «Простоквашино», записку – «Малюк і Карлсон» тощо.

Зазначимо, що використовуючи відеоматеріали, не слід забувати про збереження темпу уроку, тому відеоінформація повинна бути короткою за часом. Тривалість ефіру становить від 2 до 5 хвилин навчального часу.

Одним із ефективних засобів на уроках мови є *інтерактивна дошка*, що поєднує в собі як усі якості традиційної шкільної дошки, так й інтерактивні властивості електронно-цифрових ресурсів і сенсорні властивості апаратних засобів для відтворення цих ресурсів і колективної роботи з ними [140]. Спеціальне програмне забезпечення цієї дошки дозволяє працювати з текстами і об'єктами, аудіо- та відеоматеріалами, Інтернет-ресурсами, робити записи від руки прямо поверх відкритих документів і зберігати інформацію.

Широкі можливості відкриває дошка під час роботи з текстом, у якому виділяються кольором слова, зокрема ключові, словосполучення, речення, що вказують на основну думку. На уроках підготовки побудови власного твору демонструються репродукції картин, здійснюється добір матеріалу (слова, словосполучення). До того ж створювати тести допомагають такі інструменти інтерактивної дошки, як «Вибір відповідності» та «Множинний вибір».

Отже, зазначені засоби дозволяють підготувати матеріал ілюстративного та інформаційного характеру, що в свою чергу сприяє сприйманню, осмисленню інформації та створюванню текстів. Засоби не тільки підвищують інтерес, підтримують зацікавленість молодших школярів, але й є основою для виконання певних завдань.

Формування текстотворчих умінь на завершальному етапі початкової

мовної освіти реалізувалося на основі **організаційних форм освітньої діяльності**, під якими розуміється «певний порядок здійснення навчання» [232, с. 385].

Дидакти й лінгводидакти (М. Вашуленко, І. Зайченко, І. Кучеренко, М. Пентилюк, О. Савченко та ін.) вважають основним елементом освітнього процесу в школі *урок*, що «забезпечує міцне й усвідомлене засвоєння навчального матеріалу, формування знань, умінь і навичок» [146, с. 78]. За визначенням М. Вашуленка – це «організаційний елемент освітнього процесу, об'єднаний у смислового, часового та організаційного аспектах» [145, с. 17].

В умовах сьогодення спостерігається неоднозначність у класифікаціях уроків мови. На основі різних підходів уроки виокремлюються за дидактичною метою; організацією пізнавальної діяльності; основними етапами освітнього процесу; за методами навчання; способами організації освітньої діяльності учнів (І. Кучеренко, М. Пентилюк). Відтак найпоширенішою в сучасній лінгводидактиці є типологія за дидактичною метою, оскільки побудована на основі узагальнених завдань школи, серед яких «стержневими є розвиток комунікативних компетентностей» [174, с. 66], зокрема текстотворчих. На основі цього, уроки мови лінгводидакти О. Біляєв, А. Богуш, М. Вашуленко, Н. Голуб, Т. Донченко, С. Караман, Л. Мамчур, Л. Мацько, І. Олійник, М. Пентилюк, В. Сухомлинський, О. Текучов, І. Хом'як, С. Чавдаров, Г. Шелехова та інші поділяють на дві групи:

1. *аспектні уроки*, спрямовані на формування й розвиток мовних і частковомовленнєвих знань, умінь і навичок (фонетичних, лексичних, словотвірних, правописних тощо) [13; 86; 142; 204];

- *уроки розвитку мовлення*, сприяють «формуванню в школярів комунікативних умінь і навичок» [218]. Зазначимо, що на сучасному етапі ці уроки М. Пентилюк пропонує називати уроками *розвитку комунікативних умінь*, оскільки «кінцевою метою шкільної мовної освіти є виховання комуніканта, людини з високим рівнем комунікативної компетентності» [174, с. 73]. В науковій роботі ми будемо дотримуватися цієї назви. Відмінність уроків розвитку

комунікативних умінь пов'язана, в першу чергу, з цілеспрямованістю [14], оскільки передбачають досить розгорнуту роботу не тільки над сприйманням, осмисленням, аналізом, відтворюванням готових текстів, але й створенням, удосконаленням та редагуванням власних висловлювань» [113].

Практика свідчить, що аспектні уроки сприяють розвитку текстотворчих умінь, оскільки під час їх реалізації широко використовуються тексти, які повинні слугувати не тільки, і не скільки матеріалом для мовного розбору, але й розглядатися з погляду змісту, будови, смислу. Крім того, навчання текстотворення передбачає розвиток умінь, що можуть бути розвинені в процесі того чи того граматичного матеріалу (лексики, синтаксису тощо).

Отже, результативність формування текстотворчих умінь залежить від двох видів уроків.

Пов'язуючи уроки розвитку комунікативних умінь з мовленнєвою діяльністю учнів, М. Пентилюк пропонує такі види уроків: аудіювання; сприймання усної інформації; читання; сприймання писемної інформації; опрацювання ділових паперів, газетних публікацій; робота над усним діловим і публічним мовленням [174]. Автор пояснює, що «уроки аудіювання і читання можна об'єднати в одну групу – уроки сприймання усної і письмової інформації. Щодо уроку складання діалогів, то він більше тяжіє до уроків творчих робіт (творів), однак має свою специфіку за формами і технологією проведення, оскільки процес навчання діалогів (полілогів) спирається на парне (групове) навчання і потребує особливої організації» [174, с. 73-74]. Вважаємо цю систематизацію уроків розвитку комунікативних умінь найбільш повною в умовах сучасної школи.

І. Кучеренко зазначає, що «уроки розвитку комунікативних умінь повинні відображати основні види робіт, передбачені чинною програмою, а їх типи відповідати чітко означеній дидактичній меті. ... Зміст навчальної мовленнєвої діяльності на уроці передбачає: сприймання чужого мовлення, відтворення готового тексту, створення власних висловлювань» [111]. На цій основі дослідниця виокремлює: уроки сприймання чужого мовлення (уроки аудіювання

та читання), націлені на розуміння й осмислювання звукових і графічних текстів; уроки відтворення готового тексту, спрямовані на переказ усних і письмових готових текстів; уроки створення власних висловлювань (говоріння та письма) характеризуються складанням діалогів (полілогів) та створенням монологічних творів різних стилів, типів і жанрів мовлення [112, с. 172]. Нам імпонує запропонована класифікація вченої, оскільки вибір типу означених уроків пов'язується «з тим видом мовленнєвої діяльності, формування якої здійснюється на конкретному уроці» [112, с. 172].

Грунтуючись на класифікаціях І. Кучеренко [112], М. Пентилюк [174], Г. Шелехової [228] та спираючись на «ключову навчальну мету» [174], було виокремлено такі уроки формування текстотворчих умінь: уроки навчання усного і письмового переказу; уроки знайомства з особливостями розповіді, опису, міркування як типами мовлення; уроки створення текстів та мовленнєвих жанрів різних типів мовлення; уроки контролю текстотворчих досягнень учнів.

Відповідно до вимог Нової української школи, активно застосовуються *інтегровані уроки*, які об'єднують знання із різних освітніх предметів навколо однієї теми з метою інформаційного та емоційного збагачення сприймання, мислення, почуттів учня. Це дає змогу пізнати певне явище з різних сторін, досягти цілісності знань та вмінь. З позиції текстотворення уроки розвитку комунікативних умінь знаходяться у взаємозв'язку з уроками літературного читання, української мови, природознавства, математики, я досліджую світ, образотворчого мистецтва, інформатики тощо.

Для практики більш істотного значення набуває не тільки тип уроку, а й його структура, кількість структурних етапів, їх послідовність і зв'язок. Зазначимо, що під структурою розуміється «чіткий план проведення навчального заняття, добре продуманий і підготовлений учителем» [112, с. 136].

Структура кожного уроку характеризується етапами. Традиційно в методиці навчання мови «уроки мають ті структурні компоненти, що властиві процесу навчання в цілому, зокрема: цільовий, стимуляційно-мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний, контрольню-регулювальний та оцінно-

результативний» [172, с. 2]. У зміст цих компонентів входять організаційний момент, мотивація навчання, визначення теми і мети уроку, навчально-пізнавальна діяльність учнів, застосування мовних знань і вмінь, мовленнєво-творча діяльність, підсумок уроку. Ми погоджуємося з такою позицією, якщо це стосується формування мовних навичок, оскільки мовний матеріал потребує постійної систематизації та контролю рівня засвоєння. Урок розвитку комунікативних умінь, на якому здійснюється формування та вдосконалення вмінь і навичок спілкування, з нашої точки зору, потребує незначного коригування у визначенні етапів. Організаційну структуру уроку, спрямованого на формування текстотворчих умінь, можна диференціювати за такими компонентами: цільовий, процесуальний і рефлексивний. І. Алексєєнко відмічає, що «це базові категорії, які передбачають визначення мети і завдань уроку, їх успішну реалізацію в процесі діяльності» [1, с. 25].

З позиції текстотворення цільовий компонент містить організаційний момент, мотивацію; процесуальний компонент – визначення теми й мети уроку; актуалізація опорних знань і вмінь, формування нових знань і вмінь (вивчення нового матеріалу) або робота над темою; рефлексивний компонент – рефлексія, оцінювання, аналіз, домашнє завдання. Варто зазначити, що «продумана і запланована вчителем структура уроку не повинна бути догмою. Вона може змінюватись залежно від непередбачених ситуацій, які виникають у ході освітнього процесу» [183].

На уроках розвитку комунікативних умінь мета організаційного етапу полягає в «зосередженні уваги школярів, забезпеченні готовності до освітньої діяльності» [183]. Мотивація спрямована на збудження інтересу до вивчення нового матеріалу. Вона має бути пов'язана з темою уроку, готувати учнів до її сприйняття, налаштовувати на опанування нового навчального змісту з метою розв'язання проблем. На етапі мотивації доцільно створювати проблемні ситуації, ставити проблемні запитання, пропонувати виконати завдання, які потребують нових знань (загадки, кросворди). Етап актуалізації опорних знань і вмінь, націлений на відтворення необхідних знань, умінь, що мають стати підґрунтям

для засвоєння нових понять, умінь. Етап повідомлення теми і мети, орієнтований на залучення школярів до цілеспрямованої роботи, постановку чітких цілей й окреслення кінцевого результату. Тему уроку, з позиції В. Чайки, можна повідомити на початку уроку чи при переході до роботи над новим матеріалом; мету – донести до учнів у формі проблемного завдання, евристичного запитання, пізнавального завдання [220, с. 148]. Вивчення нового матеріалу І. Кучеренко вважає найважливішим етапом уроку, оскільки «вчитель повинен розкрити сутність, особливості та характерні ознаки навчального матеріалу» [112, с. 139]. У нашому дослідженні на цьому етапі передбачається виконання певних операцій: спостереження, аналіз, порівняння, читання/слухання тексту, словникова робота, створення плану, редагування та ін. Рефлексія дає змогу зіставити очікувані результати, аналізувати освітню діяльність, оцінювати її, визначати свої досягнення і помилки, а також однолітків, перспективи подальшого навчання тощо [226].

Отже, результативність формування текстотворчих умінь залежить від правильної та обґрунтованої побудови уроку, тобто його моделі, де всі зазначені компоненти знаходять своє логічне місце, забезпечуючи цим успішне досягнення цілей і завдань.

Висновки до 2 розділу

На підставі аналізу філософського наукового фонду було визначено методологічні підходи щодо реалізації принципу наступності у формуванні текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти, як-от: діяльнісний (розвиток текстотворчих умінь в процесі активної мовленнєвої діяльності на уроках української мови на основі засвоєних знань), комунікативний (ознайомлення учнів із кожним мовним явищем (лексичне, морфологічне, синтаксичне, мовленнєве) з проекцією на застосування його в практичній текстотворчій діяльності, формування вмінь створювати тексти в різних комунікативних ситуаціях) та текстоцентричний підходи (збагачення словникового запасу учнів, засвоєння норм української літературної мови на

текстовій основі, формування вмінь та навичок сприймати і будувати висловлювання в усній та письмовій формах).

На підставі психолінгвістичної літератури встановлено, що навчання текстотворенню закономірно відбувається з урахуванням теоретично обґрунтованої моделі породження мовленнєвої діяльності: формування головного змісту тексту; добір фактичного матеріалу, що відбувається у внутрішньому мовленні (вибір типу, стилю, жанру, мовних засобів, визначення послідовності викладу, тобто складання плану); реалізація висловлювання, що передбачає перехід внутрішнього мовлення в зовнішнє, тобто звукове або графічне оформлення висловлювання відповідно до орфоепічних, орфографічних і пунктуаційних норм; контроль (знаходження помилок, виправлення, редагування). Враховано особливості розвитку уваги, сприймання, розуміння, пам'яті молодших школярів та схарактеризовано значущість механізмів мовлення: компресії, антиципації, ретроспективного аналізу.

Ефективність текстотворчої діяльності молодших школярів залежить від дотримання вимог загальнодидактичних (систематичність і послідовність, науковість, доступність, свідомість і творчу активність, наочність, перспективність, міцність засвоєння знань) та лінгводидактичних принципів (текстоцентризм, комунікативна спрямованість навчання; розуміння мовних значень, розвиток чуття мови, випереджального засвоєння усного мовлення, залежність мовленнєвих умінь і навичок від знань граматики й словникового складу мови). Обґрунтовано думку про врахування *принципу наступності як провідного* в науковому дослідженні, оскільки він вимагає нерозривного взаємозв'язку тем, розділів, етапів навчання на основі повторення, розширення та вдосконалення знань, умінь і навичок, що здобувалися на попередніх етапах навчання.

Аналіз філософської, психологічної та дидактичної літератури дав змогу констатувати, що наступність є універсальним і поліфункційним явищем. Сутність наступності з позиції філософських підходів полягає в єдності старого з якісно новим, збереженні в нових умовах тих рис об'єкта, які розвивалися в

попередній стадії. Психологічний аспект наступності пов'язаний із розвитком особистості на різних вікових етапах і вимагає врахування вікових особливостей дітей, їх провідного типу діяльності, новоутворень та формування певного рівня готовності. У навчання наступність виступає загальнодидактичним принципом, основними рисами якого є безперервність, систематичність, поступовість, поетапність, логічний перехід від минулого через сучасність до майбутнього. Спираючись на аналіз різних підходів, приходимо до висновку, що наступність у формуванні текстотворчих умінь дозволяє розвивати вміння створювати тексти на основі цілеспрямованого систематичного навчання з поступовим розширенням та ускладненням вивченого мовного матеріалу з урахуванням набутих знань, умінь і навичок учнів на попередніх етапах, та тих пропедевтичних знань і умінь, що будуть формуватися в майбутньому. Означений принцип дає змогу спроектувати й організувати методику навчання в проекції комунікативної спрямованості шкільної мовної освіти.

Залучення молодших школярів до активної текстотворчої діяльності на уроках української мови залежить від реалізації низки педагогічних умов: урахування принципу наступності у процесі текстотворчої діяльності молодших школярів; залучення учнів початкових класів до активної текстової діяльності на уроках української мови.

Навчання текстотворення в початковій школі реалізується на основі методів, що виокремленні за способом взаємодії вчителя й учнів на уроці (розповідь, пояснення, бесіда, аналіз, спостереження, метод вправ); характером пізнавальної діяльності (репродуктивні, проблемні, частково-пошукові, дослідницькі); контролем/самоконтролем.

В організації текстотворення значна роль відводиться дидактичним (текст, вправи, репродукції картин, кубик Блума, lego), наочним (схеми, природні об'єкти), технічним (інтерактивна дошка, мультимедійна презентація) засобам навчання, які підвищують мотивацію, зацікавленість як до уроку, так і до текстотворчої діяльності, передбачають творчу роботу.

Ефективність формування текстотворчих умінь в учнів, які навчаються на

завершальному етапі початкової мовної освіти, залежить від системи мовно-мовленнєвих, репродуктивно-конструктивних та оцінно-рефлексивних вправ.

Основними форми організації навчання є аспектні уроки та уроки розвитку комунікативних умінь, що передбачають роботу над формуванням вмінь створювати тексти.

Основні положення другого розділу висвітлено в таких публікаціях автора, як: [93], [94], [95], [96], [97], [98], [99], [100].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеевко І. В. Типологія уроків іноземної мови у старшій школі та її реалізація у змісті підручників. URL : http://ipvid.org.ua/upload/iblock/f6c/f6ce05af683e2cb688ed6379_ad69dea9.pdf (дата звернення 28.11.2016)
2. Ананьев Б. Г. О преемственности в обучении. *Советская педагогика*. 1953. №2. С. 23–35.
3. Андреева Г. А., Вяликова Г. С., Тютюкова И. А. Краткий педагогический словарь. М. : В.Секачев. 2005. 181 с.
4. Атанов Г. А. Деятельностный подход в обучении. Донецк : ЕАИ-прес, 2001. 160 с.
5. Атарщикова Е. Н. Алгоритмы построения уроков по развитию речи: методические рекомендации. Ставрополь : Изд-во СГПИ, 2008. 156 с.
6. Бабанский Ю. К. Педагогика. М. : Просвещение, 1988. 478 с.
7. Байдак Л. І. Компресія тексту: суть, способи, жанри. URL : <http://repo.sau.sumy.ua/bitstream/>(дата звернення 25.12.2016)
8. Бакулина Г. А. Сочинение по демонстрационной картине как средство развития связной речи младших школьников. *Концепт*. 2014. Спецвыпуск № 32. URL : e-koncept.ru/2014/14880.htm (дата звернення: 05.10.2016)
9. Бакум З. П. Принципи навчання фонетики української мови. *Філологічні студії: Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету*: зб. наук. праць. Кривий Ріг : Видавничий дім, 2009. Вип. 3. С. 131–138.
10. Баллер Э. А. Преемственность в развитии культуры. М. : Наука, 1969. 294 с.
11. Балусева Ю. Мультимедійна презентація основних понять лінгвістики тексту на уроках української мови в старшій школі. *Вісник ЛНУ ім. Т. Шевченка*. № 24 (259). Ч. II. 2012. С. 5–11.
12. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці. *Виховання і культура*. 2009. № 1–2 (17–18). С. 5–7.
13. Біляев О. М. Лінгводидактика рідної мови: навч.-метод. посіб. К. : Генеза, 2005. 180 с.

14. Біляєв О. М. Сучасний урок української мови. К. : Радянська школа, 1981. 176 с.
15. Богуш А. М. Методика навчання дітей української мови в дошкільних закладах: навч. посіб. для студ. пед. ін-тів та учнів педучилищ. К. : Вища шк., 1993. 327 с.
16. Богуш А. М. Наступність, перспективність, спадкоємність – складові неперервної освіти. *Дошкільне виховання*. 2001. № 11. С. 11–12.
17. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах: підручник. К. : Слово, 2015. 703 с.
18. Богуш А. М., Луцан Н. І. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи: навч.-метод. посіб. К. : Видавничий Дім «Слово», 2005. 720 с.
19. Божко О. Аналіз тексту на уроках вивчення синтаксису складного речення. URL : http://library.udpu.org.ua/library_files /zbirnuk_ nayk_praz/ 2014/2/5.pdf (дата звернення: 05. 07.2016)
20. Божко О.П. Формування текстотвірних умінь учнів основної школи в процесі вивчення синтаксису складного речення: дис. ... канд. педаг. наук.; 13.00.02 «Теорія і методика навчання (українська мова)». Херсонський державний університет. Херсон. 283 с.
21. Болдырев Н. И., Гончаров Н. К., Есипов Б. П. Педагогика: учеб. пособ. для студентов пед. ин-тов. М. : Просвещение, 1968. 526 с.
22. Борытко Н. М. В пространстве воспитательной деятельности: монография. Волгоград : Перемена, 2001. 181 с.
23. Брушлинский А. В. Мышление и прогнозирование (логико-психологический анализ). М. : Мысль, 1979. 230 с.
24. Буйницька О. П. Інформаційні технології та технічні засоби навчання. К. : Центр учбової літератури, 2012. 240 с.
25. Быстрова Е. А. Коммуникативная методика в преподавании родного языка. *Русский язык в школе*. 1993. № 1. С. 3–8.

26. Варзацька Л. О. Навчання мови та мовлення на основі тексту: посіб. для вчителів. К. : Радянська школа, 1986. 104 с.
27. Вашуленко М. С. Перспективність і наступність у навчанні української мови в початковій і середній школі. *Українська мова і література в школі*. 1991. № 8. С. 15–20.
28. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі: метод. посібник. К. : Освіта, 2006. 268 с.
29. Вашуленко М. С., Скрипченко Н. Ф. Навчання грамоти в підготовчих класах. К. : Радянська школа. 1982. 174 с.
30. Вашуленко О. Повторення як засіб формування мовної компетентності молодших школярів. URL : <http://vannia-movnoi-kompetentnosti-molodshykh-shkoliariv.html> (дата звернення: 24.09.2016)
31. Вашуленко О. В. Дидактичне забезпечення ефективності наступності змісту на суміжних ступенях освіти. URL : <http://cgo.nbu.gov.ua/method/18.pdf> (дата звернення: 08.08.2016)
32. Вашуленко М. С. Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4-річного початкового навчання. *Початкова школа*. 2001. № 1. С. 11–14.
33. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад, і голов, ред. В. Т. Бусел. К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
34. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. К. : Каравела, 2007. 400 с.
35. Воробьева В. И., Тивикова С. К. Сочинение по картинам в начальных классах. Тула : Родничок; М.: Астрель : АСТ, 2006. 220 с.
36. Выготский Л. С. Проблема развития психики: в 6 т. Т. 3. М. : Педагогика. 1983. 368 с.
37. Выготский Л. С. Детская психология / под. ред. Д. Б. Эльконина. М. : Педагогика, 1984. Т. 4. 433 с.
38. Выготский Л. С. Проблемы общей психологии / под ред. В. В. Давыдова.

- М. : Педагогика, 1982. Т. 2. 504 с.
39. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. *Хрестоматия по психологии: учеб.пособ.для студ.пед.ин-тов* / под ред. А. В. Петровского ; сост.и автор В. В. Мироненко. М. : Просвещение, 1977. С. 416–425.
40. Ганелин Ш. И. Дидактический принцип сознательности. Москва: АПН РСФСР, 1961. 222 с.
41. Ганелин Ш. И. О преемственности и межпредметных связях. *Преемственность в обучении и взаимосвязь между учебными предметами в V-VII классах: сб. статей* / под ред. Ш. И. Ганелина, А. К. Бушли. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. С. 5–24.
42. Ганелин Ш. И. Педагогические основы преемственности учебно-воспитательной работы в 4–5 классах. *Преемственность учебно-воспитательной воспитательной работы в 4–5 кл.* М. : Известия АПН РСФСР, 1955. Вып. 72. С. 5–21.
43. Глазова О. П. Перспективність і наступність у формуванні текстотворчих умінь початкових і 5 класів загальноосвітньої школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02; Ін-т педагогіки АПН України. К., 1999. 210 с.
44. Глазова О. П. Перспективність і наступність у формуванні текстотворчих умінь в учнів початкових і 5 класів загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. : спец. 13.00.02 «Теорія та методика (українська мова)». К., 1999. 23с.
45. Голобородько Е. П. Преемственность и перспективность в изучении глагола и его особых форм в школах с украинским языком обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 1976. 174 с.
46. Голуб Н. Б. Підходи до навчання української мови в основній школі. *Українська мова і література в школі.* 2015. № 3. С.2-10. URL : lib.iitta.gov.ua/9509/1/%D0%93%D0%BE%D0%BB%D1%83%D0%B1%20_3_.pdf (дата звернення: 16.08.2018)
47. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К. : Либідь,

1997. 376 с.

48. Горошкін І. О. Лінгводидактичні засади мовної особистості майбутнього перекладача у процесі навчання української мови: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02; Луганський націон. у-т ім. Тараса Шевченка. Старобільськ. 2017. 262 с.
49. Горошкіна О. М., Попова Л. О., Нікітіна А. В. Теорія і практика навчання української мови в старших класах. Харків : Основа, 2012. 171 с.
50. Горошкіна О. Особливості використання інтерактивних методів навчання української мови. *Українська мова і література в школі*. 2013. № 3. С.7–10.
51. Данилов М. А., Есипов Б. П. Дидактика. М. : АПН РСФСР, 1957. 518 с.
52. Дейк Т. А. Язык. Познание. Коммуникация : сб. работ. М. : Прогресс, 1989. 310 с.
53. Дидактика современной школы: пособие для учителей / под. ред. В. А. Онищука. К. : Радянська школа, 1987. 351 с.
54. Дидактика средней школы / под ред. М. А. Данилова, М. Н. Скаткина. М. : Просвещение, 1975. 302 с.
55. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики / под ред. М. Н. Скаткина. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1982. 319 с.
56. Дідук-Ступ'як Г. І. Філософські концепти лінгвометодичної технології «Інтерація різнотипових підходів» до вивчення української мови. URL : nvd.luguniy.edu.ua (дата звернення: 23.08.2018)
57. Доблаев Л. П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. М. : Педагогика, 1982. 176 с.
58. Доблаев Л. П. Анализ и понимание текста. Саратов : Издательство Саратовского университета, 1987. 70 с.
59. Доблаев Л. П. Вопросы психологии понимания учебного текста. Саратов : Издательство Саратовского университета, 1965. 89 с.
60. Дроздова І. Аспекти й закономірності розвитку професійного мовлення студентів-нефілологів ВНЗ. URL : ps.stateuniversity.ks.ua (дата звернення:

11.06.2018)

61. Дроздова І. П. Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів нефілологічних факультетів ВНЗ: монографія. Харків : ХНАМГ, 2010. 320 с.
62. Есаджанян Б. Система упражнень по развитию речи. *Русский язык в национальной школе*. 1968. № 6. С. 15–19.
63. **Жинкин Н. И. Исследование речевого мышления в психолингвистике. М. : Наука, 1985. 211 с.**
64. Жинкин Н. И. Механизмы речи. М. : Издательство АПН РСФСР, 1958. 360 с.
65. Жинкин Н. И. Развитие письменной речи учащихся III–IV классов. М. : Известия АПН РСФСР, 1956. 245 с.
66. **Жинкин Н. И. Речь как проводник информации / предисл. Р. Г. Котова, А. И.Новикова. М. : Наука, 1982. 159 с.**
67. Жинкин Н. И. Язык–речь–творчество. *Избранные труды*. М. : Лабиринт, 1998. 368 с.
68. Завьялова М. П. Единство и преемственность сознания. Томск : Изд-во Томского ун-та, 1988. 205 с.
69. Зайченко І. В. Педагогіка. URL : <http://pidruchniki.com/17000308/pedagogika/pedagogika> (дата звернення: 11.10.2016)
70. Захлюпана Н. М., Кочан І. М. Словник-довідник з методики викладання української мови. Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2002. 250 с.
71. Зеленков А. И. Философско-методологический анализ проблемы преемственности в научном познании: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. Минск, 1986. 40 с.
72. Зимняя И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентного подхода в образовании URL : http://www.rusreadorg.ru/ckeditor_assets/attachments/63/i_a_zymnaya_competency_and_competence.pdf.
73. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. М. : Московский

психолого-социальный институт. Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 432 с.

74. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: пособ. для учителей средней школы. М. : Просвещение, 1978. 159 с.
75. Зимняя И. А. Психология обучения иностранному языку в школе. М. : Просвещение, 1991. 222 с.
76. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку. М. : Русский язык, 1989. 222 с.
77. Зимняя И. А. Смысловое восприятие речевого сообщения как сложная перцептивно-мыслительно-мнемическая деятельность. *Смысловое восприятие речевого сообщения*. М. : Наука, 1976. С. 5–33.
78. Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание. М. : Директ-Медиа, 2010. 717 с.
79. Зинченко Т. П. Память в экспериментальной и когнитивной психологии. СПб. : Питер, 2002. 320 с.
80. Ипполитова Н. А. Текст в системе обучения русскому языку в школе: учебное пособие для студентов пед. вузов. М. : Флинта: Наука, 1998. 176 с.
81. Исаенко Г. Н. Роль исторической преемственности в развитии науки. М. : Знание, 1969. 24 с.
82. Інтерактивні методи навчання в практиці роботи початкової школи / упорядк. О. В. Стребна, А. О. Соценко. 7-е вид. Херсон : Вид. група «Основа», 2009. 174 с.
83. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / укл. О. Пометун, Л. Пироженко. К.: АПН, 2002. 136 с.
84. Інформатика. Комп'ютерна техніка. Комп'ютерні технології: підручник / за ред. О. І. Пушкаря. К. : Вид. центр «Академія», 2002. 704 с.
85. Калуська Н. В. Комплексна програма розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного віку «Соняшник»: підручник. Тернопіль : Мандрівець. 2014. 144 с.
86. Караман С. О. Методика навчання української мови в гімназії: навч. посіб.

- для студ. вищих навч. закл. освіти. К. : Ленвіт, 2000. 272 с.
87. Карлеп К. Порождение, восприятие и осознание речи. *Вопросы психики и учебной деятельности аномальных детей*. Тарту, 1990. С.78–99.
URL : http://www.pedlib.ru/Books/3/0313/3_0313-9.shtml (дата звернення: 23.12.2016)
 88. Карпова О. О. Презентація як засіб перевірки індивідуальних завдань студентів економістів з іноземної мови. URL : dspace.oneu.edu.ua (дата звернення: 12.11.2016)
 89. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. М. : Просвещение, 1983. 207 с.
 90. Ковальчук Н. Текстотцентричний підхід до вивчення української пунктуації. *Педагогічні науки: зб. наук. праць*. Херсон : Видавництво ХДУ. 2008. Вип. 47. С.123-127.
 91. Ковшар О. В. Теоретико-методичні засади організації передшкільної освіти дітей п'яти років: дис. ...докт. пед. наук: 13.00.08 / Криворізький держ. педаг. у-т. Кривий ріг, 2016. 651 с.
 92. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. / под ред. А. И. Пискунова и др. М. : Педагогика, 1982. Т.1. 656 с.
 93. Компаний Е. В. Лингводидактические основы обучения текстообразованию в начальной школе: monograph 6. *Information and technologies in the development of socio-economic systems*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Technicznej w Katowicach, 2016. 87–96 str.
 94. Компаний Е. В. Философское понимание преемственности. Zbiór artykułów naukowych. Konferencji Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej «Pedagogika. Współczesne tendencje w nauce i edukacji». Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o «Diamond trading tour», 2016. 59–62 str.
 95. Компаний О. В. Эффективні засоби навчання текстотворенню молодших школярів на уроках української мови. *Сучасні тенденції і пріоритети компетентнісного підходу в підготовці майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти* : зб. наук. пр. Житомир : «Полісся», 2016. Ч. II. С. 89–91.

96. Компаній О. В. Ефективні принципи навчання текстотворенню молодших школярів на уроках української мови знань. *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Херсон : ХДУ, 2015. Вип. 68. С. 85–89.
97. Компаній О. В. Наступність у формуванні текстотворчих умінь молодших школярів в умовах мовної освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика* : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський нац. ун-т ім. І. Огієнка; Інститут педагогіка НАПН України, 2016. Вип.20 (1-2016). Ч. 2. С. 311–313.
98. Компаній О. В. Породження тексту у засвоєнні молодшими школярами текстотворчої діяльності в аспекті методичної і психологолінгвістичної науки. *Вісник ЧНПУ імені Т.Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. Чернігів, 2016. Вип.133. С. 89–92.
99. Компаній О. В. Психологічні і педагогічні підходи до визначення сутності поняття «наступність». *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С.Макаренка, 2016. № 4 (58). С.120 –127.
100. Компаній О. В. Уроки організації розвитку текстотворення молодших школярів. *Наукові праці. Педагогіка: науково-методичний журнал*. Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2016. Вип. 258. Т. 270. С. 128–131.
101. Корниенко Е. Р. Смысловое восприятие и понимание иноязычного текста (при чтении). М. : ГПИ «Искона», 1996. 115 с.
102. Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д. Методика как наука. Статья первая. Принципы методики. URL : journal.pushkin.institute (дата звернення: 21.08.2018)
103. Костюк Г. С. О психологии понимания. *Избранные психологические труды*. М. : Педагогика, 1988. 304 с.
104. Кратасюк Л. М. Інтерактивні методи в навчанні учнів 5-6 класів створювати тексти різних типів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02; Ін-т педагогіки АПН України. К., 2011. 265 с.

105. Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников: книга для учителей и классных руководителей. М. : Просвещение, 1976. 303 с.
106. Крутецкий В. А. Психология. М. : Просвещение, 1989. 252 с.
107. Кубрякова Е. С. Модели порождения речи и главные отличительные особенности речепорождающего процесса. *Человеческий фактор в языке : Язык и порождение речи*. М. : Наука, 1991. С. 21–81.
108. Кузьмінський А. І., Омеляненко В. П. Педагогіка у запитаннях і відповідях URL : http://pidruchniki.com/19991130/pedagogika/pedagogika_u_zapitannya_h_i_vidpovidyah (дата звернення: 12.03.2016)
109. Кустов Ю. А. Единство и преемственность педагогических действий в высшей школе. Самара : Самарский ун-т, 1993. 112 с.
110. Кухта А. М. Шляхи забезпечення наступності в організації навчальної роботи в школі: автореф. дис. ... канд. пед. наук. К., 1969. 28 с.
111. Кучеренко І. Уроки розвитку комунікативних умінь – навчальне джерело і практична лабораторія формування комунікативної компетентності учнів. *Українська мова і література в школі*. 2014. №2 (112). С. 13–19.
112. Кучеренко І. А. Теоретичні і методичні засади сучасного уроку української мови в основній школі: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02/ Херсонськ. держав. ун-т. Херсон, 2015. 570 с.
113. Кучеренко І. А. Уроки розвитку зв'язного мовлення як основа формування комунікативної компетентності учнів. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки)*. Бердянськ : БДПУ, 2012. № 2. URL : <http://bibl.com.ua/pravo/16257/index.html?page=26> (дата звернення: 01.03.2016)
114. Кучерук О. А. Розвиток креативності мовної особистості учня основної школи. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*. Вип. 6 (72). С.82–87. URL : <http://eprints.zu.edu.ua/10645/1/14.pdf> (дата звернення: 23.03.2017)
115. Ладыженская Т. А. Система упражнений по развитию связной речи. *Совершенствование методов обучения русскому языку / сост.*

- А. Ю. Купалова. М. : Просвещение, 1981. С. 43–47.
116. Леонтьев А. А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному: (психолингвистические очерки). М. : Изд-во Моск. ун-т, 1970. 286 с.
117. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. М. : Смысл, 1999. 287 с.
118. **Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М. : Наука, 1969. 307 с.**
119. Леонтьев А. А. Слово в речевой деятельности. Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности. М., Наука, 1965. 245 с.
120. Леонтьев А. А. Язык, речь и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. М. : МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК» 2001. 447 с.
121. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Смысл; Издательский центр «Академия», 2004. 352 с.
122. Ли́ла М., Ли́ла М. Особливості сприймання, розуміння й породження висловлювання. URL : irbis-nbuv.gov.ua (дата звернення: 02.07.2018)
123. Литвиненко О. О. Концептуалізація поняття «мультимедіа» на основі соціокомунікативного піходу. URL : <http://ic.ac.kharkov.ua/RIO/v31/31-2-14.pdf> (дата звернення: 21.02.2016)
124. Литневская Е. И., Багрянцева В. А. Методика преподавания русского языка в средней школе: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / под ред. Е. И. Литневской. М. : Академический проект, 2006. 590 с.
125. Лобчук О. Г. Навчання мовленнєвої діяльності на уроках мови: 1-4 класи : навч.-метод. посіб. К.: Освіта України, 2011. 117 с.
126. Ломизов А. Ф. Принцип преемственности в психологической трактовке. *Преемственность и перспективность в развитии речи школьников*: межвуз. сб. научн. тр. Л. : ЛТПИ, 1983. С. 3–8.
127. Лурия А. Р. Основные проблемы нейролингвистики. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1975. 253 с.
128. Лурия А. Р. Язык и сознание / под ред. Е. Д. Хомской. Ростов н/Д. : Феникс,

1998. 416 с.

129. Луцан Н. Психолого-педагогические особенности детской игры. URL : <http://www.czasopismoippis.up.krakow.pl/wp-content/uploads/2015/01/3-lucan.pdf> (дата звернення: 11.08.2016)
130. Люблинская А. А. Детская психология: учебное пособие для студентов педагогических институтов. М. : Просвещение, 1971. 415 с.
131. Люблинская А. А. О преемственности учебной работы в школе. *Преемственность в обучении в школе* / под ред. Т. И. Бочкарева. Л. : Просвещение, 1969. 258 с.
132. Ляшко Н. О., Райська Л. Г. Розвиток творчих здібностей молодших школярів на уроках української мови (4 клас) URL : http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=1305 (дата звернення: 21.05.2017)
133. Львов М. Р. Проблемы преемственности и перспективности в обучении русскому языку. *Преемственность и перспективность в обучении русскому языку*: сб. ст. М. : Просвещение, 1982. С. 4–14.
134. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка. URL : <http://allrefs.net/c12/3mvrk> (дата звернення: 21.12.2017)
135. Малафіїк І. В. Дидактика: навч. посіб. К. : Кондор, 2009. 406 с. URL : <http://pulib.if.ua/book/215> (дата звернення: 21.11.2016)
136. Малафіїк І. В. Дидактика новітньої школи. URL : http://pidruchniki.com/73638/pedagogika/didaktika_novitnoyi_shkoli (дата звернення: 11.01.2017)
137. Мамчур Л. І. Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02/ Херсонський держав. ун-т. Херсон, 2012. 545 с.
138. Мамчур Л. І. Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи: монографія. Умань : Видавець «Сочінський», 2012. 449 с.
139. Мамчур Л. І. Реалізація принципу перспективності й наступності у процесі формування комунікативної компетентності учнів початкової та основної школи. *Вісник ЛНУ ім. Т. Шевченка*. Ч. III. 2011. № 15 (226). С. 18–24.

URL : http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vlush/Ped/2011_15_3/4.pdf
(дата звернення: 23.03.2016)

140. Мельничук Ю. Ю. Використання інтерактивної дошки під час викладання філологічних дисциплін у виші. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*. Вип. 15. Рівне : РДДГУ, 2017. 179-182 с.
141. Мендыгалиева А. К. Осуществление преемственности математического образования при реализации ФГОС в начальной и основной школе: монография. Оренбург : ГБУ РЦРО, 2011. 187 с.
142. Методика викладання української мови в середній школі: посібник для вчителя / за ред. С. Х. Чавдарова, В. І. Масальського. К. : Радянська школа, 1962. 372 с.
143. Методика викладання української мови: навч. посіб. / С. І. Дорошенко, М. С. Вашуленко, О. І. Мельничайко та ін.; за ред. С. І. Дорошенко. 2-е вид. К. : Вища школа, 1989. 423 с.
144. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах: підруч. для студентів-філологів / за ред. М. І. Пентилюк. К. : Ленвіт, 2000. 264 с.
145. Методика навчання української мови в початковій школі : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / за наук. ред. М. С. Вашуленка. К. : Літера ЛТД, 2011. 364 с.
146. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах : підруч. для філологічних спец.вузів / за ред. М. І. Пентилюк. К. : Ленвіт, 2009. 400 с.
147. Методика преподавания русского языка в школе: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. Т. Баранов, Н. А. Ипполитова, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов; под ред. М. Т. Баранова. М. : Издательский центр «Академия», 2001. 368 с.
148. Методика развития речи на уроках русского языка: книга для учителя / Н. Е. Богуславская, В. И. Капинос, А. Ю. Купалова; под ред. Т. А. Ладыженской. 2-е изд, испр. и доп. М. : Просвещение, 1991. 240 с.

149. Михайловская Г.А. Преемственность и перспективность в формировании коммуникативно-речевых умений на уроках русского языка. *Таврійський вісник : науково-методичний журнал*. Херсон, 2006. № 2 (14). С. 30–35.
150. Михайловская Г. А. Теория и практика формирования коммуникативно-речевых умений у учащихся 5-9 классов в процессе изучения русского языка: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02; Херсонский гос. педаг. ун-т. Херсон, 2000. 406 с.
151. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка. URL : http://pidruchniki.ws/12570107/pedagogika/pedagogika_-_mouseyuk_nue (дата звернення: 24.11.2016)
152. Мороз А. Г Пути обеспечения преемственности в самостоятельной работе учащихся средней общеобразовательной школы и студентов вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Киев, 1972. 24 с.
153. Мукашев З. А. Преемственность как момент всеобщей связи и развития (на материале философии). М. 1987. 135 с.
154. Мусієнко В. С. Створення умов педагогічної наступності дошкільної та початкової освіти. *Таврійський вісник освіти*. 2013. № 4 (44). С. 37–41.
155. Нова українська школа: порадник для вчителя / під заг. ред. Н. М. Бібік К. : ТОВ «Видавничий дім «Плянди», 2017. 206 с.
156. Новий тлумачний словник української мови (у трьох томах); уклад. В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. Т. 1. А–К. : Аконіт, 2001. 928 с.
157. Новиков А. И., Сунцова Н. Л. Концептуальная модель порождения вторичного текста. *Обработка текста и когнитивные технологии*. 1999. № 3. С. 158–166.
158. Обучение русскому языку в школе : учеб. пособ. для студ. пед. вузов / Е. А. Быстрова, С. И. Львова, В. И. Капинос и др. ; под ред. Е. А. Быстровой. М. : Дрофа, 2004. 240 с.
159. Олешков М. Ю. Педагогическая технология: проблема классификации и реализации. *Профессионально-педагогические технологии в теории и практике обучения*: сб. научных трудов. Екатеринбург : РГППУ, 2005. С.5–19.

160. Оліяр М. П. Теоретико-методичні засади формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02; 13.00.04; Південноукраїнський національний педагогічний у-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса. 2016. 551 с.
161. Омельчук С. Дослідницький підхід до навчання: лінгводидактичний словник-довідник: навчальний посібник. 2015. 56с.
162. Омельчук С. А. Методика навчання морфології української мови в основній школі на засадах дослідницького підходу : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02; Херсонський державний ун-ту. Херсон, 2014. 537 с.
163. Омельчук С. А. Формування мовленнєво-комунікативних умінь на синтаксичній основі (система комунікативних вправ у 9 класі). *Дивослово*. 2004. № 8. С. 26–29.
164. Омельчук С. А. Формування мовленнєво-комунікативних умінь на синтаксичній основі (система мовленнєвих вправ у 9 класі). *Дивослово*. 2004. № 6. С. 8–11.
165. Омельчук С. А. Формування мовленнєво-комунікативних умінь учнів основної школи на завершальному етап вивчення синтаксису : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02; Інститут педагогіки АПН України. Київ, 2003. 22 с.
166. Основы дидактики / под ред. Б. П. Есипова. М. : Просвещение, 1967. 472 с.
167. Павелків Р. В. Загальна психологія: підручник. 4-е вид., допов. К. : Кондор, 2013. 570 с.
168. Павлик О. А. Інтерактивні технології в підготовці вчителя-словесника. *Вісник Житомирського державного ун-ту ім. І. Франка*. 2005. № 25. С. 116–118.
169. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М. : Русский язык, 1989. 276 с.
170. Педагогика / под ред. П. И. Пидкасистого. 3-е изд, допол. и перераб. М.: Педагогическое общество, 1998. 640 с.
171. Педагогіка вищої школи / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмельюк, А. В. Семенова ; за

- ред. З. Н. Курлянд. 2-ге вид., перероб. і доп. К. : Знання, 2005. 399 с.
172. Пентилюк М., Окуневич Т. Варіативні форми проведення сучасного уроку української мови. *Українська мова і література в школі*. 2014. №1 (111). С. 2–6.
173. Пентилюк М. І. Лінгвістичний аналіз тексту в методологічному ракурсі. URL <http://ekhsuir.kspu.edu/bitstream/123456789/1875/1/38.PDF>
174. Пентилюк М. І. Типологія уроків в контексті сучасної лінгводидактики. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 2. С. 65–77.
175. Пентилюк М. Компетентнісний підхід до формування мовної особистості в євроінтеграційному контексті. *Українська мова і література в школі*. 2010. № 2. С. 2–5.
176. Пентилюк М. І. Концептуальні засади навчання рідної мови. *Педагогічні науки* : зб. наук. праць. Херсон : Видавництво ХДУ, 2003. Вип. 32. С. 69–71.
177. Песталоцци И. Г. Как Гертруда учит своих детей. *Хрестоматия по истории педагогики* / сост. И. Е. Лакин, Н. В. Макаревич, Н. Х. Рычаков. Минск : Высшая школа, 1971. С.201–212.
178. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. посіб.; О. М. Пехота та ін. К. : В-во А.С.К., 2003. 240 с.
179. Плиско К. М. Принципи, методи і форми навчання української мови (Теоретичний аспект): навчальний посібник. Х. : Основа, 1995. 240 с.
180. Подласый И. П. Педагогика начальной школы: учебник. М. : Гуманитарный издат. центр «Владос», 2007. 405 с.
181. Пометун О. І Особливості використання інтерактивних технологій навчання у початковій школі. URL : http://library.udpu.org.ua/library_files/zbirnuk_nayk_praz/2008/2008_1_24.pdf (дата звернення: 24.07.2016)
182. Пономарьова К. Реалізація компетентнісного підходу в навчанні молодших школярів української мови. URL : lib.iitta.gov.ua (дата звернення: 12.07.2018)
183. Пономарьова К. Сучасний урок української мови: компетентнісно

- орієнтовані цілі і структура. URL : <http://lib.iitta.gov.ua> (дата звернення: 23.11.2016)
184. Практикум з методики навчання мовознавчих дисциплін у вищій школі : навч. посібник / О. Горошкіна, С. Караман, З. Бакум, О. Караман, О. Копусь / за ред. О. Горошкіної, С. Карамана. К., 2015. 250 с.
185. Преемственность в обучении и взаимосвязи между учебными предметами V-VII кл.: сб.ст. / под ред. Ш. И. Ганелина, А. К. Бушли. М. : Изв-во Акад.пед.наук РСФСР, 1961. 280 с.
186. Рамзаева Т. Г., Львов М. Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах: учеб. пособ. М. : Просвещение, 1979. 431 с.
187. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. М. : Изв-во Ан СССР, 1958. 147 с.
188. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. М. : Педагогика. 1989. Т.1. 488с.
189. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер. 2002.
190. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М. : Педагогика, 1976. 416 с.
191. Савченко О. Я. Наступність і перспективність в роботі двох перших ланок освіти. *Дошкільне виховання*. 2000. № 11. С. 4–5.
192. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підручник. К. : Грамота, 2012. 504 с.
193. Сергєєнкова О. П. Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасєка О. В. Загальна психологія : навч. посіб. К. : Центр учбової літератури, 2012. 296 с.
194. Сидоренков В. А. Преемственность как лингвометодическая категория. *Преемственность и перспективность в развитии речи школьников*: межвузовский сборник научных трудов. Л. : ЛТПИ, 1983. С. 8–13.
195. Синиця І. О. Психологія усного мовлення учнів 4-8 класів. К. : Радянська школа, 1974. 206 с.
196. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Методологія науково-педагогічних

- досліджень: підручник. Рівне : Волинські береги, 2013. 360с.
197. Скрипченко О. В. Загальна психологія. URL : <http://westudents.com.ua/glavy/77581-84-protsezi-zakonoprnost-pamyat.html> (дата звернення: 21.03.2017)
198. Словник-довідник з української лінгводидактики: навч. посіб. / за ред. М. І. Пентилюк. К. : Ленвіт, 2003. 149 с.
199. Сманцер А. П. Теория и практика реализации преемственности в обучении школьников и студентов. Минск : БГУ, 2013. 271 с.
200. Смирнов А. А. Проблемы психологии памяти. М. : Просвещение, 1966. 422 с.
201. Сочинение по картине в 5-м кл.: метод. пособие / Л. А. Ходякова, Л. И. Новикова, О. П. Штыркина, Е. В. Кабанова; под ред. Л. А. Ходяковой: М. : ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2003. 254.
202. Сухомлинський В. О. Забезпечення наступності в навчанні. *Радянська школа*. 1958. №12. С. 17–25.
203. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібн. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко; за ред. О. І. Пометун. К. : Видавництво А.С.К., 2004. 192 с.
204. Текучев А. В. Методика русского языка в средней школе. М. : Просвещение, 1980. 414 с.
205. Типові освітні програми для закл. загальної середньої освіти: 1-2 класи. К. : ТД «Освіта-Центр+», 2018. 240 с.
206. Українська мова. *Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1-4 класи*. URL : mon.gov.ua/images/files/navchalni_programu/2012/ukr/02_lit_chit.pdf (дата звернення: 17.10.2016)
207. Ус М. И. Основные способы запоминания информации. URL : <http://elibrary.ru/download/58883340.pdf> (дата звернення: 23.05.2017)
208. Успенский М. Б. Совершенствование методов и приемов обучения русскому языку в национальной школе. М. : Педагогика, 1979. 121 с.
209. Успенский М. Б. Типология уроков русского языка. *Русский язык в школе*. 1982. № 4. С. 28–29.

210. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения / сост. В. Я. Струминская; под ред. Е. Н. Медынского. М. : Учпедгиз, 1945. 567 с.
211. Ушинский К. Д. О народности в общественном воспитании / под ред. А. И. Пискунова. М. : Педагогика, 1974. Т. 1. С. 51–123.
212. Ушинский К. Д. Проблемы русской школы / под ред. А. И. Пискунова. М. : Педагогика, 1974. Т. 2. 488 с.
213. Федоренко Л. П. Закономерности усвоения родной речи: учеб. пособ. для студентов пед. ин-тов. М. : Просвещение, 1984. 160 с.
214. Философский энциклопедический словарь / гл. ред.: Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв и др. М. : Сов. энциклопедия, 1983. 840 с.
215. Фицула М. М. Педагогіка URL : <http://pidruchniki.com/1613030534943/pedagogika/pedagogika> (дата звернення: 21.01.2016)
216. Фребель Ф. Будем жить для своих детей/ сост. предисловия Л. М. Волобуева. М. : Изд. дом «Карапуз», 2001. 288 с.
217. Фролова О. А. Формирование межкультурной компетенции студентом высших учебных заведений экономического профиля в современных условиях: дис....канд.пед.наук: 13.00.01. М. 2002. 297 с.
218. Хом'як І. М. Типологія уроків мови. URL : <http://eprints.oa.edu.ua/3733/1/Khomiak.pdf> (дата звернення: 21.01.2017)
219. Цветкова Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. М. : «Юристъ», 1997. 256с. URL : http://pedlib.ru/Books/2/0155/2_0155-219.shtml (дата звернення: 24.04.2016)
220. Чайка В. М. Основы дидактики: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. К. : Академвидав, 2011. 240 с.
221. Чепелева Н. В. Текст і читач: посібник. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 124 с.
222. Шахнарович А. М. Лингвистический эксперимент как метод лингвистического и психолингвистического исследования. *Основы теории речевой деятельности*. М., 1974. С. 129–134.
223. Шевцова Л. С. Ситуативні завдання як ефективний засіб розвитку зв'язного

- мовлення учнів. *Українська мова і література в школі*. 2001. № 2. С. 11–17.
224. Шевченко І. А. Використання мультимедійних презентацій як сучасного засобу навчання в системі післядипломної освіти. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2012. № 1. С. 23–25.
225. Шелехова Г. Наступність і перспективність у формуванні мовленнєвих умінь учнів початкової і основної школи на уроках української мови. *Українська мова і література в школі*. 2007. № 2. С. 39–42.
226. Шелехова Г. Урахування сучасних підходів до навчання української мови учнів 8–9 класів ЗНЗ. *Українська мова і література в школі*. 2015. № 2. С. 2–7.
227. Шелехова Г. Система вправ і завдань з формування монологічного і діалогічного мовлення учнів 7 класу на уроках рідної мови. *Українська мова та література*. 2004. № 5. С. 8–19.
228. Шелехова Г. Система роботи з розвитку зв'язного мовлення на уроках рідної мови в середній школі: автореф. дис. ... у формі наукової доповіді на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: 13.00.02. К., 1996. 45 с.
229. Шлыкова О. В. Культура мультимедиа. М. : Фаир-Пресс, 2004. 415 с.
230. Эльконин Д. Б. Психология обучения младших школьников. *Избранные психологические труды*. М. : Педагогика, 1989. 560 с.
231. Яблонська Т. М. Дидактичні засади навчання іншомовного читання молодших школярів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09; Південноукраїнський держав.педаг.ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2004. 223 с.
232. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посіб. К. : Либідь, 2003. 560 с.
233. Ярмолюк А. В. Текст як засіб розвитку комунікативних умінь учнів 5-х класів. *Українська мова і література в школі*. 2005. № 7. С. 15–18.
234. Nancy D. Lewis Easy Microsoft Office 2003. Que Publishing, 2003. 322 p.
235. Osgood C. E., George J. Suci, Percy H. The Measurement of Meaning. 1957. 346p.

РОЗДІЛ III. СТАН РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПУ НАСТУПНОСТІ У ФОРМУВАННІ ТЕКСТОТВОРЧИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У СУЧАСНІЙ ОСВІТНІЙ ПРАКТИЦІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

3.1. Результати анкетування вчителів та учнів

З метою вивчення стану сформованості в молодших школярів текстотворчих умінь було проведено анкетування вчителів початкових класів та учнів, що навчаються на завершальному етапі початкової мовної освіти. Крім того, проводилися з учителями бесіди, здійснювалося спостереження за педагогічним процесом на уроках української мови. У процесі опитування взяло участь 130 учителів з різних міст нашої країни. Розглянемо відповіді на запитання анкети (див. додаток А).

На перше запитання «Чи вважаєте Ви важливою проблему формування текстотворчих умінь? Чому?» 98% респондентів відповіли позитивно. Опитувані зазначили: «Це важлива проблема, оскільки навчає школярів правильно спілкуватися, реалізовувати свій комунікативний задум», 2% учителів вважають, що незважаючи на актуальність текстотворчої діяльності, слід більше акцентувати увагу на морфологічній та синтаксичній грамотності молодшого школяра.

Пояснюючи поняття «текстотворення», 82,3% учителів дали таку відповідь: «процес творення текстів», 17,7% – вміння спілкуватися за допомогою текстів.

На запитання «Чи є потреба спеціально навчати дітей переказу та складання власних творів?» 100% респондентів відповіли позитивно. Свою думку обґрунтували таким чином: «Кожному з нас у повсякденному житті доводиться багато переказувати або писати якісь запрошення, вітання, оголошення, ніж це може здатися на перший погляд. І навіть бажання поділитися з друзями сюжетом якоїсь книги або журнальної статті не може реалізуватися без переказу». «Навчання усному чи писемному мовленню сприяє збагаченню словникового запасу, розвитку сприйняття, пам'яті та уваги, аналізу, виділення головного і другорядного в тексті. При цьому вдосконалюється мовлення, засвоюються норми побудови речень і цілого тексту».

На запитання «Ваше розуміння принципу наступності у формуванні текстотворчих умінь молодших школярів. Поясніть» учителі відповіли: 63,8 % – від легко до важкого; 19,8% – опора на сформовані вміння; 16,4 % респондентів не дали відповіді.

Однозначною (100%) була відповідь на запитання «Який з видів переказу є складним для дітей? Чи працюєте Ви з ним?». Учителі зазначили, що складним для школярів є стислий переказ, тому вони дуже рідко звертаються до нього. Зазвичай, застосовують завдання, в яких потрібно передати зміст прочитаного тексту одним реченням або сформулювати стисло тему тощо.

Відповіді на запитання «Як Ви вважаєте, чи достатньо в чинній програмі інформації з розвитку вмінь складати тексти?» розподілились таким чином: 82% респондентів зазначили, що програма з мови орієнтує на формування текстотворчих умінь молодших школярів, але інформації недостатньо; 18% наголосили на тому, що «хотілося б більше побачити конкретизованої інформації щодо навчання різних видів переказу та створення текстів різноманітних жанрів».

На запитання анкети «Які вміння необхідно розвивати під час роботи над кожним видом переказу?» майже всі респонденти акцентували увагу на загальних умінь: визначати тему тексту і його мету, складати план, знаходити певну частину тексту, редагувати, відтворювати зміст тексту (92%); інші респонденти (8%) до цього списку додали «творче перероблювання висловлювання».

Аналіз запитання анкети «Які вміння слід сформувати в процесі творення власного твору?» дав змогу з'ясувати, що більша кількість учителів (92%) виокремлюють такі вміння, як: застосовувати доречні мовні засоби (синоніми, порівняння), писати твір відповідно теми та основної думки, правильно розташовувати структурні частини тексту, вдосконалювати текст; 8% – добирати матеріал, складати план.

У відповідях на запитання «Чи проводити Ви з дітьми роботу зі складання текстів різних мовленнєвих жанрів? Яких?» респонденти найчастіше називали SMS-повідомлення (78%), листи (10%), привітання (7%), запрошення (5%). При цьому наголосили, що їх опрацювання здійснюється за зразком. Залишилися поза

увагою жанри діалогічного мовлення та замітка.

Запитання анкети «Як, по-вашому, реалізується принцип наступності в ході навчання текстотворенню?» викликало труднощі в учителів і більшість з них (97 %) не надали відповіді. 3% зазначили, що принцип наступності передбачає поступове навчання від легко до складного.

Проаналізувавши відповіді на запитання анкети «За якими принципами Ви навчаєте текстотворенню учнів? Які методи використовуєте?», зазначимо, що 98% учителів дотримуються вимог принципу науковості, доступності, наочності; 2% – принципу текстоцентризму, комунікативної спрямованості. Респонденти на уроках застосовують метод розповіді, бесіди, аналізу, а також «мікрофон», «мозковий штурм».

Аналіз відповідей на запитання «Які засоби Ви використовуєте на уроці під час формування текстотворчих умінь?» довів, що 58% респондентів віддають перевагу традиційним дидактичним засобам (художнім репродукціям, опорним схемам) і 42% – новітнім інформаційним технологіям із активним застосуванням мультимедійної презентації. Вчителі назвали такі переваги мультимедійної презентації, як: краще запам'ятовується матеріал, підвищується інтерес, більше сконцентровано увага. До основних недоліків віднесли трудомісткість підготовки необхідних для демонстрації навчальних матеріалів.

Відповідаючи на запитання «Які труднощі виникають в учнів у процесі формування текстотворчих умінь?», 82% респондентів зупинилися на доборі матеріалу, правильному його використанні в процесі складання власних висловлювань, відтворенні тексту відповідно до вимог кожного виду переказу; 18% – розкриті теми, складані плану. Причин їх появи респонденти назвали бідність словникового запасу, недостатнє розуміння необхідності володіння вміннями створювати тексти для досягнення успіху в житті.

На запитання «Які труднощі під час роботи над розвитком умінь складати тексти виникають у Вас?» 56% викладачів відповіли, що вони не відчують ніяких труднощів; решта (44%) зазначили, що труднощі виникають через недостатню кількість відведеного навчального часу та малої кількості

методичного матеріалу.

Останнє запитання анкети «Чи маєте Ви бажання детально ознайомитися з методикою текстотворення в початковій школі на уроках мови з позиції принципу наступності?» дало можливість з'ясувати, що 73% респондентів охоче б ознайомилися з методикою. 27 % опитуваних частково мають бажання, тому що їх цікавлять лише деякі аспекти.

Таким чином, результати анкетування вчителів початкових класів засвідчують, що вони позитивно ставляться до навчання дітей створювати тексти. Незважаючи на досвід роботи, респонденти недостатньо уваги приділяють усім видам переказів, зокрема стислому та вибіркового, а також мовленнєвим жанрам.

Крім анкетування, з учителями проводилися бесіди. Їх аналіз дав змогу з'ясувати, що проблема формування текстотворчих умінь молодших школярів є актуальною, деякі вчителі з ентузіазмом навчають дітей успішно в усній і письмовій формах висловлювати думки, творчо шукають шляхи реалізації цілей сучасної мовної освіти, але мають недостатньо методичного супроводу щодо навчання текстотворення за принципом наступності в початковій школі.

З метою з'ясування ставлення учнів до текстотворчої діяльності та ступіння знайомства з цією проблемою було проведено анкетування із школярами, що навчаються на завершальному етапі початкової мовної освіти (див. додаток Б).

На перше запитання анкети «Чи доводилось тобі переказувати або писати твори?» 100% школярів відповіли позитивно.

Відповіді на запитання «На яких уроках ти вчишся переказувати та створювати власні тексти?» 84% школярів акцентували увагу на уроках літературного читання; решта (11%) зупинилися на уроках мови, інші (5%) – всі уроки, крім праці, фізкультури.

Запитання «Поміркуй, навіщо тобі потрібно вміти переказувати?» виявилось важким для 26% учнів. Лише 74% респондентів повідомили, що переказ їм необхідний для того, щоб з друзями поділитися про побачене, почуте/прочитане.

За результатами відповідей на запитання «Якщо тебе вчитель попросить

підготуватися до переказу тексту, чим ти скористаєшся?» маємо такі показники: 28% – планом, 51% – малюнком і 21% – ключовими словами.

Відповідаючи на запитання «Які власні тексти тобі доводилось складати на уроках мови? В життєвій ситуації?», 100% учнів повідомили, що на уроках мови вони створюють твори за картиною, працюють з листом. У житті найчастіше пишуть SMS. На жаль, решта жанрів залишилася без уваги дітей.

Аналіз запитання «Поміркуй, навіщо тобі потрібно вміти писати власні тексти?» засвідчив, що 94% школярів усвідомлюють їх роль у суспільному середовищі. На думку дітей, за допомогою власних творів можна розповісти про події, висловити своє враження, думку.

Серед відповідей на запитання «Якщо вчитель на уроці запропонує скласти твір на вибір, яким типом тексту ти скористуєшся?» 75% школярів на перше місце поставили розповідь. При цьому підкреслили, що не люблять працювати з описом та міркуванням, вважаючи їх складними. 23% – опис і 2% – міркування.

На запитання анкети «Чи доводилось тобі в житті щось описувати (іграшку, людину, природу, приміщення)? За якими ознаками?» 87% респондентів відповіли, що описували іграшку за кольором і формою, коли хотіли, щоб рідні (бабуся, тато) її купили; людину за кольором очей, волосся, одягом (11%), природу – за головними ознаками (дерева, небо, сонце) (2%).

На запитання «Чи доводилося тобі доводити свою думку чи щось пояснювати?» 100% відповідей були позитивними. На прохання пригадати, що саме пояснювали або доводили, відповіді були різноманітними, наприклад, «я пояснював учителю чому запізнився на перший урок», «на уроці ми розмірковувалися над тим, що із сирниками гратися не можна; наводили докази, приклади» тощо.

За результатами аналізу відповідей на запитання «Коли тобі легше створювати власний твір?» з'ясувалося, що значна частина школярів (72%) наголосили на пункті б (коли є зразок), решта (28%) позначили а (коли є початок).

На запитання «Чи хотів(ла) би ти, щоб уроки проходили із супроводом мультимедійних технологій (презентації, інтерактивної дошки)? Чому?» 100%

школярів відповіли позитивно. Діти наголосили, що це їм цікаво.

Аналіз відповідей засвідчив, що учні усвідомлюють необхідність розвитку текстотворчих умінь; їм подобається більше переказувати, ніж створювати власні тексти; перевагу надають розповіді та SMS-повідомленню як найпростішому типу тексту і жанру; вибирають такі засоби допомоги, як зразок та готовий початок. Хвилювання викликає той факт, що діти недостатньо знайомі з мовленнєвими жанрами.

Означені результати пояснюються зосередженістю основної уваги вчителів початкових класів на формуванні граматичних умінь і навичок (фонетичних, орфографічних, пунктуаційних), а також умінь будувати висловлювання певних типів та докладно переказувати текст. Наслідком є невміння молодших школярів створювати тексти різних жанрів та переказувати різними способами (вибірково, стисло, із творчими завданнями) тощо.

3.2. Програмно-методичне забезпечення освітнього процесу щодо реалізації принципу наступності у формуванні текстотворчих умінь молодших школярів

Виклики часу зумовили реформування освітнього процесу та розроблення на цій основі *концепції Нової української школи*, спрямованої на «підвищення якості освіти» [11, с. 9]. Концепція передбачає орієнтацію освітнього процесу на потреби учня. Нова українська школа працює на засадах особистісно-зорієнтованої моделі освіти, в рамках якої школа повинна максимально враховувати права дитини, її здібності, потреби та інтереси, на практиці реалізуючи принцип дитиноцентризму.

У новій школі освітня діяльність організовується з урахуванням навичок XXI століття відповідно до індивідуальних стилів, темпу, складності та освітніх траєкторій учнів: від комунікативних типів завдань (знайти спільну мову з друзями, вчителями, однокласниками, батьками, незнайомими людьми) до творчих (креативно-інноваційних).

У навчанні враховуються вікові особливості (фізичні, психічні і розумові)

дітей та потреби їхнього актуального і перспективного розвитку. Запроваджено двоциклову організацію освітнього процесу в початковій та базовій загальній середній освіті. На рівнях початкової школи перший цикл (1-2 класи) – адаптаційно-ігровий – передбачає організацію навчання на основі ігрових методів з метою підтримування в кожному учневі інтересу, впевненості та мотивації до пізнання, другий цикл (3-4 класи) – основний – спрямований на предметне навчання, мета якого полягає у формуванні відповідальності і самостійності, підготовці до успішного навчання в основній школі [8, с. 21-22]. Отже, цикли дають можливість забезпечити подолання розбіжностей у досягненнях, зумовлених готовністю до здобуття освіти.

Метою початкової освіти є розвиток особистості, яка прагне до інноваційної діяльності й освіти впродовж життя, здатна критично мислити й ефективно спілкуватися в багатокультурному середовищі, виявляючи належний рівень комунікативної компетентності [8].

Аналіз концепції засвідчив, що новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві. Одну з них – спілкування державною мовою – зорієнтовано на формування текстотворчих умінь: «усно і письмово висловлювати думки, почуття, факти» [8, с. 11], уважно сприймати, адекватно розуміти й інтерпретувати, відтворювати й створювати змістовно насичені, структурно й граматично досконалі тексти, розрізняти ознаки, властивості, аналізувати і пояснювати причини і наслідки подій, вчинків, явищ тощо [11, с. 13]. Означені вміння становлять основу компетентнісного підходу. До того ж навчання текстотворення організується через діяльність, тобто діяльнісний підхід, що передбачає оволодіння різними діями, зокрема спілкуватися, переказувати, створювати власні тексти, прогнозувати, критично мислити тощо. Концепцією Нової української школи передбачено застосування індивідуальної, групової роботи, а також ігрової, проектної і дослідницької діяльності.

У рамках реформи Нової української школи оновлено Державний стандарт початкової освіти, який «визначає вимоги до обов'язкових результатів та

компетентностей здобувачів освіти» [4, с. 92].

Зміст освіти в документі представлено в дев'яти освітніх галузях: мовно-літературній, математичній, природничій, технологічній, інформативній, соціальній і здоров'язбережувальній, фізкультурній, громадянській та історичній, мистецькій. Оволодіння мовною освітою здійснюється через мовно-літературну освітню галузь, що передбачає формування комунікативних, зокрема текстотворчих умінь. У межах цієї освітньої галузі до школярів висуваються загальні очікувані результати у вигляді вмінь, якими повинні оволодіти учні на кінець навчання в школі: 1) взаємодіяти з іншими особами усно, сприймати і використовувати інформацію для досягнення життєвих цілей у різних комунікативних ситуаціях; 2) сприймати, аналізувати, інтерпретувати, критично оцінювати інформацію в текстах різних видів, медіатекстах та використовувати її для збагачення свого досвіду; 3) висловлювати думки, почуття та ставлення, взаємодіяти з іншими особами письмово та в режимі реального часу, дотримуватися норм літературної мови; 4) досліджувати індивідуальне мовлення для власної мовної творчості, спостерігати за мовними явищами, аналізувати їх [4, с. 94].

На підставі загальних очікуваних результатів виокремлюються конкретні (обов'язкові) очікувані результати, тобто вміння, які мають бути сформовані у школярів на завершальному етапі кожного циклу навчання. Розглянемо їх у вигляді таблиці відповідно до навчання текстотворення на кінець другого циклу, тобто в четвертому класі (див. табл. 3. 1.):

Таблиця 3. 1.

**Обов'язкові результати навчання текстотворення
в межах мовно-літературної освітньої галузі (4-ті класи)**

Мовно-літературна освітня галузь	
Загальні результати навчання школярів	Обов'язкові результати навчання школярів
<i>Взаємодія з іншими особами усно, сприйняття і використання інформації для досягнення життєвих цілей у різних комунікативних ситуаціях</i>	

Перетворює усну інформацію в різні форми повідомлення	передає зміст почутого творчо (змінює оповідача в тексті-розповіді, послідовність наведених ознак в описі, послідовність аргументів у міркуванні, доповнює опис іншими ознаками, а міркування іншими аргументами)
Виокремлює інформацію	Виокремлює необхідну інформацію з різних усних джерел для створення власного висловлювання з конкретною метою
Висловлює і захищає власні погляди	Висловлює власне ставлення до усного повідомлення; обґрунтовує своє ставлення до почутого, спираючись на набуті знання, власний досвід; дотримується правил літературної вимови
<i>Висловлювання думок, почуттів та ставлення, взаємодія з іншими особами письмово та в режимі реального часу, дотримання норм літературної мови</i>	
Створює письмові висловлювання	Складає самостійно письмово висловлення (розповідь, опис, міркування) на добре знайомі й цікаві теми; створює тексти для письмового спілкування (оголошення, запрошення)
Редагує письмові тексти	Аналізує та вдосконалює створений текст відповідно до мети спілкування

Продовження таблиці 3.1.

<i>Дослідження індивідуального мовлення, використання мови для власної мовної творчості, спостереження за мовними явищами, їх аналіз</i>	
Досліджує мовні явища	Використовує слів різних лексичних груп у власному мовленні, зокрема слів з переносним значенням, синоніми та антоніми, фразеологізми для досягнення мети спілкування; правильно вживає граматичні форми частин мови; правильно записує різні види речень за метою висловлювання

Як бачимо з таблиці 3. 1., в мовно-літературній освітній галузі ставляться

певні вимоги (вміння) щодо навчання текстотворення. На завершальному етапі початкової мовної освіти школярі повинні навчатися: переказувати тексти, описувати, розмірковувати, писати повідомлення, застосовувати в процесі переказу та у власних творах мовні засоби, правильно оформлювати з позиції граматики слова, словосполучення, речення тощо.

Основні вимоги Державного стандарту початкової освіти реалізуються в *типових освітніх програмах*.

Джерелознавчий аналіз засвідчив, що починаючи з 90-х років минулого століття, програми відрізняються цілим рядом позитивних змін: упроваджується комунікативний підхід, формулюються конкретні вимоги та визначаються основні шляхи інтенсивного розвитку мовлення, акцентується увага на формуванні предметних і ключових компетентностей. Зазначимо, що у 2018 році надруковані дві новітні типові освітні програми для 1-2 класів, а у 2019 році – для 3-4 класів. Програму під керівництвом О. Савченко розроблено з урахуванням не тільки принципу дитиноцентрованості і природовідповідності, а й принципу наступності, що передбачає «врахування досягнень попереднього етапу» [16, с. 191; 15]. Метою мовно-літературної освітньої галузі є «формування вмінь створювати короткі усні й письмові монологічні висловлювання; опрацьовувати тексти різних видів» [16, с. 194]. У змісті програми рекомендовано вивчати українську мову як окремий навчальний предмет чи в поєднанні, тобто на основі інтеграції, з читанням (2 кл.).

Визначені в типовій освітній програмі конкретні очікувані результати щодо мовної освіти подано за змістовими лініями: «Взаємодіємо усно», «Взаємодіємо письмово», «Досліджуємо медіа», «Досліджуємо мовні явища». Зазначимо, що деякі з них сприяють формуванню текстотворчих умінь. Так, змістова лінія «Взаємодіємо усно» (3-4 кл.) спрямована на сприймання, аналіз, інтерпретацію текстів, а також їх відтворення за допомогою різних видів переказів. Важливим аспектом у методичній роботі з розвитку текстотворення є творення на уроках української мови різнотипних ситуацій, результат упровадження яких сприятиме формуванню вмінь створювати і сприймати репліки [15, с. 249-254].

Інша змістова лінія «Взаємодіємо письмово», орієнтована на створення власних текстів (розповіді, опису, міркування, есе) за спостереженнями в навколишньому світі, ілюстрацією, поданим зачином або кінцівкою чи самостійно складеним планом тощо. Значна частина уроків відводиться докладному і вибірковому переказу, хоча можливе також ознайомлення із стислим і творчим. До того ж, здійснюється робота над мовленнєвими жанрами (оголошення, запрошення, афіша та ін.). Опрацювання власних висловлювань, за програмою, проводиться на уроках розвитку комунікативних умінь не рідше як один раз на два тижні. Всього на рік пропонується 17 уроків [15, с. 249-254].

Упродовж реалізації змістової лінії «Досліджуємо мовні явища» учні вдосконалюють словниковий запас, збагачують мовлення різними граматичними формами, розвивають уміння користуватися мовними засобами відповідно до норм літературної мови (орфоепічних, лексичних, пунктуаційних). Безперечно, що вивчення мовних засобів реалізується на текстовій основі. Основна увага акцентується на вдосконаленні вмінь працювати з текстом, темою, основною думкою, заголовком, типами, стилями. [15, с. 249-254].

Отже, означене дає підстави вважати, що змістові лінії відіграють важливу роль у системному вивченні української мови, оскільки вони взаємозалежні, взаємопов'язані та спрямовані на формування текстотворчих умінь у школярів, які навчаються на завершальному етапі початкової мовної освіти.

Особливості типової освітньої програми, розробленої під керівництвом Р. Шияна [17], полягають у структуруванні змісту початкової освіти за освітніми галузями та представленні його інтеграції в навчальних предметах, що визначені навчальним планом. Запропонована у програмі інтеграція забезпечує умови для формування в молодших школярів цілісної картини світу, здатності сприймати предмети і явища різнобічно, системно та визначати практичне застосування вивченого. Програмою передбачено, що мовно-літературна освітня галузь реалізується в навчальних предметах «Українська мова», «Іноземна мова» та інтегрованому курсі «Я досліджую світ». Вивчення української мови в 1-4-х класах передбачає часовий розподіл програмового матеріалу між предметом

«Українська мова» та інтегрованим курсом «Я досліджую світ», відповідно до якого 5 годин на тиждень використовується на вивчення української мови як окремого предмета, 2 години на тиждень як інтегрований курс разом з «Я досліджую світ». У програмі, крім основних змістових ліній, пропонується змістова лінія «Театралізуємо». Відповідно до текстотворення зміст змістових ліній, спрямований на відтворення (переказ) готового тексту та створення власних висловлювань (розповідь, опис; лист, оголошення, подяка, есе). До того ж по завершенню першого циклу діти вміють працювати з ключовими словами та заголовком, розпізнавати частини тексту, визначати тему й основну думку тощо [17].

Крім вищезазначених програм, у рамках Нової української школи розроблено програму з української мови для закладів з російською мовою навчання. Характеризуючись комунікативною спрямованістю, програма передбачає формування і розвиток у молодших школярів початкових умінь спілкуватися українською мовою усно (залежно від обставин навколишньої дійсності) й письмово, дотримуючись норм усного мовлення й письма. Зазначимо, що програма орієнтується на змістові лінії, визначені новітнім Державним стандартом початкової освіти, проте обумовлюється наявністю соціокультурної лінії «Вивчаємо культуру Батьківщини», яка полягає в ознайомленні учнів з національною культурою українців. Іншою особливістю програми є її інтегроване спрямування, оскільки «реалізація завдань програми передбачає, окрім мовленнєвого розвитку, розширення знань дітей про природу, етику поведінки в різних життєвих ситуаціях, знайомство з кращими зразками української дитячої літератури, розвиток психічних процесів пам'яті, уваги, мислення» [9]. Навчання текстотворення відбувається на репродуктивному рівні, коли учні відтворюють чи пишуть текст за зразок, який дає вчитель, і на продуктивному, коли учні вчать самостійно створювати висловлювання.

Розвиток текстотворчих умінь повинен здійснюватися відповідно принципу наступності. З цих позиції розглянемо реалізацію означеного принципу в кожній змістовій лінії (див. таб. 3. 2.; 3. 3; 3. 4).

Таблиця 3. 2

**Аналіз змістової лінії програми «Взаємодіємо усно» відповідно
реалізації принципу наступності щодо формування текстотворчих умінь**

1 клас	2 клас	3 клас	4 клас
відповідає на запитання за змістом прослуханого (хто? що? де? коли? як?), розповідає про що мовиться в тексті	аналізує та розуміє текст, відповідає на запитання за змістом прослуханого	розуміє тему і головну думку усного повідомлення	зіставляє тему й головну думку усного повідомлення з власними спостереженнями, поведінкою, досвідом
формулює репліки до співрозмовника	вступає в діалог, підтримує й ініціює його на добре відому тему, дотримується правил спілкування	вступає і підтримує діалог на теми, пов'язані з важливими життєвими ситуаціями; аргументує свої думки під час розмови; виявляє доброзичливе	бере активну участь у дискусіях, наводить докази висловлює й аргументує свою позицію; висловлює

Продовження таблиці 3.2.

		ставлення до думок інших	доброзичливе ставлення до думок інших співрозмовників
переказує знайому казку, короткий прослуханий текст з опорою на подані малюнки, словосполучення, запитання, план	усно переказує текст з опорою на допоміжні матеріали (ілюстрація, план, опорні слова); вибірково переказує частини, вказані у завданні	усно докладно переказує текст за планом, складений за допомогою вчителя; знаходить необхідну інформацію за завданнями вчителя; вибірково переказує текст	передає зміст почутого тексту; вибирає потрібну інформацію для створення власного висловлювання (оголошення, відгук, усний переказ)
самостійно будує коротке зв'язне висловлювання за поданим початком, малюнком (ілюстрацією, серією малюнків), на основі прослуханого тексту або випадку з життя	створює власне висловлення за ілюстраціями; розповідає про свої спостереження, враження	будує усне зв'язне висловлювання (розповідь, опис, міркування) за малюнком, ситуацією з опорою на допоміжні матеріали (частиною тексту, планом, опорними словами, словосполученнями)	будує самостійно усне зв'язне висловлювання (розповідь, опис, міркування) за спостереженнями, ілюстрацією, поданим зачином або кінцівкою, за поданими слова, колективно чи самостійно складеним планом

		бере участь у створенні есе під керівництвом учителя	створює есе за поданим або колективно чи самостійно складеним планом
--	--	--	--

Як бачимо з таблиці 3. 2., змістова лінія «Взаємодіємо усно» передбачає поступове навчання учнів переказувати тексти докладно, вибірково; знаходити потрібну інформацію; брати участь у діалозі, дискусії; створювати усно тексти різних типів мовлення, доброзичливо ставитися до думок інших співрозмовників тощо. Водночас мало уваги звертається на стислий та творчий переказ, на вміння, якими повинні оволодіти учні в процесі роботи над різними видами переказу, типами тексту. До того ж відсутні оцінно-рефлексивні вміння.

Розглянемо реалізацію принципу наступності у змістовій лінії «Взаємодіємо письмово» (див. табл. 3. 3).

Таблиця 3. 3.

Аналіз змістової лінії програми «Взаємодіємо письмово» відповідно реалізації принципу наступності щодо формування текстотворчих умінь

1 клас	2 клас	3 клас	4 клас
добирає й записує назву малюнка, заголовок до тексту (з допомогою вчителя); складає й записує речення за ілюстрацією, життєвою ситуацією	обмінюється елементарними письмовими повідомленнями (записка, лист, вітальна листівка);	створює прості медіа продукти (листівку, запрошення, sms-повідомлення)	складає тексти для письмового спілкування (оголошення, запрошення, афіша тощо), загадки, казки
	створює і записує коротке зв'язне висловлення розповідного змісту на добре відому та цікаву тему	створює тексти розповідь і опис на добре відому й цікаву тему; будує текст - міркування за зразком та поданим початком	складає самостійно письмове висловлення (розповідь, опис, міркування) на добре відому й цікаву тему
		письмово переказує текст розповідного змісту	письмово переказує (докладно, вибірково) текст розповідного змісту з елементами опису

			або міркування
--	--	--	----------------

Результати аналізу таблиці 3.3. засвідчили, що формування вмінь створювати письмові тексти різних типів та жанрів реалізується відповідно принципу наступності. На жаль, у змістовій лінії недостатньо представлено інформації про мовленнєві жанри. Доцільно конкретизувати їх зміст змістово-композиційними і лінгвостилістичними особливостями. Роботу з текстом-описом та міркуванням поглибити їх видами (порівняльний опис, міркування-доказ, міркування-пояснення) та ознайомити з будовою тощо.

Розглянемо упровадження принципу наступності в змістовій лінії «Досліджуємо мовні явища» щодо навчання текстотворення (див. табл. 3.4).

Таблиця 3.4.

Аналіз змістової лінії програми «Досліджуємо мовні явища» відповідно реалізації принципу наступності у формування текстотворчих умінь

1 клас	2 клас	3 клас	4 клас
розрізняє близькі й протилежні за значенням слова; розпізнає слова, які мають кілька значень	розпізнає слова близькі і протилежні за значенням, слова з прямим й переносним значенням; пояснює значення багатозначних слів; доречно вживає слова різних лексичних груп у власному мовленні	пояснює пряме і переносне значення слів; добирає синоніми й антоніми; розпізнає найуживаніші багатозначні слова і пояснює їх різні значення; доречно використовує у власних висловленнях слова в прямому і переносному значеннях, синоніми, антоніми	утворює словосполучення з прямим і переносним значенням розпізнає значення багатозначних слів та фразеологізмів, активно вживає їх у мовленні доречно вживає слова різних лексичних груп у власному мовленні
	використовує займенники, прислівники, синоніми (без	зв'язує два речення в тексті за допомогою слів він, вона, воно, вони, цей, ця, ці,	зв'язує два речення за допомогою особових займенників (він, цей, такий у різних родах і

	уживання термінів) для зв'язку речень у тексті	потім, тоді та ін., використовує синоніми для зв'язку речень у тексті	числах), слів тоді, спочатку, потім, поперше, по-друге тощо
має уявлення про текст;	розпізнає текст-розповідь і текст-опис;	розпізнає текст-розповідь, опис, міркування, есе; створює їх	розпізнає різновиди текстів (розповідь, опис, міркування, есе); знаходить в тексті-міркування докази, висновок; самостійно створює їх;
добирає заголовок (з допомогою вчителя)	добирає заголовок;	добирає заголовок відповідно темі й основній думці;	добирає заголовок, який відповідає темі й основній думці;
відповідає на	визначає в тексті значин, основну частину, кінцівку;	знаходить та позначає в тексті зачин, основну частину і кінцівку, складає на їх основі план	знаходить в тексті його структурні частини, складає на їх основі план;
	формулює тему й	формулює тему й	формулює тему й
<i>Продовження таблиці 3. 4.</i>			
запитання, про що розповідається в тексті	основну думку	основну думку кожного тексту;	основну думку тексту;
		розпізнає за характерними ознаками художні, науково-популярні та ділові тексти;	розрізняє і будує тексти художнього і науково-популярного стилів;
		самостійно складає план	складає план або створює текст за поданим планом
	перевіряє і вдосконалює власні тексти, усуваючи лексичні повтори	перевіряє і вдосконалює власні тексти, усуваючи лексичні повтори	самостійно редагує текст

Аналіз таблиці 3. 4. засвідчив, що у змістовій лінії «Досліджуємо мовні явища» відповідно принципу наступності школярі поступово оволодівають мовними засобами, які дозволяють доречно і точно висловлюватися в різних комунікативних ситуаціях. Серед мовних засобів значне місце в текстотворенні посідає слово як лексична одиниця мови, словосполучення та речення. Школярі навчаються:

- добирати до поданого іменника, прикметника, дієслова 2-3 синоніми,

антоніми; розкривати значення (2-3) багатозначних слів, вводити їх в словосполучення, речення; вживати в мовленні слова в прямому і переносному значеннях у художніх і науково-популярних текстах;

- поширювати речення словами й словосполученнями; складати речення за поданими графічними схемами; відновлювати зміст деформованих речень; будувати речення з однорідними членами та поширювати їх залежними словами (добирати прикметники, що характеризують однорідні слова-іменники тощо);

- створювати словосполучення і речення з особовими займенниками; використовувати їх для зв'язку речень у тексті, з метою уникнення лексичних повторів;

- будувати словосполучення за зразком, схемою.

З повною мірою реалізується принцип наступності у процесі роботи над текстом. Поступово учні навчаються формулювати тему, основну думку, складати план, розрізняти типи тощо.

Незважаючи на вдосконалення змістової лінії «Досліджуємо мовні явища», у ній недостатньо реалізується робота над творення словосполучень з різними частинами мови на основі врахування роду, числа та відмінку, а також опрацювання міжфразового зв'язку речень, крім ланцюгового тощо.

Аналіз типових освітніх програм, дав змогу констатувати, що їх зміст є розширеним, насиченим різноманітним матеріалом, який спрямовує роботу вчителів на систематичність і послідовність під час навчання дітей створювати тексти, водночас, як показують спостереження, на практиці це реалізується недостатньо. До того ж уважаємо, що необхідно певною мірою вдосконалити зміст програми.

3.3. Критеріальний підхід до формування текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти за принципом наступності

Дослідження критеріїв оволодіння текстотворенням необхідно розпочати із визначення змісту поняття «критерій», що є важливим «...для успішної реалізації

моніторингу результатів дослідження» [5, с. 77].

У тлумачному словнику критерій є «...підставою для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірилом, міркою» [2, с. 588]. У педагогічній літературі критерій визначається, як «якість, властивість, ознака досліджуваного феномена, які дають змогу оцінити, визначити чи класифікувати стан, рівні функціонування і розвитку певного процесу» [1], «підстави для порівняння якісних і кількісних результатів роботи ..., що дозволяють охарактеризувати стан та визначити динаміку сформованості» [14, с. 284], «ознака, на основі якої щось оцінюється або класифікується» [10, с. 5], «ознака, за якою встановлюється рівень досягнення мети» [13, с. 280], «ознака, на підставі якої оцінюються об'єкти, явища» [6, с. 285]. За І. Горошкіним, критерій повинен «встановлювати зв'язки між усіма компонентами досліджуваної системи; відображувати динаміку вимірюваної якості у часі; поєднувати кількісні та якісні показники, за рівнем виявлення яких можна оцінювати про більший або менший ступінь вираження цього явища» [3, с. 107].

На основі попереднього аналізу під критеріями у дослідженні розуміється сукупність ознак, на основі яких визначається рівень сформованості певних умінь, зокрема текстотворчих.

Критерії визначаються відповідними показниками, які «є кількісними або якісними характеристиками, тобто мірою сформованості того чи того критерію» [1], «наочні дані про результати конкретного процесу чи роботи; відомості про певні досягнення» [12]. У дослідженні нам імпонує думка І. Горошкіна, який зазначає, що показник «репрезентує інформацію про кількісні дані стану сформованості певного явища чи процесу, в результаті чого надається оцінка його якості» [3, с. 110].

Кожен критерій розкривається через систему показників, які його характеризують. Поняття «критерій» за сутністю більш широке, ніж показник, тому за одним критерієм закріплюється система показників. До того ж розробка критеріїв і показників має спиратися на мету дослідження – формування текстотворчих умінь.

Здійснений аналіз досліджуваної проблеми дав змогу виокремити такі критерії, як мовний, комунікативний та рефлексивний. Їх вибір зумовлюється вимогами текстотворення, що ґрунтуються на взаємодії мовного та мовленнєвого матеріалу, а також вимогами сьогодення – вміти контролювати мовлення своє й однолітків. Схарактеризуємо визначені критерії.

Мовний критерій представлений вміннями працювати з мовними засобами та доречно й точно застосовувати їх у мовленні. З позиції текстотворення школярі повинні вміти визначати значення слів, вживати багатозначні слова, синоніми, антоніми; граматично правильно будувати словосполучення та речення, розширювати речення словами та словосполученнями тощо. До того ж мовний критерій передбачає сформованість умінь працювати з текстом, типами і стилями мовлення (оформлювати текст з деформованих речень; визначати тип, формулювати в текстах різних типів тему, основну думку, добирати заголовок, знаходити структурні елементи та називати їх тощо).

Показниками мовного критерію є:

- обізнаність учнів з мовними засобами та використання їх у мовленні;
- обізнаність учнів із текстом та його елементами;
- обізнаність учнів з типами та стилями мовлення.

Комунікативний критерій визначається вміннями докладно, вибірково, стисло і творчо переказувати, тобто відтворювати висловлювання відповідно до оригіналу, лаконічно і точно скорочувати, знаходити частини тексту за завданнями вчителя та оформлювати їх у зв'язне висловлювання, переказувати із творчим завданням, а також створювати тексти різних мовленнєвих жанрів.

Показниками означеного критерію виступили:

- наявність умінь продукувати зв'язні висловлювання у процесі переказу;
- наявність умінь складати тексти та мовленнєві жанри різних типів мовлення.

Рефлексивний критерій, спрямований на визначення вміння дітей рефлексувати власне мовлення та контролювати й оцінювати мовлення товаришів-однолітків під час творення текстів:

- наявність умінь здійснювати самоаналіз та оцінку результатів власної текстотворчої діяльності;

- наявність умінь здійснювати аналіз і оцінку результатів текстотворчої діяльності інших учнів.

Критеріальний апарат дослідження з показниками й методиками їх оцінювання представлено в таблиці 3. 5.

Таблиця 3. 5.

Критерії, показники і методики оцінювання рівнів сформованості текстотворчих умінь молодших школярів

Критерій	Показники	Методики оцінювання
мовний	обізнаність учнів з мовними засобами та використання їх у мовленні; обізнаність учнів із текстом та його елементами; обізнаність учнів з типами та стилями мовлення	завдання «Розуміння семантики слів»; завдання «Добери потрібне слово»; завдання «Я дружу з граматиною» завдання «Текст чи речення?»; завдання «Що я знаю про текст?»; завдання «Таємничий зв'язок речень у тексті» завдання «Розповідь, опис чи міркування?»; завдання «Я знаю стилі текстів»
комунікативний	наявність умінь продукувати зв'язні висловлювання у процесі переказу;	завдання «Чи вмію я розповідати?»; завдання «Стисло розкажу про все»; завдання «У пошуках інформації в тексті»;

	наявність умінь складати тексти та мовленнєві жанри різних типів мовлення	завдання «Я вмію переказувати творчо» завдання «Цікава розповідь за початком тексту чи малюнком»; завдання «Я описую предмет»; завдання «Я люблю міркувати»; завдання «Мовленнєві жанри»
<i>Продовження таблиці 3. 5.</i>		
рефлексивний	наявність умінь здійснювати самоаналіз та оцінку результатів власної текстотворчої діяльності; наявність умінь здійснювати аналіз і оцінку результатів текстотворчої діяльності інших учнів	бесіда «Я перевіряю себе»; завдання «Взаємоперевірка понад усе»

На підставі критеріїв та показників формування текстотворчих умінь молодших школярів було визначено такі рівні: високий, достатній, задовільний та низький. Опишемо їх детальніше.

Високий рівень мали учні, які вдало використовують у діалогічному і монологічному мовленні мовні засоби (усвідомлюють значення слів, знаходять точні слова відповідно до ситуації мовлення, вживають їх у правильній граматичній формі, узгоджують слова у словосполученнях і реченнях згідно з мовними нормами, створюють речення, володіють формулами мовленнєвого етикету); вдало працюють із текстом; вирізняють типи і стилі мовлення, формулюють у текстах різних типів тему, головну думку, визначають структурні елементи; дотично застосовують міжфразовий зв'язок, доречно описують предмети, явища, вміють порівнювати, міркувати, добираючи докази. Під час створення жанрів дотримуються змістово-композиційних та лінгвостилістичних особливостей. У процесі суперечливих питань ввічливо ведуть діалог. У ході

докладного переказу відповідно до оригіналу відтворюють зміст, користуючись опорними елементами (план і ключові слова), вміють стисло, лаконічно та точно передати головну інформацію під час стислого переказу, застосовуючи змістовий і мовний способи компресії, знаходять потрібну інформацію з різних частин тексту на запропоновану тему та оформлюють її у зв'язний текст у процесі вибіркового переказу, переказують текст із творчими завданнями (дописують, змінюють, відтворюють текст від третьої особи, іншого героя тощо). Учні цього рівня здатні визначати типові помилки у своїх текстах та текстах однолітків. Вдало виконують оцінно-рефлексивні дії. У творах допущено 1-2 граматичні помилки.

Достатній рівень зафіксовано в учнів, які доречно застосовують мовні засоби в тексті, хоча припускають деякі незначні помилки у використанні синонімів, антонімів, граматичному оформленні словосполучень, речень; створюють власні висловлювання всіх типів мовлення відповідно до теми, головної думки, структури, міжфразового зв'язку; описують предмети, явища, а також порівнюють, міркують, добирають ознаки, докази; вдало створюють жанри, дотримуючись змістово-композиційних та лінгвостилістичних особливостей; ввічливо припиняють діалог у суперечливому питанні, хоча подекуди припускають помилки; логічно і послідовно відтворюють текст у ході докладного переказу, користуючись при цьому планом і ключовими словами, стисло переказують зміст, застосовуючи способи компресії, знаходять інформацію за вказаною темою під час вибіркового переказу, доповнюють, змінюють текст за завданнями вчителя (творчий переказ), водночас припускають негрубі помилки у виборі ключових слів, складанні плану під час докладного переказу, знаходженні основної інформації у стислому та вибірковому переказах. Учні цього рівня вміють оцінювати та визначати недоліки у своїх текстах та текстах однолітків, редагують висловлювання. У письмових творах наявні 3-4 граматичні помилки.

Задовільний рівень спостерігається в учнів, які не завжди вдало застосовують мовні засоби в тексті, не розуміють значення слів, у словосполученнях та реченнях спостерігаються недоліки у граматичному

оформленні, виборі вдалого слова; припускають помилки в процесі роботи з текстом; розпізнають типи і стилі мовлення, але утруднюються із визначенням теми, основної думки, спостерігаються недоліки у структурі тексту; з помилками складають план та знаходять ключові слова під час докладного переказу, але намагаються переказати текст відповідно оригіналу; за допомогою вчителя працюють над вибіркоvim, стислим, творчим переказом, а також творенням текстів і жанрів різних типів мовлення; у діалогічному тексті (суперечка) майже не досягають цілей спілкування; оцінно-рефлексивні дії здійснюють частково, за підказками вчителя редагують текст. У письмових роботах наявні 5-6 граматичних помилок.

Низький рівень виявляють учні, які під керівництвом учителя виконують вправи; припускаються помилок у вживанні мовних засобів; зазнають труднощів у побудові діалогічних і монологічних текстів і жанрів різних типів мовлення, тобто не дотримуються теми, основної думки тексту, змістово-композиційних та лінгвостилістичних особливостей; мають незначний словниковий запас слів (подекуди не застосовують синоніми, антоніми, ознаки, порівняння тощо); намагаються докладно переказати текст, користуючись планом і ключовими словами, але зустрічаються недоліки у їх складанні та знаходженні; за допомогою вчителя створюють стислий текст, знаходять інформацію з різних частин тексту та оформлюють її у зв'язне висловлювання у ході вибіркового переказу; з помилками виконують творчі завдання. Крім того, не здійснюють рефлексію над мовленням, не адекватно оцінюють свою текстотворчу діяльність та інших, за допомогою вчителя редагують текст, припускають 7-9 граматичних помилок.

Опишемо процедуру виявлення рівнів сформованості текстотворчих умінь молодших школярів відповідно до критеріїв. Зазначимо, що визначення рівнів здійснювалося методом серійної вибірки механічним способом, який забезпечує найбільшу високу репрезентативність обстеження. З цією метою було сформовано дві контрольні групи (Кг-1 та Кг-2). У констатувальному зрізі взяли участь 829 осіб.

У межах критерію та показників було запропоновано низку завдань, які

оцінювалися за шкалою: 4 бали – правильне виконання завдань, самостійно без помилок; 3 бали – завдання виконується самостійно, але є помилки; 2 бали – завдання потребують часткової допомоги вчителя; 1 бал – діти відчують значні труднощі, допускають багато помилок, потребують допомоги. Проаналізуємо рівні текстотворчих умінь за кожним критерієм.

Мовний критерій.

Показник: обізнаність учнів з мовними засобами та використання їх у мовленні.

Процедура виконання: школярам запропоновано виконати завдання.

Завдання 1 «Розуміння семантики слів». Мета: з'ясувати вміння учнів розуміти значення слів (пряме, переносне) та вміти вживати їх у власному мовленні.

а) Прочитайте. Поясніть значення виділених слів.

- Наш Барбос буває дуже *злий*. *Злий* мені, мамо, на руки теплої води.
- Вулицею йшли *три* дівчини. Не *три* сильно скло, бо трісне.
- *Мила* дівчинка привіталася з бабусею. Сьогодні матуся *мила* вікна.

б) Із словом *дорога* складіть речення з прямим і переносним значенням.

Завдання 2 «Добери потрібне слово». Мета: з'ясувати вміння учнів добирати синоніми, антоніми, багатозначні слова для точного висловлювання думки.

- Прочитайте текст. Виберіть потрібний синонім у дужках. Запишіть текст у зошит.

Я (йшов, крокував, прямував, ступав) полем і (несподівано, раптом, миттю, зненацька) помітив, що високо над травою, тріпочучи крилами, завис на одному місці птах. Я подивився в бінокль і побачив (маленького, невеликого, мізерного) сокола. Він (уважно, пильно, зосереджено) дивився вниз і раптом, щось помітивши, каменем упав у траву. Одна мить – і в кігтях у нього було мишеня, що необережно визирнуло з нірки. Як же міг птах здалеку (помітити, побачити, углядіти) свою крихітну здобич? Справа в тому, що багато хижих птахів володіють дивовижним (проникливим, гострим, далеким) зором. І помічає сокіл

мишеня за десятки метрів (За В. Танасійчуком).

- Прочитайте. Перебудуйте текст так, щоб його зміст був з протилежним значенням. Запишіть новий текст.

Легкі білі хмари пливли по небу. Лагідний вітер гойдав гілля дерев. Перші листочки радісно тріпотіли од вітру. Настала сонячна весна.

- Запишіть віршовані рядки. Замість крапок вставте порівняння, подані в дужках.

З листя падають росинки, ніби сонячні Роси падають на квіти і блищать, як На траві блищать росинки, мов сріблясті

(Самоцвіти, сльозинки, намистинки)

Завдання 3 «Я дружу з граматиною». Мета: з'ясувати вміння учнів граматично правильно вживати в мовленні слова, словосполучення та речення.

- Спишіть текст, розкриваючи дужки.

Дуже давнім промислом на Україні є плетіння з (лоза). (Лоза) можна гнути, переплітати. Вона не ламається. З (лоза) плетуть кошики, колиски, меблі. Вміють працювати з (лоза) народні вмільці.

- Поставте іменники, що в дужка, в потрібному відмінку. Спишіть текст.

У теплій прозорій (вода), оточеній зеленими (листки), купалася прекрасна квітка. Чисті, білі (пелюстка), ніжна золота середина – все аж світилося (врода). Від тієї (краса) й саме плесо (річка) здавалося казковим, таємничим.

- Запишіть словосполучення, поставивши іменники в родовому відмінку множини.

Багато (вишня)	Чимало (заповідь)
кілька (прізвище)	багато (озеро)
немає (знання)	не чув (розповідь)
багато (соловей)	побачили (суддя)
кілька (вікно)	п'ять (століття).

- Прочитайте текст. Визначте недоліки в побудові речень. Виправте їх.

Олесь мій сусід. Олесь має десять років. Вчиться Олесь у четвертому класі. Батьки Олесья геологи, дуже добрі і освічені люди. Вдома бувають рідко, весь

час у відрядженні чи в експедиції. Коли батьки у від'їзді, Олесь залишається з бабусею.

- Поширте речення прикметниками. Запишіть текст.

Глибоким сном спить ... ліс. Усе в ньому потонуло в ... снігах. Інколи похитують кронами ... дуби. Сосни-велетні стоять непорушно, захищаючи від ... вітрів та ... морозів своїм ... віттям кущики-гномики та ... сосонки.

Оцінювання обізнаності учнів з мовними засобами та вміння використовувати їх у мовленні:

- учні правильно визначають значення слів, вживають багатозначні слова, синоніми, антоніми; грамотно створюють словосполучення та речення, розширюють їх – 4 бали;

- школярі працюють з мовними засобами, правильно їх застосовують у тексті, але помиляються – 3 бали;

- діти припускають помилки, не завжди дотримуються мовних норм – 2 бали;

- учні намагаються працювати з мовними засобами, водночас припускаються багато помилок – 1 бал.

Показник: обізнаність учнів із текстом та його елементами.

Процедура виконання: школярам запропоновано виконати завдання:

Завдання 1 «Текст чи речення?». Мета: з'ясувати в учнів уміння вирізнити текст від речень.

Прочитайте. Чи можна назвати цей набір речень зв'язним висловлюванням? Чому?

В осінні дні більшість птахів стають мандрівниками. Летять вони без компаса, але ніколи не збиваються зі шляху.

Завдання 2 «Що я знаю про текст?». Мета: визначити у школярів уміння працювати з елементами (темою, основною думкою, заголовком, структурою) тексту.

- Прочитайте текст. Про що в ньому розповідається?

В Україні вірили, що лелека несе щастя оселі, біля якої буде гніздо. Якщо

його зруйнують – у сім'ї станеться біда. Тому всі раділи лелеці.

- Послухайте текст. Придумайте до нього назву.

Бджолина музика

З ранку до вечора на пасіці дзвенить бджолина музика.

Заплющиш очі – чуєш, немов струна бринить. Де ця струна? Може, у вуликах? Може, сидять там бджілки і грають на якомусь дивному інструменті? Бо бринить музика скрізь: і біля вуликів, і в саду, і в квітучій гречці. Весь світ співає. І синє небо, і сонце – все співає.

А може, тоненькі струни у квітах? Може, натягло їх сонце між пелюстками? Прилетить бджола до квітки, сяде між пелюстками й грає на тих маленьких струнах маленькими лапками (За В. Сухомлинським).

- Виберіть із запропонованих заголовків той, який найбільш підходить до змісту тексту.

(Заголовки: «Маленькі трудівниці», «Бджолина музика», «Пасіка», «Смачний мед»).

- Прочитайте текст. Знайдіть зачин, основну частину, завершення. Розташуйте їх у правильному порядку.

Вони лагідні, завжди готові приголубити, руки любові й допомоги.

Мамині руки – найніжніші, найдобріші руки для кожної дитини.

Тому ми маємо цінувати любов наших матерів, поважати їх.

Завдання 3 «Тасмничий зв'язок речень у тексті». Мета: з'ясування обізнаності школярів з міжфразовим зв'язком.

Спишіть текст. Підкресліть в кожному реченні слова, які зв'язують одне речення з іншим.

У дворі стояв старий клен. Навесні він радував усіх ніжними зеленими листочками. Восени дерево покривало землю червоним і жовтим листям. З них ми робили довгі гірлянди.

Оцінювання обізнаності учнів з текстом та його елементами:

- учні відрізняють текст від речень, формулюють тему й основну думку, добирають заголовок, визначають структурні елементи, правильно поєднують

речення між собою – 4 бали;

- школярі знайомі з текстом та його елементами, вміють працювати з ними, знають, як зв'язуються речення в тексті, але помічаються недоліки – 3 бали;

- діти відчуваються труднощі в процесі виконання завдань, припускаються багато помилок – 2 бали;

- виникають значні труднощі в процесі роботи з текстом – 1 бал.

Показник: обізнаність учнів з типами та стилями мовлення.

Процедура виконання: школярам запропоновано виконати завдання.

Завдання 1 «Розповідь, опис чи міркування?». Мета: визначення вмінь виокремлювати типи текстів.

- Прочитайте. Визначте тип кожного тексту.

Вродливий гість

З далекої півночі, майже з-під самої тундри прилетіли до нас омелюхи. Це дуже вродливі птахи. В них чудові великі чубчики на голові, кінчик хвоста жовтий із червоною каймою, на крилах серед жовтих пір'інок червона смужка.

Як котові соромно стало

Вийшов кіт на поріг. Мружиться від ясного сонечка. Раптом чує – горобці зацвірінькали. Притих кіт, насторожився. Тихенько почав пробиратися до паркана. А там сидять горобці.

Підповз аж до паркана та як стрибне! Хотів горобця схопити. А горобчик – пурх та й утік. Кіт перелетів через паркан та й упав у калюжу. Вискочив мокрий, брудний.

Іде кіт додому. Соромно йому. А горобці позліталися з усього подвір'я, літають над невдахою і цвірінькають. То вони сміються з кота (За В. Сухомлинський)

Друг людини

Кажуть кіт звекає до оселі, а пес – до господаря. Тому собаку називають другом людини. Добре вихований пес не зрадить господаря. Отже, собака – вірний друг людини.

Завдання 2 «Я знаю стилі текстів». Мета: визначення вмінь виокремлювати один стиль мовлення від одного.

- Користуючись таблицею, визначте стиль текстів.

Стиль	Сфера застосування
Художній стиль	У літературі
Розмовний стиль	У побуті під час діалогу, бесіди
Науковий стиль	У науці: статті, реферати
Публіцистичний стиль	У газетах, журналах

1. Вийшов я на галявину і дуже здивувався, бо побачив, як на краю галявини два їжак боролися з величезним грибом. Хотіли його повалити, але той не здавався!

2. - Я хочу бути сильним, – яось сказав Славко. – Для цього мені треба багато їсти.

- Ти, напевно, переплутав. Для того, щоб бути сильним, необхідно щодня робити зарядку, їсти здорову їжу, дотримуватися режиму дня, – відповів Андрій.

3. Дощ – рідкі атмосферні опади у вигляді крапель діаметром 0,5-0,7 мм. Вони падають із хмар у результаті злиття дрібних крапель з більш великими. Розрізняють крупно-крапельний, короткочасний, тривалий дощ (З підручника).

Оцінювання обізнаності учнів з текстом та його елементами:

- учні достатньо обізнані у типах і стилях тексту: відрізняють один тип (стиль) від іншого, формулюють у текстах різних типів тему, основну думку, добирають до кожного типу заголовки – 3 бали;

- школярі працюють з типами і стилями мовлення, але припускають помилки – 2 бали;

- відчують труднощі під час визначення типу і стилю тексту – 1 бал;

Аналіз отриманих результатів рівнів сформованості текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти за показниками мовного критерію подано в таблиці 3. 6.

Таблиця 3. 6.

Рівні сформованості текстотворчих умінь молодших школярів

на завершальному етапі початкової мовної освіти за принципом наступності за показниками мовного критерію (у %)

Мовний критерій/ показники	Група	Рівні			
		Високий 4 бали	Достатній 3 бали	Задовільний 2 бали	Низький 1 бал
обізнаність учнів з мовними засобами та використання їх у мовленні	КГ-1	13,1%	35,9%	40,7%	10,3%
	КГ-2	13,1%	33,5%	42,2%	11,2%
обізнаність учнів із текстом та його елементами	КГ-1	11,6%	34,4%	39,4%	14,6%
	КГ-2	9,7%	32,3%	40,9%	17,1%
обізнаність учнів із типами та стилями мовлення	КГ-1	12,1%	32,9%	40,6%	14,4%
	КГ-2	10,9%	30,3%	42,7%	16,1%

Як свідчить таблиця 3. 6., учні більш вдало виконали роботу з мовними засобами. Виявлено, що 13,1% школярів КГ-1, КГ-2 мають високий рівень; на інших рівнях найкращий показник продемонстрували учні КГ-1, порівняно з КГ-2; на достатньому рівні 35,9% учнів КГ-1, 33,5% – КГ-2; на задовільному рівні – 40,7% дітей КГ-1 та 42,2% – КГ-2; на низькому рівні – 10,3% школярі КГ-1 та 11,2% – КГ-2. Аналіз завдань засвідчив, що учні не розуміють значення слів, невдало оформлюють словосполучення й речення, припускаються помилок у поєднанні речень між собою (міжфразовий зв'язок), вживанні синонімів, антонімів і порівнянь тощо. За даними показника «обізнаність учнів із текстом та його елементами» визначено, що високий рівень виявили 11,6 % учнів КГ-1 і 9,7 % учнів КГ-2; достатнього і задовільного рівня досягли відповідно в КГ-1 – 34,4 %, 39,4 %, у КГ-2 – 32,3 %; 40,9 % школярів. Низький рівень продемонстрували учнів 14,6 % КГ-1 і 17,1 % КГ-2. Школярі знайомі із текстом, уміють вирізнити від речень, хоча більшість дітей роблять помилки під час роботи з його елементами тощо.

Результати рівнів сформованості текстотворчих умінь за показником «обізнаність учнів із типами та стилями мовлення», дав змогу дійти до висновку, що високий і достатній рівень в КГ-1 отримали 12,1 % і 32,9 % учнів, тоді як в КГ-2 – 10,9 % і 30,3 %; задовільний і низький рівень виявили 40,6 % і 14,4 % учнів

КГ-1 і 42,7 % і 16,1 % учнів КГ-2. Учні зазнають труднощі у визначені типу і стилю тексту, у формулюванні в них теми, основної думки тощо.

Комплексне оцінювання текстотворчих умінь за визначеними критеріями здійснювалося за формою середньої арифметичної інтегрального ряду на основі інтегрального показника кількості одержаних учнями балів:

$$\bar{X} = \frac{\sum X.n}{n}$$

Отримані результати представлені в додатку **В** (табл. В. 1).

\bar{X} одержаних учнями балів за мовним критерієм становить 22,1 бала у КГ-1 та 21 бал у КГ-2.

Комунікативний критерій. Під час виконання усних завдань (переказів, розповідей, опису пейзажу за вікном, складання діалогів на розв'язання конфліктної ситуації) мовлення дітей фіксувалося на диктофон таким чином, що вони цього не знали, і тому процес висловлювання був природним, незважаючи на те, що ініціювався експериментатором та відбувався довільно за його завданнями. Учнів по-одному запрошували до столу вчителя, ознайомлювали із завданнями, текстами, серією малюнків. Для виконання письмових робіт школярам роздавали листочки із завданнями.

Показник: наявність умінь продукувати зв'язні висловлювання в процесі переказу.

Процедура виконання: школярам запропоновано виконати завдання.

Завдання 1 «Чи вмію я розповідати?». Мета: визначити вміння докладно переказувати текст на основі самостійно складеного плану та ключових слів.

- Прочитайте текст. Про що в ньому розповідається? Чи влучно автор дібрав заголовок? Складіть план чи выпишіть ключові слова. Перекажіть за ними.

Завдання 2 «Стисло розкажу про все». Мета: виявити вміння стисло передавати зміст тексту, застосовуючи змістовий і мовний способи компресії.

- Прочитайте. Доберіть до нього заголовок. Дайте відповіді на запитання: Коли мурахи вкладають своїх маленьких мурашок спати? Чому вони кличуть на допомогу коника? Яку мелодію грає коник малятам? Спробуйте переказати текст

стисло.

Завдання 3 «У пошуках інформації в тексті». Мета: з'ясувати вміння знаходити необхідну інформацію з різних частин тексту та оформлювати її у зв'язне висловлювання в процесі навчання вибіркового переказу.

Прочитайте. Дайте відповіді на запитання та виконайте завдання: Яка чудова знахідка з'явилася у мурашки? Що придумав зробити із шкарлупи жабеня? Що було необхідно для того, щоб корабель поплив? Як зустріли муравки корабель на острові? Знайдіть у тексті інформацію, яка відповідає темі «Чудовий корабель». Перекажіть її. Подумайте, як почати і закінчити розповідь, які слова і речення з тексту вам знадобляться?

Завдання 4 «Я вмію переказувати творчо». Мета: визначити вміння переказувати текст із творчими завданнями, зокрема від імені іншого оповідача (героя).

Прочитайте легенду «Чому пес живе біля людей?». Перекажіть її від імені собаки. Подивіться на події його очима, передайте, які почуття він переживав, коли блукав самотній у лісі та коли знайшов людину. Розповідь почніть приблизно так: «Колись я був самотнім бездомним псом. Ніхто не хотів мене захистити, тому я вирішив знайти товариша. Але хотів, аби мій друг був найсильніший з усіх тварин. Спочатку я ...».

Оцінювання наявності вмінь продукувати зв'язні висловлювання у процесі переказу:

- володіють уміннями переказувати докладно, стисло, вибірково та творчо: відтворюють текст відповідно до оригіналу, скорочують оповідання різними способами компресії, за завданнями вчителя знаходять інформацію з різних частин тексту та оформлюють їх у зв'язне висловлювання, переказують із творчими завданнями (зміною оповідача та ін.) – 4 бали;

- переказують текст різними способами, але припускаються помилок – 3 бали;

- переказують текст з певними труднощами – 2 бали;

- із значними труднощами переказують текст – 1 бал.

Показник: наявність умінь складати тексти та мовленнєві жанри різних типів мовлення.

Процедура виконання: школярам запропоновано виконати завдання.

Завдання 1 «Цікава розповідь за початком тексту чи малюнком». Мета: виявити вміння створювати власну розповідь за початком чи малюнком.

- Прочитайте. Яким ви уявили kota? Як ви гадаєте, які події відбудуться далі? Складіть своє продовження тексту.

На порозі мого будинку спав рудий кіт. Я кашлянув. Кіт відкрив очі, оглянув мене і закрив їх. Я попросив у вусатого дозволу зайти в будинок. Кіт не поворухнувся.

- Розгляньте малюнок. Складіть текст, запишіть його. Подумайте, яка пора року наступила? Де зупинилися діти? Що стали робити хлопці? А дівчата? Як діти відпочивали? Чи сподобався їм похід?

Завдання 2 «Я описую предмет». Мета: визначити вміння створювати текст опис одного предмета, пейзаж за вікном, а також порівняльний опис предметів.

- Опишіть рослину, яка вам подобається. Продумайте зміст тексту: де зустрічається? Який її зовнішній вигляд (розмір, форма листя, колір, квітка)?

- Опишіть пейзаж за вікном. Зверніть увагу на пору року. Детально зупиніться на деревах, кущах. Розкажіть про небо.

- Уявіть, що до вас звернулися з редакції видавництва «Освіта». Вони друкують книгу і просять написати текст про дерева вашого міста. Письмово порівняйте ялинку та сосну.

Завдання 3 «Я люблю міркувати». Мета: з'ясувати вміння створювати текст-міркування.

- Напишіть текст-міркування на тему «Чому потрібно берегти книги?»

Завдання 4 «Мовленнєві жанри». Мета: визначення умінь створювати мовленнєві жанри, зокрема есе, запрошення, а також суперечку.

- Поміркуйте над темою «Ми повинні жити в мирі та злагоді». Використовуйте слова «я вважаю», «на мою думку», «мені здається», «отже».

- Письмово запросіть одного з адресатів на свято класу «День іменинників»:

маму (тата), бабусю (дідуся), товариша, вчителя, Чарівника.

- Поспілкуйтеся в класі, дайте відповідь на запитання: Чи може людина з'їсти 1 кг морозива? Якщо так, то навіщо це робити?

Оцінювання наявності вмінь створювати власні тексти різних типів та мовленнєві жанри:

- володіють вміннями створювати тексти та мовленнєві жанри різних типів мовлення, дотримуючись змістово-композиційних та лінгвостилістичних особливостей; ввічливо сперечаються, припиняють діалог, не доводячи його до сварки – 4 бали;

- складають текст розповідь, опис та міркування, а також мовленнєві жанри, хоча припускаються невиразних порушень – 3 бали;

- загалом створюють тексти та мовленнєві жанри різних типів мовлення, але є недоліки у змісті, структурі, виборі та в граматичному оформленні мовних засобів – 2 бали;

- із значними труднощами створюють тексти та мовленнєві жанри різних типів мовлення – 1 бал.

Аналіз отриманих результатів рівнів сформованості текстотворчих умінь за показниками комунікативного критерію подано в таблиці 3. 7.

Таблиця 3. 7.

Рівні сформованості текстотворчих умінь молодших школярів

на завершальному етапі початкової мовної освіти за принципом наступності за показниками комунікативного критерію (у %)

Комунікативний критерій/ показники	Групи	Рівні			
		Високий 4 бали	Достатній 3 бали	Задовільний 2 бали	Низький 1 бал
наявність умінь	КГ – 1	12,8%	37,7 %	33,3%	16,2%

продувати зв'язні висловлювання у процесі переказу	КГ- 2	8,7%	30,2%	44,1%	17%
наявність умінь складати тексти та мовленнєві жанри різних типів мовлення	КГ - 1	9,2%	40,8 %	31,5%	18,5%
	КГ- 2	8,7%	31,6%	40,1%	19,6%

За даними таблиці 3. 7., високий рівень сформованості текстотворчих умінь за показником «наявність умінь продукувати зв'язні висловлювання у процесі переказу» отримали 12,8% учнів КГ-1 та 8,7% – школярів КГ-2; на достатньому рівні – 37,7% дітей КГ-1 та 30,2% учнів КГ-2; на задовільному рівні – 33,3% школярів та 44,1% учнів – КГ-2; на низькому рівні – 16,2% школярів КГ-1 та 17,0% – КГ-2.

Аналіз завдань на переказування тексту дав змогу дійти висновку, що в процесі роботи з докладним переказом спостерігалися пропуски важливих подій, порушення в послідовності викладу, складанні плану. Це свідчило про невміння користуватися раціональними прийомами запам'ятовування, тобто складати план, знаходити ключові слова тощо.

Значні труднощі відчувалися в процесі творення стислого переказу. З'ясовано, що деякі частини не скорочувалися, а відтворювалися дослівно. Отже, учні необізнані із способами компресії, не вміють виділити головне в кожному абзаці, угруповувати тематичні слова, спрощувати тощо.

Працюючи з вибіркоким переказом, майже всі школярі зосередилися тільки на одній яскравій події кульбаби, а повинні були звернутися не до окремого уривку, а до кількох, в яких описано різне життя рослини. Завдання було виконано не правильно.

Важко школярам було переказати текст від третьої особи, оскільки необхідно замінити іменники на займенники та підібрали відповідні синоніми.

Кількісний аналіз рівнів сформованості текстотворчих умінь молодших школярів, що навчаються на завершальному етапі початкової мовної освіти, за

показником «наявність умінь складати тексти та мовленнєві жанри різних типів мовлення» комунікативного критерію засвідчив, що високий рівень отримали 9,2% школярів КГ-1 та 8,7% – КГ-2; достатній рівень – 40,8% учнів КГ-1 та 31,6% – КГ-2; задовільний рівень – 31,5 % дітей КГ-1 та 40,1% – КГ-2; низький рівень – 18,5% школярів КГ-1 та 19,6% – КГ-2.

У процесі складання розповіді за початком не простежувалась наявність трьох частин, тобто завершальної частини тексту. До того ж зміст висловлювання був недостатньо продуманим.

У тексті створеного на основі картини не спостерігається початок, тобто те, що було до моменту події на малюнку, та завершення розповіді. Це засвідчує про невміння учні виділяти мікротеми.

На жаль, описуючи один предмет чи картину, більша частина дітей увагу акцентувала на певній ознаці, зокрема кольорі, перераховувала на картині лише предмети, не користуючись ознаками і порівняннями. Відчувалися труднощі у доборі потрібного матеріалу для висловлювання, його систематизації та послідовності викладу думок.

Аналіз завдання, в якому необхідно було створити порівняльний текст опис, тобто порівняти ялинку і сосну, засвідчив, що учні не знайомі з особливостями порівняльного тексту опису, не вміють порівнювати за однаковими ознаками. Застосовують один спосіб порівняння: с початку один предмет, потім інший. Це свідчить про відсутність знань про особливості будови порівняльного тексту опису.

У процесі написання тексту-міркування в учнів зустрічалися помилки у структурі, тобто текст будувався без тези і висновків. До того ж майже не наводилися докази, пояснення, не застосовувалися слова-зв'язки (по-перше, по-друге, отже). Наприклад: «Книжки треба берегти, тому що з них ми пізнаємо багато цікавого, здобуємо знання». Водночас зустрічалися роботи, в яких був правильно побудований текст-міркування: «Книги корисні й необхідні людині. Їх треба берегти. По-перше, це джерело знань. Вони дають нам відповіді на тисячу запитань. Ми впізнаємо, де живуть тварини і які вони, скільки зірок на небі. По-

друге, книги роблять з дерев. І якщо ми будемо їх берегти, то збережемо більше лісів на планеті. І на кінець, як же неприємно тримати в руках старі, брудні, з порваними сторінками книжки!»).

У завданні, спрямованого на творення есе, діти висловлювали свої думки, але есе було схоже на текст-міркування, в якому є теза, що вимагає доказів. Есе не створювалося від свого «Я», майже не зустрічалися слова-зв'язки, що властиві цьому тексту («я вважаю», «на мою думку», «мені здається» та ін.).

Охоче школярі складали листи-запрошення, але помічалися помилки у змісті (відсутність назви свята, адреси, часу) та в граматичному оформленні іменників у кличній формі, а також у будові тексту.

Спостереження за діалогом школярів на конфліктну ситуацію, засвідчило, що діти не вміють добирати докази, не доводити розмову до крику, не знають правил етикету під час суперечки тощо.

X одержаних учнями балів за комунікативним критерієм становить 21,5 бала у КГ-1 та 20,3 бала у КГ-2 (див. додаток В, табл. В. 2).

Рефлексивний критерій.

Показник: наявність умінь здійснювати самоаналіз та оцінку результатів власної текстотворчої діяльності.

Процедура виконання: школярам запропоновано дати відповіді на запитання.

Бесіда «Я перевіряю себе». Мета: визначення вміння дітей рефлексувати власне мовлення

- Чи правильно ти зробив(ла) завдання (наприклад, сформулював(ла) тему, основну думку, дібрав(ла) заголовок тощо)?

- Перевір, чи не пропустив(ла) важливої інформації (частини) під час переказу?

- Чи правильно у тебе написаний власний текст? Може якоїсь інформації не вистачає (наприклад, зачину, завершення, дати, місця проведення свята тощо)?

- Чи зумів(ла) ти довести свою думку в процесі розв'язання конфліктної ситуації, не доводячи суперечку до сварки?

Показник: наявність умінь здійснювати аналіз і оцінку результатів текстотворчої діяльності інших учнів.

Процедура виконання: школярам запропоновано перевірити роботу та дати відповіді на запитання.

Завдання «Взаємоперевірка понад усе». Мета: визначення вміння контролювати й оцінювати мовлення товаришів-однолітків.

- Обмінюйтеся зошитами. Перевірте правильність виконаного завдання (з мовними засобами, складання плану, знаходження ключових слів тощо).
- Які помилки були допущені під час переказу (написання) тексту?
- Чи правильно описав(ла) картинку або склав(ла) текст твій (твоя) товариш (подруга)?

Оцінювання наявності вмінь створювати власні тексти різних типів та мовленнєві жанри:

- володіють вміннями контролювати й оцінювати власне мовлення та мовлення товаришів – 4 бали;
- загалом вправно визначають недоліки в текстах своїх та однолітків – 3 бали;
- відчують труднощі під час аналізу й оцінювання результатів своєї текстотворчої діяльності та інших учнів – 2 бали;
- не здійснюють самооцінку та контроль за мовленням товаришів – 1 бал.

Аналіз отриманих результатів рівнів сформованості текстотворчих умінь за показниками мовного критерію подано в таблиці 3. 8.

Таблиця 3. 8.

Рівні сформованості текстотворчих умінь молодших школярів

на завершальному етапі початкової мовної освіти за принципом наступності за показниками рефлексивного критерію (у %)

Рефлексивний критерій/ показники	Групи	Рівні			
		Високий 4 бали	Достатній 3 бали	Задовільний 2 бали	Низький 1 бал
наявність умінь здійснювати	КГ – 1	15,6%	41,7%	38,3%	4,4%

самоаналіз та оцінку результатів власної текстотворчої діяльності (самооцінка)	КГ– 2	12,7%	31,2%	41,4%	14,7%
наявність умінь здійснювати аналіз і оцінку результатів текстотворчої діяльності інших учнів	КГ – 1	11,7%	36,8%	39,5%	12%
	КГ– 2	9,7%	28,9%	43,2%	18,2%

Як бачимо з таблиці 3.8, високий і достатній рівень сформованості текстотворчих умінь молодших школярів за показником «наявність умінь здійснювати самоаналіз та оцінювати результати текстотворчої діяльності (самооцінка)» рефлексивного критерію досягли 15,6 % і 41,7 % учнів КГ-1 та 12,7 % і 31,2 % школярів КГ-2; задовільний і низький рівень виявили 38,3% і 4,4 % учнів КГ-1 та 41,4 % і 14,7 % дітей КГ-2. Більшість школярів в процесі самоконтролю та самооцінки давали відповіді, що не відповідали дійсності.

Тільки деякі діти виправляли свою невдало виражену думку чи граматичну помилку в ході висловлювання: «Я не правильно... не так сказав».

Кількісні результати рівнів сформованості текстотворчих умінь молодших школярів за показником «наявність умінь здійснювати аналіз і оцінку результатів текстотворчої діяльності інших учнів» рефлексивного критерію дали змогу констатувати, що високий і достатній рівень отримали в 11,7 % і 36,8 % учнів КГ-1, тоді як 9,7 % і 28,9 % школярів КГ-2; задовільний і низький рівень – 39,5% і 12 % учнів КГ-1 та 43,2 % і 18,2% школярів КГ-2. Значна кількість дітей намагалися визначити типові помилки. Решта учнів відмовлялися давати відповідь на запитання експериментатора. Лише деякі констатували правильність висловлювання: «Він (вона) переказав(ла), написав(ла) правильно». Отримані результати засвідчили намагання переважної більшості дітей здійснювати контроль над мовленням однолітків, але одночасно не усвідомлювали власних помилок.

\bar{X} одержаних учнями балів за рефлексивним критерієм становить 24,1 бала у КГ-1 та 23,6 бал у КГ-2 (див. додаток В, табл. В. 3).

У таблиці 3. 9. подано порівняльні результати рівнів сформованості текстотворчих умінь молодших школярів за завершальному етапі початкової мовної освіти на констатувальному етапі експерименту (у балах).

Таблиця 3. 9.

Порівняльні результати рівнів сформованості текстотворчих умінь молодших школярів за завершальному етапі початкової мовної освіти за принципом наступності на констатувальному етапі експерименту (у балах)

Критерії	Група КГ-1	Група КГ-2
Мовний	22,1	21
Комунікативний	21,5	20,3
Рефлексивний	24,1	23,6

Як свідчать результати таблиці 3. 9., середні бали КГ-1 та КГ-2 різняться на 0,5-1,2, що засвідчує однорідність засвідчених вибірок.

На основі аналізу рівнів сформованості текстотворчих умінь за окремими критеріями та показниками було визначено середні рівні текстотворення КГ-1 та КГ-2 в констатувальному експерименті за формулою:

$$R_{\text{сер.}} = \frac{R_1 + R_2 \dots R_n}{n}$$

де $R_{\text{сер.}}$ – середній рівень сформованості текстотворчих умінь молодших школярів у групі, R_1 (R_2 , $R_3 \dots R_n$) – значення рівня сформованості за окремим показником, n – загальна кількість показників.

Одержані в ході констатувального експерименту цифрові результати представлені в таблиці 3. 10. Групу КГ-2 умовно позначає як експериментальну, а групу КГ-1 як контрольну для зручності порівняння з результатами кінцевого зрізу.

Таблиця 3. 10.

Рівні сформованості текстотворчих умінь молодших школярів за завершальному етапі початкової мовної освіти за принципом наступності на констатувальному етапі експерименту (у %)

Група	Високий	Достатній	Задовільний	Низький
КГ	12,3%	37,2%	37,6%	12,9%
ЕГ	10,5%	31,1%	42,1%	16,3%

Як видно з таблиці 3. 10., на високому рівні перебували 12,3% школярів КГ та 10,5% – ЕГ, на достатньому рівні 37,2% – КГ, 31,1% – ЕГ, на задовільному рівні – 37,6% – КГ та 42,1% ЕГ, на низькому рівні – 12,9% – КГ та 16,3% – ЕГ.

Отримані результати ЕК не відповідають вимогам сформованості текстотворчих умінь. Основна причина такого стану полягає у відсутності в практиці роботи цілісної методичної системи навчання, спрямованої на оволодіння мовою як засобом спілкування. Виходячи з цього, на сучасному етапі навчання в початковій школі актуальним стає завдання розробити модель та методику формування текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти в умовах реалізації принципу наступності.

Висновки до 3 розділу

На підставі анкетування, спостереження за практичною діяльністю вчителів встановлено, що педагоги позитивно ставляться до навчання школярів створювати тексти, навчають усно й письмово висловлюватися, творчо добирають форми і методи реалізації цілей сучасної мовної освіти, але мають недостатньо науково-методичного забезпечення щодо формування текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти за принципом наступності.

Анкетування і бесіди з учнями дали змогу дійти висновку, що діти усвідомлюють необхідність розвитку текстотворчих умінь у житті людини; обізнані з поняттями «текст» та «типи мовлення». Одночасно виявлено прогалини у знаннях щодо мовленнєвих жанрів.

У процесі дослідження з'ясовано, що теоретичну і практичну основу, цілеспрямованість сучасної мовної освіти в Україні складають концепція Нової

української школи, Державний стандарт початкової освіти, типові освітні програми, які стали своєрідними орієнтирами у формуванні текстотворчих умінь. Діючі документи акцентуються увагу на дотримуванні конкретних очікуваних результатів, тобто тих умінь, які мають бути сформовані у школярів на завершальному етапі кожного циклу навчання. Водночас у програмах недостатньо представлена робота з деякими видами переказів і жанрів.

Задля виявлення рівнів сформованості текстотворчих умінь школярів, що навчаються на завершальному етапі початкової мовної освіти за принципом наступності, визначено критерії та їх показники: мовний критерій (обізнаність учнів з мовними засобами та використання їх у мовленні; обізнаність учнів із текстом та його елементами; обізнаність учнів з типами та стилями мовлення), комунікативний критерій (наявність умінь продукувати зв'язні висловлювання у процесі переказу; наявність умінь складати тексти та мовленнєві жанри різних типів мовлення), рефлексивний критерій (наявність умінь здійснювати самоаналіз та оцінку результатів власної текстотворчої діяльності; наявність умінь здійснювати аналіз і оцінку результатів текстотворчої діяльності інших учнів).

Розроблено діагностувальні завдання для учнів ЕГ та КГ, аналіз результатів яких дав змогу виявити чотири рівня сформованості текстотворчих умінь. Високий рівень посіли 12,3% школярів КГ та 10,5% – ЕГ; на достатньому рівні знаходились 37,2% учнів КГ та 31,1% – ЕГ; на задовільному рівні – 37,6% дітей КГ та 42,1% ЕГ; на низькому рівні – 12,9% КГ та 16,3% – ЕГ. Отримані результати ЕГ не відповідають вимогам сформованості текстотворчих умінь. Учні недостатньо вдало запам'ятовують зміст тексту, тому під час докладного переказу плутаються або допускають помилки, не вміють стисло передати зміст висловлювання, вилучати необхідну інформацію з різних частин за темою та оформлювати її у зв'язний текст, припускаються недоліків у творчих завданнях, недостатньо володіють уміннями складати тексти різних жанрів. Найбільш загальною й основною причиною такого стану полягає у відсутності в практиці роботи цілісної методичної системи навчання, спрямованої на оволодіння мовою як засобом спілкування.

Усе вищесказане переконує нас в актуальності поставлених завдань – створенні методики формування текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти за принципом наступності.

Основні положення третього розділу висвітлено в публікаціях автора: [7].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Беликов В. А. Философия образования личности: деятельностный аспект: монография. М. : Владос. 2004. 357 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.); уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К. ; Ірпінь: ВТФ «Перун». 2005. 1728 с.
3. Горошкін І. О. Лінгводидактичні засади мовної особистості майбутнього перекладача у процесі навчання української мови: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02; Луганський націон. ун-ту ім. Тараса Шевченка. Старобільськ. 2017. 262 с.
4. Державний стандарт початкової освіти. *Типові освітні програми для закл. загальної середньої освіти: 1-2 класи*. К. : ТД «Освіта-Центр+», 2018. С. 92-121.
5. Загвязинский В. И., Атаханов Р. И. Методология и методы психологопедагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 3-е изд., испр. М. : Академия, 2006. 208 с.
6. Ковшар О. В. Теоретико-методичні засади організації передшкільної освіти дітей п'яти років: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08 / Криворізький держ. педаг. ун-ту. Кривий ріг, 2016, 651 с.
7. Компаній О. Критерії, показники та рівні сформованості текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки: зб. наук. праць. Крапівницький : ЦДПУ імені В. Винниченка, 2018. Вип.160. С.195–207.
8. Концепція Нової української школи. URL : <http://osvita.ua/school/52062/> (дата звернення: 05.11.2017)
9. Кохно Т. Українська мова. Типова навчальна програма. для закладів загальної середньої освіти з російською мовою навчання. 1-2 клас ; під редак. О. Хорошковської. URL : <http://nus.org.ua/news/opublikuvaly-typovi-osvitni-programy-dlya-1-2-klasiv-nush-dokumenty/> (дата звернення: 17.07.2018)
10. Лернер И. Я. Качество знаний учащихся. Какими они должны быть? М. : Знание, 1978. 46 с.

11. Нова українська школа: порадник для вчителя; під заг. ред. Н. М. Бібік. К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
12. Новий тлумачний словник української мови: в 2-х т. / укл. В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. К. : Аконіт, 2007. Т. 2. 927 с.
13. Оліяр М. П. Теоретико-методичні засади формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02; 13.00.04; Південноукраїнський національний педагогічний ун-ту ім. К. Д. Ушинського. Одеса. 2016. 551 с.
14. Тимофєєва О. Критерії, показники та рівні сформованості соціально-комунікативної компетентності в майбутніх судноводіїв. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер.: Педагогічні науки.* 2016. Вип. 147. С.283–288.
15. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти: 1-2 та 3-4 класи. К.: Вид-во «Світоч», 2019. 336 с.
16. Типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти під керівництвом Савченко О. Я. *Типові освітні програми для закл. загальної середньої освіти: 1-2 класи.* К. : ТД «Освіта-Центр+», 2018. С.190–237.
17. Типова освітня програма початкової освіти. Цикл І (1-2 класи) під керівництвом Шиян Р. Б. *Типові освітні програми для закл. загальної середньої освіти: 1-2 класи.* К. : ТД «Освіта-Центр+», 2018. С.122–189.
18. Українська мова. *Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1-4 класи.* URL : mon.gov.ua/images/files/navchalni_programu/2012/ukr/02_lit_chit.pdf
(дата звернення: 17.07.2017)

РОЗДІЛ 4. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПУ НАСТУПНОСТІ У ФОРМУВАННІ ТЕКСТОТВОРЧИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА ЗАВЕРШАЛЬНОМУ ЕТАПІ ПОЧАТКОВОЇ МОВНОЇ ОСВІТИ

4.1. Модель реалізації принципу наступності у формуванні текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти

Для реалізації наступності у формуванні текстотворчих умінь на завершальному етапі початкової мовної освіти було розроблено методика, мета якої полягала «в обґрунтуванні принципів навчання, вмотивуванні найефективніших методів і прийомів» [25, с. 5], «засобів і форм навчання» [6], «способів навчання, які є найбільш ефективними» [31, с. 54].

Джерелознавчий аналіз засвідчив, що поняття «методика» вживається як синонім поняття «технологія». Їх різниця в тому, що методика, спрямована на розв'язанні завдань «як, чому і навіщо навчити», технологія відповідає на питання «як навчати результативно» [32, с. 149]; методика є сукупністю методів і прийомів, які використовуються для досягнення низки цілей. До того ж методика може бути варіативною, динамічною в залежності від характеру матеріалу, ситуації навчання. Технологія – це «чітка алгоритмізація дій» [28], виконання яких гарантує отримання запланованих результатів. На думку Н. Грони, ключовою ланкою технології є детальне визначення кінцевого результату і контролю точності його досягнень [3, с. 258]; технологія «передбачає системний підхід, що охоплює всі основні етапи навчання – від постановки цілей і конструювання освітнього процесу до перевірки його ефективності» [29, с. 17]. Отже, ці два поняття не є ідентичними. В дослідженні будемо використовувати поняття «методика», оскільки вона «презентує ефективні методи і прийоми вдосконалення мовленнєвого розвитку молодших школярів» [26, с. 4] і вибудовує їх у певну послідовність у педагогічному процесі.

Методику можна подати у вигляді моделі, тобто схематично. І. Грушко та

В. Сиденко зазначають, що в моделі відображається з певною точністю основні властивості досліджуваного об'єкта оригіналу і може замінити його в дослідженні, а також дозволяє отримати інформацію про цей об'єкт [4, с. 50].

Н. Вознюк модель розглядає як найповнішу форму концентрації знань, яка дає можливість відтворити цілісність вивченого об'єкта, його структуру, функціонування, слугує засобом виміру, дає можливість врешті-решт створити опорні схеми діяльності [1, с. 102]. Модель є зразком, за яким побудована певна досліджувана одиниця [30, с. 368]. В енциклопедії освіти під моделлю розуміється «уявна або матеріально реалізована система, що відбиває або відтворює об'єкт дослідження» [5, с. 516].

Отже, модель – це взірць-еталон, що містить систему взаємозв'язаних складників, які стисло передають ідеї наукового дослідження, відображають важливі властивості досліджуваного об'єкта.

На думку С. Омельчука, ключовим поняттям зазначеної дефініції є лексема «система», що пов'язує значну кількість елементів, які становлять певне цілісне утворення [27, с. 373]. З огляду на це, модель охоплює вихідні категорійні поняття, якими оперує експериментальна методика навчання – мету, принципи, методи, прийоми, форми, засоби, що у своїй сукупності становлять відповідну систему й реалізують формування текстотворчих умінь за принципом наступності (див. рис. 4. 1.).

Основне завдання дослідного експерименту – спрямувати освітній процес на оволодіння текстотворчою діяльністю молодших школярів, що передбачає формування вмінь переказувати та створювати власні тексти, зокрема мовленнєві жанри, текст порівняльного опису, розповідь за малюнком з одним сюжетом, міркування-доказ, міркування-пояснення, міркування-розмірковування. З огляду на це, в дослідженні основну увагу звернено на мовленнєві жанри, що існують як у художній літературі, так і в реальній мовленнєвій практиці.

Мета – сформувати текстотворчі вміння молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти за принципом наступності



→ **Результат:** сформованість текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти за принципом наступності ←

Рис. 4. 1. Модель формування текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти за принципом наступності

Критеріями вибору жанрів в науковій роботі стали: відповідність мовленнєвого жанру віковим особливостям учнів; необхідність мовленнєвих жанрів у комунікативному середовищі, тобто комунікативна значущість.

Отже, серед усього різноманіття розглянуто методику створення монологічного тексту у формі різних жанрів (замітка, лист-привітання, лист-запрошення, електронний лист, SMS-повідомлення, пейзаж, записка з поясненням певного факту (пояснювальна записка), есе) і діалогічного (суперечка). Цілком погоджуємося з думкою О. Горошкіної, яка наголошує, що «у випадку, коли мовленнєвий жанр стає предметом вивчення ... основою формування жанрової компетенції учнів стають такі чинники: вдосконалення знань про мовленнєву ситуацію, змістово-композиційні, лінгвостилістичні особливості» [2, с. 6].

Водночас акцентовано увагу на формуванні вмінь переказувати тексти різними видами. Аналіз діючої програми та методичної літератури засвідчив, що існує достатньо матеріалу, в якому описується методика докладного, стислого, вибіркового, творчого переказу, але на практиці означене застосовується не систематично, без урахування принципу наступності. Констатувальний зріз продемонстрував низькі рівні в навчанні стислого і вибіркового переказу. Відтак вважаємо за потрібне описати методику розвитку вмінь усіх видів переказу в процесі реалізації принципу наступності.

Виходячи з вищезазначеного, у дослідженні чітко визначено мету експериментально-дослідної роботи з текстотворення, яка полягає у формуванні текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти за принципом наступності.

Ураховуючи вимоги сьогодення, формування текстотворчих умінь

молодших школярів реалізовувалося в межах діяльнісного (розвиток певних дій, тобто вмінь), комунікативного (оволодіння мовними та мовленнєвими засобами, розвиток умінь спілкуватися за допомогою діалогічних і монологічних текстів) та текстоцентричного (формування вмінь на основі тексту) підходів.

Ефективність навчання текстотворення залежало від низки педагогічних умов: урахування принципу наступності у процесі текстотворчої діяльності молодших школярів; залучення молодших школярів до активної текстотворчої діяльності на уроках української мови. Зазначені підходи визначають сутність реалізації принципу наступності щодо формування текстотворчих умінь, низку принципів, методів і засобів навчання.

Реалізація методики формування текстотворчих умінь у молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти проводилася в три етапи.

Перший, мовноспрямований, етап – мав на меті забезпечити готовність учнів до текстотворчої діяльності. Відповідно означеному, передбачалося закріплення опорних знань про текст, типи і стилі мовлення, активізація мовних знань учнів, поглиблення знань про розповідь, опис та міркування як типи мовлення, зміцнення уяву про різні види переказів, ознайомлення з поняттям «мовленнєві жанри».

Так, на першому етапі школярі практикувались у правильному граматичному оформленні мовних засобів (слово, словосполучення, речення) та застосуванні їх у мовленні, працювали з текстом та його елементами, типами і стилями мовлення, навчалися вирізняти один тип від іншого, формулювати в кожному типі мовлення тему, основну думку, добирати заголовок, визначати структуру, застосовувати паралельний і ланцюговий міжфразові зв'язки, засоби зв'язку, а також «бачити» ознаки предметів, добирати їх, усно розмірковувати над проблемою, тобто пояснювати, доводити свою думку, знаходити докази, знайомилися з текстами міркування-доказ, міркування-пояснення тощо. Крім того, учні усвідомлювали значення переказів та мовленнєвих жанрів.

На першому етапі впроваджено систему мовно-мовленнєвих вправ «Хто швидше», «Модельєри», «Відгадай», «Добери», «Ми дослідники», «Лабораторія»,

«Пригадай», «Упізнай», «Продовж речення», ситуативні завдання, пошукова та творча робота, а також робота з lego та lego-system тощо. Навчання здійснювалося на основі індивідуальної та групової роботи.

На **продуктивно-діяльнісному етапі** було передбачено розвиток умінь відтворювати (переказувати) текст різними способами, формування вмінь створювати текст-розповідь за малюнком з одним сюжетом, порівняльний, художній та науковий описи, міркування-докази, міркування-пояснення, міркування-розмірковування, а також мовленнєві жанри; ознайомлення з текстами, робота над якими буде проводитися в наступних класах.

На цьому етапі школярі навчалися складати план, знаходити опорні слова та відтворювати докладно текст на їх основі, переказувати різними способами компресії, знаходити в тексті потрібну інформацію та оформлювати її у зв'язне висловлювання під час вибіркового переказу, відтворювати текст із зміною особи, оповідача або з додаванням опису, міркування, складати розповідь за малюнком з одним сюжетом, порівняльний опис різними способами порівняння, художній та науковий текст-опис, міркування-розмірковування (есе), а також мовленнєві жанри різних типів мовлення на основі змістово-композиційних, лінгвостилістичних особливостей. Крім того, визначалися перспективні лінії формування текстотворчих умінь.

На другому етапі На другому етапі запропоновано систему репродуктивно-конструктивних вправ «Одне речення», «Вилучи зайве», «Спрости», «Угрупуй в одне слово», «Добери потрібне слово», «Коректор», «Поміркуй», «Збери пазли», «Хто більше», «Ввічливі слова» «Склади зовнішність людини». Впроваджено в освітній процес шість цеглинок lego. Навчання організовувалося на основі кубика Блума та інтеграції.

Завдання **оцінно-рефлексивного етапу** полягало у формуванні вмінь оцінювати, аналізувати свою та інших текстотворчу діяльність, визначати позитивне і негативне у створюваних текстах, обґрунтовувати способи усунення недоліків. Методами на цьому етапі були оцінно-рефлексивні вправи: «Доповни речення», «Постав собі запитання», «Зупинка «Рефлексійна», «Найкращий текст»,

«Оціни позитивне і негативне», а також завдання на самоперевірку та редагування власного переказу чи твору за пам'яткою «Редагування переказів та творів». Формування вмінь здійснювати контроль та редагувати текст здійснювалося на уроці «Перевіряємо себе. виправляємо помилки». Крім того, учні навчалися здійснювати самоперевірку на основі пам'ятки «Редагування переказів та творів». Для взаємоперевірки школярі обмінювалися зошитами та здійснювали перевірку не тільки, виправляючи помилки, але й пояснюючи правильність написання.

Отже, усі складники лінгводидактичної моделі підпорядковано провідній меті експериментальної методики – формування текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти за принципом наступності. Розроблена модель дозволяє продемонструвати підходи реалізації експериментального навчання, відобразити послідовність і взаємодію етапів навчально-дослідної роботи, а визначені педагогічні умови – передбачити принципи, методи, прийоми і засоби навчання.

4.2. Зміст експериментально-дослідного навчання на формувальному етапі педагогічного експерименту

У процесі реалізації експерименту передував етап підготовки матеріалів та вчителів, які брали участь в апробації методики формування текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти у процесі реалізації принципу наступності в режимі експериментального навчання. Така співпраця передбачала організацію низки методичних заходів: засідання методичних об'єднань, проведення методичних семінарів, круглих столів, показових уроків, майстер-класів; відвідування й аналіз уроків української мови в експериментальних та контрольних групах; консультування тощо.

Експериментальну методику формування текстотворчих умінь упроваджували 39 досвідчених учителів початкових класів загальноосвітніх навчальних закладів обласних центрів України, зокрема Ізмаїла, Кривого Рогу, Миколаєва, Херсона, Умані.

На методичних об'єднаннях учителів було ознайомлено з

експериментальною програмою формування текстотворчих умінь молодших школярів. У процесі її розробки враховано, що навчання текстотворенню повинно проходити з урахуванням різних мовних рівнів, тобто в системі. Відповідно означеному, в програмі акцентувалася увага на вивченні мовних і мовленнєвих явищ (слово, словосполучення, речення, текст, розповідь, опис та міркування як типи мовлення).

Програма створювалася на основі концепції Нової української школи, нового Державного стандарту початкової освіти та типових освітніх програм. Означеним документом передбачалося поглиблена робота над докладним, вибіркоvim, стислим та творчим переказом, текстом порівняльного, художнього та наукового опису, міркуванням-доказом, міркуванням-поясненням, міркуванням-розмірковуванням, а також мовленнєвими жанрами різних типів мовлення.

В основі змісту програми є принцип наступності, який забезпечував систематизацію навчання текстотворення з опорою на здобутті знання та вміння, з поступовим їх поглибленням. Відповідно наступності, формування текстотворчих умінь ґрунтувалося на дотримуванні низки вимог: 1) опертя на попередньо засвоєні знання та вміння (Ш. Ганелін); 2) жоден попередній етап навчання та розвитку не повторюється повністю на наступних етапах, хоча наступні етапи віддзеркалюють у суттєво зміненому вигляді деякі риси попередніх (Л. Порядченко); 3) поступове ускладнення матеріалу з наміченими пропедевтичними лініями (А. Богуш).

До того ж програма була побудована з урахуванням таких змістових ліній, як «Взаємодіємо усно», «Взаємодіємо письмово», «Досліджуємо мовні явища», «Досліджуємо медіа». Програмовий матеріал розміщено в тій послідовності, що прийнята типовими освітніми програми з вивчення курсу української мови в початковій школі, й орієнтовано на послідовне навчання творення текстів з опорою на принцип наступності.

Одна з методичних ідей, що впроваджувалася в експериментальній програмі, зводилась до виокремлення переліку обов'язкових результатів, якими учні

повинні оволодіти по завершенню другого циклу, та очікуваних результатів, які реалізує вчитель на уроках української мови в рамках мовно-літературної освітньої галузі з позиції текстотворення, тобто вмінь, розвиток яких визначає основне завдання роботи над текстотворенням на завершальному етапі початкової мовної освіти (див. додаток Д). Продемонструємо уривок програми на прикладі змістової лінії «Взаємодіємо усно» (табл. 4. 1.).

Таблиця 4. 1.

Обов’язкові та очікувані результати формування текстотворчих умінь в експериментальній програмі в межах змістової лінії «Взаємодіємо усно»

Обов’язкові результати	Очікувані результати
Створення усних діалогічних висловлювань у жанрі суперечка	успішно <i>вирішує</i> конфліктну ситуацію; усвідомлює предмет спору, добирає правильні аргументи, дотримується правил спілкування; <i>оцінює</i> , аналізує, вдосконалює свій діалог та інших щодо розв’язання спірної ситуації.
Створення усних монологічних висловлювань	<i>докладно</i> переказує текст за допомогою раціональних прийомів запам’ятовування (плану та ключових слів), вдало їх створює та знаходить у тексті; <i>стисло</i> формулює думку залежно від комунікативної ситуації, усвідомлює значення компресії в житті людини, знаходить точні мовні засоби для передачі змісту, скорочує запропоновану інформацію (речення, текст) змістовим і мовним (угруповання, спрощення, виключення) способом; самостійно переказує текст, користуючись двома способами компресії;
	<i>Продовження таблиці 4. 1.</i> знаходить інформацію за вказаною темою з

	<p>різних частин тексту, оформлюючи її в ціле висловлювання під час <i>вибіркового переказу</i>; переказує текст з <i>творчими завданнями</i>: зміною особи та оповідача, доповненням опису, міркування; <i>оцінює</i>, аналізує, вдосконалює свою текстотворчу діяльність та інших щодо переказу тексту.</p>
--	--

Змістові цієї програми було підпорядковано розроблене методичне забезпечення – навчально-методичний посібник «Розвиток текстотвірних умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти» (видавництво ФОП Вишемирський В. С.), рекомендації для вчителів, розробки уроків, указівки тощо. Обов'язковими умовами апробації експериментального навчання текстотворення на засадах принципу наступності, що здійснювалося в експериментальних групах, було використання означеного матеріалу.

Розроблену концепцію методики формування текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти покладено в основу семінарів, круглих столів. Учасниками було прослухано та обговорено низку доповідей, зокрема: «Текстотворення як проблема педагогіки та суміжних галузей наукових знань»; «Принцип наступності в процесі проектування методичної системи формування текстотворчих умінь молодших школярів»; «Навчання творчому переказу молодших школярів на завершальному етапі мовної освіти з позиції принципу наступності»; «Формування вмінь переказувати різними способами в умовах реалізації принципу наступності», «Створюємо мовленнєві жанри на основі листа-привітання в процесі реалізації принципу наступності», «Робота над текстом описом як типом мовлення на завершальному етапі початкової мовної освіти» тощо.

До того ж проведено показові уроки з розвитку текстотворчих умінь. Наприклад, урок на тему «Казковий вернісаж» був спрямований на формування

пропедевтичних умінь створювати текст міркування, тобто усно розмірковувати над проблемою, пояснювати, доводити свою точку зору, добирати докази. Мета уроку «Сперечатися чи сваритися?» полягала у розвитку вмінь вирізняти суперечку від сварки, визначати тему (проблему) суперечки, добирати докази на захист своєї думки, дотримуватися правил поведінки. За допомогою мультимедійної презентації проведено урок на тему «Вітаю: кого? з чим? як?», на якому ознайомили молодших школярів з вітанням як одного з видів епістолярних текстів, з різними формулами вітання, навчали добирати побажання та створювати текст вітання.

З метою ефективного формування текстотворчих умінь на методичних об'єднаннях суголосно з учителями початкових класів було уточнено й удосконалено мету та структуру аспектних уроків та уроків розвитку комунікативних умінь. У змісті аспектних уроків виокремлено уроки опрацювання мовних засобів та уроки знайомства з особливостями розповіді, опису, міркування як типами мовлення. До структури уроків розвитку комунікативних умінь увійшли уроки усного і письмового переказу; уроки створення текстів та мовленнєвих жанрів різних типів мовлення; уроки контролю текстотворчих досягнень учнів. Проведено низку уроків на основі інтеграції та застосування кубика Блума.

Так, *мета уроків знайомства з особливостями текстів різних типів* – усвідомлювати особливості кожного типу і стилю, розвивати вміння розпізнавати їх та працювати з ними.

Структурні етапи: організація класу, повідомлення теми і мети (або підготовка до сприймання нового матеріалу), засвоєння учнями особливостей певного типу і стилю, закріплення знань і вмінь, рефлексія, підсумок уроку.

Уроки навчального усного і письмового переказу класифікуються на уроки докладного, стислого, вибіркового та творчого переказу.

Мета уроку докладного переказу – навчати дітей запам'ятовувати текст різним раціональними способам (план, ключові слова), докладно переказувати на їх основі.

Структурні етапи: організація класу, мотивація, ознайомлення з текстом та робота з ним: читання, аналіз (змістовий, структурний, мовний), опрацювання прийомів запам'ятовування, орфографічна та лексична підготовка, переказ тексту, рефлексія, підсумок уроку.

Мета уроку стислого переказу – точно, лаконічно та стисло переказувати текст з використанням різних способів компресії.

Структурні етапи: організація класу, мотивація, повідомлення теми і мети, ознайомлення з текстом та робота з ним: читання, аналіз, складання плану, робота над стисненням тексту із застосуванням змістового та мовного способів компресії, орфографічна і лексична підготовка, переказ за планом, рефлексія, підсумок уроку.

Мета уроку вибіркового переказу – навчити знаходити інформацію з різних частин тексту та оформлювати її у зв'язне висловлювання.

Структурні етапи: організація класу, мотивація, повідомлення теми і мети, виразне читання тексту, аналіз (змістовий, структурний, мовний), робота над знаходженням необхідної в тексті інформації (за завданням вчителя), оформленням її у зв'язне висловлювання (якщо за темою), орфографічна і лексична підготовка, складання плану, переказ, рефлексія, підсумок уроку.

Мета уроку творчого переказу – відтворювати текст із додатковими творчими завданнями.

Структурні етапи: організація класу, мотивація, повідомлення теми і мети, виразне читання тексту, аналіз (змістовий, структурний, мовний), орфографічна і лексична підготовка, переказ тексту із творчим завданням, рефлексія, підсумок уроку.

Мета уроків створення текстів та мовленнєвих жанрів різних типів мовлення – навчити будувати тексти та мовленнєві жанри різних типів мовлення у відповідності змістово-композиційних та лінгвостилістичних вимог, виховувати мовленнєву культуру.

Структурні етапи уроку: організація класу, актуалізація опорних знань (може і не бути), робота над текстом і жанром: усвідомлення його призначення в

житті людини (первинне знайомство з певним видом жанру, ознайомлення із зразковим текстом (може не бути)), оволодіння змістово-композиційними та лінгвостилістичними особливостями, закріплення вивченого матеріалу, самостійне створення жанру, рефлексія, підсумок уроку.

Мета уроків складання твору за картиною – формувати вміння писати тексти за картиною, сприймати її як твір мистецтва, фіксувати ключові слова картини, предмети, добирати потрібні ознаки для описання, оформлювати свої думки логічно, послідовно, грамотно, виховувати естетичні почуття.

Структурні етапи уроку: організація класу, підготовка учнів до сприйняття картини (повідомлення теми, ознайомлення з поняттями художнього мистецтва (пейзаж, натюрморт тощо), з майстром репродукції, аналіз картини як твору мистецтва (бесіда за картиною), ознайомлення з текстом зразком та здійснення мовного і структурного аналізу, мовленнєва підготовка до твору на основі схеми, складання плану, самостійна робота, рефлексія, підсумок уроку.

Мета уроків складання твору за власними спостереженнями – навчити спостерігати (вилучати ознаки, знаходити головне), виокремлювати мікротеми загальної теми та застосовувати влучні виражальні засоби, логічно і послідовно оформлювати свої думки.

Структурні етапи уроку: організація класу, повідомлення теми, робота над нею: бесіда з виділенням мікротем, мовленнєва підготовка до твору на основі схеми-моделі, аналіз тексту-зразка, складання плану, самостійна робота, рефлексія, підсумок уроку.

Мета контролю текстотворчих досягнень учнів – навчити оцінювати та аналізувати свою текстотворчу діяльність та інших.

Структурні етапи: організація класу, оцінка, аналіз тексту чи жанру, редагування, рефлексія, підсумок уроку.

Хід та перебіг експериментального навчання за етапами формування текстотворчих умінь подано в наступних пунктах дисертації.

4.2.1. Мовноспрямований етап реалізації принципу наступності у

формуванні текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти

Метою мовноспрямованого етапу є підготовка учнів до текстотворчої діяльності. Відповідно цьому, акцентувалася увага на розв'язанні низки завдань: 1) активізувати знання учнів про мовні засоби; 2) повторити опорні знань про текст, типи і стилі мовлення; 3) поглибити знання про розповідь, опис та міркування як типи мовлення; 4) зміцнити уяву про різні види переказу; 5) ознайомити з поняттям «мовленнєві жанри».

За законами лінгводидактики навчання переказу та власним висловлюванням можливе тільки у взаємодії з мовними засобами, які дозволяють доречно і точно висловлюватися в різних комунікативних ситуаціях. Серед них значне місце в текстотворенні посідає слово, словосполучення та речення.


Одним із найважливіших завдань розвитку мовлення учнів початкових класів є керування процесом збагачення, уточнення й активізації словникового запасу школярів, формування вмінь правильно користуватися ним під час побудови зв'язних висловлювань. Саме тому необхідно було працювати над з'ясуванням лексичного значення слів, розвивати в учнів уміння ретельно добирати слова для влучного оформлення власної думки.

Відповідно принципу наступності, робота над словом на завершальному етапі початкової мовної освіти відбувалася в такій послідовності (див. табл. 4. 2.).

Таблиця 4. 2.

Реалізація принципу наступності у формуванні текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти у процесі роботи над словом

Здобутті знання в попередніх класах		Нові знання, що формуються на завершальному етапі початкової мовної освіти
Повторення й узагальнення знань і		Іменники у прямому і переносному

<p>вмінь учнів про лексичне значення слова (слова з переносним значення, багатозначні слова, синоніми, антоніми)</p>		<p>значенні, іменники-синоніми та іменники-антоніми, багатозначні іменники. Уживання їх у мовленні. Прикметники у прямому та переносному значенні, прикметники-синоніми та прикметники-антоніми. Використання їх у мовленні. Дієслова у прямому і переносному значенні, дієслова-синоніми, дієслова-антоніми, багатозначні дієслова. Вживання означених дієслів у мовленні.</p>
--	---	---

Як бачимо з таблиці 4. 2., відповідно принципу наступності на завершальному етапі початкової мовної освіти повторюються здобуті знання про лексичні одиниці та формуються нові на основі різних частин мови (учні усвідомлюють лексичне значення іменника, прикметника, дієслова, добирають синоніми, антоніми, працюють із прямим та переносним значенням).

Відомо, що лексичне багатство мови забезпечують *синоніми*, які допомагають точніше висловити думку, уникнути невиправданих повторів тощо. У процесі роботи над синонімами добиралися вправи на:

а) виявлення близьких за значенням слів, тобто добір і групування слів близьких за значенням;

б) використання синонімів у власному мовленні. Метою цих вправ є формування вмінь самостійно добирати слова з власного лексичного запасу і використовувати їх у мовленні:

- застосування синонімів під час доповнення речень чи текстів;
- редагування речень та текстів з метою усунення повторів або вживання спільнокореневих слів.

Фрагмент уроку на тему «Групи слів за значенням: дієслова-синоніми».

Лінгвістичний експеримент.

Робота у парах. Виявлення близьких за значенням слів

- Прочитайте два тексти:

1. Першого вересня усі діти йдуть до школи. Ось ідуть наввипередки друзі Мишко та Юрко. За ними ідуть подружки Марійка та Наталочка. Поважно ідуть старшокласники.

2. Першого вересня усі діти йдуть до школи. Ось біжать наввипередки друзі Мишко та Юрко. За ними поспішають подружки Марійка та Наталочка. Поважно крокують старшокласники.

- Знайдіть слова, якими вирізняються між собою подані тексти. Що означають ці слова? (всі вони називають дію, пов'язану з пересуванням (ходінням)). Чим вирізняються значення цих слів? (Відтінками в значеннях, тобто вказують на те, як саме пересуваються діти (поспішають, дуже швидко пересуваються – біжать, ідуть поважно). Як називаються слова різні за вимовою, але близькі за значенням?

Гра «Мікрофон». Прочитайте прислів'я. Випишіть синонімічні дієслова.

1. Говорили, балакали – сіли та й заплакали. 2. Казав, та не зав'язав.
3. Нагомонів по самі вуха. 4. Не базікай, чого не треба. 5. Щебече, як соловейко.
6. Городить ні се, ні те.

Гра «Добери». Доберіть синоніми до поданих слів.

Думати – ... (мислити, міркувати, гадати);

доглядати – ... (турбуватись, піклуватись);

стукати – ... (грюкати, гримати);

працювати – ... (трудитися, робити);

Гра «Попрацюймо письменниками!»

- Із ряду слів, близьких за значенням, доберіть і вставте у речення найбільш влучні.

Ліс ще ... в передранішній тиші. Тихо навкруги, мертво. Лиш де-не-де ... пташка, непевним голосом ... зі свого затишку.

Слова для довідки: дрімає, спить, куняє; прокинеться, встане, пробудиться; заспіває, обізветься, защебече, зацвірінькає.

Редагування. Прочитайте. Що в тексті не так? Якими словами потрібно замінити дієслово *говорити*? Відредагуйте текст, використовуючи синоніми.

Корова, кінь й собака говорять між собою, кого хазяїн більше любить. Кінь говорить: «Хазяїн більше любить мене. Я йому плуг тягаю, дрова з лісу вожу. Сам хазяїн на мені в місто їздить». А корова говорить: «Ні, хазяїн більше любить мене. Я всю його сім'ю молоком годую». Собака як заговорить: «Ні, мене. Я хазяйське добро стережу». Почув чоловік цю суперечку й говорить: «Не сперечайтесь. Усі ви мені потрібні. Кожен хороший на своєму місці».

«Майстерня». Складіть і запишіть невеличке оповідання, використовуючи синоніми *бешкетувати, дуріти*.

Взаємооцінювання. Оцініть творчі роботи однокласників.

Особливе місце в текстотворенні займають *антоніми*, що допомагають яскравіше змалювати контрастні предмети, події, порівняти їх у тексті. Серед вправ найдоступнішими та найефективнішими в експериментальному навчанні були:

- добір антонімів до поданих слів, словосполучень;
- спостереження за значенням антонімів у тексті;
- заміна в тексті виділених слів антонімічними парами.

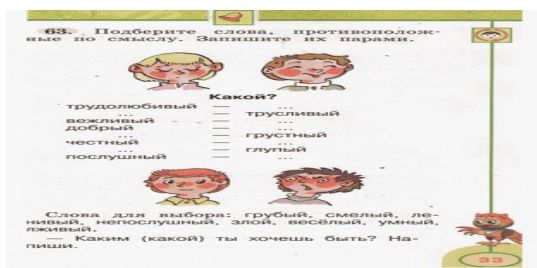
Фрагмент уроку «Групи слів за значенням: прикметники-антоніми».

Лінгвістичний експеримент. Прочитайте. Спробуйте здогадатися по кого розповідається в тексті.

У зоопарку діти здалеку побачили велику тваринку. У неї широкі вуха, довгий ніс. Живе у теплих країнах.

- Які слова допомогли вам відгадати тваринку? До якої частини мови належать ці слова? Прочитайте текст без прикметників. Як він змінився? Розкажіть, що ви знаєте про прикметник.

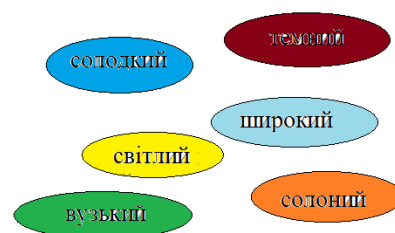
Порівняння. Розгляньте малюнки. Порівняйте настрої дітей. Запишіть словами. Що поєднує ці пари слів? На яке запитання вони відповідають?



Гра «Хто швидше». Прочитайте. Знайдіть антоніми. Покажіть їх пари за допомогою шести цеглинок lego.

Темний, солодкий, широкий, світлий, солоний, вузький.

Матеріал для вчителя: дітям необхідно з'єднати цеглинки з двох слів антонімів відповідно до кольору, який продемонстровано на слайді.



Пошукова робота. Виберіть потрібне по смислу слово. Запишіть речення.

Цей ставок глибокий, а той ... (чистий, красивий, невеликий).

Ця ягідка гірка, а та ... (смачна, солодка, червона, стигла).

Це плаття дороге, а то ... (велике, шовкове, старе, дешеве).

Цей будинок просторий, а той ... (кам'яний, високий, тісний, новий).

Лінгвістичний експеримент. Прочитайте тексти. Підкресліть антоніми? З якою метою автор використовує їх у тексті?

Лось – велика тварина. За кольором темно-коричневий. Роги низькі, широкі і розходяться в різні сторони. Олень менше лося. Колір у нього сіро-білий. Роги в оленя високі, гіллясті.

Творча робота. Прочитайте. Які до виділених слів необхідно дібрати протилежні за значенням слова, щоб текст мав заголовок «Перед дощем». Запишіть перебудований текст.

Після дощу

Вітер тепло дме в обличчя. Легкі хмаринки повільно пропливають над

рікою. Доноситься слабке гуркотіння грому.

Рефлексія. Доповніть речення: «Після цього уроку я зможу...»

До того ж під час роботи над словом посилювалася увагу на *переносному значенні слова*, яке робить мовлення більш виразним.

1. Прочитайте. Поясніть лексичне значення виділених слів.

Ранок. Трава на галявині, листя на деревах, грона винограду, жовті сливи обсіпані росою. Сонечко освітило крапельки роси. В кожній крапельці загорілися сонячні іскорки.

Ми беремо альбом, маюємо в ньому стебельце трави, сонце і крапельки роси з палаючими іскорками. Під малюнком пишемо слово роса (В. Сухомлинський).

2. Спишіть речення. Підкресліть слово *шовковий*, вжите в прямому значенні, однією рисою, а в переносному – двома.

Вітер колише трави шовкові... (П. Тичина).

У нашої Оксаночки таке гарне вбрання: шовкова спідничка, білі рукавички (Н. Забіла).

3. Спишіть текст. Підкресліть дієслова, вжиті в переносному значенні.

Молодий веселий Вітер прилетів здалеку. Він мчав наввипередки з теплими хвилями океану, жартував з високими гнучкими пальмами. Грався в піжмурки з маленькими мавпочками в непрохідних зелених джунглях. Надвечір він втомився і заснув (Ю. Ярмиш).

Розширенню й активізації словника учнів, розвитку їх мислення і мовлення сприяла робота з *багатозначними словами*.

1. Прочитайте вірш. Про яку качку запитував моряк? Про яку качку розповідає хлопчик? Як називаються такі слова?

Запитав мене моряк,
 Чи боюсь я качки.
 ... Я на дядька моряка
 Гордо так дивлюся...
 – Та я навіть гусака

зовсім не боюся (А. Качан)

2. Прочитайте вірш. Поясніть значення виділених слів. Як називаються такі слова?

Був холодний місяць лютий,

Лис ходив голодний, лютий,

Всюди ліз, куди не слід,

Замітав хвостом слід.

До курей поліз у хижу,

Жук спіймав звірину хижу.

Пес до лиса мав відразу,

Той загриз його відразу (Г. Чорноблицька)

3. Запишіть кілька речень, в яких слова *ніс*, *каша* мали б різне значення.

Словосполучення – це перехідна сходинка від слова до речення, від вираження певного синтаксичного відношення до завершеної думки.

Відповідно принципу наступності робота над словосполученням на завершальному етапі початкової мовної освіти відбувалася в такій послідовності (див. табл. 4. 3.).

Таблиця 4. 3.

**Реалізація принципу наступності у формуванні текстотворчих умінь
молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти у
процесі роботи над словосполученням**

Здобутті знання в попередніх класах		Нові знання, що формуються на завершальному етапі початкової мовної освіти за експериментальною програмою
Поняття про словосполучення. Головне і залежне слово у словосполученні. Побудова словосполучень		Створення словосполучень з різних частин мови відповідно роду, числа, відмінка. Вживання у змісті словосполучень прийменників

Як бачимо з таблиці 4. 3, у попередніх класах діти знайомилися із словосполученням, навчалися встановлювати зв'язки між словами, створювати словосполучення та виокремлювати у структурі речення. На завершальному етапі початкової мовної освіти робота над словосполученням здійснювалася на основі вивчення різних частин мови. Зверталася увага на зв'язок і граматичне оформлення відповідно роду, числа та відмінку, а також на застосування прийменників у структурі словосполучення тощо.

Для повторення знань та вмінь в експериментальній роботі застосовувалися такі вправи:

1. Виокремлення словосполучення з тексту:

Прочитайте. Знайдіть у тексті словосполучення. За допомогою схеми покажіть у ньому зв'язок слів.

«Журавлі-веселики» – так називає їх народ, бо несуть вони на своїх крилах весну. Журавель – великий перелітний птах з довгими ногами, довгою шиєю і прямим гострим дзьобом; живе на лісових і степових болотах. Самка – журавка, журавлиця.

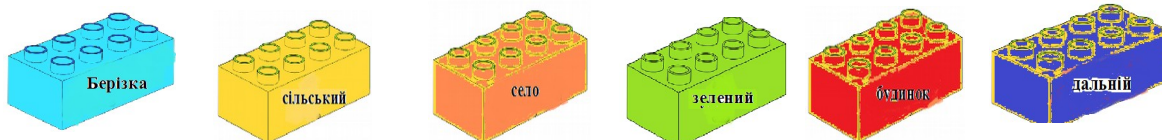
2. Складання словосполучень із поданих слів та lego:

- Складіть та запишіть у зошит словосполучення.

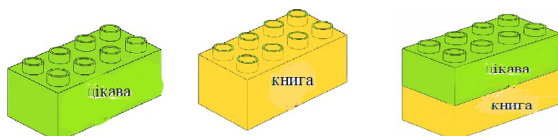
Берізка, будинок, село, сільський, зелений, дальній.

- Викладіть словосполучення з lego.

Матеріал для вчителя: на слайді показані цеглинки із словами, з яких необхідно створити словосполучення.



Зразок:



3. Створення словосполучень за запитаннями.

Гра «Модельєри». Пишатися ким?, гордість за кого? (батько); слухати що?, прислухатися до чого? (музика); дарувати що? (падарунок), нагороджувати кого? (селянин).

До того ж в експериментальному дослідженні передбачалося складання словосполучень з різних частин мови на основі опрацювання відмінків та прийменників.

Так, під час вивчення іменника школярі навчалися правильно писати відмінкові закінчення за допомогою встановлення зв'язків між словами, створювати словосполучення з прийменником. Ефективними були вправи на:

I. Уживання іменника у потрібному відмінку.

1. Поставте іменники в дужках у потрібному відмінку. Запишіть утворенні словосполучення, виділіть закінчення.

Лист від (учитель), лист про (вчитель), лист до (вчитель), ростуть на (яблуня), зупинитися біля (яблуня), підійти до (яблуня).

2. Побудуйте словосполучення, вставляючи замість крапок потрібні слова. Запишіть їх.

Сказати про (що?), читати (про кого?), відлетіти (куди?), прилетіти (звідки?), дивитися (куди?), придивлятися (до чого?)

3. Створіть і запишіть словосполучення з однаковим іменником. Визначте їх

відмінки.

Слухати що?, прислухатися до чого? (музика); дякувати кого?, дякувати кому? (товариш).

II. Створення словосполучень з іменником та прийменником.

а) Складіть та запишіть словосполучення за допомогою прийменників *для, від*: книга, товариш; лист, брат.

III. Знаходження словосполучень, які утворюються з іменниками. Побудова їх з lego-system.

- Прочитайте. Знайдіть у тексті слова, що утворюють словосполучення іменника з прикметником. Побудуйте вежу словосполучень з lego-system (головне + залежне слово). Покажіть, розмір вашої вежі. Із кількох словосполучень вона складається? Зачитайте їх з тексту.

Білий цвіт на калині	(цвіт (який?) білий).
Біла стежка в долині	(стежка (яка?) біла).
Біле личко у тебе	(личко (яке?) біле).
Білі хмари на небі	(хмари (які?) білі).



Матеріал для вчителя:

Крім того, особливе місце у творенні словосполучень посідають прикметники. Ефективно в процесі експерименту застосовувалися завдання на правильне застосування відмінкових форм:

- створення словосполучень з прикметниками в потрібному роді та відмінку.

1. По (зелений) гаю, в (нічна) тиші, над (широка) річкою, в (широка) річці.

2. Гостр.. біль, осінн.. бруд, відкрит.. двірі, могутн.. корабель, кожан.. сумка.

- на редагування тексту, в якому прикметник необхідно поставити у відповідному відмінку.

Добре у лісі (рання) весною! Ти крокуєш по (вузька) стежці між (зелений) деревами. Від (березові) листів розливається тонкий запах. Ліс шумить

(пташиний) криком.

- знаходження в тексті словосполучень зі словами *ранок, гудіння, день, погода, картину*.

Літнім ранком джміль будить бджілок мелодійним гудінням. Він сповіщає, що зійшло сонце, починається новий робочий день. Погода стоїть літня, пора працювати.

Ранкова пісня джмеля дуже сподобалася композитору Римському-Корсакову. Він створив музичну картину «Політ джмеля» до опери «Казка про царя Солтана».

Навчити створювати словосполучення допомагають дієслова, які характеризуються синтаксичними зв'язками з іменником.

1. Побудуйте словосполучення з дієсловами та іменниками, ставлячи іменники в потрібному відмінку.

Чекали (вчителька), домігся (успіх), бояться (темрява), хотіти (чай), напитися (молоко), не боятися (важкість).

2. Спишіть. Підкресліть словосполучення, що складаються з дієслова та іменника. Визначте час дієслів та відмінок іменника.

Перший хліб нового врожаю!

Ні з чим на світі не порівняти його! Пахне він сонцем, молодою соломою і димом.

3. До дієслів доберіть іменники. Створенні словосполучення запишіть:

1. Говорить (що? про що? про кого? з ким?); знати (що? кого? про що?); писати (що? кому? про що?, про кого?); грати (що? з ким? про що? у що?); спостерігати (що? за чим? за ким?).

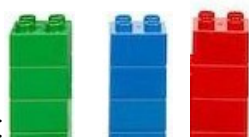
2. Образиш (кого?), образишся (на кого?); побачив (кого?), побачишся (з ким?); дивишся (що?), дивишся (у що?).

Основні синтаксичні зв'язки дієслів з іменниками залежать від прийменників.

1. Прочитайте слова. Усно складіть словосполучення, використовуючи прийменники (у, під, до). Побудуйте словосполучення з *lego-system*. Запишіть їх,

виділіть закінчення іменників.

Пішли, ліс; побачили, дерево; прийшли, дім.



Матеріал для вчителя:

- Користуючись словосполученнями та ключовими словами з довідки, складіть розповідь.

Довідка: вихідний день, сім'я, підберезники, колючий клубочок, задоволені.

2. Перепишіть текст, розкриваючи дужки та вставляючи необхідні прийменники.

Лелека опустився (дах). Вогонь показався (дах). Вода стікала (дах). Голуби носилися (дах). Плющ обвивав усю стіну, починаючи (дах).

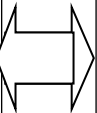
Отже, робота над словосполученням сприяє не тільки збагаченню словника учнів, але й формуванню граматичного досвіду під час створення текстів.

Одним із найважливіших завдань уроків мови в початкових класах є формування вмінь свідомо використовувати **речення** для вираження своїх думок. Навчити означеному – значить розвинути в учнів уміння будувати речення відповідно до норм літературної мови.

Відповідно принципу наступності робота над реченням у процесі формування текстотворчих умінь на завершальному етапі початкової мовної освіти відбувалася в такій послідовності (див. табл. 4. 4).

Таблиця 4. 4.

**Реалізація принципу наступності у формуванні текстотворчих умінь
молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти у
процесі роботи над реченням**

Здобутті знання в попередніх класах		Нові знання, що формуються на завершальному етапі початкової мовної освіти за експериментальною програмою
<p>Види речень за метою висловлювання. Використання різних видів речень у висловлюваннях, створених на основі навчальних ситуацій. Звертання. Використання звертань у формі кличного відмінка. Побудова речень. Поширення речень за запитаннями.</p>		<p>Поширення речень словами та словосполученнями. Складання речень за зразком, схемою. Відновлення змісту деформованих речень. Створення речень з однорідними членами, поширення їх залежними словами; використання речень з однорідними членами у побудові текстів.</p>

Ефективними в цій роботі були вправи на:

- продовження речень за змістом:

Мар'янка і Дмитрик знайшли (кого?) Воно (як?) ... пищало. Діти забрали (кого?) ... (куди?) Мама (що зробила?) ... крильце. (Коли?) ... крильце зажило. Діти випустили (кого?) ... (куди?)

- створення речень із запропонованих слів:

Листя, вогненні, повільно, падають, кленів, з. Ходять, по, килиму, золотому, люди. Дітлахи, в, букети, збирають листя, красиві. Осінь, красива, рання.

- поширення речень словами з довідки:

Дощ затарабанив у вікна вагона. Вони миготять за вікном. Переді мною постало небо із зірками.

Довідка: осінній, холодний, швидко, темно-синє, мерехтливими.

У процесі роботи з однорідними членами речення ефективними були завдання, які в подальшому навчанні допомагали сформуванню вміння стисло переказувати текст:

- Прочитайте речення. Доберіть до однорідних слів узагальнююче

найменування.

Зразок: На полі росли ромашки та кульбаби – На полі росли квіти.

1. Відлетіли на північ ластівки, шпаки, зяблики. 2. Йде ведмідь у лісі між ялинками, бреде між дубами. 3. Магазин виставив на продаж холодильник, телевізор, пілосос, праску.

- Спишіть речення, виправляючи помилки у вживанні однорідних членів речення. Підкресліть підмет та присудок. Складіть з речень розповідь, придумайте початок.

1. На узліссі з'явилися перші квіти, фіалки та проліски. 2. Оселилися птахи, ластівки, лелеки, солов'ї і шпаки. 3. Школярі посадили клени, берези, каштани, дерева та дубки.

- Відредагуйте речення. Приберіть зайві слова.

1. У кінці місяця березня в школах розпочнуться канікули. 2. Дороги в нашому селищі їх розвезло після дощу. 3. Хлопці з нашого класу вони займаються в різних гуртках. 4. У дитячому садку стояла мовчазна тиша. 5. Деревя – вони розквітають навесні. 6. У цього хлопчика – у нього зелений капелюшок. 7. У Оленки – у неї маленька лялька. 8. Їжачок він сопів і тупав у кущах. 9. Через місяць після геологи поїхали. 10. Біля воріт стояв літній старий дід. 11. Василь там самий активний.

Таким чином, у процесі формування текстотворчих умінь важлива роль належить слову, словосполученню та реченню, які складають єдину основу тексту, реалізують комунікативний задум. Звернення уваги на їх граматичне оформлення та побудову забезпечувало високий рівень умінь висловлюватися в комунікативних ситуаціях.

Іншим завданням мовноспрямованого етапу – акцентувати увагу на роботі з текстом та його особливостями, типами і стилями мовлення.

Аналіз діючої програми засвідчив, що на завершальному етапі початкової мовної освіти учні вдосконалюються вміння працювати з темою, основною думкою, заголовком, планом, структурою текстів різних типів (розповідь, опис, міркування). За експериментальною програмою школярі не тільки зміцнюють

знання про текст, але й детальніше знайомляться з розповіддю, описом та міркуванням як типами мовлення. Діти навчаються розпізнавати один тип від іншого, визначати в кожному типі тексту тему, основну думку, заголовок, структуру, правильно застосовувати ланцюговий та паралельний міжфразовий зв'язок, засоби зв'язку.

Робота над мовленнєвим матеріалом у процесі формування текстотворчих умінь на завершальному етапі початкової мовної освіти за принципом наступності відбувалася в такій послідовності (див. табл. 4. 5).

Таблиця 4. 5.

**Реалізація принципу наступності у формуванні текстотворчих умінь
молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти у
процесі роботи над мовленнєвим матеріалом**

Здобутті знання в попередніх класах за чинною програмою			Нові знання, що формується на завершальному етапі початкової мовної освіти за експериментальною програмою
1 клас	2 клас	3 клас	
Придумування заголовку відповідно до змісту тексту.	Удосконалення вміння добирати заголовок відповідно до змісту тексту. Спостереження за побудовою тексту: речення-зачин, основна частина, речення-кінцівка.	Розширення уявлень про текст та його будову. Спостереження за найголовнішими ознаками художніх, науково-популярних та ділових текстів. Типи текстів: розповідь, опис, есе (розмірковування у довільній формі	Закріплення відомостей про текст, основні його особливості (цілісність, зв'язність, членування). Тема, основна думка, структура, заголовок ключові слова тексту. Стилі тексту. Поглиблене знайомство з розповіддю, описом та міркуванням як типами мовлення. Тема, основна думка, заголовок, структура,

Продовження таблиці 4.5.

	Спостереження за використанням	на будь-яку знайому тему); їх характерні ознаки.	ланцюговий та паралельний міжфразовий зв'язок,
--	--------------------------------	--	--



	<p>слів (він, вона, вони, цей, ця, це, ці, тоді, після того) для зв'язку речень у тексті. Удосконалення текстів шляхом заміни в них окремих слів, що повторюються, на близькі за значенням.</p>	<p>Тема і мета висловлювання у текстах різних типів. Заголовок. План тексту. Поділ тексту на логічно завершені частини за планом і без нього. Складання плану прочитаного тексту. Засоби зв'язку між реченнями в тексті (слова він, вона, воно, цей, ця, це, той, та, те; лексичні повтори, близькі за значенням слова).</p>	<p>засоби зв'язку у висловлюваннях різних типів.</p>
--	---	--	--

В основі текстотвірної діяльності є знання про текст та вміння працювати з ним, його елементами. З текстом школярі працюють упродовж усього періоду в початковій школі, тому на першому етапі доцільно закріпити вміння, сформовані в попередніх класах. Увага звертається на цілісність, зв'язність, членування і відповідно до цього – на тему, основну думку, структуру, заголовок, а також на ключові слова.

Для усвідомлення основних характерних **ознак тексту** пропонувалися завдання з індивідуальною формою роботи:

- зв'язність тексту: 1. Прочитайте два записи. Який з них є текстом? А який набором речень? 2. Прочитайте. Розташуйте речення так, щоб вийшов зв'язний текст. Запишіть його. 3. Прочитайте. Пронумеруйте речення по порядку, щоб вийшов текст.

- цілісність тексту:

а) тема й основна думка: 1. Прочитайте текст. Про що він? Що найголовніше розповідається про тваринку? Доберіть заголовок до тексту, щоб він висвітлював основну думку. 2. Прочитайте текст і визначте, чи всі речення в

ньому відповідають темі тексту. Позначте зайве. Доберіть заголовок.

3. Прочитайте вірші. Які з них поєднуються однією темою? Сформулюйте її

4. У підручнику з української мови у змісті написано так: «Речення», «Види речень за метою висловлювання», «Основа речень. Зв'язок слів у реченні», «Однорідні члени речення». Яка з цих тем є широкою? Чому?

5. Прочитайте. Запишіть текст. Визначте його тему й основну думку.

6. Запишіть текст. Про що в ньому розповідається? Знайдіть речення, в якому міститься основна думка.

б) заголовок: 1. Прочитайте текст, з'ясуйте, про що йдеться в тексті. Виберіть найбільш вдалий заголовок «Лисиця», «Пухнаста мисливиця», «Лисиця і миші».

2. Прочитайте текст, визначте, в якому із заголовків висвітлюється тема тексту, а в якому – основна думка: «Мешканці лісу», «Лісу необхідні всі його мешканці».

3. Про що може розповідатися в тексті, якщо він має заголовок: «Осінь у парку», «Осінні турботи їжачка», «Праця людей восени»?

- членування тексту: 1. Послухайте вірш Оксани Калинової і намалюйте казковий будиночок під назвою «Текст». Скільки поверхів він має? Назвіть їх.

2. Прочитайте текст. Визначте, де початок тексту, основна частина і завершення (висновок). Зберіть текст в правильній послідовності та запишіть.

3. Прочитайте. Подумайте, якої частини не вистачає. Складіть її на основі малюнку, використовуючи 3,4 речення.

4. Прочитайте. Чому автор виділив у тексті три частини? Придумайте заголовки до кожної з них. Запишіть.

До того ж передбачалася робота з такими елементами тексту, як ключові (опорні) слова: 1. Прочитайте опорні слова однієї відомої казки? Як вона називається? 2. Прочитайте ключові слова з іншої, не менш відомої казки. Якими словами ви б дописали цей рядок? 3. Прочитайте та порівняйте опорні слова з двох невеликих оповідань з однаковими назвами. Спробуйте встановити їх зміст.

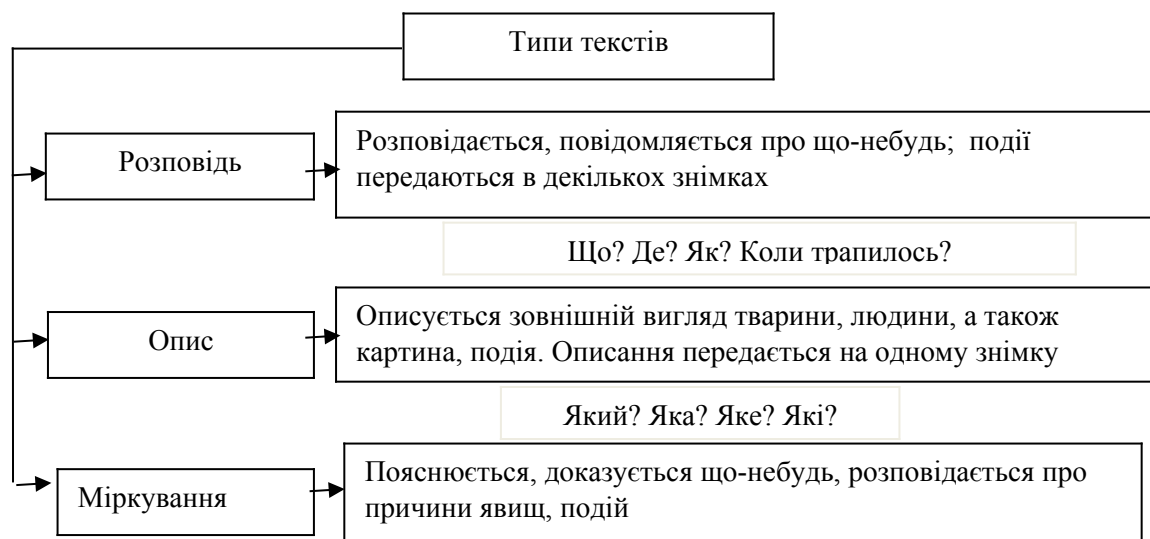
4. Напишіть опорні слова для розповіді на будь-яку тему (наприклад, «Наш двір», «Як я познайомився зі своїм другом», «Мій комп'ютер» та ін.).

На першому етапі спрямувалася увага дітей на роботу з **типами текстів**, яким було присвячено декілька уроків української мови: один урок передбачав закріплення вивченого раніше, інші – поглиблену роботу з розповіддю, описом та

міркуванням як типами мовлення. Кожен урок будувався відповідно до вимог принципу наступності, тобто нові знання формувалися на основі здобутих.

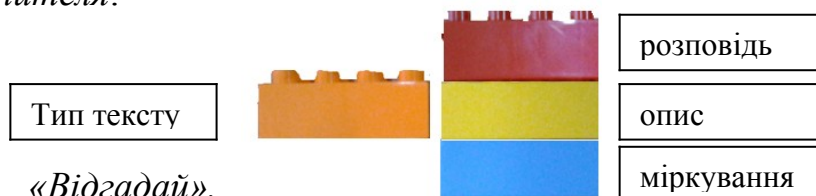
Пропонуємо фрагмент першого уроку «Тексти різних типів мовлення».

Аналіз схеми. У попередніх класах ви знайомилися з трьома типами текстів. Розгляньте схему «Типи текстів». Розкажіть, які бувають тексти і чим вони відрізняються? Яке запитання можна поставити до кожного з них?



- Створіть вежу типів тексту за допомогою шести цеглинок lego.

Матеріал для вчителя:



- Гра «Відгадай».

Прочитайте зачини. Визначте, який вказує на розповідь, який на опис, а який на міркування. Покажіть типи тексту цеглинками lego (червона цеглинка – розповідь, жовта цеглинка – опис, блакитна цеглинка – міркування).

- Ми були на полюванні в лісі. Раптом чую – Джин загавкав і затих.
- Дивовижна у нас живе пташка. Називається – паучник.
- Вовк став розмірковувати: чому в лісі називають його сірим розбійником?

Пошукова робота. 1.Прочитайте текст. Знайдіть і спишіть ту частину, в якій є опис будинку в Простоквашино.

У Простоквашино

У будинку все було. І піч, і ліжка, і фіранки на вікнах! І радіо, і телевизор у

кутку. Правда, старенький. І посуд різний на кухні був. І в городі біля будинку все посаджено. А в сараї вудочка знайшлася. Дядя Федір узяв її та пішов рибалити. А кіт Матроскін із Шариком пічку розтопили і води принесли. Потім вони поїли, радіо послушали і спати лягли. Дуже їм у цьому будинку сподобалося.

2. Прочитайте текст, у ньому об'єднані два типи тексту. Знайдіть їх за допомогою схеми.

О		П
Який?	+	Що трапилось?

Півник із сім'єю

Ходить по двору півник: на голові червоний гребінець, під носом червона борідка. Ніс у Петі долотцом, хвіст у Петі колесом, на хвості візерунки, на ногах шпори.

Лапою Петя купу розгрібає, курочок з курчатами закликає: «Збирайтеся, я вам зернятко знайшов!». Курочки з курчатами зібралися, розкудкудахталися: зернятко не поділили – побилися.

Петя-півник драк не любить, тому відразу сім'ю помирив!

«Майстерня» (групова робота). Розгляньте схеми. Які типи мовлення застосовуються в них? Складіть розповідь відповідно першій схемі. Почніть так: У мене є пес Барбос.

О		П
Який?	+	Що трапилось?

• Складіть розповідь відповідно другій схемі. Почніть так: Кожен день ми допомагаємо мамі.

П		М
Що трапилось? (як ми допомагаємо)	+	Чому потрібно мамі допомагати?

На другому уроці української мови акцентувалася увага на особливостях **розповіді як типу мовлення**. Мета уроку полягала у формуванні вміння розпізнавати розповідь від інших типів мовлення, визначати тему, основну думку, структуру, добирати заголовок, правильно застосовувати займенниковий і синонімічний ланцюговий міжфразовий зв'язок, засоби зв'язку.

Фрагмент уроку «Тип тексту: розповідь».

III. Засвоєння учнями особливостей тексту-розповіді.

«Мозковий штурм». Прочитайте. Визначте тип тексту. Доведіть, що цей текст-розповідь? На які питання він відповідає? Чи достатньо одного знімку, щоб сфотографувати події? Чому? Скільки в ньому смислових частин? Доберіть до них заголовки і запишіть їх.

Одного разу Кім поліз у човен і знайшов там єдину річ, яку можна було зжувати, – гумову пробку. Нею був заткнутий клапан, що випускав повітря з надувного човна. Кім ліг, затиснув пробку між лапами та загарчав – пробка йому починала подобатися.

Він гриз її довго. Гумка не піддавалася. Тільки через годину Кім її розгриз. І тоді сталася зовсім дивна і неймовірна річ.

Густий струмінь повітря з ревом вирвався з клапана, як вода з пожежного шланга, вдарив Кіма по морді, підняв і підкинув його в повітря. Кім чхнув, заверещав і полетів у зарості кропиви, а човен ще довго свистів, боки його тряслися і худнули на очах.

Після цього випадку Кіма посварили.

«Ми дослідники». 1. Прочитайте. Визначте тему тексту. Придумайте заголовок.

Рано вранці я з товаришем зібрався на рибалку. Товариш накопав черв'яків, зібрав вудки. На березі тихого затону ми вибрали місце. Ось і перша рибка. Товариш викинув на пісок великого окуня. Раз у раз він витягав окунів. Мій поплавок немов застиг. Ми помінялися місцями. Незабаром у мого друга було повне відро. Мій улов ледь закривав дно. Сумний я пішов додому. Біля огорожі нас зустрів дід Ілля. Він посміхнувся і сказав, що рибу налякав білий колір моєї сорочки і вудочки.

2. Прочитайте. Чи зрозуміла вам основна думка тексту? Назвіть речення, в якому вона виражена. Де знаходиться це речення?

Йшли лісом двоє товаришів, і напав на них ведмідь. Один заліз на дерево, а другий упав і прикинувся мертвим. Підійшов до нього ведмідь, понюхав і відійшов. Товариш зліз з дерева та сміється:

- Ну, що ведмідь тобі на вухо говорив?

- Погані ті люди, які товариша в біді залишають.

3. Прочитайте. Знайдіть початок, основну частину та завершення тексту. Перепишіть текст. Кожну частину пишіть з абзацу. Придумайте до виділених частин тексту заголовки. Запишіть їх.

Біля дому росла маленька яблунька. Піднявся сильний вітер. Він став ламати деревце. Сашко приніс палку. Хлопчик підв'язав яблуньку. Яблунька була у безпеці.

Якість тексту-розповіді залежить від уявлень про зв'язність тексту, закони побудови, тобто основних видів міжфразових зв'язків. Оскільки речення в розповіді зв'язуються ланцюговим зв'язком для правильної побудови висловлювань та уникнення повторів, тому школярів ознайомили із цим зв'язком та його видами.

Фрагмент уроку «Тип тексту: розповідь. Ланцюговий міжфразовий зв'язок».

II. Повідомлення теми.

На заняттях української мови ми продовжуємо розкривати «секрети» творення текстів. Сьогодні ви познайомимось з одним із видів зв'язків речень у тексті-розповіді.

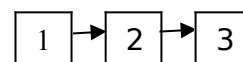
III. Робота над темою уроку.

Спостереження. Прочитайте текст.

На день народження мама подарувала мені крихітного пухнастого кошеня. Воно було димчасте, з білою грудкою, зірочкою на голові та маленьким носиком. Малюка ми назвали Кнопкою.

- Зверніть увагу, що речення пов'язані між собою послідовно, як би ланцюжком: друге з першим, третє з другим тощо. Друге речення з першим поєднується за допомогою слів *він і кошеня*, третє з другим – *малюк і він*. Отже, речення можуть «зчіплюватися» за допомогою близьких за значенням слів (синонімів) (кошеня, малюк) та слів-помічників (він). Навіщо в тексті слід замінювати слова? (щоб не було повторів).

Висновок: У текстах-розповідях речення зв'язуються послідовно, ніби



ланцюгом (друге – з першим, третє – з другим тощо): . Такий зв'язок називають *ланцюговим*.

«*Мозковий штурм*». Прочитайте речення. Чи пов'язані вони за змістом? Замість якого слова вжито виділені слова? Як можна назвати такий вид ланцюгового зв'язку (займенниковий або синонімічний)?

- Удень латаття ніжиться на воді. Вночі *воно* пірнає під воду.
- Прийшла осінь. Діти пішли в школу. На уроках *школярі* пишуть, читають, думають, відповідають. Весело і цікаво живеться *учням*.

IV. Закріплення вивченого матеріалу

- Спишіть текст. Замініть, де потрібно, повтори. Визначте тип ланцюгового зв'язку.

Якось діти гуляли в лісі. Біля старої верби діти побачили старенького їжачка. Петрик обережно вкотив їжачка до маленької торбинки. Діти принесли їжачка додому і налили їжачку в миску молока.

Знайомство з особливостями **тексту-опису** реалізовувалося на декількох уроках. На першому уроці школярі навчалися безпомилково визначати текст-опис від інших типів висловлювань, формулювати тему, основну думку, добирати заголовки, визначати структуру. На другому уроці учні оволодівали вміннями застосовувати паралельний і ланцюговий міжфразовий зв'язок, засоби зв'язку. На третьому уроці знайомилися із словами-помічниками (слова-ознаки, слова-порівняння).

Фрагмент уроку «Тип тексту: опис».

II. Робота над темою уроку.

«*Фотографування*». Прочитайте. Визначте тип тексту. Доведіть, що це опис.

Гарно в парку ранньої осені. Погода стоїть тепла. Повітря чисте і прозоре. Небо блакитне. На золотому фоні листів дуба, виділяють жовті листя клена. Від дерева до дерева тягнуться тонкі сріблясті ниточки павутини. Тиша в осінньому парку. Тільки ледь чутно, як падає листя. Добре в осінньому парку!

- Яка була погода в цей день? Яке було повітря? А небо? Якими були

дерева?

- Ви перерахували ознаки осіннього парку. Чи можна їх побачили одночасно? Якби ви були фотографом, скільки знімків зробили б?

«Ми дослідники». 1. Прочитайте. Визначте тему тексту та доберіть заголовок.

У мене вдома живе болонка на прізвисько Пушок. Це маленька кімнатна собака. Він гарний та кудлатий. У нього біла, довга, шовковиста шерстка. Мордочка в Пушка невелика, з величезними очима-гудзиками і маленьким носиком. Кучерява шерстка на морді приховує ніс та очі. В Пушка злегка довгасті вуха, які він піднімає, коли насторожується або прислуховується. Лапи в нього невеликі, але дуже сильні, причому передні трохи коротше задніх.

2. Прочитайте текст. Чи можете ви уявити, як виглядає біла чапля? Що головне хотів розповісти автор, описуючи пташку? Прочитайте речення, в якому міститься основна думка. В якій частині тексту вона розкривається? Які ознаки білої чаплі підібрав автор, щоб розкрити основну думку?

Що за біла хмаринка ніби повисла над берегом озера? Придивися – це біла чапля.

Усе в цій пташці гарне – і високі тонкі витончені ноги, і граціозно довга шия витягнута з невеликою голівкою, і, нарешті, дивовижне сніжно-біле оперення великих крил, що нагадують пачку балерини.

У нашій країні це диво природи охороняється державою.

3. Прочитайте текст. Який заголовок більше відповідає темі тексту «Жар-птиця», «Удоди», «Несподіваність».

Вийшов я на лісову галявину і від несподіванки зупинився.

Над пожовклою травою літали яскраво розмальовані птиці. Грудка в них рожева. Крила з чорно-білими смужками. А на голові красується, горить у сонячних променях рудий чубчик.

Це казкова жар-птиця. Це були удоди.

Гра «Лабораторія». Тексти-описи, як і всі тексти, характеризуються певною структурою: вступ, основна частина, завершення (може не бути). Ці

структурні елементи реалізуються в одному абзаці. Водночас, їх можна поділити на частини, особливо це стосується створення текстів за картиною.



Складання структури тексту за допомогою шести цеглинок lego.

- Прочитайте в кожному тексті перші речення. Чи можна здогадатися, про кого буде розповідатися далі? Як називається перша частина тексту? Чим продовжуються висловлювання? Які слова, продемонстрували опис тварин? В якій частині тексту вони розташовані? Прочитайте останню частину першого тексту. Що виражає автор у цих словах? Чи є речення, що завершує висловлювання, у другому тексті? Зробіть висновок про структуру тексту-опису.

- Побудуйте структуру кожного тексту з *lego* (зачин – жовтий колір, основна частина – блакитний колір, завершення (якщо є) – рожевий колір).

- До нас на балкон кожен день прилітає синиця. Голівка в неї чорненька, щічки біленькі, грудка жовтенька. Спинка і крила зеленувато-сірі. Хвостик маленький, прямий. Очей не відведеш від цієї пташки!

- Це такса. У неї чорна або коричнева шорстка, висячі вуха, довге тіло, короткі й сильні лапи та довгий хвіст .

Матеріал для вчителя: Текст 1 –  Текст 2 – 

Іншою особливістю текстів-описів є *міжфразовий зв'язок речень*. Відомо, що речення скріплюються ланцюговим ($\boxed{1} \rightarrow \boxed{2} \rightarrow \boxed{3}$) і паралельним ($\begin{matrix} \boxed{1} \\ \boxed{2} \quad \boxed{3} \quad \boxed{4} \end{matrix}$) типом зв'язку. Водночас частіше використовується паралельний зв'язок, який передбачає зв'язок усіх речень з першим за змістом. Вони доповнюють та розкривають його.

Фрагмент уроку «Зв'язок речень у тексті-описі».

Аналіз.

- Прочитайте.

Настала тепла ніч у лісі. Скрекочуть нічні коники. Заливаються в кущах солов'ї. У високій траві без відпочинку кричать деркачі. Без звуку літають кажани. По краях стежки засвітилися зелені ліхтарики світлячків. Тиша. Лець

чутно дзюрчать лісові струмки. Пахнуть запашні нічні фіалки.

- Визначте тип тексту.

- Що є об'єктом опису? (ніч у лісі)

- Чи є в цьому тексті слова, що скріплюють речення (займенники, синоніми, антоніми, сполучники)? (ні)

- Чи можна назвати цей зв'язок ланцюговим? (ні)

- Сьогодні ми познайомимося з новим типом зв'язку речень у тексті.

Речення у висловлюваннях можуть зв'язуватися без єднальних слів.

- Подумайте, яке речення є важливим за змістом у тексті? (Настала тепла ніч у лісі).

- Правильно, перше речення тексту є найважливішим. Інші речення розкривають його зміст. У них розповідається про те, як виглядає тепла ніч у лісі. Якщо в тексті всі речення зв'язані за змістом з першим і розкривають його зміст, то такий зв'язок називається *паралельним*. Речення не скріплюються між собою займенниковими, синонімічними словами.

- Спробуйте переконатися, чи завжди в текстах-описах речення зв'язані паралельним зв'язком. Прочитайте текст.

Лисиця

У лісі під ялинкою сидить лисиця. У неї руда шубка, а на шиї білий пухнастий комірець. Лапи покриті чорною шорсткою. Темний пухнастий хвіст лисиця відкинула назад. Очі карі, погляд хижий. Лисиця дуже гарна.

- Визначте тип тексту. Доведіть.

- З'ясуйте тип зв'язку: ланцюговий чи паралельний (ланцюговий зв'язок).

- Назвіть засоби зв'язку (повтор слова «лисиця», займенник – у неї)

- Як ви думаєте, чому в цьому тексті використовувався саме ланцюговий зв'язок речень? (об'єктом опису є лисиця. У кожному реченні повідомляється щось нове про лисицю, тобто перераховуються її ознаки. Кожен раз уточнюється, що в лисиці руда шубка, пухнастий хвіст та ін.).

- Отже, особливістю текстів-описів є застосування ланцюгового й паралельного зв'язку речень.

Продовжуючи працювати над особливостями тексту-опису, звертали увагу школярів на *слова-помічники* (слова-порівняння, слова-ознаки), що сприяють створенню цих висловлювань.

Фрагмент уроку «Помічники тексту-опису». Урок проходив з використанням інтерактивної дошки.

III. Підготовка до сприймання нового матеріалу

Гра «Ми дослідники». Прочитайте текст, записаний на дошці.

Сорока – гарна пташка. В народі її називають білобока. З двох боків у неї пір'я біле. А ось голова, крила і хвіст чорні, як вугілля. Дуже гарний у сороки хвіст – довгий, прямий, ніби стріла. Пір'я на ньому не просто чорні, а з зеленуватим відливом. Нарядна пташка!

- Який це тип тексту?

- Виберіть заголовок, що найбільше підходить до тексту (діти підходять до дошки і перед текстом ставлять заголовок).

- Пригадайте, яку структуру має текст-опис. Придумайте заголовок до кожної частини (на дошці з'являється план опису).

IV. Засвоєння учнями особливостей тексту-опису.

Пошукова робота.

- Текст-опис має слова, що допомагають побудувати його. Знайдіть слова, на основі яких описується пір'ячко сороки. Яка в пташки по кольору голівка? Які крила? Який хвіст? Що називають ці слова? (ознаки предмету, в даному випадку – ознаки пір'їв, голови, крил). Їх можна побачити одночасно? На які питання вони відповідають? Пригадайте, до якої частини мови належать ці питання? (прикметник) З чим автор порівнює крила й голівку сороки? Чому? З чим порівнює хвіст? Якщо автор порівнює її частини тіла, як тоді можна назвати ці слова? (порівняннями) Отже, зробіть висновок. Які ж слова використовуються в тексті? (слова-ознаки і слова-порівняння). Для чого вони потрібні в описі? Якими словами з'єднуються порівняння зі словом, що порівнюється? (як, мов)

V. Закріплення вивченого матеріалу.

Гра «Хто швидше». 1. Доповніть вираження своїми порівняннями. Запишіть

їх.

Солодкий, як... , холодний, як... , гарний, як... , твердий, мов... , білий, як... , м'який, як... , голодний, як... , колючий, як... .

2. За якими ознаками опишете моркву, собаку, стіл, лист?

3. Прочитайте ознаки. Відгадайте, кого вони описують?

Руда, пухнаста, спритна, швидка –

Бурий, клишоногий, незграбний –

Маленький, рухливий, колючий –

Бібліотечна, цікава, улюблена –

Круглий, обідній, дерев'яний –

Осінні, багряні, пожухлі –

Останнім типом тексту є **міркування**. Перед його знайомством в експериментальній методиці реалізовувалася пропедевтична робота, яка передбачала формування вмінь усно міркувати та правильно складати на письмі речення-міркування.

Гармонійну ситуацію створюють аспектні уроки, оскільки в процесі вивчення граматичного варіанту можна спрямувати увагу школярів на розмірковування.

- Подумайте, яким словом треба доповнити рядок шевченківського вірша?

Світи тихий, краю милий,

моя ... !

- Чому в цьому слові звуків більше, ніж букв?

Сприятливим матеріалом на аспектних уроках є тексти, у змісті яких міститься запитання *чому?*, *навіщо?* чи до яких можна поставити ці запитання.

1. Прочитайте. Дайте відповідь на запитання шпака.

Молодий шпак навчився літати. Літав-літав по саду, сів на верхівку дерева, озирнувся. Добре кругом! І засвистів:

- Чому так добре на білому світі?

2. Прочитайте. Поясніть, чому з Дмитром ніхто не хоче грати?

У дитячому садку було багато іграшок. Діти гралися всі разом. Їм було

весело.

Тільки Дмитро сидів сам. Він зібрав біля себе цілу купу іграшок і охороняв їх від дітей.

- Моє! Моє! – кричав він, закривши іграшки руками.

Йому було сумно.

3. Прочитайте. Сформулюйте основну думку. Поставте до неї запитання *чому?* У відповіді застосовуйте слова: Я думаю, що ... , тому що... або Я згоден (а) з тим, що ... , тому що

Одного разу ми пішли в ліс і почули звук сокири. Два хлопчики зрубали осику.

Оглянули ми свіже дерево. Всередині стовбура була довга порожнеча. Це попрацював черв'як. А з порожнечі було видно вісім дірок. Це дятел лікував дерево. Сім дірок зробив доктор. Тільки на восьмий захопив шкідника. З'їв «хірург» черв'яка і врятував осику. А хлопці її погубили.

До того ж ефективними в процесі оволодіння усним міркування є загадки, на основі яких школярі не тільки відгадують предмет, але й доводять правильність відгадки.

Гра «Відгадайте та доведіть». Відгадайте загадки.

- Усяк школяр його шанує. Бо він пише ще й малює. Хто ж цей славний молодець? Це звичайний ...

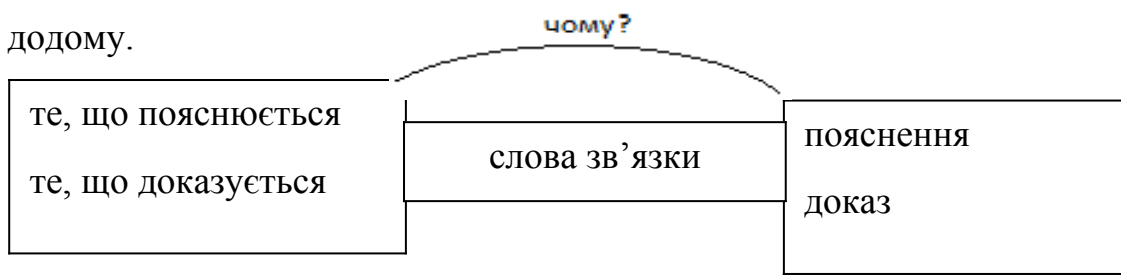
- Летіла птиця по синьому небу, розпустила крила і сонце закрила.

- Доведіть, чому відгадкою є олівець та хмара?

Крім того, на аспектних уроках акцентувалася увага на правильному створенні речень-міркувань.

«Мозковий штурм». Прочитайте речення. За допомогою схеми поясніть, з яких частин воно складається? Чим «зчіплюється»? Яка частина речення вимагає відповіді на запитання *чому?*

Дядя Федір пішов з Мотроскіним, тому що батьки не дозволили йому взяти kota додому.



тому що

Гра «Побудуй». Умова гри:

а) учитель показує малюнки, на основі яких діти складають речення.



б) учитель пропонує початок речення, учні усно продовжують його та складають за допомогою шести цеглинок lego.

1. Мого песика назвали Мудрий, 2. Вовк – хижа тварина, тому що
3. Собака загарчала, тому що... . 4. Ви проснулись рано, тому що... . 5. Малюк заплакав, тому що... . 6. Мій клас найкращий, тому що 7. Узимку день короткий, тому що 8. Кіт заліз на дерево, тому що

Пошукова робота. Прочитайте. Які думки висловлює Б. Заходер до слова *тому що*? Відмітьте початок пояснення ([]) та висновки ([]). Знайдіть словозв'язку, яке поєднує ці дві частини речення.

Давно мені хотілося познайомити вас, дорогі діти, із знаменитим плюшевим ведмедиком Вінні-Пухом і його друзями. Але зробити це було не так просто, тому що Вінні-Пух та його друзі розмовляли тільки англійською мовою. Тому я вирішив спочатку навчити Вінні-Пуха і його друзів спілкуватися знайомою вам мовою.

Вагомі можливості у формуванні вмінь усно міркувати мають уроки розвитку комунікативних умінь. Пропонуємо **фрагмент уроку «Казковий вернісаж»**, побудований на основі мультфільмів.

III. Робота над темою уроку

(слайд 8 – ілюстрація до казки «Дюймовочка»)

- Вирушаємо далі по казковому вернісажу. Що це за казка? До неї є багато запитань, на які я не можу відповісти.

- Чому Дюймовочці дали таке ім'я?

- Чому Майський жук прогнав її? (інші комахи говорили, що вона не гарна: у неї дві ніжки, очі як коржики)

- Чому Дюймовочка втекла від миші та крота?

(слайд 9 – ілюстрація казок «Зайчикова хатинка», «Простоквашино», «Гидке каченя», «Муха Цокотуха», «Курочка Ряба»)

- Погляньте на колаж казок. Допоможіть пояснити, чому в казках трапилися деякі події?

- Лисиця втекла з луб'яної хатинки зайця, ...

- Дядя Федір пішов від батьків з Матроскіним, ...

- Гидке каченя боялося всіх на світі, ...

- Ніхто не прийшов на допомогу Мусі Цокотусі,

- Яйце розбилося, ...

Іншим етапом роботи було поглиблене **знайомство з текстом-міркуванням**.

Фрагмент уроку «Тип тексту: міркування», який відповідав вимогам принципу наступності: опора на попередньо сформовані вміння та формування нових.

II. Актуалізація опорних знань.

«Мозковий штурм»

По різному можна тексти створити,

Можна гарно все описати,

Можна над чимось поміркувати,

Можна про випадок розповісти.

- Назвіть дієслова у цьому тексті (створити, описати, поміркувати, розповісти). Як називаються тексти, в яких можна описати, поміркувати, розповісти?

III. Повідомлення теми уроку

Сьогодні на уроці будемо працювати з одним із них.

IV. Робота над новим матеріалом

«Мозковий штурм». Послухайте.

Чому дятел так спритно бігає по стовбуру: то вгору, то вниз, ніби по рівному полю? А тому що ноги і дзьоб дятла влаштовані чудово. На кожній лапці дятла чотири пальці – два йдуть вперед і два назад. Всі пальці озброєні гострими і чіпкими кігтями. А ще дятлу допомагає міцний хвіст, опущений униз. Ось чому цей птах так легко і швидко пересувається.

- Чи пояснює автор причину того, чому дятел не падає з дерева? На яке запитання відповідає текст? Який тип тексту дає нам відповідь на це запитання?

Гра «Я дослідник». Ознайомтесь з двома текстами. В першому визначте тему, відповідаючи на запитання: Що я дізнався з тексту?; у другому – сформулюйте головну думку, яку пояснює автор? В якому реченні вона висловлюється?

1. Чому весною неможна підпалювати стару траву. Разом з нею згорить родючий шар землі. В пожежі загинуть павуки, жаби, мурахи і пташки. Не втекти від вогню тим, чиї будинки знаходяться в траві. Давайте не будемо бездумно псувати те, що природа створює мільйони років!

2. Сова – дійсно унікальна пташка.

Багато в неї не так, як в інших птахів. Обидва ока «на обличчі» разом, а не по сторонах. Вона може легко повернути голову на 180 градусів. Літає безшумно. Бачить однаково добре і вдень, і вночі.

Взагалі, не пташка, а чудо!

Аналіз структури тексту-міркування. Складання її з lego.

- Прочитайте текст. Користуючись таблицею, дайте відповідь на запитання.

Пелікани не можуть пірнати. Це пов'язано з особливою будовою кісток і наявністю підшкірних повітряних мішків. Ось такі вони – пелікани!

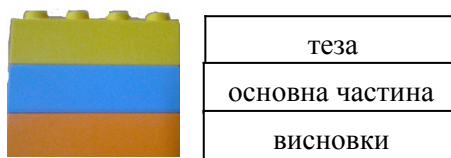
- З чого починається міркування? Прочитайте це речення. Як називається частина тексту, в якій міститься думка, що вимагає доказів? Яка наступна частина тексту-міркування? Що в ній робить автор? Зачитайте докази. Чим закінчується

текст?

Пелікани не можуть пірнати. ЧОМУ?	Теза (речення, що вимагає доказів, пояснення)
ТОМУ ЩО Це пов'язано з особливою будовою кісток і наявністю підшкірних повітряних мішків.	Основна частина (наводяться докази, пояснення) Докази
Ось такі вони – пелікани	Висновки

- Побудуйте структуру тексту-міркування за допомогою шести цеглинок *lego*.

Матеріал для вчителя:



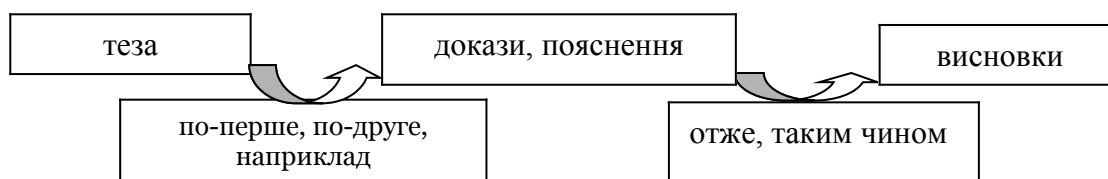
Гра «Хто швидше». Прочитайте речення. Розташуйте їх так, щоб утворився текст-міркування. Назвіть структурні частини цього тексту. Запишіть виправлений текст.

От і радіють наші гороб'ята.

Це тому, що весна приносить тепло. Сходять сніги. З'являються комашки. Є чим поживитися. Закінчилися голодні зимові дні.

І чому це з приходом весни горобці так голосно цвірінчать?

«Я дослідник». У тексті-міркування всі частини можуть з'язуватися між собою. За допомогою схеми розкажіть, як скріплюються теза, основна частина, висновок?



«Тренувальна вправа». Перепишіть текст. Підкресліть слова-зв'язки. Для

чого вони використовуються в тексті?

Мурашки – наші друзі. По-перше, ці маленькі комахи роблять родючішим ґрунт, по-друге, розносять на далекі відстані насіння рослин, по-третє, воюють з різними шкідниками лісу, саду та городу. В мурашнику панує злагода, і кожен знає своє діло

Іншу особливість тексту-міркування (**міжфразовий зв'язок**) школярі усвідомлювали на основі аналізу трьох текстів. У результаті роботи учні приходили до висновку, що в такому типі мовлення речення зв'язуються паралельним, ланцюговим або двома способами одночасно.

Фрагмент уроку «Знайомство з типами зв'язку речень у тексті-міркування».

II. Актуалізація опорних знань.

«Пригадування». Пригадайте, якими типами зв'язку «зчіплюються» речення в тексті розповіді та описі. За допомогою чого з'єднуються речення в ланцюговому способі зв'язку? Як «зчіплюються» речення в процесі застосування паралельного виду зв'язку?

III. Повідомлення теми уроку.

Сьогодні ми дізнаємося як зв'язуються між собою речення в тексті-міркування.

IV. Робота над темою уроку.

«Пошукова робота з використанням lego». Прочитайте тексти-міркування.

-Визначте, який тип зв'язку речень застосовується в першому тексті (ланцюговий, паралельний, змішаний)? Хто вважає, що ланцюговий тип зв'язку, підніміть червону цеглинку lego, паралельний – синю цеглинку, обидва види зв'язку – зелену цеглинку? Поясніть свій вибір. Прочитайте другий текст. З'ясуйте вид зв'язку. Підніміть цеглинку червоного, синього чи зеленого кольору. Прочитайте третій текст. Зробіть аналогічну роботу. Який висновок можемо зробити з третього тексту? (в одному тексті можуть зустрічати усі види міжфразового зв'язку)

- На краю лісу близько мурашника виріс чистотіл. Чому в рослини така

назва? А ти розламай його. І побачиш, що на зламаній частині стебельця виступить яскрава капелька соку, якою лікують захворювання шкіри.

- Січень – найлютіший місяць зими. Міцний лід сковує річки. Випадає багато снігу. Важко птахам і тваринам, яким нічого їсти. Ось чому січень називають самим лютим місяцем року.


- Навіщо потрібні кімнатні квіти?

Кімнатні квіти не тільки створюють затишок, але й приносять користь. Вони роблять чистим повітря. Хлорофітум, наприклад, володіє значним бактерицидним ефектом. Кімнатна герань виділяє біологічно активні речовини, що вбивають стафілококи і стрептококи. Фікус очищує повітря від токсинів, тому його доречно ставити на вікна, що виходять на гучну автостраду або фабрику. Кактуси захищають нас від електромагнітного випромінювання. За допомогою квітів можна добитися і підвищення вологості повітря. Квіти, яким потрібно багато вологи, зазвичай повертають її через листя. Це фіалки, папороті. Тому, якщо ви хочете перебувати в чистому класі, обзаведіться кількома рослинами і регулярно доглядайте за ними.

Крім того, зверталася увага на види текстів-міркування (міркування-доказ, міркування-пояснення).

Фрагмент уроку на тему «Види текстів міркування: міркування-доказ, міркування-пояснення», на якому школярі навчалися вирізняти ці типи текстів, знайомилися із структурою тощо.

II. Повідомлення теми уроку.

«Мозковий штурм». Подивіться на фрагмент мультфільму  «Вінні-Пух і бджоли». Пригадайте, що робить ведмедик біля дерева? (розмірковує) Яким реченням починається роздум? Чи приводить ведмедик докази? Завершіть роздуми Вінні-Пуха (значить я повинен його достати). З такими розмірковуваннями, які продемонстрував ведмедик, ви знайомилися на попередніх уроках. Як називаються такі тексти?

III. Робота над темою уроку.

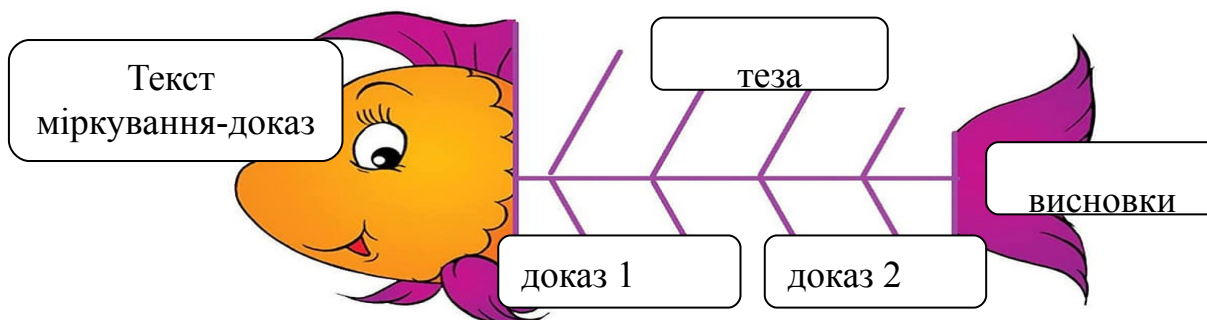
а) знайомство із структурою тексту міркування-доказу.

- Тексти-міркування бувають декількох видів. Зараз ви працювали одним із них. Це міркування-доказ, оскільки в ньому щось доводилося.

Текст міркування-доказ має свою структуру: зачин (теза), основна частина, в якій наводяться докази і закінчення. Прочитайте висловлювання. Знайдіть речення, в якому висвітлюється теза. Відшукайте речення, які доводять, що хліб треба берегти. Скільки доказів використовується в тексті? Прочитайте висновки. Складіть структуру цього тексту на «рибці».

Хліб треба берегти, адже хліб – це саме життя. Люди вкладають велику працю в його вирощування. В спеку і холод хлібороби працюють у полі. Особливо важко доводиться в жнива. У хлібі тепло серця. Тому хліб треба берегти, адже хліб – це саме життя.

Матеріал для вчителя:



б) знайомство з текстом-поясненням

- Уважно подивіться мультфільм «Фіксіки. Ртуть». Пригадайте, як Фіксіки пояснювали про обережне застосування приладів, що містять ртуть? Чи здогадалися ви, який текст-міркування склали Фіксіки? (міркування-пояснення).

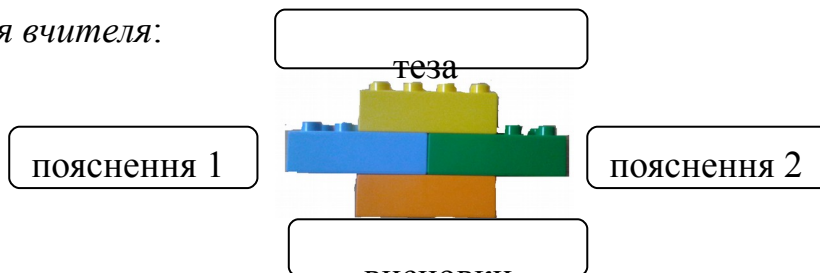
Робота над структурою міркування-пояснення за допомогою lego

- Прочитайте. Від якої особи побудований текст? Яку тезу висловлює собака? Які наводить пояснення? Чим завершується думка собаки? Складіть структуру тексту за допомогою lego (жовта цеглинка – теза, синя і зелена – пояснення, помаранчева – висновки).

Ось і літо закінчилось. Як я люблю цю пору року. Літом – не то, що взимку! Зимому нелегко прогодуватися. Знайдеш на дорозі недоїдок, а він примерз,

попробуй укуси. Зимою сумно. Тільки і радість, коли діти катаються на санях. Можна за ними побігати, полаяти. Ні, літом краще!

Матеріал для вчителя:



- Чим вирізняється структура текстів, що ви проаналізували?

Крім типів тексту, увага школярів була звернена на *стилі мовлення*.

Фрагмент уроку «Стилі мовлення».

«Мозковий штурм». Ви знайомі із стилями мовлення? Пригадайте їх. Для цього розгляньте малюнки з мовленнєвими ситуаціями. Заповніть таблицю.

- Мовленнєва ситуація № 1 – двоє дітей розмовляють: Хто бере участь у цій мовленнєвій ситуації? Що вони роблять? З якою метою відбувається діалог? (з метою спілкування). Як називається стиль мовлення, що передбачає розмову між людьми? Виберіть із запропонованих (розмовний).

- Мовленнєва ситуація № 2 – хлопчик читає вірш: Хто бере участь у цій мовленнєвій ситуації? З якою метою він читає вірш? (щоб передати емоції, почуття і свій настрій та автора). Як можна назвати стиль мовлення, спрямованого на читання/слухання художньої літератури? (художній).

- Мовленнєва ситуація № 3 – дівчинка робить повідомлення про пролісок. Вона докладає, що пролісок – це невисока рослина з двома листочками, які з'являються одночасно з квітами. Володіє приємним, але слабким запахом. Латинська назва проліска «галантус», що в перекладі означають «молочна квітка». Отже, з якою метою дівчинка розповідає про пролісок? (передати іншим знання, інформацію) Чи можна такий опис квітки почути в художній літературі? В якому стилі застосовується текст?(науковому).

- Мовленнєва ситуація № 4 – поліцейський пише протокол (У селі N проживала громадянка Коза зі своїми сімома неповнолітніми дітьми. Неподалік від їх будинку мешкав ніде не працюючий громадянин Вовк. Ретельно спланувавши свій злочин у відсутності громадянки Кози, Вовк наніс візит її

неповнолітнім дітям. Порушивши межі приватної власності обманним шляхом, злочинець викрав шістьох дітей і цінні речі. Прийшовши додому, мати дізналася про те, що трапилося від сьомої дитини, який згодом дав свідчення працівникам поліції. Спільними зусиллями внутрішніх органів і громадськості небезпечний злодій був схоплений, ізольований від суспільства. Діти і майно були повернуті громадянці Козі). Виберіть стиль, який підходить до цього тексту (офіційно-діловий).

- Побудуйте вежу стилів мовлення з шести цеглинок lego.

Гра «Упізнай». Чарівні стилі, хочуть подивитися, чи зможете ви визначити, в якому стилі мовлення записаний кожен текст.

- Ну і гроза пройшла сьогодні! Ти не повіриш, але я навіть злякався. Я тільки сів за уроки, а тут як вдарить! Ти знаєш, так бабахнуло, що в нашій квартирі всі меблі затремтіли.

- Гроза – це зливові дощі, що проходять з розрядами блискавок і гуркотом грому.

- Насувалася гроза. Попереду величезна хмара піднімалася з лісу. Наді мною мчалися довгі сірі хмари... Раптом загудів сильний вітер, зашелестіли дерева, застукали великі краплі дощу. Блиснула блискавка і почалася гроза.

- На уроці математики було запропоновано скласти задачу за малюнком. Який стиль будете застосовувати, складаючи текст задачі?

«Майстерня» (робота в групах). Попрацюйте в групах. Перша група створює текст у розмовному стилі, вибравши з дужок слово-синонім, що властиве цьому стилю; друга група складає текст у художньому стилі. Запишіть відредагований текст.

Біля струмка (виросла, вимахала) красуня Троянда. На гілку перед нею (сіл, видерся) соловей. Із захопленням він дивився на квітку.

Солов'їні (пісні, верещання) звучали над струмком, і той підспівував їм тихим дзюрчанням.

Але прийшла осінь. Опали пелюстки прекрасної Троянди. Струмок забрав їх удалину, і затихла соловейкова пісня.

Відповідно до принципу наступності останнім завданням першого етапу було зміцнення уяви про **докладний, стислий, вибірковий і творчий переказ тексту та ознайомлення з поняттям «мовленнєві жанри»**.

На завершальному етапі початкової мовної освіти учні повинні вміти переказувати текст різними способами. У дослідженні звернули увагу на докладний переказ, оскільки він найчастіше використовується під час навчання учнів у школі, а також на стислий і вибірковий, що в перспективі передбачають виконання більш складної роботи (писати реферати, відгуки тощо), та творчий, який є перехідною ланкою між переказом і власним текстом. Робота над будь-яким переказом супроводжувалася поясненням смислового (тема, основна думка, ключові слова), композиційного (вступ, основна частина, висновок), структурного (стиль, тип, форма мовлення) аспекту, що розвиває вміння сприймати та розуміти висловлювання.

Фрагмент уроку «Різнобарв'я переказів тексту».

II. Актуалізація опорних знань

«Мозковий штурм». Що ви знаєте про переказ? Які бувають перекази? Коли ви користуєтесь докладним, а коли стислим переказом?

III. Робота над матеріалом уроку.

«Ситуативні завдання». Прочитайте. Подумайте, коли ви будете говорити стисло, а коли докладно. Відповідь покажіть цеглинками lego (рожевий колір – стисло, зелений колір – докладно).

а) Ви пояснюєте, як пройти до вказаної вулиці людині, яка вперше приїхала до нашого міста. Ви говорите, а вона записує.

б) Ви з товаришем дивитесь серіал, який вам подобається. Але він пропустив одну серію. Як ви будете переказувати йому події цієї серії?

в) По телебаченню вже декілька місяців показують фільм. Перед кожною новою серією диктор переказує зміст попередньої...

г) Ви прийшли в бібліотеку і забули назву книжки. Ви будете переказувати її повністю, чи стисло?

д) Ваші батьки залишили вас на цілий вечір з маленьким братом або

сестричкою. Він (вона) просить розповісти казку. Як ви будете це робити?

є) Вас запросили на зустріч з науковцем, який цікаво розповідає про зорі. Ви зацікавилися деякими фактами. Як будете записувати доповідь повністю чи стисло?

2. Прочитайте текст. Як треба було відповісти на запитання Каті – стисло чи докладно? Сформулюйте правильно відповідь.

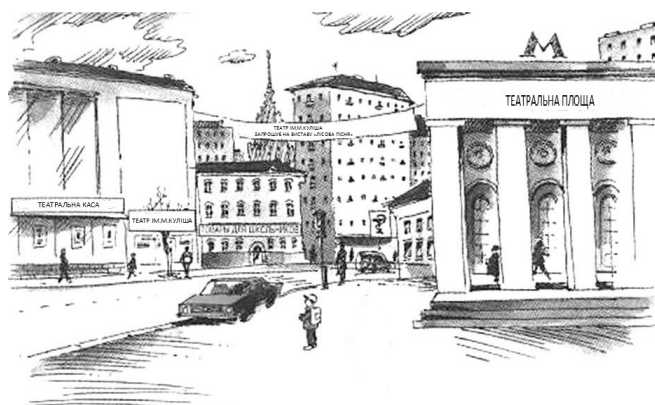
Катя: Як наші хлопці зіграли з 4 б?

Оля: Ой, зараз розповім! Так було цікаво! Вчора ми зібралися з подругами, ти знаєш – з Марійкою, Іриною. І ще хтось був... Забула... Спочатку я не хотіла йти, але мене вмовили дівчата. Так ось. Прийшли ми в зал, а там вже все почалося.

Катя: Так як зіграли? До побачення, мені вже їхати пора, запізнююся!

Оля. Зачекай! Саме цікаве не розповіла!..

3. Перед вами малюнок вулиці. Уявіть, що вам необхідно зустрітися з товаришем. Подумайте та скажіть, як стисло і точно назначите місце і час зустрічі.



Творча робота. 1. Познайомтесь з текстом, в якому розповідається про давнього помічника і товариша людини – коня. Перекажіть текст, спираючись на виділенні слова. Який вид переказу у вас вийшов?

У народі кажуть: «Не має коню рівної на землі тварини».

Дійсно, у коня *чудова пам'ять* на місця та предмети. Він орієнтується і в дощ, і в заметіль, і в ночі, і в день. До того ж у тварини *тонкий слух*. Він розвинений набагато сильніше за зір. Кінь ловить непомітні шелестіння, які

людина не сприймає, добре розрізняє кроки свого хазяїна і впізнає їх ще до того, як він з'явиться у дверях конюшні. Будова вуха така, що лоша не тільки ловить звукові хвилі, але й посилюють їх. Рухомі вуха завжди повертаються до джерела звука. Коли кінь потрапляє до незнайомого міста: він «грається», тобто уважно прослуховує це місто.

Крім слуху, у коня сильно *розвинуто почуття нюху*. Найбільш чутливі в нього губи та копита. Тому говорять, що він «бачить» ногами дорогу.

Ситуативна вправа. Уявіть, що ви приймаєте участь у телепередачі «Наші улюблені тварини» і вам пропонують розповісти про коня не більше двох хвилин. Використовуючи попередній текст, стисло розкажіть про цю тваринку.

Мозковий штурм. Іноді ми переказуємо не весь текст, а тільки те, що нам потрібно. Спочатку вибираємо необхідні частини, потім, переказуючи, з'єднуємо їх в єдине ціле – текст. Який вид переказу застосовується у цьому випадку?

Переказування. Прочитайте текст. Перекажіть ту частину, в якій розповідається про айсберг. Подумайте, яке речення буде першим? А другим? Може у другому реченні розповісти звідки взявся айсберг? Яке речення буде останнім?

З хвилі на хвилю рухається корабель. Його курс – це південь. І з кожним днем стає холодніше – тому що ми пливемо на Південний полюс, до Антарктиди.

Нарешті, вітер стих, океан заспокоївся. Але що це попереду? Над поверхнею води піднімаються високі струмені води. Фонтан, ще фонтан... ми проходимо мимо зграї китів. Тварини-велетні спокійні: знають, що корабель для них не загроза.

Здалеку заблистіла висока біла гора. Гора в океані? Це айсберг – гора з льоду, яка плаває. Від нього треба триматися на осторонь. Зіткнення з айсбергом може привести до загибелі корабля.

Айсберг приплив з півдня. Відірвався від краю льоду, що покриває Антарктиду. Який він високий? Метрів сто над водою, а під водою в декілька разів більше.

Мозковий штурм. Чи доводилось вам переказувати текст з додатковим

завданням, наприклад, з придумуванням епізоду чи від іншого героя? Як називається такий вид переказу?

Творча робота. Подивіться мультфільм «Рукавичка» (1967 р.). Про кого мріяла дівчинка? Які перетворення відбулися з рукавичкою? Чим Рукавичка займалася з дівчиною? Як учасники змагання відреагували?

Подивіться на один з ключових епізодів. Пам'ятаєте, в мультфільмі під час змагання собака-Рукавичка повис на сходах, коли проходив біг з перешкодами. Придумайте, будь ласка, продовження історії з цього моменту, використавши 3-5 речень. Перекажіть мультфільм, додавши вигадану вами історію.



Знайомство з поняттям щодо мовленнєвого жанру здійснювалося на основі уроку «Тексти різні нам потрібні (мовленнєві жанри)».

Фрагмент уроку.

III. Робота над темою уроку.

Розповідь вчителя.

У тій чи іншій ситуації в житті, при певних умовах спілкування ми створюємо різноманітні тексти, які мають свою назву: коли ми йдемо в перший клас, мама пише заяву з проханням прийняти нас у школу; коли ми спілкуємося з людиною, яка знаходиться на відстані, то застосовуємо листи, SMS-повідомлення.

«Мозковий штурм». Розгляньте малюнки. З якими різноманітними текстами зустрілися діти? Для чого нам потрібно стільки різних текстів?



Гра «Продовж речення». Подумайте, для чого потрібна інструкція, оголошення, листи, листи-запрошення? Доповніть речення.

В інструкціях вказується...

В оголошенні повідомляється...

У листах до близьких розповідається...

У листах-запрошеннях ...

Пояснення. Усі ці тексти та багато інших (наприклад, заява, вибачення, листи-привітання) називаються мовленнєвими жанрами.

Пошукова робота. Прочитайте. Визначте, який з мовленнєвих жанрів є інструкцією, рекламою, оголошенням та кулінарним рецептом. Відповідь покажіть цеглинками *lego* (червоним кольором – інструкцію, блакитним кольором – оголошення, жовтим кольором – рекламу, рожевим кольором – кулінарний рецепт).

1. В аптеку «Будьте здорові» запрошуються фармацевти. Освіта за фахом обов'язкова. Співбесіда відбудеться 25 жовтня об 11 годинні. Тел. 34-03-03.

2. Окуляри потрібно зберігати у футлярі. Лінзи протираються замшевою чи іншою м'якою серветкою. Не можна класти окуляри лінзами вниз на тверду поверхню.

3.Поспішай у Центральний дитячий парк:

Тут є ослик з візком.

Є школа танців

Тут все, що людям треба:

Буфет, балет, естрада,

Купальні для купання

І човни для катання.

4. Для приготування бутерброду з ковбасою візьміть шматочок хліба, покладіть на нього відрізаний кружечок ковбаси. При бажанні хліб можна змазати маслом. Смачного!

Гра «Лабораторія». Розгляньте малюнки. З якого вони мультфільму? Пригадайте фразу, яку сказав листоноша? Де була надрукована замітка? Чи велика вона за обсягом? З якою метою пишуться замітки?



Отже, відповідно принципу наступності мовноспрямований етап передбачав пропедевтичну роботу з формування текстотворчих умінь. Відбувалося засвоєння знань та розвиток низки вмінь з опорою на засвоєне раніше. Акцентувалася увага

на опрацюванні мовних засобів (слово, словосполучення, речення), тексту та його елементів, різних типів висловлювань. Здійснювалося знайомство з різноманітними видами переказів та мовленнєвих жанрів. Провідними методами навчання стали елементи пояснення, спостереження, система вправ, інтерактивні методи (мозковий штурм, ситуативні вправи, ігри («Хто швидше», «Я дослідник», «Лабораторія», «Доповніть речення») тощо. Ефективно застосовувалися мовно-мовленнєві вправи, що виконувалися у групі, індивідуально та колективно, lego, lego-system, а також пошукова і творча робота.

4.2.2. Продуктивно-діяльнісний етап реалізації принципу наступності у формуванні текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти

Відповідно принципу наступності на другому продуктивно-діяльнісному етапі школярі навчалися створювати тексти. Для досягнення мети вирішувалися такі завдання: 1) розвивати вміння докладно відтворювати (переказувати) текст на основі різних прийомів запам'ятовування, тобто (складання плану та знаходження ключових слів), відшукувати інформацію з різних частин тексту за певною темою, оформлювати її в ціле зв'язне висловлювання, стисло передавати зміст тексту, використовуючи змістовий та мовний спосіб компресії, відтворювати текст із зміною особи, оповідача чи доповненням змісту різними типами мовлення; 2) формувати вміння створювати мовленнєві жанри на основі змістово-композиційних та лінгвостилістичних особливостей; 3) описувати предмети в художньому та науковому стилі, складати тексти порівняльного опису, міркування-докази, міркування-пояснення, міркування-розмірковування; 4) ознайомити з текстами, які будуть поглиблено вивчатися в наступних класах.

На підставі знань та умінь, здобутих на першому етапі, продовжувалася робота над кожним способом відтворення висловлювання, тобто переказом.

Докладний переказ. Аналіз чинної програми з мови засвідчив, що на завершальному етапі початкової мовної освіти учні повинні вміти детально переказувати текст, який належить до художнього або науково-популярного

стилю з елементами опису, міркування за колективно або самостійно складеним планом. Вважаємо, що основна увага в четвертому класі має бути звернена на вдосконалення прийомів запам'ятовування, оскільки докладний переказ вимагає більшого напруження пам'яті. Спираючись на вікові особливості дітей, до прийомів запам'ятовування ми віднесли роботу з планом і ключовими словами (див. табл. 4. 6.).

Таблиця 4. 6.

Досягнення учнів за чинною та експериментальною програмами у формуванні вмінь докладного переказу тексту за принципом наступності

Досягнення учнів за чинною програмою у формуванні текстотворчих умінь				Досягнення учнів за експериментальною програмою у формуванні текстотворчих умінь
1 клас	2 клас	3 клас	4 клас	
усно переказує сюжетний текст букварного типу	усно переказує текст із опорою на допоміжні матеріали (ілюстрацію, план, опорні слова, словосполучення); придумує назви до малюнків, що слугують планом, розташовує їх відповідно змісту розповіді	усно та письмово переказує текст розповідного змісту, відтворюючи використані автором виражальні засоби мови; бере участь у колективному (під керівництвом учителя) складанні плану прочитаного тексту; переказує з опорою на ключові слова	усно та письмово переказує текст з елементами опису або міркування за колективно або самостійно складеним планом з опорою на допоміжні матеріали (зачин або кінцівку, ключові слова)	докладно переказує художній або науково-популярний текст на основі раціональних прийомів запам'ятовування (за самостійно складеним планом і ключовими словами)

Як бачимо з таблиці 4. 6, у попередніх класах молодші школярі навчалися послідовно складати план (придумувати назви до малюнків, що слугують планом, розташовувати їх відповідно змісту розповіді, відповідати на пропоновані

запитання плану, складати план під керівництвом учителя). В експериментальній методиці, на підставі вимог принципу наступності, вдосконалювалися вміння працювати з планом на основі різних прийомів (постановки запитань до кожної частини тексту «Про що розповідається в зачині (основній частині, закінчені)?»; визначення кількості подій і відповідно їм частин та придумування до них заголовків; виділення частини, яка більше сподобалася, придумування до неї заголовку та знаходження частин, з яких треба розпочати і завершити розповідь тощо). Робота з ключовими словами за діючою програмою майже не проводиться в процесі навчання переказу, тому під час експериментального навчання необхідно досягти розуміння учнями, що ці слова передають головну думку твору, є помічниками під час переказу тексту, а також сформувані вміння знаходити їх.

Спостереження засвідчують, що вчителі використовують завдання на аналіз частин тексту з подальшим придумуванням заголовків. Одним із найлегших способів складання плану є постановка запитання у кожній частині тексту: «Про що розповідається?». Стисла відповідь – це заголовок пункту плану.

Інший вид роботи реалізовувався над текстом «Кіт у чоботях», що був нерозділений на частини. Текст знаходився перед очима дітей, зокрема на інтерактивній дошці. Завданням школярів було вказати на кількість подій, про які розповідається в оповіданні, перерахувати їх, сформулювати висновки про те, скільки в тексті частин (абзаців) (у тексті повинно бути чотири абзаци: в одному розповідається про врятування kota, в другому – про його страх ходити по палубі, в третьому – про вчинок матроса, в четвертому – про забуті чоботи), назвати кожну з них і записати у вигляді плану. На інтерактивній дошці діти різним кольором виділяли події та оформлювали план.

Крім того, застосовувався такий вид роботи, що спочатку передбачав виділення частини, яка найбільше сподобалася, придумування до неї заголовку; потім з'ясування того, що з неї почати переказування неможливо, та відшукування частин, з яких треба почати і завершити розповідь. Заголовки записувалися на дошці. В оповіданні «Білий гусак» школярі називали сюжет, в

якому розповідається про те, як гусак врятував своїх дітей-гусенят. Далі були поставлені такі запитання: Чи буде зрозуміло слухачу, чому гусак врятував своїх пташенят? Про що треба сказати до цього? А чим треба завершити оповідання? Назвіть ці частини.

Ефективною, на нашу думку, була робота, в якій пропонувалося один пункт плану, інші підбиралися школярами.

- Прочитайте текст «Сирітка». Розгляньте план. Що в ньому не так? Знайдіть частину, до якої відносить наведений заголовок плану. Перекажіть її. Що було перед тим, як кішка врятувала цуценя? Чи зрозуміло буде слухачеві, чому собаку назвали Сиріткою? Про що треба розповісти після порятунку собаки? Дайте назву цим частинам. Перекажіть за планом.

Навчаючи докладному переказу тексту, увага акцентувалася на формуванні вмінь знаходити ключові слова. На початку дітям пропонувалося ознайомитися із текстом «Акула», потім до поданих слів виписати дії чи ознаки предметів, що допоможуть утворити зв'язний текст. Завдання оформлювалося на картках:

Корабель ... ,

День ...,

Капітан ...,

Матроси ...,

Раптом хтось крикнув ...,

Хлопці ...,

Артилерист ...,

Акула

- За допомогою деталей lego-system викладіть вежу ключовий слів кожного основного слова (перша вежа до слова корабель, друга – до слова день тощо).

Друге завдання передбачало знаходження в тексті об'єктів (дійових осіб) та відповідних до них слів, на основі яких можна відтворити подію, опис тощо: Прочитайте текст. Знайдіть у зачині дієвих осіб. Які слова описують місце знаходження хлопчика та те, що він побачив? Прочитайте основну частину. Яка особа з'являється в тексті? Виберіть слова, що допоможуть вам відтворити дію

кошеня. Що відбувається у завершальній частині? Які слова необхідно підібрати, щоб продемонструвати хоробрість хлопчика та дію собаки?

Іншим варіантом було таке завдання:

- Прочитайте. Випишіть слова, які будуть заголовком тексту.

Каже брат сестрі: «Не чіпай мого вовка». Відповідає сестра братові: «А ти не чіпай моїх ляльок». Діти розсілися по різних кутах, але скоро їм обом стало сумно.

- Зачитайте, які ключові слова ви виписали. Чому ви вибрали ці слова? Чи схвалюєте ви вибір, зроблений іншими учнями класу? Чому?

Таким чином, основна мета навчання докладного переказу передбачала засвоєння учнями раціональних прийомів запам'ятовування тексту.

Вибірковий переказ характеризується відтворенням тієї частини, яка відповідає запитанню або темі. Традиційно цей вид переказу супроводжується читанням, аналізом усього тексту, переказуванням певної частини.

Аналіз чинної програми засвідчив, що над вибіркоvim переказом на уроках мови учні починають працювати переважно з другого класу. Основна увага звертається на формування вмінь переказувати частину, що відповідає малюнку, окремому епізоду, сцені зустрічі двох героїв, опису природи тощо. Водночас таких умінь недостатньо. На завершальному етапі початкової мовної освіти діти повинні вміти знаходити інформацію з різних частин тексту за певною темою, оформлювати її в ціле зв'язне висловлювання та переказувати.

Реалізацію принципу наступності у процесі формування вмінь вибірково переказувати текст продемонструємо в таблиці 4. 7.

Таблиця 4. 7.

Досягнення учнів за чинною та експериментальною програмами у формуванні вмінь вибірково переказувати текст за принципом наступності

Досягнення учнів за чинною програмою у формуванні текстотворчих умінь				Досягнення учнів за експериментальною програмою у формуванні текстотворчих умінь
1 клас	2 клас	3 клас	4 клас	
-	переказує частину, що відповідає малюнку	переказує частину, яка містить основну думку, опис, події, вчинки героїв тощо		знаходить інформацію в різних частинах тексту за вказаною темою, оформлює її в ціле висловлювання та переказує

Відомо, що в процесі вибіркового переказу відтворюється не увесь текст, а тільки якась його частина, пов'язана з певною підтемою (темою). Відповідно означеному, увага школярів спрямувалася на усвідомлення того факту, що інформація за вказаною темою може знаходитися в одній або різних частинах тексту, та на її знаходження й оформлення у зв'язне висловлювання.

Фрагмент уроку. Тема «Вибірковий переказ: знаходимо необхідне та оформлюємо у зв'язне висловлювання».

II Повідомлення теми уроку.

Пояснення вчителя.

– Ми вчилися переказувати тексти докладно. Але в житті застосовуємо ще один вид переказу. Наприклад, тато, який не дивився телепередачу новин, просить вас переказати тільки ту частину, в якій йшлося про результати матчу улюбленої футбольної команди. Як, по-вашому, можна назвати такий вид відтворення інформації? (Вибірковим)

III. Повторення вмінь здобутих у попередніх класах.

У попередніх класах ви навчалися вибірково переказувати: відтворювали частину тексту, яка відповідає малюнку, містить основну думку, опис, події, вчинки героїв. Пропоную пригадати та виконати завдання.

- Прочитайте текст. Знайдіть частини, в яких розповідається, як лось

скидає свій головний убір. Перекажіть їх.

На лісову галявину вийшов величезний лось. Він постояв і чуйно прислухався. А потім пішов по краю галявини.

Попереду росли товсті берези. Лось пішов до них. Він дивно мотав головою, ніби хотів щось скинути. Лісовий велетень не обійшов берези, а поліз між стовбурами. Один ріг у нього раптом відірвався і застряг у гілках.

З березового гаю вийшов лось тільки з одним рогом. Він повільно пішов у гущавину. Там він скине другий ріг.

Кожен рік лось скидає свій важкий головний убір. Недарма кажуть: лось зимову шапку ламає, з весною вітається (За Г. Скребицьким, 88 сл.).

IV. Робота над формуванням нових умінь.

а) знайомство з правилами знаходження інформації під час вибіркового переказу.

Іноді необхідна нам інформація розміщується в різних частинах тексту. Для того, щоб вона була схожа на зв'язне висловлювання треба:

- Прочитати текст.
- Переглянути увесь текст та знайти частини або речення, що відповідають темі.
- Подумати, з чого розпочати переказ.

б) формування вмінь знаходити потрібну інформацію з різних частин тексту та оформлювати її у зв'язне висловлювання

- Коли переказуємо не весь текст, а тільки частину, слід придумувати своє початкове речення. Часто в ньому повідомляється, про що піде мова. Давайте в цьому переконаємося та виконаємо завдання.

Прочитайте текст. Визначте його тему. Знайдіть частину, в якій розповідається, як маскується камбала. Чи можете ви розпочати розповідь з першого речення уривку?

Про камбалу багато цікавого розповісти можна.

У камбали-малюка два ока по різні боки голови. А виросте рибка, стане дорослою, дивишся – обидва ока вже поряд – на одному боці. Ось так дива!

Камбала – дивовижний майстер маскування: шукай її хоч годину, хоч день – все одно не знайдеш. А вона тут – поруч. Ляже на піщане дно – і не видно її, на кам'янисте – каменем обернеться. Кажуть, навіть дослідження проводили: поклали її в банку, розфарбовану смужками, залишили. Приходять через якийсь час, а наша шахрайка – вся смугаста, немов шматочок фіранки в банці забули (За М. Олександровою, 87 сл.).

в) тренувальна вправа

- Прочитайте. Знайдіть інформацію на тему «У всій красі» і перекажіть її. Який матеріал виберете для цієї теми? Підкресліть у тексті тільки опис пташки. Якими словами почнете опис горобця? Як ви вважаєте, це вдалий початок, може чогось не вистачає? Пригадайте, з яких частин складається опис? Якої частини немає? Назвіть її. Описуючи горобця, на що автор звертає увагу? Яким реченням можна закінчити текст? Перекажіть, те що у вас вийшло.

На кушах акації сиділо багато горобців.

Підкрався я до них ближче, націлився своїм апаратом, дивлюся. Ось переді мною на гілці горобчик. Та який, виявляється, нарядний! Я раніше цього не помічав. Верх голівки сіренький, ніби шапочка надіта. Грудка і черевце теж сірі, а спинка і крила коричневі, строкаті. Вгорі, на крилах – біла смужка.

Повернув горобчик до мене голову, ніби й справді фотографуватися хоче. Дивлюся – щічки в нього майже біленькі, а під шийкою велика чорна пляма, зовсім як бант або широка краватка. Бач, який франт!

Поруч з ним подруга сидить. Вона не така нарядна, вся сіренька (За Г. Скребицьким, 94 сл.).

Отже, навчання вибіркового переказу з позиції наступності передбачало формування вмінь виокремлювати інформацію з різних частин тексту за окремою тематикою та оформлювати її у зв'язне висловлювання. Це дає можливість в подальшому виконувати більш складну роботу, тобто писати реферати, конспекти тощо.

Стислий переказ. Основним завданням стислого переказу є стисле відтворення тексту. У початковій школі елементи стислого переказу вводяться в

третьому та четвертому класі. Дітям пропонується в процесі аналізу тексту передати певну частину одним реченням або стисло розповісти, про що говориться в тексті. Ці вміння реалізують змістовий спосіб компресії. Водночас, цього способу недостатньо для повноцінного засвоєння переказувати текст стисло, тому необхідно навчити учнів лаконічно й точно передавати зміст тексту застосовуючи одночасно змістовий і мовний способи компресії (див. табл. 4. 8.).

Таблиця 4. 8.

Досягнення учнів за чинною та експериментальною програмами у формуванні вмінь стисло переказувати текст за принципом наступності

Досягнення учнів за чинною програмою у формуванні текстотворчих умінь				Досягнення учнів за експериментальною програмою у формуванні текстотворчих умінь
1 клас	2 клас	3 клас	4 клас	
-	-	стисло висловлює, про що говориться в тексті та передає одну частину тексту одним реченням		стисло, лаконічно і точно передає зміст тексту, використовуючи змістовий та мовний способи компресії

Оскільки стислий переказ є важким для дітей молодшого віку, тому його навчання здійснювалося на двох уроках. На першому уроці опрацьовувалися вміння змістового та мовного способів компресії; на другому – формувалися вміння стисло переказувати двома способами.

Пропонуємо фрагмент першого уроку «Стислий переказ тексту: змістовий і мовний способи компресії».

II. Повідомлення теми уроку.

«Асоціативний куц». Сформулюйте тему уроку, відгадавши загадку.

Він може бути докладним, вибіркоким і стислим... (переказ)

- Що значить переказувати текст стисло?

III. Робота над темою уроку. Знайомство із способами компресії

Для того, щоб переказати текст стисло необхідно застосовувати два способи компресії: змістовий та мовний. З ними ви вже працювали на уроках мови.

Змістовий спосіб компресії вимагає відповіді на запитання: Про що розповідається в оповіданні або частині тексту? Мовний спосіб компресії передбачає виконання певних завдань на узагальнення, вилучення, спрощення. Наприклад, завдання на узагальнення – назвати одним словом туфлі, чоботи, кросівки (взуття); завдання на вилучення зайвого – прибрати з тексту опис, порівняння, однорідні члени речення тощо; завдання на спрощення – перебудувати речення.

- Давайте потренуємося, виконаємо вправи із способами компресії.

Гра «Одне речення». Прочитайте. Передайте зміст тексту одним реченням. Головна умова гри – це стислість і точність.

З самого ранку з аеродромів вилітають літаки.

Один летить високо в гори. Там на пасовищі захворів чабан. До нього везуть лікаря. Другий літак низько літає над полями. Він розсіває по всьому полі добрива. Третій літає над морем, допомагаючи рибалкам шукати рибу.

Гра «Угрупуй в одне слово». Прочитайте уривок із казки Г. Андерсена «Гидке каченя». Подумайте, чи є щось спільне в діях, позначених словами: «щипали», «клювали», «штовхали», «дражнили», «відштовхували»? Спробуйте знайти одне слово, яке б могло замінити всі ці слова. Яким словом можна замінити слова *качка, кури, каченята*? Письмово перекажіть текст 2 реченнями.

На пташиному дворі качки щипали, кури клювали гидке каченя. Каченята штовхали, принижували його. Дівчина, яка давала їжу, відштовхувала гидке каченя ногою. Ось і задумав він бігти куди очі дивляться.

Гра «Вилучи зайве». Прочитайте текст. Скоротіть його, вилучивши другорядну інформацію (описи, порівняння, однорідні члени та ін.). Прочитайте перше речення. Чи можна в ньому прибрати якесь слово? Прочитайте друге та третє речення. Подумайте, чи потрібен під час стислого переказу опис сніжинки? Прочитайте наступні речення. Які з них ви залишите?

З неба на землю летіла сніжинка. Вона була ніжна, прозора, легка, мов пушинка. І красива, мов зірка.

На землі стояв хлопчик. Він бачив, як падала сніжинка. Хлопчик хотів

приголубити її. Простягнув долоню. Сніжинка впала на теплу руку і розтанула.

Гра «Спрости». Прочитайте речення. Замініть пряму мову на непряму, використовуючи слова *що, щоб*. Увага! На письмі перед цими словами ставиться кома.

Зразок: Я сказав: «Бачити не можу цю манну кашу!» – Я сказав, що бачити не можу цю манну кашу!

1. Батько сказав: «Сину, допоможи матері по господарству». 2. Каже хлопчик: «Хотів подивитися, чи дуже гарний світ». 3. Мати сказала сину: «Географію завжди треба добре знати».

Фрагмент уроку «Стислий переказ тексту із застосуванням способів компресії», побудованого за допомогою кубика Блума.

- Прочитайте текст «Старий пень».

У лісі стояв великий старий пень. Прийшла бабуся з сумкою, вклонилася. Прийшли дві дівчинки, вклонилися пню. Прийшов старий з мішечком, крекчучи вклонився та пішов далі.

Загордився старий пень і каже деревам: «У лісі я найголовніший, тому і ви теж повинні мені кланятися». Але дерева мовчки стояли навколо нього у всій своїй осінній красі.

Тут прилетіла синичка і весело защебетала:

- Бач, як розшумівся на весь ліс! Помовчи! Ти не цар, а звичайний старий пень. І люди зовсім не тобі кланяються, а шукають біля тебе гриби. Та й тих не знаходять (За В. Караєвим, 88 сл.).

Перша грань кубика: встанови асоціації.

- З чим асоціюється у вас слово *пень*?

Друга грань кубика: опиши.

- Яким ви уявили пеня?

Третя грань кубика: подумай.

- Чому пеня вирішив, що кланяються йому? В яких словах відчувається гордість пня? Чому дерева не хотіли розмовляти з ним?

Четверта грань кубика: порівняй.

- Хто на вашу думку розумніший? Що сказала синичка?

П'ята грань кубика: проаналізуй.

- Прочитайте першу частину. Без яких речень не можна обійтися? Хто приходив до пня? Яким словом можна узагальнити ці слова? Передайте своїми словами зміст цієї частини.

Прочитайте другу частину. Що сказав пень деревам? Чому вони повинні кланятися йому? Чи вся інформація важлива для розкриття теми? Що потрібно зробити з прямою мовою?

Прочитайте третю частину. Сформулюйте головну думку цієї частини двома реченнями.

Шоста грань кубика: застосуй.

- Складіть план. Перекажіть текст стисло.

Отже, навчання стислому переказу на завершальному етапі початкової мовної освіти за принципом наступності характеризувалося систематичністю і послідовністю: від закріплення знань щодо стислого переказу та вмінь, що передбачає змістовий і мовний спосіб компресії до скорочування тексту двома способами стиснення.

Творчий переказ передбачає усне чи письмове відтворення вихідного матеріалу з виконанням творчих завдань. У початковій школі елементи творчого переказу вводяться в 2 класі та продовжуються в наступних. Діти навчаються придумувати завершення тексту на основі 2-3 речень, дописувати частини, змінювати синтаксичні конструкції, слова тощо. З нашої точки зору, найвищим рівнем творчості учнів є переказування тексту із зміною оповідача, особи та доповненням змісту висловлювання різними типами мовлення.

Реалізацію принципу наступності у процесі формування вмінь творчо переказувати продемонструємо в таблиці 4. 9.

Таблиця 4. 9.

Досягнення учнів за чинною та експериментальною програмами у формуванні вмінь творчо переказувати текст за принципом наступності

Досягнення учнів за чинною програмою у формуванні текстотворчих умінь				Досягнення учнів за експериментальною програмою у формуванні текстотворчих умінь
1 клас	2 клас	3 клас	4 клас	
-	переказує текст, придумуючи (власний сюжет) закінчення	переказує з доповненням якоїсь структурної частини (зачину, основної частини, закінчення) переказує із заміною одних слів, словосполучень, синтаксичних конструкцій іншими		переказує текст із зміною особи, оповідача і доповненням змісту оповідання різними типами мовлення

Як бачимо з таблиці 4.9, за експериментальною методикою на завершальному етапі початкової мовної освіти формуються більш складні вміння: переказувати із зміною особи оповідача, від імені іншого героя та доповнювати текст елементами опису чи міркування. Для реалізації поставленої мети проводили урок «Переказ тексту із творчими завданнями». Пропонуємо фрагмент уроку.

III. Робота над темою уроку.

Спостереження. Прочитайте тексти. Чи про однакову історію розповідається в них? Хто є автором першого тексту, а хто – другого? Визначте, який із заголовків найяскравіше відображає зміст тексту: «Випадок на полюванні», «Як я одного разу полював», «Хитрий заєць»?

Текст: Одного разу вийшов я на полювання. Через годину мої собаки знайшли зайця і погнали.

Ганяють бідолаху по лісовій вирубці, а він не вибігає. Куди ж подівся? Вийшов я на середину галявини і сам нічого не розумію. Потім глянув у бік і завмер. За п'ять кроків від мене, на верхівці високого пня, причаївся заєць, оченята так і вп'ялися в мене, ніби просять: «Не видавай мене собакам!».

Соромно мені стало вбивати тваринку. Опустив я рушницю, відкликав собак. Пішли ми інших зайців шукати, а цей іспит на хитрість здав. Нехай живе, зайчат уму-розуму навчає (За Г. Скребицьким, 92 сл.).

Текст: Одного разу вийшов один мисливець на полювання. Через годину його собаки знайшли мене і погнали.

Я вирішив їх обхитрувати. Сів на верхівку високого пня і тихесенько сиджу. Не дочекавшись, мисливець вийшов на середину галявини, глянув у бік і завмер. А я оченятами вп'явся в нього, ніби прошу: «Не видавай мене собакам!».

Мабуть, соромно йому стало вбивати мене, бо іспит на хитрість я здав. Відкликав він собак. А я тепер зайчат уму-розуму навчаю.

Творча робота. Прочитайте. Яка біда сталася з грачням? Чому пташеня не загинуло? Як Дмитрик доглядав за грачням? Хто допомагав хлопчику? Як повівся грачик восени? Чому? Прочитайте речення і скажіть, хто з героїв оповідання міг би так сказати: 1. Тим, хто потрапив у біду, я з радістю допоможу! 2. Якщо потраплю у біду, я сам собі допоможу! 3. Я опинився в біді, прошу: допоможи мені!

Уявіть, що ви є цим самим грачням або Дмитриком, або мамою. Спробуйте переказати текст від імені одного з них.

Грачєня

Під час грози зламалася на дереві гілка, на якій було грачине гніздо. Випало з нього грачєня і, мабуть, загинуло б, та його підібрав Дмитрик.

Узяв Дмитрик коробку з-під торта, намостив сіна і посадив туди грачєня. Хлопчик давав йому розмочену в молоці булку, а мама ще й сиром, салатом та яєчним жовтком підгодовувала.

Коли з'явилися у дворі качєнята, грачєня почало пастися з ними. Під осєнь молодий грачик уже добре лїтав. А потїм, як дїхнуло прохолодою, пристав до грачиної зграї і полетїв у вирїй.

Вїрїть Дмитрик, що навеснї його вихованець повернеться і обов'язково постукає до них у вїкно (За А. Орликом, 97 сл.).

«*Майстерня*». Прочитайте текст. Хто розповїдає нам історїю? Перекажіть цю розповїдь від третьої особи? Під час переказу, користуючись довідкою, доберїть до займенникїв «я», «менї» слова, якї можуть їх замїнити?

Я давно мрїяла про собаку. І ось на день народження батьки подарували

мені цуценя такси. Я дбала про нього, водила на прогулянку, оберігала від великих собак. Поступово цуценя виросло в гарну собаку, який став вірним другом.

Довідка: дівчинка, її, вона, їй.

Гра «Доповни». Прочитайте. Яку цікаву історію розповів нам автор? Перекажіть текст, доповнюючи його будь-яким описом: кішки, кошенят або собаки. Використайте матеріал з довідки.

Старий Полкан

Жили зі мною старий добрий пес Полкан і кішка.

Одного разу народилися в кішки кошенята. Бувало, піде вона мишей ловити, Полкан підляже до них, а ті їй раді. Залізуть йому на спину і давай качатися. Хіба що на морду бешкетник ляже, тоді старий пес лапою його обережно прибере і жмуриться від задоволення.

Але біда, якщо кішка застане Полкана зі своїми кошенятами, – заурчить, запирхає!

Піде Полкан під старе крісло, покладе голову на лапи і дивиться на мене сумними очима. Погано йому одному, без маленьких ...

А кішка своєю радістю ділитися не хоче (За А. Сєдугіним, 90 сл.).

Довідка. У першій частині опису передайте загальне враження від предмета: хто це, який зовнішній вигляд має. У другій частині розкрийте окремі ознаки описуваного об'єкта: розмір, шорстку, мордочку, вуха, очі, лапи, хвіст.

Гра «Доповни міркуванням». Прочитайте. Розкажіть, як Вовка допомагав перехожим. Чому він сердився? Ви теж думаєте, що хлопець даремно витрачав свій час? Доповніть текст роздумами про його вчинки.

Вовка мріяв про подвиги. Він навіть купив записну книжку, хотів її записувати. Але вона була порожньою.

Одного разу хлопець йшов додому вулицею, по якій мчали потоки брудної води від зливи. Він ступив на тротуар, але несподівано впав у воду. Під водою була яма.

Вибрався Вовка, обтрусився. Бачить – вулицю переходить чоловік з

валізою. Він попередив його про небезпеку. Потім допоміг жінці з коляскою. Вовка давно промерз. Хотілося їсти, спати. Вже кілька разів намагався піти, але на вулиці лунали крики, і хлопець повертався.

Вовка сердився. Замість того, щоб здійснювати подвиги, він витратив даремно стільки часу (За С. Жемайтисом, 93 сл.).

Гра «Поміркуй». Прочитайте текст. Перекажіть його, доповнюючи відповіддю на запитання: Чому автор досі зберігає цей молоток?

Молоток

Я піднімався сходами в свою квартиру, побачив на майданчику молоток. Мені дуже він був потрібен, тому що хочу збудувати човен, підйомний кран, ракету. Я швидко озирнувся, схопив молоток і побіг додому.

Мама побачила його і запитала: «Вітя, звідки у тебе молоток?». Я весело пояснив, що знайшов його на сходах. Мама попросила написати оголошення про знахідку.

У суботу за інструментом прийшов електрик дядько Михайло. Я в цей час майстрував табуретку. Побачивши як я вдало це роблю, він відмовився забрати молоток і подарував його мені. Цей молоток я зберігаю досі (За А. Седугіним, 93 сл.).

Отже, ґрунтуючись на вимогах принципу наступності, навчання творчому переказу характеризувалося послідовним формуванням умінь, які є основою в створенні власних текстів різних типів та жанрів.

Як бачимо з вищезазначеного, експериментальна методика передбачає опрацювання всіх видів переказу, оскільки вони є важливими в подальшій навчальній діяльності школярів. Її результативність залежить від зв'язків наступності, тому навчання здійснювалося з поступовим розширенням та ускладненням виучуваного з урахуванням набутих знань, умінь і навичок учнів. Продуктивно впливали на процес засвоєння матеріалу різні вправи, мультимедійні засоби навчання, за допомогою яких виконувалися практичні та творчі завдання.

Іншим завданням продуктивно-діяльнісного етапу було **створення власних**

текстів. В експериментальному дослідженні не зупинялися на всіх творах, оскільки їх методика давно відома. Основну увагу було звернено на творення тексту розповіді за малюнком з одним сюжетом, порівняльного, художнього та наукового опису, міркування-доказу, міркування-пояснення, міркування-розмірковування та мовленнєвих жанрів різних типів мовлення.

Складання текстів (розповідь за малюнком з одним сюжетом) та мовленнєвих жанрів на основі розповіді як типу мовлення. Так, на підставі знань та вмінь, здобутих на мовноспрямованому етапі, зокрема про текст та його елементи, розповідь як тип мовлення, в процесі реалізації експерименту формувалися вміння створювати тексти і мовленнєві жанри, основою яких є означений тип мовлення. За чинною програмою школярі навчаються складати розповідь на основі однієї частини тексту, малюнком або серії малюнків, а також лист до близької людини, лист-привітання та замітку за зразком. З листом діти працюють у третьому і четвертому класі; із заміткою – в останньому класі. В експериментальній методиці поглиблено текстотворчу діяльність школярів за рахунок складання розповіді за малюнком з одним сюжетом, знайомства із змістово-композиційними та лінгвостилістичними особливостями мовленнєвих жанрів, що передбачені діючою програмою, а також формування вмінь складати нові жанри SMS-повідомлення, електронний лист тощо (див. табл. 4. 10). До того ж за допомогою пропедевтичних завдань передбачалося опрацювання матеріалу, який буде вивчатися в наступних класах.

Таблиця 4. 10.

**Досягнення учнів за чинною та експериментальною програмами у
формуванні вмінь створювати тексти та мовленнєві жанри різних типів
мовлення (розповідь) за принципом наступності**

Досягнення учнів за чинною програмою у формуванні текстотворчих умінь				Досягнення учнів за експериментальною програмою у формуванні текстотворчих умінь
1 клас	2 клас	3 клас	4 клас	
складає, записує (самостійно та з допомогою вчителя) речення за ілюстраціями, навчальною ситуацією, створеною вчителем	складає і записує 2-3 зв'язаних між собою речення за змістом ілюстрації; під кінець навчального року створює коротке (близько 20 слів) зв'язне висловлювання за ілюстрацією	складає письмове висловлювання на основі вражень від прочитаного твору, ситуації з життя класу, сім'ї та ін.;	складає письмове висловлювання на добре знайомі учням теми: за прочитаним твором, епізодом з переглянутого фільму, ситуацією з життя класу, родини	створює розповідь за малюнком з одним сюжетом: уявляє початок та завершення тексту
-	-	складає листи (другові, письменникові/письменниці)	пише лист, адресований близькій людині	усвідомлює значення видів листів (привітання, запрошення, електронний лист, SMS-повідомлення), пише їх з урахуванням змістово-композиційних та лінгвостилістичних особливостей
-	-	-	робить спробу писати замітку до класної (шкільної) стінгазети	створює замітку, дотримуючись змістово-композиційних та лінгвостилістичних особливостей

За експериментальною методикою на основі здобутих умінь в попередніх класах та на підставі першого мовноспрямованого етапу школярі навчалися створювати **розповідь за малюнком з одним сюжетом**. Означена робота передбачала формування вмінь не тільки описувати малюнок, а й придумувати

початок та завершення розповіді. Урок «Складаємо розповідь за малюнком з одним сюжетом» організовувався за допомогою *Кубика Блума*, який передбачає формулювання запитань або завдань відповідно до гранів кубика.

- Розгляньте малюнок.

Перша грань кубика: опиши.

- Хто намальований на малюнку? Чим займаються діти?



І якій порі року діти саджають, обкопують, білять дерева? Наведіть приклади, коли ви допомагали дорослим доглядати за деревами.

Друга грань кубика: поясни.

- Чому слід доглядати за деревами? Що буде, якщо перестати саджати дерева?

Третя грань кубика: порівняй.

- Чи можна сказати, що діти люблять працювати? З якою комахою їх можна порівняти?

Четверта грань кубика: проаналізуй.

- Чи зрозуміло буде тому, хто буде читати або слухати ваш текст, чому діти почали прибирати на ділянці школи? Сформулюйте початок тексту. Доберіть ключові слова до зачину. Про що розповідатимете в основній частині? Розкажіть, що робить кожний школяр? Які ключові слова запишете в таблиці? Подумайте над останнім реченням тексту. Як працюють школярі? Доберіть синоніми до слова *діти*.

Структура тексту	Ключові слова
Зачин	Весняні роботи, ясно світить сонечко
Основна частина	Підв'язують сажанці, саджають молоді деревця, обкопують дерева, поливають, прибирають листя.
Закінчення тексту	Дружно

П'ята грань кубика: оціни.

- Як ставитеся до дії школярів?

Шоста грань кубика: застосуй.

- Складіть розповідь.

Іншими текстами, що створюються на основі розповіді як типу мовлення, є **мовленнєві жанри**.

Відповідно чинній програмі, школярі четвертого класу продовжують працювати над *листом*, адресованого близькій людині, товаришу. За експериментальною методикою на підставі здобутих знань та вмінь про текст-розповідь зверталася увага на різноманітні види листів: лист-привітання, лист-запрошення, електронний лист, SMS-повідомлення. Під час проведення уроків реалізовувалася інтеграція та застосовувався кубик Блума.

Лист-привітання. Для формування вмінь створювати лист-привітання було організовано та проведено урок «Вітаю: кого? з чим? як?» на основі кубика Блума та інтеграції. Мета уроку полягала в розумінні значення листа-привітання в житті людини, формуванні вмінь створювати лист на основі змістово-композиційних та лінгвостилістичних особливостей (слова-вітання, структура та ін.), а також звертатися з повагою до адресата (я, ми, тебе, вас), оформлювати листівку тощо.

Перша грань кубика: назви.

- Прочитайте рядки. З якою інтонацією їх слід читати: *Вітаю, вітаю! Щастя, радості бажаю!* Коли ми застосовуємо ці слова? В якій формі можна привітати людину? (в письмовій, в усній) Що ми передаємо привітанням? (повагу, що не забули про людину та ін.).

Друга грань кубика: опиши.

- У будь-якому привітанні ми вказуємо: кого вітаємо? з чим? і як? Давайте доберемо до цих запитань, відповідні слова.

Що робимо?	Кого?	З чим?	Як?
	Рідних (дідуся, бабусю, маму, тату, тітку, дядька,	Зі святом	Від усієї душі

Вітаємо	племінників, сестру, брата)		
	Друга	З днем народження	Щиро
	Знайомих	З одужуванням, з новосіллям	Із задоволенням, сердечно
	Сусідів	З поверненням з поїздки	З радістю
	Переможців-однокурсників	З успіхом	Від усього серця

Третя грань кубика: проаналізуй.

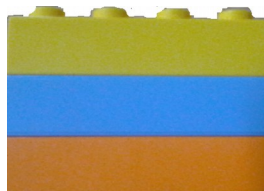
- Зайцю з мультфільму «Ну, постривай!» надійшов лист. Прочитайте його. Виділіть в ньому складові частини. Розкажіть як починається привітання? Чим продовжується? Що пишеться в останній частині? Покажіть структуру цього листа за допомогою шести цеглинок lego.

Дорогий, Зайцю!

Вітаю тебе з перемогою на конкурсі «Алло! Ми шукаємо таланти»

Бажаю успів у досягненні інших перемог.

Матеріал для вчителя:



Твій Вовк

зачин

основна частина

підпис

- Послухайте інше привітання, в якому я усно вітаю вашого однокласника з отримання гарної оцінки. Чому в ньому немає підпису? (Тому що воно усне і всі бачать, хто говорить) А як можна відповісти на привітання? (Дякуємо за привітання, постараємося виправдати вашу довіру)

Четверта грань кубика: встанови асоціації.

- Великі труднощі викликає основна частина з побажаннями. Уявіть, що вам потрібно побажати своєму другу щось приємне. Які асоціації виникають у вас при слові «щастя», «емоції», «здоров'я», «робота», «друзі», «творчість», «навчання»? Запишіть їх. Коли людина щаслива, що вона бачить? Як же нам це записати? «Бажаю сонця» - це звучить негарно. Хто скаже краще? Якою вона себе почуває, коли щаслива? Ви сказали, що бажають ще здоров'я. Як виглядає здорова людина? Як же ми запишемо побажання? (Бажаємо веселощів, бадьорості, посмішок) Коли ми говоримо про

успіхи, то, насамперед, замислюємося, кому пишемо листівку. Адже ми повинні знати людину і знати в чому та яких успіхів вона хоче досягти. Якими повинні бути друзі в іменинника? А якщо людина навчається, що їй побажаємо? тощо.

Щастя	Здоров'я	Робота	Друзі	Хобі, творчість	Навчання
Теплого, ясного сонця, світлого блакитного неба, багато квітів; усмішок, радощів, веселощів	Гарного самопочуття, бадьорості, міцного здоров'я, залізних нервів, душевного спокою	Успіхів у праці, нових результатів, нових висот у кар'єрі, успіхів у всіх починаннях, цікавої роботи, великих цілей, нових професійних перемог	Вірні, добрі	Нових подорожей, нових досягнень у спорті, творчих перемог	Успіхів у навчанні, нових знань, нових висот, нових досягнень

- Від якого імені ви будете вітати друга? (від себе). З другом ви однолітки, тому скажете: Я вітаю тебе. А якщо вітаєте людину старшу вас. Як скажете? (Вас). Якщо вітає колектив керівника? (Ми, вас). До цих слів додаються слова бажаю(ємо) вам..., хочу(ємо) побажати вам..., хочу(ємо), щоб.... Коли старші вітають своїх співробітників, колег чи просто знайомих людей, то іноді використовують вирази: дозвольте побажати вам....

П'ята грань кубика: застосуй.

1 Привітайте папу Карло, Буратіно, Вінні-Пуха, черепаху Тортилу, Чебурашку, починаючи словами «Вітаю ...». Доповніть цей вислів займенниками «тебе», «вас».

2. Уявіть собі, що ви – Червона Шапочка і збираєтеся до бабусі на день народження. Як ви почнете своє привітання. Виберіть один із варіантів звертання: Бабусю, добрий день! Дорога бабцю! Люба моя бабусю!

3. Якщо б ви вітали кота Леопольда, Колобка, Вінні-Пуха, П'ятачка, то як би до них звернулися?

4. Прочитайте побажання Червоної Шапочки і виберіть те, яке вам

сподобалося. Поясніть чому?

- Обіцяю, що буду обережна з вовком.
- Бажаю тобі здоров'я, довгих років життя.
- Дуже хочеться, щоб ти не хворіла та пекла сама пиріжки.
- Бажаю, щоб тебе ніколи не турбував вовк.

5. Прочитайте побажання Буратіно черепаці Тортилі. Яке не сподобається їй?

- Хай Карабас-Барабас не турбує Ваше болото.
- Бажаю бути доброю, мудрою і щедрою. Як 300 років тому, Ви така ж чарівна. Так тримати!
- Дорога Тортила! Я Вас вітаю. А не має у Вас ще чогось золотого? Я зайду як звільнюся!

6. Зберіть привітання в потрібній послідовності. Запишіть відредагований текст.

1. Твій син Євген.
2. Від усього серця вітаю тебе з Днем матері!
3. Дорога мамочка!
4. Бажаю бути квітучою і радісною.

7. Прочитайте вітальну листівку. Чи все в ній правильно? Що ви порадите автору? Відредагуйте листівку.

Танька! Бажаю більше гарних оцінок і радісних днів! Будь завжди красивою і щасливою! Вітаю з днюхою. Зінка.

Інтегрований момент уроку з образотворчим мистецтвом.

«Мозковий штурм». Привітати можна не тільки словами, а й листівкою з привітанням. Подивіться на цей малюнок. Учень 3 класу дуже любить класного керівника і вирішив привітати листівкою до свята дня вчителя (на малюнку намальований танк). Скажіть, будь ласка, чи зрадіє вчителька такій листівці? Чому? Що треба було намалювати хлопчику на листівці?

- Подивіться на слайд, розгляньте першу групу листівок, якими можна привітати з днем народження, наприклад, бабусь, мам, сестер. Що на них

намальовано? (квіти, цукерки, повітряні кульки). Якими малюнками прикрашені листівки, призначені чоловікам? (машини, кораблі, квіти, повітряні кульки) Що розміщено на дитячих листівках? (мультиплікаційні герої (смішарики, Вінні-Пух та ін.), тваринки, повітряні кульки). Проаналізуйте другу групу листівок, якими вітають зі світом певної професії. Які малюнки властиві їм? Розгляньте третю групу листівок, що спрямовані на привітання з будь-якою перемогою.

- Роздивіться листівку. Як оформлена рамка, заголовок, зміст вітання? (різними кольорами, буквами)

Самостійне написання листа-привітання можна організувати на основі індивідуальної або групової роботи: Напишіть своє вітання тому, кого б ви хотіли привітати зі святом «Останнього дзвоника»: однокласника, вчителя, завуча, директора. Оформіть листівку. Пам'ятайте про структуру листа, повагу, влучні привітання.

Шоста грань кубика: оціни (рефлексія). Зачитайте листівки. Чи вдалі вітання дібрані в листі вашого однокласника? Доповніть речення: 1. На уроці я працював 2. Своєю роботою я 3. Урок для мене видався 4. За урок я 5. Мій настрій 6. Матеріал уроку мені був

Лист-запрошення. На основі уроку «Запрошую: кого? куди? як?» школярі навчалися усвідомлювати значення цього листа в житті людини, знайомилися із змістово-композиційними та лінгвостилістичними особливостями (іменники в кличному відмінку, їх закінчення, займенник Вас, звертання, структура тощо), виховували уважне ставлення до людей, культуру спілкування. Урок побудований на основі сучасної стратегії критичного мислення кубика Блума. Пропонуємо фрагмент.

II. Повідомлення теми уроку.

- Сьогодні нам буде допомагати Кубик. В ході нашої роботи ми повинні виконати всі завдання його граней, а них у нього шість.

Групова робота «Збери пазли». 1. Складіть пазли. Чи отримували ви коли-небудь такі листи? Як вони називаються?



Матеріал для вчителя:

Перша грань кубика: опиши.

- Що таке лист-запрошення? Як ви його собі уявляєте? Чи доводилось вам писати лист-запрошення?

Друга грань кубика: поясни.

- Як на вашу думку, в наш час, коли є Інтернет, мобільні телефони та інші засоби зв'язку, чи варто писати листи-запрошення? Чому?

Третя грань кубика: встанови асоціації.

- Допоможіть Незнайці. Дайте відповіді на його запитання.



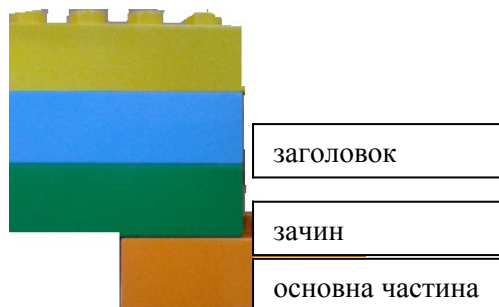
У яких випадках люди користуються запрошеннями? Бувають ситуації, коли запрошують не тільки в гості. Подумайте, куди ще можна запросити родичів, знайомих, друзів? А директора школи?

Четверта грань кубика : проаналізуй.

- Прочитайте. Проаналізуйте текст запрошення. Чи має він заголовок? З яких частин складається текст? Чим починається зачин? В якому відмінку стоїть власна назва, тобто ім'я? Які обов'язкові елементи повинні бути розміщені в основній частині? Чим завершується запрошення? Складіть його структуру, застосовуючи шість цеглинок lego.



Матеріал для вчителя:



підпис

П'ята грань Кубика: застосуй.

- Ваш лист може розказати про вас більше, ніж ви можете собі уявити. Головне, щоб він був написаний каліграфічно правильно, без помилок. Той, хто буде читати цей лист, не повинен витратити час на розбір почерку. Рядки повинні бути рівними, а сам лист охайним.

«Хто швидше». 1. Запишіть слова у формі звертання. Пам'ятайте, що звертання найчастіше виражаються іменником у кличній формі, який має закінчення *-о, -е, -є, -у, -ю*. Наприклад: Микола – Миколо, бабуся – бабусю.

Бабуся, брат, Дмитрик, Олена Михайлівна, дідусь, Ірина.

2. Прочитайте та утворіть правильні звертання.

Шановний	брате
Вельмишановний	добродію
Любий	пане
Поважний	дідусю
Дорогий	учителю
Рідний	друже

3. Прочитайте запрошення. Зверніть увагу на написання займенника *вас*. Чому в тексті використовується цей займенник? З якої літери він написаний?

Шановний Іване Івановичу!

Дозвольте запросити Вас на свято останнього дзвоника, яке відбудеться 30 травня 2017 року в актовій залі школи.

Учні-випускники

- Запрошувати необхідно ввічливо. Для цього застосовують такі вислови: Запрошую тебе (Вас); Дозвольте запросити Вас; Буду радий(а) тебе (Вас) бачити; Маємо честь запросити Вас на; Будемо вдячні Вам за участь; Просимо взяти участь.

4. Прочитайте. Тоня написала однокласникам запрошення на свій день народження. Але багато учнів не знали, де вона живе. Що необхідно Тоні дописати в запрошенні? Придумайте адресу. Перепишіть відредагований текст.

Запрошую вас

у суботу, 3 лютого, о 2 годинні
на день народження

- Дopiшіть запрошення.

....

Дозволь (те) запросити тебе (Вас) на, який відбудеться (Дата) о (годинні) (де). Форма одягу....

5. Подивіться мультфільм «Учитель танців» (46 серія) з мультсеріалу «Маша і Ведмідь». Письмово запросіть ваш клас на концерт від імені Маші.

Шоста грань кубика: оціни.

Прослухайте запрошення ваших однокласників. Проаналізуйте, чи все було враховано? Оцініть їх роботу.

Електронний лист. На підставі інтегрованого уроку «Спілкуємось електронною поштою», який реалізовувався у взаємозв'язку з уроком літературного читання та інформатики, учні вдосконалювали знання про сферу застосування електронного листа, знайомилися з особливостями листа, навчалися створювати адресу та відправляти за місцем призначення.

Фрагмент уроку. II. Повідомлення теми.

- Як можна підтримувати спілкування на відстані? У деякими населеними пунктами мобільні телефони можуть опинятися поза зоною, Інтернет не робити, а потрібно спілкуватися з близькими людьми. Як бути в такій ситуації?

Інтегрований момент уроку з літературним читанням.

- Прочитайте вірш, який написаний на картках.

Пишіть листи і надсилайте вчасно.

Коли їх ждуть далекі адресати,

Коли є час, коли нема часу,

І коли, і коли навіть ні про що писати (Л.Костенко).

- До чого закликає автор?

«Асоціативний куш». Які асоціації виникають у вас, коли ви чуєте слово «лист»? (складання асоціативного куща).

III. Робота над темою уроку.

Інтеграційний момент з уроком інформатики. Знайомство з електронним листом і адресом.

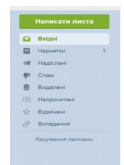
Пояснення. Чи можна за допомогою Інтернету надсилати листи? Для того щоб обмінюватися електронними листами, потрібно мати електронну поштову скриньку, яка розміщується на сайті (поштовий сервер) і має свою адресу. Крім того, слід знати електронний адрес утримувача. На уроці інформатики ви навчалися створювати електронну скриньку. Зареєструватися можна на браузерях gmail.com, ukr.net.



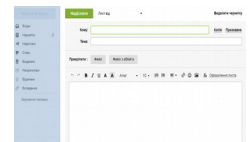
- Подивіться на адресу електронної скриньки (ivanov_i@ukr.net).

З кількох частин вони складаються? (з трьох частин). Перша частина – текст, що характеризує власника скриньки (ім'я користувача, або логін), друга частина – спеціальний символ @, який у народі називається «собачка», третя частина – адреса сайту. На попередніх уроках інформатики ви навчалися створювати поштову скриньку. У кожного з вас є свої електронні адреси. Напишіть їх на папері, поміняйте з другом.

Практична частина. Відкрийте сайт, на якому створено поштову скриньку (наприклад, ukr.net.ua) та свою поштову скриньку, виберіть посилання «Написати листа».



- У полі «Кому» напишіть адресу одержувача; у полі «Тема» – коротку інформацію про зміст листа.



- На робочому полі напишіть листа. Яких правил необхідно дотримуватися під час написання листа? (звертатися до адресата відповідно до його віку і статусу, писати без помилок, використовувати слова, значення яких зрозумілі адресату, починати з привітання, а завершувати підписом, враховувати структуру листа (зачин, основна частина, завершення)).

- Пригадайте, із скількох частин складається лист? (Три); Як називається перша частина листа? (Вступ); Що розміщується у вступі? (Привітання, звертання); Які слова можна використовувати? (Дорогий, шановний, привіт); Як називається друга частина листа? (Основна); Що вона містить? (Розповідь про себе, питання, почуття); Як називається третя частина листа? (Завершення); Що

вона містить? (Слова прощання, підпис, дата); Які слова застосовуються в цій частині листа? (До побачення, до швидкої зустрічі).

- Листи бувають не тільки великими, але й короткими. Як називається короткий лист (записка) З яких частин вона складається? Що розміщується в кожній частині записки?

- Для відправлення листа необхідно натиснути кнопку «Надіслати»/«Відправити».

Творча робота. Напишіть листа про наш урок. Після звертання можете написати так: «Пишу тобі на уроці української мови». Ми сьогодні...» Подумайте, про що розповісте далі? (що робили, чому і як навчилися та ін.).

SMS-повідомлення. Для формування вмінь створювати жанр «SMS-повідомлення» проводили інтегрований урок «**SMS-повідомлення у нашому житті**» у взаємозв'язку з розвитком мовлення та природознавством. На уроці школярі усвідомлювали значення цього жанру в житті людини, розвивали вміння правильно оформлювати текст відповідно норм граматики та структури, вдосконалювали культури спілкування.

Фрагмент уроку. III. Повідомлення теми уроку.

Розповідь учителя. Один відомий письменник А. Чехов запевняв, що «не дати відповіді на листа – все одно, що не подати руку, тому хто її простягнув...».

- Ви пишете листи? Мабуть, Діду Морозу з проханням подарувати подарунок. В останні роки листоноша не з'являється з товстою сумкою, тому що листи зараз – явище рідкісне.

Проблемне запитання. Як у наш час здійснюється спілкування? (за допомогою телефону, соціальних мереж) Як називається лист, що передається через телефон? (SMS-повідомлення).

IV. Робота над SMS-повідомленням.

«*Мозковий штурм*» Яка основна мета SMS-повідомлення? (доставити інформацію) Подумайте, SMS-повідомлення наш ворог чи друг? Назвіть позитивні і негативні характеристики (позитивним є те, що можна отримати особисті повідомлення, фотокартки, анекдоти; негативним – повідомлення

отримані від незнайомих людей можуть приносити шкоду. Шахраї намагаються дізнаватися особисту інформацію, наприклад, номер картки, пароль та зняти гроші та ін. Отримавши повідомлення від людини, яку не знаєте, не спішіть відповідати).

Інтеграційний фрагмент уроку з природознавством.

- Чи можна відправити SMS-повідомлення на інший материк? Скільки існує материків? (6) Який самий жаркий материк? (Африка) Який холодний? (Антарктида) На якому материку живемо ми? (Євразія) Скільки часу знадобиться, щоб відправити SMS-повідомлення на інший материк? (лічені хвилини)

- Прочитайте SMS-повідомлення. Відгадайте, з якого материка його надіслано?

- Привіт. Поселилися в готелі, з вікон якого видно найвищу гору на Землі – Гімалаї (для вчителя: Євразія).

- Привіт. Відпочиваю на материку, який в перекладі з латинської мови означає «той, що не знає холоду» (для вчителя: Африка).

Спостереження. SMS-повідомлення – це стислий лист. Пригадайте, з яких структурних елементів складається лист? Проаналізуйте два SMS-повідомлення з позиції структури. Чи всі структурні компоненти містяться в них? Чому автор не вказує від кого адресоване повідомлення?

1. Привіт. Я під'їжджаю.
2. Давай зустрінемося біля школи.

Проблемне запитання. Чи можуть, на вашу думку, SMS-повідомлення передавати інтонаційні особливості речень? Що ви для цього використовуєте? (Смайлики) Чи всім можна посилати смайлики?

Гра «Хто більше». Намалювати на аркушах паперу якомога більше смайликів, які використовуються в SMS-повідомленні.

Дослідницька робота в групах. Проведіть дослідження. Прочитайте SMS-повідомлення. Чи правильно вони написані? Прочитайте перше SMS-повідомлення. Виправте помилку? (неправильно записано слово *життя*). Прочитайте друге речення. Що в ньому не так? (слово *комп'ютер* написано

скорочено; слово *як* необхідно писати з великої літери; у кінці речення слід поставити знак питання). Прочитайте третє речення. Чи є в ньому звертання? Як оформлюються звертання на письмі? Поставте правильний знак у кінці речення. Назвіть, які помилки допущені в останньому SMS-повідомленні? Відредаговані речення запишіть у зошит.

1. Привіт, як жись?
2. У мене не працює комп. як викликати майстра
3. Катя ти вийдеш на вулицю
4. Привіт Вася як справи Вась давай на фізиці мохнемся варіантами «Коректор». Прочитайте діалог-переписки одного SMS-повідомлення.

Виправте помилки, доберіть етикетні слова. Відредагований текст запишіть.

- Привіт
- Здорово
- Як справи?
- Норм
- що робиш?
- У комп. рубаюсь.
- А ти що?
- Я тільки почала матешу робити.
- Зараз батьки прийдуть комп.викл.треба.
- Лан пока
- Досвідос!

Гра «Добери слова». У процесі мовлення не можна допускати перекручування чи вживання незрозумілих слів. Уміння грамотно оформляти свої думки говорить про вашу культуру. Завданням гри є встановити відповідність слів.

Досвідос	будь ласка
спок нокі	до побачення
бласка	спокійної ночі
дяк	дякую

Мозковий штурм. При написанні SMS треба пам'ятати про правила. Сформулюйте їх. Як потрібно спілкуватися в SMS-повідомленнях? (ввічливо) Як слід писати початок речення та власні імена? (з великої літери) Як оформлюються речення в SMS-повідомленнях? (пишуться з великої літери, ставляться розділові знаки) Чи можна перекичувати слова? А вживати незрозумілі слова?

Творче завдання. Напишіть своєму другу по партії SMS-повідомлення. Пам'ятайте про зміст та правильне граматичне оформлення.

Враховуючи вимоги принципу наступності, на другому етапі формувалися вміння створювати **замітку**. В ході навчання увага акцентувалася на засвоєнні її значення, формуванні вмінь створювати замітку, розміщуючи у змісті відповіді на запитання що? де? коли? з ким і як трапилося? та висловлюючи своє ставлення до повідомленого. Продемонструємо фрагмент уроку «Пишемо замітку».

Первинне знайомство з жанром замітка. У холі нашої школи висить оголошення: «У цьому році наша школа продовжує випускати газету «Дзвоник». Кожен з вас може прийняти участь у випуску чергового номера. Напишіть для рубрики «Новини з класу» дещо про ваш клас. Надсилайте свої замітки в шкільну газету».

- Як ви гадаєте, що таке замітка? (це коротке повідомлення про якийсь факт чи подію, в якому автор висловлює своє ставлення до неї)

Ознайомлення із зразковим текстом, його аналіз.

«Мозковий штурм». Прочитайте. Для чого автор створив цей текст? Кому він адресований? Які питання можна поставити в тексті? Що висловлюється в завершальній частині?

У грудні в нашому 5 «А» класі пройшов конкурс «Знавці історії». Було сформовано 4 команди: «Троя», «Фараони», «Еллада» та «Історики». У результаті наполегливої інтелектуальної боротьби виділилися сім знавців історії, які були найактивнішими в усіх турах цієї непростой гри. На загальну думку всіх учителів історії, кращим гравцем став Трутень Іван, який приніс своїй команді максимальну кількість балів завдяки блискучим відповідям. Конкурс був захоплюючим і

корисним.

Пошукова робота. Прочитайте замітку. Про які факти в ній розповідається? Знайдіть речення, в яких демонструється: що, де, коли трапилось. Підкресліть слова і словосполучення, які висловлюють авторську оцінку.

8 квітня 2018 року 4 «Б» побував на концерті дитячого танцювального колективу «Чобітки», присвяченому 25-річчю їх існування. Звучала життєрадісна музика. Понад дві години діти виконували різні танці, вражаючи своїм талантом. У нас був радісний і піднесений настрій. Так і хотілося затанцювати разом з учасниками колективу.

- Прочитайте замітку. Про яку подію в ній розповідається? Знайдіть слова, що висловлюють ставлення до описаної події.

У драматичному театрі 18 квітня декілька разів підряд зіграли спектакль «Де знайти Алісу?» – таємнича і незбагненна вистава для дітей і дорослих, поставлена талановитим Михайлом Левіним за мотивами казки Л. Керролла «Аліса в країні чудес». Усі рази Алісу чудово грала Людмила Лавриненко.

Гра «Коректор» (групова робота). Прочитайте замітку та зауваження редактора. Чи розкрито в ній основна думка, відображена в заголовку? Відредагуйте замітку.

Цікава зустріч	Зауваження редактора
<p>Нещодавно (1) на зустріч з нами ми запросили наших шефів і дідуся Віті, ветерана праці. Ми показали виставку наших робіт (2).</p> <p>Дідусь Віті нас похвалив і сказав: «Серед вас не повинно бути білоручок. Треба вміти робити все своїми руками».</p> <p>Коли ми стали читати вірші і співати пісні, всі зашуміли (3). Було нудно, і час тягнувся довго-довго. Дуже хотілося додому.</p> <p>Нарешті нас відпустили (4).</p>	<p>1. Коли саме відбулася зустріч?</p> <p>2. Що продемонстрували хлопці та дівчата? Що привернуло увагу гостей?</p> <p>3. Якщо замітка називається «Цікава зустріч», значить треба було написати інакше. Може не варто говорити про те, як довго тягнувся час, як хотілося додому.</p> <p>4. Ваше відношення до цієї зустрічі?</p>

Творча робота. Сьогодні в газету «Дзвоник» ми напишемо замітку про те,

як ви прибирали клас, тобто як пройшла робота.

- Чому хочеться розповісти про цю роботу? (Весело працювати всім разом. Приємно робити своїми руками.)

- Це буде основна думка вашого твору. Як можна назвати замітку? (Добре попрацювали! Дружна робота. Як ми прибирали клас)

- Які з цих заголовків висвітлюють основну думку?

- Що важливо виразити при написанні замітки? (Своє відношення)

- Поставте запитання, на які потрібно буде відповідати, щоб вийшла розповідь про прибирання класу. (Коли? Яке завдання отримали? Що принесли з собою? З яким настроєм працювали? Як змінився клас?)

- Які моменти запам'яталися? (Відбирається те, що відповідає основній думці)

- Про що треба розповісти детально?

- Складіть план своєї розповіді (учні зачитують свої плани)

Зразковий план

1. Підготовка до роботи.

2. Добре попрацювали!

3. Як чисто стало в класі!

- Чи зрозуміла основна думка твору з плану?

- Ви вже знаєте, що замітка повідомляє що, де, коли, як трапилося. Про що можна сказати на початку твору? (коли, де, як підготовлювалися) Про що ви напишете далі? (що сталося, як працювали) Як завершите замітку? (своїм відношенням до того, що зробили)

Самостійне написання замітки.

Рефлексія: Стисло охарактеризуйте саме важливе, що дізналися на уроці. Де ви зможете застосовувати отриманні сьогодні знання та вміння?

Оскільки принцип наступності передбачає пропедевтику того, що буде вивчатися у старших класах (М.Львов), тому в процесі експериментального навчання акцентувалася увага на формуванні вмінь створювати розповідь про себе. Означене реалізовувалося на аспектичних уроках, які дозволяли не тільки

опрацювати мовний матеріал на текстах мовленнєвих жанрів, а й усвідомити значення жанру, навчитися виокремлювати головне (ім'я, рік, хобі, родина тощо) та створювати за зразком. Продемонструємо завдання.

1. Іноді буває так, що вас просять розповісти про себе, а ви не знаєте з чого почати, що сказати. Прочитайте текст. Перекажіть його за планом. Знайдіть дієслова, визначте їх час.

Мене звати Юра. Рідні називає Юрасиком. Мені дев'ять років. Я вчуся в третьому класі. Люблю співати, танцювати і грати в шахи. За характером веселий, добрий. У мене є рибки, яких ми з братом годуємо по черзі.

План: Як звати хлопчика?

Скільки йому років?

Що він любить робити?

Який Юра за характером?

Які тварини у нього є?

2. Прочитайте. Замість дужок, вставляйте інформацію про себе. Запишіть текст. Підкресліть дієслова теперішнього часу.

Я (П.І.Б.), народився(лась) (число, місяць, рік народження) в ... (місті, селі). Ходив(ла) у ... (садочок). Навчаюсь у школі №... . Люблю (читати книжки, займатися у секції та ін.). У мене дружна родина. Моя мама (П.І.Б.) працює Батько (П.І.Б.) працює... . У мене є сестричка (братик) ... (якщо є). Вона (він) ходять до Коли ми ввечері всі збираємося вдома, то (разом; я з мамою..., а братик з татом ...)

Отже, на другому етапі на основі знань про розповідь як тип мовлення формувалися вміння писати текст за малюнком з одним сюжетом та створювати такі мовленнєві жанри, як лист-привітання, лист-запрошення, електронний лист, SMS-повідомлення, замітка. До того ж намічалися перспективні лінії формування текстотворчих умінь.

Створення порівняльного, художнього, наукового текстів та мовленнєвих жанрів на основі опису як типу мовлення. Виходячи із завдань наукового дослідження, експериментальна методика передбачала розвиток умінь

складати тексти різних жанрів описового характеру. Робота над текстом описом у чинній програмі з української мови здійснюється з першого по останній клас початкової освіти з наростаючим ступенем складності. Діти навчаються розпізнавати опис як тип тексту, добирати ознаки до предметів, описувати предмети, сюжетні малюнки тощо. Означені вміння вимагають розширення. За експериментальною методикою на основі знань про опис як тип мовлення школярі навчаються створювати порівняльний, художній і науковий текст-опис, а також мовленнєві жанри: пейзаж за картиною та власними спостереженнями. На засадах принципу наступності формування вмінь створювати тексти описового характеру здійснювалося в певній послідовності (див. табл. 4. 11.).

Таблиця 4. 11.

Досягнення учнів за чинною та експериментальною програмами у формуванні вмінь створювати тексти та мовленнєві жанри різних типів мовлення (опис) за принципом наступності

Досягнення учнів за чинною програмою у формуванні текстотворчих умінь				Досягнення учнів за експериментальною програмою у формуванні текстотворчих умінь
1 клас	2 клас	3 клас	4 клас	
упізнає і розрізняє слова-назви ознак; ставить до слів запитання який? яка? яке? які?	знайомиться з типами тексту; упізнає в них слова, які відповідають на питання який? яка? яке? які?	розрізняє типи текстів за їх характерними ознаками, зокрема опис; визначає в ньому основні складові – зачин, основну частину, кінцівку	аналізує в навчальній роботі тексти-описи та створює їх	створює порівняльний, художній і науковий опис
описує один предмет,	описує сюжетну картину	пише твір за репродукцією майстра: знає	пише твір за репродукцією майстра:	

підбираючі і влучні ознаки		стислі відомості про автора картини; на елементарному рівні описує зміст картини	володіє більш повними відомостями про життя і творчість митця; формулює загальний зміст картини; глибше аналізує її	тобто визначає тему, ідею автора; створює текст, відповідно плану, що вимагає цей жанр, називає майстра та тему картини, описує передній, середній та задній план, центральні предмети в них із влучними мовними засобами, характеризує кольорову гаму, висловлюючи почуття, настрій
-	-	створює твір за спостереженнями, характеризуючи предмети, явища		створює твір за спостереженнями, виокремлюючи мікротеми загальної теми та застосовуючи виражальні засоби

На другому етапі акцентувалося на формуванні вмінь складати **тексти порівняльного опису**. Для реалізації цієї мети був проведений урок «Порівнюємо предмети. Створюємо порівняльний текст-опис», на якому школярам практичним шляхом було пояснено, що:

1) порівнюючи два предмети, слід знайти і вказати на їх відмінності та подібності;

2) предмети (явища) порівнюються за однією якістю – форма з формою, величина з величиною, окраса з окрасою;

3) порівнювати можна різними способами: одночасно проводити порівняння однієї і тієї ж самої ознаки або по черзі – спочатку один предмет, потім другий, порівнюючи з першим.

Гра «Знайди однакові та різні ознаки» 1. а) Порівняйте два предмети – яблуко й апельсин:

- знайдіть однакові властивості;

- відшукайте різні ознаки.

- Запишіть у перший стовпчик однакові ознаки, у другий – різні ознаки. За якими ознаками ви порівнювали?

б) Розгляньте малюнки бджоли й оси. Поясніть, чому їх можна

переплутати? Які їх ознаки треба знати, щоб це не трапилось?

2. Прочитайте тексти і подумайте, за якими ознаками порівнюються тварини.

а) Мураха і бджола різняться величиною. Мураха менше бджоли. Бджола більше мурашки.

б) Синиця і горобець розрізняються забарвленням. У горобця спинка й крила коричневі, а у синиці – зеленувато-сірі. Стриж і ластівка розрізняються формою хвоста. Хвіст стрижа нагадує коротку тупу вилку, а хвіст ластівки – довгу гостру вилку.

Аналіз структури тексту. Прочитайте тексти. Знайдіть порівняльний опис. Визначте, за якою схемою побудований кожний текст.

а) Жили дві жаби. Були вони подруги і мешкали в одній канаві. Але тільки одна з них була справжня лісова жаба – хоробра, сильна, весела, а інша – боягузка, плакса. Про неї навіть говорили, ніби вона не в лісі, а десь у міському парку народилась.

б) Восени на пнях ростуть справжні і несправжні опеньки. Несправжні опеньки – неїстівні. Їх потрібно вміти вирізняти. Шляпка опенька справжнього жовто-сіра, наче притрушена зверху меленими сухарями. Зворотна сторона капелюшка коричнева. Ніжка тонка, довга, коричнева. Несправжній опеньок схожий на справжній, але зворотна сторона капелюшка жовтуватозеленого кольору. Заирни під капелюшок, і відразу побачиш, який гриб перед тобою.

Схема 1

- 1) Зачин.
- 2) Опис першого об'єкта.
- 3) Опис другого об'єкта.
- 4) Закінчення.

Схема 2

- 1) Зачин.
- 2) Опис загальних і різних ознак двох об'єктів.
- 3) Закінчення

Гра «Побудуй». Розгляньте зображення стрижа та ластівки. Подумайте, який у пташок колір, розмір? Чим вирізняється в них хвіст? З чим його можна порівняти?

- Розділіться на групи. Перша група складає порівняльний текст-опис цих

птахів за схемою 1. Друга група – за схемою 2.

Схема 1

Зачин
Стриж, ластівка
Висновки

Схема 2

Зачин
Стриж
Ластівка
Висновки

Отже, на основі знань про порівняння предметів, способи порівняння, структурні особливості тексту школярі навчалися створювати порівняльний текст-опис.

Інше завдання продуктивно-діяльнісного етапу вимагало ознайомлення учнів з **науковим і художнім описом**, усвідомлення їх різниці та формування вмінь конструювати тексти-описи цих стилів. Досягнення означеної мети здійснювалося на основі завдань:

1. Прочитайте текст. Визначте його тип. Що спільного в цих текстах? Якими стилями характеризується кожен текст? З чим автор порівнює каплі роси в художньому тексті?

- Роса – водяні краплі. Вони утворюються з вологого повітря й осідають на охолоджені поверхні рослин, ґрунту, предметів. Роса випадає в ранковий час.
- Ранній ранок. Крихітні круглі бісеринки лежать на траві, в чашечках квітів, на листках. Вони грають на сонці різнокольоровими променями. Здається, ніби розсипані на траві маленькі осколки кришталю.

2. Прочитайте порівняльні описи. Знайдіть текст, який написаний у науковому та в художньому стилі.

Дятел та повзик

- У наших лісах улітку багато різних птахів, і тільки уважна людина може знайти спільне в них.

Дятла знають усі, прислухайтеся і ви почуєте – тук-тук. Це дятел видобуває з кори дерева комах, які псують ліс, недарма його називають лісовим санітаром.

А ось повзика мало хто бачив. Він трохи більший за горобця з блакитно-сірою спинкою, біло-рудою грудкою.

А головна його прикмета: ця пташка повзає по дереву вниз головою. Кору

він довбає рідко, але всі щілини перевірить в ній, добуваючи комах.

Бачите які різні птахи?

- Повзик і дятел зовсім не рідня, а спільного між цими птахами багато.

В обох чіпкі лапки і довгі дзьоби. Вони пристосувалися до пересування по стовбурах.

Схоже життя на дереві призвело до того, що у повзика так само, як у дятла, утворилися схожі пристосування.

3. Складіть опис собаки за планом.

- у науковому стилі:

1. Повідомити про предмет.
2. Назвати його ознаки.
3. Вказати сферу застосування.

- у художньому стилі:

1. Повідомити про предмет.
2. Назвати його ознаки.
3. Висловити своє відношення до тваринки.

Крім вище зазначених видів текстів, на другому етапі школярі працювали над мовленнєвим жанрами.

Пейзаж. Опис природи в початковій школі створюється в художньому стилі та відбувається в двох напрямках (за картиною і власними спостереженнями), що аналізуються підготовчою роботою. Відповідно до цього, передбачаються екскурсії до парку, щоденні спостереження за природою тощо. Увага дітей спрямовується на:

а) загальне враження (Послухайте тишу парку, помилуйтеся красою. Яка зараз пора року? Які зміни відбувають? Що бачимо біля себе (вдалині, справа, зліва)? Пригадайте, які вірші, загадки, прислів'я ви чули (читали) про весну (зиму, осінь)? Якими фарбами розмальований парк? тощо);

б) неживу природу: небо, сонце, землю (Яке сонце?, Чим вкрита земля?, Яка температура повітря?):

в) живу природу: дерева (Які дерева ви бачити в парку? Чи всі мають листя

(Якщо це зима, осінь)? Подивіться на клен і каштан. Чим відрізняються? Яку форму мають? Якого кольору?), пташки (Яких птахів ви бачите? Яку мають окрасу? Якого розміру? Що роблять? Що повинна людина зробити для них?) тощо.

Пейзаж за картиною. Твір за картиною учні пишуть в усіх класах, він може бути різним за рівнем складності. На завершальному етапі початкової мовної освіти застосовуються демонстраційні репродукції живопису. Їх опрацювання набуває філософсько-художнього наповнення. Діти вчаться досягати глибини змісту, знаходити та виражати ідею автора, бачити і характеризувати деталі картини, спостерігати, описувати, оформлювати бачене мовними засобами.

Відомо, що робота над створенням тексту-опису за картиною реалізується на уроці, який має таку структуру: знайомство з майстром репродукції, аналіз картини, словникова і орфографічна робота і самостійне написання твору. Водночас цю структуру можна вдосконалити, включаючи нові елементи роботи під час проведення уроку, зокрема аналіз тексту-зразка, збагачення мовлення дітей за допомогою схеми та його систематизація відповідно композиції тексту тощо. Отже, урок можна побудувати таким чином: організація класу, підготовка учнів до сприйняття картини (повідомлення теми, ознайомлення з поняттями художнього мистецтва (пейзаж, натюрморт тощо), з майстром репродукції), розглядання картини з вікториною для уважних, аналіз картини як твору мистецтва, мовленнєва підготовка на основі схеми (словникова та орфографічна робота), ознайомлення й аналіз (мовний і структурний) тексту-зразка, складання плану, самостійна робота, рефлексія, підсумок уроку.

Пропонуємо методичний коментар до уроку **«Складаємо твір-опис за картиною І. Левітана «Золота осінь».**

Оскільки робота вибудовується таким чином, щоб учні навчилися «читати» картину, правильно розуміти її, тому важливим етапом уроку була підготовка до сприймання теми твору мистецтва, включаючи знайомство з поняттям «пейзаж», майстром живопису та його творчістю, історією створення картини. Для активного сприймання й уважного розгляду картини застосовувалися завдання на

складання асоціативного куща, вікторина для уважний (не дивлячись на живопис майстра, діти розповідали, що на ньому зображено).

Невід'ємною частиною уроку була бесіда за картиною. Її аналіз передбачав розуміння тематики картини, розкриття композиції, тобто переднього та заднього плану, виокремлення предметів. У процесі аналізу змісту здійснювався збір матеріалів для опису, що оформлювався у вигляді схеми, яка дозволяла наочно продемонструвати учням взаємозв'язок окремих елементів композиції картини, логіку висловлювання в творі, зосередити увагу на конкретних елементах. З цією метою учні виокремлювали ключове слово картини (тобто загальний фон) і те, що зображено на передньому або задньому плані, фіксували центральні предмети, тобто головні, значимі деталі, добирали до них мовні засоби, за допомогою яких описували картину. Зазначимо, що схема не тільки фіксує мовні засоби, а й систематизує робочий матеріал, установлюючи логічні зв'язки між елементами композиції, виокремлюючи смислові частини твору і послідовність мовлення.

Ключове слово - Осінь							
рання золота яскрава весела чарівна				прийшла наступила			
Передній план							
річка		берези		поле		трава	
невелика темна	розкинулася згинається, мов змія	молоді тонкі сумні стрункі стволи золотим листям	стоять ростуть покріті	широке вкрите травою розфарбова не	розташувалося	по краях на полі різного кольору (зелений червоно- рожевий жовтий)	стелиться росте
Задній план							
річка		ліс		селянські будівлі		небо (погода)	
невелика ясно- блакитна	повертає вліво	жовтий рожевий старий молодий золоте вбрання	радіє грається в променях сонця	далеко маленькі		голубе тепло спокійно біла хмарка, як молоко	
Словник настрою: захоплення, радість, здивування, хвилювання							

Отже, створення схеми в процесі аналізу картини є продуктивним способом розвитку в учнів логічного мислення, вміння спостерігати, бачити й оцінювати важливі деталі, «читати» картину.

Продуктивно впливала на створення твору за картиною робота із текстом-зразком. Аналізуючи текст, увага школярів зверталася на мовні виражальні засоби. Це давало школярам можливість порівняти «свої» слова, знайдені в ході бесіди, зі словами, які вживає автор тексту, і переконатися у виразності мовлення. Крім того, здійснювався аналіз структурної організації тексту, що допомагав правильно виокремити смислові частини і побудувати план (Чи відповідає зміст тексту картині? Чи становлять виділені автором абзаци один текст? Якою темою вони пов'язані? Як описує автор тексту річку, дерева, поле, небо? Які слова він вживає? З чого автор починає твір за картиною? Чим продовжує? Що висловлено в останній частині?)

Завершальним етапом уроку було самостійне написання твору та рефлексія (Дайте відповіді на запитання: Чи досяг(ла) я мети, поставленої на початку уроку, і на якому рівні? 2. Які основні результати моєї діяльності на уроці? 3. Що в мене вийшло краще? 4. На що необхідно звернути увагу?).

Таким чином, цікавим і важким видом роботи на уроках розвитку комунікативних умінь є створення творів за картиною. Їх продуктивність залежить від послідовності роботи, реалізації нових видів діяльності в структурі проведення уроку (опрацювання тексту-зразка) та застосування прийому складання схеми, що дозволяє зосередити увагу учнів на конкретних елементах картини. Діти навчаються «читати», уважно розглядати репродукцію, виокремлювати те, що зображено на передньому і задньому плані, відзначаючи головне. Це дає можливість встановлювати взаємозв'язки між частинами картини в цілому, оскільки без розуміння єдності всіх компонентів живопису неможливо зрозуміти картину і написати твір.

Твір-опис за власними спостереженнями. Перед написанням тексту-опису природи за власними спостереженнями здійснювалася підготовча робота у вигляді не тільки щоденних спостережень за небом, повітрям, сонцем, деревами, травами, тваринами і птахами, але й добирання ознак, порівнянь, яскравих визначень, наприклад: Яка зараз пора року? (весна); Яка вона? (дзвінка, весела, святкова, прекрасна, квітуча, чарівна); Якщо б вам запропонували намалювати

весну, які б фарби використовували?; З чим її можна порівняти? (з художницею). Крім того, одночасно з формуванням граматичних і орфографічних понять у зошитах записувалися описи весни, які пропонували письменники.

Зазначимо, що головне в створенні тексту-опису за власними спостереженнями – навчити школярів виділяти мікротеми загальної теми та застосовувати влучні виражальні засоби.

Продемонструємо **уривок одного з варіантів роботи на тему «Прихід весни»** за допомогою технології кубика Блума (вчитель формулює завдання відповідно до гранів кубика).

Перша грань кубика: назви.

Відгадайте загадку.

Тане сніжок,
квітне лужок,
день прибуває,
коли це буває? (весною)

Друга грань кубика: встанови асоціації.

- З чим асоціюється весна?

Третя грань кубика: поясни.

- Як ми помічаємо прихід весни? (теплішає, тане сніг, біжать струмки, зеленіє трава, дерева покриваються листям, цвітуть первоцвіти, прилітають пташки). Які найперші, ранішні ознаки весни можна помітити? Про що може розповісти весняний струмочок? (про те, як, з чого він утворився, який у нього настрій, про його спостереження, дружбу з корабликами, які пускають на воду діти тощо). Чиї співи ми чуємо навесні? Які ознаки весни можемо описати? (сонце, небо, повітря, дерева, пташок).

Четверта грань кубика: проаналізуй.

- Який тип тексту будемо складати? За допомогою якої частини мови текст стає більш яскравим, виразним? Які прикметники ви доберете до слів сонце, небо, хмари, тепло, день, струмочки, квіти, дерева, трава, птахи, щоб змалювати

словами цю чарівну пору року. Доберіть до головних ознак весни дії.

Весна								
ознаки				дії				
яскрава красива різнобарвна сонячна чарівна неповторна казкова				наступила прийшла дарує (радість)				
Ознаки весни								
сонце	небо	хмари	день	струмочки	квіти	дерева	трава	птахи
веселе, усміхнене, яскраве, щире, привітне, тепле	високе, синє, безмежне, чисте, дивовижне, ясне	білі, легкі	довший, світлий, сонячний	веселі, дзвінкі, жваві	ніжні, тендітні, несміливі, жовті, білі	світлі, весняні	росяна, зелена, ніжна, духмяна	перелітні, співучі
Дії ознак весни								
сонце	тепло	струмочки	квіти	трава	дерева	птахи		
викотилося, піднялося, зійшло, сховалося	розлилося, пригорнуло	побігли, задзюрчали, потекли, заспівали	зацвіли, засміялися	пробилася, потяглася	прокинулися, зеленіють	повернулися, прилетіли, заспівали, працюють		

Аналіз тексту-зразка. Прочитайте. Чи відповідає зміст тексту темі? Які ознаки весни описує автор? Що автор розповідає про квіти та дерева? Чи подобається йому ця пора року? Як ви зрозуміли?

Після морозної зими прийшла довгоочікувана весна.

Перше проміння весни розтопило кригу та сніг. І вже навколо потекли дзвінкі струмочки. Напоєна талими водами земля пробудилася від зимового сну. Ніжні проліски піднімають блакитні голівки до неба. Набрали весняної сили бруньки на гілках. Молодими листочками почали красуватися дерева та кущі. Зеленіє трава. Прилетіли пташки.

Ось і весна прийшла! Я люблю цю пору року.

П'ята грань кубика: застосуй.

- Для того, щоб написати твір необхідно скласти план. В якій частині продемонструєте усі зміни весни? (в основній) Придумайте до неї заголовки? Чи зрозуміє читач, чому в природі сталися зміни? Що необхідно розповісти до змін у природі? (довго господарювала зима, всі чекали весну, нарешті наступила чарівна пора року) Як можна озаглавити цю частину тексту? Чи покращується у вас настрій з приходом весни? Висловіть своє ставлення до цієї пори року.

Напишіть це в завершальній частині тексту.

Мікротеми		
Прихід весни	Розквітає земля	Моє ставлення до цієї пори року

Шоста грань кубика: оціни (рефлексія).

- Хто хоче прочитати свій твір? Хто задоволений своєю роботою? Хто вважає, що йому ще треба попрацювати над своїм твором?

На продуктивно-діяльнісному етапі намічались **перспективні лінії формування текстотворчих умінь на основі опису як типу мовлення**. З цією метою за допомогою пропедевтичних завдань репродуктивно-продуктивних вправ школярі знайомилися з такими жанрами, як оголошення та портрет (зовнішність людини). Робота здійснювалася на аспектних уроках. Так, на основі тексту цих жанрів учні не тільки працювали із словами різних частин мови, словосполученнями, реченнями, але й усвідомлювали сферу застосування жанру, знайомилися з особливостями, складали за зразком тощо. Так, працюючи з оголошенням дітям пропонувалися такі завдання, як-от:

1. Розгляньте малюнок. Що робить хлопчик? Прочитайте текст.

30 вересня біля станції метро «Сокіл» знайдена собака брунатного кольору, з довгими вухами, короткими лапами, маленьким хвостом. Телефонуйте 182-30-90. Микола.



– Про що цей текст? (про пошук господаря знайденої собаки) Як автор оголошення намагається допомогти хазяїну впізнати собаку? (автор описує тваринку) Знайдіть опис, підкресліть в ньому словосполучення. За допомогою схеми покажіть зв'язок головного і залежного слова.

– Яка інформація допоможе хазяїну відшукати собаку? Знайдіть речення, які відповідають на запитання де? коли? що сталося? який (яка)? куди повідомити? До кого звернутися?

2. Зберіть розсипане оголошення. Підкресліть словосполучення.

Подарую, чорного, хвостом, пухнастим, красивим, довгими, кошени,

вусами, зеленими, очима. Петрівна, Марфа. т. 87-345-45

3. Складіть текст-оголошення про зникнення слона із зоопарку.

Портрет людини: її зовнішність. Відомо, що описати людину можна в різних стилях (науковому, діловому, художньому). Виходячи з віку молодших школярів, необхідно навчити «чистим» описам зовнішності людини, що є основою для більш складної роботи, яка поглиблюється аналізом особистості, тобто станом душі, особливостями характеру, манерою, виразом очей тощо. На уроці з теми «Визначення відмінків прикметників за відмінками іменників» робота, спрямовувалася не тільки на опрацювання відмінків прикметника, а й на усвідомлення значення поняття «зовнішність», поповнення «портретної» лексики, добір порівнянь, знайомства з правилами побудови тексту описання портрету, самостійне створення тексту. Ефективними були завдання:

1. Прочитайте вірш (Плаче хлопчик років п'яти. Загубив він маму в залі. Як тепер її знайти?). Що сталося на станції? Як допомогти хлопчику? Виберіть один із способів (розказати дорослим про маму, про що вона одягнення, яка сумка; написати оголошення) Чи достатньо знати у чому одягнена людина? Що ще можна повідомити в оголошенні? Що ми зробили? (вказали на зовнішність людини) Відгадайте загадки, відповіді яких вам багато розкажуть про зовнішності людини (загадки про очі, волосся, ніс). До якої частини тіла вони відносяться? (обличчя).

2. Доберіть ознаки до поданих слів. Визначте відмінок прикметника, підкресліть закінчення. Пам'ятайте, для того щоб з'ясувати відмінок прикметника, потрібно визначити відмінок іменника, від якого залежить прикметник.

Обличчя (яке?)..., волосся (яке?) ..., очі (які?)..., щічки (які?)...

3. Прочитайте. Як починається опис людини? Чим він продовжується? Що висловлюється в завершальній частині тексту? Випишіть прикметники із залежними іменниками. Визначте їх відмінок.

У мене є подружка, яку звати Маринка. Вона весела, спритна та гарна. У неї кругле обличчя, коротке, світле волосся, голубі очі. Вчора Маринка була одягнута

у синю блузку та джинси. Я з нетерпінням чекаю з нею зустрічі.

4. *Гра «Відгадай»*. Не називаючи ім'я свого однокласника, опишіть його за схемою.

Він (вона) приблизно років У нього (неї) ... обличчя, ... очі, ... волосся.
Хлопчик (дівчинка) одягнутий(а)

Отже, на підставі засвоєних знань про опис як тип мовлення на другому етапі формувалися вміння складати тексти порівняльного, художнього і наукового опису, а також мовленнєві жанри на основі змістово-композиційних та лінгвостилістичних особливостей; здійснювалася пропедевтична робота тих умінь, які будуть розвиватися в наступних класах.

Створення текстів (міркування-доказ, міркування-пояснення, міркування-розмірковування) та мовленнєвих жанрів на основі міркування як типу мовлення. Спостереження засвідчують, що вміння встановлювати істинність або хибність якогось положення, виявляти причинно-наслідкові зв'язки між явищами, фактами, необхідно школяру в його навчальній діяльності. Відповідно до чинної програми, починаючи з останнього класу завершального етапу початкової мовної освіти, школярі знайомляться з міркуванням, його структурою. Учні навчаються усно пояснювати, доводити свою точку зору, добирати докази, створювати тексти тощо. Водночас цих умінь недостатньо для повноцінного спілкування в сучасному суспільстві, тому необхідно навчити молодших школярів складати тексти-міркування різних видів та мовленнєві жанри монологічного і діалогічного мовлення. До жанрів монологічного мовлення відносяться есе, записка з пояснення певного факту (пояснювальна записка); до жанрів діалогічного мовлення – суперечка. Зазначимо, що із жанром есе школярі знайомляться в третьому класі. Учні засвоюють термін, навчаються вирізняти його від розповіді й опису та складати усно під керівництвом учителя. Із запискою діти працюють з другого класу. Спочатку школярі складають її з 1-3 речень, що вміщують повідомлення, прохання тощо; потім – пишуть записку з поясненням певного факту. Означене здійснюється за зразком. Із жанром суперечка учні не працюють, але в попередніх класах обговорюють якусь

ситуацію, розмірковують над нею (див. табл. 4. 12).

Таблиця 4. 12.

Досягнення учнів за чинною та експериментальною програмами у формуванні вмінь створювати тексти та мовленнєві жанри різних типів мовлення (міркування) за принципом наступності

Досягнення учнів за чинною програмою у формуванні текстотворчих умінь				Досягнення учнів за експериментальною програмою у формуванні текстотворчих умінь
1 клас	2 клас	3 клас	4 клас	
-	-	знає термін есе, визначає його ознаки, бере участь у створенні есе під керівництвом учителя	будує есе під керівництвом учителя, виражає своє ставлення до висловленого в тексті	розрізняє есе від текстів різних типів, складає його за початком або початком і планом, на запропоновану тему, з дотриманням приблизної структури та слів-зв'язок
-	складає записку (1-3 речень), адресовану батькам, однокласникам, учителю, що вміщує повідомлення, прохання, вибачення, використовує в записці слова ввічливості	складає записку, яка містить пояснення певного факту		усвідомлює значення записки з поясненням певного факту, будує її, враховуючи змістово-композиційні та лінгвостилістичні особливості
-	обговорює ситуацію, розмірковує над нею			формулює правила мовної взаємодії, добирає адекватні мовні засоби для успішного вирішення комунікативної задачі, дотримуючись певних правил

Відповідно принципу наступності, метою другого етапу було формування таких текстотворчих умінь, як: а) створювати есе за початком, планом, враховуючи приблизну структуру та слова-зв'язки (я вважаю, на мою думку, підтримую, не погоджуся, на мій погляд тощо); б) усвідомлювати значення записки з поясненням певного факту (пояснювальної записки), будувати її на

основі змістово-композиційних та лінгвостилістичних особливостей; в) скласти текст-діалог у формі жанру суперечка (усвідомлювати предмет спору, відрізнити спір від сварки, добирати правильні слова, аргументи).

Останній вид тексту-міркування (міркування-розмірковування) реалізується в жанрі есе, який передбачає розвиток умінь розмірковувати над проблемою, висловлюючи власну позицію, скласти текст есе за початком, або початком і планом, з урахуванням приблизної структури та слів-зв'язок (вважаю, на мою думку, підтримую, не погоджуюся, на мій погляд тощо).

Фрагмент уроку «Види текстів міркувань: есе» за допомогою технології кубика Блума.

III. Робота над новим матеріалом

Перша грань кубика: порівняй.

а) Повторення знань про есе

- Перед вами чотири тексти. Прочитайте їх.

- Учора я був у цирку і бачив тигрів. Які вони красиві та сильні! Шкіра смугаста, яскрава, біло-сірі смужки чергуються з чорними та рудими. Шорстка гладка, не блищить при яскравому світлі. Очі чорні. Лапи пружні. А коли тигри гарчать, видно білі гострі ікла. Тигри – дуже красиві тварини.

- Учора я був у цирку і бачив тигрів. Чого вони тільки не робили! Спочатку ставали на задні лапи, потім стрибали з тумби на тумбу та крізь вогняні кільця. Під кінець номеру дресирувальник поклав їх на підлогу і став ходив по них, як по сходинках.

- Учора я був у цирку і бачив тигрів. Чому такі сильні звірі слухаються дресирувальника? Може тому, що людина їх не боїться? Дресирувальники беруть їх у цирк ще зовсім маленькими для того, щоб тваринка звикла до людини, її турботі та вимогам. Деякі тигрята народжуються і зростають у цирку. Тому тигри слухаються приборкувачів.

- Учора я був у цирку і бачив тигрів. А чи добре тиграм живеться в цирку? Я, вважаю, що всі тварини повинні жити там, куди їх поселила природа.

Забираючи тварин до зоопарку та цирку, людина порушує природну

закономірність. Тигри, що живуть у неволі, втрачають свій інстинкт хижака. Тому, якщо знову опиняться на волі, можуть загинути. Можна запропонувати ще багато аргументів на захист тигрів.

На мій погляд, милуватися цими прекрасними тваринами треба не в цирку, а на природі, створюючи спеціальні заповідники.

- Визначте за допомогою таблиці, який з них належить до розповіді, опису, міркування? Чи можна в четвертому тексті сказати, що автор про щось розповідає, щось описує або над чимось розмірковує? Від якого імені здійснюється розмірковування? Яка частина мови застосовується? До якого виду тексту його можна віднести? Заповніть таблицю.

Види тексту	Відмінні особливості тексту (про що хотів розповісти автор?)	Питання, на які відповідають тексти	№ тексту
Текст-опис	Ознаки предмету	Який? Яка? Яке? Які?	2
Текст-розповідь	Повідомлення про події	Що трапилося? Як трапилося?	1
Текст-міркування	Причини того, що відбувається, їх пояснення та доказування	Чому?	3
Текст-есе	Відношення до проблеми, наведення доказів на захист своїх думок, пропонування свої пропозиції для вирішення проблеми		4

- Отже, які види текстів вам було запропоновано?

Друга грань кубика: назви.

Есе – це невеликий за обсягом твір, в якому висловлюються власні думки про будь-який предмет, відчуття, ставлення до світу.

Третя грань кубика: поміркуй.

Метод «Пресс». Усно поміркуйте над висловленням: «Щоб мати друга, треба вміти самому бути другом». У процесі міркування доберіть докази, приклади, застосуйте слова: я вважаю, на мою думку, мені здається та ін.

Четверта грань кубика: проаналізуй.

в) знайомство із структурою есе та словами зв'язками

«Спостереження». Прочитайте текст-есе. На яку проблему звертає увагу автор? Прочитайте перший абзац. Як називається ця частина тексту? Що в ньому

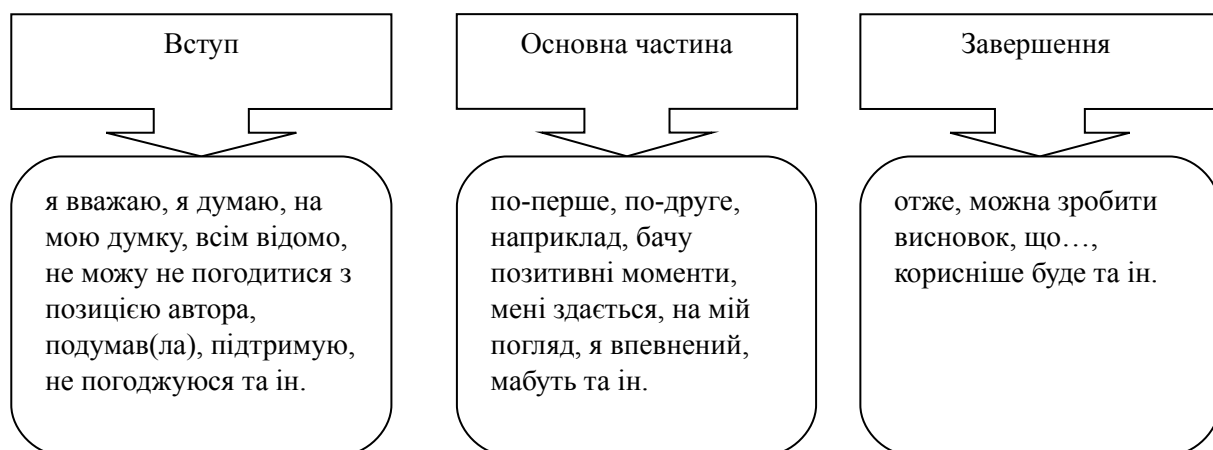
робить автор? В якій формі сформульована проблема? Чи є в цій частині слова, що вказують на власну думку автора? Прочитайте другий абзац. Як можна назвати цю частину тексту? Що в ній висловлює автор? З якого слова починаються розмірковування? Прочитайте останній абзац. Що це за частина тексту? Що робить у ній автор?

Одного разу я була в лісі. Раптом переді мною сів на дерево дятел. Я подумала – напевно це ліс зробив мені подарунок. А за що?

Можливо, щоб підняти мій настрій. А може хотів, щоб я звернула увагу на красу птаха. А може просто пташка вирішила пошукати там комах.

Але, як би не було, я зраділа такій зустрічі.

«Аналіз схеми». Розгляньте схему. Користуючись нею, розкажіть про структуру і слова-зв'язки.



П'ята грань кубика: застосуй.

а) розвиток умінь створювати речення, що властиві тексту есе

- Прочитайте речення. Перебудуйте його, вставляючи слова-зв'язки: *всім відомо, на мій погляд, мені здається*. Після деяких слів-зв'язок застосовується сполучник *що*.

Зразок. Море не залишає байдужим нікого! – Я вважаю, що море не залишає байдужим нікого.

Море не залишає байдужим нікого!

б) створення тексту есе за початком.

Прочитайте. Доповніть текст своїми міркуваннями, починаючи так: Я вважаю, що школа – це вищий скарб кожної людини. Там Я впевнена... .

Перед 1 вересням більша частина дітей сумує, що літо закінчується, і треба йти до школи. А я дивуюсь, як можна не хотіти в школу?

в) складіть есе за поданим початком і планом.

1) У своєму житті ми часто робимо якісь вчинки. Вони бувають різними. Іноді я запитую себе: А що зробив (зробила) я?

1. Які добрі справи я зробив (зробила) у своєму житті?

2. За які вчинки мені соромно?

3. Який висновок я роблю для себе?

2) Одного разу я почув (почула): «Краще гірка правда, ніж солодка брехня». І подував (подумала): «Чи потрібно бути правдивим?»

1. Чи погоджуюсь/не погоджуюсь я з цією народною мудрістю?

2. Чому іноді кажуть неправду? Що відчуває людина, коли говорить неправду? Які приклади із свого життя я можу навести?

3. Який висновок я роблю для себе?

Шоста грань кубика: оціни.

- Чи впорались ви із завданням? Що було зробити важко?

Навчаючи створювати **записку з поясненням певного факту (пояснювальну записку)**, доцільно поглибити знання учнів про значення цього жанру в житті людини, ознайомити із змістово-композиційними та лінгвостилістичними особливостями, сформувати вміння складати записку.

Зазначимо, що урок реалізовувався з використання мультимедійної презентації, на основі якої діти пояснювали значення словосполучення «записка з поясненням певного факту», аналізували структуру, план, виконували завдання по схемі тощо.

Фрагмент інтегрованого уроку «Записка з поясненням певного факту» у взаємозв'язку з мовною темою.

II. Повідомлення теми уроку.

«Мозковий штурм». Чи доводилося вам коли-небудь давати пояснення з якоїсь причини, наприклад, не прийшли в школу, не вивчили уроки, не принесли підручник? Подивіться на це словосполучення. Які вимоги диктує перше слово

(записка – стислий лист), а які – інші слова (трапилась якась причина, що вимагає пояснення)? Отже, пояснення на письмі оформлюються у вигляді пояснювальної записки.

III. Робота над матеріалом уроку

а) аналіз тексту записки з елементом інтеграції (з уроком української мови)

Прочитайте записку з поясненням певного факту. Що стало причиною її написання? В якому стилі написана записка? У правому верхньому кутку записки обов'язково слід вказати посаду та прізвище того, кому вона адресована та прізвище того, від кого написана. Провідмініайте прізвища за відмінками. В якому відмінку пишуться прізвище директора та учня?

Чи є у цьому тексті заголовок? Як він називається? Для чого потрібен? Що міститься в основній частині? З якої літери пишеться прізвище, ім'я, по батькові? В якому відмінку вони стоять? Яким словом-зв'язкою поєднуються частини речення-міркування? Де міститься дата та підпис? Складіть структуру пояснювальної записки з шести цеглинок lego (жовта цеглинка – кому адресована записка з поясненням певного факту, голуба – заголовок, зелена – основна частина, синя – дата, помаранчева – підпис).

Директору школи № 4
Каменевій М. Г.
учня 4 в класу
Сидорович М. П.

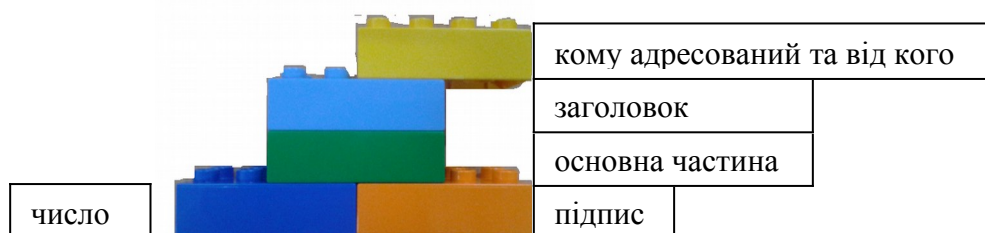
Пояснювальна записка

Я, Сидорович Максим, не вивчив вірш, тому що не записав домашнє завдання в щоденник. Обіцяю на наступний урок розповісти його напам'ять.

10.10.2017

Максим Сидорович

Матеріал для вчителя:



Гра «Склади» (групова робота). Одна група дітей виконує перше завдання, інша – друге. Потім учні міняються завданнями.

1. Складіть «розсипану» записку з поясненням певного факту.

Бібліотекарю школи № 44
Івановій О. Г.

20.04.2016

Я, Стрикаленко Максим, не можу повернути книгу до бібліотеки, тому що загубив її. Обіцяю купити або принести іншу книгу.

Стрикаленко М.

учня 4-Б класу
Стрикаленка Максима

Пояснювальна записка

2. Заповніть схему записки з поясненням певного факту. Причина її написання – відсутність спортивної форми на уроці фізкультури.

(кому)

(кого)

(назва документа)

Я _____, тому що

Обіцяю _____.

(число)

(підпис)

Гра «Я редактор» (індивідуальна робота). Прочитайте. Що не так у цьому

тексті? В якому стилі вона написана? Чи потрібно застосовувати описання предмету, виразні мовні засоби? Які частини записки з поясненням певного факту недописав хлопчик? Відредагуйте текст.

Пояснювальна

Шановний Іване Івановичу! Йду я сьогодні в школу, раптом переді мною – кішка. Яка вона гарна! Пухнастий хвіст стирчить угору, очі горять, а шорстка – чорна-пречорна і блищить. Довелося із-за неї йти іншою дорогою, щоб не було нещастя.

Ситуативне завдання. Прочитайте причини порушення дисципліни. Уявіть, що саме ви їх допустили. З однією з причин складіть записку з поясненням певного факту. Адресуйте записку своєму вчителю.

Не прийшов чи запізнився до школи, не зробив домашнє завдання, не приніс спортивної форми, не вивчив вірш.

«Оціни». Що цікавого було на уроці? Які помилки помітили в текстах ваших однолітків? Яку оцінку ви б поставили собі/класу?

Текст-міркування в жанрі суперечки (усно). Цей жанр вимагає формування уявлень про спір, його предмет, ознайомлення з правилами введення спору, розвиток умінь добирати аргументи, не доводити спір до сварки тощо. Продемонструємо уривок уроку «Сперечатися чи сваритися?».

Познайомившись із темою уроку та з'ясувавши значення поняття «суперечка», школярі навчалися дотримуватися правил суперечки, виокремленні Сократом.

Правило перше: ввічлива людина під час суперечки не образить іншу.

- Під час суперечки існують правила етикету. Про це, мабуть, не знали діти в розповіді С. Іванова «Спір про ввічливість». Послухайте. Дайте відповіді на запитання, що стоять після тексту.

- Ось, наприклад, якщо я сиджу в автобусі, – закричала Ліза Петрова, – а входить старенька, я їй відразу вступлю місце!

- Це кожен дурень знає! – закричав Оганес Суприкян. – А ще треба сказати: «Сідайте, будь ласка!» Зрозуміла, ворона?

- Ти що, з привітом? – закричав Дмитро Ковальов. – Треба сказати цій старенькій: «Будьте ласкаві, сідайте, будь ласка». Зрозуміло? А так вона і не захоче сідати на твоє дурне місце!

- Та поки ти будеш говорити свої довгі осяччі мови, старенька, вийде з автобуса!

- Не турбуйся! Старенька не така стрибуха. Сам скачеш, а на інших звалюєш.

Сперечалися – сперечалися. І без кінця розмови «пробігали» то осел, козел, то ворона, то баран.

- Як ви зрозуміли, діти перейшли від суперечки до сварки. Чому це сталося? Про що сперечалися учні? (Про те, як треба поводитися в автобусі). Чи можна назвати цих школярів ввічливими? Які вони допустили помилки під час суперечки? Яким тоном вони розмовляли один з одним? Як зверталися один до одного? Чи вміють ці діти сперечатися? На що більше схожа їх розмова: на спір або на сварку? Яке правило для тих, хто сперечається, можна сформулювати з цієї розмови? (сперечайся гідно: ввічлива людина під час суперечки не образить не образить іншого).

Гра «Ввічливі слова». Під час висловлювання для того, щоб не образити співрозмовника, вживаються спеціальні слова і звороти. Прочитайте їх. Виберіть лише ті, які ввічлива людина може використовувати під час суперечки.

Я думаю, що ти правий (неправий). Ти говориш нісенітницю. Мені здається, що ти помиляєшся. Ти думаєш, коли говориш? Ну що ти кажеш? Я згоден (не згоден) з тобою. Ти що, з привітом? Вибач, я не можу з тобою погодитися. Давай поміркуємо разом. Це кожен дурень знає!

Друге правило: веди суперечку гідно (будь спокійний, ввічливий, поважай чужу думку)

- Роздивіться ілюстрації. Як поведуть себе люди на першій фотокартці? У що може перетворитися така суперечка? Чи залишаться вони друзями? Чи буде досягнута мета суперечки на другій світлинці? Чому?



Третє правило: май завжди приклади і докази.

- Перегляньте уривок мультфільму «Мауглі». Визначте, через що сперечаються герої мультфільму? На що розраховував Шер Хан? Як Балу і Багірі вдалося переконати всіх прийняти дитину до зграї? Чи були обґрунтованими їхні слова? Що переконало зграю прийняти людську дитину?

- Прочитайте два тексти. Будьте уважні, щоб відповісти на запитання.

Текст 1. Чи вміють герої обґрунтовувати свою точку зору?

Мишко каже:

- Цікаво, а якщо я покачаю цей насос, фарба зіпсується?

Оленка каже:

- Споримо, не зіпсується?

Тоді я кажу:

- А ось споримо, зіпсується!

Текст 2. Чи вдалося хлопчику обґрунтовано відповісти батьку? Чи зміг син пояснити свій вчинок?

Хлопчик пішов зі своїм батьком до виноградної лози. Там побачив він бджолу, яка заплуталася в павутині. Павук вже готувався встромити свої отруйні зуби в тіло бідної комахи, але хлопчик розірвав сітку хижака і звільнив бджолу.

- Ти мало цінуєш мистецтво цієї комахи, розриваючи його хитру сітку, – сказав батько, – хіба ти не бачиш, як правильно і красиво сплетені ці тонкі ниточки!

- Я думаю, – відповів хлопчик, – що павук так майстерно плете свою сітку для того, щоб ловити та вбивати комах, а бджілка збирає мед. Ось чому я звільнив бджілку і зруйнував хитре ткання павука.

Четверте правило: не сперечайся без причини; пам'ятайте про предмет

спору.

- Положення, з приводу якого в учасників виникають протилежні думки, називається тезою, тобто предметом спору.

1. Подивіться фрагмент мультфільму «Канікули в Простоквашино», де кіт сперечається з Шариком про корову і теля. Чи був привід для суперечки? Хто був предметом спору? Як дядя Федір розв'язав конфліктну ситуацію? («Я не розумію, чого ви сперечаетесь. Ти ж, Матроскін, збирався корову купити. Ось і купи. І теля у нас залишиться»).

2. Прочитайте. Що є предметом спору в цій розповіді? Знайдіть речення, які підтверджують вашу точку зору. Чи згодні ви з господарем тварин? Чи була причина для спору?

Корова, кінь і собака засперечалися між собою, кого з них господар більше любить.

– Звичайно, мене, – каже кінь. – Я йому допомагаю по господарстві.

– Ні, господар любить більше мене, – промукала корова. – Я даю йому молоко.

– Ні, мене, – гарчить собака. – Я його будинок стережу.

Почув господар цей спір і каже:

– Перестаньте сперечатися: всі ви мені потрібні, і кожен з вас хороший на своєму місці.

3. Прочитайте. Яке з цих положень має підстави для суперечки?

а) Справжня дружба завжди передбачає підкорення одного друга іншому.

б) Восени часто йдуть дощі.

- Поясніть, чому предмет спору в реченні «Восени часто йдуть дощі» відсутній? Доведіть свою думку, використовуючи звороти: мені здається, на мій погляд, на мою думку. Чи згодні ви з думкою першого речення? Доведіть, використовуючи слова-зв'язки: тому що, по-перше, по-друге.

Ситуативні завдання (групова робота): Спробуйте показати своє вміння ввічливо, доброзичливо сперечатися. Об'єднайтеся в групи та розв'яжіть ситуацію. Подумайте, які докази та аргументи ви можете навести, доводячи свою

думку.

Ситуація: Бабуся намагається напоїти вас кип'яченим молоком, яке ви не можете терпіти (особливо з пінкою).

- Онучок, випий тепленького молочка. Воно таке смачненьке, з пінкою.

- ...

Як бачимо із зазначеного вище, творення текстів міркування-доказів, міркування-пояснення та таких мовленнєвих жанрів, як есе, записка з поясненням певного факту (пояснювальна записка), суперечка залежить від знайомства із змістово-композиційними та лінгвостилістичними особливостями, а також попередньо сформованих умінь.

4.2.3. Оцінно-рефлексивний етап реалізації принципу наступності у формуванні текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти

На оцінно-рефлексивному етапі здійснювалося формування вмінь рефлексії, діагностування власної текстотворчої діяльності, контролю, самоконтролю, взаємоконтролю, що забезпечували своєчасне реагування на недоліки, усвідомлення учнями власних досягнень і помилок, свідоме ставлення до текстотворення.

Одним із важливих складників текстотворення є рефлексія як різновид аналізу текстотворчої діяльності. Відповідно цьому, ефективними були завдання:

«Доповни речення»:

- Після цього уроку я зможу...
- Я навчився на уроці ...
- Де, як, коли я зможу застосувати нові знання?
- Чи задоволені ви своєю роботою на уроці? Оцініть її.
- Я найбільш задоволений...;
- Мені ще потрібно...;
- Я намагатимусь...;

Крім того, застосувалися картки з початком речення. Завданням дітей було

продовжити його.



«Постав собі запитання»

Школярам пропонувалося після завершення уроку поставити собі запитання.

1. Як я працював на уроці?
2. Як зміг я правильно створити текст?
3. У чому причина моїх невдач?
4. У чому причина моїх успіхів?
5. Як я можу застосовувати знання, одержані на уроці?

Проаналізувати свою текстотворчу діяльність допомагали завдання: 1) Перед вами зупинка «Рефлесійна», якщо ви навчилися переказувати та створювати тексти то наклейте стікер на автобус; якщо необхідна допомога вчителя – на лавку; 2) Погляньте на потяг. Якщо ви все зрозуміли і можете допомогти іншому, позначте стікером вагон з машиністом; якщо відчуваєте труднощі та потребуєте допомоги – на вагон 2; якщо зовсім нічого не зрозуміли – на вагон 3.



Для формування оцінно-рефлексивних умінь щодо текстотворення школярам пропонували завдання, що передбачали самостійне творення тексту з подальшим оцінюванням.

Фрагмент роботи з формування оцінно-рефлексивних умінь у процесі вибіркового переказу на тему «Перша квітка весни».

- Прочитайте. Яку квітку називають «першою квіткою весни»? Виділіть ті частини, в яких описується мати-й-мачуха. Подумайте, яким реченням почнете розповідь? Що будете розповідати в основній частині? Як закінчите розповідь? Письмово перекажіть текст.

Я піднявся на пагорб і оглянув місцевість. Переді мною була ціла галявина квітів. Усі вони горіли, немов вогники.

Весняне сонце висушило росу. Я нахилився, зірвав одну квітку і простягнув її дідусю. Він узяв і понюхав. Це була перша квітка весни – мати-й-мачуха. Ми розглядали її з усіх боків. Лист зверху виявився гладким і холодним. Це мачуха. Знизу – теплим, покритим м'яким пушком – мати.

Мати-й-мачуха дуже корисна. Вона допомагає від застуди. Заварюй чай і пий на здоров'я! (За І. Барковим, 78 сл.)

Оцінно-рефлексивне завдання:

Гра «Найкращий текст». Прослухайте декілька текстів. Чия робота вам найбільше сподобалася? Поясніть свій вибір. Подумайте, за якими критеріями будете визначати найкращий текст? (правильність вибору інформації за вказаною темою, оформлення початку і завершення тексту).

До того ж пропонувалося учням усно проаналізувати прослуханий текст за схемою, звернути увагу на позитивні сторони й недоліки:

Гра «Оціни позитивне і негативне». Я вважаю, що текст переказу (чи мовленнєвого жанру) учня (назвати ім'я) є вдалим (невдалим). У ньому правильно Недоліками тексту є...

Відомо, що в початковій школі формуються вміння **вдосконалювати написаний текст**. З цією метою школярі навчалися здійснювати самоперевірку і редагувати власний переказ чи твір. Продемонструємо методику формування зазначеного вміння на прикладі оповідання «Кому дістався бублик?». Повне завдання контрольної роботи представлено в додатку **Е**.

Фрагмент уроку «Перевіряємо себе. виправляємо помилки». На інтерактивній дошці чи на слайді презентації записано учнівський переказ, створений з помилками (ім'я автора не називається, щоб не образити його). Для зручності редагування речення були пронумеровані.

1. Першою побачила бублик синиця, потім горобці. 2. Вони дзьобнули його і не змогли скоштувати. 3. За пташками із самої верхівки верби спостерігав старий грак. 4. Він повільно злетів на землю. 5. Діловито підійшов до бублика і дзьобнув його. 6. Проте його довгий і міцний дзьоб бублика теж не розколов. 7. Шпак кинув у калюжу. 8. Коли той пом'якшав, він з'їв його з апетитом.

9. Синиця та горобці від здивування аж оніміли.

Учителем було поставлено завдання прочитати текст і подумати, чи не потрібно в ньому щось виправити, змінити та може скоротити. Аналіз відбувався на основі таких завдань і запитань: Прочитайте перше речення. Чи зрозуміло звідки взявся бублик? Прочитайте знову перше речення. Подумайте, як його можна скоротити? Як одним словом можна назвати синицю, горобців та шпака? Прочитайте друге речення. Чи зрозуміло, чому птахи не змогли скоштувати бублик? Прочитайте третє, четверте, п'яте та шосте речення. Чи однакову дію робив шпак з іншими птахами? Чи потрібно це знову писати? Прочитайте сьоме речення. Чи зрозуміло, що кинув шпак у калюжу? Чи є помилки у восьмому реченні? Що треба зробити у дев'ятому реченні?

У процесі аналізу школярі помітили, що в тексті не зрозуміло звідки взявся бублик. Учням було запропоновано дописати зачин (Хтось загубив бублика). У першому реченні слова *синиця та горобці* учні узагальнили словом *птахи*. У другому реченні школярі помітили, що не зрозуміло, чому птахи не змогли скоштувати бублик. Речення було виправлено наступним чином: Вони дзьобнули його і не змогли скоштувати, тому що той був твердий. Третє, четверте, п'яте та шосте речення є зайвими, оскільки шпак повторює дії інших птахів. Сьоме речення повідомляє про винахідливість шпака, тільки не зрозуміло, що саме зробив птах. Тому слід дописати слово *бублик*. У восьмому реченні школярі виправили помилку у слові *пом'якшив*. У дев'ятому реченні учні знову узагальнили слова *синиця та горобці*.

Перечитавши виправлений текст ще раз, четверокласникам було запропоновано виділити зачин (перші речення), основну частину та записати кожен структурну частину з нового абзацу. У результаті вийшов такий переказ:

Хтось загубив бублик.

Птахи намагалися його скоштувати. Вони дзьобнули його, але він був твердий. Шпак узяв бублика у дзьоб і кинув у калюжу. Коли той пом'якшав, він з'їв його з апетитом. Птахи від здивування аж оніміли.

Перечитавши останній варіант тексту, діти зробили висновок, що переказ

став значно кращим. Найважливіший результат проведеної роботи полягає в тому, що школярі побачили, як потрібно самостійно перевіряти і редагувати свої перекази та твори.

До того ж пропонувалася пам'ятка «Редагування переказів та творів». Зазначимо, що помилки у зошитах експериментатор не виправляв, а помічав їх у вигляді символів.

1. Прочитайте текст. Ознайомтесь із зауваженнями вчителя.
2. Виправте помилки.

Зауваження вчителя	Зміст помилки
<i>Помилки за змістом та структурою</i>	
Ф	Перевірити послідовність подій, частин тексту; доповнити зміст необхідною інформацією для чіткого висловлення основної думки
Z	Червоний рядок (речення пишеться з абзацу)
V	Пропуск слів, речень (вписати слово чи речення, якого не вистачає в тексті)
<i>Мовні помилки</i>	
П	Повторення слів (замінити слова, що повторюються)
М	Межа речень у тексті (визначити та позначити завершення речень)
Н	Невдале, неточне слово (замінити іншим словом або скласти інше речення)
<i>Орфографічні та пунктуаційні помилки</i>	
~	Орфографічна та пунктуаційна помилка

Продемонструємо фрагмент уроку із застосуванням пам'ятки, який реалізовувався після контрольного уроку, присвяченого докладному переказу тексту «Горобець-сторожовий» із самостійно створеним планом та ключовими словами.

III. Ознайомлення з пам'яткою.

- Познайомтесь із пам'яткою «Редагування переказів та власних текстів» (учитель зачитує її).

IV. Усна робота над помилками

- Перед вами текст, який написаний з помилками. Ваше завдання виправити його.

Порушення послідовності викладу матеріалу

- Скільки частин має текст? (Чотири)
- Який знак позначає помилку у порушенні послідовності частин? (Ф)
- Знайдіть у тексті зачин, основну частину і завершення тексту. Як їх треба писати?

Пропуск слів та речень

На дошці написано речення: Летить тихо, без шуму

- Прочитайте речення, який недолік у ньому є? (не зрозуміло, хто летить)
- Якщо в реченні пропущено слово, то стоїть знак V.
- Як виправити помилку? Зачитайте з пам'ятки.
- Відредагуйте речення.

Межі речень у тексті

- Яку помилку позначає знак «М»? Прочитайте в пам'ятці.

На дошці написано речення: Все ближче яструб горобець закричав стурбовано (М).

- Прочитайте речення. Який недолік ви помітили? (два речення з'єднані між собою; немає крапки).
- Доведіть, що тут два речення. Виправте помилку.

Невдале, неточне слово

На дошці написано речення: Старий горобець сів далеко на гілку і охороняє маленьких горобців. Горобець сильно і стурбовано закричав (Н).

- Прочитайте речення. Що позначає знак (Н)? Зачитайте з пам'ятки.
 - Які синоніми можна дібрати до виділених слів? Відредагуйте речення.
- (1. Старий горобець сів високо на гілку і охороняє маленьких горобців.
2. Горобець голосно і стурбовано закричав)

Повторення слів

На дошці написано речення: Ось з'явився яструб. Яструб злий ворог маленьких пташок. Летить яструб тихо, без шуму.

- Прочитайте речення. Який недолік у ньому є? (повторення слів)
- Який знак позначає цю помилку? (П) Знайдіть і прочитайте в пам'ятці.
- Назвіть до слова *яструб* слова-синоніми? (ворог, злодій, він, хижак)
- Усно відредагуйте речення.

Орфографічні та пунктуаційні помилки

Учитель пояснює слова з орфографічними та пунктуаційними помилками.

V. Самостійне редагування тексту.

(Учитель роздає зошити; помилки виокремленні відповідно пам'ятці).

- Розгляньте свої роботи. Які помилки зустрічаються в них?
- Знайдіть в пам'ятці умовні позначки. Зачитайте їх пояснення.
- Користуючись пам'яткою виправте помилки.
- Запишіть відредагований текст.

Надалі самоперевірка та вдосконалення тексту здійснювалися школярами індивідуально. Після складання твору експериментатор повідомляв усно чи писав на дошці: «Самоперевірка». Якщо учень зазнавав труднощі, вчитель показував йому місце в тексті, над яким треба ще попрацювати. У випадках, коли школярі неспроможні виправити недоліки, вчитель надавав допомогу.

Крім формування вмінь оцінювати та здійснювати самоперевірку, акцентували увагу на *взаємоперевірці*. Після самостійної роботи, тобто написання тексту, школярам пропонувалося уважно послухати чи обмінятися зошитами та здійснити перевірку не тільки виправляючи помилки, але й пояснюючи правило й умови його застосування.

Отже, метою останнього етапу в текстотворчій діяльності є формування вмінь оцінювати, аналізувати, вдосконалювати своє мовлення та інших. Активність школярів забезпечувалася комплексом форм, методів і оцінно-рефлексивними вправами.

4.3. Порівняльна характеристика рівнів сформованості текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти в процесі реалізації принципу наступності

Прикінцевий етап дослідження був спрямований на порівняльний аналіз рівнів сформованості текстотворчих умінь в учнів, що навчаються на завершальному етапі початкової мовної освіти за принципом наступності, в експериментальних та контрольних групах. На означеному етапі використано діагностичні методики, аналогічні констатувальному етапу.

Порівняльний зріз здійснювався відповідно до визначених критеріїв та показників. Проаналізуємо рівні сформованості текстотворчих умінь молодших школярів за мовним критерієм (див. табл. 4. 13).

Таблиця 4. 13.

Рівні сформованості текстотворчих умінь молодших школярів

на завершальному етапі початкової мовної освіти за принципом наступності за показниками мовного критерію (прикінцевий зріз)

Мовний критерій/ показники	Група	Рівні			
		Високий 4 бали	Достатній 3 бали	Задовільний 2 бали	Низький 1 бал
обізнаність учнів з мовними засобами та використання їх у мовленні	КГ	13,3%	34,7%	39,7%	12,3%
	ЕГ	20,1%	41,3%	30,2%	8,4%
обізнаність учнів із текстом та його елементами	КГ	13,4%	32,4%	40,4%	13,8%
	ЕГ	19,7%	44,4%	30,9%	5,0%
обізнаність учнів із типами та стилями мовлення	КГ	11,1%	31,9%	42,8%	14,2%
	ЕГ	21,1%	43,3%	26,5%	9,1%

Як бачимо з таблиці 4. 13., за результати навчання школярі експериментальної групи досягли значних позитивних зрушень. Високий рівень обізнаності з мовними засобами та використання їх у мовленні посіли 20,1% учнів ЕГ (було 13,1%) та 13,3% школярів КГ (було 13,1%). Достатнім рівнем оволоділи 41,3% дітей ЕГ (було 33,5%) та 34,7% КГ (було 35,9%), задовільним рівнем – 30,2% ЕГ (було 42,2%) та 39,7% КГ (було 40,7%) та низьким рівнем – 8,4% учнів ЕК (було 11,2%) та 12,3% КГ (було 10,3%). Одержані дані засвідчили, що, на відміну від констатувального етапу, школярі ЕК правильно добирали яскраві мовні засоби (синоніми, антоніми, порівняння), доречно узгоджували слова в словосполученнях та реченнях, правильно будували прості та складані речення з різними видами підрядності. Натомість школярі КГ допускали багато помилок.

За показником обізнаності учнів із текстом та його елементами мовного критерію високого рівня досягли 13,4% учнів КГ та 19,7% – ЕГ (було відповідно 11,6% та 9,7%); на достатньому рівні перебували 32,4% дітей КГ та 44,4% – ЕГ (було 34,4% та 32,3%); на задовільному рівні залишились 40,4% школярів КГ та 30,9% – ЕГ (було 39,4% та 40,9%); на низькому рівні – 13,8% КГ та 5,0% ЕГ (було

14,6% та 17,1%). Отже, ЕГ показали найкращі результати, ніж КГ. Школярі КГ знайомі із текстом, але помилялися під час роботи з його елементами тощо.

За даними показника обізнаності учнів із типами та стилями мовлення визначено, що високий рівень виявили 11,1% школярі КГ та 21,1% – ЕГ (було відповідно 12,1% та 10,9%); достатнього рівня досягли 31,9% дітей КГ та 43,3% – ЕГ (було 32,9% та 30,3%). Задовільний рівень мали 42,8% – КГ та 26,5% – ЕГ (було 40,6% та 42,7%); низьким рівнем характеризувалися 14,2% учнів КГ та 9,1% – ЕГ (було 14,4% та 16,1%). Наведені результати засвідчили, що високий і достатній рівень підвищився в ЕГ, порівняно з КГ. Школярі експериментальних груп швидко та правильно визначали тип і стиль тексту, точно формулювали в кожному типі мовлення тему, основну думку, добирали заголовок, визначали структуру. На жаль, учні КГ зазнавали труднощі.

\bar{X} одержаних учнями балів за мовним критерієм становить 21,3 бала у КГ та 27,5 бала у ЕГ (див. додаток Ж, табл. Ж. 1.).

Проаналізуємо рівні сформованості текстотворчих умінь молодих школярів за комунікативним критерієм (див. табл. 4. 14.).

Таблиця 4. 14.

Рівні сформованості текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти за принципом наступності за показниками комунікативного критерію (прикінцевий зріз)

Комунікативний критерій/ показники	Групи	Рівні			
		Високий 4 бали	Достатній 3 бали	Задовільний 2 бали	Низький 1 бал
наявність умінь продукувати зв'язні висловлювання у процесі переказу	КГ	13,1%	32,6 %	38,2%	16,1%
	ЕГ	19,8%	44,2%	29,3%	6,7%
наявність умінь складати тексти та мовленнєві жанри різних типів мовлення	КГ	9,6%	30,8%	41,4 %	18,2%
	ЕГ	16,7%	41,7%	30,4%	11,2%

Як видно з таблиці 4. 14., високого рівня за показником «наявності умінь

продукувати зв'язні висловлювання у процесі переказу» досягли 13,1% школярів КГ та 19,8 – ЕГ (було відповідно 12,8% та 8,7%). Достатній рівень законстатовано у 32,6% учнів КГ та 44,2% – ЕГ (було 37,7 % та 30,2%). На задовільному рівні залишились 38,2% школярів КГ та 29,3% – ЕК (було 33,3% та 44,1%). На низькому рівні перебували 16,1% дітей КГ та 6,7% – ЕГ (було 16,2% та 17,0%).

Проаналізуємо кожне виконане завдання за означеним показником. Повні тексти із завданнями розміщено в додатку 3.

Аналіз результатів *докладного переказу* засвідчив, що найкраще виконали це завдання ЕГ, порівняно з КГ. Більшість учні ЕГ вдало добирали назви підпунктів, в яких висвітлювалася основна думка мікротем, знаходили влучні ключові слова. Це сприяло точній і послідовній передачі висловлювання. Школярі КГ завдання виконували за допомогою вчителя. Пункти плану відповідали частинам тексту, але заголовки були некоректно сформульовані. Учні виписували ключові слова, але деякі з них є невлучними і не використовувалися під час переказу.

Кількісний показник завдання, спрямованого на *стислий переказ тексту*, засвідчив, що правильно побудували текст учні ЕГ, ніж КГ. У КГ переказ був схожий на докладний. Це свідчило про необізнаність школярів у способах компресії. Школярі ЕГ у першій частині тексту без помилок замінили пряму мову на непряму та скоротили її в одне просте речення. В основній частині учні знаходили основне речення тексту, замінювали назви рослин одним словом та передавали наступні дії хлопчика 2,3 реченнями. Остання частина оповідання не вимагала переробки, тому залишилася без змін. Зміст тексту характеризувався логічністю та лаконічністю у викладі думок.

Проаналізувавши роботу школярів щодо *вибіркового переказу*, дійшли висновку, що учнів КГ завдання виконали з помилками. У тексті діти описали осінь і весну, а не береза в ці пори року. Крім того, школярі не скористалися підказкою, запропонованою в завданні, тому не зуміли сформулювати зачин тексту. На жаль, діти не звернули увагу на другу підказку і описали березу, що не співвідноситься з темою вибіркового переказу, оскільки після вчинків хлопців

дереvence не можна назвати гарним весною. На відміну від КГ, більшість учнів ЕГ виконали завдання без грубих помилок. Наприклад, Єгор К. склав план і відповідний до нього текст:

План: 1. Передишка. 2. Краса берези весною. 3. Деревце восени. 4. Береза взимку.

Текст: Посеред поля на дорозі стояла стара береза. Її звали Передишка, бо хто б із лісу в село або назад не йшов, обов'язково сяде і відпочине в прохолодній тіні дерева. Ранньої весни тільки пригріє сонце, а Передишка вже зазеленіє, стоїть серед поля нарядна, всипана молодими листочками. А восени вона ставала жовтою. Зимою гілки вкривалися снігом. І, коли вранці вставало сонце, береза здавалася ніжно-рожевою, ніби намальованою на синьому фоні морозного неба.

Аналіз робіт *творчого переказу* засвідчив, що найбільш вдалі роботи спостерігаються в ЕГ. Учні без зусиль відтворили текст від іншої особи, замінили слова «горобець»/«горобці». Школярі КГ невдало впоралися з цим завданням.

За даними прикінцевого зрізу, певні позитивні зміни відбулися в експериментальних, ніж у контрольних групах. Підсумовуючи, констатуємо основні переваги ЕГ: школярі оволоділи вміннями запам'ятовування тексту, тобто правильно складати план, знаходити ключові слова; користуватися змістовими і мовними способами компресії тексту, логічно і точно викладати свої думки; знаходити в різних частинах тексту певну інформацію на запропоновану тему та оформлювати її у зв'язне висловлювання; переказувати текст із творчими завданнями, тобто від іншого оповідача тощо.

Учні КГ не достатньо вміють скорочувати текст, складати план та знаходити ключові слова, відшукувати необхідну інформацію під час вибіркового переказу. За допомогою вчителя виконують творчі завдання тощо.

За показником «наявність умінь складати тексти та мовленнєві жанри різних типів мовлення» комунікативного критерію високого рівня досягли 9,6% КГ та 16,7% – ЕГ (було відповідно 9,2% та 8,7%); достатнього рівня – 30,8% учні КГ та 41,7% – ЕГ (було 40,8 % та 31,6%); задовільного рівня – 41,4 % дітей КГ та 30,4% – ЕГ (було 31,5% та 40,1%); низького рівня – 18,2% школярів КГ та 11,2% –

ЕГ (було 18,5% та 19,6%).

Докладно проаналізуємо кожний створений текст та мовленнєві жанри різних типів мовлення. Зміст завдань пропонуємо в додатку **И**.

Аналіз учнівських робіт засвідчив, що складним школярам КГ було завдання на творення тексту порівняльного опису. Основну увагу учні сконцентрували на одному об'єкті, описуючи певну ознаку (розмір чи колір). На відміну від КГ, діти ЕГ описували предмети за кількома ознаками, користувалися різноманітними способами порівняння (одночасно чи по черзі), правильно формулювали зачин та висновки.

Порівнюючи результати творення тексту розповіді за одним сюжетним малюнком, зазначимо, що вдало впоралися із завдання учні ЕГ. У змісті розповідається про те, що було до моменту події на малюнку, описується сюжет картини, пропонується завершення розповіді.

У процесі написання замітки учні ЕГ не виходили за рамки теми. В змісті легко знаходяться відповіді на питання коли?, де?, що?, з ким і як проходило? Відчувається авторське відношення до описаного факту.

Продемонструємо приклад замітки учениці ЕГ: 11 травня в нашому класі відбувся урок-КВК «Великі казкарі та казки, які знають усі». Участь у ньому взяли дві команди «Книголюби» і «Читайки», які продемонстрували свої знання в казках братів Грімм, Г.-Х. Андерсена, Ш. Перро, В. Гауфа, С. Топеліуса. Конкурси були різноманітними: визначення за назвою автора, відгадування казки, впізнання героя за словесним описом тощо. Найцікавішим був конкурс «Казковий театр», де команди підготували для своїх суперників по одній загадки-пантоніми з вивчених казок. У результаті наполегливої боротьби на думку журі перемогла команда «Читайлики», але нагородженими були всі учасники. У нас був радісний і піднесений настрій. Вітаємо переможців і зичимо нових звершень!»

На жаль, більша кількість учнів КГ не впоралися з цим завданням. Школярі або не виконали його, або написали замітку неправильно. Наприклад: «Нещодавно в нашому класі пройшов КВК за казками. Переможцем стала команда «Читайлики»».

Для перевірки вмінь писали *листи-запрошення* дітям запропонували переглянути мультфільм «Один раз у році» з мультсеріалу «Маша і Ведмідь» та запросити від імені Ведмеда (своїх близьких або знайомих, учительку, директора школи) відсвяткувати іменини Маші. Аналіз цього завдання засвідчив, що школярі експериментальних груп правильно зверталися до запрошених, використовуючи кличний відмінок, вказували дату, час, місце святкування. Також спостерігалася культура мовлення, тобто застосовувалися слова «шановний», «дорогий», «рідний» та ін. Учні КГ припускали помилки у звертаннях та змісті тексту.

Цікавим було завдання на створення *листа-привітання*, в якому необхідно привітати з днем народження kota Леопольда від імені мишей. Результати створення цих листів показали, що учні контрольних груп недостатньо ознайомлені з вимогами цього листа, його структурою і засобами вираження. Зафіксовано такі помилки: невлучні чи однотипні побажання; відсутність звертань або останньої частини листа. Наприклад, учень КГ Толя Л. написав: «Кіт Леопольд, вітаємо з днем народження. Ніколи не будь трусом. Живи з нами дружно». Учениця Жанна Р.: «Вітаємо з днем народження! Бажаємо всього-всього хорошого, багато-багато щастя».

Для порівняння пропонуємо текст експериментальної групи. Учень ЕГ Андрій Р.: «Дорогий Леопольдушка! Від щирого серця вітаємо тебе з днем народження. Нехай у цей день тобі буде радісно на душі. Ніколи не хворій і не сумуй. Обіцяємо жити в дружбі. Твої миші». Учениця Інна Л: «Дорогий Леопольд! Із задоволенням Вітаємо тебе з Днем народження! Ми хочемо, щоб твоя доброта і винахідливість допомогли прожити життя щасливо. Миші».

Для перевірки вмінь писати *електронні листи* дітям роздали альбомні аркуші, на яких був розкреслений бланк електронної пошти, і пропонували заповнити, тобто нібито відправити його: Напишіть електронний лист друзям, рідним, учительці (на вибір). Розкажіть як провели вихідні.

Аналіз засвідчив, що впоралися із цим завданням більша кількість школярів ЕГ. Вони правильно заповнили електронний бланк, вказали тему, електронну

адресу; відповідно до вимог оформили зміст листа.

Завдання, в якому передбачалося написати *SMS-повідомлення*, школярі виконували на своїх мобільних телефонах. Учні ЕГ дотримувалися літературних норм, культури спілкування. В КГ спостерігалися скорочування слів, пунктуаційні помилки тощо.

Значно зросли показники рівня розвитку вмінь створювати опис *пейзажу* в учнів ЕГ. Так, при виконанні завдання описати *пейзаж за власними спостереженнями* на тему «Закінчення весни» четверокласники виділили мікротеми, за якими склали план, підбрали яскраві мовні засоби. Більшість дітей почали реченням-зачином «Ось і закінчується весна». В основній частині охарактеризували об'єкти природи (день, сонце, небо, дерева, трави, птахів та ін.), вказуючи на їхні ознаки (Дні стали помітно довше. Все сильніше гріє сонечко. Деревя красуються зеленим листям, а земля – різними кольорами квітів. Скоро з'являться пташенята і наповнять вулиці гучним співом і криком). В останньому реченні відчувався настрій творців. Деякі школярі писали: «Весна – це оновлення в природі, саме за це я люблю її. Але найбільше чекаю літа» (Оля З.); «Все нагадує про кінець весни» (Максим С.).

Зазначимо, що школярі КГ виконувалися це завдання за допомоги вчителя. У творах лише констатували наявність тих об'єктів, які вони спостерігали за вікном (день, небо, дерева).

Важким є опис *пейзажу за картиною*. У зв'язку з цим, дітям пропонувався текст-зразок, а також запитання, що допомагали зорієнтуватися в картині. Аналіз завдання продемонстрував недостатні результати в учнів КГ. Лише деякі діти виконали правильно. Зміст тексту інших учнів характеризувався відсутністю зачину, в якому згадується художник або назва картини тощо. Більшість дітей розпочали розповідь з того, що вони бачать на передньому плані (На картині ми бачимо поле); в основній частині відбувається перерахування тих предметів, що знаходяться на передньому плані (поле, дорога), майже не застосовуються в описі ознаки та порівняння. В деяких роботах не зверталася увага на сосни, хмари, що розташовані на другому і задньому плані. Не коректно закінчено текст, тобто не

виражається власне враження від картини.

В експериментальних класах зустрічаються аналогічні помилки у значно меншій кількості.

Продемонструємо тексти обох класів, а саме: тих дітей, хто написав його правильно. Учениця ЕГ Олена Б.: «На картині І.Шишкіна зображено житнє поле. Ми бачимо величезне поле, засіяне житом, яке вже достигло. Деякі колосся опустилися вниз. По середині поля проходить хвиляста дорога, яка почала заростати травою. За полем ростуть великі, красиві сосни. Одна, пухнаста сосна, нахилила свої нижні гілки близько до колосся. День ясний і теплий, небо світле, легке, майже без хмар. Дивишся на картину і насолоджуєшся майстерністю художника і його талантом».

Школяр КГ Рома Л: Переді мною картина, яка називається «Жито». На ній зображено колосся, яке вродилося високим, густим, золотистим. За полем росте найбільша сосна. Зліва – трохи далі дерева поменше. На блакитному небі пливуть легкі хмарки. Так приємно розглядати цю картину, на якій зображено красу природи».

Результати аналізу завдання, в якому перевірялося вміння створювати *есе* виявилось важким для учнів КГ. Діти складали його як текст-міркування, тобто формулювали тезу, доказували її, робили висновки. Найкращі результати продемонстрували учні ЕГ. У їх текстах відчувалися власті роздуми, застосовувалися слова-зв'язки (я вважаю, не можу не погодитися, на мій погляд, звичайно тощо).

У ході написання записки з поясненням певного факту (*пояснювальної записки*) обидва класи впоралися з цим жанром. Водночас у більшості школярів КГ зустрічалися типові помилки: відсутність адресата і адресанта, тобто інформації, в якій вказується кому і від кого; назви документу, дати; застосування зайвих слів, а саме: звертань типу шановний директор (вчитель), підпис із словами «ваш(а) учень(иця)» тощо. Наприклад: Шановний директор! Я не зміг бути присутнім на занятті, тому що в мене боліла голова. Ваш учень Юр'єв Денис.

На відмінну від контрольних груп учнів експериментальних груп правильно склали цей текст:

Директору Херсонської школи № 44
 Перегняку О. А.
 учениці 4-б класу
 Карпенко Л.

Пояснювальна записка

17 травня я не змогла прийти на урок української мови, тому що їздила в зубну лікарню.

18 травня 2018 р.

Карпенко Л.

Для перевірки вмінь розв'язувати конфліктну ситуацію, тобто створювати жанр суперечку, пропонували розіграти ситуації, розв'язувати спірне питання та ін. Найкращі результати показали експериментальні групи. Учні дотримувалися правил спілкування, намагалися уникати конфлікту, наводили доречні докази.

\bar{X} одержаних учнями балів за комунікативним критерієм становить 21,4 бала у КГ та 27,7 бала у ЕГ (див. додаток Ж, табл. Ж. 2).

Таким чином, порівняння результатів констатувального та прикінцевого зрізів за комунікативним критерієм засвідчило значні позитивні зрушення у школярів, що навчалися за експериментальною методикою.

Проаналізуємо рівні сформованості текстотворчих умінь молодших школярів за рефлексивним критерієм (див. табл. 4. 15).

Таблиця 4. 15.

Рівні сформованості текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти за принципом наступності за показниками рефлексивного критерію (прикінцевий зріз)

Рефлексивний критерій/ показники	Групи	Рівні			
		Високий 4 бали	Достатній 3 бали	Задовільний 2 бали	Низький 1 бал
наявність умінь здійснювати самоаналіз та оцінку результатів	КГ	15,2%	36,7%	42,7%	5,4%
	ЕГ	20,7%	41,8%	33,2%	4,3%

власної текстотворчої діяльності (самооцінка)					
наявність умінь здійснювати аналіз і оцінку результатів текстотворчої діяльності інших учнів	КГ	12,3%	34,8%	39,8%	13,1%
	ЕГ	20,7%	43,9%	29,2%	6,2%

Як бачимо з таблиці 4. 15., за показником «наявність умінь здійснювати самоаналіз та оцінку результатів власної текстотворчої діяльності (самооцінка)» високого рівня досягли 15,2% КГ та 20,7% – ЕГ (було відповідно 15,6% та 12,7%). Достатній рівень констатовано у 36,7% учнів КГ та 41,8% школярів ЕГ (було 41,7% та 31,2%). Задовільний рівень засвідчили 42,7% учнів КГ та 33,2% ЕГ (було 38,3% та 41,4%). На низькому рівні перебували 5,4% дітей КГ та 4,3% – ЕГ (було 4,4% та 14,7%).

За показником «наявність умінь здійснювати аналіз і оцінку результатів текстотворчої діяльності інших учнів» високого рівня досягли 12,3% учнів КГ та 20,7% – ЕГ (було 11,7% та 9,7%), Достатній рівень виявили 34,8% школярів КГ та 43,9% – ЕГ (було 36,8% та 28,9%). Задовільний рівень зафіксовано в 39,8% дітей КГ та 29,2% – ЕГ (було 39,5% та 43,2%). На низькому рівні залишились 13,1% школярі КГ та 6,2% ЕГ (було 12% та 18,2%). Порівняно з результатами констатувального зрізу значно зменшилось кількість учнів ЕГ на задовільному та низькому рівні. Натомість значних позитивних зрушень не виявлено в учнів КГ на високому рівні.

Аналіз відповідей засвідчив, що учні ЕГ здатні аналізувати та оцінювати власну текстотворчу діяльність та інших. У створених текстах школярі намагалися вносити корективи. Вони поверталися до змісту тексту та виправляли змістові та граматичні помилки. «Я забув(ла) написати...»; «Я правильно написала лист-запрошення свої подрузі, але не поставила підпис» (Маринка П.); «Я не сказала, як називається картина, допустила помилки в словах ...» (Леся Л); «Ну може треба було більше слів сказати...» (Настя С.).

При виявленні вміння здійснювати контроль і оцінювання мовлення

однолітків учні ЕГ давали конкретні пояснення. Наприклад: «Ваня неправильно переказав частину, в якій розповідається про... . Потрібно було спочатку ..., а потім ...» (Артем Ф.); «Оля не сказала ...» (Дмитро К.); «Рома в ході вибіркового переказу сказав тільки про те ..., а не розповів про ...» (Оксанка Т.); «Оля неправильно склала лист-привітання. У неї, крім слів здоров'я, щастя, більше нічого немає» (Роман В.); «Хлопці не правильно розв'язала суперечну ситуацію. Так можна посваритися» (Діма Н.); «У тексті Лізи слова повторюються» (Мишко А.) тощо.

\bar{X} одержаних учнями балів за рефлексивним критерієм становить 24,1 бала у КГ, що відповідає середньому рівню, та 28,2 бала у ЕГ, що співвідноситься з достатнім рівнем (див. додаток Ж, табл. Ж. 3).

У таблиці 4.16. представлено результати оцінювання рівнів сформованості текстотворчих умінь молодших школярів в процесі реалізації принципу наступності у формальному експерименті в балах за формою обчислювання середньої арифметичної інтегрального ряду.

Як видно з таблиці 4.16, середні бали в ЕГ відповідають достатньому рівню сформованості текстотворчих умінь, в КГ – задовільному рівню.

Таблиця 4. 16.

**Порівняльна таблиця рівнів сформованості текстотворчих умінь
молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти за
принципом наступності в експериментальній та контрольній груп у
формульованому експерименті в балах**

Критерії	ЕГ	КГ
Мовний	\bar{x} 27,5	\bar{x} 21,3
Комунікативний	\bar{x} 27,7	\bar{x} 21,4
Рефлексивний	\bar{x} 28,2	\bar{x} 24,1
	\bar{x}	\bar{x}

На основі аналізу рівнів сформованості текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти в процесі реалізації принципу наступності за окремими критеріями та показниками було виявлено середні рівні вмінь створювати тексти в КГ та ЕК за формулою:

$$R_{\text{ср.}} = \frac{R_1 + R_2 \dots R_n}{n}$$

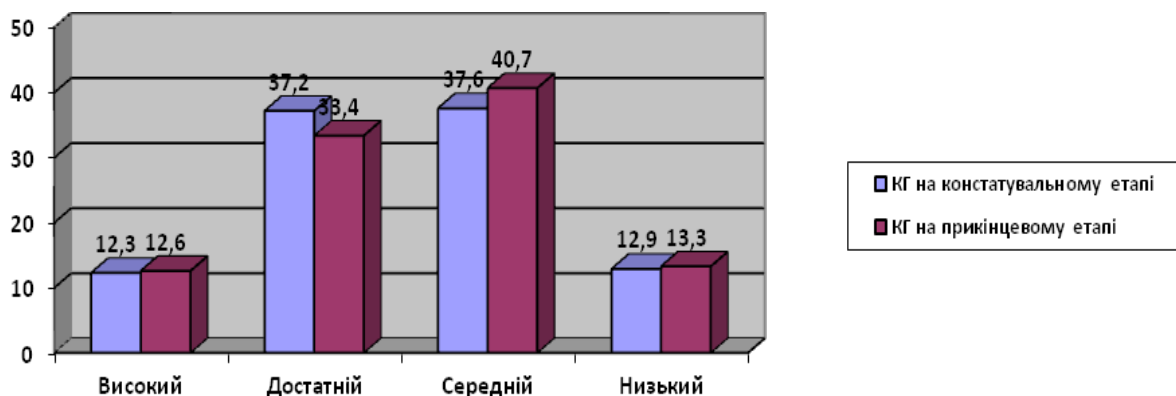
Отримані дані в порівнянні з констатувальним зрізом представлено в таблиці 4. 17.

Таблиця 4. 17.

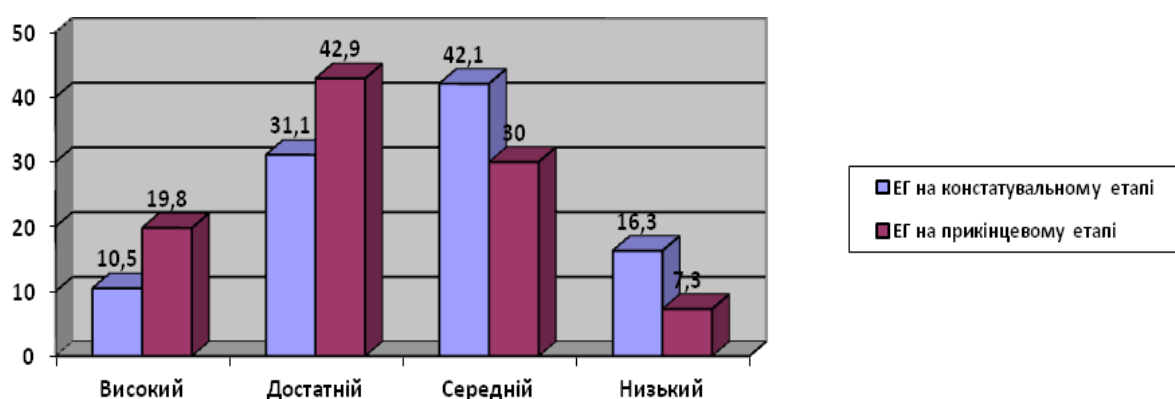
**Динаміка рівнів сформованості текстотворчих умінь молодших
школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти в процесі
реалізації принципу наступності (за результатами констатувального
та прикінцевого зрізів у %)**

Зріз	Високий		Достатній		Задовільний		Низький	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Констатувальний	12,3	10,5	37,2	31,1	37,6	42,1	12,9	16,3
Прикінцевий	12,6	19,8	33,4	42,9	40,7	30,0	13,3	7,3

Динаміку рівнів сформованості текстотворчих умінь молодших школярів ЕГ та КГ за результатами констатувального та прикінцевого зрізів відображено в діаграмах (див. діаграми 4.1.; 4.2.).



Діаграма 4. 1. Контрольні групи на констатувальному та прикінцевому етапі



Діаграма 4. 2. Експериментальні групи на констатувальному та прикінцевому етапі

Як засвідчують дані таблиці та діаграми, на прикінцевому зрізі в ЕГ високого і достатнього рівня досягли 19,8% і 42,9% учнів (на констатувальному зрізі 10,8%, 31,1%), тоді як у КГ – 12,6% і 33,4% школярів (на констатувальному зрізі 12,3%, 37,2%); відповідно задовільний і низький рівні виявили 30,0% і 7,3% учнів ЕГ (на констатувальному зрізі 42,1%, 16,3%) та 40,7% і 13,3% школярів КГ (на констатувальному зрізі 37,6%, 12,9%). Отже, наприкінці педагогічного експерименту зафіксовано суттєві позитивні зрушення в динаміці розвитку текстотворчої діяльності в учнів 4 класів, що навчалися в ЕГ: показники високого рівня збільшилися на 9,3%; достатнього рівня – на 11,8%; задовільного та низького рівня зменшилися на 12,1% та 9%.

Відбулися певні зміни в рівнях формування текстотворчих умінь у школярів КГ, проте вони виявилися не такими відчутними. Так, високий рівень збільшився на 0,3%, достатній рівень зменшився на 3,8%, значна частина дітей залишилися на

задовільному та низькому рівнях. Недостатні показники КГ пояснюються тим, що увага в цих групах не зосереджувалася на мовленнєвих жанрах, створенні текстів порівняльного опису, міркуванні-доказу, міркуванні-пояснення, міркуванні-розмірковування та докладного, вибіркового, стислого та творчого переказу.

Отже, в ЕГ позитивна динаміка є інтенсивною, що підтверджує ефективність запропонованої методики.

Для статистичної перевірки достовірності отриманих результатів були використані критерії математичної статистики Пірсона та Стюдента. Відповідно критерію математичної статистики перевірки непараметричних гіпотез Пірсона, висувалася гіпотеза про не існування зв'язку між методикою і формуванням текстотворчих умінь. Якщо гіпотеза буде відхилена, то ефективність методики – доказана.

Для проведення статистики нам потрібно показати рівні сформованості текстотворення після експерименту не у відсотках, а в кількості учнів (див. табл. 4. 18). Нагадаємо, що перед експериментом школярі були поділені, тому сума в ЕГ склала 419, КГ – 410.

Таблиця 4. 18.

Рівні сформованості текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти за принципом наступності після експерименту (в кількості учнів)

Класи	Рівень				Σ
	Високий	Достатній	Задовільний	Низький	
ЕГ	98	121	131	69	419
КГ	82	100	147	81	410
Σ	180	221	278	150	829

Розрахуємо очікувані частоти (див. табл. 4. 19) за схемою: $(\sum \text{стовпчика} \times \sum \text{рядка}) / \text{загальна } \sum$, наприклад: $\frac{184 \times 419}{829} = 93$.

829

Таблиця 4. 19

Розрахунок частоти

Класи	Високий	Достатній	Середній	Низький	Σ
ЕГ	98	121	131	69	419
КГ	82	100	147	81	410
Σ	180	221	278	150	829

Складемо розрахункову таблицю для обчислення χ^2 критерію, де f_n результати таблиці 4. 18; f_k – таблиці 4. 19 (див. табл. 4. 20).

Таблиця 4. 20.

Обчислення χ^2 критерію

f_n	f_k	$f_n - f_k$	$(f_n - f_k)^2$	$(f_n - f_k)^2 / f_k$
107	92,99879	14,00121	196,0338	2,107917
77	91,00121	-14,0012	196,0338	2,154189
125	107,1508	17,84922	318,5945	2,973329
87	104,8492	-17,8492	318,5945	3,038597
121	138,4873	-17,4873	305,8069	2,208194
153	135,5127	17,48733	305,8069	2,256666
66	80,36309	-14,3631	206,2983	2,567078
93	78,63691	14,36309	206,2983	2,623428
				19,9294

Порівняємо знайдені значення критерію χ^2 з табличним за рівнями значимості $\alpha = 0,05$ та числом ступенів волі $r = (n - 1) (m - 1) = 3$, де n – число рядків таблиці, m – число стовпців таблиці. χ^2 табличне в Пірсона становить 7,815.

Оскільки отримане значення χ^2 більше критичного значення 7,815, то поставлена гіпотеза відхиляється, а тому приймається альтернативна гіпотеза про існування зв'язку між методикою та рівнями сформованості текстотворчих умінь. Це вказує на перспективність і логічну доцільність впровадження зазначеної методики.

Для встановлення відмінностей рівнів сформованості текстотворчих умінь між контрольною та експериментальною групами скористувалися критерієм *Стьюдента*, на основі якого з'ясувалася різниця між вибірками ЕГ і КГ та її суттєвість. Під статистичною гіпотезою розуміємо деяке висловлення стосовно генеральної сукупності, яке перевірялося на вибірці. Відмітимо, що на етапі

експериментальної роботи за рівнем значущості $\alpha = 0,05$ розв'язується завдання перевірки статистичної гіпотези H_0 . У дослідженні під нульовою гіпотезою H_0 розуміємо твердження про те, що рівні сформованості текстотворчих умінь у вибірках відрізняються незначно.

Для проведення експерименту було висунуто таку робочу гіпотезу, як-от: учні експериментальної групи, для яких було впроваджено методику формування текстотворчих умінь, вирізняються більш високими рівнями сформованості текстотворчих умінь, ніж учні контрольної групи.

Ефективність навчання оцінювалася шляхом порівняння проведеної роботи з учнями експериментальної та контрольної груп.

Результати виконання учнями експериментальної та контрольної груп завдань наведено у таблиці 4. 21.

Таблиця 4. 21

**Результати перевірки рівнів сформованості текстотворчих умінь
молодших школярів**

Вид роботи	Загальна кількість школярів	Рівень сформованості текстотворчих умінь			
		високий	достатній	задовільний	низький
Експериментальна група					
Завдання на перевірку рівнів сформованості текстотворчих умінь	419	98	121	131	69
Контрольна група					
<i>Продовження таблиці 4. 21.</i>					
Завдання на перевірку рівнів сформованості текстотворчих умінь	410	82	100	147	81

Дані для розрахунку критерію наведено у таблиці 4.22.

Таблиця 4. 22

Дані для розрахунку критерію Стюдента для груп

Експериментальна група ($\bar{x} = 3,591885$)				
Рівень x_i	Частота n_i	$x_i - \bar{x}$	$(x_i - \bar{x})$	$(x_i - \bar{x})^2 n_i$
високий	98	1,408115	1,9827866	194,3130878
достатній	121	0,408115	0,1665575	20,15345663
задовільний	131	-0,59189	0,3503284	45,89301724
низький	69	-1,59189	2,5340993	174,8528489
Разом	419			435,2124105
				$D_x = 1,038693$
Контрольна група ($\bar{y} = 3,446341$)				
Рівень y_i	Частота n_i	$y_i - \bar{y}$	$(y_i - \bar{y})$	$(y_i - \bar{y})^2 n_i$
високий	82	1,553659	2,4138548	197,9360976
достатній	100	0,553659	0,3065378	30,65377751
задовільний	147	-0,44634	0,1992207	29,28544319
низький	81	-1,44634	2,0919036	169,4441939
Разом	410			427,3195122
				$D_y = 1,042243$

Формула для розрахунку критерію:

$$T_c = \frac{\bar{x} - \bar{y}}{\sqrt{(n-1)S_x^2 + (m-1)S_y^2}} \sqrt{\frac{nm(n+m-2)}{n+m}},$$

де

$$S_x^2 = \frac{419}{419-1} \cdot 1,038693 = 1,041178,$$

$$S_y^2 = \frac{410}{410-1} \cdot 1,042243 = 1,044791 -$$

виправлені вибіркові дисперсії.

Маємо: $n = 419$, $m = 410$, тоді обчислюємо:

$$T_c = \frac{3,591885 - 3,446341}{\sqrt{(419 - 1)1,041178 + (410 - 1)1,044791}} \times \sqrt{\frac{419 \cdot 410(419 + 410 - 2)}{419 + 410}} = 2,051545.$$

Для правостороннього критерію та $419 + 410 - 2 = 827$ ступенів вільності знаходимо в таблиці значущості при $\alpha = 0,05$ значення критерію $T_{кр} = 1,987$. Отримані результати засвідчили, що $T_c > T_{кр}$, тому нульова гіпотеза відхиляється з ризиком $\alpha = 0,05$. Отже, можна стверджувати, що з надійністю 0,95 між експериментальною та контрольною групами є значні відмінності в рівнях сформованості текстотворчих умінь.

Висновки до 4 розділу

Запропонована в дисертаційному дослідженні методика формування текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти за принципом наступності вимагала дотримування діяльнісного, комунікативного та текстоцентричного підходів, реалізації педагогічних умов та основних положень започаткованого дослідження.

Формування текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти залежало від створеної лінгводидактичної моделі, у змісті якої визначено підходи, умови, принципи, форми, методи роботи та етапи навчання: мовноспрямований, продуктивно-діяльнісний, оцінно-рефлексивний.

На мовноспрямованому етапі експериментального навчання передбачалося актуалізувати мовні знання учнів; закріпити та поширити опорні поняття про текст та його елементи, типи мовлення; ознайомити з поняттями про різні види переказу та мовленнєві жанри.

Мета продуктивно-діяльнісного етапу полягала у формуванні вмій докладно, стисло, вибірково та творчо переказувати, а також створювати власні тексти (порівняльний, художній та науковий опис, розповідь за малюнком з одним сюжетом, міркування-доказ, міркування-пояснення) і мовленнєві жанри

різних типів мовлення, що існують не тільки в художній літературі (опис репродукції картини та за власними спостереженнями), але й у реальній мовленнєвій практиці (замітка, лист-запрошення, лист-привітання, електронний лист, SMS-повідомлення, пейзаж, есе, записка з поясненням певного факту (пояснювальна записка), суперечка).

На оцінно-рефлексивному етапі систематична робота з формування текстотворчої діяльності молодших школярів відбувалася з опорою на розвиток умінь оцінювати та аналізувати власне мовлення та інших.

Навчання текстотворенню здійснювалося на аспектиних уроках та уроках розвитку комунікативних умінь, які організовувалися на основі кубика Блума та інтеграції.

Апробовано експериментальну методику, що базувалася не тільки на основі моделі, але й експериментальної програми, однією з методичних ідей якої було виокремлення переліку обов'язкових та очікуваних результатів, тобто тих умінь, що визначають основне завдання роботи над текстотворенням на завершальному етапі початкової мовної освіти. Формуванню означених умінь сприяла низка вправ: мовно-мовленнєві (засвоєння мовних одиниць та використання їх у мовленні, усвідомлення особливостей тексту та його елементів); репродуктивно-конструктивні (переказувати та створювати тексти і мовленнєві жанри різних типів мовлення); оцінно-рефлексивні (аналіз, оцінювання своїх текстотворчих дій та інших, редагування). Успіх формування текстотворчих умінь залежало від застосування ефективних принципів, методів, форм, а також від сучасного засобу навчання шість цеглинок lego та lego-system.

На прикінцевому етапі дослідження здійснено діагностику рівнів сформованості текстотворчих умінь молодших школярів в експериментальних і контрольних групах за визначеними критеріями й показниками. Порівняльні дані дали змогу констатувати, що показники рівнів текстотворчої діяльності зросли в ЕГ, порівняно з КГ.

Для статистичної перевірки достовірності отриманих результатів були використані методи математичної статистики перевірки непараметричних

гіпотез Пірсона та Стьюдента. Математична обробка кількісних даних дала змогу зробити статистично обґрунтований висновок про існування зв'язку між методикою та рівнями сформованості текстотворчих умінь. Це вказує на перспективність і логічну доцільність запровадження зазначеної методики.

Основні положення четвертого розділу висвітлено в публікаціях автора: [7], [8], [9], [10], [11], [12], [13], [14], [15], [16], [17], [18], [19], [20], [21], [22], [23], [24], [33].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вознюк Н. М. Етико-педагогічні основи формування особистості: навч. посіб. К. : Центр навч. л-ри, 2005. 196 с.
2. Горошкіна О. М. Жанровий аспект розвитку мовлення учнів. *Освіта та педагогічна наука*. 2012. № 2 (51). С. 5–10.
3. Грона Н. В. Система підготовки студентів педагогічного коледжу до формування у молодших школярів текстотворчих умінь : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02; Ін-т педагогіки АПН України. К., 2018. 665 с.
4. Грушко И. М., Сиденко В. М. Основы научных исследований. Харьков : Вища школа, 1983. 224 с.
5. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. К. : Юрінком Інтер, 2008. С. 516.
6. Коваль А. П. Методика преподавания русского языка в школах с украинским языком обучения. К. : Вища школа, 1989. 311 с.
7. Компаній Е. В. Обучение созданию эссе в начальной школе. *Веснік Адукацыі*. 2017. № 11. С. 54-57.
8. Компаній О. Навчання молодших школярів писати листи на завершальному етапі початкової мовної освіти в умовах принципу наступності. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський нац. ун-т ім. І. Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України, 2017. Вип. 22 (1-2017). Ч. 2. С. 246–251.
9. Компаній О. Робота над текстом-міркуванням на завершальному етапі початкової мовної освіти. Науковий вісник Миколаївського національного педагогічного університету ім. В. В. Сухомлинського. Педагогічні науки. Вип.4 (59), 2017. С.250–253.
10. Компаній О. В. Лінгвометодична робота з текстом в початковій школі. *Педагогічні науки* : зб. наук. праць. Херсон : ХДУ, 2015. Вип. LXVII. С.86–89.
11. Компаній О. В. Навчання молодших школярів видам міжфразових зв'язків в процесі формування текстотворчих умінь на завершальному етапі початкової мовної освіти. *Теоретико-методологічні основи розвитку освіти та*

- управління навчальними закладами* : матеріали II Всеукраїнської (з міжнародною участю) науково-методичної конференції, 18 листопада 2016. Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2016. Ч. I. С.192–196.
- 12.Компаній О. В. Навчання переказу тексту в 1 класі на уроках української мови. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету ім. П. Тичини*. Умань : ФОП Жовтий О.О., 2015. С. 192–198.
- 13.Компаній О. В. Навчання творчому переказу молодших школярів на завершальному етапі мовної освіти з позиції принципу наступності. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір: матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції, 3-5 червня 2016*. Луцьк : ФОП Покора І. О., 2016. Т. 1. С. 184–189.
- 14.Компаній О. В. Організація навчання створювати тексти різних жанрів розповідного характеру на завершальному етапі мовної початкової освіти з позиції наступності. *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Херсон : ХДУ, 2016. Вип. LXIX. Т. 1. С. 140–144.
- 15.Компаній О. В. Реалізація наступності в навчанні докладного переказу молодших школярів на завершальному етапі мовної початкової освіти. *Vzdelávanie a spoločnosť : medzinárodný nekonferenčný zborník*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2016. P. 57–62. URL : <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova8>.
- 16.Компаній О. В. Робота над твором за картиною в початковій школі на основі принципу наступності. *Імідж сучасного педагога*. 2016. № 6 (165). С.66-68.
- 17.Компаній О. В. Розвиток текстотвірних умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти : навчально-методичний посібник. Херсон : ПП Вишемирський В. С., 2017. 132 с.
- 18.Компаній О. В. Розвиток умінь переказу з позиції наступності на завершальному етапі мовної початкової освіти. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. Львів : Львівський національний університет ім.І.Франка, 2016. № 31. С. 242–248.

- 19.Компаній О. В. Створення порівняльного тексту-опису молодшими школярами на завершальному етапі мовної початкової освіти. *Педагогічний альманах* : зб. наук. пр. Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2017. Вип. 36. С. 64–70.
- 20.Компаній О. В. Формування вмінь переказувати тексти учнів 2 і 3 класів на уроках української мови. *Педагогічний альманах* : зб. наук. пр. Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2016. Вип. 29. С. 58–62.
- 21.Компаній О. В. Формування вмінь писати замітку учнів початкових класів на завершальному етапі мовної початкової освіти. *Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі: матеріали III міжнародного конгресу, 18-21 травня 2017 року. Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2017. С. 168–170.*
- 22.Компаній О. В. Формування вмінь створювати жанри інструкуючого характеру на завершальному етапі початкової мовної освіти в умовах принципу наступності. *Virtus: Scientific Journal*; Editor-in-Chief M.A.Zhuba. November, issue 9, 2016. С. 83–85.
- 23.Компаній О. В. Формування вмінь створювати тексти-жанри описового характеру на завершальному етапі мовної початкової освіти з позиції принципу наступності. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія : Педагогічні науки. Луцьк. 2016. Том. 1. С. 74–79.*
- 24.Компаній О. В., Бондар Т. М., Пашковська Г. А. Робота з деформованим текстом на уроках української мови в початковій школі в контексті нової української школи. *Імідж сучасного педагога. 2018. № 3 (180). С. 89–92.*
- 25.Методика викладання української мови в середній школі : навчальний посібник для студ. ВНЗ / І. С. Олійник, В. К. Іваненко, Л. П. Рожило, О. С. Скорих; за ред. І. С. Олійника. 2-е вид. К. : Вища школа, 1989. 439 с.
- 26.Методика навчання української мови в початковій школі : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / за наук. ред.

- М. С. Вашуленка. К. : Літера ЛТД, 2011. 364 с.
- 27.Омельчук С. А. Методика навчання морфології української мови в основній школі на засадах дослідницького підходу : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02; Херсонський державний ун-ту. Херсон, 2014. 537 с.
- 28.Освітні технології у короткому викладі : навч.-метод. посіб. для вчителів, вихователів та студ. пед. закл. освіти / О. І. Янкович, Л. М. Романишина, М. М. Бойко, Н. М. Лупак, Л.М.Паламарчук. Тернопіль : Астон, 2013. 159 с.
- 29.Пентиліук М. І. Особливості технології уроку мови. *Дивослово*. 1998. № 4. С. 16–18.
- 30.Українська мова: Енциклопедія / редкол. В. М. Русанівський, О. О. Тараненко, М. П. Зяблюк та ін. К. : Українська енциклопедія, 2000. 752 с.
- 31.Хорошковська О. Н. Методика навчання української мови у початкових класах шкіл з російською мовою викладання. К. : Промінь, 2006. 256 с.
- 32.Якса Н. Я. Основи педагогічних знань. К. : Знання, 2007. 358 с.
- 33.Kompanii Olena Teaching primary school pupils to create a verbal genre dispute. *Modern Science – Moderní věda*. Praha. Česká republika, Nemoros. 2017. № 2. PP. 87-91.

ВИСНОВКИ

У дисертації подано теоретико-методологічне обґрунтування і нове вирішення наукової проблеми навчання текстотворення в початковій школі, розроблено лінгводидактичну модель та експериментальну методику формування текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти за принципом наступності.

1. Науково обґрунтовано методологічні та теоретичні засади навчання текстотворення школярів, які навчаються на завершальному етапі початкової мовної освіти: діяльнісний, комунікативний, текстоцентричний. Встановлено, що діяльнісний підхід сприяв розвитку текстотворчих умінь у процесі активної мовленнєвої діяльності на основі засвоєних знань. Комунікативний підхід дозволяв ознайомити учнів із кожним мовним явищем (лексичне, морфологічне, синтаксичне, мовленнєве) та застосовувати його в текстотворчій діяльності, організувати творення текстів. Текстоцентричний підхід забезпечив формування текстотворчих умінь на текстовій основі.

2. Визначено текстову діяльність як систему цілеспрямованих дій, орієнтованих на сприймання, розуміння, відтворення, створення й удосконалення текстів. Текстотворчу діяльність розглянуто як процес, що спрямований на творення первинних і вторинних текстів, у яких змістово-композиційні елементи пов'язані в єдину цілісність з урахуванням загального комунікативного задуму. Потлумачено текстотворчі вміння як здатність учня свідомо виконувати практичні дії, що передбачають сприймання, усвідомлення та відтворення змісту тексту, а також побудову власних висловлювань на основі засвоєних знань. Уточнено поняття «текст» як комплексне мовно-мовленнєво-комунікативне явище: а) мовне утворення будь-якого обсягу, що складається з лінійно розташованої сукупності речень, об'єднаних у тематичну і структурну цілісність; б) витвір усного або писемного мовлення, якому властиві єдність теми і задуму, завершеність, внутрішня структурно-синтаксична композиція та віднесеність до того чи того стилю; в) процес і продукт спілкування. Переказ охарактеризовано як складний мовленнєвий процес, який заснований на сприйнятті вихідного тексту,

його смисловій переробці та відтворенні. Мовленнєвий жанр проаналізовано як усталену форму висловлення, що характеризується певним змістом, стилем, мовними засобами і композиційною побудовою тощо.

3. Розкрито сутність феномена «формування текстотворчих умінь на завершальному етапі початкової мовної освіти» як здатність учня свідомо виконувати практичні дії на основі засвоєних знань щодо переказу тексту та створення власних висловлювань, а також орієнтації на пропедевтичний матеріал, що буде поглиблено вивчатися в майбутньому, на завершальному етапі початкової мовної освіти, який передбачає систематизацію, закріплення та розширення текстотворчої діяльності.

4. Визначено принцип наступності як провідний, що вимагає нерозривного взаємозв'язку тем, розділів, етапів навчання на основі повторення, розширення та вдосконалення знань, умінь і навичок, що здобувалися на попередніх етапах навчання.

З'ясовано сутність принципу наступності у формуванні текстотворчих умінь молодших учнів на завершальному етапі початкової мовної освіти як загальнодидактичного принципу, що дозволяє розвивати вміння створювати тексти на основі цілеспрямованого систематичного навчання з поступовим розширенням та ускладненням вивченого мовного матеріалу з урахуванням набутих знань, умінь і навичок учнів на попередніх етапах, та тих пропедевтичних знань і вмінь, що будуть формуватися в майбутньому.

5. Виокремлено критерії та їх показники сформованості текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти: мовний (обізнаність учнів з мовними засобами та використання їх у мовленні; обізнаність учнів із текстом та його елементами; обізнаність учнів із типами та стилями мовлення); комунікативний (наявність умінь продукувати зв'язні висловлювання у процесі переказу; наявність умінь складати тексти та мовленнєві жанри різних типів мовлення); рефлексивний (наявність умінь здійснювати самоаналіз та оцінку результатів власної текстотворчої діяльності; наявність умінь здійснювати аналіз і оцінку результатів текстотворчої діяльності інших

учнів). Виявлено і схарактеризовано чотири рівні сформованості текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти (високий, достатній, задовільний і низький).

6. Визначено й обґрунтовано педагогічні умови формування текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти: урахування принципу наступності в процесі текстотворчої діяльності молодших школярів; залучення молодших школярів до активної текстотворчої діяльності на уроках української мови.

7. Розроблено й апробовано модель із відповідними етапи та експериментальну методику формування текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти в процесі реалізації принципу наступності, що ґрунтується на взаємодії діяльнісного, комунікативного та текстоцентричного підходів, реалізації педагогічних умов, загальнодидактичних і лінгводидактичних принципів, цілеспрямованому використанні традиційних та інноваційних методів, засобів навчання.

Однією з методичних ідей експериментальної методики було формування вмінь докладно, вибірково, стисло й творчо переказувати та створювати порівняльний, художній і науковий опис, міркування-доказ, міркування-пояснення, міркування-розмірковування, розповідь за малюнком з одним сюжетом, мовленнєві жанри різних типів мовлення, що існують не тільки в художній літературі (описання пейзажу за репродукцією картини або за власними спостереженнями), але й у реальній мовленнєвій практиці (замітка, лист-привітання, лист-запрошення, електронний лист, SMS-повідомлення, записка з поясненням певного факту, есе, суперечка) на основі реалізації принципу наступності. Відповідно означеному, в експериментальній програмі виокремлено перелік обов'язкових та очікуваних результатів, тобто вмінь, розвиток яких визначає основне завдання роботи над текстотворенням на завершальному етапі початкової мовної освіти.

На мовноспрямованому етапі експериментального навчання було передбачено накопичення й закріплення опорних понять про текст та його

елементи, типи мовлення, активізацію мовних знань учнів тощо. Продуктивно-діяльнісний етап акцентовано на формуванні текстотворчих умінь (докладно, стисло, вибірково та творчо переказувати, створювати власні тексти й мовленнєві жанри) та опрацюванні пропедевтичних умінь, що будуть розвиватися в майбутньому. Оцінно-рефлексивний етап націлено на аналіз, оцінювання, перевірку та взаємоперевірку текстотворчої діяльності.

Експериментом доведено продуктивність аспектних уроків та уроків розвитку комунікативних умінь. У змісті аспектних уроків виокремлено уроки опрацювання мовних засобів, уроки ознайомлення з особливостями розповіді, опису, міркування як типами мовлення та уроки ознайомлення з різними видами переказу та мовленнєвими жанрами. До структури уроків розвитку комунікативних умінь увійшли уроки усного і письмового переказу, уроки створення текстів і мовленнєвих жанрів різних типів мовлення, уроки контролю текстотворчих досягнень учнів. Проведено низку уроків на основі інтеграції та застосування кубика Блума.

За результатами прикінцевого зрізу виявлено позитивну динаміку рівнів сформованості текстотворчих умінь молодших школярів в ЕГ: високий і достатній рівні сформованості текстотворчих умінь на прикінцевому зрізі мали 19,8% і 42,9% учнів (на констатувальному – 10,5%, 31,1%), тоді як у КГ – 12,6% і 33,4% (на констатувальному – 12,3%, 37,2%); відповідно задовільний і низький рівні виявили 30,0% і 7,3% учнів ЕГ (на констатувальному – 42,1%, 16,3%) і 40,7% і 13,3% респондентів КГ (на констатувальному – 37,6%, 12,9%). Отже, після експериментального навчання в ЕГ показники високого рівня збільшилися на 9,3%; достатнього рівня – на 11,8%; задовільного та низького рівня зменшилися на 12,1% та 9%.

Значущість пропонованої експериментальної методики доведено методами математичної статистики непараметричних гіпотез Пірсона та Стьюдента. Математична обробка кількісних даних дала змогу зробити статистично обґрунтований висновок про існування зв'язку між методикою та рівнями сформованості текстотворчих умінь та статистичних відмінностей між

контрольною й експериментальною вибірками. Це дозволило стверджувати, що завдання дослідження виконані, мета досягнута.

Дослідження сприяло виявленню нових перспективних проблем сучасної лінгводидактики, що заслуговують спеціального вивчення. До них належать: формування текстотворчих умінь на засадах навчання риторики; вдосконалення вмінь школярів створювати тексти різних жанрів за оновленою програмою Нової української школи; навчання дітей текстотворенню на окремих рівнях мовної освіти (граматичному, лексичному, морфологічному, синтаксичному).

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета для вчителів

1. Чи вважаєте Ви важливою проблему формування текстотворчих умінь?
Чому?
2. Як ви розумієте поняття «текстотворення»? Яким видам текстам навчаєте учнів?
3. Чи є потреба спеціально навчати дітей переказу та складанню власних творів?
4. Ваше розуміння принципу наступності у формуванні текстотворчих умінь молодших школярів. Поясніть.
5. Який з видів переказу є складним для дітей? Чи працюєте Ви з ним?
6. Як Ви вважаєте, чи достатньо в чинній програмі інформації з розвитку вмінь складати тексти?
7. Які вміння необхідно розвивати під час роботи над кожним видом переказу?
8. Які вміння слід сформувати в процесі творення власного твору?
9. Чи проводите Ви з дітьми роботу зі складання текстів різних мовленнєвих жанрів? Яких?
10. Як, по-вашому, реалізується принцип наступності в ході навчання текстотворенню?
11. За якими принципами Ви навчаєте текстотворенню учнів? Які методи використовуєте?
12. Які засоби Ви використовуєте на уроці під час формування текстотворчих умінь?
13. Які труднощі виникають в учнів у процесі формування текстотворчих умінь?
14. Які труднощі під час роботи над розвитком умінь складати тексти виникають у Вас?

Продовження додатку А

15. Чи маєте Ви бажання детально ознайомитися з методикою текстотворення в початковій школі на уроках мови з позиції принципу наступності?

Анкети для учнів 4 класу

1. Чи доводилось тобі переказувати або писати твори?
 - а) так
 - б) ні
2. На яких уроках ти навчаєшся переказувати та створювати власні тексти?
 - а) літературного читання
 - б) української мови
 - в) природознавства
 - г) математики
 - д) фізкультури
 - є) праці
3. Поміркуй, навіщо тобі потрібно вміти переказувати?
4. Якщо тебе вчитель попросить підготуватися до переказу тексту, чим ти скористаєшся?
 - а) планом
 - б) ключовими словами
 - в) малюнком
 - г) не знаю
5. Які власні тексти тобі доводилось складати на уроках мови? В життєвій ситуації?
 - на уроках: а) твір за картиною
 - б) лист
 - в) замітка
 - г) опис
 - д) міркування
 - є) розповідь
 - з) SMS-повідомлення
 - у житті: а) твір за картиною

- б) лист
 - в) замітка
 - г) опис
 - д) міркування
 - є) розповідь
- з) SMS-повідомлення

6. Поміркуй, навіщо тобі потрібно вміти писати власні тексти?

7. Якщо вчитель на уроці запропонує скласти твір на вибір, яким типом тексту ти скористуєшся?

- а) розповіді
- б) опису
- в) міркуванню

8. Чи доводилось тобі в житті щось описувати (іграшку, людину, природу, приміщення)? За якими ознаками?

- іграшка – кольором, формою, матеріалом, зовнішністю
- людина – зовнішністю (обличчя: волосся, очі, губи, ніс), фігурою, одягом
- природа – об'єкти, що знаходяться на першому і задньому плані, кольором

9. Чи доводилося тобі доводити свою думку чи щось пояснювати?

- а) так
- б) ні

10. Коли тобі легше створювати власний твір?

- а) коли є початок
- б) коли є зразок
- в) коли є план

11. Чи хотів(ла) би ти, щоб уроки проходили із супроводом мультимедійних технологій (презентації, інтерактивної дошки, мультфільмів тощо)? Чому?

- а) так
- б) ні

Додаток В

Таблиця В. 1.
Результати оцінювання рівнів сформованості текстотворчих умінь за показниками мовного критерію (констатувальний експеримент)

Інтервал кількості одержаних школярами балів	Середина інтервалу X_1	Кількість завдань виконаних школярами КГ-1 (410 учнів) n	X_1n	Кількість завдань виконаних школярами КГ-2 (419 учнів) n	X_1n
35-40	37	27	999	25	925
27-34	30,5	139	4239,5	135	4117,5
15-26	20,5	160	3280	149	3054,5
0-12	6,5	84	546	110	715
		410	9064,5	419	8812
		Інтегральний показник балів – 22,1		Інтегральний показник балів – 21	

Таблиця В. 2.
Результати оцінювання рівнів сформованості текстотворчих умінь за показниками комунікативного критерію (констатувальний експеримент)

Інтервал кількості одержаних школярами балів	Середина інтервалу X_1	Кількість завдань виконаних школярами КГ-1 (410 учнів) n	X_1n	Кількість завдань виконаних школярами КГ-2 (419 учнів) n	X_1n
35-40	37	14	518	14	518
27-34	30,5	155	4727,5	144	4392
15-26	20,5	143	2931,5	151	2890,5
0-12	6,5	98	637	110	715
		410	8814	419	8804,5
		Інтегральний показник балів – 21,5		Інтегральний показник балів – 20,3	

Таблиця В. 3.
Результати оцінювання рівнів сформованості текстотворчих умінь за показниками рефлексивного критерію (констатувальний експеримент)

Інтервал кількості одержаних школярами балів	Середина інтервалу X_1	Кількість завдань виконаних школярами КГ-1 (410 учнів) n	X_1n	Кількість завдань виконаних школярами КГ-2 (419 учнів) n	X_1n
35-40	37	78	2886	77	2849
27-34	30,5	138	4209	124	3782
15-26	20,5	116	2378	134	2747
0-12	6,5	68	442	84	546
		410	9915	419	9924
		Інтегральний показник балів – 24,1		Інтегральний показник балів – 23,6	

Додаток Д

Експериментальна програма формування текстотворчих умінь молодших школярів
на завершальному етапі початкової мовної освіти за принципом наступності

Обов'язкові результати	Очікуванні результати
Змістова лінія «Взаємодіємо усно»	
Створювання усних діалогічних висловлювань в жанрі суперечка	успішно <i>вирішує</i> конфліктну ситуацію; усвідомлює предмет спору, добирає правильні аргументи, дотримується правил спілкування; <i>оцінює</i> , аналізує, вдосконалює свій діалог та інших щодо розв'язання спірної ситуації.
Створення усних монологічних висловлювань	<i>докладно</i> переказує текст за допомогою раціональних прийомів запам'ятовування (плану та ключових слів), вдало їх створює та знаходить у тексті; <i>стисло</i> формулює думку залежно від комунікативної ситуації, усвідомлює значення компресії в житті людини, знаходить точні мовні засоби для передачі змісту, скорочує запропоновану інформацію (речення, текст) змістовим і мовним (угруповання, спрощення, виключення) способом; самостійно переказує текст, користуючись двома способами компресії;
	<i>Продовження додатку Д</i> знаходить інформацію за вказаною темою з різних частин тексту, оформлюючи її в ціле висловлювання під час <i>вибіркового переказу</i> ;

	<p>переказує текст з <i>творчими завданнями</i>: зміною особи та оповідача, доповненням опису, міркування; <i>оцінює</i>, аналізує, вдосконалює свою текстотворчу діяльність та інших щодо переказу тексту.</p>
Змістова лінія «Взаємодіємо письмово»	
Письмовий переказ текстів	<p><i>письмово</i> докладно, стисло, вибірково та творчо переказує текст, використовуючи раціональні прийоми запам'ятовування, змістовий та мовний спосіб компресії; знаходить інформацію з різних частин тексту та оформлює їх у зв'язне висловлювання, переказує текст з творчим завданням; <i>оцінює</i>, аналізує, вдосконалює свою текстотворчу діяльність та інших щодо письмового переказу тексту.</p>
Створення текстів різних типів мовлення	<p><i>текст порівняльного опису</i>: знаходить відмінність та подібність у двох предметах; порівнює предмети за однією якістю (форма з формою, величина з величиною, окраса з окрасою) та різними способами</p> <p style="text-align: right;"><i>Продовження додатку Д</i></p>
	<p>(одночасно або по черзі); <i>створення тексту художнього й наукового опису</i>: усвідомлює відмінність художнього й наукового тексту; вдало описує предмет чи явища в художньому і науковому стилі;</p>

	<p><i>розповідь за малюнком з одним сюжетом:</i> правильно складає текст з трьох структурних частин, придумує початок та завершення, тобто те, що було до моменту події та після на малюнку, в основній частині описує сюжет;</p> <p><i>міркування-доказ:</i> складає текст відповідно до структури міркування-доказу (теза, основна частина (докази), та завершення), добирає декілька доказів;</p> <p><i>міркування-пояснення:</i> складає текст відповідно до структури міркування-пояснення (теза, основна частина (пояснення), завершення), добирає декілька пояснень;</p> <p><i>оцінює,</i> аналізує, вдосконалює свою текстотворчу діяльність та інших щодо створення власних текстів різни типів мовлення.</p>
Створення мовленнєвих жанрів різних типів мовлення	<p style="text-align: right;"><i>Продовження додатку Д</i></p> <p><i>заметка:</i> складає заметку відповідно запропонованій або самостійно сформульованій темі; включає в її зміст відповіді на питання що? де? коли? з ким і як трапилось? та висловлює своє ставлення до того, що повідомляється в заметці;</p>

	<p><i>лист привітання:</i> осмислює важливість листа-привітання, створює його, враховуючи змістово-композиційні та лінгвостилістичні особливості, добирає влучні привітання, з повагою відноситься до адресата (я, ми, тебе, вас), його інтересів, оформлює листівки відповідно темі;</p> <p><i>лист-запрошення:</i> створює лист-запрошення, дотримуючись змістово-композиційних та лінгвостилістичних особливостей (іменник в кличному відмінку, займенник Вас, звертання, структура тощо), пише запрошення відповідно до культури спілкування;</p> <p><i>пейзаж за картиною:</i> аналізує зміст картини, тобто визначає тему, ідею автора; називає майстра та тему картини, описує передній, середній та задній план, центральні предмети, влучно добирає мовні засоби,</p> <p style="text-align: right;"><i>Продовження додатку Д</i></p>
	<p>характеризує кольорову гаму, висловлює почуття, настрій;</p> <p><i>пейзаж за власними спостереженнями:</i> пише текст за спостереженнями, виокремлюючи мікротеми загальної теми, застосовуючи виражальні засоби, логічно і послідовно оформлює свої думки;</p>

	<p><i>записка з поясненням певного факту (пояснювальна записка):</i> усвідомлює значення записки з поясненням певного факту (пояснювальної записки) в житті особистості, складає її на основі змістово-композиційних та лінгвостилістичних особливостей;</p> <p><i>есе:</i> розмірковує над проблемою, висловлюючи власну позицію з використанням слів-зв'язок (я вважаю, на мою думку, підтримую, не погоджуюся, на мій погляд тощо), складає есе за початком, або початком і планом, темою з урахуванням структури та слів-зв'язок;</p> <p><i>оцінює,</i> аналізує, вдосконалює свою текстотворчу діяльність та інших щодо створення мовленнєвих жанрів різних типів мовлення.</p>
<p>Змістова лінія «Досліджуємо медіа»</p> <p style="text-align: right;"><i>Продовження додатку Д</i></p>	
Створення медіапродуктів	<p><i>електронний лист:</i> усвідомлює значення електронного листа в житті людини, правильно оформлює текст відповідно до норм граматики та структури; вміє писати адресу та відправляти лист;</p> <p><i>SMS-повідомлення:</i> усвідомлює сферу застосування SMS-повідомлення, створює текст відповідно до</p>

	літературних норм; <i>оцінює</i> , аналізує, вдосконалює свою текстотворчу діяльність та інших щодо створення власних текстів різни типів мовлення.
Змістова лінія «Досліджуємо мовні явища»	
Дослідження лексичного значення слів різних частин мови, використання лексичного багатства української мови у власному мовленні (синоніми, антоніми, багатозначні слова)	<i>усвідомлює</i> лексичне значення іменників, прикметників, дієслів; застосовує у власному мовленні слова різних частин мови у прямому й переносному значеннях, а також іменники, прикметники, дієслова-синоніми, антоніми та багатозначні слова; <i>оцінює</i> , аналізує, вдосконалює свою текстотворчу діяльність та інших щодо застосування лексичного значення слова у власному мовленні
Дослідження словосполучень,	<i>складає</i> словосполучення з різними
<i>Продовження додатку Д</i>	
застосування їх у мовленні	частинами мови (іменник, прикметник, дієслово); узгоджує їх за числами та відмінками; вдало застосовує прийменник; <i>оцінює</i> , аналізує, вдосконалює свою текстотворчу діяльність та інших щодо застосування словосполучення у власному мовленні.
Конструювання речень та використання їх у текстах	<i>поширення</i> речень словами та словосполученнями; <i>складає</i> речення за зразком, схемою;

	<p>відновлює зміст деформованих речень; <i>створює</i> речення з однорідними членами, поширює їх залежними словами, використовує речення з однорідними членами у побудові текстів, зв'язує речення словами-зв'язками, складає на письмі речення з пояснювальною та порівняльною частиною, змінює речення з прямою мовою на непряму; <i>оцінює</i>, аналізує, вдосконалює свою текстотворчу діяльність та інших щодо застосування речення у власному мовленні.</p>
Удосконалення знань про текст	<p><i>розпізнає</i> текст від речення, правильно працює з елементами тексту (тема, основна думка, заголовок, <i>Продовження додатку Д</i></p>
	<p>структура, ключові слова): формулює тему, основну думку, визначає в тексті структурні частини, добирати заголовок, знаходить ключові слова <i>оцінює</i>, аналізує, вдосконалює свою текстотворчу діяльність та інших.</p>
Удосконалення знань про стилі мовлення	<p><i>розпізнає</i> стилі мовлення, усвідомлює сфери їх уживання; <i>оцінює</i>, аналізує, вдосконалює свою текстотворчу діяльність та інших.</p>
Дослідження текстів різних типів мовлення	<p><i>розпізнає</i> розповідь, опис та міркування один від одного, формулює в кожному типі тему, основну думку, добирає</p>

	<p>заголовок, визначає структуру, застосовує паралельний та ланцюговий міжфразовий зв'язок, засоби зв'язку; <i>оцінює</i>, аналізує, вдосконалює свою текстотворчу діяльність та інших щодо текстів різних типів мовлення.</p>
Спостереження за мовленнєвими жанрами	<p><i>розпізнає</i> мовленнєві жанри від інших текстів; <i>усвідомлює</i> їх сферу застосування; <i>оцінює</i>, аналізує, вдосконалює свою текстотворчу діяльність та інших.</p>

Діагностична робота

Стислий переказ тексту. Прочитайте. Яка головна думка тексту? В яких словах вона висловлена? Пригадайте, з яких частин складається текст? Знайдіть їх.

Прочитайте зачин. Чи можна його скоротити?

Прочитайте перший і другий абзац основної частини. Що робили з бубликом синиця, горобці та грак? Чи змогли вони його з'їсти? Скажіть про це одним реченням.

Прочитайте третій абзац основної частини. Про що розповідається в ньому? Чи вся інформація цього абзацу є важливою для розуміння кмітливості грака? Чи потрібно скорочувати цей абзац?

Прочитайте останню частину. В цій частині виділіть основну інформацію. Яким словом можна узагальнити слова синиця та горобці? Що зробите з прямою мовою?

Кому дістався бублик?

Хтось загубив бублика.

Першою побачила його синиця. Дзьобнула знахідку раз, вдруге і розчаровано писнула – бублик був твердий, як камінь. Підлетіли два горобці. І теж не змогли скуштувати.

За пташками із самої верхівки верби спостерігав старий грак. Він повільно злетів на землю. Діловито підійшов до бублика і дзьобнув його. Проте його довгий і міцний дзьоб бублика не розколов.

Грак трохи подумав, узяв бублика у дзьоб і кинув у калюжу. Походив, очікуючи, поки бублик набрякне у воді, і, коли той пом'якшав, з'їв його з апетитом.

Синиця та горобці від здивування аж оніміли. Грак поважно злетів на верхівку верби і голосно крякнув: «Хто хоче їсти, той завжди знайде вихід із ситуації» (За С. Мацюцьким, 109 сл.).

Додаток Ж

Таблиця Ж. 1

Результати оцінювання рівнів сформованості текстотворчих умінь за мовним критерієм (формувальний експеримент)

Інтервал кількості одержаних школярами балів	Середина інтервалу X_1	Кількість завдань виконаних школярами КГ (410 учнів) n	X_1n	Кількість завдань виконаних школярами ЕГ (419 учнів) n	X_1n
35-40	37	35	1295	161	5957
27-34	30,5	130	3965	109	3324,5
15-26	20,5	140	2870	91	1865,5
0-12	6,5	95	617,5	58	377
		410	8748,5	419	11524
		Інтегральний показник балів – 21,3		Інтегральний показник балів – 27,5	

Таблиця Ж. 2.

Результати оцінювання рівнів сформованості текстотворчих умінь за комунікативним критерієм (формувальний експеримент)

Інтервал кількості одержаних школярами балів	Середина інтервалу X_1	Кількість завдань виконаних школярами КГ (410 учнів) n	X_1n	Кількість завдань виконаних школярами ЕГ (419 учнів) n	X_1n
35-40	37	23	815	138	5106
27-34	30,5	138	4209	153	4666,5
15-26	20,5	151	3095,5	74	1517
0-12	6,5	98	637	54	351
		410	8756,5	419	11640,5
		Інтегральний показник балів – 21,4		Інтегральний показник балів – 27,7	

Таблиця Ж. 3.

Результати оцінювання рівнів сформованості текстотворчих умінь за рефлексивним критерієм (формувальний експеримент)

Інтервал кількості одержаних школярами балів	Середина інтервалу X_1	Кількість завдань виконаних школярами КГ (410 учнів) n	X_1n	Кількість завдань виконаних школярами ЕГ (419 учнів) n	X_1n
35-40	37	74	2738	160	5920
27-34	30,5	140	4270	134	4087
15-26	20,5	119	2439,5	74	1517
0-12	6,5	67	435,5	51	331,5
		410		419	11855,5
		Інтегральний показник балів – 24,1		Інтегральний показник балів – 28,2	

Завдання прикінцевого зрізу, спрямовані на переказ тексту

Докладний переказ: Прочитайте. Докладно перекажіть текст, розкриваючи тему і головну думку. Для правильності виконання завдання скористайтеся різними прийомами запам'ятовування оповідання (планом, ключовими словами). Подумайте, про що розповідає автор? Що головне він хотів донести? З яких частин складається текст? Що основне висвітлюється в кожній частині? Письмово перекажіть, спираючись на план, ключові слова.

Текст. Кіт Мурчик і дідусь часто рибачили разом. Дід ловив рибу, а Мурчик сидів поруч. Спіймає маленьку рибку і віддасть коту.

Одного разу рибак висмикнув з води карася і протягнув улюбленцю. А Мурчика немає. Куди він подівся? Побачив старий його далеко на плотах.

Підійшов рибалка і здивувався. Лежить кіт на колоді, опустил лапу у воду. Ось пливе зграя риб, а Мурчик підчепить кігтями одну і з'їсть.

Тепер кіт і рибалка ловлять рибу порізно. Мурчик – лапою з кігтями, а рибалка – вудочкою з гачком.

Стислий переказ: Прочитайте текст. Стисло перекажіть його. Визначте тему тексту. Скільки мікротем можна виділити в ньому? Про що в них розповідається? Підкресліть речення без якого в першій частині не обійтися? Чи можна слова дідуся скоротити? Яким способом? Прочитайте основну частину. В яких реченнях висвітлюється початок нової події? Чи треба перераховувати всі рослини, які бачив хлопчик? Яким словом їх можна узагальнити? Стисло розкажіть, що трапилося далі? Прочитайте завершальну частину. Які речення залишаться в ній?

Текст. Мурашки пообідали

Дідусь Трохим прийшов з поля та й каже:

- Іду я, Івасику, полем, дивлюсь – біжить зайчик, до мене лапкою махає: «Зупиніться, я вашому Івасикові хлібця передам!» І дає мені окраєць. «Це, – каже, – з пшеничної муки ми, зайчики, пекли».

Продовження додатку 3

Беру в дідуся хліб, куштую – смачний. Зайчики пекли. З'їв і вирішив

наступного дня віддячити зайчикові. Узяв цукерки, що купила мені бабуся Ганна, і – в поле. Йшов та уявляв, як зайчик братиме лапками подарунок, як смакуватиме. Знаю, що зайчики люблять моркву, але ж цукерки солодші. Бачу: росте заячий холодок, а зайчика під ним нема. Росте шипшина, а зайчика нема. І застав мене у полі дощик – йшов недовго, тільки покропив землю. Глянув я на небо, а там уже сонечко і веселка. Забув я про зайчика і почав рахувати кольори: синій, зелений, жовтий...

- Один, два, три, чотири... – лічив на пальцях. Розтулив долоню та й впустив цукерки.

Глянув на землю, а ними вже ласують мурашки.

Не знайшов зайчика – пообідали вони (158 сл., А. М'ястківський)

Вибірковий переказ: Прочитайте. Визначте тему і основну думку тексту. Чому автор назвав оповідання «Передишка»? Підготуйтеся до вибіркового переказу на тему «Краса берези в різні пори року». Чи спостерігали ви за березою у парку або в школі, вдома? Якою вона буває весною, осінню, взимку? Складіть план. Подумайте, яким реченням слід розпочати розповідь? Для цього прочитайте перший абзац, виділіть в ньому головну думку. Чим продовжите текст? Чи можна березу назвати красивою весною після того, що з нею зробили діти? Напишіть переказ.

Текст. Від села до найближчого лісу дорога йшла через широке поле. Йдеш по ньому в літній день – сонце пече, жара. Здається, кінця-краю немає цьому полю. Але якраз на половині шляху у самої дороги росла зелена береза. Хто б із лісу в село або назад не йшов, обов'язково сяде і відпочине в прохолодній тіні старого дерева. Ось і прозвали цю березку Передешкою.

Ранньої весни тільки пригріє сонце, а Передешка вже зазеленіє, стоїть серед поля нарядна, усипана молодими листочками.

Продовження додатку 3

А восени берізка ставала жовтою. Подує вітер, і полетить з дерева золоте листя. Цілі зграї перелітних птахів сідали передихнути на дереві.

І так вже, бувало, заведено, з року в рік, багато років: чи людина йде з лісу в село, чи птах звідкись здалека прилетить – для усіх березка посеред поля відпочинком служить.

Але одного разу восени поверталися хлопці додому з в'язками дров. Дійшли до берізки і сіли відпочити.

Кругом по-осінньому неприязно: поле порожнє, сіре, давно вже з нього хліб прибрали, тільки суха стерня жорсткою колючою щіткою стирчить. А у самої дороги картопляні грядки темніють. Бадилля на них почорніло, дощі та вітри прибили її до самої землі.

Посиділи хлопці трохи під деревом, а потім хтось з них запропонував: «Давайте вогнище розведемо, погріємося і картоплю напечемо». Сказано – зроблено. Наламали сухих палиць, стали вогнище розводити, а він не горить, вітром вогонь задуває. «Постійте! - кричить один хлопчик. - Тягніть палки до берези. Он у самих коренів ніби яма, там вже вогнище не задує». Так і влаштували.

Відтоді стали хлопці між коренями березки вогнище розводити, картоплю пекти. І вогонь розпалювати було дуже зручно: надеруть кори з тієї ж берези, вона жарко горить, в одну мить вогнище розгориться. Усю кору внизу пообдирали. А між коренями вогонь випалив велику чорну дірку – справжню піч.

Настала зима. Хлопці перестали ходити в ліс. Все навкруги – і поля і ліси – засипав сніг. Посеред білого поля виднілася одна тільки береза. Її гілки обледеніли, укрилися інеєм. І, коли вранці вставало сонце, береза здавалася ніжно-рожевою, ніби намальованою тонкою кистю на синьому фоні морозного неба. Тільки внизу, у самих коренів, як і раніше чорніла обвуглена діра.

Але ось і зима пройшла. Потекли струмки, зарябіли в полі проталини, все

Продовження додатку 3

навкруги зацвіло, зазеленіло. І тільки одна Передишка в цю весну не покрилася густим зеленим листям. Вона стояла гола. Вітер поламав у неї сухі гілки і залишив лише гачкуваті товсті суччя.

- Засохла наша берізка, не буде тепер Передішки, – говорили в селі.

А потім одного разу приїхали люди з сокирою і пилою, звалили сухе дерево і відвезли на дрова. Залишився від дерева один тільки пенек, а внизу під ним – чорна бвуглена діра.

Творчий переказ: Прочитайте. Письмово перекажіть текст від імені молодих горобців або старого горобця (на вибір). Як можна розпочати текст? Якими словами ви заміните слово «горобці», «горобець»?

Текст: У саду стрибали молоді горобці. А старий горобець всівся високо на гілку і охороняв малюків.

Ось з'явився яструб. Він лютий ворог дрібних птахів. Летить яструб тихо, без шуму. Але старий горобець побачив лиходія і стежить за ним.

Все ближче яструб. Голосно і тривожно зацвірінкав горобець. Гороб'ята разом зникли в кущах.

Полетів яструб. Весело стрибають пташенята. Знову старий голорець стереже їх (61 сл., А. Толстий)

Завдання прикінцевого зрізу, спрямовані на створення текстів та мовленнєвих жанрів різних типів мовлення

Порівняльний опис предмету: Складіть порівняльний опис зайця і білки. Для початку визначте чим вони схожі та чим відрізняються, виділіть ознаки, за якими будете порівнювати (колір, форма, величина тощо), виберіть найбільш точні слова, мовні засоби (синоніми, антоніми). Подумайте, за якою структурою будете створювати порівняльний текст?

Розповідь за малюнком з одним сюжетом.

Складіть письмово розповідь за малюнком. Чи зрозуміло, чому кіт розсердився на курей? Що зробив кіт? Як він наказав курей? Як почувався кіт



після перемоги? Подумайте, з чого слід почати розповідь? Про що будете розповідати в основній частині? А в завершальній частині?

Замітка: Напишіть замітку про одну із подій, яка сталася у вашому класі.

Лист-запрошення: Подивіться мультфільм «Один раз у році» (44 серія) з мультсеріалу «Маша і Ведмідь». У кого було день народження? Запросіть від імені Ведмедя своїх близьких або знайомих, учительку, директора школи відсвяткувати іменини Маші.

Лист-привітання: Ви пам'ятаєте мультфільм «День народження Кота Леопольда». Привітайте Леопольда з днем народження від імені мишей. Під час написання листа-привітання не забудьте дати відповіді на запитання: кого?, з чим? як? що бажаєте?, підібрати приємні слова.

Електронний лист: Напишіть електронне письмо друзям, рідним, учительці (на вибір). Розкажіть як провели вихідні.

SMS-повідомлення: Напишіть SMS-повідомлення вашому другу. Домовтеся з ним ... (розповісти про фільм, піти разом до спортивної (танцювальної) секції, бібліотеки, спортивного залу тощо) або придумайте щось своє.

Пейзаж за картиною: Уявіть себе екскурсоводом, який працює в художньому.

Продовження додатку И

музеї. Опишіть картину І.Шишкіна «Жито» групі туристів.

Пейзаж за спостереженням: Чи подобається вам весна? Що спостерігали? Напишіть текст на тему «Закінчення весни».

Записка з поясненням певного факту (пояснювальна записка): Напишіть записку, чому ви пропустили заняття з української мови. Обміркуйте його зміст, будову, вибір слів і оформлення. Подумайте, на чиє ім'я напишете?

Есе. Напишіть есе на тему (на вибір): 1. Нажаль, день народження тільки раз у році. 2. Я немов пташка, тому що... 3. Я можу бути вітром, тому що... Під час роботи використовуйте слова-зв'язки.

Суперечка: Розіграйте ситуації так, щоб суперечка була вирішена без сварки:

1) У сім'ї два брата і один велосипед. Братам хочеться покататися на ньому одночасно. Вони не тільки сваряться, але іноді навіть вирішують, кому їхати першому, за допомогою кулаків.

2) Дві подруги заспорили:

- Ти знаєш, яка у нас учителька! Дуже хороша. Найкраще її на світі немає.
- Ще чого! Ось наша Зоя Іванівна – це так!
- Неправда, наша краще!

ДОВІДКИ ТА АКТИ ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ДИСЕРТАЦІЇ

Під час написання докторської дисертації здобувачка постійно спілкувалася з учителями, з якими обговорювався формувальний експеримент. До того ж «Реалізація принципу наступності у формуванні текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти» надавалися консультації, поради щодо корективу змісту експериментальної методикою.

Результати власного дослідження, а також модель, методика і програма формування спеціальності 13.00.02 – теорія та методика навчання переказу та складання текстів різних жанрів, були представлені на семінарах та педагогічних нарадах загальноосвітніх шкіл. Компаній О.В. проводила відкриті уроки з образної проблеми, брала участь у наукових конференціях різного рівня.

Упровадження експериментальної моделі та методики в освітній процес загальноосвітніх шкіл сприяло підвищенню текстотворчої компетентності молодших школярів, що навчаються на завершальному етапі початкової мовної освіти. Тому матеріали дослідження можуть бути використані в процесі вдосконалення спеціальних програм та підручників з мови для школярів 4 класів, створення навчально-методичних посібників, методичних рекомендацій, лекційних курсів з методики викладання мови для студентів педагогічних вузів, у практичній роботі вчителів та післядипломної системи підвищення їх педагогічної майстерності.

Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради
 Компаній Олени Вікторівни з теми «Реалізація принципу наступності у формуванні текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти», поданого на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.02 – теорія та методика неперервної освіти» Херсонської обласної ради

Ректор КВНЗ «Херсонська академія (українська мова) неперервної освіти» Херсонської обласної ради
 А.М. Зубко

Згідно законодавчим документам, Концепції нової української школи важливим завданням освітнього процесу є формування ключових компетентностей. Одну з них – спілкування державною мовою – зорієнтовано на формування мовної особистості з високим рівнем комунікативної компетентності. Тому кожен мовець повинен оволодіти арсеналом комунікативних умінь, основними серед яких є сприймання, розуміння, відтворення й створення текстів. Однак спостереження за мовленням молодших школярів дозволяють констатувати наявність значних труднощів під час висловлювання власних думок, обумовлених тим, що учні не мають чітко сформованих умінь будувати їх. Означене приводить до комунікативних невдач, тому проблема текстотворення на сучасному етапі є актуальною.

Інший не менш важливий аспект актуальності теми дисертаційного дослідження Компаній О.В. полягає в реалізації принципу наступності, який забезпечує певну систему навчання текстотворення. На кожному новому етапі закріплюються ті знання, вміння й навички, що формувалися на попередньому етапі. При цьому вони не дублюються, їх вивчення та розвиток передбачає поступове поглиблення. Однак в практиці роботи з формування текстотворчих умінь передбачаються порушення або відсутність зв'язків наступності.

Виходячи з актуальності дослідження, Компаній О.В. самостійно і ґрунтовно опановувала цю проблему у продовж декілька років. Вона здійснювала послідовне впровадження основних результатів, ідей та висновків свого дослідження в освітній процес загальноосвітніх шкіл різних регіонів України.

Провідні ідеї дисертаційної роботи дозволили Компаній О.В. оновити зміст початкової мовної освіти щодо розвитку текстотворчої компетентності, розробити та запропонувати методика формування текстотворчих умінь у молодших школярів, що навчаються на завершальному етапі початкової мовної освіти, в умовах реалізації принципу наступності.

Продовження додатку К

Продовження додатку К

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Плавська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів
Генічеської районної ради Херсонської області
Ідентифікаційний код 24957275

від 26.10.2017 р. № 2

АКТ УПРОВАДЖЕННЯ

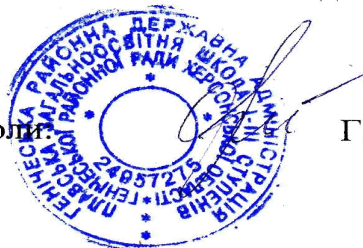
в освітній процес Плавської ЗОШ І-ІІІ ступенів
результатів дисертаційного дослідження **Компаній Олени Вікторівни**
з теми «Реалізація принципу наступності у формуванні текстотворчих умінь
молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти»
- поданого на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за
спеціальністю – 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)»

Упродовж декількох років на базі початкових класів Плавської загальноосвітньої школи було проведено констатувальний експеримент та здійснено апробацію наукових експериментальних матеріалів з проблеми формування текстотворчих умінь.

У навчальному процесі використовувалися теоретичні положення і висновки дослідження. Серед них експериментальна програма, контрольні завдання, анкети, питання для бесіди та інтерв'ювання та ін. Під час експериментального навчання застосовувалися розроблені автором теоретико-методичні матеріали (принципи, методи, етапи, засоби тощо), а також посібник, статті, вказівки й інструкції щодо забезпечення ефективної роботи з розвитку текстотворчих умінь. Вагоме місце займають уточнені вміння докладного, вибіркового, стислого, творчого переказу та вміння створювати мовленнєві жанри, а також конкретизовані за метою, змістом і структурою уроки розвитку комунікативних умінь. Методика роботи побудована відповідно вимогам принципу наступності, який передбачає розвиток текстотворчих умінь в певній системі, тобто з поступовим розширенням та ускладненням виучуваного з урахуванням уже набутих компетентностей учнів.

Рівень текстотворчих умінь молодших школярів, що навчалися за експериментальною програмою, підвищився на 14%. Результати педагогічного експерименту виявилися позитивними. Вважаємо за доцільне пропонувати розроблену модель та методику широкому загалу вчителів і методистів загальноосвітніх навчальних закладів.

Директор школи:



Г.В. Чендєва

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ



Україна

Комунальний заклад

ВОЄВОДСЬКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА І-ІІІ СТУПЕНІВ

Благодатненської сільської ради

55320, Миколаївська область, Арбузинський район, с.Воеводське, вул.Шкільна, 14.

тел. 9-45-23, Код ЄДРПОУ 31460879

Продовження

АКТ УПРОВАДЖЕННЯ

в освітній процес Воеводської ЗОШ І-ІІІ ступенів результатів дисертаційної роботи

додатку

Компаній Олени Вікторівни

з теми «Реалізація принципу наступності у формуванні текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти» на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)» **К**

Відповідно Концепції нової української школи та Державного стандарту початкової освіти визначено основну мету загальноосвітньої школи, зокрема початкової. Це формування ключових компетентностей. Одну з цих – спілкування державною мовою – зорієнтовано на формуванні мовної особистості, виробленні вмінь сприймати, висловлювати й тлумачити думки, почуття, факти в усіх видах мовленнєвої діяльності.

Спостереження за практикою викладання української мови в початковій школі дозволяють констатувати наявність у школярів значних труднощів під час висловлювання свої власних думок, обумовлених тим, що учні не мають чітко сформованих умінь будувати їх. Означене приводить до комунікативних невдач, тому проблема текстотворення на сучасному етапі є актуальною. З цих позицій в Воеводській ЗОШ І-ІІІ ступенів проводилося експериментальне навчання, спрямоване на формування текстотворчих умінь молодших школярів в умовах реалізації принципу наступності.

Експериментальна методика, що впроваджувалася в практику 4 класів, виявила позитивні результати. Основна увага автора була звернена на розвиток умінь докладного, вибіркового, стислого, творчого переказу, а також умінь створювати мовленнєві жанри, що передбачені програмою

Продовження додатку К

початкової школи. Формування означених умінь здійснювалося на основі трьох етапів: підготовчого, основного, контрольного, які передбачали закріплення вмінь, які були сформовані на попередніх етапах → їх розширення (розвиток нових умінь) → удосконалення. Робота з текстотворення спиралася насамперед на принцип наступності, який знаходився у взаємозв'язку із загальнодидактичними та лінгводидактичними принципами, традиційними (рецептивних, репродуктивних, продуктивно-творчих) і новітніми (інтерактивних) методами (асоціативний куц, майстерня, лінгвістичний експеримент, дидактична гра), дидактичними (текст, вправи, репродукції картин), наочними (схеми, природний матеріал) і технічними засобами навчання (аудіовізуальні (презентація, інтерактивна дошка, мультфільми)).

Плідно вчителі використовували наукові видання автора (посібник, статті, програму), в яких представлена методична концепція формування текстотворчих умінь. До того ж дисертантка особисто проводила анкетування, бесіди, контрольні зрізи, що містили низку завдань для встановлення рівнів формування текстотворчих умінь, а також уроки з окресленої проблеми.

Проведена апробація науково-методичних матеріалів підтвердила актуальність і значущість дисертаційного дослідження Компаній Олени Вікторівни, ефективність і доцільність застосування його результатів для підвищення рівня текстотворчої компетентності.

Акт затверджено на методичному об'єднанні вчителів початкових класів (протокол від 05.04.2018 року № 4).

Директор школи: *М. Коротич* Н.І. Коротич

*Продовження додатку К*

Україна
 Управління освіти Херсонської міської ради
 Зеленівська загальноосвітня школа
 I-III ступенів № 38
 Херсонської міської ради
 Ідентифікаційний код 24115593
 № 355/02-05
 від "16" 14 2014 р.
 73487, м.Херсон, смт. Зеленівка,
 вул. Степова 20-А тел.: 36-52-71

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗЕЛЕНІВСЬКА ЗОШ I-III СТУПЕНІВ № 38
ХЕРСОНСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ

вул. Степова 20-а, смт Зеленівка, м.Херсон, тел.(0552)365-271, email school38@ukr.net

АКТ УПРОВАДЖЕННЯ

результатів дисертаційної роботи в освітній процес
 Зеленівської ЗОШ I-III ступенів № 38 Херсонської міської ради

Компаній Олени Вікторівни

з теми «Реалізація принципу наступності у формуванні текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти» на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю – 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова)

Зміст сучасної мовної освіти спрямований на розвиток мовної особистості учня, формування його комунікативної компетентності, здатності правильно і вдало здійснювати процес спілкування в усіх сферах суспільної діяльності. Означена тенденція зумовлює вдосконалення мовної освіти в аспекті текстотворення молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти.

Концептуальна система запропонованої Компаній О.В. методики формування текстотворчих умінь молодших школярів впроваджена в освітній процес початкової школи в 2014-2016 роках, виявилася ефективною. У процесі формувального експерименту, що проводився на базі 4 класів, дослідне навчання здійснювалося на основі розробленої автором моделі. Важливе значення для підвищення комунікативної компетентності учнів має уточнений зміст роботи над розвитком умінь переказувати тексти та створювати різні жанри в умовах реалізації принципу наступності.

Особливої уваги заслуговує пропонований лінгводидактичний інструментарій – комплекс традиційних та інноваційних методів, вправ і засобів навчання, спрямованих на досягнення запланованого результату. Впровадження методики здійснювалося на основі точно визначеної мети та структури уроків розвитку комунікативних умінь.

Докторське дослідження Компаній О.В. має наукову та практичну цінність для сучасної теорії та методики навчання мов, основні його положення можуть бути застосовані у практиці навчання української мови в початковій школі.

Акт упровадження експериментально-дослідних матеріалів докторської дисертації Компаній Олена Вікторівни «Реалізація принципу наступності у формуванні текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти», поданого на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності – 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)», затверджено на методоб'єднанні вчителів початкових класів (протокол від 14.10.2017 р. № 1).

Продовження додатку К

Директор школи



М.Б.Дехканова



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Загальноосвітня школа № 9 I-III ступенів міста Ізмаїл Одеської області
вул. Івана Франка, 8, міста Ізмаїл, Одеська область, 68610, тел./факс (04841) 5-76-63; 5-17-05
e-mail: izm sh 9@i.ua Код ЄДРПОУ 22499879

04.04.2018 р. № 93
на №
« »

АКТ УПРОВАДЖЕННЯ

дисертаційного дослідження **Компаній Олени Вікторівни** з теми
«Реалізація принципу наступності у формуванні текстотворчих умінь молодших
школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти»,
поданого на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
зі спеціальності – 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)»
в освітній процес загальноосвітньої школи №9 I-III ступенів
міста Ізмаїл Одеської області

Становлення нових соціально-економічних відносин у нашій державі, входження її у світовий освітній простір вимагають суттєвих змін у навчанні та вихованні підростаючого покоління. Інтерес до проблеми вдосконалення підготовки учнів до самостійного спілкування в суспільстві ґрунтується на глибокій практичній потребі, оскільки важливим завданням загальноосвітньої школи, зокрема початкової, є формування текстотворчої компетентності, що дає змогу учням почуватися впевненіше у багатьох життєвих ситуаціях, повніше й яскравіше розкривати свою індивідуальність, досконало здійснювати власний мовленнєвий задум.

Дисертаційна робота Компаній О. В. дає відповідь на ряд актуальних питань з формування текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти в умовах реалізації принципу наступності.

Компаній Оленою Вікторівною коректно організований і проведений констатувальний і формуючий етап педагогічного експерименту в загальноосвітній школі №9 I-III ступенів міста Ізмаїл Одеської області.

Під час формуючого експерименту автором упроваджено експериментальну модель, що має чітку структуру й серйозне теоретичне підґрунтя, містить усі складники для повноцінного й ґрунтовного дослідження. Навчання здійснювалося за розробленою методикою, провідною методичною ідеєю якої є взаємозв'язок між різними рівнями мовної (лексичні, морфологічні, синтаксичні, текстові) і

Продовження додатку К

мовленнєвої (текстосприйманням (аудіювання, читання), текстотворенням (говоріння, письмо)) компетентностей. Відповідно до цього в межах кожної компетентності було виокремлено групи вмінь, підпорядкованих цілісній меті експериментального навчання – формувати текстотворчі вміння. Особливої уваги заслуговують визначені вміння докладного, вибіркового, стислого та творчого переказу, а також таких жанрів, як замітка, лист-привітання, лист-запрошення, пейзаж за картиною та власними спостереженнями, записка з поясненням певного факту, есе, суперечка. Вся методична робота над переказом та мовленнєвими жанрами здійснювалася відповідно до вимог принципу наступності, що дозволило спрямувати навчання на поетапну роботу (підготовчий, основний, контрольний).

Реалізувати методику допомагали визначені автором принципи, методи та засоби навчання тощо.

Контрольний підсумковий зріз, проведений за результатами впровадження експерименту, засвідчив позитивну динаміку сформованості текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти в умовах принципу наступності, а отже, підтвердив ефективність розробленої методики.

Вважаємо, що результати дослідження можуть бути використані в процесі вдосконалення шкільних програм та підручників з мови для школярів 4 класів, створення навчально-методичних посібників, методичних рекомендацій, лекційних курсів з методики викладання мови для студентів педагогічних ВНЗ, у практичній роботі вчителів та післядипломної системи підвищення їх педагогічної майстерності.

Акт затверджено на методичному об'єднанні вчителів початкових класів загальноосвітньої школи №9 I-III ступенів міста Ізмаїл Одеської області (протокол № 04 від 30 березня 2018 року).

Директор ЗОШ №9



В.Д. Беркуца

Продовження додатку К



УКРАЇНА

КОСТЯНТИНІВСЬКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА І-ІІІ СТУПЕНІВ
АРБУЗИНСЬКОЇ РАЙОННОЇ РАДИ
МИКОЛАЇВСЬКОЇ ОБЛАСТІ

вул. Садова, 2 смт Костянтинівка 55340, Миколаївська область; тел. (05136) 9 – 66 – 18,
9- 66- 25 ; kostyantynovka@ukr.net ; код ЄДРПОУ 31715821

06 04.2018р № 32

АКТ УПРОВАДЖЕННЯ

в освітній процес Костянтинівської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів Арбузинської районної ради Миколаївської області дисертаційного дослідження **Компаній Олени Вікторівни** з теми «Реалізація принципу наступності у формуванні текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти», поданого на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності – 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)»

В умовах реалізації концепції Нової української школи особливої уваги набуває проблема пошуку шляхів інтенсифікації процесу навчання, спрямованого на розвиток комунікативної компетентності учнів початкової школи. Головними завданнями в контексті комунікативної компетентності є формування текстотворчих умінь, що дають змогу досконало здійснювати власний мовленнєвий задум.

Науково-методична система з означеної проблеми, представлена в дисертаційному дослідженні Компаній Олени Вікторівни, упродовж декількох років (2014-2017рр.) була апробована в освітньому процесі Костянтинівської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів Арбузинської районної ради Миколаївської області.

Дисертанткою під час проведення констатувального і формувального експерименту анкетовано вчителів та учнів початкових класів, запропоновано завдання, що дали змогу визначити рівень розвитку текстотворчих умінь, а також окреслено зміст навчання, етапи роботи, на кожному з яких формувалася низка вмінь різних видів переказів та жанрів.

Уся методична система відповідає вимогам принципу наступності: опертя на сформовані вміння та їх розширення. Автором визначено, що опорою в побудові жанрів різних типів є загальні знання про текст, розповідь, опис та міркування як типи мовлення, а також організація і проведення системи підготовчих завдань з метою повторення необхідних умінь, що є основою у формуванні докладного, вибіркового, стислого, творчого переказу та побудові власного тексту.

Продовження додатку К

Розроблена модель формування текстотворчих умінь, що включала лінгводидактичні принципи, методи, засоби, виявила позитивні зміни в розвитку текстотворчої компетентності.

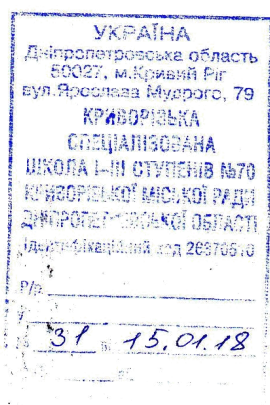
Проведена апробація експериментальної методики підтвердила цінність дисертаційного дослідження Компаній О.В., ефективність і доцільність його результатів для підвищення рівня текстотворчих умінь.

Акт затверджено на методичному об'єднанні вчителів початкових класів (протокол від 29 березня 2018 року № 4)

Директор школи  Гнат'єва Т.П.



Продовження додатку К



Міністерство освіти і науки України

від 15.01 2018 р. №31

АКТ УПРОВАДЖЕННЯ

матеріалів наукового дослідження **Компаній Олені Вікторівни** з теми «Реалізація принципу наступності у формуванні текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти» на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю – 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова) в освітній процес Криворізької спеціалізованої школи I-III ступенів № 70

Акт виданий Компаній Олені Вікторівні в тому, що на базі Криворізької спеціалізованої школи I-III ступенів № 70 впроваджувалися результати її дисертаційного докторського дослідження з теми «Реалізація принципу наступності у формуванні текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти».

Експериментальна робота проходила за розробленими автором матеріалами: моделлю, що включала зміст, принципи, методи, засоби та етапи навчання, експериментальною програмою, методичними рекомендаціями, статтями тощо. Це дало змогу успішно формувати текстотворчі вміння в молодших школярів на завершальному етапі початковому мовної освіти.

У процесі проведення експерименту було уточнено зміст роботи кожного виду переказу і мовленнєвого жанру з позиції принципу наступності на підготовчому, основному та контрольному етапі, визначено ефективні види уроків розвитку комунікативних умінь, конкретизовано їх мету та структуру тощо.

Продовження додатку К

Результати дослідження отримали позитивну оцінку. Спостереження за ходом експерименту показали, що в учнів експериментальних класів рівень текстотворчих умінь зріс на 11%, у порівнянні зі школярами контрольних класів.

Запропонована методика може бути використана у практичній роботі вчителями і методистами загальноосвітніх навчальних закладів, студентами педагогічних університетів.

Директор школи



В.О. Бондарук

Продовження додатку К

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ГОЛОВНЕ УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ І НАУКИ ДНІПРОПЕТРОВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ
ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ
ВИКОНКОМ КРИВОРІЗЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ І НАУКИ
КРИВОРІЗЬКА ПЕДАГОГІЧНА ГІМНАЗІЯ
Криворізької міської ради Дніпропетровської області
вул. Дмитрова, 88, м. Кривий Ріг, 50103
Ідентифікаційний код 26236585

від *23.03* 2018 р. № *3*

Акт

упровадження науково-методичних матеріалів Компаній О.В. з теми «Реалізація принципу наступності у формуванні текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти» на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю – 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова)

Упродовж 2016-2017 років у Криворізькій педагогічній гімназії запроваджувалися матеріали наукового дослідження кандидата педагогічних наук Компаній Олени Вікторівни з проблеми формування текстотворчих умінь школярів, що навчаються на завершальному етапі початкової мовної освіти.

Для проведення експерименту було розроблено модель експериментального навчання, програму, підготовлено методичний та інструктивний матеріал. Також дисертанткою визначено та використано в практиці навчання української мови комплекс лінгводидактичного інструментарію, що включав дидактичні та методичні принципи (науковості, доступності, систематичності і послідовності, свідомості і творчої активності, перспективності, наочності), традиційні (рецептивні, репродуктивні, продуктивно-творчі) та новітні (асоціативний куш, майстерня, лінгвістичний експеримент, дидактична гра) методи, дидактичні (тексти, репродукції картин), наочні (ілюстрації та їхні серії, малюнки, картки, моделі (схеми), природні об'єкти), технічні (інтерактивна дошка, мультимедійна презентація, мультфільми) засоби. Обґрунтованими були етапи навчання.

Продовження додатку К

Процес навчання здійснювався за уточненим змістом мовних та мовленнєвих умінь (говоріння та письма). Важливе значення для підвищення рівня текстотворчих умінь мали виокремлені вміння докладного, вибіркового, стислого та творчого переказу, а також жанрів, створених у формі розповіді, опису, міркування. Під час їх формування враховувалися вимоги принципу наступності (опора на попередньо сформовані знання та вміння; поступове ускладнення матеріалу; жоден попередній етап навчання та розвитку не повторюється повністю на наступних етапах). Запропонована система роботи над переказом та конструюванням текстів різних жанрів апробована на аспектних уроках і уроках розвитку комунікативних умінь.

Докторське дослідження Компаній О.В. має наукову та практичну цінність для сучасної лінгводидактики. Ключові положення і методичні настанови можуть бути використані/*/-ні в практиці навчання української мови в загальноосвітніх закладах України, під час підготовки програм, посібників.

Директор Криворізької
педагогічної гімназії



Т.М.Прокоп'єва

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СТАНІСЛАВСЬКА ЗОШ І-ІІІ СТУПЕНІВ БІЛОЗЕРСЬКОЇ
РАЙОННОЇ РАДИ ХЕРСОНСЬКОЇ ОБЛАСТІ
ІМ.К.Й.ГОЛОБОРОДЬКА

АКТ

упровадження наукового дослідження

Компаній Олени Вікторівни

з теми «Реалізація принципу наступності у формуванні текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти» поданого на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю – 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)»

Необхідною умовою формування соціально активної і духовно багатой особистості є оволодіння мовою як засобом спілкування. У зв'язку з цим у лінгводидактиці особливо гостро постає проблема текстотворення. У цьому аспекті актуальними стають матеріали дисертаційного дослідження Компаній О.В.

Для забезпечення умов реалізації педагогічного експерименту дисертантка здійснювала апробацію методики формування текстотворчих умінь у 4 класі. Лінгводидактичні матеріали відображали концептуальні ідеї автора щодо формування вмінь переказувати тексти різними способами та створювати мовленнєві жанри в умовах реалізації принципу наступності.

12 травня 2016 р. школою був організований захід, присвячений Дню науки. Компаній О.В. провела майстер-клас уроку з розвитку мовлення на тему «Казковий вернісаж», присвяченого реалізації першого підготовчого етапу створення жанрів у формі міркування. Урок був побудований на основі фрагментів мультфільм. Його мета була спрямована на закріплення вмінь усно розмірковувати над проблемою, пояснювати, доводити свою точку зору, підбирати докази.

З усією методикою роботи над формуванням текстотворчих умінь, яка була представлена в посібнику, статтях, вказівках, вчителі ознайомилися на науково-методичних семінарах, круглих столах. Пропоновані матеріали викликали інтерес у педагогічних працівників школи.

Упровадження методики в освітній процес Станіславської ЗОШ І-ІІІ ступенів Білозерської районної ради Херсонської області ім. К.Й.Голобородько сприяло підвищенню текстотворчої компетентності молодших школярів, що навчалися на завершальному етапі початкової мовної освіти.

Директор школи



Д.В.Ференц

УКРАЇНА

Уманська міська рада
Черкаської області

УМАНСЬКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ

ШКОЛА І-ІІІ СТУПЕНІВ № 5

ім. В. І. ЧУЙКОВА

Уманської міської ради
Черкаської області

* 243 1477 *

АКТ УПРОВАДЖЕННЯ

в освітній процес Уманської ЗОШ І–ІІІ ступенів №5 ім. В. І. Чуйкова
Уманської міської ради Черкаської області дисертаційного дослідження
Компаній Олени Вікторівни з теми «Реалізація принципу наступності у
формуванні текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному
етапі початкової мовної освіти», поданого на здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук зі спеціальності – 13.00.02 «Теорія та методика
навчання (українська мова)»

Реформування мовної освіти в Україні передбачає розвиток особистості, здатної вільно спілкуватися. Тому одним із найголовніших завдань школи в галузі мовної освіти є завдання навчити школярів змістовно, граматично правильно та стилістично вправно висловлювати свої думки. Однак рівень комунікативної підготовки учнів початкової школи є недостатнім, що зумовлено слабкою сформованістю вмінь створювати тексти в процесі спілкування. Це робить актуальною проблему формування текстотворчих умінь.

Упродовж декількох років на базі Уманської загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів № 5 ім. В. І. Чуйкова було імплементовано експериментальні матеріали наукового дослідження Компаній Олени Вікторівни для підвищення рівня текстотворчої компетентності молодших школярів.

Упроваджена в освітній процес методика формування текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти є ефективною, оскільки спрямована на розвиток ключової компетентності, що має особливе значення в житті людини. Процес формувального експерименту будувався на засадах, запропонованих автором методичних матеріалів (авторська програма, посібник, методичні рекомендації, статті, інструкції тощо) до змісту навчання текстотворенню в 4-х класах на уроках української мови та реалізації принципу наступності з цієї проблеми.

Продовження додатку К

Процес навчання здійснювався за уточненим змістом мовних та мовленнєвих умінь (говоріння та письма). Важливе значення для підвищення рівня текстотворчих умінь мали виокремлені вміння докладного, вибіркового, стислого та творчого переказу, а також жанрів, створених у формі розповіді, опису, міркування. Під час їх формування враховувалися вимоги принципу наступності (опора на попередньо сформовані знання та вміння; поступове ускладнення матеріалу; жоден попередній етап навчання та розвитку не повторюється повністю на наступних етапах). Запропонована система роботи над переказом та конструюванням текстів різних жанрів апробована на аспектичних уроках і уроках розвитку комунікативних умінь.

Докторське дослідження Компаній О.В. має наукову та практичну цінність для сучасної лінгводидактики. Ключові положення і методичні настанови можуть бути використа/*/-ні в практиці навчання української мови в загальноосвітніх закладах України, під час підготовки програм, посібників.

Директор Криворізької
педагогічної гімназії



Т.М.Прокоп'сва

Т.М.Прокоп'сва

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Херсонська ЗОШ І-ІІІ ступенів № 44

АКТ УПРОВАДЖЕННЯ

результатів дисертаційного дослідження

Компаній Олени Вікторівни

з теми «Реалізація принципу наступності у формуванні текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти» на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю – 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова) в освітній процес Херсонської ЗОШ І-ІІІ ступенів № 44

Упродовж декількох років на базі початкових класів Херсонської ЗОШ І-ІІІ ступенів № 44 проводилася апробація експериментальної методики формування текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти в умовах реалізації принципу наступності, розробленої Компаній Оленою Вікторівною.

У навчальний процес експериментальних класів було впроваджено запропоновану автором методика роботи над різними видами переказів і мовленнєвими жанрами у формі розповіді, опису та міркування (замітка, лист запрошення, лист привітання, описання природи за репродукцією художника, за власними спостереженнями, пояснювальна записка, есе, суперечка) з поступовим розширенням та ускладненням виучуваного, а також з урахуванням набутих знань і вмінь, тобто в умовах реалізації принципу наступності. Оволодіння текстотворчими вміннями здійснювалася на вдосконалених з позиції мети та структури уроках розвитку комунікативних умінь (урок докладного переказу; урок вибіркового переказу; урок стислого переказу, урок творчого переказу; урок знайомства з особливостями текстів розповідного, описового характеру та у формі міркування, стилями; урок створення текстів-жанрів розповідного, описового характеру та у формі міркування; урок контролю текстотворчих досягнень учнів).

Визначені й інтерпретовані з позицій сучасної мовної освіти методичні підходи, принципи, методи, форми та засоби навчання сприяли цілісному

Продовження додатку К

формуванню текстотворення. Робота над переказами та мовленнєвими жанрами відбувалася на основі методичних матеріалів дисертантки.

Проведена апробація експериментальної методики підтвердила актуальність і теоретико-практичну значущість дисертаційного дослідження Компаній О.В., ефективність і доцільність його результатів для підвищення рівня сформованості текстотворчої компетентності учнів початкових класів.

Акт упровадження експериментальних матеріалів докторської дисертації Компаній Олени Вікторівни затверджено на методичному об'єднанні вчителів початкових класів (протокол від *03.04.18* № *4*).

Директор

Херсонської ЗОШ I-III ступенів № 44



О.А.Пережняк

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Компаній Олени Вікторівни

«Реалізація принципу наступності у формуванні текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти»

зі спеціальності 13.00.02 – теорія та методика навчання

(українська мова)

1. Компаній О. В. Наступність у формуванні текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти : монографія. Херсон : Вид-во ФОП Вишемирський В. С., 2018. 476 с.

2. Компаній О. В. Розвиток текстотвірних умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти : навчально-методичний посібник. Херсон : Вид-во ФОП Вишемирський В. С., 2017. 132 с.

Публікації в наукових фахових виданнях України

3. Компаній О. В. Лінгвометодична робота з текстом в початковій школі. *Педагогічні науки* : зб. наук. праць. Херсон : ХДУ, 2015. Вип. LXVII. С. 86–89.

4. Компаній О. В. Навчання переказу тексту в 1 класі на уроках української мови. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету ім. П. Тичини*. Умань : ФОП Жовтий О. О., 2015. С. 192–198.

5. Компаній О. В. Погляди В. Сухомлинського на розвиток зв'язного мовлення як важливу складову пізнавальних потреб учнів молодших школярів на уроках мови та читання. *Педагогічний Альманах* : зб. наук. праць. Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2015. Вип. 26. С. 168–171.

6. Компаній О. Мовленнєвий жанр: лінгвостилістичний аспект. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету ім. П. Тичини*. Умань : ФОП Жовтий О. О., 2016. Вип. 2. С. 157–164.

7. Компаній О. В. Формування вмінь переказувати тексти учнів 2 і 3 класів на уроках української мови. *Педагогічний альманах* : зб. наук. пр. Херсон : КВНЗ

Продовження додатку Л

«Херсонська академія неперервної освіти», 2016. Вип. 29. С. 58–62.

8. Компаній О. В. Ефективні принципи навчання текстотворенню молодших школярів на уроках української мови. *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Херсон : ХДУ, 2015. Вип. 68. С. 85–89.

9. Компаній О. В. Наступність у формуванні текстотворчих умінь молодших школярів в умовах мовної освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика* : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський нац. ун-т ім. І. Огієнка; Інститут педагогіка НАПН України, 2016. Вип. 20 (1-2016). Ч. 2. С. 311–313.

10. Компаній О. В. Організація навчання створювати тексти різних жанрів розповідного характеру на завершальному етапі мовної початкової освіти з позиції наступності. *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Херсон : ХДУ, 2016. Вип. LXIX. Т. 1. С. 140–144.

11. Компаній О. В. Породження тексту у засвоєнні молодшими школярами текстотворчої діяльності в аспекті методичної і психологолінгвістичної науки. *Вісник ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка. Серія : Педагогічні науки*. Чернігів, 2016. Вип. 133. С. 89–92.

12. Компаній О. В. Психологічні і педагогічні підходи до визначення сутності поняття «наступність». *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2016. № 4 (58). С. 120–127.

13. Компаній О. В. Робота над твором за картиною в початковій школі на основі принципу наступності. *Імідж сучасного педагога*. 2016. № 6 (165). С. 66–68.

14. Компаній О. В. Розвиток умінь переказу з позиції наступності на завершальному етапі мовної початкової освіти. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. Львів : Львівський національний університет ім. І. Франка, 2016. № 31. С. 242–248.

15. Компаній О. В. Текстотворення молодших школярів як проблема

Продовження додатку Л

педагогіки і суміжних галузей наукових знань. *Педагогіка вищої та середньої*

школи : зб. наук. пр. Кривий ріг : ДВНЗ «Криворізький національний університет», 2016. Вип. 47. С. 236–240.

16. Компаній О. В. Уроки організації розвитку текстотворення молодших школярів. *Наукові праці. Педагогіка*: науково-методичний журнал. Миколаїв : Вид-во ЧДУ імені Петра Могили, 2016. Вип. 258. Т. 270. С. 128–131.

17. Компаній О. В. Формування вмінь створювати тексти-жанри описового характеру на завершальному етапі мовної початкової освіти з позиції принципу наступності. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія : Педагогічні науки*. Луцьк. 2016. Том. 1. С. 74–79.

18. Компаній О. Навчання молодших школярів писати листи на завершальному етапі початкової мовної освіти в умовах принципу наступності. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський нац. ун-т ім. І. Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України, 2017. Вип. 22 (1-2017). Ч. 2. С. 246–251.

19. Компаній О. Робота над текстом-міркуванням на завершальному етапі початкової мовної освіти. *Науковий вісник Миколаївського національного педагогічного університету ім. В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. Вип. 4 (59), 2017. С. 250–253.

20. Компаній О. В. Створення порівняльного тексту-опису молодшими школярами на завершальному етапі мовної початкової освіти. *Педагогічний альманах* : зб. наук. пр. Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2017. Вип. 36. С. 64–70.

21. Компаній О. В. Лінгвометодичні особливості елементів тексту в процесі формування текстотворчих умінь. *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Херсон : ХДУ, 2017. Вип. 79. Том 3. С. 52–56.

22. Компаній О. Критерії, показники та рівні сформованості текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти.

Продовження додатку Л

Науковий вісник Миколаївського національного педагогічного університету ім. В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки, 2018. Вип.1(60). С. 117–121.

23. Компаній О. В., Бондар Т. М., Пашковська Г. А. Робота з деформованим текстом на уроках української мови в початковій школі в контексті нової української школи. *Імідж сучасного педагога*. 2018. № 3 (180). С. 89–92.

Публікації у наукових періодичних видання інших держав

24. Kompanii Olena Basics of the theory of speech genres. *Intellectual Archive*. Toronto : Shiny Word. Corp. (Canada). 2017. Vol. 6. (March/April). No 3. PP. 29–37.

25. Kompanii Olena. Text-creation possibilities of the word in the process of forming skills to create texts by primary school students. *Intellectual Archive*. Toronto: Shiny Word. Corp. (Canada). 2017. Vol. 6. No. 4 (July/August). PP. 75–84.

26. Kompanii Olena Teaching primary school pupils to create a verbal genre dispute. *Modern Science – Moderní věda*. Praha. Česká republika, Nemoros. 2017. № 2. PP. 87–91.

27. Компаній Е. В. Обучение созданию эссе в начальной школе. *Веснік Адукацыі*. 2017. № 11. С. 54–57.

Опубліковані праці апробаційного характеру

28. Компаній О. В. Ефективні засоби навчання текстотворенню молодших школярів на уроках української мови. *Сучасні тенденції і пріоритети компетентнісного підходу в підготовці майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Житомир, 23–24 березня 2017 р.). Житомир : «Полісся», 2016. Ч. II. С. 89–91.

29. Компаній О. В. Навчання молодших школярів видам міжфразових зв'язків в процесі формування текстотворчих умінь на завершальному етапі початкової мовної освіти. *Теоретико-методологічні основи розвитку освіти та управління навчальними закладами* : матеріали II Всеукраїнської (з міжнародною участю) науково-методичної конференції, (Херсон, 18 листопада 2016 р.). Херсон, 2016. Ч. I. С. 192–196.

Продовження додатку Л

30. Компаній О. В. Навчання творчому переказу молодших школярів на завершальному етапі мовної освіти з позиції принципу наступності. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір* : матеріали I

Міжнародної науково-практичної конференції (Луцьк, 3–5 червня 2016 р.). Луцьк : ФОП Покора І. О., 2016. Т. 1. С. 184–189.

31. Компаній О. В. Сутність зв'язного мовлення на уроках мови в початковій школі : матеріали IV всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції «Науково-дослідна робота молодих учених : стан, проблеми, перспективи» (Херсон, 20–25 червня 2015 р.). URL : <http://www.srw.kspu.edu/?p=1043>.

32. Компаній О. В. Функціонально-сміслові типи мовлення: лінгвометодичний аспект. *Професійна освіта в умовах інтеграційних процесів: теорія і практика* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Житомир, 22–23 березня 2017 р.). Житомир : ФО-П «Н. М. Левковець», 2017. Ч. 1. С.68–73.

33. Компаній О. В. Розвиток мовлення дітей у педагогічній спадщині Я. Коменського : матеріали II Всеукраїнських педагогічних читань «Як Амос Коменський – великий педагог минулого» (Херсон, 24 березня 2017 р.). Херсон : КВНЗ «Академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради. С. 133–136.

34. Компаній О. В. Формування вмінь писати замітку учнів початкових класів на завершальному етапі мовної початкової освіти. *Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі*: матеріали III міжнародного конгресу (Одеса, 18–21 травня 2017 р.). Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2017. С. 168–170.

35. Компаній Е. В. Исторический аспект формирования связной речи в обучении украинскому языку младших школьников. *Содружество наук* : материалы XI Международной научно-практической конференции молодых исследователей (Барановичи, 21–22 мая 2015 р.). Барановичи, 2015. Ч. 3. С.105–108.

Продовження додатку Л

36. Компаній Е. В. Философское понимание преемственности. Zbiór artykułów naukowych. Konferencji Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej «Pedagogika. Współczesne tendencje w nauce i edukacji». Warszawa : Wydawca: Sp. z o.o «Diamond trading tour», 2016. PP. 59–62 str.

37. Компаній О. В. Реалізація основних ознак тексту в процесі формування текстотворчих умінь молодших школярів : матеріали Medzinárodná vedecko-praktická konferencia «Inovatívny výskum v oblasti vzdelávania a sociálnej práce» (Sládkovičovo, 10–11 marca 2017). Sládkovičovo, Slovak Republic. PP. 60–63.

Праці, що додатково відображають наукові результати дисертації

38. Компаній О. В., Жакоміна Н. М. Робота з текстом на уроках української мови в початковій школі: методичні рекомендації: теорія, розробки. Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2015. 51 с.

39. Компаній О. В. Реалізація наступності в навчанні докладного переказу молодших школярів на завершальному етапі мовної початкової освіти. *Vzdelávanie a spoločnosť : medzinárodný nekonferenčný zborník*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, 2016. PP. 57–62. URL : <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova8>.

40. Компаній О. В. Формування вмінь створювати жанри інструктуючого характеру на завершальному етапі початкової мовної освіти в умовах принципу наступності. *Virtus : Scientific Journal*; Editor-in-Chief M.A.Zhuba. November, issue 9, 2016. С. 83–85.

41. Компаній Е. В. Лингводидактические основы обучения текстообразованию в начальной школе : monograph 6. *Information and technologies in the development of socio-economic systems*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Technicznej w Katowicach, 2016. 87–96 str.

ВІДОМОСТІ ПРО АПРОБАЦІЮ РЕЗУЛЬТАТІВ ДИСЕРТАЦІЇ

Міжнародні конференції:

- «Сучасна початкова освіта: традиції, інновації та перспективи» (19-20 березня 2015 р, м. Херсон, очна форма участі);
- «Содружество наук. Барановичи» (21-22 мая 2015 р., г. Барановичи, Белоруссия, заочна форма участі);
- «Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю: виховуємо культуру потреб особистості» (24-25 вересня 2015 року, м. Херсон, очна форма участі);
- «Становлення творчої особистості в умовах компетентнісної освіти» (5–6 листопада 2015 року, м. Кривий Ріг, очна форма участі);
- «Pedagogika. Współczesne tendencje w nauce I edukacji» (30-31 stycznia 2016 roku, Warszawa, Польша, заочна форма участі);
- «Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін» (23–24 березня 2016 року, м. Суми, заочна форма участі);
- «Актуальні проблеми наступності дошкільної і початкової освіти» (14-15 квітня 2016 року, м. Кам'янець-Подільський, очна форма участі);
- «Актуальні проблеми початкової освіти та інклюзивного навчання у світлі євроінтеграції» (12-13 травня 2016 року, м. Львів, очна форма участі);
- «Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір» (3-5 червня 2016 року, м. Луцьк, очна форма участі);
- III Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми наступності дошкільної і початкової освіти» (6-7 квітня 2017 року, м. Кам'янець-Подільський, заочна форма участі);
- Міжнародному конгресі «Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі» (18-21 травня 2017 року, м. Одеса, очна форма участі);

Усеукраїнські конференції

- «Науково-дослідна робота молодих учених: стан, проблеми, перспективи»

(20-25 червня 2015 року, м. Херсон, заочна форма участі);

- «Розвиток національно-мовної особистості в умовах неперервної освіти: надбання, реалії, перспективи» (22-23 жовтня 2015 року, м. Умань, заочна форма участі);

«Шості сіверянські соціально-психологічні читання» (25 листопада 2015 року, м. Чернігів, очна форма участі);

«Теоретико-методологічні основи розвитку освіти і управління навчальними закладами» (23 грудня 2015 року, м. Херсон, очна форма участі);

- «Сучасні тенденції і пріоритети компетентнісного підходу в підготовці майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти» (23-24 березня 2016 року, м. Житомир, очна форма участі);

«Розвиток національно-мовної особистості в умовах неперервної освіти: надбання, реалії, перспективи» (10-11 листопада 2016 року, м. Умань, очна форма участі);

- «Теоретико-методологічні основи розвитку освіти та управління навчальними закладами» (18 листопада 2016 року, м. Херсон, очна форма участі);

- «Сучасні тенденції і пріоритети компетентнісного підходу в підготовці майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти (23-24 березня 2017 року, м. Житомир, заочна форма участі);

- II Всеукраїнських педагогічних читаннях «Ян Амос Коменський – великий педагог минулого» (до 425 річчя від дня народження) (25 березня 2017 року, м. Херсон, очна форма участі);

- «Інновації в початковій освіті: проблеми, перспективи, відповіді на виклики сьогодення» (23-24 травня 2018 року, м. Полтава, заочна форма участі);

- Всеукраїнського наукового форуму (із міжнародною участю) «Херсонський державний університет у контексті вітчизняної та європейської вищої освіти» (16 листопада 2017 року, м. Херсон, очна форма участі).

- Всеукраїнської науково-практичної конференції «Інновації у роботі вчителі початкових класів: виклики і реалії НУШ» (14 квітня 2020 року, м. Львів, заочна форма участі).

