

Національний університет «Чернігівський колегіум»

імені Т. Г. Шевченка

Факультет дошкільної, початкової освіти і мистецтв

Кафедра мов і методики їх викладання

Кваліфікаційна робота

освітнього ступеня: «магістр»

на тему

**«ФОРМУВАННЯ ТЕКСТОТВІРНИХ УМІНЬ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ
ШКОЛИ (4 КЛАС) У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДІЄСЛОВА»**

Виконала:

студентка VI курсу, 61 групи

Спеціальності 013 «Початкова освіта»

Помогаєва Валентина Михайлівна

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук, доцент,

завідувач кафедри мов і методики їх

викладання

Мірошник Ірина Василівна

Роботу подано до розгляду « ___ » _____ 2021 року.

Студентка _____ Валентина ПОМОГАЄВА

Науковий керівник _____ Ірина МІРОШНИК

Кваліфікаційна робота розглянута на засідання кафедри *дошкільної та початкової освіти*

протокол № _____ від « ___ » _____ 2021 р.

Студентка допускається до захисту даної роботи в екзаменаційній комісії.

Зав. кафедри _____ Ірина ТУРЧИНА

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ТЕКСТОТВІРНИХ УМІНЬ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДІЄСЛОВА ...	10
1.1. Текст як лінгвістичне підґрунтя процесу текстотворення учнями початкової школи.....	10
1.2. Психологічні чинники формування текстотвірних умінь у молодших школярів	23
1.3. Лінгводидактичні засади формування текстотвірних умінь у молодших школярів під час вивчення дієслова.....	33
Висновки до розділу 1	44
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ТЕКСТОТВІРНИХ УМІНЬ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДІЄСЛОВА ...	47
2.1. Аналіз змісту навчально-методичного забезпечення для початкової школи з української мови з погляду формування у молодших школярів текстотвірних умінь під час вивчення дієслова.....	47
2.2. Система вправ для формування текстотвірних умінь в учнів 4 класу у процесі вивчення дієслова.....	60
Висновки до розділу 2.....	66
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА РОЗРОБЛЕНОЇ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ТЕКСТОТВІРНИХ УМІНЬ В УЧНІВ 4 КЛАСУ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДІЄСЛОВА.....	69
3.1. Зміст й організація проведення дослідного навчання	69
3. 2. Результати експериментального дослідження	81
3.3. Методичні рекомендації щодо формування текстотвірних умінь в учнів 4 класу у процесі вивчення дієслова	86
Висновки до розділу 3	91
ВИСНОВКИ	93
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	96
ДОДАТКИ.....	105

ВСТУП

На сьогодні пріоритетним завданням реформування мовної освіти є формування в учнів умінь користуватися мовленнєвими засобами комунікативно виправдано в різних життєвих ситуаціях, зокрема, під час сприймання висловлювань, їх відтворення та створення. Посилення практичної спрямованості на навчання мови, орієнтація на мовленнєвий розвиток школярів дає можливість реалізувати ці напрями освітньої діяльності. Конкретні шляхи діяльності окреслено в законодавчих і нормативних документах (Закон України «Про освіту», Закон України «Про вищу освіту», Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті, Концепція «Нова українська школа», Державні стандарти початкової, базової і повної середньої освіти). Особливо у цьому аспекті значущості набули зміни, що реалізуються в початковій школі, які передбачають створення принципово нового освітнього середовища, спрямованого на розвиток і саморозвиток учня, який, в свою чергу, володіє системою знань, розвиненими здібностями творчості та комунікації, уміннями текстотворення.

Державний стандарт початкової освіти та типові освітні програми передбачають формування базових освітніх компетентностей, зокрема, комунікативної (складником якої є текстотвірність), виховання культуромовної особистості, здатної до аналізу та створення різних видів текстів. Такий підхід орієнтує вчителя на формування в учнів початкових класів текстотвірних умінь, що передбачає засвоєння мовних знань на всіх рівнях (фонетичний, морфологічний, синтаксичний, мовленнєвий), формування особистості, спроможної не лише здобувати знання, а й застосовувати їх у процесі власної життєдіяльності, репрезентувати себе в різних видах освітньої діяльності, текстотвірній зокрема.

Проблема формування в учнів текстотвірних умінь у процесі вивчення дієслова з опорою на всі види мовленнєвої діяльності в українській лінгводидактиці є актуальною, адже дієслово є важливим експресивним засобом побудови тексту. Вправне вживання дієслова для вираження почуттів, переживань

під час створення текстів є показником якісного, емоційного, багатого мовлення учня, уживання дієслів-метафор сприяє художньому відтворенню дійсності.

Аналіз досвіду роботи вчителів початкової школи засвідчив, що формування комунікативних, логічних, лінгвістичних умінь молодших школярів відбувається в ході роботи з текстом. Текстотвірні вміння є значимі в системі загальнонавчальних умінь, адже є базовими для більшості з них.

Джерелом формування текстотвірних умінь учнів початкових класів є діяльнісний підхід до засвоєння лінгвістичного та мовленнєвого матеріалу. Учні, засвоюючи усі рівні мовної системи, вчаться вмотивовано, грамотно, доречно застосовувати у мовленнєвій практиці теоретичний матеріал про лінгвістичні одиниці, де рівнем вищого порядку є текст.

Незважаючи на значну увагу до роботи з текстом у початковій школі, ця проблема має загальносуспільний характер. Часто випускник школи не може логічно викласти думки в інтернет-листуванні, оголошенні, під час укладання ділових документів тощо. Іноді учні, закінчуючи 4 клас, не вміють вдало дібрати до тексту заголовки, бо він не відображає тему тексту або, зазвичай, не повідомляє про предмет самої розповіді; в учнів сформовані недостатньо вміння підпорядковувати твір задуму, виражати свою позицію, емоції, ставлення до персонажів, їх вчинків, визначати у тексті авторський задум; добирати важливе, головне, другорядне за темою, задумом, типом та жанром тексту; вміння працювати над композицією, будувати текст відповідно до композиційно-структурних особливостей.

Багато помилок, яких припускаються учні в текстах-розповідях, пов'язано із засобами зв'язку, що застосовують для динамічності розповіді (уживання видо-часових форм дієслів), зокрема, невиправдані повтори слова, невдала, за часту, синонімічна заміна. Порушення видо-часової співвіднесеності дієслів пояснюємо прогалинами в знаннях про текст, нерозумінням граматичної будови тексту, невмінням використовувати дієслівний час у переносному значенні.

Основи текстотвірних умінь закладаються саме в молодшому шкільному віці. В четвертому класі, відповідно до мовної освіти, завершується вивчення

початкового курсу української мови. Учні мають узагальнити та вдосконалити знання й уміння з граматики, фонетики, правопису, тексту, а також розвитку мовлення. Значна частина навчального часу відводиться на формування вмінь створювати усні й письмові висловлювання, переказувати та створювати тексти тощо. У четвертому класі намічаються перспективні лінії формування мовно-мовленнєвих знань від початкової ланки до середньої. У своєму дослідженні завершальний етап початкової мовної освіти (4 клас) визначаємо як етап систематизації та закріплення, розширення знань, умінь і навичок та перспектива на матеріал, що вивчатиметься на наступних етапах мовної освіти.

Значний інтерес науковців до проблеми текстотворення підтверджує її актуальність та важливість. Так, у психолого-педагогічній літературі є обґрунтування питання породження тексту, його розуміння (Н. Болотнова, Н. Валгіна, І. Гальперін, Л. Доблаєв, М. Жинкін, І. Зимня, О. О. Леонтєв, І. Синиця, З. Тураєва та ін.); лінгвістичної природи тексту (І. Арнольд, Н. Арутюнова, Ш. Баллі, Ф. Бацевич, М. Бахтін, Т. Єщенко, А. Загнітко, І. Ковалик, І. Кочан, Л. Мацько, О. Москальська, О. Селіванова та ін.). Предметом наукових інтересів стали такі аспекти текстотворення в контексті мовленнєвого розвитку: проблеми формування текстотворчих умінь учнів на уроках української мови (В. Бадер, А. Гамза, Н. Грона, Р. Дружененко, К. Климова, М. Пентилюк, К. Пономарьова, Н. Сіранчук, Г. Шелехова, та ін.). формування текстотворчої компетентності та відповідних умінь (А. Богуш, О. Божко, М. Вашуленко, Н. Гавриш, Н. Голуб, О. Горошкіна, С. Караман, Т. Ладиженська, М. Львов, Л. Мацько та ін.). Враховуючи вищесказане, доходимо висновку, що проблема формування текстотвірних умінь в учнів 4 класу у процесі вивчення на уроках української мови дієслова досліджена лише частково, що і зумовило актуальність вибору теми нашого дослідження: **«Формування текстотвірних умінь в учнів початкової школи (4 клас) у процесі вивчення дієслова».**

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці системи вправ для формування текстотвірних умінь в учнів 4-го класу у процесі вивчення дієслова.

Відповідно до теми й мети дослідження, визначено такі **завдання**:

- 1) схарактеризувати психологічні чинники та лінгвістичні засади формування текстотвірних умінь в учнів молодшого шкільного віку з позицій різних наукових підходів;
- 2) з'ясувати лінгводидактичні засади формування текстотвірних умінь в учнів 4 класу у процесі вивчення дієслова;
- 3) здійснити аналіз змісту навчально-методичного забезпечення для початкової школи з української мови з погляду формування у молодших школярів текстотвірних умінь під час вивчення ними дієслова;
- 4) визначити критерії, показники та схарактеризувати рівні сформованості текстотвірних умінь в учнів 4 класу;
- 5) розробити й експериментально перевірити систему вправ для формування текстотвірних умінь учнів 4 класу у процесі вивчення дієслова;
- 6) розробити методичні рекомендації щодо формування текстотвірних умінь в учнів 4 класу у процесі вивчення дієслова.

Об'єкт дослідження – процес формування в учнів початкової школи текстотвірних умінь у процесі вивчення дієслова.

Предмет дослідження – методика формування в учнів 4 класу текстотвірних умінь на уроках української мови при вивченні ними дієслова.

Для досягнення мети, розв'язання окреслених завдань, використано такі **методи дослідження**: *теоретичні* (аналіз, синтез і систематизація філософських, соціологічних, психологічних і педагогічних праць вітчизняних і зарубіжних авторів із проблеми дослідження, навчально-методичної й нормативної документації щодо теоретичного осмислення, обґрунтування ключових дефініцій і педагогічних умов формування в учнів 4-го класу текстотвірних умінь; узагальнення позитивного педагогічного і власного досвіду щодо забезпечення відповідних педагогічних умов); *емпіричні* (анкетування, тестування, просте та комплексне спостереження, індивідуальні й групові бесіди, вивчення практичної діяльності учнів); *експериментальні* (педагогічний експеримент з метою перевірки ефективності педагогічних умов формування в учнів 4-х класу текстотвірних

умінь; *методи математичної статистики* (статистична обробка результатів експериментальної роботи та їхня інтерпретація)).

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота здійснювалась на базі шкіл Прилуцького району, зокрема в Талалаївському ЗЗСО І-ІІІ ступенів. Для проведення педагогічного експерименту було залучено 108 учнів, з них: дві експериментальні групи ЕГ (53 учнів) і дві контрольні групи КГ (55 учнів).

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що матеріалами дослідження можуть скористатися викладачі педагогічних закладів вищої освіти в процесі викладання методики навчання української мови в початковій школі, у створенні допоміжних дидактичних матеріалів, методичних посібників для вчителів і студентів, у фаховій і післядипломній освіті вчителів початкових класів.

Апробація результатів дослідження. Результати дослідження оприлюднено на конференціях різного рівня, зокрема: на Всеукраїнській науково-практичній конференції педагогічних, науково-педагогічних працівників та студентів «Сучасні стратегії формування українськомовної особистості (до Міжнародного дня рідної мови)» та Всеукраїнській студентській науково-практичній інтернет-конференції «Арватівські читання – 2021».

Публікації:

1. Помогаєва В.М. Проблема формування текстотвірних умінь в учнів молодшого шкільного віку. Сучасні стратегії формування українськомовної особистості: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції педагогічних, науково-педагогічних працівників та студентів (м. Чернігів, 18-19 лютого 2021 р.), Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя. 320 с. С. 295-298.

2. Помогаєва В. М., Шакура Ю. О. Розуміння та запам'ятовування – основа у формуванні текстотвірних умінь в учнів молодшого шкільного віку. Всеукраїнської студентської науково-практичної інтернет-конференції (21 квітня 2021 р.), Ніжин НДУ ім. М. Гоголя, 2021. 219 с. С. 131-133.

Структура кваліфікаційної роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (109 найменувань), 16 додатків. Загальний обсяг роботи становить 133 сторінки, із них 95 сторінок основного тексту. Робота містить 7 таблиць та 5 рисунків.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ТЕКСТОТВІРНИХ УМІНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДІЄСЛОВА

1.1. Текст як лінгвістичне підґрунтя процесу текстотворення учнями початкової школи

З метою з'ясування теоретичних засад формування текстотвірних умінь ми проаналізували понятійно-категорійного апарат дослідження, що дає можливість однозначно трактувати найбільш уживані у роботі терміни. Ключовими поняттями в аспекті навчання текстотворення учнів 4 класу є: *текст*, *текстова діяльність*, *текстові вміння*, *текстотвірна (текстотворча) діяльність*, *текстотвірні (текстотворчі) уміння*, *текстовірна (текстотворча) компетентність текстотворення*. Деякі дослідники корелюють атрибутив «текстотвірна» з «текстотворча», оскільки базовим комунікативним компонентом є створений текст, його твірний аспект (тобто текстотвірна й текстотворча – поняття взаємозамінні).

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

Лексема «текстова діяльність» є достатньо новою. Значну увагу їй приділяли вчені З. Бакум, Н. Болотнова, О. Голуб, О. Горошкіна, Н. Грона, Т. Дридзе, Т. Карих, Л. Мацько, М. Пентилюк, І. Синиця. Текстова діяльність, як зазначає Т. Карих, є діяльністю самостійною із власним мотивом, предметом і діями [42]. На думку Т. Дридзе «предметом стає комунікативна інтенція тих, хто спілкується, тобто не смислова інформація взагалі, а смислова інформація, яка скріплена задумом, комунікативно-пізнавальним наміром» [24, с. 57]. Мета текстової діяльності, за узагальненням Т. Дридзе, «реалізація цілком визначеного змістового задуму спілкування» [24, с. 220].

Аналіз спеціальної літератури засвідчив, що в лінгводидактиці під текстовою діяльністю розуміють різні види роботи з текстом: «написання, вимова,

сприймання, розуміння, інтерпретація текстів» [92, с. 83], «відтворення, аналіз, удосконалення, структурування, інтерпретація, створення власного чи сприймання чужого тексту» [103, 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» [56]. Усі ці види робіт можна поділити на такі три групи: сприймання, розуміння та творення текстів. Розглянемо їх.

Процес сприймання тексту (*текстосприймання*) визначають як «систему процесів інформаційної переробки тексту, що опосередковують його розуміння» [62, с. 87]. До його складу входить три етапи: власне сприйняття (усвідомлення теми), розуміння (осмислення й аналіз вербальної форми, що призводить до розуміння тексту) та інтерпретація (вилучення смислу тексту).

Сприймання завжди цілісне, тобто образ, власне, сприймається як системне та стійке ціле. Предмети та явища навколишнього світу, як зазначає О. О. Леонт'єв, сприймаються почуттями не окремо, у вигляді об'єктів, а інтегруються в цілісні образи [57, С. 3–28.]. О. Корнієнко, аналізуючи процес текстосприймання, акцентує, що «він спирається не на аналіз кожного наступного речення, а на вилучені смисли тексту» [46, с. 69.]. Процес сприймання пов'язаний із розумінням, у якому виражається мислетворчість для регуляції діяльності. С. Рубінштейн зазначає, що «мислити людина починає, коли в неї з'являється потреба щось зрозуміти» [89, с. 89]. Розуміння розкриває різноманітні зв'язки і відношення, що існують між предметами та явищами об'єктивного світу, і безпосередньо пов'язані з його пізнанням.

Отже, розуміння є основою розумової діяльності особистості, а тому акт розуміння містить розумові операції, такі, як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікація та ін. Реципієнт під час сприймання проходить шлях від розуміння слів до розуміння смислу, а, відповідно, через нього до усвідомлення мотиву і глибинного змісту твору. О. Лурія додає, що розуміння (декодування) висловлювання передбачає собою: сприймання й розуміння окремих слів; розуміння будови речення, розкриття змісту усієї системи слів, яка дає можливість

сформулювати думку; розуміння цілісно всього повідомлення, де реципієнт має співвідносити речення одне з одним, вибрати ті, які мають ключове значення, сформулювати думку висловлювання, а інколи розшифрувати мотив даного висловлювання, що й розкриває його підтекст [66, с. 232].

Таким чином, позитивним є те, що результат акту сприйняття характеризують як утворення, результативне, багаторівневе та процесуальне. Універсальним об'єктом такого розуміння є текст, тобто усвідомлення смислу.

Специфіка процесу сприймання в тому, що воно ґрунтується «на обміні текстами» [41, с. 132], тобто передбачає конструювання власного висловлювання, тобто, текстосприймання взаємопов'язане з *текстотворенням*. Трактують дефініції «текстотворення» різними авторами представимо в таблиці 1.1 (див. Додаток А).

Аналіз досліджень О. Божко, Н. Голуб, Н. Грони, М. Пентилюк дає нам висновок, що за авторством у текстотворенні виділяють первинні (оригінальні) та вторинні (створені на базі первинних) тексти.

Н. Іпполітова зазначає, що «первинні тексти створюються як самостійні твори, вторинні ж є результатом переробки вихідного (первинного) тексту та реакцією на прочитане, прослухане» [40, с. 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» [55]. Відповідно до цього, до первинних текстів відносяться власні твори-міркування, розповіді, описи, діалог [7, с. 304], до вторинних – перекази, анотації, реферати тощо [7, с. 304]. Н. Голуб вважає, що вторинні тексти відтворюють первинний текст (переказ), діалог з первинним текстом (відгуки), вторинний текст-відповідь (лист), вторинний текст-дослідження (рецензія, стаття), інтерпретація первинного тексту, завершення первинного тексту [7, с. 9]. М. Голєв та Н. Сайкова класифікують вторинні тексти за ознакою наявності або відсутності змістових компонентів та виокремлюють тексти: 1) у яких інформація розширюється (коментарі); 2) інформація стискається (тези, конспекти, реферати); 3) у яких інформація не змінюється (диктанти) [18].

О. Божко виділяє «тези, конспект, анотацію, тематичні виписки, алгоритм, пам'ятка, таблиця, схема» [7, с. 39].

Отже, усі тексти створені шляхом перетворення вихідного тексту, незважаючи на різноманіття вторинних, на основі передання основного змісту без розширення, стиснення, відгуків на прочитане та завершення твору.

Виходячи з зазначеного вище, під *текстотвірною діяльністю* розуміємо процес, який спрямований на творення первинних і вторинних текстів, де змістово-композиційні елементи пов'язані цілісно, з урахуванням його загального комунікативного задуму.

Н. Голуб зазначає, що «текстотвірною діяльністю» є вужчим за поняття «текстова діяльність», оскільки творення тексту є одним із її видів» [19, с. 71]. Тут *текстову діяльність* визначаємо як систему цілеспрямованих дій, які орієнтовані на сприймання та розуміння, відтворення та створення, удосконалення текстів.

У ході мовленнєвої діяльності в учнів формуються *текстові вміння* – спеціальні вміння, пов'язані з уміннями сприймати, відтворювати і створювати самостійно усні і письмові висловлювання, які забезпечують здатність учня до активного й ефективного (оптимального) спілкування, передачі, адекватного сприймання інформації, організації взаємодії, правильного розуміння як себе та своєї поведінки, так і розуміння партнерів, їхньої поведінки, що є необхідними умовами ефективною взаємодії між людьми й успішної життєдіяльності особистості [21].

Текстові вміння формуються на базі знань про текст, зокрема, про стилі й типи мовлення, про композицію тексту, тему та основну думку тексту й т. ін. Отже, текстова діяльність здійснюється комплексом текстових умінь: уміння сприймати текст; відтворювати текст; створювати власний текст (текстосприйняття, текстовідтворення, текстотворення).

Уміння сприйняття тексту передбачає, здатність слухача визначати за відомих обставин, про що йшлося у висловленні, його основну думку.

Детальне сприйняття передбачає усвідомлення якщо не всіх, то, безумовно, найголовніших змістових блоків тексту – залежно від настанови, яка дається

мовцем або яку ставить перед собою слухач. Така настанова відповідає докладному переказу.

Критичне сприйняття ґрунтується і на глобальному, і на детальному сприйнятті, але, воно вимагає критично переосмислювати сприйняте на слух: виражати власну думку про те, що і як говориться в тексті, мотивованої згоди або незгоди з думкою автора, його аргументацією, з формою вираження думки тощо.

Наступна група текстових умінь – це *вміння відтворювати текст*, де застосовуємо всі види мовленнєвої діяльності. Основним видом роботи є виклад. Він займає значне місце в освітній діяльності, для школярів є засобом засвоєння, а для вчителя – перевіркою, як засвоєно навчального матеріалу.

Останній вид умінь – це *вміння створювати власні тексти (текстотвірні (текстотворчі) уміння)*, які, насамперед, ґрунтуються на такому виді робіт, як твір. Ці вміння активізують розумову діяльність, розвивають творчі здібності, а також увагу, пам'ять, логічне мислення учнів, самостійність. Здатність до творчості характеризуємо жвавістю уяви, розкутістю мислення, винахідливістю, вільною грою асоціацій, умінням створювати нове поєднання з наявних елементів, перекомбінувати. Головне завдання таких умінь полягає в тому, щоб навчити учнів створювати власні твори, а також уміти їх редагувати. Отже, текстотвірні вміння – способи виконання дій, які передбачають собою усвідомлення змісту та створення тексту [21].

Л. Кратасюк серед текстотвірних умінь [49] виділяє узагальнені та спеціальні вміння, орієнтуючись на тип тексту (розповідь, опис чи міркування). Ці дані вмістили в таблицю 1.2. (див. Додаток Б).

Окрім спеціальних умінь, у науковому обігу виділяють узагальнені текстотвірні вміння (інформаційно-змістові, структурно-композиційні, граматико-стилістичні, редагування), які спільні для всіх спеціальних умінь, які стосуються побудови конкретних типів текстів – розповіді, опису, міркування. Спеціальні вміння текстотворення формуються під час текстотвірної діяльності, що відбуваються на рівні сприйняття та розуміння, відтворення, побудови та удосконалення текстів різних типів, стилів і жанрів [49, с. 8].

Формування текстотвірних умінь – важливий процес у навчанні молодших школярів, так як текст – комунікативна одиниця навчання, а освітній процес відбувається в умовах безпосереднього мовленнєвого спілкування шляхом обміну текстами в усній або письмовій формі. Тобто текстотвірні вміння є складником комунікативних умінь. Робота з текстом, окрім комунікативних умінь, формує логічні і лінгвістичні вміння, для яких характерним є розвиток мислення й чуття мови (наприклад, уміння: виділяти істотні й неістотні ознаки предмета; виділяти основну інформацію в змісті тексту; групувати ознаки, явища і факти; знаходити висновки на основі спостережень; бачити ключові слова тексту, узагальнювати факти та ін.). Формування логічних, комунікативних, лінгвістичних умінь школярів відбувається в процесі роботи з текстом, який є основою для дидактичного матеріалу, який є інструментом для засвоєння знань.

В. Капінос підтримала і доповнила висновки Т. Ладиженської про існування окремої групи комунікативно-мовленнєвих умінь. До їхнього числа вони відносять уміння: орієнтуватися в умовах спілкування; визначати головну думку, межі теми і формулювати тему; здійснювати добір мовних засобів відповідно до задуму; збирати матеріал до твору (тексту), планувати й систематизувати зібраний матеріал; реалізувати програму – створити текст, відповідний до задуму; здійснювати контроль за своєю мовленнєвою діяльністю та вдосконалювати її [40].

Кожне з названих умінь формується завдяки цілому комплексу складників. Наприклад, *орієнтування в умовах спілкування містить такі вміння*: цілепокладання (поставити перед собою мету й тримати її в полі зору в ході підготовки, а також сприйняття та продукування мовлення); вибрати відповідно мети вид слухання або читання, форму мовлення (усну або писемну, монолог чи діалог), стиль, жанр; орієнтуватися на конкретного адресата; урахувати умови сприйняття створеного мовлення; вибрати відповідну мовленнєву поведінку.

Серед *складників уміння орієнтуватися в межах теми* виділяємо: усвідомлювати основні поняття теми, що входять до заголовка; добирати заголовок до тексту; бачити тематичну групу слів, нові (незнайомі) слова в тексті,

тематичні речення абзацу; прогнозувати мікротеми у висловлюванні; знаходити в тексті частини, які не відповідають мікротемі.

Уміння визначати головну думку тексту містить: уміння членувати текст на частини і визначати, для чого автор включив кожную з них у текст, установлюючи таким чином змістові акценти в тексті; установлювати зв'язок між основними змістовими акцентами в тексті; узагальнювати змістові частини.

Уміння збирати матеріал (готувати план змісту) містить: спостереження за предметом мовлення і ведення записів (що побачили, відчули), за текстами майстрів слова, у яких йдеться мова про предмет мовлення, який цікавить: виділяти важливу і відповідну темі інформацію, помічати, як авторові вдається досягти виразності, точності мовлення; уміння насолоджуватися красою художнього тексту: виділяти красиве й емоційне в мовленні, отримувати естетичну насолоду від досконалого мовлення.

Уміння систематизувати і планувати матеріал охоплює: прогнозування змісту: прогнозування основних змістових моментів (мікротем) майбутнього тексту й співвідношення з ним знайдених елементів змісту; групування основних понять мікротеми, розкриття їх у визначенні; добір прикладів та ілюстрацій для відповідних положень тексту.

Уміння створювати повний завершений текст передбачає: створення зачину тексту: визначення функції зачину, вибір відповідно до функції виду розгортання змісту, мовленнєвих засобів; створення основної частини тексту: здійснення зв'язку між мікротемами, відносно самостійними частинами тексту, дотримання розгортання змісту відповідно до запланованої архітектонічної схеми; підпорядкування вибору мовленнєвих засобів й елементів змісту задуму: темі, головній думці, комунікативному наміру (запланованому впливу); здійснення зв'язку між зачином і основною частиною, зачином і кінцівкою.

На етапі післятекстової роботи формуємо такі вміння: аналізувати готовий текст із різних поглядів: відповідно до теми і головної думки, точності слововживання, виразності та ін.; знаходити і виправляти помилки

різних видів, установлювати причину їхньої появи і спосіб усунення (редагування).

Опрацювання наукової літератури засвідчило, що дослідники (О. Копусь, О. Кучерук, Г. Лещенко та ін.) послуговуються терміном «текстова компетентність». Так, О. Кучерук зазначає, що «мовленнєва текстова компетентність – здатність володіти знаннями базових мовленнєвих понять; уміння в розумінні, інтерпретуванні, оцінюванні сприйнятого на слух, прочитаного тексту, розрізнення основної, другорядної інформації; здатність до асоціативної мовленнєво-мисленнєвої діяльності; здатність планувати майбутній текст; здатність до мовленнєвої творчості; уміння використовувати мовні засоби (усно, письмово) залежно від типу, стилю мовлення; здатність до контролю, самоконтролю результатів мовленнєвої діяльності» [53, С. 20–24.].

Н. Болотнова виділяє три види текстової діяльності: текстосприймальну, інтерпретаційну, текстотворчу [7, с. 9]. Відповідно до видів текстової діяльності ми розробили п'ятикомпонентну структуру текстової компетентності (рис. 1.1).

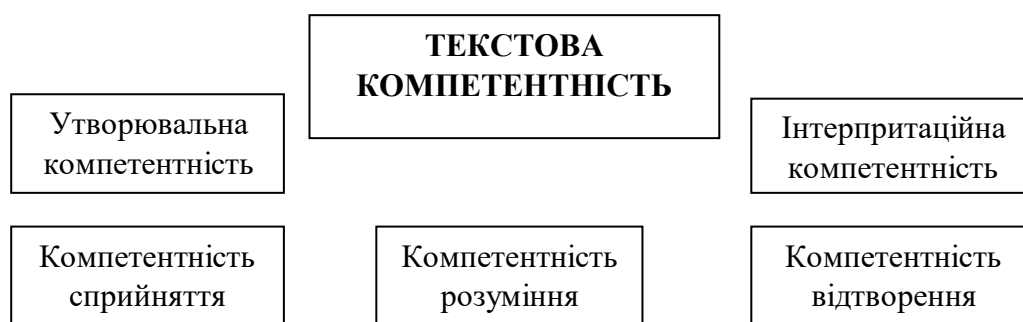


Рис. 1.1. Структура текстової компетентності

Оскільки «за текстом стоїть мовна особистість автора» (Ю. Караулов), текстотвірна компетентність містить уміння проявляти індивідуально авторські особливості у сприйнятті світу і його відображення у слові, тобто індивідуальний стиль. Усвідомлення цього і наявність індивідуального стилю стосується вищого рівня текстотвірної компетентності особистості.

Ми поділяємо думку Н. Грони, що *текстотворча компетентність* – це набуті знання, уміння та навички в процесі навчання, досвід текстотворчої діяльності – первинної (створення власних текстів та їх редагування, відтворення вже готових текстів) та вторинної (сприймання та інтерпретування текстів, їх розуміння), досвід емоційно-ціннісного ставлення до процесу і результату текстотворення. Вона містить комплекс знань про текст як форму комунікації, комунікативні уміння і навички особистості, необхідні для текстотворчої діяльності, сукупність інтегрованих лінгвальних та позалінгвальних знань [21, с. 36].

Отже, формування текстотвірної компетентності є інтегративним процесом, що охоплює філологічний, психологічний та педагогічний складники. Прогнозований результат навчання – високий рівень текстотвірної компетентності – комплексна структура, заснована на взємовключенні низки «філологічних» компетентностей (текстотвірна, комунікативна, мовна).

Для нашої наукової розвідки важливими є результати дослідження лінгвіста А. Штерна щодо словника суб'єктивних частот слів молодших школярів, за яким 52% становлять іменники, 23% – прикметники, 22% – дієслова і 1% – слова інших частин мови. Науковець довів, що дієслово є найчастотніша частина мови, яку вживають учні. Саме дієсловом учень користується у повсякденному житті для висловлення думки, створюючи висловлення, тексти. У сучасній українській лінгводидактиці більшість наукових досліджень присвячено використанню в мовленні молодших школярів прикметників та іменників, хоча дієслово за твердженням Н. Чепелюк «рух і його вираз – є основою мови. Знайти правильне дієслово для фрази – це значить дати рух існуванню речення» [108, с. 222].

М. Жовтобрюх, Б. Кулик, Н. Чепелюк, сучасні дослідники, стверджують, що саме така частина мови, як дієслово посилює образність тексту [28, с. 379]. Дієслово експресивно забарвлює тексти, слугує синтаксичним зв'язком змісту тексту в різних стилях мовлення, підсилює стилістичні прийоми образного мовлення. Н. Чепелюк доводить, що дієслова - це яскравий засіб образної конкретизації мови. Послідовністю дієслів у тексті зумовлює описову

характеристика поступовості для передачі події, дій, рухів, станів, думок та почуттів [108].

Вивчення наукових студій (О. Божко, Н. Болотнової, М. Вашуленка, Н. Голуб, Н. Грони, О. Глазової, Т. Дрідзе, Н. Чепелюк) із проблеми дослідження дало можливість визначити *формування текстотвірних умінь у процесі вивчення дієслова як процес оволодіння інформаційно-змістовими, структурно-композиційними, граматико-стилістичними та поведінково-рефлексійними вміннями, з основою на ознайомлення школярів із граматичними ознаками дієслова як частини мови, формування навичок уживати дієслова у мовленні.*

Текстотворення, як складник комунікативного підходу, формується на лінгвістичній основі та ґрунтується на знаннях про мовні одиниці, а також на вміннях та досвіді їхнього застосування в усному й писемному мовленні.

Сучасні довідники наводять кілька значень слова «текст». Саме слово «текст» походить із латинської мови *textum* — «тканина», «зв'язок», «побудова».

Наведемо визначення тексту, запропоноване в 1981 р І. Гальперіним, бо воно глибоко розкриває його природу, тому і цитується найчастіше в текстології. «Текст – це витвір мовленнєвого процесу, що відзначається завершеністю, об'єктивований у вигляді письмового документа, літературно опрацьований відповідно до цього типу документа, витвір, який містить заголовок і ряд особливих одиниць (надфразних єдностей), об'єднаних різними типами лексичного, граматичного, логічного, стилістичного зв'язку, і має певну цілеспрямованість та прагматичну настанову» [16, с. 26]. Текст створюють заради того, щоб об'єктивувати думку автора, утілити його творчий задум, передати уявлення, знання про людину і світ, винести їх за межі авторської свідомості, зробити надбанням інших. Таким чином, текст не є автономним та самодостатнім – він основний, але не єдиний компонент текстової діяльності.

Зазначимо, що у шкільних підручниках текст схарактеризовано стисло – «пов'язані за змістом речення» (Українська мова (3 кл.), авт. Н. Гавриш, Т. Маркотенко, М. Вашуленко, О. Мельничайко, Н. Васильківська). На наш погляд, тут мова йде не про текст як цілісний мовленнєвий твір, а як про текстовий

фрагмент. Але з урахуванням особливостей учнів молодшого шкільного віку, це тлумачення розглядаємо як позитивне.

У питанні щодо головних текстових ознак думки вчених різняться. Деякі називають цілісність, членування і модальність (С. Ільєнко), інші – категорію оцінки, події та часу (А. Паніна), треті – діалогічність (М. Кожина, Н. Болотнова). А. Мороховський пов'язує це з «невичерпністю» переліку текстових категорій з такою ієрархічною невпорядкованістю.

Практично у початковій школі основна увага зосереджена на а) зв'язності, що можна прослідкувати у визначенні поняття (текст – пов'язані між собою речення) та з інформації про зв'язність речень за допомогою слів; б) цілісності (співвіднесення з основною думкою, темою); в) членуванні (поділ на частини, абзаци); г) завершеності (закінчення тексту).

Аналіз наукової літератури засвідчив, що у лінгвістиці під поняттям «тема» розуміють «сміслові ядро» [75, с. 17]. У стилістиці це поняття потлумачують як «предмет обговорення, номінативно-змістове ядро цілого тексту, порівнянне з авторським задумом у цілому. Зберігає свою єдність упродовж тексту, забезпечуючи його цілісність» [73, с. 142]. Методисти тему визначають як «предмет, який становить зміст твору» [87, с. 426]. У шкільних підручниках тему тлумачать як те, про що йде мова у висловлюванні, або що описується в ньому. При роботі з текстом слід звертати увагу школярів на вміннях формулювати та визначати тему, дотримуватися меж, створюючи власні висловлювання, для досягнення задуму знаходити влучні мовні одиниці.

Основна особливість теми – це відбиття не тільки в тексті, але й у заголовку. У створенні висловлювання тема спрямовує добір матеріалу, фактів, явищ, ознак. Потрібно навчити учнів правильно її формулювати у текстах різних типів мовлення.

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» [92, с. 29]. Тему формулюють у темі-понятті, темі-судженні та темі-

запитанні. Тема-поняття дає можливість учням самостійно зрозуміти проблему, окреслену в темі («Друзі природи», «Потрібна професія»). У темі-судженню закладена готова основна думка міркування, учень тільки добирає аргументи та правильно розташовувати їх («Дружба – велика сила», «Природа – наш дім»). У темі-запитанні міститься великий ступінь самостійності для визначення основної думки міркування. Вона потребує наведення власних доказів, аргументів, фактів («Яка професія найкраща?», «Чому мені подобаються канікули?»).

Тема в текстах-описах і текстах-розповідях обов'язково має повідомляти про предмет опису («Огірок», «Фарби весняного лісу») та предмет розповіді («Порятунок абрикоски»).

Отже, тема – це той елемент, що упродовж тексту зберігає свою єдність, забезпечує цілісність. Вона відображена в змісті та в заголовку і визначає тип висловлювання.

Цілісність тексту забезпечуємо основною думкою, тобто не лише темою, але й задумом автора. Зазначимо, що основна думка – про що хоче повідомити автор. Найчастіше вона міститься в тексті, рідше – у назві. Основна думка – це загальне речення. Воно розкриває наступне речення узагальненням, комбінує перше й друге або перше та третє речення.

Т. Ладиженська вважає, що роботу над основною думкою доцільно розпочинати в початковій школі, адже «чим раніше школярі задумуються над необхідністю підпорядковувати все, що пишуть у творах, основній думці, тим легше їм буде працювати над текстами у старших класах» [54, с. 57].

Творення та сприймання власного тексту розпочинаємо із *заголовка*, *завичай*, або ж із назви теми майбутнього твору. Це він дає можливість учням сконцентрувати свої думки в потрібному напрямі та визначити, що головне буде розкрито.

У лінгвістичних студіях по-різному визначають поняття «заголовок». Так, О. Швейцер вважає, що заголовок є «одним із основних елементів структури тексту – формальної, композиційної, смислової» [109, с. 168]. У ході текстової діяльності, доцільно звернути увагу школярів на зміст заголовків, тобто на їх

відповідність із текстом. Так, одні заголовки називають тему, другі тему й основну думку, треті – «немов би тезу самого корпусу тексту», четверті – код, який можна було б розгадати лише після того, як прочитаєш все висловлювання [16, с. 133].

Важливий елемент тексту – *композиція (структура)*, що передбачає послідовне розташування частин. В. Матвєєва зазначає, що композиція є «формою вираження і розвитку теми» [73, с. 33]. Аналіз структурних частин тексту засвідчив, що вони складаються не тільки з речення, але й з абзаців, які виокремлюють для полегшення сприймання, засвоєння думки.

Проблема абзацу, його роль у тексті та функційний аспект цікавить багатьох учених. Г. Солганик та Л. Лосєва визначають, що абзац є семантико-стилістичною категорією, яка слугує «засобом виділення, графічного оформлення синтаксичних одиниць, засобом семантико-стилістичного членування тексту» [98, с. 135]. З допомогою абзацу виділяють найважливіші композиційні елементи тексту (групи речень чи окремі речення). Вони містять: характеристику нового героя, опис нового етапу в розвитку дії, авторський відступ (у художньому тексті); опис нового предмета думки, або ж окремі висновки (у науковому висловлюванні).

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» [64, с. 52]. М. Пентилюк акцентує на тому, що абзац є «структурним елементом тексту і не є синтаксичною категорією на відміну від ССЦ» [82]. Нам імпонує думка цих учених і вважаємо, що абзац не є структурним елементом тексту, оскільки не має особливого синтаксичного оформлення.

Д. Баранник наголошує, абзац слугує частиною зв'язного тексту з кількох (рідше, з одного) речень, які характеризуються тематичною цілісністю і мають завершений зміст [4, с. 6]. Таким чином, виокремлення значущих частин тексту, щоб полегшити сприйняття інформації – основна мета абзацу.

У початковій школі учні особливо активно користуються абзацом під час складання плану. І. Дроздова акцентує, що «план – це засіб розвитку логічного мислення, який навчає узагальнювати, розчленовувати, виявляти послідовність

розвитку думки, розкривати причинно-наслідкові зв'язки» [25, с. 275]. М. Львов визначає, що план – це «запланована на етапі підготовки коротка програма, що передбачає виділення частин тексту та їх взаємне розташування» [68, с.41].

Ключові слова є вагомим елементом тексту. За ними можна відновити та створити текст. Ключові слова на сьогодні малодосліджені, оскільки лінгвістика не має єдиного термінологічного визначення даного поняття, тому витлумачуємо їх, як щось зрозуміле. Водночас, В. Кухаренко зазначає, що ключові слова – «це більш значущі в тексті слова, кожне з яких є своєрідною тематичною згорткою і сигналізує про предмет викладу» [52, с. 49]. Отже, ключові слова визначають зміст тексту та є його носіями. Робота з цими словами передбачає формування вмінь знаходити їх, відтворювати прочитаний/прослуханий текст та створювати висловлювання.

Від роботи над основними елементами тексту залежить результативність текстотворення молодших школярів. Одним із найважливіших завдань уроків мови – домогтися усвідомленого застосування в процесі творення тексту.

1.2. Психологічні чинники формування текстотвірних умінь у молодших школярів

Питання формування культуромовної особистості, у якій сформовані текстотвірні вміння, вимагає врахування низки положень і сучасної психології, і психолінгвістики. Схарактеризуємо основні положення щодо вікових особливостей школярів, які вчаться в 4 класі.

Молодший шкільний вік – це особливий період формування не тільки ключових компетентностей, але й двох видів текстової діяльності (текстосприймання та текстотворення). Навчання текстотворення не може відбуватися без ґрунтового знання та умілого врахування психологічних механізмів таких як: увага, мислення, пам'ять, сприймання, антиципації, компресії тощо. Г. Люблінська визначає, що *увагою* називають зосередженість суб'єкта на якомусь об'єкті [70]. Увага на уроці виникає під керівництвом учителя, який її активізує, концентрує. На думку Л. Виготського, увага є «першою умовою,

внаслідок чого створюється можливість для педагогічного впливу на дитину» [12, с. 153].

С. Рубінштейн, Л. Виготський, П.Гальперін, О. О. Леонт'єв вважають, що вона необхідна, коли дитина стикається з новими знаннями, об'єктами, явищами. Значною мірою увага визначає хід та результати освітньої роботи.

У початковій школі увага стає більш довільною, що, само собою, є одним із новоутворень відповідного шкільного віку. Учні 4 класу стають більш уважними, ніж учні першого класу: у них вдосконалюється й росте здатність до усталеності, переключення та розподілу Увага учнів тісно пов'язана з мисленням. Діти не можуть зосередитися на незрозумілому, тому швидко відволікаються та займаються іншими справами. До того ж їхня увага є невелика за обсягом, недостатньо усталена. Школярі можуть лише протягом 10-20 хвилин зосереджено займатися однією справою (підлітки – 40-45 хвилин, а старшокласники – до 50 хвилин).

Сучасні психологічні та психолінгвістичні дослідження вважають, що породження тексту забезпечує *сприймання*, для якого характерною є ступінчастість. На думку О. Скрипченка, Л. Долинської у початковій школі сприймання є більш довільним, категорійним та цілеспрямованим процесом [11]. Відбувається перехід від наївно-реалістичного до усвідомленого сприймання, яким уже володіють усі четвертокласники. У текстотворенні сприймання має свої особливості залежно від створеного тексту, тобто на основі переказу тексту або ж власного.

Уміння відтворювати готовий текст (переказувати) залежить від смислового сприймання. Алгоритм цієї концепції представлений у роботах І. Зимньої. Дослідниця його розглядає як «єдиний процес взаємодії сприйняття та розуміння» [34, с. 311], тобто як «процес прийому (рецепції) й осмислення, що характеризується розумінням (або нерозумінням) мовленнєвого повідомлення» [34, с. 311].

І.Зимня дійшла висновку, що в процесах сприйняття задіяна «постійна словесно-логічна пам'ять є ієрархією систем еталонів – звуків, звукосполучень і слів», а на рівні сприйняття «в якості еталону для прийняття рішення про

мінімально значущу лінгвістичну одиницю виступає слово. Сам процес змістового сприйняття здійснюється шляхом встановлення смислових зв'язків між цими словами» [36, с. 25]. К. Карлеп вважає, що «про смислове сприйняття висловлювань можна говорити тільки тоді, коли не просто упізнаються елементи слова, а розуміється думка мовця» [42, с. 9]. Так зазначає науковець: «Ми обмінюємося не словами та їхніми значеннями, а думками, використовуючи слова лише як засіб спілкування» [42, с. 12].

О. Корнієнко погоджується з таким твердженням, де «смислове сприйняття спирається аж ніяк не на аналіз кожного наступного речення, а на те, щоб вловити зміст тексту» [42, с. 69]. Дослідниця підкреслює, що в тексті можуть бути смислові блоки, на які й потрібно орієнтуватися. Сприйняття інформації відбувається не «знизу вверху», тобто, – слово, словосполучення, граматична основа, речення, текст, зміст, а «зверху вниз» – текст, великий уривок, зміст тексту [46, с. 69].

Учені доводять, що сприймання перебуває у взаємодії з *мисленням (розумінням)*. У сучасній психолінгвістиці поняття *розуміння* розглядають як результат відповідної стадії смислового сприйняття (І. Зимня) [34, с. 222]; процес перекодування даної інформації [27, с. 211], як вищий рівень прийому та, відповідно, переробки вербального повідомлення [27]; процес осмислення [91]; розкодування загального смислу, що стоїть за сприйнятим повідомленням [68].

Для процксу розуміння характерним є аналіз і синтез. С. Рубінштейна вважає, що «розуміння як процес – це диференціювання, аналіз об'єктів, явищ у відповідних контексту якостях і реалізаціях зв'язків (синтез), що утворюють цей контекст» [91, с. 236]. Особливістю розуміння як процесу є те, що це «завжди перехід від нерозуміння до розуміння» [89, с. 236].

Г. Костюк, розглядаючи процес і результат як дві сторони феномена «розуміння», робить висновок про те, що вони «тісно пов'язані між собою» [47, с. 197]. Подібну думку висловлює О. О Леонт'єв, який зазначає, що між процесом розуміння та його результатом не можна провести чітких меж. Воно є і результатом мислення, і одним із його процесів [56, с. 142].

Поняття «розуміння» учені досить тісно пов'язують з поняттям «смысл», яке

зв'язане не стільки з процедурами отримання нового знання, скільки з самим осмисленням і смислоутворенням. Виходячи з цього, тлумачимо розуміння як процес осмислення змісту тексту, картини, тобто, установлення смислових зв'язків, знаходження головної думки.

Важливим питанням психології розуміння тексту називають виявлення його рівнів, яке дає можливість, з одного боку – визначити критерії розуміння твору, з іншого – установити динамічність цього процесу.

О. Смирнов [97], В. Крутецький [50, с. 303] виокремлюють два рівні розуміння – безпосереднє та опосередковане. Безпосереднє розуміння досягається відразу і не потребує зусиль чи будь-яких особливих розумових операцій [51]. Опосередковане ж виникає поступово, проходячи цілий ряд етапів. Це є складна аналітико-синтетична діяльність, що характеризує різні розумові операції та має емоційне забарвлення [51]. У школі таке розуміння спрямоване на усвідомлення значення слів, словосполучень, речень та самого тексту. Розуміння слова передбачає пояснення, уточнення, знання відповідних синонімів і антонімів. Розуміння речення – це усвідомлення його змісту, розпізнання слів, які мають більшу смислову вагу. Розуміння тексту характеризують сприйняття окремих фактів, подій (хто? що? де? коли?); усвідомлення теми та основної думки. Таким чином, від розуміння окремих частин тексту (слів, словосполучень, речень) залежить, в першу чергу, розуміння тексту.

Н. Чепелєва аналізує такі рівні розуміння тексту: 1) перехід від загального сприйняття до виокремлення в тексті окремих блоків інформації, смислових тем; 2) усвідомлення семантичної неоднорідності смислових тем; 3) семантичне зважування виокремлених смислових тем на попередніх етапах; 4) встановлення ієрархії смислів у конкретному тексті; 5) виділення основної ідеї повідомлення [107, с. 60]. Отже, процес розуміння – послідовний: від елементарного усвідомлення теми, значення слова до його глибокого осмислення, змістового, структурного боку тексту.

У процесі формування текстотвірних умінь ефективність розуміння залежить від прийомів роботи з текстом, зокрема, «від аналізу та

переформулювання матеріалу для встановлення ієрархії смислів твору, ведучи до побудови внутрішньої (сислової) його структури» [107, с. 56].

Інформацію неможливо зрозуміти без переструктурування, сформулювати її головну думку, визначити основне й установити смислові зв'язки між окремими його елементами. О. 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; процес побудови образу предмета чи ситуації, наділеного певним змістом, формування особистісно-смислових утворень, лише опосередковано пов'язаних зі змістом тексту, емоційної оцінки події; вироблення алгоритму операцій, передбачених текстом» [56, С. 141-142]. Це дає можливість зрозуміти текст цілісно, виокремивши головний його зміст.

Ефективні способи розуміння Л.Доблаєва поділено на приховані й ті, що потребують спеціального навчання [23, С. 17]: самопостановка запитань; вже попередньо поставлені запитання; постановка запитань-речень; антиципація [23, С. 84-126]. Запитання забезпечують пошук необхідної інформації, спрямовують і організують його, і, як результат, знаходяться ті елементи інформації, які й розкривають зміст тексту.

Отже, розуміння матеріалу можемо досягти за допомогою різних способів переробки: розчленовування на частини, переконструювання, виділення «смислових опорних пунктів», «смислового угруповання», структурування та запитання. Розуміння є аналітичним процесом, спрямованим на усвідомлення слова, словосполучення та речення і, головне – смислу тексту. У практиці навчання учнів молодшого шкільного віку розуміння досягається за допомогою виділення головного та «смислових опорних пунктів», аналізу, структурування тексту, переконструювання, складання плану тощо.

Процес текстотворення ґрунтується на важливому механізмі – *пам'ять*, що передбачає відображення попереднього досвіду особистості [105, с. 97]. Реалізується в запам'ятовуванні, збереженні або забуванні та пригадуванні того,

що сприймалося, відчувалося, робилося, а також у відтворенні [58, с. 177].

В. Крутецький вважає, що «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» [51, с. 98]. Відтворення, на відміну від упізнавання, характеризуємо тим, що закріплені в пам'яті образи, актуалізуються (без опори на вторинне сприйняття). Поява відчуття знайомості під час повторного сприйняття. – упізнавання.

Важливим процесом пам'яті є запам'ятовування, що фіксує і зберігає сприйняту інформацію. Від нього залежить послідовність відтворення матеріалу, міцність і тривалість його збереження, повнота, точність. Про успіхи в процесі запам'ятовування висвітлено в дослідженні П. Зінченка [38] та А. Смирнова [97]. Аналіз робіт учених засвідчив, що прийнято виділяти два види запам'ятовування за ступенем активності протікання цього процесу: випадкове (мимовільне) та цілеспрямоване (довільне).

Запам'ятовування властиве різним видам пам'яті. У свідомому сприйманні та розумінні тексту істотну роль відіграє образна пам'ять для запам'ятовування образів предметів, явищ дійсності; конкретний характер має словесно-логічна пам'ять, оскільки молодші школярі запам'ятовують матеріал, який подається наочно, конкретно, у формі предметів або їх зображень; зорова пам'ять – пов'язана зі збереженням й відтворенням зорових образів (картин, змісту тексту) після того, як вона вже не діє на органи чуття; слухова пам'ять спрямовується на запам'ятовування та відтворення мовлення.

Довготривала й оперативна пам'ять – важлива для текстотворення, адже процес, власне, безпосереднього породження тексту неможливий без утримання в пам'яті всіх компонентів на період його творення.

Дія механізму пам'яті приводить у рух *механізм антиципації* (у перекладі з латинської (*anticipatio*) означає передбачення подій), заздалегідь складене уявлення про що-небудь. Цей механізм текстотворення має важливе значення, так

як допомагає сформуванню вміння передбачити зміст готового та власного тексту, добрати потрібні слова, розподіляти предметні ознаки у відповідності із задумом та знаходити для вираження тієї чи тієї думки синтаксичні структури, тощо.

У процесі творення тексту, той хто пише чи 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 синхронними, здійснюються паралельно [34, с. 432]. М. Жинкін зазначає, що «головною дієвою силою вміння скласти 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» [27, с. 245]. Тому слід зазначити, даний механізм спрямований на розвиток умінь в учнів прогнозувати зміст та граматичне оформлення, структуру речень і тексту.

Л. Виготський у дослідницьких роботах визначає, що сутність процесу породження тексту полягає в переході від думки до слова. Учений зазначає, що породження тексту – це не «одягання» думки в слово, не вираження думки в слові, а здійснення її самої в слові [13]. Психолог звертає увагу, що спочатку виникає мотив, який і породжує думку, потім вона оформляється, далі опосередковується у внутрішньому слові, у значеннях слів і, нарешті, у самих словах [13, с. 375]. Це зазначення можна зобразити схематично: мотив – думка – внутрішнє мовлення – значення слів – слова.

О. О. Леонт'єв стверджує, що сам процес продукування тексту слід розглядати як складну та поетапну дію [57]. На перше місце науковець ставить мотив, в основі нього лежить образ; при цьому учень ще не має плану дій, що йому необхідно здійснити, аби результат матеріалізувався в дійсності; на другому місці – внутрішнє програмування, на основі чого надаються смислові ознаки та будується функціональна ієрархія цих одиниць; на третє місце – реалізація мовлення в звуковій чи графічній формі [57].

О. О. Леонт'єв виокремлює такі основні етапи процесу породження тексту, спираючись на те, що структура моделі, будь-якої, повинна мати, як мінімум три

рівні – мотивація, внутрішнє програмування та реалізація задуму [57].

I. Зимня виокремлює структуру (фази) мовленнєвої діяльності: спонукально-мотиваційна, аналітико-синтетична, виконавча» [36, с.159], до складу яких входять етапи породження тексту: «спонукальний, смислоутворювальний, формулювальний і реалізуючий» [35, с. 77]. У першій – породження мовлення (спонукальний рівень), поряд з мотивом і наміром, виникає загальний задум висловлювання, який реалізується на наступних етапах. Друга фаза (смислоутворювальний і формулювальний рівні) – вибір засобів й способів здійснення мовленнєвих дій, в цілому які являють собою процес програмування і внутрішню мовну організацію (лексичну, артикуляційну, граматичну) [35, с. 78]. Саме на цій фазі у внутрішній промові створюється «мовленнєва настанова», що і викликає збудження відповідних мовленнєвих стереотипів: слухо-звукових і мовнорухових, під час створення усного повідомлення та зорово-графічних і рукомоторних, під час породження письмового повідомлення. На третій фазі – реалізації – процеси артикуляції й інтонування [35, с. 79]. Отже, науковець приділяє увагу комунікативному наміру, добору мовних одиниць і, звісно, контролю за їх застосуванням.

В основу експериментальної роботи ми поклали модель мовленнєвої діяльності за О. О. Леонтєвим. Означена модель містить фази: орієнтування та планування, реалізації та контролю, які характеризуються: мотивацією, 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 [60]. Ця модель найповніше відображає всі етапи мовленнєвої діяльності та є найбільш прийнятною для учнів, а тому вважаємо, що в методичній системі розвитку текстотворення вкрай необхідно навчати школярів послідовно (відповідно до цих етапів), помірковано та цілеспрямовано будувати тексти. Проаналізуємо ці етапи.

Орієнтування з побудови тексту – інтелектуально-пізнавальна діяльність з осмисленням даної ситуації, спілкування та предмета мовлення. Тут в автора тексту

виникає бажання розповісти про якісь події та довести своє твердження, описати суттєві ознаки явищ дійсності, що він сприймає. З огляду на певну мету і ситуацію мовлення, викристалізовується намір: про що скажу (напишу)?, як?, з якою метою?. На етапі планування, автор обмірковує попередній план розгортання думки. Визначає, з чого розпочне текст, послідовність, як розкриє його тему, потім обдумує висновки. Цей план спочатку схематичний, не розкритий у деталях. У ході побудови висловлювання уточнюється, змінюється. Етап реалізації здійснюється з допомогою мовних одиниць у звуковому або графічному вираженні. Мовець передає думку відповідними лексико-граматичними мовними засобами. Виклад має бути виразним, чітким, щоб той, хто слухає чи читає, зміг одержати точне уявлення про предмет розмови. Завершується етап – породження тексту, редагуванням.

У дослідженні виділяємо етапи творення тексту, що необхідно враховувати при формуванні текстотвірних умінь: формування головного змісту тексту; добір матеріалу, що відбувається у внутрішньому мовленні (вибір жанру, типу, стилю, мовних засобів, послідовності викладу, складання плану); реалізація висловлювання, яка передбачає перехід мовлення з внутрішнього в зовнішнє, тобто звукове чи графічне оформлення висловлювання відповідно до орфографічних, орфоепічних та пунктуаційних норм; контроль. Модель відображає чіткий перехід від мотиву до формування мовленнєвої інтенції, що передбачає внутрішнє програмування й реалізацію цього програмування в зовнішньому мовленні, контроль за результатами мовленнєвої діяльності (рис. 1. 2).

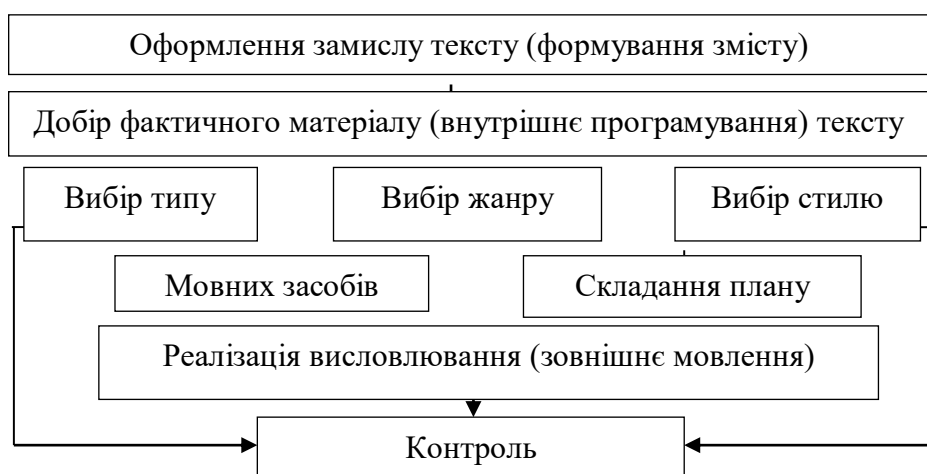


Рис. 1. 2. Модель породження тексту учнями початкової школи

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

Зважаючи на думку Т. Рамзаєвої та М. Львова, що вміння відтворювати текст та створювати власне висловлювання є узагальненими [87], враховуємо змістовий, структурний та мовний аспекти тексту [87, с. 90], також процес управління текстотворенням (рефлексія). Відповідно, виокремлюємо текстотвірні вміння, що є спільними для переказу та створення власного тексту:

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

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

- *рефлексивні*: редагувати свої та інші тексти, здійснювати їх аналіз й оцінку.

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

Отже, методична система формування текстотвірних умінь в дослідженні зорієнтована на науково вивірене психологічне підґрунтя, яким є знання про особливості процесів породження висловлювання, за принципом наступності, а також на вікові особливості молодших школярів, що навчаються в 4 класі.

1.3. Лінгводидактичні засади формування текстотвірних умінь у молодших школярів під час вивчення дієслова

Семантична природа дієслова, як носія динамічної предикативної ознаки, функціонально зумовлена граматичними і лексичними елементами його семантичної та словотвірної структури. Поєднує в собі універсальне та ідіотнічне, а його зміст стосується багатьох мовних рівнів. Цікавим для нашого дослідження є вплив функційно-семантичного підходу до вивчення морфології, а саме, аналіз А. Загнітком морфологічних категорій дієслова, на основі комунікативної та когнітивної функції мови, осмислення досить складних процесів міжчастиномовної та внутрішньокатегорійної взаємодії, виявлення зв'язків *морфології, синтаксису та словотвору*, що покладено в основу дослідження формування текстотвірних умінь при вивченні дієслова в початковій школі.

Дієслово асоціюється з ознакою присудковості, що загалом і відповідає його семантиці та синтаксичному вираженню його особових форм. Без активної взаємодії особової семантики з самою структурою лексеми не може вибудовуватись дієслово [31, с. 301]. А. Загнітко стверджує, що дієслово функціонує тільки завдяки його прилученню до предиката, його властивостей. Специфіка дієслова, в предикативній функції, зумовлює всю систему категорійних значень, реалізацію просторово-часової стратифікації денотативного змісту речення відносно особи мовця, на що й спрямовані первинні функції форм часу, виду та способу дієслова [31, с. 302].

У дослідженні дієслово *розглядаємо, як центральний клас ознакових слів, що виражають процеси та стани, дії, виступають організаційним ядром простого речення, мають найбільший набір морфологічних категорій та виконують у реченні основні формально-синтаксичні функції – присудка та головного члена односкладного речення* [17].

Слова-дієслова є носіями назв активних ознак (станів та дій), що мисляться разом із уявленням про самого носія ознаки Основне значення для дієслова – це вираження активної ознаки. Але ця частина мови виражає не тільки прості ознаки дії, але й ускладнені супровідними уявленнями: про, власне, особу, виконавця дії;

поєднанням дієслівної ознаки з уявленням про іншу активну ознаку, яка виражає існування, дійсність, появу даної ознаки; поєднанням її з уявленням про пасивну ознаку, що визначає її носія, діяча; поєднанням з уявленням про відношення до іншої, дієслівної ознаки; поєднанням дієслівної ознаки зі звуковим представленням. У сучасній лінгвістиці виділено шість форм дієслів: перша – назва дієслівної ознаки (це інфінітив). Друга – назва дієслівної ознаки, ускладнена категорія особи (це особові дієслівні форми). Третя – назва дієслівної ознаки, ускладнена категорія наявності – (безособові дієслівні форми); 4-а – назва дієслівної ознаки, ускладнена вже пасивною ознакою (дієслівний прикметник). П'ята – назва ознаки, ускладнена відношенням до іншої дієслівної ознаки (дієприслівник). І шоста – дієслівний вигук.

Оскільки дієслово – морфологічне слово, семантика якого визначає здатність/нездатність дії поширюватися або не поширюватися на об'єкт – конкретний предмет чи істоту, вжиті у валентно зумовленій дієсловом об'єктній позиції, а також – наявність перехідності чи неперехідності, дають підстави кваліфікувати дієслівну категорію перехідності/неперехідності як *морфолого-словотвірно-синтаксичну* [59, с. 250].

Протиставлення дієслівних форм відносно мовлення реалізується в граматичних формах часу, *теперішнього, минулого* та *майбутнього*. Вони передають часову послідовність подій, явищ, що відбувалися, відбуваються та відбудуться в дійсності щодо моменту мовлення, є цікавими для нашого дослідження. Оскільки категорія часу є однією з основних дієслівних граматичних категорій, разом з іншою центральною категорією способу передає основну синтаксичну категорію речення – предикативність, що активно використовуємо в експериментальній системі вправ відповідно до формування в учнів структурно-композиційних та граматико-стилістичних умінь під час вивчення дієслова.

Категорія часу належить до словозмінних, тому що об'єднує форми, які виражають тотожне лексичне значення, різняться тільки семантикою категорії. Вони мають свої, морфологічні показники – закінчення особової парадигми. Значення теперішнього часу – лише видовою формою недоконаного виду, тоді як

минулого та майбутнього – двома видовими формами – недоконаного й доконаного виду. Основу категорії часу становить грамема *теперішнього* часу. Вона означає процеси, дії та стани, що відбуваються одночасно з повідомленням про них [59, с. 251].

Минулий час виражає дії, процеси та стани, що відбувалися (виявлялися) або відбулися (виявилися) в певний проміжок часу, до моменту мовлення. Грамема *майбутнього* часу виражає процеси, дії та стани, реальні тільки з погляду мовця. Саме вона переносить їх у часовий план, після моменту мовлення. Майбутній час уживається у двох видових формах – доконаного й недоконаного виду. Майбутній час доконаного виду тісно пов'язаний із моментом мовлення. Може, навіть, його виражати, водночас виходячи за його межі [59, с. 251].

Категорія особи становить особу або предмет, що виконують дію або ж перебувають у стані, виразниками яких – дієслова. Виконавцем дії, носієм процесу чи стану може бути мовець, слухач або особа чи предмет, що не беруть безпосередньої участі в комунікації. Тут вирізняють три грамеми категорії особи: суб'єкт повідомлення, об'єкт і, відповідно, адресат повідомлення.

Категорія особи розділяється на три грамеми: першої, другої та третьої особи. Значення суб'єкта повідомлення передає перша особа, коли адресата повідомлення – друга особа, а об'єкта повідомлення – третя особа. Проте в умовах контексту, особові форми іноді набувають вторинних значень. Це стосується першої та другої особи, коли вони можуть виражати узагальнене значення. Наприклад: *Моя хата скраю, я нічого не знаю* [59, с. 252].

Із категорією особи, звісно, тісно пов'язана категорія числа. Форми першої, другої та третьої особи однини протиставляються першій, другій та третій особі множини, але, однозначно, співвідносяться тільки форми третьої особи однини і третьої особи множини, бо вони вказують на одного або кілька об'єктів повідомлення. Перша особа множини може означати мовця, адресата чи об'єкта повідомлення. Отже, *ми* – це *я + ти* або *я + він* чи *я + ти + він* тощо. Друга особа множини охоплює, крім одного і більше адресатів повідомлення, один або більше об'єктів повідомлення. Відповідно *ви* — це *ти + він, вона, воно*. *Ви* може

стосуватися або сукупного адресата повідомлення, або ж адресата повідомлення, можливо, об'єкта повідомлення.

Категорія числа дієслова впливає на формування текстотвірних умінь і має невластивий дієслівний характер. Вона зумовлена суто іменниковою категорією числа при формування підметово-присудкової основи речення. Наприклад: *Хлопець читає книжку. і Хлопці читають книжки. Велосипедист мчить вулицею. і Велосипедисти мчать вулицею.* На відміну від іменника, категорія числа дієслова має словозмінний характер. В особових формах однини та множини дієслова, подібно до іменників, один предмет або одна особа протиставляються кількості, більшій від одного. Наприклад: *будинок і будинки, чоловік і чоловіки.* Поєднуючись із множинними іменниками, дієслова набувають формально-граматичної множинності, що не спирається на реальну множинність. Наприклад: *канікули тривають, ворота відчиняються автоматично.* Важливим для експериментальної системи таких вправ, спрямованих на формування текстотвірних умінь четвертокласників при вивчення дієслова є розуміння того, що категорія роду в іменника і дієслова не збігається: в іменника вона є класифікаційною, а у дієслова – словозмінною [59, с. 253].

Категорія роду властива дієсловам лише у формі минулого часу умовного способу. Родове розрізнення форм закріплене, власне, в структурі дієслова родовими суфіксами та закінченнями: чоловічий рід виражає нульовий суфікс й нульове закінчення або суфікс *-в* та нульове закінчення (пор.: *віз- Ø - Ø, віз- Ø - Ø би, вози-в- Ø, вози-в- Ø би*), жіночий та середній рід – суфікс *-л-і* закінчення, відповідно *-а* та *-о* (*вез-л-о, вез-л-о б, вози-л-о, вози-л-о б, принес-л-о, принес-л-о б, приноси-л-о, приноси-л-о б*) [59, с. 254].

Суттєве значення має інфінітив. Традиційно, його зараховують до дієслова як частини мови, переважно ж на підставі лексичного значення, бо він так само виражає дію, стан чи процес. Інфінітив –найбільш загальне вираження дії [31]. Проте, лексико-семантична тотожність дієслова не може бути абсолютною, у такому разі, до складу дієслів треба зараховувати віддієслівні іменники, так як вони також виражають дієслівну лексичну семантику, одної критерії не досить,

щоб визначити правильно сутність інфінітива: треба зважати на морфологічні ознаки, бо вони істотно відрізняються від морфологічних характеристик, об'єднаних у дієслово [31, с. 284].

Перехід інших частин мови в дієслово (вербалізація) – важливий лінгвістичний чинник для формування словотвірних умінь учнів початкових класів при вивченні дієслова. Переважна більшість вербалізованих іменників залишається на етапі уподібнення до дієслів, тобто синтаксичними дієсловами. Іменники, які означають людей за уподобаннями, соціальним становищем, професією, видом занять зазнають морфологічного завершення, їх переходу в дієслово за допомогою відповідних суфіксів *-ува-* та *-и-*. Вони приєднуються до вербалізованих іменникових основ замість присудка — морфем-зв'язки *бути* в особово-числових та часових формах. Наприклад : *Я лікар* → *Я лікарюю*; *Батьки були лікарями* → *Батьки лікарювали*; *Син буде лікарем* → *Син лікарюватиме*; *Хлопець був би вівчарем* → *Хлопець вівчар* і т. ін. Унаслідок такого морфологічного переходу іменник → дієслово, в сучасній українській мові є велика група відіменникових дієслів, зі словотвірним значенням «бути кимсь за професією чи видом занять, соціальним становищем, тощо»: *директорувати, теслювати (теслярувати), спонсорувати, козакувати, парубкувати, дівувати, жєбракувати* та ін. Дієслова можуть утворюватися від іменників, як залежні компоненти. Це, переважно, іменники зі значенням знаряддя та засобу дії, пор.: *обробляти бороною (дисками, котками, мотигою)* → *боронувати (дискувати, коткувати, мотижити)*. Утворення похідних, на основі дієслівно-іменникових сполук, дієслів стало можливим унаслідок редукції компонента дієслова і заміни його дієслівними суфіксами *-ува-* та *-и-*, що приєдналися до іменникових зі значеннями знаряддя чи засобу, як кореневих морфем [31, с. 304].

Формування текстотвірних умінь в учнів 4 класу при вивченні дієслова залежить від ефективної орфонімічної роботи. Вона ставить за мету – сформулювати вміння обирати слова, що за значенням відповідають контексту. Орфонімічна робота – використання лексико-граматичних вправ. Спираються, передусім, на значення дієслова (лексичне і граматичне), встановлення зв'язку між значенням та

змістом поняття, між значенням самого слова та змісту тексту [95]. Під орфонімічними помилками розуміємо ті помилки, які у неправильному вживанні дієслова, пов'язані з незнанням значення, або випадки невідповідності обраного слова тому поняттю, яке помилково позначене. Сюди ми відносимо і незнання особливостей уживання синонімів (вживання *працює вчителем*, але не *робить*), або неправильне вживання граматичної форми чи неправильне слово – і формоутворення *стерти дошку* замість *втерти дошку* або *зітерти з дошки*, унаслідок чого, порушено відповідність слова поняттю, яке ним позначене [95].

Відповідно принципу градаційності, що обґрунтовано в дисертаційній праці Н. Сіранчук, виокремлюємо *чотири методичні рівні градаційності* роботи над дієсловом з української мови [95]. *Вправи першого градаційного рівня* передбачають – формування умінь орієнтуватися при спілкуванні, урозуміти тему й основну думку висловлювання, підбирати матеріал, систематизувати його для творення майбутнього тексту. *Вправи другого рівня градаційності* – пов'язані із аналізом матеріалу, добором лексики, яка розкриває задум, визначення послідовності розташування мікротем. Осмислення смислових зв'язків між частинами тексту, виділення ключових слів для висловлення думки за допомогою граматичних та інтонаційних засобів. *Вправи третього методичного рівня градаційності* – спрямовані на добір відповідних граматичних, лексичних та інтонаційних засобів для вираження думки, добір до запропонованих дієслів синонімів та антонімів. Використання прислів'їв, приказок, фразеологізмів, з переносним значенням при створенні текстів різних типів. *Вправи четвертого методичного рівня градаційності передбачають* усвідомлення учнями початкових класів єдності форми, значення та функції засвоєних дієслівних одиниць у мовленні, а це, передусім, сприйманні текстів; культури мовлення, творчих завдань, у процесі яких учні створюють власні висловлювання» [95].

Активне залучення молодших школярів до текстотвірної діяльності на уроках мови звідбувається із застосуванням різних методів, засобів та форм навчання. Проаналізуємо означене.

Отже, найважливіший компонент методичної системи з формування

текстотвірних умінь в школярів початкових класів – **методи навчання**. Лінгводидактичні дослідження вчених (Ю. Бабанський, О. Біляєв, С. Гончаренко, В. Мельничайко, К. Плиско, В. Онищук, О. Савченко, М. Скаткін та ін.), розвідки лінгводидактів (З. Бакум, М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, М. Греб, Н. Грона, С. Караман, О. Кучерук, М. Пентиліук, Н. Сіранчук, Г. Шелехова та ін.) пропонують різні трактування поняття «методи навчання», але й до цього часу дана проблема не є вирішеною остаточно.

М. Вашуленко вважає, що метод навчання є «способом упорядкованої взаємної діяльності вчителя й учнів, спрямований на розв’язання освітніх завдань» [76]. Проявом методу є прийом, що «становить сукупність освітніх ситуацій, спрямованих на досягнення його проміжної мети» [64, с.95], виступає засобом застосування даного методу [29, с. 33].

Проаналізувавши різні типології методів, виокремлюємо оптимальні з погляду формування текстотвірних умінь: а) за способом взаємодії вчителя й учнів на уроці; б) за характером пізнавальної діяльності (репродуктивний, частково-пошуковий, проблемний, дослідницький) та в) контролю/самоконтролю. Ефективність їх полягає в тому, що вони: а) враховують активність позиції учителя та учня як суб’єктів освітнього процесу [24, с. 100]; б) поєднують традиційні та новітні методи [3, с. 10]; в) забезпечують розвиток текстотвірних умінь. Охарактеризуємо лише ті з них, які найбільше впливають на активізацію текстотвірної діяльності учнів та є ефективні для експериментальної методики.

Розглянемо першу групу методів – за способом взаємодії вчителя й учнів на уроці.

Для формування текстотвірних умінь ефективним є метод *розповідь*, що і передбачає повідомлення про навколишній світ, письменників, пізнавальні факти тощо. Розповідь повинна бути короткою – 2-3 хвилини, інколи до 5 хвилин.

Метод *пояснення* – зорієнтований на розкриття суті деяких фактів, ланцюгового й паралельного зв’язку речень, опрацювання синонімів і антонімів, структури текстів різних типів і жанрів, значень слів, тощо.

Метод *бесіди* важливий метод у формуванні текстотвірних умінь. В процесі

створення власних текстів, розгляду картин, переказу, бесіда реалізується в різних видах. Суттєве значення в текстотворенні має: евристична (підводить до засвоєння нових знань та розуміння); вступна (повідомляє нові знання); індивідуальна (запитання ставляться до одного учня); закріплювальна (застосовується після вивчення матеріалу); фронтальна (запитання ставляться до всіх учнів) бесіда. Метод бесіди тісно ваємопов'язаний з *методом аналізу*, що передбачає «розчленування» об'єкта на частини з метою розкриття ідеї, теми тощо». О. Божко вважає, що аналіз тексту «створює умови для ... успішного формування практичних умінь і навичок текстової діяльності учнів (сприйняття, інтерпретації, відтворення і створення висловлювань)» [6, с.2].

Метод спостереження активізує текстотвірну діяльність учнів початкової школи. Джерело для спостереження – явища природи, тексти, картини. На цій основі можна зіставити і малюнок, і текст-опис та розглядати предмети.

У ході спостереження реалізується метод *порівняння*, який виявляє схоже і відмінне в об'єктах. Він здебільшого, використовується в процесі створення власних текстів-описів. Порівняння будується за допомогою таких слів-зв'язок *як, мов, немов*, та з урахуванням деяких правил: предмети порівнюються за відповідними ознаками (розмір з розміром, форма з формою, смак зі смаком тощо), паралельним і послідовним способом (Т. Ладиженська) [54].

В експериментальній методиці для формуванні текстотвірних умінь провідна роль відведена *методу вправ*, і є ефективним способом активної текстотвірної діяльності. Співвідносячи вправи з етапами творення тексту (планування, реалізація, орієнтування, контроль), Л. Варзацька називає – інформаційно-змістові, структурно-композиційні, лексико- та граматико-стилістичні і редагування [9, с. 31], що допомагають правильно сприймати та створювати зв'язні висловлювання відповідно до умов спілкування літературної мови, норм, мети. Таку класифікацію вправ у своїй роботі беремо до уваги, так як кожний текст характеризується, зазвичай, роботою над змістом, структурою, мовними засобами, а також виправленням недоліків, але, слід врахувати чотири методичні рівні градаційності роботи над дієсловом (за Н. Сіранчук), розподіляємо

їх порівнево (див таблицю 2.2).

Одна з важливих умов формування текстотвірних умінь молодших школярів – використання новітніх, зокрема *інтерактивних методів навчання*, які спрямовані на «комунікативну активність між учасниками спілкування» [80, с. 116 – 118]. Вони сприяють зануренню школярів у спілкування, стимулюють їх до взаємодії. Ці методи орієнтовані на добування знань засобами спільної діяльності, через діалог та полілог учнів між собою, вчителем. О. Горошкіна зазначає, що «інтерактивний означає такий, що здатний взаємодіяти або перебувати в режимі бесіди, діалогу з ким-небудь (учителем, іншими суб'єктами освітнього процесу) або чим-небудь (комп'ютером)» [20, с. 7], тобто інтерактивне навчання – це «діалогізоване навчання, під час якого здійснюється взаємодія вчителя й учня, учня й учнів, занурення в комунікацію» [20, с. 7]. Учень і вчитель – рівноправні, рівнозначні суб'єкти навчання.

Друга група методів – це виокремленні за характером пізнавальної діяльності методи (проблемні, частково-пошукові, репродуктивні, дослідницькі). Сутність *репродуктивного методу* – у відтворюванні прочитаної інформації з опорою на підказку або ж самостійно. У текстотворенні такий метод реалізується при переказі або створення текстів за відповідним зразком тощо. *Частково-пошуковий метод* – частину знань повідомляє вчитель, іншу учні здобувають самостійно. На уроках оволодіння текстотвірними вміннями даний метод може реалізовуватися у таких завданнях: прочитати початок плану а потім дописати інші пункти; прочитати початок розповіді й, відповідно, продовжити її тощо. *Проблемний метод* – постановку проблеми та визначення шляхів розв'язання. На уроках з текстотворення це можуть бути завдання, які спрямовані на розв'язання відповідної проблемної ситуації; знайти в тексті слова і словосполучення, які виражають авторську оцінку та ін. *Дослідницький метод* – це самостійна робота школярів.

Третю групу методів представляють методи контролю/самоконтролю. Сюди входять методи усного та письмового контролю, що являють собою застосування оцінно-рефлексивних завдань, які націлені на аналіз, оцінювання й редагування

учнівського мовлення, їх однолітків при складання текстів. Отже, успіх формування текстотвірних умінь залежить від застосування всіх трьох груп методів, тобто, за способом взаємодії вчителя й учнів, характером діяльності та контролю/самоконтролю.

Залученню учнів до активного текстотворення сприяють **засоби навчання**. Під поняттям «засоби навчання» В.Чайка розуміє «матеріально-технічні засоби, що виконують специфічні допоміжні функції в освітньому процесі, які активізують пізнавальну діяльність учнів» [105, с. 133].

У теорії і практиці навчання питання вибору засобів висвітлюється М. Вашуленком, О. Горошкіною, І. Кочан, М. Пентилюк, О. Текучовим, іншими. Дослідники звертають увагу на підручники, посібники, тексти, вправи, мультимедійні презентації тощо. З цієї позиції текстотворення вважаємо, є ефективним в процесі формування текстотвірних умінь. Є дидактичні, наочні та технічні засоби навчання (див. Додаток В).

До групи *дидактичних засобів* відносяться усні й письмові *тексти*, і є матеріалом для аналізу, вправ. Вони готують учнів до якісного сприймання в ході переказу, та адекватного його відтворення, а також для написання творів. У процесі формування текстотвірних умінь, тексти виступають «зразками», на основі яких відбувається реалізація певних текстових категорій, а також проводиться робота над аналізом слів та складання композиційної схеми тексту, плану; редагуванням, конструюванням висловлювання в певному стилі або типі мовлення тощо, створенням мовленнєвих жанрів. Текст дає можливість спостерігати за реалізацією текстових категорій [95].

Текст як засіб навчання повинен відповідати відповідним вимогам: методичним (взірцевість, стилістична і жанрова різноманітність) та загальнодидактичним (доступність, пізнавальний і виховний характер) і У виборі текстів для переказу слід враховувати не тільки означені критерії, але ще й спиратися на тематику (простота змісту інформації, що відповідає віковим особливостям, врахування інтересів учнів); структуру тексту (чітка композиція (вступ (теза), основна частина, висновки); тип та стиль. Для навчання створювати

власні тексти, вважаємо, слід дотримуватися жанрової різноманітності, доступності (простота і зрозуміле оформлення, синтаксична і стильова доступність; відсутність складних граматичних конструкцій, тобто лексична, зрозуміла композиційна будова).

Іншу групу засобів навчання становлять – це *наочні засоби*, до них належать – ілюстрації, моделі (схеми), природні об'єкти, які дають змогу розвивати критичне мислення, спостерігати, творчо працювати тощо.

У зв'язку з бурхливим розвитком інформаційних технологій, ефективні форми представлення матеріалу на уроці – застосування *аудіовізуальних технічних засобів*. Основне їх призначення – зручно, ефективно візуалізувати статичну, динамічну інформацію, подати яскраво матеріал, зацікавити школярів, залучити їх до виконання творчих вправ.

Формування текстотвірних умінь на етапі завершення початкової мовної освіти реалізувалося з основою на **організаційні форми освітньої діяльності**, під якими розуміють «певний порядок здійснення навчання» [72, с. 385].

На основі всіляких підходів, уроки виокремлюємо за – дидактичною метою; основними етапами освітнього процесу; за методами навчання; організацією пізнавальної діяльності; способами організації освітньої діяльності учнів (І. Кучеренко, М. Пентилюк). Поширеною в сучасній лінгводидактиці – типологія за дидактичною метою, вона побудована на основі узагальнених завдань, серед яких основними є розвиток комунікативних компетентностей. На основі цього, уроки мови лінгводидакти О. Біляєв, А. Богуш, М. Вашуленко, Н. Голуб, С. Караман, Л. Мамчур, Л. Мацько, М. Пентилюк, І. Хом'як, С. Чавдаров, Г. Шелехова та інші поділяють їх на дві групи:

- *аспектні уроки*, що спрямовані на формування й розвиток мовних і частковомовленнєвих знань, умінь і навичок (фонетичних, лексичних, словотвірних, правописних тощо);

- *уроки розвитку мовлення*, сприяють формуванню в дітей комунікативних умінь і навичок.

Як свідчить практика, аспектні уроки сприяють розвитку текстотвірних

умінь, бо під час їх реалізації досить широко використовуються тексти, які повинні слугувати матеріалом для мовного розбору та розглядатися з погляду змісту, будови, смислу. Крім того, навчання текстотворення – це розвиток умінь, що можуть розвиваються в процесі граматичного матеріалу (лексики, синтаксису тощо).

Відповідно до вимог Нової української школи, дуже активно впроваджуються *інтегровані уроки*, які об'єднують знання із різних освітніх предметів навколо однієї теми, їх мета – інформаційне та емоційне збагачення мислення, сприймання, почуттів учня. Це дає змогу пізнати явище чи процес з різних сторін та, відповідно, досягти цілісності знань та вмінь. З позиції ж текстотворення, уроки розвитку мовлення перебувають у взаємозв'язку з уроками природознавства, математики, літературного читання, української мови, я досліджую світ, інформатики, образотворчого мистецтва тощо.

Отже, результативність формування текстотвірних умінь залежить від побудови уроку, правильної та обґрунтованої, тобто його моделі, коли всі зазначені компоненти мають своє логічне місце і забезпечують цим успішне досягнення цілей, завдань.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1

У розділі 1 здійснено джерелознавчий аналіз та розкрито зміст ключових понять дослідження: *текст*, *текстова діяльність*, *текстові вміння*, *текстотвірна (текстотворча) діяльність*, *текстотвірні (текстотворчі) уміння*, *текстовірна (текстотворча) компетентність текстотворення*, що сприяло окресленню методологічних засад порушеної проблеми.

Поняття «текстова діяльність» витлумачено як система цілеспрямованих дій, орієнтованих на розуміння, відтворення, сприймання, створення й удосконалення текстів. Текстотвірна діяльність – процес, спрямований на творення первинних і вторинних текстів, де змістово-композиційні елементи пов'язані в єдину цілісність з урахуванням загального комунікативного задуму.

Сутність лексеми «формування текстотвірних умінь в учнів 4 класу» визначаємо таке, 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 лінгвістичних джерел дав нам змогу встановити, що поняття «текст» є мовно-мовленнєво-комунікативне явищем, якому притаманні такі ознаки: зв'язність за змістом і структурою, цілісність, завершеність та інформаційна насиченість. Особливості мовних одиниць (слово, словосполучення, речення) розглянуто нами з позиції текстотвірних можливостей, що 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 та порівняти предмети, події у тексті тощо.

Визначаємо етапи створення тексту, які необхідно враховувати під час формування текстотвірних умінь – формування головного змісту тексту; реалізація висловлювання, що передбачає перехід внутрішнього мовлення в зовнішнє, тобто звукове або графічне оформлення висловлювання відповідно до орфоепічних, орфографічних і пунктуаційних норм; добір фактичного матеріалу, що відбувається у внутрішньому мовленні (вибір типу, стилю, жанру, мовних засобів, визначення послідовності викладу, тобто складання плану); контроль (знаходження помилок, редагування).

З'ясовано, що навчання текстотворення видається неможливим без ґрунтового знання й умілого врахування даних психологічних механізмів: мислення, пам'яті, антиципації, уваги, сприймання, компресії тощо. Останній вид умінь – це вміння створювати власні тексти (*текстотвірні вміння (текстотворчі)*), які, насамперед, ґрунтуються на такому виді робіт, як твір. Вони розвивають творчі здібності, активізують розумову роботу, а також логічне мислення учнів, увагу, пам'ять, їхню самостійність. Головне завдання текстотвірних умінь – створювати власні висловлювання (твори), а також

редагувати їх.

Навчання текстотворення в початковій школі реалізується на основі ряду методів, що виокремлені за способом взаємодії учасників на уроці (розповідь, бесіда, аналіз, спостереження, пояснення, метод вправ); характером пізнавальної діяльності (репродуктивні, частково-пошукові, дослідницькі, проблемні); контролем/самоконтролем.

В організації текстотворення провідна роль відводиться дидактичним (текст, вправи, репродукції картин, кубик Блума, lego), наочним (схеми, природні об'єкти), технічним (інтерактивна дошка, мультимедійна презентація) засобам навчання, що підвищують мотивацію, зацікавленість до уроку, текстотворчої діяльності, а також передбачають творчу роботу. Основними формами організації навчання – аспектні уроки, уроки розвитку мовлення, що передбачають роботу над формуванням вмінь створювати тексти.

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ТЕКСТОТВІРНИХ УМІНЬ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДІЄСЛОВА

2.1. Аналіз змісту навчально-методичного забезпечення для початкової школи з української мови з погляду формування у молодших школярів текстотвірних умінь під час вивчення дієслова

Розроблення *Концепції Нової української школи*, спрямованої на «підвищення якості освіти» [78, с. 9], зумовило ключові зміни в підходах до навчання, реформування освітнього процесу. Концепція передбачає орієнтацію освітнього процесу на потреби учня. Нова українська школа працює на засадах особистісно зорієнтованої моделі освіти, у рамках якої школа повинна максимально враховувати права дитини, її здібності, потреби та інтереси, на практиці реалізуючи принцип дитиноцентризму.

У Новій українській школі освітню діяльність організують з урахуванням умінь і навичок XXI століття відповідно до індивідуальних темпу, стилів, складності та освітніх траєкторій учнів: від комунікативних типів завдань (знайти спільну мову з друзями, однокласниками, батьками, учителями, незнайомими людьми) до творчих (креативно-інноваційних).

У навчанні враховують їх вікові особливості (фізичні, психічні та розумові), потреби актуального і перспективного розвитку. Запроваджено також двоциклову організацію освітнього процесу в початковій та в базовій загальній середній освіті [78].

Аналіз концепції засвідчив, що новий зміст освіти, ґрунтується на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві. Одну з них, відповідно, – спілкування державною мовою – зорієнтовано на формуванні текстотвірних умінь: «усно і письмово висловлювати думки, почуття, факти» [45], адекватно розуміти й інтерпретувати, уважно сприймати, відтворювати й створювати змістовно насичені, тексти, які структурно й граматично досконалі, розрізняти ознаки, властивості, аналізувати і пояснювати

причини і наслідки подій, вчинків, явищ тощо [78, с. 13]. Означені вміння – це основа компетентнісного підходу. Навчання текстотворення організовується в діяльності, тобто діяльнісний підхід, який передбачає оволодіння різними діями, зокрема переказувати, створювати власні тексти, спілкуватися, прогнозувати та критично мислити, тощо. Концепцією Нової української школи також передбачено застосування групової та індивідуальної роботи, а також ігрової, проєктної та дослідницької діяльності.

У рамках даної реформи школи оновлено *Державний стандарт початкової освіти*, який «визначає вимоги до обов'язкових результатів та компетентностей здобувачів освіти» [22, с. 92].

Зміст освіти в документі визначено в дев'яти освітніх галузях: мовно-літературній, природничій, технологічній, інформативній, математичній, соціальній і здоров'язбережувальній, громадянській та історичній, фізкультурній, мистецькій [22]. Оволодіння мовною освітою здійснюється через мовно-літературну освітню галузь. Вона передбачає формування комунікативних, зокрема й текстотвірних умінь. У межах даної освітньої галузі, до школярів висуваються очікувані результати, що є орієнтирами для вчителя, оскільки представлені вміннями, якими повинні оволодіти школярі на кінець навчання в школі: 1) взаємодіяти з іншими особами усно, сприймати і використовувати інформацію для досягнення життєвих завдань 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 іншим 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 [22, с. 94].

На підставі загально очікуваних результатів, виокремимо конкретні (обов'язкові) результати, тобто вміння, які мають бути сформовані у школярів 4 класу в таблиці 2.1.

Як бачимо з таблиці, що в 4 класі школярі повинні навчатися: переказувати

тексти, розмірковувати, описувати, писати повідомлення за допомогою інтернет-ресурсів, а також застосовувати в процесі переказу та у власних творах мовні засоби, вміти їх правильно оформлювати з позиції граматики (слова, словосполучення, речення, тощо).

Таблиця 2. 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	Стисло і вибірково передає зміст почутого; переказує текст за різними завданнями
Виокремлює інформацію	Виокремлює необхідну інформацію з різних усних джерел, зокрема медіатекстів, для створення власного висловлювання з конкретною метою
Висловлює і захищає власні погляди	Висловлює власні погляди, підтверджує їх прикладами, враховує думки інших осіб; дотримується правил літературної вимови, висловлюючи власні погляди
<i>Висловлювання думок, почуттів та ставлення, взаємодія з іншими особами письмово та в режимі реального часу, дотримання норм літературної мови</i>	
Створює письмові висловлювання	Створює висловлювання, записує їх, урахувавши мету та адресата і норми літературної мови; створює тексти різних типів і жанрів (казка, розповідь, опис, міркування); створює прості медіа тексти
Редагує письмові тексти	Аналізує та вдосконалює створений текст відповідно до мети спілкування
<i>Дослідження індивідуального мовлення, використання мови для власної мовної творчості, спостереження за мовними явищами, їх аналіз</i>	
Досліджує мовні явища	Використовує у власному мовленні слова 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

Основні вимоги Державного стандарту початкової освіти реалізовано в *типових освітніх програмах*. Відповідно до типової освітньої програми для закладів загальної середньої освіти у початковому курсі рідномовної освіти

виокремлено такі змістові лінії: «*Взаємодіємо усно*», «*Читаємо*», «*Взаємодіємо письмово*», «*Досліджуємо медіа*», «*Досліджуємо мовлення*», «*Театралізуємо*».

Пропедевтичне формування текстотвірних умінь в молодших школярів у процесі вивчення дієслова, відповідає змістовій лінії «*Взаємодіємо усно*», що спрямована на формування *інформаційно-змістових* вмінь: монологічне висловлювання з конкретною метою, сприйняття усної інформації та адекватна реакція на неї в діалозі, добір слушної думки з почутого, виокремлення цікавої інформації, висловлення власних поглядів щодо предмета обговорення; *структурно-композиційних*: відтворення основного змісту усного висловлювання відповідно до мети, сприйняття композиційних частин тексту з допомогою опорних схем, лепбуків, таблиць, виділення ключових слів і фраз в усному висловлюванні, виділення їх голосом у власному мовленні; *граматико-стилістичних* вмінь: поповнення власного словникового запасу дієслівними формами, уживання, відповідної до ситуації, спілкування лексики, виокремлення в художніх текстах образних висловів [44].

Студіювання змістової лінії «*Читаємо*» вказує на важливість роботи над текстами при формуванні текстотвірних умінь в ході вивчення дієслова, так як, працюючи над висловлюванням, діти вголос читають тексти різних типів, звертаючи увагу на їх правильність та виразність, ставлять запитання за змістом, проводиться робота з уточнення розуміння змісту, переказують тексти, знаходять у них незнайомі слова, намагаються пояснити їхнє значення, виходячи з контексту, визначають тему й основну думку, пов'язують прочитане із власним досвідом, пояснюють роль ілюстрацій, таблиць, опорних схем для глибшого розуміння змісту тексту [44].

Формування поведінково-рефлексійних умінь, як одного з показників процесу текстотворення, уможлиблює змістове наповнення лінії «*Взаємодіємо письмово*», що передбачене типовою освітньою програмою для закладів загальної середньої освіти, коли учні набувають навичок з роботи над деформованим текстом; вчать працювати над будовою речення у власному тексті, виправляти

власні помилки, на вже вивчені правила; удосконалюють вміння добирати влучні слова [44].

Важливим завданням сучасної початкової ланки, є формування мовної особистості, здатної до світосприйняття та розвитку когнітивної здатності [30]. Аналіз *«Мовно-літературної галузі»* у типовій освітній програмі дав змогу визначити змістові лінії *«Досліджуємо медіа»*, що передбачає роботу над усними, писемними текстами, та з метою впливу на переконання слухача. Формування комплексу текстотвірних умінь: інформаційно-змістових і структурно-композиційних, граматико-стилістичних та поведінково-рефлексійних при вивчення дієслова можливе при допомозі виконання навчальних вправ та у межах означеної змістової лінії. Працюючи над медіатекстами, школярі зможуть обговорювати зміст, форму простого медіатексту (світлина чи фотоколаж), виявляти дії у простих, звісно, медіатекстах; визначати тему, основну думку; робити власні висловлювання з приводу простих медіатекстів [44].

Змістова лінія *«Досліджуємо мовлення»* дає можливість проводити роботу над орфографічними, орфонімічними, орфоепічними та граматичними вправами, що спрямовані на формування текстотвірних умінь при засвоєнні знань про дієслово. Ця змістова лінія передбачає: правильне наголошення дієслівних форм, добір відповідно правильного дієслова до орфоепічних норм української літературної мови; утворення дієслівних граматичних форм для уточнення дії, детального опису предмета або ж явища; утворення нових дієслів вже на основі запропонованих; порівняння власного мовлення з аудіо-зразком; знаходження у висловлюванні й пояснення вживання приказок, прислів'їв, дієслів-синонімів, дієслів-антонімів, дієслів із переносним значенням; продукування власних творів-розповідей, описів, міркувань (творів-есе, текстів-інструкцій) [44].

У процесі формування текстотвірних умінь в учнів молодшого шкільного віку на матеріалі вивчення дієслова значну роль відведено змістовій лінії *«Театралізуємо»*. Вона є невід'ємним компонентом будь-якого висловлювання, це вмiла демонстрація того, що хочемо донести слухачу з допомогою невербальних засобів мовлення [44].

Студіювання Закону України «Про освіту», Концепції мовної освіти, Державного стандарту початкової загальної освіти й типових освітніх програм для учнів 1-4 класів уможливило дійти висновку, що нормативні документи для початкової школи регулюють формування текстотвірних умінь, що сприяють розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності, передбаченої у вимогах програми.

Для ефективного вивчення дієслова як частини мови, учням доречно використовувати синонімічні, антонімічні заміни при виконанні вправ та завдань, будувати висловлювання власних думок, з опорою на структурно-композиційні вміння, використовувати дієслова в текстах як художнього, так і наукового та публіцистичного стилів. Визначаємо оперативний метод як провідний у формуванні текстотвірних умінь, який виявляється, на думку О. Хорошковської, у вправах різного типу. Л. Рожило вважає, що дидактична сутність аналізованого методу полягає в спрямуванні вчителем своїх учнів на формування мовних умінь і навичок «за допомогою спеціальних завдань, виконуваних учнями, вправи – це невід’ємний складник опанування мовою, опанування високою культурою усного й писемного мовлення» [90, с. 34].

Спираючись на дослідження Н. Сіранчук, виділяємо чотири такі методичні рівні градаційності роботи, виділяємо *вправи першого градаційного рівня*. Передбачають формування умінь орієнтуватися при спілкуванні, усвідомлювати тему, основну думку висловлювання, добирати матеріал, систематизувати його. *Вправи другого рівня градаційності* пов’язані із аналізом мовно-мовленнєвого матеріалу. Добором лексики, для розкриття задуму, визначення послідовності розташування мікротем, виділенням ключових слів для висловлення думки за допомогою граматичних та інтонаційних засобів, осмисленням смислових зв’язків між частинами тексту. *Вправи третього методичного рівня градаційності* – спрямовані на добір відповідних граматичних, лексичних та інтонаційних засобів з метою вираження думки, добору до даних дієслів синонімів та антонімів, використання фразеологізмів та дієслів із переносним значенням, прислів’їв, приказок під час роботи з текстами різних типів. *Вправи четвертого методичного рівня градаційності* – усвідомлення учнями єдності значення, форми і функції

засвоєних дієслівних одиниць у мовленні, у сприйманні текстів; проведення роботи з культури мовлення, виконання завдань творчого характеру, у процесі яких учні роблять власні висловлювання.

Отже, формування текстотвірних умінь учнів 4 класу в процесі вивчення дієслова доречно здійснювати за такими *змістовими напрямками*: *граматико-стилістичним*, *структурно-композиційним*, *інформаційно-змістовим*, *певедінково-рефлексійним*, оптимально поєднуючи роботу над розвитком навичок активної роботи з дієсловом (точність, чистота, багатство мовлення); засвоєнням норм сучасного літературного мовлення (орфоепічна, орфонімічна і граматична правильність); формуванням вмінь і навичок використовувати дієслово в усному (доречність, мовленнєвий етикет), письмовому творенні текстів (логічність, виразність). З метою виявлення таких вправ, що спрямовані на формування текстотвірних умінь в учнів 4 класу при вивченні дієслова на уроках мови, нами було здійснено аналіз змісту підручників з української мови для 4 класу. Результати аналізу наводимо в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Кількісний аналіз вправ з формування текстотвірних умінь під час вивчення дієслова, запропонованих у підручниках з української мови для 4 класу

Назва підручника, автор (автори), рік видання	Всього вправ	Вправи першого градацийного рівня	Вправи другого рівня градацийності	Вправи третього методичного рівня градацийності	Вправи четвертого методичного рівня градацийності
Вашуленко М. С., Васильківська Н. А., Дубовик С. Г. Українська мова та читання : підруч. для 4 класу закл. загал. серед. освіти : у 2-х ч. Ч. 1. Київ : Освіта, 2021. 168 с.	138	37	42	29	30
Вашуленко М. С., Васильківська Н. А., Дубовик С. Г. Українська мова та читання : підруч. для 4 класу закл. загал. серед. освіти : у 2-х ч. Ч. 1. Київ : Освіта, 2021. 168 с.	128	28	35	35	30

У підручниках «Українська мова» для 4-го класу виявлено вправи, що спрямовані на формування всіх груп умінь мовно-мовленнєвої діяльності учнів.

Аналіз методичного апарату підручників виявило, необхідність використання вправ, на вдосконалення граматико-стилістичних умінь, адже ці вміння формуються на матеріалі про іменник та прикметник. Вивчення розділу «Дієслово» у 4-му класі. Удосконалюються граматико-стилістичні, структурно-композиційні, інформаційно-змістові та поведінково-рефлексійні вміння, що набуті при вивченні дієслова в 2-му та 3-му класах.

Аналіз дидактичного матеріалу підручників (стосовно текстотвірної спрямованості) уможливив виділити вправи на розрізнення дієслова з прямим та переносним значенням; добір до них синонімів (близькі за значенням слова); визначення у тексті дієслів, протилежних за значенням (дієслова-антоніми); пояснювати фразеологізми; також побудову логічної послідовності відповідних дій при складанні текстів-інструкцій, використовуючи дієслова.

Аналіз освітнього процесу дав можливість виявити недостатнє використання вправ, спрямованих на формування текстотвірних умінь під час вивчення дієслова. У результаті аналізу підручників (вправ, які спрямовані на формування текстотвірних умінь у процесі вивчення дієслова (у відсотковому відношенні, до загальної кількості вправ з теми «Дієслово»)) з'ясовано, що вивчення дієслова, не узгоджується із використанням його у текстотвірній діяльності. Лише 12% учителів початкових класів використовують *вправи першого градаційного рівня і вправи другого рівня градаційності* на матеріалі вивчення дієслова у взаємозв'язку. Ми проаналізували вправи в підручниках з української мови (4 клас), які спрямовані на формування текстотвірних умінь у процесі вивчення дієслова на основі показників сформованості текстотвірних умінь (табл. 2.3). З'ясували, що переважає структурно-композиційний та інформаційно-змістовий показники сформованості текстотвірних умінь.

На сьогодні процесу закріплення знань учнів про текст, а відповідно і його стилістичні особливості, відображати послідовний перебіг подій у текстах-інструкціях, вмінь влучно використовувати дієслова у творах та переказах у підручниках (що аналізували) приділяється недостатньо уваги. Тому варто

збільшити кількість вправ у них поведінково-рефлексійного спрямування, таких як, складання текстів-інструкцій, написання творів-есе, оформлення побажань.

Таблиця 2.3

Аналіз вправ з підручника з української мови (4 клас), які спрямовані на формування текстотвірних умінь у процесі вивчення дієслова

№ п/п	Показники сформованості текстотвірних умінь	Вашуленко М. С., Васильківська Н. А., Дубовик С. Г. Українська мова та читання : підруч. для 4 класу закл. загал. серед. освіти : у 2-х ч. Ч. 1. Київ : Освіта, 2021. 168 с.	Пономарьова К. І., Гайова Л. І. Українська мова та читання : підруч. для 4 класу ЗЗСО : у 2-х ч. Ч. 1. Київ : Оріон, 2021. 160 с
1.	Інформаційно-змістовий	23 (29,9%)	26 (31%)
2.	Структурно-композиційний	26 (33,7%)	26 (31%)
3.	Граматики-стилістичний	17 (22,1%)	19 (22,6%)
4.	Поведінково-рефлексійний	11 (14,3%)	13 (15,4%)

З метою вивчення стану сформованості в учнів 4 класу текстотвірних умінь, проведено анкетування серед вчителів початкової школи та молодших школярів. Крім того, нами проводилися з учителями бесіди а також здійснювалося спостереження за освітнім процесом на уроках української мови. У самому процесі опитування взяло участь 23 вчителя з Прилуцького району. Питання анкети наведено в Додатку Г 1.

На перше запитання «Чи вважаєте Ви важливою проблему формування текстотвірних умінь? Чому?» 78% респондентів відповіли позитивно. Опитувані зазначили: «Це важлива проблема, оскільки навчає школярів правильно спілкуватися, реалізовувати свій комунікативний задум», 22% учителів вважають, що слід більше акцентувати увагу на морфологічний аспект вивчення української мови молодшими школярами.

Відповіді на запитання «Як Ви вважаєте, чи достатньо в чинній програмі інформації для формування вмінь складати тексти?» розподілились таким чином: 82% респондентів зазначили, що програма з мови орієнтує на формування

текстотвірних умінь молодших школярів, але інформації недостатньо; 18% наголосили на тому, що хотілося б конкретизувати інформацію щодо навчання створення текстів різних жанрів.

Аналіз запитання анкети «Які вміння слід сформувавши в процесі написання власного твору?» дав змогу з'ясувати, що більша кількість учителів (92%) виокремлюють такі вміння, як: застосовувати доречні мовні засоби (синоніми, порівняння) та правильно вживати дієслівні форми в тексті, писати твір відповідно до теми та основної думки, правильно розташовувати складники тексту, удосконалювати текст; 8% – добирати матеріал, складати план.

Пояснюючи поняття «текстотворення», 82,3% учителів дали таку відповідь: «процес творення текстів», 17,7% – вміння спілкуватися за допомогою текстів.

Проаналізувавши відповіді на запитання анкети «Які методи, прийоми, засоби є ефективними з метою подолання труднощів у створенні текстів учнями?», зазначимо, що 58% респондентів віддають перевагу традиційним дидактичним засобам (художнім репродукціям, опорним схемам) і 42% – новітнім інформаційним технологіям із активним застосуванням мультимедійної презентації. Учителі назвали такі переваги мультимедійної презентації: краще запам'ятовується матеріал, підвищується інтерес, більше сконцентровано увага. До основних недоліків педагоги віднесли трудомісткість підготовки необхідних для демонстрації деяких навчальних матеріалів.

На запитання «Які труднощі під час роботи над розвитком умінь в учнів складати тексти виникають у Вас?» 56% вчителів відповіли, що вони не відчують ніяких труднощів; решта (44%) зазначили, що труднощі виникають через брак навчального часу, виділеного для вивчення матеріалу, та малої кількості даного методичного матеріалу.

Під час аналізу відповідей учителів початкових класів було встановлено, що близько 62% респондентів вказали, що це невміння учнів точно, чітко та виразно висловлювати свої думки, дотримуючись при цьому граматичних та інтонаційних норм української мови, 26% опитаних надавачів освіти вважають, що учні 4 класів не досконало вміють орієнтуватися в умовах спілкування, чітко усвідомлювати

тему, основну думку висловлювання. Тільки 12% вчителів зазначили, що учні початкових класів послідовно та цілеспрямовано з поступовим нарощенням труднощів оволодівають уміннями поетапного складання текстів. Основними структурно-композиційними вміннями, які виділили вчителі є вміння групувати лексичний матеріал, пов'язуючи, при цьому, між собою факти й думки в мікротеми висловлювання та визначення. Проте, не всі виділяли вміння аналізу мовно-мовленнєвого матеріалу та добору лексики, що необхідна для розкриття задуму; виділення ключових слів для висловлення думки, за допомогою граматичних та інтонаційних засобів.

Дуже важливим чинником підвищення, на думку вчителів, рівня сформованості текстотвірних умінь в учнів є: використання лексичних, граматичних та інтонаційних засобів для висловлення своєї думки; добір до виділеного дієслова синонімів та антонімів; а також робота над прислів'ями та приказками, фразеологізмами, уживанням дієслів у переносному значенні при продукуванні власних висловлювань.

Анкетування вчителів початкових класів, проведене нами, підтвердило важливість використання методики продукування текстів-розповідей, описів, есе, інструкцій, що спрямована на самостійне збагачення лексичного запасу учня дієслівними формами, його роботу з деформованими текстами, критичний аналіз та організацію самостійної роботи з удосконалення тексту.

Серед труднощів, учителі початкових класів визначають, що у процесі формування текстотвірних умінь учнів при вивчення дієслова, виявлено: відступи від теми та основної думки висловлювання; порушення логіки (немає вступу або кінцівки; порушено розташування частин; не витримано плану тексту); порушено зв'язки між реченнями в тексті (помилки у вживанні засобів зв'язку між реченнями, невиправдані повтори, відсутність зв'язку); граматичні помилки (порушення зв'язку й порядку слів, помилки в побудові словосполучень, речень).

Результати анкетування вчителів переконують нас у наявності проблеми формування саме текстотвірних умінь в учнів початкових класів при вивченні дієслова на уроках української мови зокрема, та розвитку мовлення, загалом.

Констатувальний етап експерименту нам підтвердив необхідність формування структурно-композиційних, інформаційно-змістових, граматико-стилістичних та поведінково-рефлексійних умінь, розробленні ефективної методики, що спрямована на формування текстотвірних умінь в учнів початкових класів при вивченні дієслова як частини мови.

Таким чином, результати анкетування вчителів початкових класів засвідчують, що вони досить позитивно ставляться до навчання дітей створювати тексти. Незважаючи на досвід роботи, респонденти недостатньо уваги приділяють усім видам переказів, зокрема стислому та вибірково, а також мовленнєвим жанрам.

З метою з'ясування ставлення учнів до текстотвірної діяльності та ступіння знайомства з цією проблемою, також було проведено анкетування із школярами, що навчаються на завершальному етапі початкової освіти (Додаток Г 2)

На перше запитання анкети «Чи доводилось тобі переказувати або писати твори?» 100% школярів відповіли позитивно.

У відповіді на запитання «На яких уроках ти вчишся переказувати та створювати власні тексти?» 84% школяри відповіли, що на уроках літературного читання; решта (11%) зупинилися на уроках мови, інші (5%) – всі решта уроків.

Запитання «Поміркуй, навіщо тобі потрібно вміти переказувати?» виявилось складним для 26% учнів. Лише 74% респондентів повідомили, що переказ їм необхідний для того, щоб поділитися з друзями новинами.

У відповідях 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? У 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 так і залишилася поза увагою школярів.

Аналіз запитання «Поміркуй, навіщо тобі потрібно вміти писати власні тексти?» засвідчив, що 94% школярів усвідомлюють їх роль у суспільному житті

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 за вибором, 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% респондентів відповіли «Так». На прохання пригадати, що саме пояснювали або ж доводили, відповіді були різноманітними, наприклад, «я пояснював учителю, чому запізнився на урок», «на уроці ми міркували над тим, чому спалювати листя не можна; наводили докази, приклади» тощо.

За результатами аналізу відповідей на запитання «Коли тобі легше писати 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 на уроках був мультимедійний супровід (презентації, інтерактивна дошка)? Чому?» 100% школярів відповіли позитивно. Діти пояснили, що це їм цікаво.

Аналіз відповідей засвідчив, що учні усвідомлюють необхідність розвитку текстотвірних умінь; їм подобається більше переказувати, ніж створювати власні тексти; перевагу вони надають розповіді та SMS-повідомленню, як найпростішому типу тексту і жанру; та вибирають такі засоби допомоги, як зразок чи готовий початок, та діти недостатньо знайомі з мовленнєвими жанрами.

Означені результати пояснюються, зосередженістю основної уваги вчителів на формуванні граматичних умінь і навичок, а також й умінь будувати висловлювання відповідних типів, докладно переказувати текст. Наслідк цього –

невміння молодших школярів створювати тексти різних жанрів та їх переказувати різними способами (вибірково, стисло, із творчими завданнями), тощо.

2.2. Система вправ для формування текстотвірних умінь в учнів 4 класу у процесі вивчення дієслова

Методу вправ відіграє особливу роль у формування текстотвірних умінь в учнів 4 класу у процесі вивчення дієслова, оскільки за їх допомогою розвиваються і формуються необхідні вміння, навички, здібності, а також здійснюється розв'язання проблемних ситуацій.

У сучасній лінгводидактиці немає єдиного погляду на поняття «вправа». Ми поділяємо думку О. Біляєва, який під мовними вправами розуміє виконання учнями навчальних завдань для закріплення теоретичних відомостей, оволодіння практичними вміннями і навичками. Він вважає, мовні вправи – це своєрідний, не схожий на інші, метод навчання, ефективність якого вже доведена практикою багатьох поколінь учителів [5, с. 71].

Вправи сприяють закріпленню знань здобувачів освіти, формуванню текстотвірних умінь. Вони проводяться постійно та в певному порядку, з дотриманням всіх методичних вимог. Підбираючи вправи, доцільно враховувати зміст матеріалу, який вивчається, характер завдань, способи їх виконання, поєднання вправ, послідовність за складністю (від простих до складних).

Ми беремо до уваги твердження науковців (Н. Голуб, О. В. Онищук та ін.) про те, чому доцільно розрізняти для навчання мови загальну систему вправ та для оволодіння окремими їх мовними й мовленнєвими вміннями, навичками, з яких – окремі підсистеми вправ чи групи вправ. Уживаємо поняття «комплекс вправ» щодо конкретного мовно-мовленнєвого матеріалу. Сукупність різних за характером вправ з мови до відповідної теми, розміщених у порядку наростання труднощів – система вправ з української мови, яка, як вважає О. Кучерук, має відповідати відповідно критеріям: цілеспрямованості –орієнтуватися на реалізацію заданих цілей; тематичності – враховує змістові особливості з теми; самодостатності – наявність завдань на поняття теми, факти та необхідні способи

діяльності з ними, що надає системі вправ самостійного значення, для досягнення учнем запроєктованих результатів; поступового наростання труднощів й різнотипності – є завдання різного характеру – за аналогією, репродуктивні, конструктивні, за зразком; творчі, дослідницькі, які передбачають різні способи діяльності; взаємозалежності – від підготовчих до основних, а від них вже до творчих, дослідницьких; психовідповідності – система вправ тому має бути орієнтована на розвиток всіх видів мислення, пам'яті, когнітивних стилів та враховувати психологічні особливості школярів [53, С. 20 – 21]. Означені критерії можуть бути застосовані в процесі підбору вправ у межах нашого дослідження.

Добираючи справи, слід враховувати не тільки матеріал, який вивчається, а й сам характер та форму виконання завдань (усна, письмова), поєднання вправ та послідовність за ступенем труднощі (від простих до складних).

Відповідно до принципу градаційності, що обґрунтовано в дисертації Н. Сіранчук, виокремлюємо чотири методичні рівні градаційності роботи з дієсловом у процесі вивчення української мови. *Справи першого градаційного рівня* спрямовані на формування умінь орієнтуватися в умовах спілкування, усвідомлювати, відповідно, тему й основну думку тексту, добирати матеріал та систематизувати його, для творення майбутнього висловлення. Збирання матеріалу, систематизація. Це досить складне вміння, яке містить ряд мисленнєвих операцій. Тому в учнів потрібно сформувати вміння: аналізувати дібраний матеріал, відбирати, що необхідне для розкриття задуму; групувати, зв'язувати між собою факти, думки в окремі частини (мікротеми) висловлювання; визначати послідовність, розташування частин; узгоджувати смислові зв'язки між частинами тексту та сусідніми реченнями, виділяти слова, значущі для висловленої думки з допомогою граматичних та інтонаційних засобів. Ці вміння називаються структурно-композиційними. Наприклад:

- Прочитай текст та добери до нього заголовки.

У наших лісах, у садах і на левадах багато різних птахів і дрібних звірів. Розлогі степи і просторі пахучі луки з численними озерами й річками – теж

добрий притулок для дичини. Тут багато всякої птиці, риби, диких бджіл та невеликих звірят.

Тому не дивно, що є багато охочих пташок, рибу, дикий мед та на звірів, особливо на зайців.

У товаристві запорожців понад усе цінували дисципліну, сміливість, кмітливість, добре серце і, звичайно ж, почуття гумору... Запорожець умів посміятися з ворога, зі смерті, із самого себе, завжди охоче кепкував із товариша. І це був сміх вільної людини. Але були речі, до яких козаки ставилися дуже серйозно і ніколи не брали на глузи. Це – віра в добро, це – шаноба до старших (За М. Слабошпицьким).

Заверши розповідь коротким міркуванням про необхідність збереження живої природи. Запиши складене міркування. Підкресли в ньому дієслова. Випиши дієслова, використані в тексті (З підручника М. Вашуленко, Н. Васильківська, С. Дубовик. Українська мова та читання : підруч. для 4 класу закл. загал. серед. освіти : у 2-х ч. Ч. 1. Київ : Освіта, 2021. 168 с.).

- Прочитай і відгадай загадку. Обґрунтуй свою думку. Випиши дієслова 1-ї особи однини за алфавітом. Виділи в них закінчення.

*Лечу від краю і до краю,
чарую дивними словами.
Я вас на крилах підіймаю
або сумую разом з вами.
Хто я?*

Добери антоніми до дієслів *підіймаю, сумую* (З підручника. М. Вашуленко, Н. Васильківська, С. Дубовик. Українська мова та читання: підруч. для 4 класу закл. загал. серед. освіти: у 2-х ч. Ч. 1. Київ : Освіта, 2021. 168 с.).

Вправи другого рівня градаційності формують уміння аналізувати мовно-мовленнєвий матеріал, добирати лексику, необхідну для розкриття задуму, визначати їх послідовність розташування мікротем, осмислювати зв'язки між частинами висловлення, виділяти ключові слова для вираження думки за допомогою граматичних та інтонаційних засобів. Це вправи із фразеологізмами,

синонімами, антонімами, які сприяють розвитку логічного мислення, на основі лексичної роботи. Спрямовані на формування в учнів умінь порівнювати, зіставляти, групувати, узагальнювати тощо. Завдання цих вправ – навчити молодших школярів установлювати зв'язки між родовими та видовими поняттями. Їхня мета – не тільки в засвоєнні граматичних знань і вмінь, але й у збагаченні та активізації тезаурусу. Наприклад:

Прочитай речення. Чим вони відрізняються? Поясни, як ти розумієш значення приказки. Випиши дієслова. Постав до них запитання

Без труда не їстимеш пирогів

Без трудів не їстимеш пирогів.

Без трудів не зїси пирогів (З підручника К. Пономарьова, Л. Гайова. Українська мова та читання : підруч. для 4 класу ЗЗСО : у 2-х ч. Ч. 1. Київ : Оріон, 2021. 160 с.).

Вправи *третього методичного рівня градаційності* – формують уміння добирати лексичні, граматичні та інтонаційні засоби з метою вираження думки, добір до запропонованих дієслів – синонімів та антонімів, використання прислів'їв та приказок, фразеологізмів та дієслів із переносним значенням, під час створення текстів різних типів.

Подібні вправи сприяють поповненню активного словника молодшого школяра, навчають визначати лексичне значення слова за словником та контекстом. Зміст таких вправ допомагає знаходити в тексті слова-омоніми, пароніми і розрізняти значення їхнє значення шляхом складання словосполучень або речень. Суттєву роль відіграє для розширення активного словника здобувачів освіти робота із синонімами та завдання, спрямовані на доречне вживання слова в різних контекстах. Наприклад:

- Родзинка дізналася, де винайшли чай. Прочитай і ти.

Вирощувати й заварювати чай почали в Китаї. А сталося це, коли випадково листок чайного куща впав у чашку з окропом.

Чай буває білий, зелений, чорний. Усі вони з листя одного куща, який називається «Камелія китайська». Тільки сушать листя по-різному. Тому й виходить різний смак і властивості чаю.

Чай зміцнює імунітет, зубну емаль, якщо його споживають без цукру. Також допомагає працювати серцю і судинам, перетравлювати їжу.

Добери антоніми до виділених у тексті про чай дієслів і запиши в колонку. Постав утворені дієслова у формі майбутнього часу й запиши у другу колонку. Напиши розповідь або сенкан про чай. Використай дієслова в майбутньому часі (З підручника К. Пономарьова, Л. Гайова. Українська мова та читання : підруч. для 4 класу ЗЗСО : у 2-х ч. Ч. 1. Київ : Оріон, 2021. 160 с.).

Вправи четвертого методичного рівня градаційності срияють дають можливість учням усвідомити єдність значення, форми і функції засвоєних дієслівних одиниць у мовленні, передусім у сприйманні текстів; формують культуру мовлення під час виконання творчих завдань, у процесі яких учні продукують власні висловлювання. Для редагування потрібно добирати тексти, у яких можуть бути такі недоліки: непослідовне розташування речень та частин тексту; невстановлення меж речень; незавершеність висловлювання; пропуски абзаців; невиправдані повтори слів або словосполучень. Ми вважаємо, що роботу, спрямовану на вдосконалення вміння редагувати, доцільно спочатку проводити колективно, у групах, у парах, а потім індивідуально. Досвід доводить, що вправи з редагування дисциплінують мовлення, загострюють чуття мови, привчають гнучко користуватися мовними засобами, добираючи найбільш вдалий варіант із декількох. Наприклад:

- Подумай, про що могли б розмовляти ви з подругою (другом) під час прогулянки, у вихідний день. Склади та запиши уявний діалог (З підручника М. Вашуленко, Н. Васильківська, С. Дубовик Українська мова та читання: підруч. для 4 класу закл. загал. серед. освіти : у 2-х ч. Ч. 1. Київ : Освіта, 2021. 168 с.).

- Напиши листа другу (подрузі) де спочатку розкажи про себе, а потім поцікався: як він (вона) навчається та що читає, чим захоплюється та де буває під час канікул, коли він (вона) приїде до тебе в гості, тощо. Підкресли дієслова.

Виділи закінчення та поясни їх написання. Спробуй надіслати свого листа електронною поштою (З підручника К. Пономарьова, Л. Гайова. Українська мова та читання : підруч. для 4 класу ЗЗСО : у 2-х ч. Ч. 1. Київ : Оріон, 2021. 160 с.).

- 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 сперечайтеся. Усі ви мені потрібні. Кожен хороший на своєму місці».

У межах кожного з рівнів, відповідно, побудовано ієрархію вправ, що спрямовані на формування текстовірних умінь в учнів початкових класів. Співвідносячи вправи з етапами творення тексту (орієнтування, планування, реалізація, контроль) за Л. Варзацькою, виділяємо інформаційно-змістові, структурно-композиційні, лексико- та граматики-стилістичні, редагування [9, с. 31], які сприяють правильному сприйманню та дають можливість створювати зв'язні висловлювання відповідно до мети, умов спілкування та норм літературної мови.

Таким чином, формування текстотвірних умінь учнів початкових класів при вивченні дієслова доцільно здійснювати за такими *змістовими напрямками*: *граматико-стилістичним, структурно-композиційним, інформаційно-змістовим, поведінково-рефлексійним*, оптимально поєднуючи дану роботу над засвоєнням норм сучасного літературного мовлення (орфонімічна, орфоепічна та граматична правильність); розвитком навичок активної роботи з дієсловом (точність, чистота, багатство мовлення); формуванням вмінь і навичок, користуватися дієсловом в усному (доречність, мовленнєвий етикет) і письмовому створенні текстів (логічність, виразність).

За допомогою вправ у процесі формування текстотвірних умінь в учнів 4 класу під час вивчення дієслова здобувачі освіти засвоюють основні поняття,

синонімічні ресурси мови в усіх її стильових різновидах з'ясовують семантику слів і фразеологізмів, осмислюють сутність лексико-семантичних і фразеологічних одиниць, окреслюють можливості використання дієслів у контексті.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2

Аналіз дидактичного матеріалу підручників з погляду текстотвірної спрямованості уможливив виділення вправ на розрізнення дієслова як з прямим, так і з переносним значенням; добір до дієслів синонімів (близькі за значенням слова); визначення у тексті дієслів, що протилежні за значенням (дієслова-антоніми); пояснення фразеологізмів; побудову логічної послідовності дій у процесі складання текстів-інструкцій, із активним використанням дієслів.

Аналіз освітнього процесу дав можливість виявити недостатнє використання вправ, спрямованих на формування текстотвірних умінь в учнів 4-го класу під час вивчення дієслова. Ми з'ясували, що вивчення дієслова, як частини мови методично не узгоджується із використанням його у текстотвірній діяльності.

На підставі аналізу психолінгвістичної літератури було встановлено, що навчання текстотворенню відбувається з урахуванням, теоретично обґрунтованої моделі, породження мовленнєвої діяльності: формування головного змісту тексту; добір фактичного матеріалу (вибір стилю, жанру, типу, мовних засобів, визначення послідовності викладу, складання плану); реалізація висловлювання, яке передбачає перехід мовлення з внутрішнього в зовнішнє, тобто звукове або графічне оформлення висловлювання відповідно до орфоепічних, орфографічних і пунктуаційних норм; контроль (знаходження помилок, виправлення, редагування).

Ефективність текстотвірної діяльності учнів 4 класу ґрунтується на дотримуванні загальнодидактичних вимог (систематичність і послідовність, науковість та доступність, свідомість та творчу активність, перспективність, наочність та міцність засвоєння знань), лінгводидактичних (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 – врахування *принципу наступності як провідного* в роботі, так як він полягає в нерозривному взаємозв'язку тем, розділів та етапів навчання на основі повторення, розширення та вдосконалення знань, умінь і навичок, здобувтих в попередніх класах.

Проаналізувавши психологічну та дидактичну літературу ми з'ясували, що наступність є явище універсальне і поліфункційне. З позиції філософських підходів суть наступності підходів полягає в єдності старого та якісно нового, збереження в нових умовах рис об'єкта, які розвивалися на попередній стадії. Ми дійшли висновку, що наступність у формуванні текстотвірних умінь дає можливість розвивати вміння створювати тексти на основі цілеспрямованого систематичного навчання, з його поступовим розширенням, ускладненням вивченого мовного матеріалу, урахуванням набутих знань, умінь та навичок учнів на попередніх етапах, та, відповідно, тих пропедевтичних знань і вміння, які сформується в майбутньому.

Ми виокремлюємо чотири методичні рівні градаційності роботи над дієсловом у процесі вивчення української мови (за Н. Сіранчук), зважаючи на процес формування означених умінь, *Вправи першого градаційного рівня* спрямовані на формування умінь орієнтуватися в умовах спілкування та, усвідомлювати тему, основну думку висловлювання, добирати матеріал, систематизувати його для творення майбутнього тексту. *Вправи другого рівня градаційності* формують вміння аналізувати мовно-мовленнєвий матеріал, добирати лексику, необхідну для розкриття задуму, визначати послідовність розташування мікротем, осмислювати смислові зв'язки між частинами тексту. *Вправи третього методичного рівня градаційності* формують вміння добирати лексичні, граматичні та інтонаційні засоби, для вираження думки. *Вправи четвертого методичного рівня градаційності* спрямують усвідомленню учнями єдності значення, форми і функції засвоєних дієслівних одиниць у мовленні, передусім у сприйманні текстів; формують культуру мовлення в процесі виконання творчих завдань, де у процесі, учні продукують власні висловлювання.

Існує об'єктивна потреба, в розробленні спеціальних вправ для формування текстотвірних умінь в учнів початкових класів. Оскільки, послідовність вправ має відображати поетапне ускладнення навчального матеріалу, то створювати таку систему вправ доцільно за принципом градаційності.

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА РОЗРОБЛЕНОЇ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ТЕКСТОТВІРНИХ УМІНЬ В УЧНІВ 4 КЛАСУ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДІЄСЛОВА

3.1. Зміст й організація проведення дослідного навчання

Педагогічному експерименту (який є методом комплексного характеру), ми у нашій роботі відводимо належне місце, оскільки він охоплює спільне використання методів – бесіди, анкетування, спостереження, діагностувальних зрізів, контрольних робіт.

Для проведення нашого дослідного навчання ми окреслили низку умов:

- під час поділу класів на експериментальні та контрольні добиралися учні з приблизно однаковим рівнем текстотвірних умінь; у контрольних класах (КК) навчання організоване за тими навчальними програмами, що передбачені Державним стандартом України для початкової школи; в експериментальних класах (ЕК) – за розробленою експериментальною методикою, на основі експериментальної системи вправ, з відповідним методичним забезпеченням;
- учні ЕК дотримувалися всіх етапів дослідного навчання, за розробленою нами програмою;
- навчання у КК здійснювалося відповідно до традиційної методики;
- кількість уроків у контрольних та експериментальних класах була однаковою;
- контрольні зрізи, в кінці кожного етапу навчання, проводилися і в експериментальному, і в контрольному класах, за однакових умов, із дотриманням ідентичних критеріїв оцінювання.

Розроблена система дослідного навчання ґрунтувалася на загальнодидактичних, а також на специфічних, лінгвометодичних принципах.

Педагогічний експеримент передбачав проведення констатувального, формувального й контрольного етапів.

Завданнями констатувального етапу педагогічного експерименту визначено:

- аналіз типових освітніх програм для закладів загальної середньої освіти 1-4 класів та чинних підручників з української мови щодо виявлення роботи, спрямованої на формування текстотвірних умінь в учнів (див. розділ 2);
- вимірювання показників рівня сформованості текстотвірних умінь в учнів 4 класу в процесі вивчення дієслова;
- анкетування вчителів і учнів щодо формування текстотвірних умінь в учнів початкових класів на матеріалі вивчення дієслова.

Діагностувальні завдання для експериментальної роботи згруповано за кількома критеріями виявлення рівня сформованості текстотвірних умінь в учнів 4 класу: *інформаційно-змістових, структурно-композиційних, граматико-стилістичних, поведінково-рефлексійних.*

Метою констатувального етапу педагогічного експерименту було встановити вихідний рівень сформованості текстотвірних умінь в учнів 4 класу у процесі вивчення дієслова.

Перевірка сформованості писемного текстотворення здійснювалась шляхом виконання зрізових завдань, на уроках української мови.

Переказ відносимо до завдань, що спрямовані на перевірку сформованості вмінь створювати писемний текст. Рівень умінь переказувати перевіряли учнів індивідуально: дослівно, стисло чи вибірково переказати текст, самостійно створити висловлювання на запропоновану тему. Перевірка вміння переказувати текст, здійснювалась фронтально. Перевірка вмінь: переказувати тексти розповідного й описового типів, як то прослуханих або ж прочитаних самостійно є ефективною для побудови висловлювання на визначену тему; викладати матеріал логічно й послідовно; дотримуватися норм літературної мови та застосовуючи граматико-стилістичні вміння.

Матеріалами для письмового переказу були тексти-розповіді, описи, есе чи інструкції. Обсяг тексту для переказу, орієнтовно, визначався так: кількість слів у I семестрі – 80-85, у II – 90-100. Учні складали самостійно план до переказу.

Есе та інструкції учні складали за опорними словами та аналогією прочитаного зі зразка, за окремими епізодами кінофільму; у текст-розповідь або міркування,

вводили елементи опису; будували їх порівняльні наукові та художні описи, за опорними словами; складали есе та інструкції, за поданим початком (7-8 речень).

Ми оцінювали зміст і форму тексту в завданнях, які спрямовані на виявлення рівня писемного текстотворення. За твір, есе, інструкцію виставлялась лише одна оцінка, яка і є середнім показником набраних балів за зміст та мовне оформлення (грамотність) роботи. Уміння учнів будувати висловлювання як під час констатувального, так формувального етапу оцінювалось за такими критеріями (табл.3.1):

Таблиця 3.1

**Критерії оцінювання рівня сформованості текстотвірних
умінь молодших школярів**

Рівень	Бали	Характеристика висловлювань
Початковий	1-3	Письмове текстотворення супроводжується побудовою лише окремих речень або переказу окремих фрагментів змісту, що не утворюють текст; учні допускають 9-11 помилок (орфографічних, пунктуаційних у побудові речень і вживанні дієслів).
Середній	4-6	Учень будує текст, який відзначається певною зв'язністю, але збіднілий у змістовому відношенні; у роботі присутні відступи від теми й основної думки висловлювання
Достатній	7-9.	Досить вправно будує текст, розкриває його головну думку і загальний зміст; у тексті присутні всі структурні частини, але допущено 3-5 помилок (орфографічних, орфонімічних, пунктуаційних у побудові речень, у зв'язках між ними або вживанні слів).
Високий	10-12	Учень вправно будує текст, зміст якого відповідає темі, заголовку; у тексті розкрито головну думку, наявні зачин, основна частина і кінцівка; твір написано відповідно складеного плану; складові частини тексту виділено абзацами; будова речень граматично правильна; між реченнями є логічні зв'язки; дієслова дібрано залежно від мети висловлювання; допущено 1-2 помилки у побудові речень або вживанні слів; немає орфографічних, орфонімічних і пунктуаційних помилок на вивчені правила

Для виявлення якісного та кількісного складу показників, формування текстотвірних умінь учнів у процесі вивчення дієслова у 4 класах здійснено аналіз 108 учнівських описів, міркувань, текстів-розповідей, есе та текстів-інструкцій. На уроках

мови учні послідовно складали твори, на запропоновані вчителем теми у художньому, науковому та публіцистичному стилях. Під час проведення констатувального етапу експерименту ми пропонували комплекс вправ для формування текстотвірних умінь в учнів 4 класу у процесі вивчення дієслова, який наведено в Додатку Д.

Аналізуючи зрізові завдання, які спрямовані на з'ясування рівня сформованості текстотвірних умінь у процесі вивчення дієслова, у нас підтвердилося припущення, що частина учнів не дотримується теми й основної думки висловлювання; порушує логіку викладу, тобто відсутність вступу, кінцівки, не дотримується плану у викладі; не завжди прослідковується структурно-композиційний зв'язок речень; інколи неправильно вживають слова в переносному значенні; не вживають дієслова-синоніми й дієслова-антоніми під час висловлювань; припускаються граматичних та стилістичних помилок; неточно відновлюють деформовані тексти. 72% учнів початкових класів вміють знаходити дієслова у навчальних текстах та правильно ставлять запитання до виділених дієслів; проте лише 28% можуть схарактеризувати граматичні ознаки дієслова; 46% учнів вміють визначати пряме та переносне значення дієслова; 38% неправильно утворюють синонімічні ряди з дієсловами та добирають антоніми і лише 16% школярів 4 класу володіють на високому рівні вміннями добирати дієслова та вводять їх у висловлювання відповідно до теми та мети твору.

Перевіривши складені тексти-розповіді, описи, інструкції, есе ми дійшли висновку, що учні не завжди правильно використовують дієслова у власних висловленнях, які створені в художньому стилі. Окремі роботи (57%) містили найбільшу кількість дієслів описового характеру. Учні вдало добирали дієслова, щоб описати пори року, природні явища; уживали синонімічний ряд дієслів. Дієслова в переносному значенні вживали для показу експресивності подій. Виявили труднощі у створенні наукових текстів, зокрема, пов'язаних із описом дій, процесів (31%). Частина учнів 4 класу усвідомлювали *про що писати?* та *як писати?*, яку дієслівну лексику вживати в текстах, як правильно застосовувати дієслова для детального опису подій. 12% учнів правильно написали твори-міркування в публіцистичному стилі, що свідчить про недостатню обізнаність учнів щодо вживання дієслів під час складання

інструкцій для виготовлення предметів або виробів. Отримані відсоткові дані наведено в таблиці (див. Додаток Е 1).

На констатувальному етапі дослідження істотним є виявлення здатності учнів 4 класу до опису дій, об'єктів або явищ навколишньої дійсності на основі власного життєвого досвіду, прочитаного. Формуємо у школярів уміння працювати з текстами різних типів, аналізувати їхні стильові особливості та вміння порівнювати тексти, визначати змістове оформлення відповідно до стилю тексту, а також удосконалювати вміння застосовувати дієслова під час складання власних текстів відповідно до Програми з української мови для учнів 1-4 класів. Але ознайомленню учнів із описовою функцією дієслова у школі приділяється недостатньо уваги, зокрема, доречно вживати влучні дієслова у текстах-розповідях, описах і міркуваннях відповідно часу та мети висловлювання. Формування вмінь у здобувачів освіти правильно вживати дієслова, як у прямому, так і переносному значенні, у процесі створення текстів та вміння утворювати синонімічні ряди дієслів, для вираження процесу послідовності дій, під час виготовлення вибору – є не на дуже високому рівні.

Констатувальний етап дослідження доводить нам частотність порушень доречності, точності, правильності мовлення учнів 4 класу в стверненні усних та писемних текстах. Ми виокремили ряд учнівських робіт, які наповнені дієсловами із частковим намаганням, використовувати опис дії чи процесу, але спостерігаємо в них відсутність логічного зв'язку між реченнями та не відповідність дієслів темі. Наприклад, процес творення тексту-опису наукового стилю у 4 класі: спостерігаємо вживання дієслів, які властиві тексту-розповіді та не доцільні в наукових описах. Пропонуємо приклади помилок учнів, які створювали текст за темою «Осінь негода»:

... Вітер все сильно і сильно співав, немов обнімав все живе своєю силою. Птахи перелякано вертілися під важким від хмар небом. У таку неgodу і мурах не видуриши. ...

Аналіз фактичних помилок в учнівських текстах підтверджує, що, створюючи власне висловлювання, школярі використовують дієслова, які не характерні для наукового опису дій предметів чи явищ. На це впливає незнання стилю та типу висловлювання, бідність дієслівного словника учнів 4 класів, невміння використовувати дієслова у правильних часових та видових формах в усному й

писемному мовленні. Відповідно до поставленого завдання, учням варто було б на місце дієслова «співав», дібрати форму «дужчав». Дієслово «вертілися» у наступному реченні, доречно змінити на «літали», «сильно» на «дужче», «обнімав» на «огортав», «обдуриш» на «виманиш», бо створюємо текст-опис наукового стилю, для якого не властиве вживання дієслів у переносному значенні, експресивне забарвлення та вжтвання порівнянь. Вислів «мурах не видуриш» говорить про холодну й дощову погоду, у яку краще лишитись у будинку. Запропонована заміна дієслів у тексті наблизить його до точності вираження думки та дотримання логічності відповідно до теми та стилю. Редагування допомогло тексту набути такого змісту:

... Вітер все дужчав. Птахи літали під важким від сірих хмар небом. У таку неgodу краще пересидіти вдома. ...

На констатувальному етапі експерименту проаналізувавши зрізові завдання ми зясували, що сформовано низький відсоток структурно-композиційних, інформаційно-змістових, граматико-стилістичних та поведінково-рефлексійних умінь. Це зумовило потребу в розробленні методики формування текстотвірних умінь у процесі вивчення дієслова, яка містила експериментальну систему вправ.

Проанлізувавши методику вивчення дієслова в початкових класах, ми дійшли висновку, що однією із актуальних проблем розвитку усного й писемного мовлення учнів 4 класу є неточність, відсутність логічності у процесі викладу думок в усній чи писемній формах, збіднілий словниковий запас, сукупність мовно-мовленнєвих помилок учнів, пов'язаних із вивченням розділу «Текст», «Речення», «Слово», «Дієслово» у початковій школі.

Мета формувального етапу експериментального дослідження – виявити ефективність запропонованої системи вправ для формування текстотвірних умінь в учнів 4 класу у процесі вивчення дієслова.

Провідними завданнями, відповідно до мети експериментального дослідження, були: визначення ефективних методів, засобів, форм, інтерактивних методик з формування текстотвірних умінь в учнів 4 класу в процесі вивчення дієслова; використання експериментальної системи вправ для формування текстотвірних умінь у школярів на матеріалі засвоєння знань про дієслово.

Під час організації експериментального дослідження, ми враховували, що розроблення методики формування текстотвірних умінь в учнів 4-х класів під час вивчення дієслова здійснюватимемо на засадах компетентнісного підходу, що є ключовим у сучасному освітньому просторі.

У ході експериментально-дослідного навчання ми з'ясували, що формування текстотвірних умінь в учнів 4 класу в ході вивчення дієслова може бути ефективним за таких умов: систематичності та послідовності у формуванні текстотвірних умінь у школярів на основі компетентнісного підходу, з урахуванням текстоцентричного підходу до текстотвірної діяльності на уроках української мови; застосування ефективних прийомів, засобів, методів та інтерактивних методик з формування текстотвірних умінь; а також збагачення лексичного запасу дієсловами-синонімами, дієсловами-антонімами; розроблення експериментальної системи вправ за методичними рівнями градаційності, щодо формування текстотвірних умінь у здобувачів освіти на матеріалі вивчення дієслова.

У ході вивчення дієслова реалізація окреслених умов експериментальної методики передбачала саме усвідомлення учнями 4 класу важливості формування текстотвірних умінь.

Важливим теоретико-практичним підґрунтям змісту експериментально-дослідного навчання учнів для нас було застосування *загальнодидактичних принципів*: мотивації навчальної діяльності, наочності, послідовності й систематичності, зв'язку навчання з життям, наступності й перспективності; науковості та доступності, *лінгводидактичних принципів*: розуміння мовних значень, координації усного й писемного мовлення, оцінки виразності мовлення, прискореного темпу навчання та специфічних *принципів формування текстотвірних умінь в учнів у процесі вивчення дієслова*: комунікативна спрямованість, зіставлення та диференціації мовних одиниць, комплексного формування текстотвірних умінь, градаційності, текстоцентричності, мотивації текстотвірної діяльності. Окреслені принципи формування текстотвірних умінь в учнів початкових класів у процесі засвоєння знань про дієслово покладено в основу експериментальної методики.

Експеримент здійснювався з урахуванням наукових досліджень із психології, психолінгвістики, лінгвістики, педагогіки й лінгводидактики. В основу розроблення експериментальної системи вправ ми поклали припущення, що ефективність формування текстотвірних умінь в учнів 4 класів у процесі вивчення дієслова підвищиться, якщо врахувати такі *умови*: урахування здобутків сучасної лінгвістики, психолінгвістики та лінгводидактики в процесі формування текстотвірних умінь із гармонійним розвитком здібностей школярів, моральних цінностей, бажань і прагнень до саморозвитку та самовдосконалення; удосконалення інформаційно-змістових, структурно-композиційних, граматико-стилістичних та поведінково-рефлексійних умінь на уроках української мови з урахуванням психологічних, лінгвістичних, лінгводидактичних, культурологічних особливостей; формування текстотвірних умінь в учнів на засадах компетентнісного зорієнтованого підходу; застосування експериментальної системи вправ, спрямованої на формування вмінь орієнтуватися в умовах спілкування, виявлення зв'язків між мікротемами тексту, виділяти ключові слова у кожній мікротемі тексту, добирати дієслова-синоніми, дієслова-антоніми, вміти доречно вживати фразеологізми, прислів'я та приказки, працювати з деформованими текстами та удосконалювати власне висловлювання. (Порівняльна характеристика рівнів сформуваності текстотвірних умінь в учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова вміщена в Додатку Е 2.

Щоб досягнути основну мету та виконати завдання експериментального дослідження ми розробили модель методики формування текстотвірних умінь в учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова, яку реалізували в процесі експериментально-дослідного навчання у загальноосвітніх школах. Пропонована нами модель охоплює вихідні категорійні поняття, якими оперує експериментальна методика формування текстотвірних умінь в учнів 4 класів у процесі вивчення дієслова – принципи, підходи, зміст, форми, мету, методи, зособи, що узагальнюють теоретико-методичні засади формування текстотвірних умінь в учнів 4 класів.

Усі складники моделі, уміщені у Додатку Ж, підпорядковані провідній меті нашої експериментальної методики – формуванню текстотвірних умінь в учнів 4 класів у процесі вивчення дієслова.

Організація експериментального дослідження ґрунтується на теоретико-практичних основах використання експериментальної системи вправ щодо формування текстотвірних умінь в учнів 4 класу у процесі вивчення дієслова, студіювання програмних вимог щодо розвитку усного й писемного текстотворення у Законі України «Про освіту», Державному стандарті початкової освіти та типових освітніх програмах для закладів загальної середньої освіти 1-4 класів.

Під час дослідницької роботи впроваджували в освітній процес учнів 4 класу експериментальну систему вправ для формування текстотвірних умінь у процесі вивчення дієслова, завдання у яких розроблено відповідно до методичних рівнів градаційності, з поступовим ускладненням та поглибленням знань учнів з вивчення розділів «Слово», «Речення», «Текст», «Дієслово». Відповідно до етапів, реалізовано методику використання експериментальної системи вправ, визначено мету, завдання, передбачено форми, методи, прийоми й засоби навчання та спрогнозовано очікуваний результат.

Формувальний експеримент передбачав декілька етапів. На першому етапі формувального експерименту – *мотиваційному*, суть якого полягала в з'ясуванні чіткого мотиву створення тексту та можливостей набуття вмінь, необхідних для подукування письмових висловлювань. На першому етапі ми ставили завдання вдосконалити знання учнів 4 класів про дієслово, як лексичну одиницю мовлення, що необхідні для опису процесів предметів та явищ, висловлення власних міркувань. Приділено значну увагу мовно-мовленнєвим вправам, які пов'язані із виявленням дієслів у текстах-зразках, роботі над синонімією та антонімією дієслів, використанні багатозначних дієслів, проводилась робота й над удосконаленням знань учнів про переносне значення дієслова, застосування фразеологізмів, прислів'їв і приказок у творах-есе.

Під час перебігу завдань виконання першого етапу учні виконували вправи, що пов'язані зі з'ясуванням важливості дієслова в створених текстах. Кожен учень виконував завдання, які потребували пошуку, найчастіше, дієслів-інфінітивів у висловлюваннях, виявлення дієслів у текстах і їх запис, добір до дієслова по одному синоніму та антоніму, сполучення дієслів із переносним значенням з іменником.

На першому етапі (*мотиваційному*) мета роботи полягала у стимулюванні стійкої мотивації навчання української мови, формування текстотвірних умінь в учнів 4 класу. Зміст роботи передбачав виконання завдань щодо вивчення дієслова на основі словниково-логічного, граматико-стилістичного та рефлексійного спрямування. Упродовж першого етапу експерименту важливого значення надавалось вдосконаленню знань учнів про дієслово як самостійну частину мови, словотвір дієслова, дієслова-синоніми, дієслова-антоніми.

Наводимо приклади експериментальних вправ *словниково-логічного, граматико-стилістичного та рефлексійного спрямування*, спрямованих на формування в учнів 4 класів текстотвірних умінь у процесі вивчення дієслова. *Словниково-логічні вправи* застосовували для розвитку логічного мислення учнів, формування вмій орієнтуватися в мовленнєвій ситуації, аналізу, порівняння, зіставлення та узагальнення. Це вправи, спрямовані на формування умінь визначати дієслово в тексті, роботу над словотворчою функцією дієслів, явищами синонімії та антонімії дієслів (див. Додаток 3).

Вправи спрямовані на вивчення дієслова, як частини мови; формування вмій працювати над фразеологізмами, прислів'ями та приказками, дієсловами-синонімами та дієсловами-антонімами визначали як *граматико-стилістичні*. Робота над синонімами дала усвідомлення значення слова, смислових відтінків й точного висловлення власних суджень.

Оскільки, учні початкової школи припускаються помилок у розумінні особливостей синонімів (подвійність значення, тотожність і різниця), – така робота є вкрай необхідною і ефективною на мотиваційному етапі текстотвірної діяльності.

У початкових класах має вагоме методичне значення ознайомлення з дієсловами-антонімами, бо метою вивчення цього мовного матеріалу є формування вмій використовувати дієслова-антоніми в усному і писемному мовленні для виразності дій описаних предметів і явищ. Добираючи антоніми, учні оволодівали логічними операціями, такими, як – порівняння, зіставлення і протиставлення, удосконалювали розумові операції, аналізу й синтезу в процесі вивчення дієслова. У 4

класах учні виконували завдання на порівняння дієслів, протилежних за значенням, спостерігали за роллю дієслів-антонімів в усному й писемному мовленні (Додаток І).

У процесі експериментального навчання ефективними виявились вправи, спрямовані на розуміння та вживання у мовленні фразеологізмів. Вони передбачали відтворення фразеологізму та визначення в ньому дієслів, пояснення значення фразеологізмів із заміною вжитого у ньому дієслова на дієслово-синонім. Вправи з фразеологізмами збагачують образне мовлення учнів, допомагають висловлювати думки яскравіше; поповнюють словниковий запас.

Аналіз результатів констатувального етапу експериментальної роботи підтвердив правильність нашого твердження про недостатню роботу над фразеологізмами на уроках української мови в процесі вивчення дієслова. Учителю визначає обсяг фразеологічного матеріалу дієслівного спрямування, який мають вивчити учні, залежно від якості засвоєння граматичного матеріалу та їхніх вікових особливостей. Експериментальна робота з фразеологізмами у процесі вивчення дієслова розпочиналася зі знайомства учнів із коротким фразеологічним словником. Такий ілюстративний словник допстимулює мотивацію до вивчення та використання фразеологізмів, з'ясування лексичного значення стійких сполук; знаходження і виправлення помилок у вживанні стійких словосполучень учнями початкових класів (див. Додаток К).

Моделюючи експериментальну методику формування текстотвірних умінь в учнів у процесі вивчення дієслова, ми орієнтувались формування вмінь створювати твір-есе. Це синтетичний тип тексту, який може поєднувати кілька стилів мовлення одночасно, є *есе*, як найбільш вдалий жанр письмової роботи, що сприяє розвитку креативних умінь учнів. Залучаючи школярів до написання есе, учитель розвиває їхнє самостійне мислення, навчає чітко і грамотно формулювати власні думки. Структурувати інформацію, ілюструвати поняття відповідними прикладами, установлювати причинно-наслідкові зв'язки, удосконалювати стиль письма тощо. Мета есе – діагностика продуктивного, творчого складника пізнавальної діяльності, яка аналізує інформацію, інтерпретує, будує міркування, порівнює факти, підходить, формулює висновки, дає особисту оцінку й т.ін. Працювати учні з цим жанром

починають із 3 класу. Тематика есе для учнів може бути різноплановою: «Змарнований час», «Кладовище осінніх листочків», «Каштановий дощ», «Місце, де збуваються мрії», «Пройти крізь стіни», «Мобільний телефон: друг чи ворог?», «Як тварини виражають емоції?». Пропонуємо зразки есе в Додатку Л.

Вправи, які застосовували для формування граматико-стилістичних умінь в учнів початкових класів, дали змогу позбутись труднощів в учнів під час формування текстотвірних умінь на матеріалі вивчення дієслова; сформуванню уважності та спостережливості; розширити їхній мовленнєвий склад та допомогти усвідомити важливість процесу мотивації під час виконання вправ.

Наступний етап нашого експериментального дослідження – *діяльнісний*, у ході якого реалізовували знання про дієслово як лексичну одиницю мови, учні усвідомлювали використання його в реченнях відповідно до типу висловлювання, з'ясовували важливість уживання їх для зв'язку речень за змістом.

Аналіз структурно-композиційного, інформаційно-змістового та граматико-стилістичного показників сформованості текстотвірних умінь в учнів засвідчив, що не достатньо вправ виділено для роботи над реченням як синтаксичним складником, мікротеми тексту. Доречно було б виконувати вправи щодо орфографічної орфоепічної та граматичної роботи над дієсловом на текстовій основі (див. Додаток М).

Змістова завершеність тексту є важливою умовою для формування текстотвірних умінь в учнів 4 класу мала, де ефективним є використання морфологічного розбору дієслова, так як такий розбір конкретизує учнями поняття «дієслово», виокремлює спільне та відмінне, узагальнює, що позитивно впливає на розвиток логічного мислення, сприяє формуванню вміння вміло користуватися граматичними формами під час текстотворення. Формування вміння правильно робити граматичний розбір дієслова залежить від дотримання плану розбору, що й уможливило вибудову граматичного міркування. Щоб визначити конкретні морфологічні характеристики аналізованого дієслова, розглядаємо його на синтаксичній основі (див. Додаток Н).

Творчий – третій етап педагогічного експерименту, який передбачав формування граматико-стилістичних інформаційно-змістових, структурно-композиційних та поведінково-рефлексійних умінь під час продукування учнями творів-міркувань, есе та текстів-інструкцій. Досягненню даній меті підпорядковувались такі види робіт: робота над творенням текстів-описів, розповідей, есе та інструкцій (див. Додаток П). На цьому етапі учні оволодівають комплексом текстотвірних умінь та вчаться застосовувати дієслова в текстах.

Щоб учні навчились працювати з текстами різних стилів, важливо було реалізувати основну мету навчання мови – володіння мовленням як засобом спілкування. Означене положення вимагало від школярів правильного орієнтування в мовленнєвій ситуації, дотримання стильових обмежень у доборі мовних і виражальних засобів, які формуватимуть логічний зміст висловлювання.

Отже, формування текстотвірних умінь в учнів спрямовано на реалізацію та інтеграцію знань учнів, отриманих на природознавства, літературного читання, трудового навчання (написання інструкцій) та ін., тобто забезпечення міжпредметних зв'язків.

Особливе місце мають вправи на вивчення орфографічних правил, адже такі вміння – основа писемного текстотворення (Додаток Р).

Програмою формувального етапу експерименту передбачено виконання вправ кожного з методичних рівнів градаційності, на яких учні поступово набували умінь роботи вживати дієслова відповідно до змісту тексту, переходили від виконання вправ легшого рівня до складнішого та удосконалюючи свої вміння та навички, створюючи власні міркування.

3. 2. Результати експериментального дослідження

Для перевірки ефективності експериментальної методики щодо формування текстотвірних умінь в учнів 4 класу в процесі вивчення дієслова ми здійснили підсумковий зріз контрольних результатів експериментального навчання. Учням КК та ЕК класів було запропоновано завдання, які спрямовані на виявлення сформованості текстотвірних умінь за визначеними показниками. Загальна кількість

учнів експериментальних класів – 53 школярів, контрольних класів – 55 учнів. Учні ЕК і КК виконали завдання, подібні до тих, що виконувалися на констатувальному етапі експериментального дослідження. Обчислення результатів експериментального педагогічного дослідження, здійснено за допомогою реалізації формули середнього арифметичного:

$$X = \frac{\sum n \cdot x_1}{N}$$

де n – кількість відповідей учня на конкретний бал;

x_1 – бали;

N – кількість обрахованих завдань.

Кількісні показники формування текстотвірних умінь в учнів 4 класів подано в Додатку Е.

Результати порівняння середніх показників сформованості текстотвірних умінь в учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова підтверджують, що учні ЕК досягли якісних змін на етапі проведення формувального етапу дослідження. Наведені у таблиці 3.2 рівні сформованості текстотвірних умінь в учнів засвідчують позитивну динаміку використання експериментальної системи вправ у 4 класах. Підсумовуючи результати успішності учнів 4 класів під час формування текстотвірних умінь засвідчили такі дані: середній коефіцієнт успішності засвідчив якісну динаміку формування текстотвірних умінь під час вивчення дієслова. У порівнянні результатів виконання мовно-мовленнєвих вправ учнями КК класів можемо стверджувати, що під час експериментального навчання учні ЕК набули вміння уникати відступів від теми й основної думки в текстах.

У кінці експериментально-дослідного навчання середній коефіцієнт структурно-композиційного показника становив +0,6. Під час формування текстотвірних умінь у процесі вивчення дієслова учні ЕК навчилися порушувати логіку висловлювання та зв'язки між реченнями в тексті.

У процесі виявлення граматико-стилістичного показника формування текстотвірних умінь під час вивчення дієслова було встановлено значне підвищення ефективності використання учнями дієслів у переносному значенні, дієслів-синонімів та

дієслів-антонімів, образних засобів, засобів виразності мовлення, збільшення кількості речень у тексті, уживання складних речень або простих ускладнених, уникнення граматичних помилок. Середній коефіцієнт успішності становить $+0,5$.

У КК динаміка формування граматико-стилістичного показника було незначним. Це говорить про ефективність впровадження методики формування текстотвірних умінь в учнів 4 класів. Запропонована методика використання мовно-мовленнєвих вправ формування текстотвірних умінь у процесі вивчення дієслова дала можливість виявити середній коефіцієнт успішності формування поведінково-рефлексійного показника ($K_{\text{усп.}} = +0,6$).

Відповідно до мети навчально-дослідного навчання було підтверджено ефективність методики ($K_{\text{усп.}} = +0,8$): у процесі формування інформаційно-змістового показника в учнів початкових класів середній коефіцієнт успішності засвідчив якісну динаміку вдосконалення текстотвірних умінь під час вивчення дієслова ($K_{\text{усп.}} = +0,4$).

Формування текстотвірних умінь в учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова у процесі виявлення граматико-стилістичного показника було встановлено значне підвищення ефективності використання учнями дієслів у переносному значенні, дієслів-синонімів та дієслів-антонімів, образних засобів, засобів виразності мовлення, збільшення кількості речень у тексті, написання учнями складних речень або простих ускладнених, уникнення граматичних помилок. Середній коефіцієнт успішності становить $+0,6$.

Порівняння середніх показників КК та ЕК доводить ефективність експериментальної методики щодо формування текстотвірних умінь в учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова.

Ефективна робота учнів ЕК щодо використання різних дієслівних форм під час текстотворення відбувалась увнаслідок постійного розвитку писемного мовлення та взаємозв'язку внутрішнього і зовнішнього мовлення за рахунок збагачення мовлення дієслівними формами у процесі формування текстотвірних умінь, виконання граматичних вправ, пов'язаних із вивченням орфографічного й орфоепічного матеріалу, а також формування вмінь виконати граматичний розбір дієслова як морфологічної одиниці мови, роботи над цілісністю й зв'язністю тексту. Порівняння рівнів формування

текстотвірних умінь в учнів 4 класів під час вивчення дієслова контрольних й експериментальних класів до та після проведення експериментального дослідження подано в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Рівні формування текстотвірних умінь в учнів 4-х класів у процесі вивчення дієслова (контрольний зріз %)

	Зрізи	Рівні			
		Високий	Достатній	Середній	Низький
КК	Констатувальний	7,8	6,2	30	21,7
	Формувальний	9,2	8	30,5	21,4
ЕК	Констатувальний	12,3	11,3	49	55
	Формувальний	54	65	35,5	40

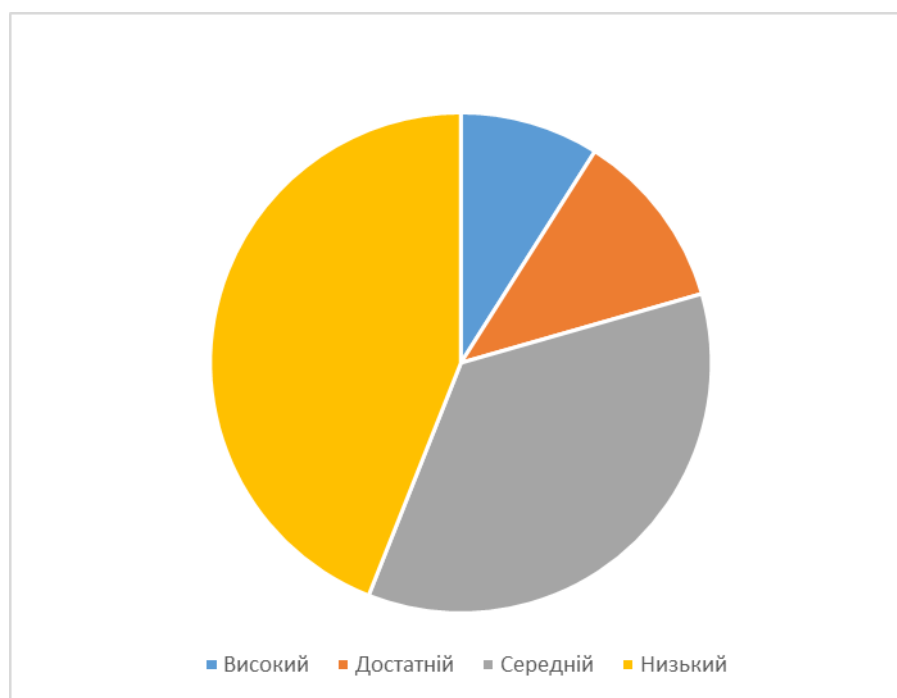


Рис. 3.1. Рівні сформованості текстотвірних умінь в учнів 4-х класів у процесі вивчення дієслова (контрольний зріз % КК)

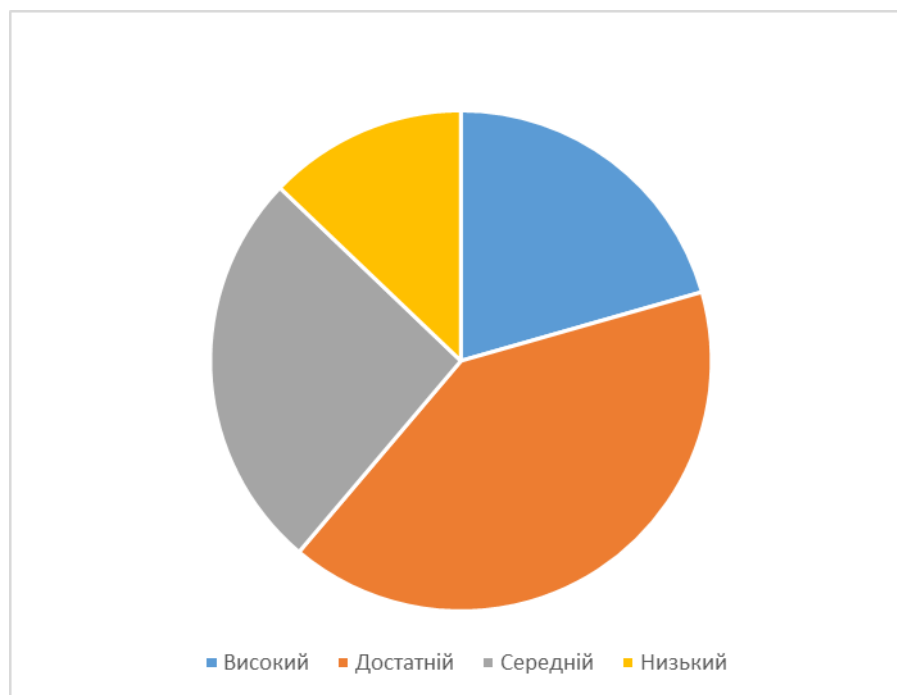


Рис. 3.2. Рівні сформованості текстотвірних умінь в учнів 4-х класів у процесі вивчення дієслова (контрольний зріз % ЕК)

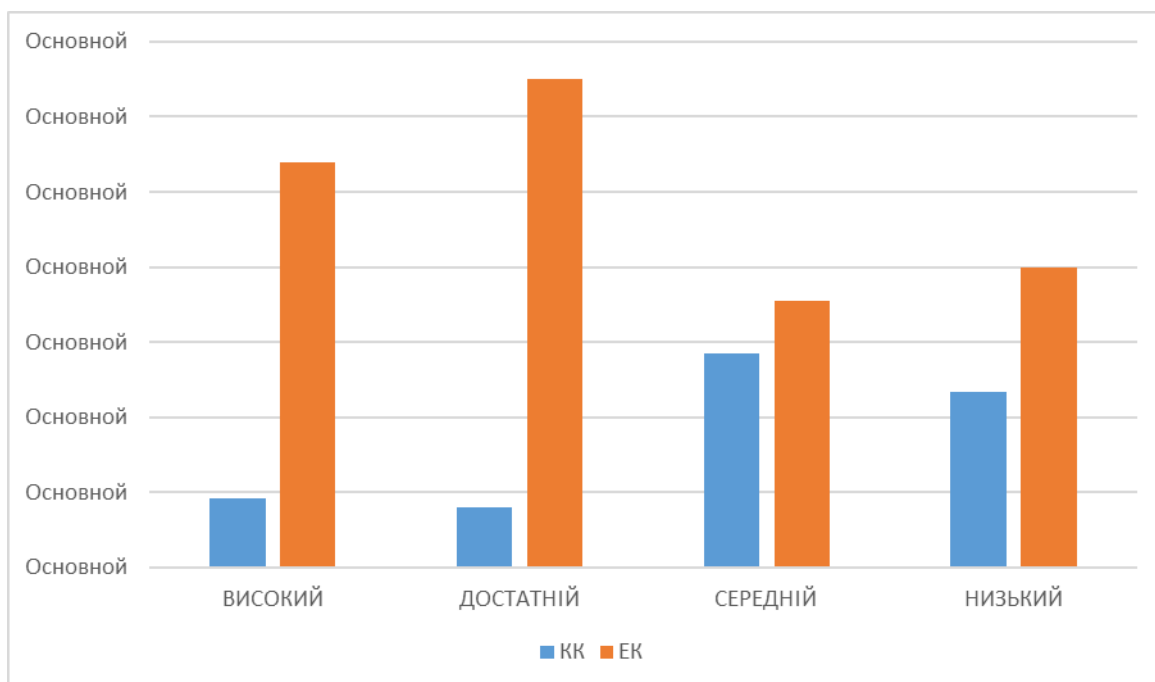


Рис. 3.3. Порівняльна характеристика рівнів формування текстотвірних умінь в учнів 4-х класів у процесі вивчення дієслова (ЕК та КК, контрольний зріз, %)

У таблицях та на рисунках ми представили відсоткові показники, які засвідчують, що в експериментальних класах відбувся значний перерозподіл учнів щодо рівнів сформованості текстотвірних умінь у процесі вивчення дієслова на

контрольному та формувальному етапах експерименту. Контрольний зріз учнів ЕК засвідчив значне покращення лексичної, граматичної та структурно-композиційної сторін формування усного й писемного мовлення, удосконалення вмінь висловлювати свої судження. Значних змін щодо формування текстотвірних умінь в учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова КК не відбулося. На констатувальному етапі учнів високого рівня було 8,6%, а перевірка на формувальному етапі показала 7,5%. Кількість учнів, які перебували на достатньому рівні, зростає з 13,7% (до навчання) до 14,2% (після навчання). Незначні відсоткові коливання відбулися в учнів на середньому рівні – з 66,3% до 66,5%. Група учнів, які залишились на низькому рівні на констатувальному етапі, мали 34,1%, а на формувальному – 20,3%.

Незначну позитивну динаміку формування текстотвірних умінь у процесі вивчення дієслова в учнів КК пояснюємо недостатньою увагою щодо запропонованої експериментальної системи вправ кожного із методичних рівнів. В учнів КК були труднощі під час використання явищ синонімії та антонімії дієслів у текстах, структурно-композиційній будові висловлення, доборі влучних дієслівних форм для чіткого й точного формулювання та висловлювання власних думок учня.

Отже, у ході експериментально-дослідного дослідження ми підтвердили ефективність упровадження методики формування текстотвірних умінь в учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова. Якісний аналіз доводить, що учні ЕК навчилися продукувати описи, твори-розповіді, міркування й твори-есе з використанням дієслів у власному мовленні, про що свідчать відсоткові показники рівнів сформованості текстотвірних умінь.

3.3. Методичні рекомендації щодо формування текстотвірних умінь в учнів 4 класу у процесі вивчення дієслова

Компетентністий, текстоцентричний, комунікативний, діяльнісний та системний підходи є ключовим й базовим потенціалом для формування текстотвірних умінь в учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова.

У типових освітніх програмах початкової школи основним завданням постає формування в учнів ключових компетентностей, серед яких виокремлюють комунікативну (М. Вашуленка, Н. Голуб, Л. Мацько, М. Пентилюк). У структурі цієї компетентності центральне місце належить текстотвірній, яка реалізується в уміннях будувати тексти різних типів, стилів і жанрів [96]. У початковій освіті нагромаджено значний досвід методики навчання в контексті ідей компетентнісної освіти.

Основою компетентнісного підходу є формування та розвиток в учнів ключових і предметних компетентностей, це підхід до визначення результатів навчання, що ґрунтується на їхньому описі у термінах компетентностей [97].

Спираючись на теоретико-практичні характеристики компетентнісного підходу, ми вважаємо, що важливими для нашого дослідження є педагогічні погляди Н. Голуб, яка зазначає, що суть цього підходу полягає у формуванні не тільки традиційних знань, умінь і навичок, а, передусім, й у визначенні переліку корисних знань і набутого досвіду, готовності й здатності застосовувати їх у навчальній діяльності й поза її межами [19].

В контексті компетентнісного підходу важливо виділити та реалізувати ті ключові та предметні компетентності, які допоможуть забезпечити формування таких компонентів мови, зокрема, лексичний – визначення значення слова, робота із лексичними групами слів (дієслова-синоніми, антоніми, прислів'я та приказки, фразеологізми); синтаксичний – робота над словом і реченням; текстологічний – вивчення будови тексту, типів і стилів мовлення; морфологічний компонент – вивчення дієслова як частини мови, з'ясування його граматичних особливостей.

Компетентнісний підхід до навчання української мови пов'язаний із діяльнісним підходом, який реалізується у навчанні мови й мовлення на основі засвоєння лінгвістичних знань про текст як структурно-семантичну одиницю.

Значущим методичним підходом у нашій роботі виділено *текстоцентричний*. В основі даного підходу покладено текст. Н. Грона акцентує на тому, що навчання рідної мови на основі опрацювання тексту в єдності змісту й форми, що й допомагає учням усвідомити значення мови як засобу передачі думок

та почуттів [21, с. 23]. Сутність текстоцентричного підходу – в осмисленні тексту як мовленнєвого висловлювання. Означений підхід обґрунтовано у працях, О. Горошкіної, С. Карамана, М. Пентилюк.

Більшість науковців наголошують на важливості навчання рідної мови на основі опрацювання тексту в єдності змісту і форми, щоб допомогти учням усвідомити значення мови як засобу передачі думок і почуттів [20].

Текстоцентричний підхід дає можливість реалізувати всі завдання навчання в комплексі, а саме: формування умінь і навичок точно, доречно та виразно висловлювати свої думки, дотримуючись правил побудови висловлювань, вміти переконувати слухачів у правильності своїх міркувань; удосконалення умінь обговорювати різні моделі висловлювань, визначати їхні позитивні сторони та недоліки; розвиток культури ведення дискусій, дотримуючись правил спілкування та культури мовлення; формування мовленнєвої компетентності.

Єдність мовної, полікультурної та комунікативної компетентності лежить в основі текстоцентричного підходу, що реалізує компетентнісний підхід у ході комунікації.

О. Біляєв розглядає *комунікативний підхід* як засвоєння української мови у процесі комунікативної діяльності та навчання учнів розв'язувати комунікативні завдання, з метою їх оволодіння рідною мовою [5].

Навчальний текст – джерело інформації, об'єкт вивчення, об'єкт розуміння у процесі формування комунікативних умінь. У контексті реалізації комунікативного підходу, учні – активні учасники процесу спілкування, текстотворення. Діяльність вчителя спрямовується на заохочення учнів до співпраці у створеній мовленнєвій ситуації, що реалізує процес спілкування. Учитель стає фасилітатором, тобто взаємодіє з учасниками комунікативного процесу, надає їм поради для виконання навчальних вправ, скеровує хід правильних висловлювань.

Ми переконалися, що комунікативний підхід для формування текстотвірних умінь в ході вивчення дієслова є важливим, адже, щоб розвивати усне і письмове текстотворення, тому ми повинні сформувавши в учнів бажання висловлюватись,

спонукати їх до реалізації своїх думок у процесі розвитку діалогічного та монологічного текстотворення. Текстотворення ж трактується як первинна текстова діяльність з погляду комунікативної стилістики, спрямована на породження тексту як цілого мовленнєвого повідомлення [21].

Методично значущим для текстотвірної діяльності є *діяльнісний підхід*, який реалізується в навчанні учнів мови та мовленню на основі засвоєння лінгвістичних знань про текст як структурно-семантичну одиницю. Цей підхід полягає в навчанні протягом життя, стимулюванні мисленнєвих та пізнавальних процесів в учнів початкових класів. Він уможливує здатність їх до саморозвитку, формування вмінь орієнтуватися в інформаційному потоці, обирати потрібні стратегії для досягнення визначеної освітньої мети.

Діяльнісний підхід ґрунтується на теорії розвитку особистості, яку розробив Л. Виготський, схарактеризувавши діяльнісний підхід як основу концепції покрокового формування розумових дій, які характеризуються процесами набуття знань та формування вмінь і навичок учнями початкових класів у результаті виконання чітко окресленої системи дій [12].

Діяльнісний підхід сприяє формування текстотвірних умінь в учнів початкових класів, уможливує використання методів і прийомів навчання, що ефективно впливають на самостійне створення текстів різних стилів та типів мовлення.

Текст є основою для створення мовленнєвого середовища учня з високим навчальним потенціалом, процес текстотворення допомагає виявити і дослідити основні закономірності створення ситуації лексичного вибору та досягнення успіху в побудові текстів. Аналіз тексту – це алгоритм для формування текстотвірних умінь в учнів на уроках української мови, в межах вивчення окремого розділу.

Методологічною функцією, у науковому розв'язанні проблеми, важливою є система методів навчання в процесі текстотворення, системний аналіз навчального тексту, що має вагомe теоретико-практичне значення й здійснює формування текстотвірних умінь, передбачає моделювання учнями власних висловлювань, які

покладено у систему виконання дій, зокрема, це орієнтація учнів в умовах спілкування, усвідомлення теми й основної думки майбутнього висловлювання, а також продумування змістових зв'язків між частинами тексту, складання орієнтованого плану тексту, добір заголовка, що відповідатиме темі та основній думці висловлювання, використання дієслів у текстах розповідях, описах та міркуваннях, виконання граматико-стилістичних вправ на основі створеного висловлювання, а також дії, пов'язані із редагуванням власного та чужих текстів.

Побудова узагальненої моделі – це створення тексту і взаємозв'язків між елементами системи дій, що дає змогу заглибитись у суть і створити візуальний образ майбутнього твору. Теоретичною основою системного аналізу тексту визнано *системний підхід*, тобто спосіб теоретичного та практичного дослідження об'єкта як системи. Він розглядає кожний предмет в його взаємовідношеннях, взаємозв'язках з іншими предметами.

Практичне втілення системного підходу висвітлено в дослідженнях: формування лексичних понять в учнів початкових класів; збагачення словникового запасу учнів синонімами (К. Пономарьова); розвитку образного мовлення учнів у середній школі (Л. Кулибчук), у початковій (Н. Сіранчук).

У функційній стилістиці системний підхід виявляється у виділенні системи функційних стилів мовлення. Окремі функційні стилі (публіцистичний, науковий, розмовний та інші) виступають підсистемами зі своїми особливостями на рівні лексики, фонетики, синтаксису.

Значущим для нашого дослідження є текстоцентричний підхід до вивчення дієслова, адже дієслово на уроці на основі тексту треба розглядати з різних сторін – орфоепічної, орфонімічної, морфологічної, словотвірної, синтаксичної – залежно від змісту та мети навчання.

Отже, у процесі аналізу спеціальної літератури встановлено, що основними підходами до формування текстотвірних умінь учнів у процесі вивчення дієслова є компетентністий, текстоцентричний, комунікативний, діяльнісний та системний, продуктивні ідеї яких ми використали для розроблення пропонованої системи вправ.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3

Метою експериментальної роботи була перевірка ефективності розробленої методики формування текстотвірних умінь в учнів 4 класу у процесі вивчення дієслова, у якій ураховано напрацювання сучасної лінгвістики, психолінгвістики, дидактики й лінгводидактики. Дослідно-експериментальне навчання проводилося в три етапи: I етап – *мотиваційний*, II етап – *діяльнісний*, III етап – *творчий*.

Відповідно до принципу градаційності виокремлено чотири види вправ, які реалізовувались на кожному етапі експериментальної роботи: за тими завданнями, які розв'язуються щодо вивчення дієслова, слова і тексту на кожному з етапів; за ступенем складності завдань і дидактичного матеріалу; за обсягом дидактичного матеріалу; за методами і прийомами викладу.

Така рівнева градаційна система вправ сприяє успішному формуванню текстотвірних умінь у межах державної системи навчання в початкових класах і стає ефективним засобом реалізації вимог державного стандарту і типової програми з української мови.

Методичну систему вправ із формування текстотвірних умінь в учнів початкових класів на матеріалі вивчення дієслова було реалізовано у процесі експериментально-дослідного навчання в школах Прилуцького району Чернігівської області. Загалом дослідним навчанням було охоплено 108 учнів 4 класів.

На *першому* етапі навчання (*мотиваційному*) було молодшим школярам було запропоновано групи вправи для розвитку текстотвірних умінь: інформаційно-змістові, структурно-композиційні, граматико-стилістичні та поведінково-рефлексійні вправи. На *другому* етапі (*діяльнісному*) робота була спрямована на поглиблене вивчення дієслова в його лексичних зв'язках і відношеннях, оволодіння його парадигматикою та синтагматикою. *Третій етап (творчий)* експериментально-дослідної роботи був спрямований на розвиток творчих мовленнєвих здібностей учнів, формування в них умінь і навичок продуктивного характеру, оволодіння змістовністю, логічністю, точністю, багатством, доцільністю, виразністю, чистотою, правильністю мовлення. На цьому

етапі виконання інформаційно-змістових, структурно-композиційних, граматико-стилістичних та поведінково-рефлексійних вправ градувалася за обсягом дидактичного матеріалу та за методами і прийомами викладу.

Ми розробили діагностувальний інструментарій для визначення рівнів сформованості текстотвірних умінь: обчислення середніх результатів за формулою, констатувальні та контрольні зрізові завдання. Зрізові завдання передбачали визначення рівня сформованості текстотвірних умінь в учнів 4 класу шляхом перевірки знань про дієслово, слово, текст, сформованості умінь за всіма визначеними показниками.

У процесі експериментального навчання класи було поділено на контрольні й експериментальні. У КК проводилася лише аспектна робота з формування текстотвірних умінь в учнів під час вивчення дієслова.

В ЕК спеціальне навчання здійснювалося за розробленою експериментальною системою вправ.

Статистичні результати засвідчили ефективність упровадження методики формування текстотвірних умінь в учнів 4 класів у процесі вивчення дієслова.

У процесі підсумкового етапу експерименту аналізувалася динаміка формування текстотвірних умінь в учнів початкових класів за чотирма показниками – інформаційно-змістовим, структурно-композиційним, граматико-стилістичним та поведінково-рефлексійним.

ВИСНОВКИ

У роботі розроблено й експериментально перевірено ефективність експериментальної системи вправ для формування текстотвірних умінь в учнів 4 класу у процесі вивчення дієслова.

Проведене дослідження є підґрунтям для формулювання таких висновків.

1. У процесі науково-теоретичного аналізу спеціальної літератури з проблеми формування текстотвірних умінь учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова було досліджено різні погляди науковців на розуміння змісту поняття «*текстотворення*» і визначено його як процес постійної взаємодії етапів: орієнтування в умовах спілкування, планування перебігу формування думки, добору комунікативно доцільних мовних засобів для її вираження, поведінково-рефлексійної діяльності учнів. Ознайомлення з науковими роботами уможливило визначення таких чотирьох груп текстотвірних умінь, як *інформаційно-змістові, структурно-композиційні, граматико-стилістичні, поведінково-рефлексійні*, що співвідносяться з основними етапами продукування тексту (орієнтування, планування, реалізація і контроль).

2. Визначено текстову діяльність як систему цілеспрямованих дій, орієнтованих на сприймання, розуміння, відтворення, створення й удосконалення текстів. Розглянуто текстотворчу діяльність 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. Визначено текстотвірні 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 ґрунтується на сприйнятті вихідного тексту, його змістовій переробці та відтворенні.

3. Обґрунтовано лінгводидактичні основи формування текстотвірних умінь учнів 4 класу у процесі вивчення дієслова, що визначають зміст, підходи (компетентністий, текстоцентричний, комунікативний, діяльнісний, системний); загальнодидактичні та специфічні принципи (уваги до матерії мови; розуміння мовних значень; оцінки виразності мовлення; розвитку мовного чуття; координації у творенні усного і писемного текстів; комунікативної спрямованості; зіставлення та диференціації мовних одиниць; градаційності; наступності і перспективності вивчення дієслова у початковій та середній ланках освіти; комплексного підходу до формування текстотвірних умінь учнів у процесі вивчення дієслова; мотивації текстотворення); методи (пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, проблемного викладу, частково-пошукові та дослідницькі).

4. Здійснено детальний аналіз змісту навчально-методичного забезпечення для початкової школи з української мови з точки зору формування у молодших школярів текстотвірних умінь під час вивчення дієслова. Аналіз дидактичного комплексу підручників стосвідповідно до текстотвірної спрямованості дав можливість виділити вправи на розрізнення дієслів з прямим та переносним значенням; добір до дієслів синонімів (близькі за значенням слова); визначення у тексті дієслів, протилежних за значенням (дієслова-антоніми); пояснення фразеологізмів; побудову логічної послідовності дій у процесі складання текстів-інструкцій із активним використанням дієслів.

У свою чергу, аналіз освітнього процесу дав можливість виявити недостатнє використання вправ, спрямованих на формування текстотвірних умінь в учнів 4-го класу під час вивчення дієслова.

5. Визначено критерії, показники та схарактеризовано рівні сформованості текстотвірних умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти. Розроблено й апробовано модель та експериментальну методіку формування текстотвірних умінь в учнів 4 класу, що ґрунтується на взаємодії діяльнісного, комунікативного та текстоцентричного підходів, реалізації

педагогічних умов, загальнодидактичних і лінгводидактичних принципів, цілеспрямованому використанні традиційних та інноваційних методів, засобів навчання.

6. Розроблено й експериментально перевірено систему вправ для формування текстотвірних умінь учнів 4 класу у процесі вивчення дієслова. Результати експериментально-дослідного навчання підтвердили ефективність запропонованої системи вправ, побудованої за *чотирма рівнями градаційності й спрямованої на формування в учнів початкових класів текстотвірних умінь із використанням дієслівних форм*. Порівняння результатів підсумкового етапу педагогічного експерименту, отриманих в експериментальних класах за спеціально організованим навчанням, і здобутих результатів у контрольних класах засвідчує позитивну динаміку у рівнях сформованості: текстових (+0,15); граматичних (+0,16); лексичних (+0,47) показників мовлення.

7. Розроблено методичні рекомендації щодо формування текстотвірних умінь в учнів 4 класу у процесі вивчення дієслова. Установлено, що компетентністий, текстоцентричний, комунікативний, діяльнісний та системний підходи є основними щодо формування текстотвірних умінь учнів у процесі вивчення дієслова.

Дослідження не вичерпує всіх аспектів формування текстотвірних умінь. Перспективними напрямками подальших наукових розвідок є формування текстотвірних умінь на засадах риторики; удосконалення вміння школярів створювати тексти різних жанрів за оновленою програмою Нової української школи; навчання дітей текстотворенню на окремих рівнях мовної освіти (граматичному, лексичному, морфологічному, синтаксичному).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арнольд И. В. Значение сильной позиции для интерпретации художественного текста. *Иностранные языки в школе*. 1978. № 4. С. 23–31.
2. Архипова Е. В. Основы методики развития учащихся. М. Вербум-М, 2004. 191 с.
3. Байбара Т. Н. Дидактические условия эффективного использования исследовательского метода в обучении младших школьников: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Киев, 1988. 21 с.
4. Баранник Д. Х. Абзац. *Українська мова. Енциклопедія*; ред. В. М. Русаніський. К. : Укр.енц. 2000. С. 6–7.
5. Біляєв О. М. Лінгводидактика рідної мови: [навч.-метод. посіб.] К. : Генеза, 2005. 180 с.
6. Божко О. П. Текстотвірні вміння й навички як основа формування текстотвірної компетентності учнів. *Миколаївський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти*. Миколаїв, 2016. С. 1–4.
7. Болотнова Н.С. Филологический анализ текста: учеб. пособие. 4-е изд. М.: Флинта: Наука, 2009. 520 с.
8. Валгина Н.С. Теория текста. М. : Логос, 2003. 173 с.
9. Варзацька Л.О. Навчання та мовлення на основі тексту. Київ : Радянська школа, 1986. 176 с.
10. 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.
11. 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.
12. Выготский Л.С. Детская психология / под. ред. Д.Б. Эльконина. М. : Педагогика, 1984. Т. 4. 433 с.
13. Выготский Л.С. Проблемы общей психологии / под ред. В. В. Давыдова. М. : Педагогика, 1982. Т. 2. 504 с.

14. Вятютнев М.Н. Методические основы теории школьного учебника РКИ : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. Москва, 1983. 37 с.
15. Гак В.Г. Повторная номинация и ее стилистическое использование. Вопросы французской филологии. М., 1972. С. 123 – 136.
16. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М. : Наука, 1981. 137 с.
17. Гамза А.В. Застосування елементів описової функції дієслова у процесі формування текстотворчих умінь молодшими школярами. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Педагогічні науки: збірник наукових праць*. Кропивницький : РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2017. Вип. 150. С. 231 – 235.
18. Голев Н.Д., Сайкова Н. В. К основаниям деривационной интерпретации вторичных текстов. URL: <http://lingvo.asu.ru/golev/articles/z89.html> (дата звернення: 06.01.2021).
19. 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.
20. Горошкіна О. Особливості використання інтерактивних методів навчання української мови. *Українська мова і література в школі*. 2013. № 3. С.7–10.
21. 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.
22. Державний стандарт початкової освіти. *Типові освітні програми для закл. загальної середньої освіти: 1-2 класи*. К. : ТД «Освіта-Центр+», 2018. С. 92 – 121.
23. Добраев Л. П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. М. : Педагогика, 1982. 176 с.
24. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семиосоциопсихологии. Москва : Наука, 1984. 232 с.
25. Дроздова І. П. Наукові основи формування українського професійного

мовлення студентів нефілологічних факультетів ВНЗ. монографія. Харків : ХНАМГ, 2010. 320 с., С. 275.

26. Дымарский М. Я. Проблемы текстообразования и художественный текст (на материале русской прозы XIX-XX вв.). 3-е изд., испр. М. : КомКнига, 2006. 296с.

27. Жинкин Н. И. Развитие письменной речи учащихся III–IV классов. М. : Известия АПН РСФСР, 1956. 245 с.

28. Жовтобрюх М.А., Кулик Б.М. Курс сучасної української літературної мови. Київ : Вища школа, 1972. Ч.1. 402 с.

29. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Київ : Ленвіт, 2003. 262 с.

30. Загнітко А.П. Лінгвістика тексту. Теорія і практикум : наук.-навч. посіб. Донецьк : ДонНУ, 2006. – 289 с.

31. Загнітко А.П. Теоретична граматики української мови. Морфологія. Донецьк : Дон ДУ, 1996. 437с.

32. Закон України «Про освіту». Київ : Міленіум, 2001. С. 11 – 35

33. Зарецький О.В. Мовна ситуація в Україні: стереотипи суспільної свідомості. *Українська мова*, 2006. № 3. С. 22 – 31.

34. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. М. Московский психолого-социальный институт. Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. 432 с.

35. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: пособ. для учителей средней школы. М. : Просвещение, 1978. 159 с.

36. Зимняя И. А. Смысловое восприятие речевого сообщения как сложная перцептивно-мыслительно-мнемическая деятельность. *Смысловое восприятие речевого сообщения*. М. : Наука, 1976. С. 5 – 33.

37. Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание. М. : Директ-Медиа, 2010. 717 с.

38. Зинченко Т. П. Память в экспериментальной и когнитивной психологии. СПб. : Питер, 2002. 320 с.

39. Ипполитова Н. А., Князева О. Ю., Савова М. Р. Русский язык и культура речи: курс лекцій / под ред. Н.А.Ипполитовой. М. : ТК Велби, Изд-во Проспект,

2007. 344 с.

40. Капинос В. И., Сергеева Н. Н., Соловейчик М. С. Развитие речи: теория и практика обучения: 5-7 кл. М. : Просвещение, 1991. 342 с.

41. 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: 10.04.2021).

42. 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: 23.12.2020).

43. Коваль А. П. Методика преподавания русского языка в школах с украинским языком обучения. К. : Высшая школа, 1989. 311 с.

44. Концепція Нової української школи. URL : <http://osvita.ua/school/52062/> (дата звернення: 05.12.2020).

45. Концепція Нової української школи. URL : <http://osvita.ua/school/52062/> (дата звернення: 13.05.2021).

46. Корниенко Е. Р. Смысловое восприятие и понимание иноязычного текста (при чтении). М. : ГПИ «Искона», 1996. 115 с.

47. Костюк Г. С. О психологии понимания. *Избранные психологические труды*. М. : Педагогика, 1988. 304 с.

48. Кошечая И. Г. Название как кодированная идея текста. *Иностранные языки в школе*. 1982. №2. С. 8 – 10.

49. 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.

50. Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников: книга для учителей и классных руководителей. М. : Просвещение, 1976. 303 с.

51. Крутецкий В. А. Психология. М. : Просвещение, 1989. 252 с.

52. Кухаренко В. А. Интерпретация текста: учеб. пособ. 2-е изд., перераб. М.: Просвещение, 1988. 192 с., с. 49
- Болотнова Н. С. Филологический анализ текста: учеб. пособие. 4-е изд. М.: Флинта: Наука, 2009. 520 с.
53. Кучерук О. Методологічні засади особистісно орієнтованої лінгводидактики. Укр. мова і літ-ра в школі. 2013. № 6. С. 20–24.
54. Ладыженская Т. А. Система обучения сочинениям в 5-8 классах. М. : Просвещение, 1967. 312 с.
55. Левкова Л.Ю. Обучение созданию вторичных текстов на занятиях по русскому языку. URL : <http://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-sozdaniyu-vmorichnyh-tekstov-na-zanyatiyah-po-russkomu-yazyku> (дата звернення: 05.03.2021).
56. Леонтьев А. А. Основы психолінгвістики. М. : Смысл, 1999. 287 с.
57. 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.
58. Леонтьев А. А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному: (психолінгвістические очерки). М. : Изд-во Моск. ун-т, 1970. 286 с.
59. Леонтьев А. А. Психолінгвістические единицы и порождение речевого высказывания. М. : Наука, 1969. 307 с.
60. Леонтьев А. А. Слово в речевой деятельности. Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности. М. : Наука, 1965. 245 с
- Словник української мови: в 11 томах. Том 10, 1979. С. 57.
61. Лиля М., Лиля М. Особливості сприймання, розуміння й породження висловлювання. URL : irbis-nbuv.gov.ua (дата звернення: 02.05.2021).
62. Лінгвістический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. М. : Сов. энциклопедия, 1990. 685 с.
63. Лопушинський І.П. Лінгводидактичні основи методики роботи над художнім стилем мовлення у 5-7 класах середньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 1996. 22 с.
64. Лосева Л. М. Как строится текст. М. : Просвещение, 1980. 94 с.

65. Лурия А. Р. Основные проблемы нейролингвистики. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1975. 253 с.
66. Лурия А. Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования. М. : Академия, 2002. 352 с.
67. Лурия А. Р. Язык и сознание / под ред. Е. Д. Хомской. Ростов н/Д.: Феникс, 1998. 416 с.
68. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка. URL : <http://allrefs.net/c12/3mvrk> (дата звернення: 05.03.2021).
69. Кухаренко В. А. Интерпретация текста: учеб. пособ. 2-е изд., перераб. М. : Просвещение, 1988. 192 с.
70. Люблинская А. А. Детская психология: учебное пособие для студентов педагогических институтов. М. : Просвещение, 1971. 415 с.
71. Ляудис В.Я., Негурэ И.П. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников. Москва: Международная педагогическая академия, 1994. 150 с.
72. Малафіїк І. В. Дидактика: навч. посіб. К.: Кондор, 2009. 406 с. URL : <http://pulib.if.ua/book/215> (дата звернення: 21.08.2021).
73. Матвеева Т. В. Функциональные стили в аспекте текстовых категорий: Синхронно-сопоставительный очерк. Свердловск : Изд-во Урал.ун-та, 1990. 172 с.
74. Михайлова И. М. Формирование коммуникативных умений младших школьников с использованием наглядности. Псков : ПГПУ, 2005. 188 с.
75. Москальская О. И. Грамматика текста. М. : Высшая школа, 1981. 183 с.
76. 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.
77. Николаева Т. М. Единицы языка и теория текста. *Исследования по структуре текста*. М. : Наука, 1987. С. 27 – 51.
78. Нова українська школа: порадник для вчителя; під заг. ред. Н. М. Бібік. К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
79. Павелків Р. В. Загальна психологія: підручник. 4-е вид., допов. К. : Кондор,

2013. 570 с.

80. Павлик О. А. Інтерактивні технології в підготовці вчителя-словесника. *Вісник Житомирського державного ун-ту ім. І. Франка*. 2005. № 25. С. 116–118
81. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М. : Русский язык, 1989. 276 с.
82. Пентилюк М. І. Текст і дискурс як наукові поняття. URL : http://linguistics.kspu.edu/webfm_send/1551pdf (дата звертання: 07.09.2021).
83. Лосева Л. М. Как строится текст. М. : Просвещение, 1980. 94 с.
84. 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.
85. Помогаєва В. М., Шакура Ю. О. Розуміння та запам'ятовування – основа у формуванні текстотвірних умінь в учнів молодшого шкільного віку. Всеукраїнської студентської науково-практичної інтернет-конференції (21 квітня 2021 р.), Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2021. 219 с. С. 131-133.
86. Помогаєва В. М. Проблема формування текстотвірних умінь в учнів молодшого шкільного віку. Сучасні стратегії формування українськомовної особистості: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції педагогічних, науково-педагогічних працівників та студентів (м. Чернігів, 18-19 лютого 2021 р.), Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя. 319 с. С. 295-298.
87. Рамзаева Т. Г., Львов М. Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах: учеб. пособ. М. : Просвещение, 1979. 431 с.
88. Реферовська О., Ильенко С. Синтаксические единицы в тексте. Л. : Изд-во Ленинград. гос. пед. ин-та, 1989. 326 с., С. 17-18.
89. Реферовська О., Болотнова Н. С. Коммуникативная стилистика текста: словарь-тезаурус. М. : Флинта: Наука, 2009. 384 с.
90. Рожило Л. П. Психологічні особливості вироблення мовних умінь і навичок / Л. П. Рожило // Українська мова і література в школі. – 1982. – № 9. – С. 3 – 39.
91. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер. 2002., С. 23.

92. 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-buduschego-uchitelya> (дата обращения: 09.01.2021).
93. Сергеевкова О. П. Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасека О. В. Загальна психологія: навч. посіб. К. : Центр учбової літератури, 2012. 296 с.
94. 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: 09.04.2021).
95. Сіранчук Н.М. Формування лексичної компетентності учнів початкових класів на уроках української мови : дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 2018. 403 с.
96. Скрипченко О. В. Загальна психологія. URL : <http://westudents.com.ua/glavy/77581-84-protsesi-zakonmnost-pamyat.html> (дата звернення: 21.03.2021).
97. Смирнов А. А. Проблемы психологии памяти. М. : Просвещение, 1966. 422 с.
98. Солганик Г. Я. Синтаксическая стилистика. М. : Просвещение, 1973. 137 с.
99. Стативка В. И. Взаимосвязанное обучение умениям речевой деятельности: монография. Сумы : Редакционно-издательский отдел СумГПУ им. А. С. Макаренко, 2004. 332 с.
100. 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.
101. 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: 04.03.2021).
102. Тураева З. Я. Лингвистика текста. М. : Просвещение, 1986. 126 с.
103. Українська мова з методикою навчання в початкових класах. Інтегрований курс / за ред. А. П. Канищенко, Г. О. Ткачук. К. : Промінь, 2003. 232 с.

104. Ус М. И. Основные способы запоминания информации. URL : <http://elibrary.ru/download/58883340.pdf> (дата звернення: 23.04.2021).
105. Чайка В. М. Основи дидактики: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. К. : Академвидав, 2011. 240 с.
106. Чекенсова Т. А. Textoобразующие потенции названий художественных произведений. *Лингвистические средства текстообразования*. Барнаул, 1985. С.122 – 131.
107. Чепелева Н. В. Текст і читач: посібник. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 124 с.
108. Чепелюк Н.І. Збагачення словникового запасу учнів початкових класів дієслівними формами: дис. канд. пед. наук. Одеса : Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського.2001. 222 с.
109. Швейцер А. Д. Перевод и лингвистика. М. : Воениздат, 1973. 280 с., С. 168.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

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 [26, с. 261]
Фаза текстової комунікації	Т. Радзієвська [87, с. 98]
Перехід від одного речення до іншого, на основі засобів лінійного упорядкування тексту.	Т. Ніколаєва [77, с.227],
1) Процес формування тексту. 2) Розділ лінгвістичного вивчення тексту, що має предметом мовні закономірності формування тексту.	В. Статівка [97, с. 17-18]
Комунікативний підхід	
Первинна текстова діяльність, що спрямована на породження тексту як цілого мовленнєвого повідомлення.	Н. Болотнова [7, с. 261]
Лінгводидактичний підхід	
Продуктування текстів різних типів, стилів і жанрів, тобто побудову своїх висловлювань.	Н. Голуб [19, с. 74]
Система дій, спрямованих на сприйняття і розуміння, відтворення та інтерпретацію текстів, породження і вдосконалення текстів різних типів, стилів і жанрів.	Л. Кратасюк [49, с. 17]
Процес творення змістових комунікативних одиниць (від окремого речення до цілого тексту), граматична і композиційна структура яких умотивована стилем, типом і жанром.	Н. Грона [21, с. 38]

ДОДАТОК Б

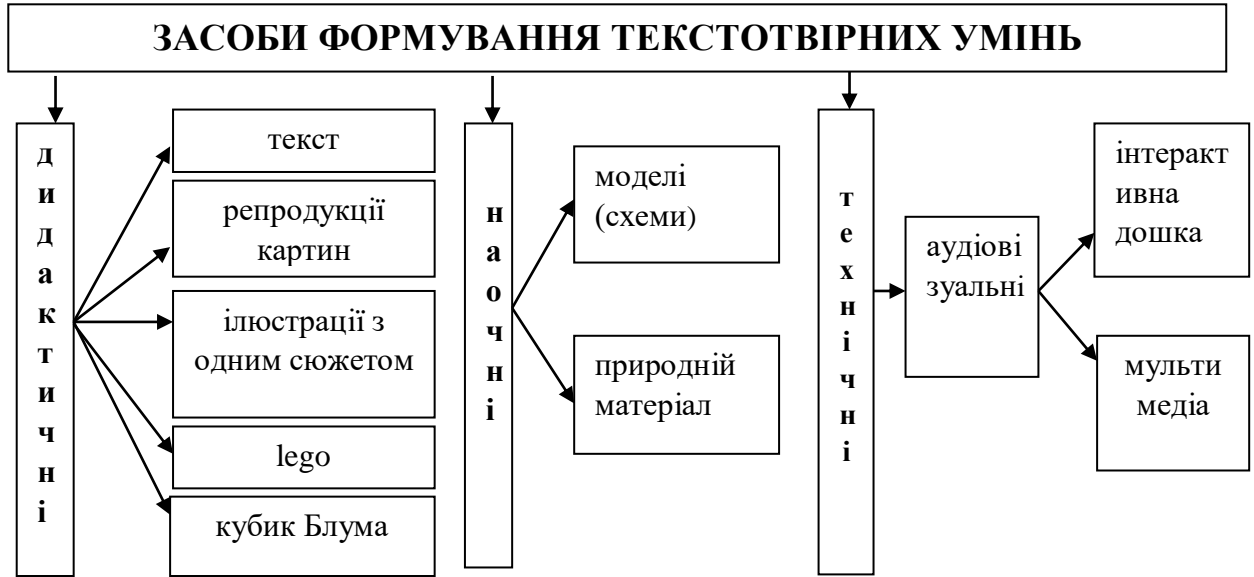
Текстотвірні вміння

Узагальнені текстотвірчі вміння	Спеціальні текстотвірні вміння
	Текст-розповідь
Інформаційно-змістові	<ol style="list-style-type: none"> 1. добирати змістову інформацію для тексту-розповіді; 2. передавати події від імені різних оповідачів; 3. підпорядковувати розповідь темі висловлювання; 4. розкривати основну думку висловлювання; 5. добирати заголовок, співвідносний із темою (основною думкою); 6. уводити опис, міркування в текст-розповідь (оповідання).
Структурно-композиційні	<ol style="list-style-type: none"> 1. ділити текст-розповідь на мікротеми; 2. складати композиційну схему тексту-розповіді; 3. розміщувати композиційні елементи оповідання: зав'язку, розвиток дій, кульмінацію, розв'язку; 4. створювати зачин тексту-розповіді; 5. створювати кінцівку тексту-розповіді.
Граматико-стилістичні	<ol style="list-style-type: none"> 1. -реалізувати задум висловлювання за допомогою комунікативно доцільних мовних засобів; 2. зображувати події розповіді в художньому стилі; 3. підпорядковувати послідовність речень логічному розкриттю теми розповіді в науковому стилі; 4. застосовувати мовні засоби для зв'язку композиційних частин тексту-розповіді; 5. передавати розповідь від 1-ої особи (2-ої, 3-ої) однини та множини; 6. увиразнювати текст-розповідь за допомогою образних засобів; 7. використовувати комунікативно доцільні лексичні та граматичні засоби під час розповіді наукового стилю.
Редагування	<ol style="list-style-type: none"> 1. удосконалювати зміст тексту-розповіді; 2. удосконалювати композицію тексту-розповіді; 3. удосконалювати мовне оформлення тексту-розповіді.
Текст-міркування	
Інформаційно-змістові	<ol style="list-style-type: none"> 1. розпізнавати міркування серед інших типів мовлення; 2. співвідносити міркування з авторським задумом; 3. установлювати зв'язки між отриманими твердженнями; 4. висловлювати своє ставлення до повідомлюваного; 5. передавати зміст міркування від загальних положень до конкретних висновків (дедуктивним шляхом); 6. передавати зміст роздуму від часткових положень до загальних висновків (індуктивним шляхом); 7. передавати зміст міркування прямими доказами.
Структурно-композиційні	<ol style="list-style-type: none"> 1. формулювати тезу тексту-міркування; 2. добирати та вводити в текст-міркування аргументи, докази; 3. робити аргументований висновок; 4. розташовувати композиційні частини міркування: теза, докази, висновок; 5. складати композиційну схему тексту-міркування;

	6. ділити текст-міркування на мікротеми.
Граматико-стилістичні	1. уживати мовні засоби для зв'язку композиційних частин міркування; 2. уживати засоби виразності в міркуванні художнього стилю; 3. уживати слова-терміни в міркуванні наукового стилю.
Редагування	1. удосконалювати зміст тексту-міркування; 2. удосконалювати композицію тексту-міркування; 3. удосконалювати мовне оформлення тексту-міркування..
Текст-опис	
Інформаційно-змістові	1. передавати загальне враження від побаченого; 2. висловлювати ставлення до описуваного; 3. складати план до опису фрагментів; 4. описувати побутову сцену в художньому стилі; 5. розкривати ознаки (явища, дії тощо) у художньому та науковому стилях; 6. змальовувати словесно опис місцевості; 7. описувати явище (предмет, місцевість тощо) з різних позицій часу, відстані; 8. передавати емоційно-експресивну інформацію опису в художньому стилі.
Структурно-композиційні	1. пов'язувати між собою частини тексту-опису; 2. оформлювати зачин у тексті-описі; 3. деталізувати основну частину тексту-опису; будувати кінцівку в тексті-описі; 4. виділяти деталі під час опису людини (тварини, інтер'єру тощо).
Граматико-стилістичні	1. викликати за допомогою мовних засобів у читача слухові, зорові відчуття; 2. змальовувати словесно предмети (явища, місцевість тощо) з різних точок зору; 3. уживати мовні засоби виразності для передачі опису в художньому стилі; 4. дотримуватися граматичної єдності (узгодження часових форм дієслів) під час опису.
Редагування	1. удосконалювати зміст тексту-опису; 2. удосконалювати композицію тексту-опису; 3. удосконалювати мовне оформлення тексту-опису.

ДОДАТОК В

Засоби формування текстотвірних умінь в учнів 4 класу



ДОДАТОК Г 1

Анкета для вчителів

1. Чи вважаєте Ви важливою проблему формування текстотвірних умінь в учнів початкової школи? Чому?
2. Як Ви вважаєте, чи достатньо в чинній програмі інформації для формування вмінь складати тексти
3. Які вміння слід сформувати в процесі написання власного твору?
4. Чим вирізняються поняття «текстотворення», «текстотвірні вміння»?
5. Які методи, прийоми, засоби є ефективними з метою подолання труднощів у створенні текстів?
6. Які чинники впливають на ефективність формування текстотвірних умінь?
7. Які типи тексту найчастіше створюють учні на уроках розвитку мовлення? Чому?
8. Яке Ваше ставлення до твору-есе?
9. Які труднощі під час роботи над розвитком умінь в учнів складати тексти виникають у Вас
10. Чи є ефективною система вправ, запропонована в підручниках для 4 класу, для формування текстотвірних умінь в учнів початкових класів? Чому Ви так вважаєте?

ДОДАТОК Г 2

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
 - г) фізкультури
 - д) 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
 - г) міркування
 - д) розповідь
 - е) SMS-повідомлення
 - у житті:
 - а) твір за картиною
 - б) лист
 - в) замітка
 - г) опис
 - г) міркування
 - д) розповідь
 - е) 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 скористаєшся?

- 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 писати 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 Д
КОМПЛЕКС ВПРАВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ТЕКСТОТВІРНИХ
УМІНЬ В УЧНІВ 4 КЛАСУ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДІЄСЛОВА

Вправи для розвитку інформаційно-змістових умінь в учнів початкових класів

Вправа 1. Прочитай обидва тексти. Чим відрізняється перший варіант тексту від наступного?

... Влітку я допомагав бабусі в городі та дідусеві на пасіці. Коли я закінчував роботу вдома, то виходив на вулицю погуляти з друзями. Ми купалися в ставку, грали у футбол, збирали лікарські трави, але найбільше мені сподобалося ловити рибу. Біля оповитого вранішнім туманом ставка, своїм співом нас зустріли пташки. Прошелестів крилами журавель. Терпкий аромат польових квітів лоскотав ніздрі. Ми зупинилися на березі і у зручному місці розклали свої нехитрі снасті. ...

...Влітку я ... бабусі в городі та дідусеві на пасіці. Коли я ... роботу вдома, то ... на вулицю погуляти з друзями. Ми ... в ставку, ... у футбол, ... лікарські трави, але найбільше мені рибу. Біля оповитого вранішнім туманом ставка, своїм співом нас ... пташки. ... крилами журавель. Терпкий аромат польових квітів ... ніздрі. Ми ...на березі і у зручному місці ... свої нехитрі снасті. ...

- Як називаються пропущені у другому тексті слова?

Вправа 2. Заміни виділені слова антонімами, добери заголовок і запиши текст.

Прийшла весна. Зазеленіли дерева. Дні стали довшими, а ночі – коротшими. Прилетіли перелітні птахи. У полях починається гаряча пора.

Вправа 3. Устав у текст дієслова за змістом.

Правда у вогні не ... і у воді Не ... з другого, щоб тобі не ... того. Чого не ... , про те не Семеро одного не(смійся, горить, знаєш, було, чекають, тоне, говори)

Вправи для перевірки структурно-композиційних умінь в учнів.

Вправа 1. Прочитай текст. Визнач зачин, основну частину, кінцівку.

ВЕСЕЛИНКА ТА ЇЇ МУРАШКА

Дівчинка Василинка завжди була така весела й усміхнена, що люди прозвали її Веселинкою.

Якось бігла Веселинка через майдан, коли бачить – якийсь малесенький вузлик із брудних ганчірок. І наче ворушиться. Підійшла Веселинка ближче, придивилася. А таки справді ворушиться! Здивовано розв'язала – і з ганчір'я вилізло смугасте кошеня. Але яке! Бруднюще, на кривих тонких лапках, голівка – самі гострі вушка та зелені очі.

Веселинка обережно погладила кошеня по скуйовдженій спинці-драбинці. Воно тихо замуркотіло – на голосніше муркотіння, видно, сили не мало. Дівчинці стало шкода бідолашку, ото й узяла на руки. ... За Л. Письменною.

- Перекажи основну частину тексту від імені третьої особи (перехожого, друга Веселинки).

- Випиши дієслова, що описують дії дівчинки.
- Зміни кінцівку, використовуючи дієслова-антоніми.
- Із дієсловом «замуркотіло» склади речення.

Вправа 2. 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 закритив їх. Я попросив у вусатого дозволу зайти в будинок. Кіт не поворухнувся.

Вправа 3. Прочитай текст. Чого в ньому не вистачає? Відредагуй текст, уставивши потрібні слова.

_____ весна. Сонце _____ все вище. Земля _____ від снігу. _____ по вибалках струмки. На деревах бруньки.

Слова для довідок: з'являються, підіймається, течуть, звільняється, настала.

Вправи для розвитку граматики-стилістичних умінь в учнів початкових класів.

Вправа 1. Прочитай текст. Добери до нього заголовки. Визнач тип тексту (опис, розповідь, міркування).

Весна – період пробудження природи. Розпускаються дерева, зеленіє трава, розцвітають квіти. Зустрічають весну звірі і птахи. Пташки в'ють гнізда і виводять пташенят. Тому не можна галасувати у весняному лісі, вмикати надто голосно музику. Ви можете злякати пташку, вона злетить з гнізда, яєчка, які вона насиджувала, захолонуть, і з них ніколи не виведуться пташенята. Отже, не галасуйте, послухайте, як шумить ліс!

– Запропонуй заголовки до тексту.

– Із іменника *квіти* утвори дієслова (*квіти – завітчати, обвітчувати, переквітнути, відквітнути*).

Вправа 2. Прочитай текст. Підкресли дієслова. Зроби словотвірний аналіз виділених дієслів.

*... Сашко йшов лісом. Раптом із куща ліщини **вилетіла** пташка. У кущі Сашко **побачив** гніздечко щиглика. У ньому **сиділо** четверо пташенят. Хлопчик навіть не торкнувся гніздечка. Він швидко **пішов** геть від куща.*

– З виділеними словами побудуй словотвірний ряд.

Вправа 3. - Користуючись таблицею, визнач 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 їжака 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).

Вправи для розвитку поведінково-рефлексійних умінь в учнів початкових класів. Завдання полягають у складанні невеликих творів-есе з використанням засвоєних дієслів, прислів'їв або приказок, фразеологічних зворотів. Наприклад.

– *Склади твір-розповідь на тему: «В гостях у пісні»;*

– *Заверши твір-есе за поданим початком на тему: «Зимова казка».*

Сніг. Такий білий і пухнастий, немов легка ковдра, він огортав землю.

Кружляв, опускався з небес, піднімався з поривом вітру і знову падав тихо-тихо на землю.

– *Поміркуй над темою «Ми повинні жити в мирі та злагоді». Використовуйте слова «я вважаю», «на мою думку», «мені здається», «отже».*

– *Письмово запроси одного з адресатів на свято класу «День іменинників»: маму (тата), бабусю (дідуся), товариша, вчителя, Чарівника.*

Поспілкуйся в класі, дай відповідь на запитання: Чи може людина з'їсти 1 кг морозива? Якщо так, то навіщо це робити?

ДОДАТОК Е 1

Середні показники сформованості текстотвірних умінь в учнів 4 класу у процесі вивчення дієслова (у % відношенні) на констатувальному етапі

№ п/п	Показники формування текстотвірних умінь у процесі вивчення дієслова	Текст-розповідь	Текст-Опис	Текст-міркування	
				Есе	Інструкція
<i>Інформаційно-змістовий показник:</i>					
1.	Відступи від теми й основної думки висловлювання	72%	45%	83%	85%
<i>Структурно-композиційний показник:</i>					
2.	Порушення логіки висловлювання (немає вступу, кінцівки; порушено розташування частин; не дотримано плану тексту)	32%	21%	47%	52%
3.	Порушення зв'язків між реченнями в тексті (невиправдані повтори, помилки у вживанні засобів зв'язку між реченнями, відсутність зв'язку)	73%	37%	72%	81%
<i>Граматико-стилістичний показник:</i>					
4.	Використання дієслів у переносному значенні	48%	28%	34%	18%
5.	Використання дієслів-синонімів та антонімів	59%	32%	29%	25%
6.	Використання образних засобів, засобів виразності мовлення (метафора, епітети, порівняння)	67%	45%	37%	30%
7.	Кількість речень у тексті	24%	56%	32%	14%
8.	Використання складних речень або простих ускладнених	21%	35%	65%	23%
9.	Граматичні помилки (помилки в побудові словосполучень, речень, порушення зв'язку і порядку слів і таке інше)	76%	57%	42%	64%
<i>Поведінково-рефлексійний показник:</i>					
10.	Відновлення деформованого тексту	78%	60%	85%	55%
11.	Редагування власного висловлювання, самоаналіз, самовдосконалення	63%	56%	43%	65%

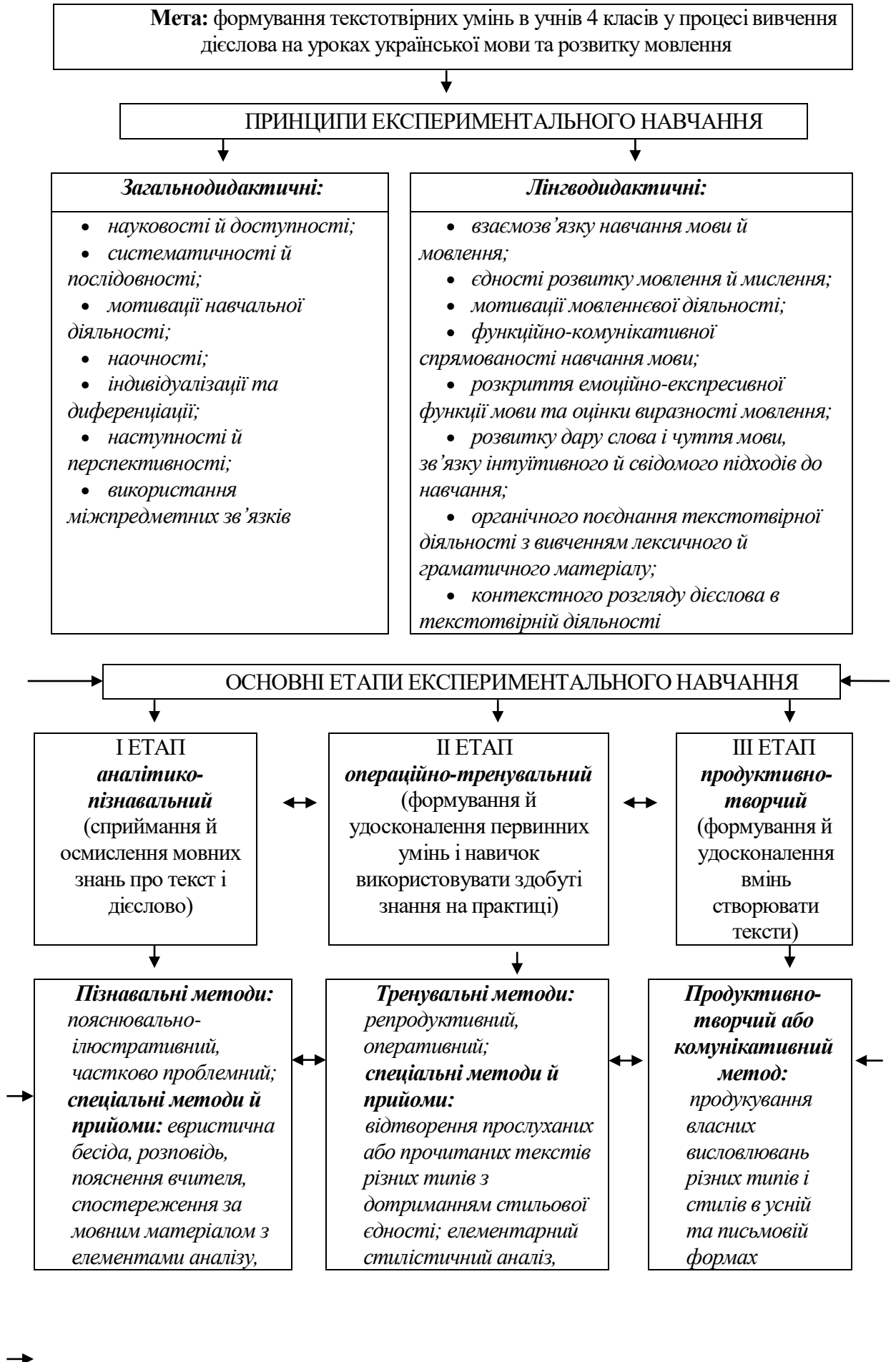
ДОДАТОК Е 2

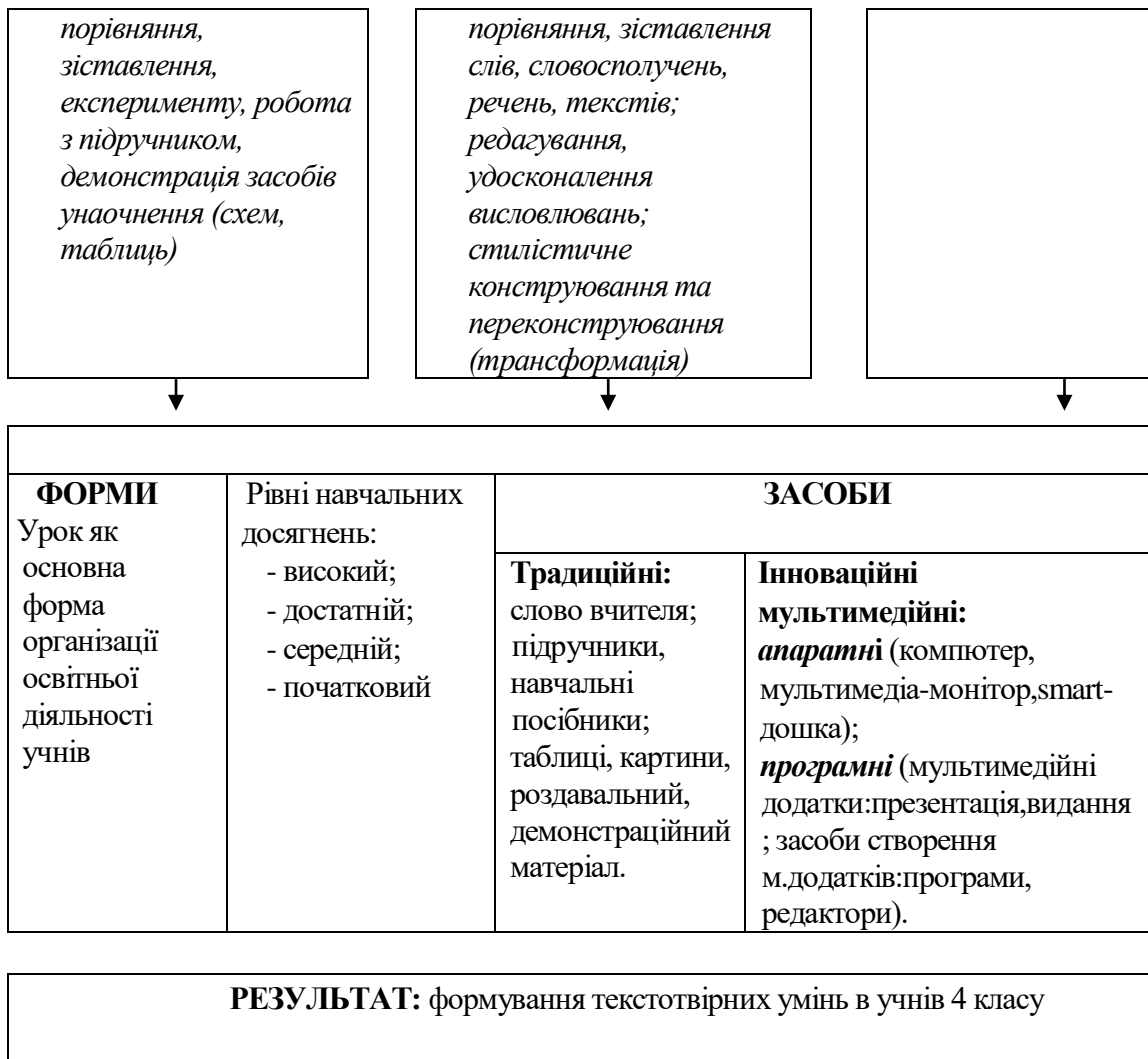
Порівняльна характеристика рівнів сформуваності текстотвірних умінь
в учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова

№ п/п	Показники сформованості текстотвірних умінь	Зрізи	Експериментальні класи	Контрольні класи
<i>Інформаційно-змістовий показник:</i>				
1.	Відступи від теми й основної думки висловлювання	Констатувальний	1,2	1,3
		Формувальний	0,5	1,2
<i>Структурно-композиційний показник:</i>				
2.	Порушення логіки висловлювання (немає вступу, кінцівки; порушено розташування частин; не дотримано плану тексту)	Констатувальний	0,9	1,1
		Формувальний	0,3	1
3.	Порушення зв'язків між реченнями в тексті (невиправдані повтори, помилки у вживанні засобів зв'язку між реченнями, відсутність зв'язку)	Констатувальний	1,8	2,1
		Формувальний	1,07	2,1
<i>Граматико-стилістичний показник:</i>				
4.	Використання дієслів у переносному значенні	Констатувальний	0,8	1,2
		Формувальний	1,8	1,3
5.	Використання дієслів-синонімів та антонімів	Констатувальний	1,6	1,8
		Формувальний	2,4	1,9
6.	Використання образних засобів, засобів виразності мовлення (метафора, епітети, порівняння)	Констатувальний	1,2	0,9
		Формувальний	1,4	1
7.	Кількість речень у тексті	Констатувальний	0,9	0,5
		Формувальний	1,3	0,7
8.	Використання складних речень або простих ускладнених	Констатувальний	0,5	0,9
		Формувальний	1,4	1
9.	Граматичні помилки (помилки в побудові словосполучень, речень, порушення зв'язку і порядку слів і таке ін.)	Констатувальний	1	1,3
		Формувальний	0,7	1,4
<i>Поведінково-рефлексійний показник:</i>				
10.	Відновлення деформованого тексту	Констатувальний	0,2	0,1
		Формувальний	0,4	0,2
11.	Редагування власного висловлювання, самоаналіз, самовдосконалення	Констатувальний	0,2	0,2
		Формувальний	0,4	0,2

ДОДАТОК Ж

Лінгводидактична модель формування текстотвірних умінь в учнів 4 класу у процесі вивчення дієслова





ДОДАТОК 3

Словниково-логічні вправи

1. Прочитай текст. Придумай заголовок до нього.

Боже, як гарно буває літнього ранку, коли сходить сонце! Луки виблискують росяними краплинами, наче дорогими самоцвітами. Пташки, що ховалися на ніч десь по очеретах, випурхують із своїх схованок. Легенькою пеленою здіймається туман над рікою. А гори під яскравим сонячним промінням вкриваються позолотою й блиском. Від світла й тепла життєдайного сонця розливаються чудові пахощі трав і квіток. Усе навкруги прокидається від сну, набирає жвавості. М. Коцюбинський

- Випиши дієслова й розбери їх за будовою.
- Добери синоніми, антоніми до виписаних дієслів.
- Поясни написання виділених дієслів.

2. Спиши, добираючи з дужок потрібне за змістом слово. Поясни, чому ви вибрали саме його.

Пташина їдальня

Петрик з Андрійком самі (змайстрували, зробили, виготовили) годівницю для пташок. Вони повісили її на дереві в шкільному саду. Щодня (діти, малюки, майбутнє покоління, юна зміна) почали кидати до годівниці різне насіння і крихти білого хліба.

Пташки швидко дізналися про нову їдальню. Вони прилітають у шкільний сад і голосно (щебечуть, співають, цвірінькають) коло годівниці. Дітям цікаво спостерігати за веселим птаством.

3. Прочитай текст.

На небі з'явилася ранкова зірниця. Затремтіли пелюстки. То соняшник жде сходу сонця. Він повертає до нього свою золотаву голівку, поглядає на червоне вогняне коло. Пливе сонечко по високому небу. Соняшник підставляє голівку його золотому промінню. Зайшло сонце. Стулив і соняшник золотаві пелюстки і заснув.

- Про що розповідається у реченні? Випиши дієслова.
- Які дієслова вжито у переносному значенні?

– Розбери за будовою дієслова: *поглядає, повертає*. За допомогою яких частин слова вони утворились?

– Склади речення із дієсловом «*пливе*» у різних значеннях – прямому й переносному.

Під час виконання завдання на визначення способу творення дієслів учні початкових класів усвідомлюють, що слова, які мають однакову звукову основу, називаються спорідненими, наприклад:

1. Прочитай слова.

Співати – виспівати, переспівати, відспівати, заспівати, оспівувати.

Йти – вийти, перейти, прийти, зайти, відійти, дійти, обійти.

2. Виділи спільну частину дієслів.

3. Як називаються такі слова?

Робота над дієсловами вимагала виконання вправ, пов'язаних із словотворчою роботою, введенням знань про те, що дієслова можуть утворюватись від власне дієслів та інших частин мови префіксальним, суфіксальним та префіксально-суфіксальним способами. Наприклад:

Завдання 1. Для закріплення та систематизації знань про префіксальний спосіб словотворення, учням пропонувалися вправи на складання речень і використання дієслів з префіксом ***під-***:

з- – *зробити, зрадіти;*

до- – *доробити, домалювати;*

с- – *спалити, сказати;*

о- – *огорнути, описати;*

зі- – *зігнути, зірватися;*

об- – *обдивитися, обрізати;*

роз- – *розпитати, розказати;*

при- – ***причепурити,***

над- – *надкусив, надпив;*

прикрасити;

під- – *підкинути, підмостити;*

пере- – *перейти, переказати;*

від- – *відпочити, відрізати;*

за- – *зайти, заробити.*

Учні ознайомилися із префіксальним способом, який характеризується творенням дієслова від інших дієслів, де до одного твірного слова додаються префікси, які надають слову іншого лексичного значення, що суттєво удосконалює усне й писемне мовлення учнів. Наприклад:

1. Прочитай дієслова. Запиши їх.

Робити –

Молоти –

Казати –

Пекти –

2. Розбери слово за будовою

3. Утвори нове дієслово, додаючи префікси **під-, пере-**

4. Із одним з утворених дієслів, склади речення.

Ефективним у процесі експериментального навчання виявились вправи на використання суфіксального словотворення від: дієслів, іменників, прикметників, числівників, займенників і вигуків. Найпоширенішими суфіксами такого способу словотворення є: **- а, - и, - і, -я**. Наприклад:

1. Розбери слова за будовою.

2. Утвори нове слово, додаючи суфікси **-я, -а, -і, -и**.

Тонкий – *тониати*

Постріл – *стріляти*

Фарба – *фарбувати*

Сплав – *сплавляти*

Удар – *ударити*

Зелений – *зеленіти*

3. З утвореними словами склади два речення.

Доцільним були вправи на ознайомлення з префіксально-суфіксальним способом, який передбачає творення дієслів від іменникових основ за допомогою префіксів та іменникових суфіксів. Наприклад:

1. Утвори нове слово, додаючи і префікс і суфікс. Запиши. Розбери утворені дієслова за будовою:

Висота –(*підвищувати*);

Корінь –(*викорінювати*);

Фарби –(*пофарбувати*);

Праця –(*допрацюватися*).

2. *Склади речення із одним з утворених дієслів.*

З метою добору мовного матеріалу для висловлювання та подальшого використання його учнями у власній мовно-мовленнєвій практиці використовувалися інтерактивні методи навчання.

Наприклад, створюючи текст на тему *«Допомога пташкам узимку»* учні самостійно добирали мовний матеріал для висловлювання з різних джерел і склали його за поданим вчителем планом:

1. Чи всі птахи взимку відлітають у вирій?
2. Як зробити годівницю?
3. Чому ми повинні дбати про пташок узимку?
4. Що роблять учні, допомагаючи птахам узимку?

ДОДАТОК II

Тлумачення дієслова за допомогою контексту

Завдання до тексту

Прочитайте текст, придумайте заголовок до нього.

Туристи (що роблять?) ... (вирушають) в путь вранці. Вони (що роблять?) ... (простують) вперед. (Що роблять?) ... (переходять) річку посередині. З вершини (що роблять?) ... (поглядають) ліворуч. На привалі (що роблять?) ... (обідають) щогодини. (Що роблять?) ... (повертаються) назад, сповнені вражень.

1. Запиши, вставляючи дієслова, що підходять за змістом, користуючись довідкою: *поглядають, вирушають, повертаються, обідають, простують, переходять.*

2. Із дієсловом «*простують*» склади речення.

3. Добери до дієслова «*вирушають*» декілька синонімів.

2. Прочитай. Добери до поданих слів синоніми й антоніми. Запиши їх.

Прийом синонімії

Прийом антонімії

Бачити –

Бігти –

Малювати –,

Хвалити –

Гратися –

Говорити –

Клопотатися –

Починати –

3. Спиши речення, з поданих дієслів-синонімів вибери те, яке найбільше підходить за змістом.

Катруся (чимчикувати, іти, крокувати) ліском, (милуватися, захоплюватися, дивитися) голубими дзвіночками та (зиркати, дивитися), чи не (дозрівати, досягати) на ліщині горішки.

ДОДАТОК К

Вправи, спрямовані на розуміння та вживання у мовленні фразеологізмів

1. Прочитай вислови, заміни їх одним словом. Запиши.

Крутити хвостом – (хитрувати);

Пекти раків – ... (червоніти);

Душі не чути – ... (закохатися);

Показати очі –(вистромляти носа);

Прикусити язика – (замовкнути);

Збитися з пуття – (заплутатись);

Сісти на голову – (знахабніти);

Чухати потилицю –(задумуватись).

- Поясни написане, підкресли дієслова.

- Склади речення із двома висловами на вибір. Запиши.

2. Стрибнути вище голови (робити щось вище своїх можливостей)

Дуже хочу вченим бути,

Вище голови стрибнути.

Та спочатку треба вчитись,

Щоб в житті чогось добитись

ДОДАТОК Л

Зразки есе

Місто несподіванок

Минулої неділі ми з мамою поїхали купити подарунок на день народження. Моїй сестричці виповнилося вісім років. Наша сім'я живе у місті Бердянськ. Це місто, де є великі магазини з іграшками. Ми дуже довго вибирали подарунок.

Дорогою ми зустріли великого динозавра! Він був більший за мене, зелений та м'який! Мав великі очі, гострі зуби Найцікавіше було те, що він умів говорити. Він був справжній! Хоча мама казала, що то людина, перевдягнена в костюм.

У цьому місті мене зустріло ще багато несподіванок! Але це вже зовсім інша історія... (Учениця 4 класу).

У вільну хвилину

Скінчився четвертий урок. Знову виховна година. Навіщо? Чому нас просто не можна відпустити додому? На вулиці останнє осіннє тепло!

Мені хочеться збігати на площу, попідкидати ногами листя і каштани. Пострибати на східцях біля пам'ятника Літописцю. А вони, дорослі, цього не розуміють. Невже їм не ясно, що ми далекі від їхніх виховних годин. Та ще і тема така нудна – про працю.

Я знаю, що все у світі здобувається людською працею, мої батьки працюють і їм не вистачає часу на мене. А мені не вистачає часу гуляти. Хоча ні, мабуть усе добре, адже сестра обіцяла мені, що ми сходимо у пекарню «Франсуа». Там такі смачні тістечка!

Мені ще робити домашнє завдання, а мама зранку сказала прибрати кімнату. Добре, що вдома є бабуся. Мабуть прибрала вже. А ще я хочу полуниці! (Учень 4 класу).

ДОДАТОК М

Вправи щодо орфоепічної, орфографічної та граматичної роботи над дієсловом на текстовій основі

1. До поданих іменників добери правильні дієслова із довідки.

Ручка (що робить?) –

Вода (що робить?) –

Котик (що робить?) –

Сніг (що робить?) –

Автомобіль (що робить?) –

Дідусь (що робить?) –

Бджілка (що робить?) –

Море (що робить?) –

Сонце (що робить?) –

Дівчинка (що робить?) –

Слова для довідки: *крутить, усміхається, бігає, сидить, тече, пише, грається, вурчить, зупиняється, муркотить, хвилюється, світить, грає, літає, трудиться, малює, дивиться, рухається, гріється, звеселяє, штормить, прогулюється.*

2. Доповніть речення потрібними словами. Використовуйте слова для довідки. Де потрібно змінюй закінчення.

1. Проійшло спекотливе _____. Настала _____ осінь. Дме холодний _____. Кожного дня йде _____. Листя з дерев починає _____.

Слова для довідки: дощ, золотава, вітер, опадати, літо.

2. Дмитрик _____ в лісі капелюх. Через місяць хлопчик знову _____ до лісу. Він _____ на гілці свій капелюх. В нім _____ пташенята. Дмитрик не _____ капелюха, а _____ на траву хлібця.

3. Поширте речення дієсловами .

На небі ... хмара. Сонце На берізці ... листя блискавка, ... грім сильний дощ.

1. Спишіть, добираючи за змістом дієслова.

Ніч легко (приземлилася , опустилася , сіла)на землю . (Заблищали, засяяли, засвітилися) зорі в чистому небі . Повний місяць (показався, засвітив) на обрії і (осяяв, освітив) село.

ДОДАТОК Н

Вправи на синтаксичній основі

1. Прочитайте речення. Зробіть морфологічний розбір виділених дієслів.

Доброзичлива, вихована людина завжди впевнено почуває себе в будь-якому товаристві, обирає правильну поведінку між людьми.

Учням було запропоновано наступний порядок морфологічного розбору:

1. Напиши слово, що аналізуєш.
2. До якої частини мови належить це слово?
3. Напиши дієслово в неозначеній формі.
4. Якого виду це дієслово?
5. Визнач особу дієслова (якщо є).
4. У якому часі вжито це дієслово (якщо це не інфінітив)?
5. Визнач рід цього дієслова.
6. Визнач число (якщо є).
7. Якої дієвідміни це дієслово?
8. Яким є членом речення?

Обирає – дієслово, неозначена форма – обирати, недоконаний вид, 3-а особа однини, теперішній час, однина, I дієвідміна, у реченні виступає присудком.

У процесі формування текстотвірних умінь в учнів у процесі вивчення дієслова важливе значення мала робота над прямим і переносним значенням дієслова, де значну увагу приділено опрацюванню прислів'їв і приказок. Наприклад.

Прочитай прислів'я та приказки. У якому значенні вжито дієслова у реченнях? Чому?

- *Хто мови своєї цурається, хай сам себе стидається.*
- *Шабля ранить тіло, а слово – душу.*
- *Без діла жить – тільки небо коптить.*
- *Коли почав орати, то у сопліку ніколи грати.*
- *Не той друг, хто медом маже, а той, хто правду каже.*

Складіть речення про осінь, використовуючи приказку «Як листя жовтіє, то поле смутніє».

ДОДАТОК П

Вправи на вивчення орфографічних правил

1. Прочитай текст. Підкресли дієслова, які містять орфограми. Поясни їх.

Українські діти з нетерпінням чекають 19 грудня. Вони щиро вірять, що в цей день Святий Миколай їм обов'язково щось подарує.

*І справді, кожен з вас уранці **знаходить** під подушкою або в черевичках якийсь подарунок. Але, **зв'яже**, що Святий Миколай кладе подарунки тільки чемним, ввічливим і слухняним дітям. А неслухам він може покласти під подушку різочку.*

*Тож, **дбайте** про те, щоб **здобути** від Миколая у цьому році гарний подарунок.*

З книги «Дванадцять місяців»

- Назви структурні частини тексту. Чи має зв'язне висловлювання композиційну завершеність?

– Поясни орфограми у дієсловах: *чекають, вір(°)ять, знаходить, покласти, дбайте, здобути.*

– ***Зверни увагу!** У виділених словах префікс з- стоїть перед буквами, які позначають дзвінки приголосні звуки.*

У процесі вивчення теми «Дієслово» учитель удосконалює мовлення учнів, використовуючи рідновживану лексику.

2. 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 сперчайтеся. Усі ви мені потрібні. Кожен хороший на своєму місці».

ДОДАТОК Р

Прочитайте фрагмент тексту, з якого твору цей уривок? Хто автор твору. Укажіть, де, і за яких обставин уживаються подібні висловлювання. Назвіть слова, які допомогли дійти таких висновків.

А) Унадився колись давним-давно один страшний змій десь у якусь слободу людей їсти та й виїв чисто всіх, зостався один тільки дід.

– Ну, – каже змій, – завтра тобою поснідаю.

А через ту слободу ішов один бідний хлопець та й зайшов до того діда, проситься ночувати.

– А хіба тобі жити надокучило? – питає його дід.

– Як? – каже бідний хлопець.

Дід розказав йому, що тут змій усіх людей переїв і це завтра його з'їсть.

– Е, – каже хлопець, – подавиться!

От уранці прилітає змій, побачив хлопця.

– О, це добре, – каже, – був один, а тепер двоє. А хлопець:

– Гляди, не подавись! Змій і дивується.

– Як, – каже, – хіба ти сильніший за мене?

– Авжеж.

– Який же ти сильний? Я он, бач... – Та взяв камінь, як здавив, так з каменя мука і посипалась (Українська народна казка «Іван-Побиван»).

Б) Були якось Петько з Миколою в лісі. Суниць вони назбирали мало, зате двох їжаків зловили. Трапились вони на дорозі – ну як їх не взяти?

Понесли хлопці їжаків додому, кожний до себе.

Минуло ще кілька днів. Знову зустрілися хлопчики і засперечались, хто з них більше любить свого їжака. Петько хвалиться, що годує їжака молоком, ганчір'я намостив у коморі, мало не голки йому чистить.

– А ти що зробив для свого їжака? – питає Миколу.

– Нічого, – похмуро відповів хлопчик.

– От бачиш, – сказав Петько, – не любиш ти свого їжака.

– Ні, люблю, – заперечив Микола, – я його оце до лісу відніс, випустив на волю (Олег Буцень «Хто дужче любить»).

В) Жили собі дід і баба, а дітей у них не було. Усе горюють вони, а потім дід і говорить бабі:

– Підемо, баба, у ліс за грибами! Пішли. Збирає баба гриби, глядь - у кустику гніздечко, а в гніздечку сидить качечка. От і говорить баба діду:

– Поглянь, дід, яка красива качечка!

Говорить дід:

– Візьмемо її додому, нехай у нас живе.

Стали її брати, бачать - у неї ніжка переламана. Вони взяли її, принесли додому, зробили їй гніздечко, обклали його пір'ячком, посадили в нього качечку, а самі знову за грибами пішли. Повертаються, бачать – усі в них уже прибране, хліб напечений, борщ зварений. Вони до сусідів запитувати:

– Хто це? Хто це?

Ніхто нічого не знає. (Українська народна казка «Кривенька качечка»).

Г) Свої нори лисиця риє у балках, чагарниках, лісосмугах, а то й просто в полі. В норах робить додаткові тунелі та запасні ходи, де переховується від переслідування, негоди і під час виведення малят. Часто лисиці займають нори інших звірів - борсуків, бабаків.

Раз на рік у норі лисиці з'являються лисенята. Іноді їх буває більше 10. Вони сліпі, глухі, вкриті темно-бурою шерстю. Півтора місяця лисиця годує малят молоком. у цей час вона не виходить із нори. Чотиримісячні лисенята стають самостійними і покидають батьків. Відтоді молоді і старі лисиці починають вести одиноке бродяче життя. До наступної весни.

Живуть лисиці 10-15, у неволі - до 25 років (З журналу).

Оголошення!

Шановні учні, батьки, гості нашого села!

1 вересня 2013 року о 8 год 30 хв відбудеться свято «Першого дзвоника».

Запрошуємо всіх на свято (Із шкільної газети).

Знайдіть у наведених уривках слова, які можна віднести до груп, указаних у таблиці.

<i>у розмові, у побуті</i>	<i>у науці</i>	<i>у газетах, у журналах</i>	<i>у художній літературі</i>	<i>у документах</i>
--------------------------------	----------------	----------------------------------	----------------------------------	---------------------

2. Вправи, які мають на меті не тільки вказати ті чи інші стилістичні засоби, які зустрічаються в тексті, визначити сферу їхнього використання, але й пояснити, яку стилістичну функцію вони виконують, наскільки вони доцільні й необхідні.

– Яким мовленням, розмовним чи діловим, написано лист до подруги. Чи всі слова в тексті вжито доцільно, що ви запропонували б виправити?

Доброго дня, люба подруго!

Хочу привітати тебе з наступаючим Новим роком! Нехай здійсняться твої найзаповітніші мрії! Дуже скучаю за тими теплими літніми днями, які ми проводили з тобою! Як ходили до лісу, відпочивали біля озера, допомагали моїй бабусі на городі!

Хочу спитати, як там Рекс? Мабуть, уже підріс і не такий кумедний! Як у тебе справи? Що нового? Чи є у вас сніг? Ну, більше писати нічого.

Ще трохи, і скоро канікули! Прикро, але приїхати ми не зможемо. Але дуже хотілося б!

Пиши, чекаю на відповідь! З побажаннями твоя подружка Ліза!