

РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

КИЇВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ГАМЗА Анна Володимирівна

УДК: 373.3.016:811.161.2'367.625

**ФОРМУВАННЯ ТЕКСТОТВОРЧИХ УМІНЬ
В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ
ВИВЧЕННЯ ДІЄСЛОВА**

13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова)

Подано на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

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

А. В. Гамза

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор
Рівненського державного гуманітарного університету
Сіранчук Наталія Миколаївна

Рівне –2019

АНОТАЦІЯ

Гамза А.В. Формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.02 - теорія та методика навчання (українська мова). Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2019.

Робота є теоретико-експериментальним дослідженням проблеми формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова, в якому обґрунтовано теоретико-методичні засади й доведено ефективність розробленої системи вправ для формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова; уточнено зміст поняття «формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова», яке потлумачено як процес оволодіння інформаційно-змістовими, структурно-композиційними, граматико-стилістичними та поведінково-рефлексійними вміннями з опорою на ознайомлення учнів початкових класів із граматичними ознаками дієслова як частини мови та формування навичок уживання дієслів у мовленні.

У результаті аналізу психологічної, лінгвістичної та лінгводидактичної літератури виявлено психолого-педагогічні, психолінгвістичні та методичні чинники формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів; визначено комплекс мовно-мовленнєвих умінь, які сприяють процесу текстотворення; розроблено експериментальну систему вправ, побудованих з урахуванням рівнів градації щодо формування в учнів 3-4-х класів текстотворчих умінь.

Під час формування текстотворчих умінь учнів початкових класів враховано принципи (увага до матерії мови, розуміння мовних значень, оцінка виразності мовлення, розвитку мовного чуття, координації творення усного і писемного текстів, комунікативної спрямованості, комплексного підходу до формування текстотворчих умінь, мотивації текстотворення, градаційності);

застосовано традиційні методи (пояснювальні-ілюстративні, репродуктивні, проблемного викладу, частково-пошукові та дослідницькі), а також інтерактивні методи (коло ідей, мозковий штурм, навчаючи-вчусь, навчання в командах досягнень та ін.); використано групу аудіовізуальних засобів навчання, що сприяють удосконаленню в учнів умінь створювати усні й писемні тексти, збагаченню лексичного запасу учнів дієсловами, розвитку в них мовного чуття, дару слова.

Наукова новизна здобутих результатів полягає в тому, що *вперше обґрунтовано* теоретико-методичні засади формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова; *з'ясовано* зміст базових понять дослідження «*текстотворення*», «*текстотворчі вміння*», «*мовленнєві вміння*», *уточнено* зміст поняття «формування текстотворчих умінь учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова»; *схарактеризовано* психологічні чинники формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова та *визначено* лінгводидактичні засади формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова; *проаналізовано* зміст чинних підручників української мови у контексті формування в учнів початкових класів текстотворчих умінь у процесі вивчення дієслова; *розроблено* систему вправ багаторівневої градаційності для формування в учнів початкових класів текстотворчих умінь із використанням дієслівних форм; *подальшого розвитку* набула теорія і методика формування мовленнєвої компетентності учнів початкових класів у процесі вивчення самостійних частин мови на засадах текстоцентричного підходу.

Практичне значення результатів дослідження полягає у можливості використання основних положень дисертації в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти, розробленні програм з української мови, підручників, методичних та навчальних посібників, у практичній роботі вчителів початкових класів.

Достовірність результатів дослідження забезпечена методологічним та теоретичним обґрунтуванням вихідних положень дослідження; опорою на досягнення сучасної лінгвістики, психології, педагогіки, методики навчання української мови, сукупністю використаних методів дослідження, організацією педагогічного експерименту й позитивними результатами дослідного навчання.

Ключові слова: текст, текстотворчі вміння, формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова, система вправ багаторівневої градаційності.

Список опублікованих праць за темою дисертації :

Наукові праці, у яких опубліковані основні наукові результати дисертації

1. Гамза А.В. Аналіз тексту – теоретико-практична основа розвитку мовлення в учнів початкових класів. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки : збірник наукових праць*. Миколаїв : МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2015. Вип. 1(48). С. 72—75.

2. Гамза А.В. Комунікативно-діяльнісний підхід на уроках української мови в початкових класах. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки : збірник наукових праць*. Глухів, 2015. Вип. 28. С. 193—201.

3. Гамза А.В. Методична реалізація формування текстотворчої компетентності у молодших школярів на уроках української мови. *Zbior raportow naukowych. «Pedagogika. Prioryteto we obszary nauki»*. Warszawa : Wydawca : Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2015. pp. 13—20. (Polska)

4. Гамза А.В. Робота з текстом на уроках української мови у початкових класах (2 клас). *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Наукове періодичне видання*. Житомир, 2015. Вип. 2 (80). С. 90—93.

5. Гамза А.В. Розвиток текстотворчих умінь у молодших школярів під час засвоєння знань про дієслово. *Zbior raportow naukowych. «Pedagogika.*

Współczesna nauka. Nowy wygląd». Warszawa : Wydawca : Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2015. pp. 37—42. (Polska)

6. Гамза А.В. Формування морфологічних умінь та навичок молодших школярів як необхідна умова розвитку текстотвірної компетентності на уроках української мови. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Херсон : Видавництво ХДУ, 2015. Вип. LXVIII. С. 79—84.

7. Гамза А.В. Формування увиразненого мовлення молодших школярів у процесі роботи над дієсловом. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки : збірник наукових праць*. Миколаїв : МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2015. Вип. 4(51). С. 45—49.

8. Гамза А.В. Методична реалізація описової функції дієслова у процесі формування текстотвірних умінь. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки : збірник наукових праць*. Миколаїв : МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2016. Вип. 3 (54). С. 29—33.

9. Гамза А.В. Формування словниково-логічних навичок у молодших школярів під час аналізу тексту на уроках української мови. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Наукове періодичне видання*. Житомир, 2016. Вип. 1(83). С. 38—42.

10. Гамза А.В. Формування текстотвірної компетентності молодших школярів засобом синтаксичної роботи на уроках української мови. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Педагогічні науки : збірник наукових праць*. Тернопіль, 2016. Вип. 3. С. 41—46.

11. Гамза А.В. Формування текстотвірної компетентності у молодших школярів на засадах лінгводидактики. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки: збірник наукових праць*. Бердянськ : ФО-П, 2016. Вип. 1. С. 48—53.

12. Гамза А.В. Формування у молодших школярів текстотворчих умінь у процесі вивчення дієслова. *ScienceRise : Pedagogical Education. (Scientific Journal)*. Kharkiv, 2016, no. 10(6), pp. 10—13. (Ukraine)

13. Гамза А.В. Методичні основи формування текстотворчих умінь у процесі вивчення дієслова як складова розвитку зв'язного мовлення молодшого школяра. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки : збірник наукових праць*. Миколаїв : МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2017. Вип. 2 (57). С. 132—137.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

14. Гамза А.В. Формування в учнів навчально-мовних лексичних умінь. *Мова і культура. (Науковий журнал)*. Київ : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2014. Вип. 17. Т. VII (175). С. 540—545.

15. Гамза А.В. Методологічні основи процесу текстотворення під час вивчення описової функції дієслова. *Вісник Харківського національного університету. Педагогічні науки : фаховий збірник матеріалів конференції*. Харків, 29 вересня 2016 р. С. 45—48.

16. Гамза А.В. Психолого-педагогічні умови формування текстотворчих умінь у процесі вивчення дієслова. *Мова і культура. (Науковий журнал)*. Київ : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2016. Вип. 19. Т. III (183). С. 366—371.

17. Гамза А.В. До проблеми реалізації описової функції дієслова у процесі текстотворення на уроках зв'язного мовлення. *Мова і культура. (Науковий журнал)*. Київ : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2017. Вип. 20. Т. I (186). С. 287—292.

18. Гамза А.В. До проблеми текстотворення в процесі вивчення дієслова на уроках української мови. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»*. Острог : Вид-во НаУОА, 2017. Вип. 68. С. 145—149.

19. 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.

20. Гамза А.В. Методика роботи над процесом опису дії під час формування текстотворчих умінь у молодших школярів. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Педагогічні науки: збірник наукових праць*. Кропивницький : РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2017. Вип. 156. С. 182—186.

21. Гамза А.В. Формування у молодших школярів текстотворчих умінь у процесі вивчення дієслова. *Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. Педагогічні науки: збірник наукових праць*. Рівне: РДГУ, 2017. Вип. 15 (58). С. 58—60.

ANNOTATION

Hamza A. V. Forming text creative skills of primary schoolchildren in the process of learning the verbs. – Qualifying research work as a manuscript.

Thesis for a candidate degree in pedagogical sciences, specialty 13.00.02 - theory and methods of teaching (the Ukrainian language). Borys Grinchenko Kyiv University. Kyiv, 2019.

This thesis represents a theoretical-and-experimental study on the issue of forming text creative skills of primary schoolchildren in the process of learning the verbs, in which theoretical-and-methodological foundations are substantiated and the efficiency of the elaborated system of exercises for forming text creative skills of primary schoolchildren in the process of learning the verbs is proved; the content of the notion «forming text creative skills of primary schoolchildren in the process of learning the verbs» is construed as a process of acquiring informational-and-meaningful, structural-and-compositional, grammatical-and-stylistic and behavioural-and-reflexive skills based on grammatical indicators of verbs as parts of speech introduced to primary schoolchildren for developing the skills of using the verbs in speech.

As a result of a review of psychological, linguistic and linguodidactic literature, psychological-and-pedagogical, psycholinguistic and methodological factors for forming text creative skills of primary schoolchildren are determined; a range of linguistic and speech skills enabling text forming process is defined; an experimental system of exercises designed regarding levels of gradation as to text creative skills of 3rd-4th graders is elaborated.

While forming text creative skills of primary schoolchildren, the principles (focus on the substance of a language, awareness of linguistic meanings, evaluation of expressiveness of speech, fostering linguistic flair, co-ordination of creation of oral and written texts, communicative orientation, complex approach to the formation of text creative skills, motivation of text formation and grading) are considered; traditional methods (explanatory and illustrative, reproductive, problem-based, exploratory and research) as well as interactive methods (a round of

ideas, brain storming, teaching-and-learning, learning in teams of achievements, etc.) are employed; a range of audio-visual training tools enabling improvement of the skills of creating oral and written texts, enrichment of the pupils' vocabulary with verbs and development of their linguistic flair and speech skills are applied.

The scientific novelty of the research findings is that *for the first time* the theoretical and methodological foundations for forming text creative skills of primary schoolchildren in the process of learning the verbs *are substantiated*; the content of the basic concepts of the study, notably «*text creation*», «*text creative skills*», «*speech skills*» *is defined*, the content of the notions «forming text creative skills of primary schoolchildren in the process of learning the verbs» *is clarified*; psychological factors for forming text creative skills of primary schoolchildren in the process of learning the verbs *are specified* and linguodidactic foundations for forming text creative skills of primary schoolchildren in the process of learning the verbs *are determined*; the content of the applicable textbooks in Ukrainian in the context of forming text creative skills of primary schoolchildren in the process of learning the verbs *is analyzed*; a system of multilevel gradation for forming text creative skills of primary schoolchildren using verb forms *is elaborated*; the theory and methodology for forming speech competence of primary schoolchildren in the process of learning parts of speech on the basis of text-centered approach *are further developed*.

Practical implications of the study lie in the opportunity to implement the core provisions of the presented study in the teaching and educational process of secondary schools, in designing programs and curricula in Ukrainian, writing and developing textbooks, methodological and training manuals and in practical work of primary school teachers.

The validity of the results of the study is provided by methodological and theoretical substantiation of the reference provisions of the study; reliance on the achievements of the state-of-the-art linguistics, psychology, pedagogy and methodology of teaching Ukrainian; the array of the methods applied; arrangement

and implementation of the pedagogical experiment and positive results of the research training.

Key words: *text, text creative skills, forming text creative skills of primary schoolchildren in the process of learning the verbs, system of exercises of multilevel gradation.*

List of published works on the topic of the dissertation:

Scientific papers, in which the main scientific results of the dissertation are published

1. Hamza A. V. Text analysis is a theoretical and practical basis of speech development in elementary school students. *Naukoviy visnik Mikolaiivs'kogo natsional'nogo universitetu imeni V.O. Sukhomlins'kogo. Pedagogichni nauki: zbirnik naukovikh prats' / za red. prof. Anatoliya Sitchenka*, Mykolayiv, 2015, no. 1 (48), pp. 72 – 75.

2. Hamza A. V. Communicative-activity approach in Ukrainian lessons in elementary classes. *Naukove periodichne vidannya. Visnik Glukhivs'kogo NPU im. O. Dovzhenka*, Glukhov, 2015, no.28, pp.193 – 201. (in Ukraine) ISSN 2410-0897

3. Namza A. V. Methodical realization of the formation of literacy competency among junior pupils in Ukrainian lessons. *Zbirnik naukovikh prats': Pedagogika. Prioriteti rozvitku nauki*, Zakopane, 2015, no.29, pp. 13 – 20. (in Poland) ISBN: 978-83-65207-50-0 (t.1)

4. Hamza A. V. Working with text on Ukrainian lessons in elementary school (Grade 2). *Naukove periodichne vidannya. Visnik Zhitomirs'kogo derzhavnogo universitetu imeni Ivana Franka*, Zhytomyr, 2015, no. 2(80), pp. 90 – 93. (in Ukraine) ISSN 2076-6173

5. Hamza A. V. Development of text-making skills at junior pupils during the acquisition of knowledge about the verb. *Zbirnik naukovikh prats'. Pedagogika. Sovriemiennaia nauka. Novyyi vzhliad*. Wroclaw, no.28, pp. 37 – 42. (in Poland) ISBN: 978-83-64-652-82-0 (t.2)

6. Hamza A. V. Formation of morphological skills and skills of junior pupils as a necessary condition for the development of text-making competency in Ukrainian language lessons. *Zbirnik naukovikh prats'. Pedagogichni nauki*, Kherson, 2015, no.68, pp. 79 – 84. (in Ukraine) ISSN 2413-1865

7. Hamza A. V. Formation of expressive speech of junior pupils in the process of working on the verb. *Naukoviy visnik Mikolaiivs'kogo natsional'nogo universitetu imeni V.O. Sukhomlins'kogo. Pedagogichni nauki: zbirnik naukovikh prats' / za red. prof. Anatoliya Sitchenka*, Mykolayiv, 2015, no.4 (51), pp. 45 – 49. (in Ukraine)

8. Hamza A. V. Methodical realization of descriptive verb function in the process of formation of text-making abilities. *Naukoviy visnik Mikolaiivs'kogo natsional'nogo universitetu imeni V.O. Sukhomlins'kogo. Pedagogichni nauki: zbirnik naukovikh prats' / za red. prof. Anatoliya Sitchenka*, Mykolayiv, 2016, no.4 (55), pp. 29 – 33. (in Ukraine) ISSN 2518-7813

9. Hamza A. V. Formation of vocabulary-logic skills at junior pupils during the analysis of the text in the lessons of the Ukrainian language. *Naukove periodichne vidannya. Visnik Zhitomirs'kogo derzhavnogo universitetu imeni Ivana Franka*, Zhytomyr, 2016, no. 1(83), pp. 38 – 42. (in Ukraine) ISSN 2076-6173

10. Hamza A. V. Formation of text-making competence of junior pupils by means of syntactic work in Ukrainian lessons. *Naukovi zapiski Ternopil's'kogo natsional'nogo pedagogichnogo universitetu imeni Volodimira Gnatyuka. Seriya: pedagogika*, Ternopil, 2016, no.3, pp. 41 – 46. (in Ukraine) ISSN 2311-6382

11. Hamza A. V. Formation of text-making competency in junior pupils on the basis of linguodidactics. *Naukovi zapiski Berdians'kogo derzhavnoho pedagogichnogo universitetu. Seriya: pedagogika*, Berdyans'k, 2016, no.1, pp. 48 – 53. (in Ukraine) ISSN 2412-9208

12. Hamza A. V. Formation of text-creating skills in junior pupils in the process of studying the verb. *ScienceRise: Pedagogical Education. (Scientific Journal)*. Kharkiv, 2016, no. 10(6), pp. 10 – 13. (in Ukraine) ISSN 2313-6286

13. Hamza A. V. Methodical bases of formation of text-creation skills in the process of study of the verb as a component of the development of coherent speech

of junior schoolboy. *Naukoviy visnik Mikolaïvs'kogo natsional'nogo universitetu imeni V.O. Sukhomlins'kogo. Pedagogichni nauki: zbirnik naukovikh prats'*, Mykolayiv, 2017, no.2 (57), pp. 132 – 137. (in Ukraine) ISSN 2518-7813

Scientific papers certifying the approbation of the dissertation materials

14. Hamza A. V. The students of educational-language lexical abilities have forming. *Mova i kultura. (Naukovyi zhurnal)*, Kiev, no.17, pp. 540 – 545. (in Ukraine)

15. Hamza A. V. Methodological foundations of the process of text formation during the study of the descriptive function of the verb. *Visnik Kharkivs'koho natsional'nogo universitetu: Pedagogical Education*. Kharkiv, 29 Sp., 2016, pp. 45 – 48. (in Ukraine)

16. Hamza A. V. Psychological-pedagogical conditions of formation of text-making skills in the process of studying the verb. *Mova i kultura. (Naukovyi zhurnal)*, Kiev, 2016, no.19, pp. 366 – 371. (in Ukraine)

17. Hamza A. V. The problem of the implementation of the descriptive verb function in the process of texting in the lessons of coherent speech. *Mova i kultura. (Naukovyi zhurnal)*, Kiev, 2017, no. 20, pp.287 – 292. (in Ukraine)

18. Hamza A. V. The problem of text-formation in the process of studying the verb in the lessons of the Ukrainian language. *Naukovi zapiski Natsional'nogo universitetu «Ostroz'ka akademiya». Seriya «Filologichna»*, Ostroh, 2017, no. 68, pp. 145 – 149. (in Ukraine) ISSN 2519-2558

19. Hamza A. V. Application of elements of descriptive verb function in the process of formation of text-making skills by junior pupils. *Naukovi zapiskiyu. Seriya: Pedagogichni nauki. Kropivnits'kiy: RVV TsDPU im. V. Vinnichenka*, Kropyvnytskyi, 2017, no.150, pp. 231 – 235. (in Ukraine) ISBN 978-7406-57-8, ISSN 2415-7988

20. Hamza A. V. Methodology of the process of describing the action during the formation of text-making skills in junior pupils. *Naukovi zapiskiyu. Seriya: Pedagogichni nauki. Kropivnits'kiy: RVV TsDPU im. V. Vinnichenka*,

Kropyvnytskyi, 2017, no.150, pp. 182 – 186. (in Ukraine) ISBN 978-7406-57-8, ISSN 2415-7988

21. Hamza A. V. Formation of text-creating skills in junior pupils in the process of studying the verb. *Onovlennya zmistu, form ta metodiv navchannya i vikhovannya v zakladakh osviti: Zbirnik naukovikh prats'. Naukovi zapiski Rivnens'kogo derzhavnogo gumanitarnogo universitetu*, Rivne, 2017, no.15 (58), pp. 58 – 60. (in Ukraine) ISBN 966-7281-10-7

ЗМІСТ

ВСТУП	16
РОЗДІЛ I. Теоретичні засади формування текстотворчих умінь учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова	24
1.1. Сутнісні характеристики ключових понять дослідження.....	24
1.2. Психологічні та психолінгвістичні чинники формування текстотворчих умінь учнів початкових класів.....	33
1.3. Лінгвістичні засади формування текстотворчих умінь у процесі вивчення дієслова.....	47
ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ	69
РОЗДІЛ II. Теорія і практика формування текстотворчих умінь учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова	71
2.1. Стан сформованості текстотворчих умінь в учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова.....	71
2.2. Сучасні підходи до формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова.....	81
2.3. Лінгводидактичні засади формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова.....	87
ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ	106
РОЗДІЛ III. Експериментальна перевірка розробленої методики формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова	108
3.1.Завдання, зміст та результати констатувального етапу експериментального дослідження.....	108
3.2.Характеристика експериментальної роботи, її мета й завдання.....	122
3.3. Перебіг формувального етапу педагогічного експерименту.....	130
3.4.Перевірка й аналіз результатів упровадження експериментальної методики в практику шкільного навчання.....	157
ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ	168
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	172

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	175
ДОДАТКИ.....	209

ВСТУП

На сучасному етапі реформування системи освіти в Україні, переосмислення освітньої парадигми особливої актуальності набувають проблеми формування успішного мовця, створення освітнього простору, спрямованого на розвиток і саморозвиток учня, який володіє системою знань, розвиненими комунікативними та творчими здібностями, навичками текстотворення. На це зорієнтовують Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»)), Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Державний стандарт початкової загальної освіти, Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти.

Розвиток мовлення учнів набув статусу провідного принципу навчання української мови в закладах загальної середньої освіти, зокрема в її початковій ланці. У цьому контексті стратегічний документ «Нова українська школа» є методологічним орієнтиром у формуванні особистості, спроможної не лише здобувати знання, а й уміло застосовувати їх у процесі власної життєдіяльності та розвитку, репрезентувати себе в різних видах навчальної діяльності, текстотворчій зокрема. Проблема формування текстотворчих умінь учнів початкових класів тісно пов'язана з оволодінням лексико-граматичною структурою мовлення, комунікативно доцільним використанням мовних засобів у будь-якій мовленнєвій ситуації, умінням користуватися багатством української мови, правильно, точно й виразно висловлювати власні думки в процесі спілкування.

Значний інтерес науковців до проблеми текстотворення ілюструє її **актуальність** та важливість. У психолого-педагогічній літературі обґрунтовано питання породження й розуміння тексту (Н. Болотнова, Н. Валгіна, І. Гальперін, Л. Доблаєв, М. Жинкін, І. Зимня, О. Леонтєв, І. Синиця, З. Тураєва та ін.); лінгвістичної природи тексту (І. Арнольд, Н. Арутюнова, Ш. Баллі, Ф. Бацевич, М. Бахтін, Е. Бенвеніст, Т. Єщенко, А. Загнітко, І. Ковалик, І. Кочан, Л. Мацько, О. Москальська, О. Селіванова та

ін.). Проблему текстотворення в контексті мовленнєвого розвитку розглянуто в працях дослідників дошкільної освіти (А. Богуш, О. Бородич, Н. Гавриш, К. Крутій, Є. Тихеева, І. Ушакова, В. Яшина та ін.); початкової та середньої (В. Бадер, З. Бакум, Н. Бібік, Л. Варзацька, М. Вашуленко, О. Глазова, Н. Голуб, О. Горошкіна, Н. Грона, С. Дубовик, В. Каліш, О. Караман, С. Караман, О. Копусь, К. Климова, О. Кучерук, Т. Ладиженська, М. Львов, Т. Маркотенко, С. Омельчук, М. Пентиліук, Н. Сіранчук, Н. Скрипченко, В. Собко, С. Соловейчик, В. Статівка, І. Хом'як, О. Хорошковська, С. Яворська та ін.).

У лінгводидактиці описано варіативні методики формування усного й писемного мовлення, діалогічного і монологічного висловлення, прийоми роботи з текстом на уроках української мови в початкових класах. Упродовж останнього двадцятиріччя з'явилася низка дисертаційних праць, присвячених розвитку мовленнєво-творчої діяльності (Н. Гавриш); основним аспектам наступності та перспективності у формуванні текстотворчих умінь учнів початкових і 5-х класів у загальноосвітніх школах (О. Глазова); проблемі формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів (Н. Грона); збагаченню словникового запасу учнів початкових класів в умовах формування лексичної компетентності на уроках української мови (Н. Сіранчук); розвитку в учнів початкових класів навичок складання текстів-описів (В. Собко); збагаченню словникового запасу учнів початкових класів дієслівними формами (Н. Чепелюк).

Проблема формування в учнів текстотворчих умінь у процесі вивчення дієслова з опорою на всі види мовленнєвої діяльності в українській лінгводидактиці залишалася на периферії наукових досліджень, а, відповідно, не усвідомлювалася належним чином учителями початкових класів. З огляду на відсутність напрацювань означена проблема в шкільній практиці розв'язувалася повільно, унаслідок чого учні нерідко зазнавали труднощів у використанні необхідних форм дієслова в усному й писемному мовленні, не

сприймали, тому й не застосовували дієслово як важливий експресивний засіб побудови тексту.

Вправне вживання дієслова як експресивного засобу побудови тексту є показником якісного, емоційного, багатого мовлення учнів початкових класів, уживання дієслів у незвичайному метафоричному значенні уможлиблює художнє відтворення дійсності, проте аналіз теоретико-методичної та навчальної літератури і практики навчання української мови в закладах загальної середньої освіти засвідчує, що проблему формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова досліджено недостатньо. Актуальність і недостатня розробленість проблеми в українській лінгводидактиці й зумовили вибір теми дисертаційної праці **«Формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертацію виконано відповідно до наукової теми кафедри теорії і методик початкової освіти Рівненського державного гуманітарного університету «Теоретико-методичні основи компетентнісно орієнтованого навчання у початковій школі» (державний реєстраційний номер 0116 U 007737). Тему дисертації затверджено вченою радою Рівненського державного гуманітарного університету (протокол №3 від 24.03.2016 р.), узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук при НАПН України (протокол № 4 від 26.04.2016 р.) та уточнено на засіданні кафедри української мови Інституту філології Київського університету імені Бориса Грінченка у формулюванні «Формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова».

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні теоретико-методичних засад та розробленні системи вправ для формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова.

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

1. Розкрити й уточнити сутнісні характеристики базових понять дослідження.

2. Схарактеризувати психологічні чинники формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова.

3. Визначити лінгводидактичні засади формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова.

4. Проаналізувати зміст чинних підручників української мови у контексті формування в учнів початкових класів текстотворчих умінь під час вивчення дієслова.

5. Розробити систему вправ для формування в учнів початкових класів текстотворчих умінь із використанням дієслівних форм й експериментально перевірити її ефективність.

Об'єкт дослідження – формування в учнів початкових класів текстотворчих умінь у процесі навчання української мови.

Предмет дослідження – підходи, принципи, система вправ для формування в учнів початкових класів текстотворчих умінь на уроках української мови під час вивчення дієслова.

Теоретико-методологічною основою дослідження є основні положення і висновки фундаментальних теорій та концепцій, присвячені: філософському осмисленню сучасних тенденцій розвитку освіти (В. Андрущенко, В. Кремень, В. Лутай, В. Огнев'юк, С. Подмазін, М. Романенко та інші), реалізації компетентнісного підходу в освіті (І. Бех, Н. Бібік, О. Пометун, О. Савченко, С. Сисоєва, Л. Хоружа), а також сучасні психолого-педагогічні теорії про взаємозв'язок навчання, виховання й розвиток особистості (Ю. Бабанський, Л. Виготський, С. Гончаренко, Д. Ельконін, І. Зимня, С. Рубінштейн), теоретичні підходи до визначення й характеристики основних понять тексту та його складників (Ф. Бацевич, І. Гальперін, А. Загнітко, Н. Зарубіна, В. Кухаренко, В. Масальський, О. Москальська, В. Мельничайко, О. Селіванова та ін.); психолінгвістичні основи мовленнєвої комунікації (Л. Виготський, М. Жинкін, І. Зимня,

О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, І. Синиця), проблеми формування текстотворчих умінь учнів на уроках української мови (О. Андрієць, В. Бадер, М. Греб, Н. Грона, Т. Донченко, Р. Дружененко, К. Климова, С. Омельчук, М. Пентилюк, К. Пономарьова, Л. Попова, Н. Сіранчук, Г. Шелехова, С. Яворська та ін.). формування текстотворчих умінь та текстотворчої компетентності (А. Богуш, О. Божко, М. Вашуленко, Н. Гавриш, Н. Голуб, О. Горошкіна, Т. Донченко, Т. Дридзе, М. Жинкін, О. Караман, С. Караман, Т. Ладиженська, М. Львов, Л. Мацько, Л. Овсієнко, І. Хом'як та ін.).

Для розв'язання визначених завдань використано такі **методи дослідження**:

- *теоретичні*: аналіз філософської, психолінгвістичної, педагогічної, лінгводидактичної й мовознавчої літератури для обґрунтування теоретико-методичних засад дисертаційної праці; синтез і узагальнення наукових положень з обраної проблеми для розроблення системи вправ, спрямованої на формування в учнів початкових класів текстотворчих умінь у процесі вивчення дієслова;

- *емпіричні*: вивчення педагогічної документації; анкетування вчителів; педагогічний експеримент задля перевірки ефективності розробленої системи вправ, спрямованої на формування в учнів початкових класів текстотворчих умінь у процесі засвоєння дієслова; консультації, семінари для вчителів і методистів, проведення здобувачем уроків за експериментальною методикою та їх аналіз, педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний та контрольний етапи);

- *статистичні*: кількісний аналіз експериментальних даних для отримання достовірних результатів щодо ефективності розробленої системи вправ, порівняльна характеристика результатів експерименту.

Наукова новизна здобутих результатів полягає в тому, що *вперше обґрунтовано* теоретико-методичні засади формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова; *з'ясовано* зміст базових понять дослідження «*текстотворення*», «*текстотворчі вміння*», «*мовленнєві*

вміння», уточнено зміст поняття «формування текстотворчих умінь учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова»; схарактеризовано психологічні чинники формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова та визначено лінгводидактичні засади формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова; проаналізовано зміст чинних підручників української мови у контексті формування в учнів початкових класів текстотворчих умінь у процесі вивчення дієслова; розроблено систему вправ багаторівневої градаційності для формування в учнів початкових класів текстотворчих умінь із використанням дієслівних форм; подальшого розвитку набула теорія і методика формування мовленнєвої компетентності учнів початкових класів у процесі вивчення самостійних частин мови на засадах текстоцентричного підходу.

Практичне значення результатів дослідження полягає в можливості використання основних положень дисертації в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти, розробленні програм з української мови, підручників, методичних та навчальних посібників, у практичній роботі вчителів початкових класів.

Достовірність результатів дослідження забезпечено методологічним та теоретичним обґрунтуванням вихідних положень дослідження; опорою на досягнення сучасної лінгвістики, психології, педагогіки, методики навчання української мови, сукупністю використаних методів дослідження, організацією педагогічного експерименту й позитивними результатами дослідного навчання.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота здійснювалась на базі закладів загальної середньої освіти України: Рівненського навчально-виховного комплексу «Колегіум» (№241 від 18 жовтня 2017 р.), Загальноосвітньої школи I-III ступеня №18 м. Рівне (№248 від 8 грудня 2016 р.), Дубогаївської загальноосвітньої школи I-III ступеня Прилуцької райдержадміністрації (№169 від 23 грудня 2016 р.),

Дідівської загальноосвітньої школи I-III ступеня Прилуцької районної державної адміністрації (№87 від 9 листопада 2017 р.), Чернівецької загальноосвітньої школи I-III ступенів №24 (№954 від 5 грудня 2018 р.). В експериментально-дослідному навчанні брало участь 296 учнів 3-4-х класів. До анкетування було залучено 53 вчителі початкових класів.

Апробація результатів дослідження здійснювалася на науково-практичних конференціях і семінарах різних рівнів: 1) *міжнародних науково-практичних конференціях*: «Педагогика Современная наука. Новый взгляд / Pedagogika Wspolczesna nauka. Nowy wyglad» (м. Вроцлав, 30-31 січня 2015 р.); «Педагогика. Пріоритети розвитку науки / Pedagogika. Priorytety we obszary nauki» (м. Закопане, 29-30 листопада 2015 р.); «Мова і культура» імені Сергія Бураго (м. Київ, 22-25 червня 2015 р.); «Проблеми та перспективи розвитку освіти» (м. Київ, 25-26 березня 2016 р.); «Професійна підготовка вчителя початкової школи: актуальні проблеми філології і лінгводидактики» (м. Луцьк, 3 червня 2016 р.); «Мова і культура» імені Сергія Бураго (м. Київ, 20-23 червня 2016 р.); «Сучасна педагогіка: теорія, методика і практика» (м. Ужгород, 23-24 червня 2017 р.); «Актуальні проблеми педагогіки і психології» (м. Херсон, 5 квітня 2017 р.); «Мова і культура» імені Сергія Бураго (м. Київ, 25-27 червня 2017 р.); «Концептуальні шляхи розвитку: педагогічні науки» (м. Львів, 11-12 травня 2018р.); «Наука та стратегія» (м. Київ, 30-31 березня 2018 р.); «Концептуальні шляхи розвитку науки» (м. Київ, 5-6 квітня); «Психолого-педагогічні проблеми становлення сучасного фахівця» (м. Харків, 18-19 травня 2018 р.); «Сходи в науку» (м. Моррісвіллль США, 6 жовтня 2018 р.); «Актуальні питання освіти і науки» (м. Харків, 10-11 листопада 2018 р.); 2) *усеукраїнських науково-практичних конференціях*: «Мовна особистість студента в перспекції сучасної лінгводидактики» (м. Миколаїв, 7-8 листопада 2016 р.); «Пріоритети філологічної освіти» (м. Рівне, 27 жовтня 2016 р.); «Фундаментальні та прикладні дослідження у сучасній науці» (м. Харків, 30 жовтня 2016 р.); «Актуальні проблеми культури української мови і мовлення»

(м. Острог, 9-10 листопада 2017 р.); «Актуальні проблеми в системі освіти: загальноосвітній навчальний заклад – доуніверситетська підготовка – вищий навчальний заклад» (м. Київ, 27 квітня 2017 р.; 18 квітня 2018 р.); «Компетентнісно орієнтовані педагогічні технології у початковій освіті» (м. Рівне, 14 березня 2017 р.); «Сучасна освіта: методологія, теорія, практика» (м. Дніпро, 12 квітня 2018 р.); «Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір» (м. Луцьк, 31 травня-1 червня 2018 р.).

Публікації. Основний зміст дисертації висвітлено в 21 одноосібній праці, із них 11 статей у фахових виданнях України, 2 статті у міжнародних виданнях, внесених до наукометричної бази INDEX COPERNICUS, 8 публікацій апробаційного характеру.

Структура й обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, що містить 405 найменувань (із них іноземною мовою – 10), додатків. Повний обсяг дисертації – 221 сторінка (із них 170 сторінок основного тексту). У роботі вміщено 10 таблиць та 7 рисунків.

РОЗДІЛ І.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ТЕКСТОТВОРЧИХ УМІНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДІЄСЛОВА

1.1. Сутнісні характеристики ключових понять дослідження

Розвиток україномовної освіти формує вміння в учнів початкових класів спілкуватись рідною мовою для духовного, культурного й національного самовияву, використанні її в особистому і суспільному житті, вихованні стійкої мотивації до вдосконалення усного й писемного мовлення, сприянні в індивідуальному розвитку учнів та взаємодії між ними через розвиток комунікативних умінь, зокрема усного й писемного текстотворення, розвитку уяви та творчого мислення за допомогою продукування творів-есе, формування вмінь опрацьовувати тексти різних видів і стилів, удосконаленні навички спілкування. Вільне оволодіння українською мовою учнями початкової ланки освіти виявляється у розвитку комунікативної компетентності, одним із складників якої є формування текстотворчих умінь в учнів [353, 124-125].

У результаті теоретичного осмислення значної частини наукових досліджень, що віддзеркалюють пошуки ефективних шляхів упровадження системи вправ багаторівневої градаційності для формування в учнів початкових класів текстотворчих умінь із використанням дієслівних форм, у розділі розкрито зміст базових понять дослідження: *«текстотворчі вміння»*, *«мовленнєві вміння»*, *«текстотворення»*.

Вивчення джерельної бази з проблеми дослідження дало змогу констатувати, що текстотворення починається із авторського задуму, який формується у механізмі утримання і випередження, тоді як процес текстотворення стосується не окремого речення, а всього висловлення, що й спрямовує перебіг думки під час його побудови. Зміст поняття *«текстотворення»* потлумачено в роботі 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. Аналіз і синтез спеціальних джерел засвідчує, що мовленнєві вміння учнів початкових класів формуються передусім шляхом сприймання, розуміння тексту та поетапного його творення. Поняття «мовленнєві вміння» схарактеризовано в роботі як уміння аналізувати тексти-взірці різної жанрово-стильової належності, визначати функції мовних одиниць у текстах, створювати власні тексти відповідно до мовленнєвої ситуації.

Текстотворення уможлиблює лінійне розгортання думки в напрямі думка – текст, а порядок розташування відповідних етапів є наступним: мотив – задум – внутрішнє програмування – реалізація – контроль. Н. Голуб стверджує, що на уроці української мови текст є джерелом інформації, продуктом діяльності, засобом діяльності і об'єктом діяльності. Дослідниця розуміє текстотворчу діяльність учнів як організовану вчителем чи само організовану планомірну роботу, спрямовану на продукування текстів різних типів, стилів і жанрів. Ефективність її залежить від сформованості відповідних умінь і навичок учнів початкових класів [100, 74].

Окреслюючи основні питання щодо формування змісту словосполучи «текстова діяльність» значущим для нас виявилось дисертаційне дослідження Т. Дрідзе, яка вперше виділила поняття «текстова діяльність» як самостійний категоріальний статус української мови [128, 87]. Варто зазначити, що ефективність текстової діяльності виражено потребою автора, який може виступати як від власного імені (першої особи), так і від імені реальної або уявної особи з метою висловлення значущої інформації або відображення системи послідовних дій осіб, предметів чи явищ. Текстова діяльність учнів початкових класів передбачає усвідомлення вже пережитих дій, думок, які вони висловлюють у своїх текстах та реалізують в усному мовленні за допомогою вербальної інтерпретації. Логіка нашого дослідження потребувала уточнення семантичного наповнення базового поняття «текстотворчі вміння».

У результаті студіювання наукових праць Н. Болотнової, Н. Голуб, О. Глазової, Н. Грони, Т. Дрідзе, І. Зимньої, Т. Ладиженської, О. Леонтьєва з'ясовано, що процеси формування мовленнєвих і текстотворчих умінь не є тотожними [40; 100; 95; 110; 128; 156; 203; 211].

Зіставлення наукових поглядів доводить, що трактування поняття «мовленнєві вміння» є об'єктивним за змістом, адже через висловлення власних думок (тексти) відбувається формування комунікативної компетентності учнів початкових класів.

Аналіз наукових праць О. Божко, переконує, що текстотвірні вміння – це такий вид мовленнєвих умінь, що ґрунтується на засвоєних знаннях, сформованих навичках і забезпечує ефективну текстотвірну діяльність [39, 3].

Проте, важливою для нашого дослідження є думка Н. Болотнової, яка трактує поняття «текстотвірчі вміння» як сукупність знань мовних ресурсів, сфер, ситуацій і умов спілкування; знання про адресата і дійсність; вміння висловлювати свій погляд на світ, усвідомлення індивідуального авторського стилю [40, 303].

Дослідниця О. Глазова групує текстотвірчі вміння, узгоджуючи їх із психолінгвістичною моделлю породження висловлення та виділяє такі групи: інформативно-змістові; структурно-композиційні; граматики-стилістичні; редакційні [96, 24].

У курсі вивчення української мови спілкування можна розглядати як текстову діяльність [129, 149], якої потрібно навчати. Зазвичай, на перших етапах розвитку текстової діяльності, яка супроводжується формуванням текстотворчих умінь в учнів початкових класів, тексти можуть містити роз'єднані частини, тобто речення, які логічно не поєднані за змістом висловлення.

Н. Болотнова виділяє такі види текстової діяльності: текстосприймальна – читання, слухання тексту; текстотворча – написання тексту; інтерпретаційна – сприйняття і розуміння тексту [40, 301].

Створюючи текст (усний чи письмовий), учні спираються на власний лексичний запас слів і граматичні моделі – матеріал довготривалої пам'яті. Другий компонент довготривалої пам'яті – накопичення уявлень і понять про навколишнє, набуте у різні моменти життя. Окрім довготривалої пам'яті, у процесі мовлення важлива роль належить оперативній пам'яті. Вона діє декілька секунд: відбирає із довготривалої пам'яті синтаксичні схеми і включає у неї слова. Сутність оперативної пам'яті зводиться до двох функцій: утримання двох написаних чи сказаних слів під час побудови речення; випередження двох сусідніх синтаксично зв'язаних слів. Такий процес прослідковується у ланцюгу творення речення і тексту [17].

Оскільки текстотворення починається із авторського задуму, який формується в механізмі утримання і випередження, то цей процес стосується не окремого речення, а всього висловлювання, що спрямовує хід думки під час його побудови. Важливим для нашого дослідження є думки вчених про виникнення авторського задуму з *мотивів спілкування*. В учнів виникає бажання, потреба розповісти про якісь події, довести своє твердження, описати суттєві ознаки явищ дійсності, які вони сприймають. З огляду на мету і ситуацію спілкування, виникає думка про те, що учень скаже (напише), як, з якою метою. Орієнтація у завданнях і обставинах спілкування – *це перший етап структури текстотворення*.

Окреслений етап призводить до виникнення об'єктивних труднощів у мовця. Під час сприймання предмети дійсності даються нашій свідомості невідокремлено, а злито. Щоб передати послідовно думки про предмет, який учень сприймає, варто виокремити характерні ознаки у їхніх зв'язках; визначити, які з них головні, і підпорядкувати їм другорядні, уточнюючі, пояснюючі; передати цю складну залежність ознак предмета відповідними мовними засобами. Процес текстотворення учнями початкових класів має бути таким виразним і чітким, аби той, до кого звернене їхнє мовлення, одержав точні уявлення про повідомлений і сприйнятий предмет. Іншими

словами, під час текстотворення виникає необхідність чітко уявляти хід думки адресата, тобто необхідний випереджуючий синтез всього тексту.

Другий етап текстотворення – планування. Учень обмірковує попередній план розкриття задуму, окреслює основну тему висловлювання, його серцевину, знаходить підхід до визначеного центру, потім обмірковує висновки й кінцівку. Цей план спочатку схематичний, не розгорнений у деталях. Він безперервно уточнюється, змінюється у процесі творчості.

Коли певна частина висловлювання вже знайшла своє словесне вираження, учень, обмірковуючи подальший хід думки, бере до уваги те, що вже створено. Зміст побудованого фрагмента постає у згорненому, узагальненому вигляді; промовлені чи написані слова перетворюються на код внутрішнього мовлення – зорові уявлення, різноманітні схеми, блоки. У такому самому коді відбувається планування і наступних частин тексту.

Працюючи над продовженням складання висловлювання, автор порівнює компоненти свого тексту з кращими варіантами, вносить поправки, коригує своє мовлення. Передача думки мовними засобами та удосконалення мовлення – це наступні етапи структури текстотворення – третій і четвертий.

Аналіз лінгвістичної, лінгводидактичної та психолінгвістичної літератури доводить, що в умовах реалізації сучасного компетентнісного підходу *текстотворення – процес постійної взаємодії етапів: орієнтування в умовах спілкування, планування ходу думки, добір найбільш відповідних мовних засобів для її вираження, поведінково-рефлексійної діяльності учнів.*

За визначенням М. Жинкіна, аналіз власного тексту, є рушійною силою текстотворення. Без уміння вилучати неточні слова та синтаксичні моделі, а також добирати влучні для висловлення думки – неможливо досягнути зрушення у мовленнєвому розвитку [139].

Студіювання дисертаційних досліджень уможливило визначення чотирьох груп текстотворчих умінь: *інформаційно-змістові, структурно-композиційні, граматико-стилістичні, поведінково-рефлексійні.* Ці групи

співвідносяться з основними етапами творення тексту (орієнтування, планування, реалізація і контроль).

Група *інформаційно-змістових умінь* забезпечує оволодіння змістом тексту. Вона включає вміння орієнтуватися в умовах спілкування, усвідомлювати тему й основну думку висловлювання та добирати для нього необхідний матеріал.

Добір матеріалу для висловлювання безпосередньо пов'язаний з його систематизацією. Це вміння включає в себе: *аналіз зібраного матеріалу, добір у ньому того, що потрібне для розкриття задуму; групування зібраного, пов'язуючи між собою факти, думки в окремі мікротеми тексту, визначення послідовності розташування логічно завершених частин; продумування змістових зв'язків між частинами тексту і сусідніми реченнями та знаходження словесного вираження цих зв'язків; виділення ключових слів за допомогою граматичних та інтонаційних засобів. Визначені вміння відносимо до структурно-композиційних.*

Добір відповідних лексичних, граматичних та інтонаційних засобів для висловлення думки відносимо до *граматико-стилістичних умінь*. Істотним для нашого дослідження є виділення поведінково-рефлексійної діяльності учня, яка полягає у врахуванні автором оцінок тих, хто слухає або читає висловлювання, допомагає йому реалізувати власний задум. Увага до адресата мовлення (зворотний зв'язок, аналіз власного тексту) – це поведінково-рефлексійний складник формування текстотворчих умінь під час вивчення дієслова.

Учні початкових класів, навчаючись створювати власний текст, з перших кроків навчання не помічають відсутності головного у змісті висловлювання, порушень логічної послідовності у викладі, невиправданих повторів ідентичних слів, одноманітних конструкцій речень. Важливо організувати систематичну, цілеспрямовану роботу, яка уможливить удосконалення в учнів навички свідомого контролю за якістю мовлення, сформує у них *поведінково-рефлексійні вміння*.

Продуктивною для дослідження формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів є теорія особистості С. Рубінштейна, яка полягає в здатності учня займати певну позицію («учень володіє таким рівнем психічного розвитку, який уможлиблює свідомо керувати власною поведінкою і навчальною діяльністю») [308]. Враховуючи ці положення, в модель розвитку початкової ланки освіти покладено компетентнісний підхід, який співвіднесений із проблемою формування та розвитку особистості учня, який володіє усіма видами мовленнєвої діяльності й може логічно послідовно та точно висловлювати свої думки. Основним засобом навчання є текст як результат мовленнєвої діяльності, що уможлиблює вивчення української мови на текстовій основі.

Важливим чинником у формуванні текстотворчих умінь є збагачення, розширення словника й удосконалення граматичної структури мовлення учнів початкових класів шляхом засвоєння синонімічних і співвідносних мовних засобів для вираження означальних, причинних, наслідкових зв'язків. Така робота є основою розвитку випереджуючого синтезу в межах речення та розширення обсягу оперативної пам'яті, тому має бути складовою кожного уроку української мови.

Вагомою є структурно-семантична робота над текстом, яка полягає у виділенні мікротем, наданні тексту заголовку, аналізі структурних частин тексту, зосередженні уваги на засобах зв'язку між компонентами тексту, вживання багатства лексичного складу мови, тобто формуванні комплексу текстотворчих умінь учня.

Важливими для нашої наукової розвідки є результати дослідження відомого лінгвіста А. Штерн стосовно словника суб'єктивних частот слів учнів початкових класів за яким 52% становлять іменники, 23% – прикметники, 22% – дієслова і 1% – слова інших частин мови. Науковцем доведено, що дієслово є однією з найчастотніших частин мови, якими користуються учні.

Відомий американський психолог і педагог Джером Сеймур Брунер зазначає: «Метою навчання учнів будь-якого предмета в певному віці є

вираження структури цього предмета в таких способах бачення явищ, якими користується учень» [397, 34]. Саме дієсловом, як ніякою іншою частиною мови, учень користується у повсякденному житті для висловлення думки, текстотворячи. У сучасній українській лінгводидактиці більшість методичних наукових досліджень присвячено використанню у мовленні учнів початкових класів прикметника та іменника, хоча дієслово за твердженням Н. Чепелюк «рух і його вираз – є основою мови. Знайти правильне дієслово для фрази – це значить дати рух існуванню речення» [380].

Про значущість та експресивні можливості дієслова у текстах наголошує багато психологів, лінгвістів, лінгводидактів та методистів: А. Богуш, М. Вашуленко, Л. Виготський, Н. Клименко, О. Леонт'єв, М. Пентиліук, Т. Потоцька, І.О. Синиця, О.Н. Хорошковська, Н. Чепелюк [35; 55; 65; 174; 211; 275; 297; 323; 375; 379].

Сучасні дослідники М. Жовтобрюх, Б. Кулик, Н. Чепелюк стверджують, що саме така частина мови, як дієслово надає будь-якому тексту образності, животворить окремі слова [142; 379]. Дієслово забезпечує експресивне забарвлення текстів, підсилює різноманітні стилістичні прийоми образного мовлення та слугує невичерпним синтаксичним зв'язком змісту тексту у різних стилях мовлення. Дослідниця Н. Чепелюк доводить, що дієслова виступають яскравим засобом образної конкретизації мови. Описова характеристика поступовості у передачі події, дій, рухів, станів, думок та почуттів естетично зумовлена послідовністю дієслів у тексті [380, 149].

Вивчення наукових студій О. Божко, Н. Болотнової, М. Вашуленка, Н. Голуб, О. Глазової, Т. Дрідзе, Н. Сіранчук, Н. Чепелюк) із проблеми дослідження дозволило визначити *формування текстотворчих умінь у процесі вивчення дієслова як процес оволодіння інформаційно-змістовими, структурно-композиційними, граматико-стилістичними та поведінково-рефлексійними вміннями з опорою на ознайомлення учнів початкових класів із граматичними ознаками дієслова як частини мови та формування навичок уживання дієслів у мовленні* (див. рис. 1.1).

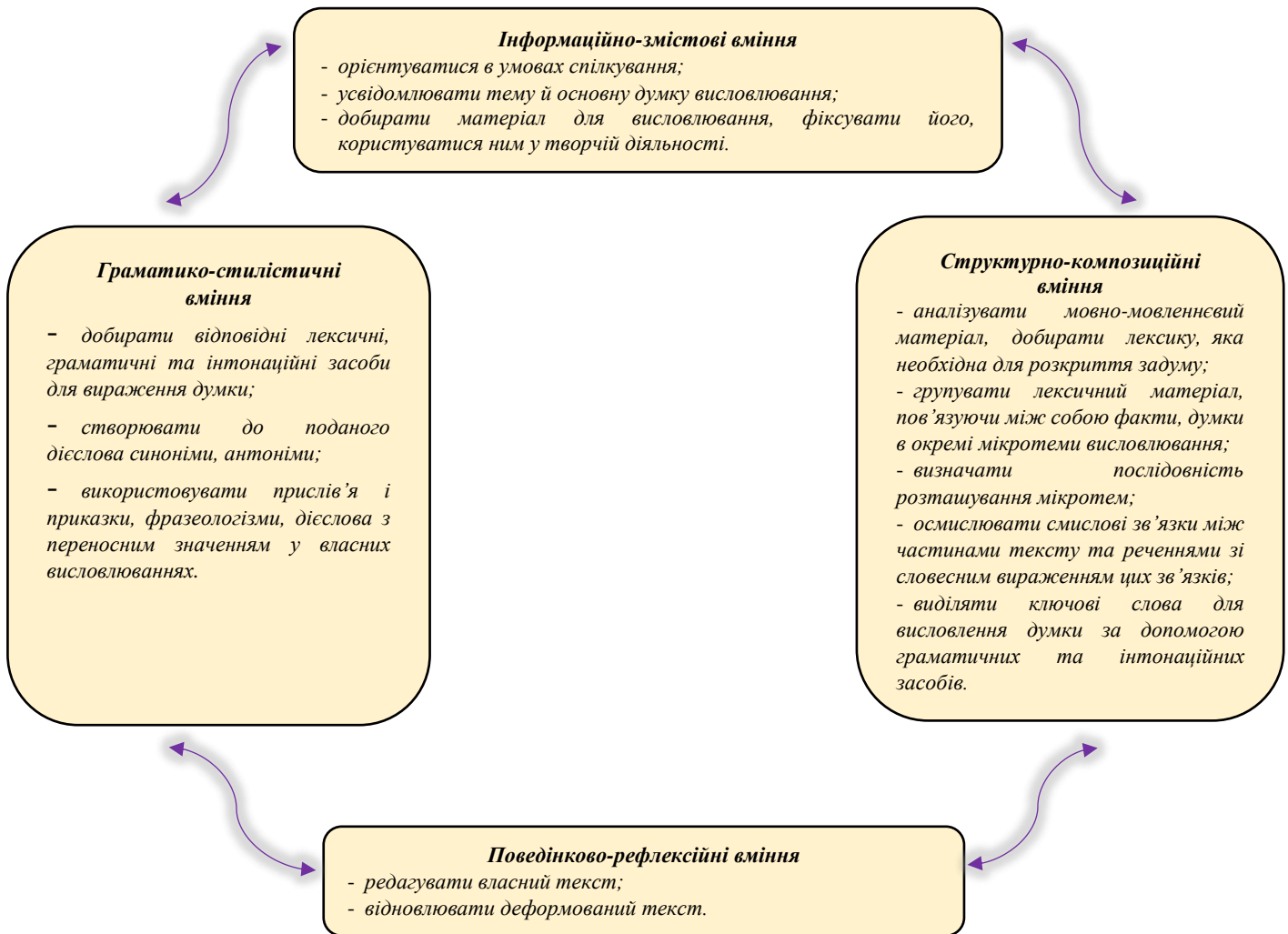


Рис. 1.1.1. Формування текстотворчих умінь в учнів у процесі вивчення дієслова

Студіювання дисертаційних праць уможливило визначення чотирьох груп текстотворчих умінь, як-от: *інформаційно-змістові*, *структурно-композиційні*, *граматико-стилістичні*, *поведінково-рефлексійні*, що співвідносяться з основними етапами творення тексту (орієнтування, планування, реалізація і контроль). Установлено, що група *інформаційно-змістових умінь* забезпечує оволодіння учнями змісту тексту. До означеної групи віднесено вміння орієнтуватися в умовах спілкування, усвідомлювати тему й основну думку висловлення та добирати для нього необхідний матеріал. До *структурно-композиційних* умінь — уміння виокремлювати головне, групувати дібраний матеріал, пов'язуючи між собою факти, думки в окремі мікротеми тексту, визначати послідовність розташування логічно завершених частин, осмислення змістових зв'язків між частинами тексту й

типів зв'язку речень у тексті, виділення ключових слів. Добір відповідних лексичних, граматичних та інтонаційних засобів для висловлення думки віднесено до *граматико-стилістичних умінь*. *Поведінково-рефлексійні вміння* схарактеризовано як здійснення свідомого контролю за якістю мовлення.

Отже, з'ясування сутності базових понять дослідження «*текстотворчі вміння*», «*мовленнєві вміння*», «*текстотворення*». «текст», дають можливість з'ясувати термінологічне поле роботи. Проведений аналіз є підґрунтям в обґрунтуванні теоретико-методичних засад формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів, *розроблені* системи вправ багаторівневої градаційності для формування в учнів початкових класів текстотворчих умінь із використанням дієслівних форм.

1.2. Психологічні та психолінгвістичні чинники формування текстотворчих умінь учнів початкових класів

Сучасна початкова освіта, концепція «*Нова українська школа*» орієнтує на формування всебічно розвиненої особистості, здатної критично мислити, навчатися упродовж життя та спілкуватися в багатокультурному середовищі, оволодіваючи мовленнєвими уміньми та навичками [185]. Важливим для нашого дослідження є визначення тих психологічних та психолінгвістичних чинників, які створюють підґрунтя для творення усних і писемних текстів.

У результаті теоретичного осмислення праць психологів, психолінгвістів (Л. Виготський, Д. Ельконін, І. Зимня С. Рубінштейн та ін.) зроблено висновок про можливість порівняння особливостей творення усних і писемних текстів із творчістю учнів як невід'ємного складника побудови будь-якого твору, а також необхідності розмежування та врахування специфіки творення усних і писемних текстів. Опрацювання спеціальної літератури з психології дало змогу виокремити основні ознаки усної й писемної форм української мови, що виконують комунікативну функцію, задовольняючи потреби суспільства передавати інформацію, думки, почуття

тощо. Обидві форми зовнішнього мовлення в працях психологів розглянуто як вищі психічні функції, специфічні психологічні утворення, які суттєво відрізняються одне від одного й мають низку ознак для їхнього розмежування: усне мовлення мотивоване ситуацією і входить до неї, оскільки присутність слухача, опора на позамовний контекст, невербальні засоби спілкування створюють умови для розуміння співрозмовниками одне одного; писемне мовлення заздалегідь підготовлене, розраховане на зорове сприймання, здебільшого монологічне, не залежить від реакції адресата. На відміну від усного мовлення, писемне уможлиблює внесення коректив відповідно до авторського задуму задля досягнення точності, правильності, логічності.

На думку психологів, диференційні ознаки усного й писемного мовлення залежать від сфери використання: усне мовлення задовольняє потреби людей під час безпосереднього спілкування в повсякденному житті; писемна форма мовлення функціонує в художній, науковій та діловій сферах і передає інформацію на відстані й у часі; усне мовлення завжди мотивоване ситуацією спілкування; під час писемного ситуація не завжди буває відома; усне мовлення може відбуватися в офіційних і неофіційних умовах; писемне (окрім художнього стилю) розраховане на використання в офіційних умовах; під час усного наявний адресат і адресант, а під час писемного – уявний; у процесі усного мовлення наявна безпосередня зворотна реакція адресата, під час писемного – зворотній зв'язок відсутній; у процесі усного мовлення наявна опора на позамовний контекст, використовуються паралінгвістичні засоби; усне — спонтанне, писемне завчасно продумане щодо змісту і форми; усне — передбачає слуховий контроль за точністю реалізації мовленнєвої програми, писемне – передбачає зоровий контроль [65; 143]. Однією з істотних ознак творення усних текстів є специфічність семантичної будови: винесення найважливішого на початок речення, розміщення елементів мовлення в порядку їхньої суб'єктивної значущості для мовця; у творенні писемних текстів інформативно значуще розташовується в кінці речення. Усний текст – це звукове мовлення, у якому використовують систему

фонетичних і просодичних засобів вираження смислу (темп, сила голосу, тембр, емоційне забарвлення, паузи тощо), паралінгвістичні засоби (міміка, жести). Творення писемного тексту відрізняється від творення усного матеріальною основою реалізації – графічними знаками; розраховане на зорове сприймання адресатом висловленої думки, оскільки звернене до відсутнього адресата; є генетично вторинним, утвореним на основі усного; основними вимогами до викладу змісту є докладність і послідовність, чіткість, зрозумілість, доступність.

Усна і писемна форми української мови виконують комунікативну функцію, задовольняючи потреби суспільства передавати інформацію, думки, почуття тощо. Обидві форми як різновиди зовнішнього мовлення розглянуто в роботі як вищі психічні функції, специфічні психологічні утворення, які істотно різняться між собою і мають низку ознак для їхнього розмежування.

Мовленнєва діяльність учнів початкових класів у процесі засвоєння знань здійснюється у постійному чергуванні творення тексту і його сприйняття та розуміння слухачами. Процес сприймання чужих текстів передбачає засвоєння учнями системи еталонних мовних засобів та правил їхнього використання, а створення власних текстів – навчає користуватись цими засобами у повсякденній мовленнєвій діяльності.

Запропонована Л. Виготським концепція покладена в основу багатьох пропонувананих у сучасному суспільстві моделей продукування мовлення [65; 139; 143]. Поглиблюючи та вдосконалюючи означену концепцію, Л. Виготський та М. Жинкін зазначають, що матеріальним носієм змісту мовлення є текст у його усній і писемній формах. Думка існує як своєрідна система особистісних сутностей. Роз'єднання цих особливостей збігається з процесом формування висловлювання. Наступним етапом особистісних сутностей є опосередковане співвіднесення зі значенням мовних знаків. У загальному вигляді психологи подають цей процес таким чином: образ (система) – розподіл сутностей на групи, ознаки – співвіднесення з мовними

знаками. Схарактеризуємо більш детально структуру процесу текстотворчої діяльності.

Студіювання наукових праць О. Леонтьєва, І. Зимньої, О. Кубрякової, О. Лурія дають змогу стверджувати, що мовленнєвий процес складається із кількох тісно пов'язаних між собою та розташованих у певній послідовності етапів. Описана О. Леонтьєвим [208] модель виникнення мовлення включає такі чотири етапи: мотивація висловлювання; внутрішнє програмування; здійснення задуму; зіставлення реалізації задуму із вже створеним текстом. Усі чотири етапи не тільки повільно переходять один в одний, а й можуть збігатися у часі залежно від умов формування мовленнєвого висловлювання.

У дослідженні враховано, що визначальним складником для побудови висловлення є мотив. Мотивація породжує намір щось висловити – текстотворчу інтенцію. На цьому етапі мовець уже має загальне уявлення про результат, але ще не розробив плану мовленнєвої дії, що дала б змогу досягти цього результату. Потреба втілюється в задумі, або в думці, яка є лише найзагальнішою схемою повідомлення. За допомогою механізму внутрішнього мовлення, думка і її семантичне уявлення перекодовуються в глибинно-синтаксичну структуру майбутнього висловлювання, яка в подальшому перетворюється в поверхово-синтаксичну структуру і, в кінцевому випадку – в лінійно упорядковане розгорнуте висловлювання [211, 51].

Оскільки внутрішнє мовлення, на думку О. Леонтьєва, має функційну спрямованість – організовану схему майбутнього висловлювання та його первинну основу, то формальною стороною програми є будь-який код образів, схем, уявлень тощо, а змістовою – їхня сутність, тобто в одиницях коду закріплені не значення, а аналоги, якими є особистісні сутності мовця. Думка автора формується з цих сутностей, вона ніби кристалізується в процесі поєднання образів і схем невизначених уявлень, у пошуку зв'язку між ними, виборі з усіх створених асоціацій найважливішої для даної ситуації [211, 266-267].

Аналіз наукових праць спонукає до висловлення припущення, що в процесі текстотворення учні початкових класів подумки підводять повідомлюване під відомий стереотип, осмислюючи його як прохання, наказ, розповідь (таким чином, задумане співвідноситься з певним типом тексту). Механізми короткочасної і довготривалої пам'яті допомагають вчителю вилучити зі свідомості учнів як певні факти, так і відповідні мовні форми. З пам'яті може бути виокремлено образи, уявлення, вербалізований матеріал і відрізки змісту висловлення.

Перший етап для вербалізації задуму полягає у виборі й пошуку внутрішнього слова як носія узагальненого змісту майбутнього висловлювання, після чого обмірковується ключове слово або слова – члени тематичної та рематичної груп, семантично узгоджуються одне з одним. На цьому етапі активізуються механізми синтаксичної організації речення.

Процес граматичного структурування складається з трьох частин: знаходження потрібної граматичної конструкції; визначення місця слова, обраного за значенням у синтаксичній структурі й «приписування» йому граматичних характеристик; запам'ятовування й реалізація функцій, що накладаються граматичною формою першого слова.

Виокремлені синтаксичні схеми заповнюються лексичними одиницями. Цьому етапу притаманні правила морфологічного, синтаксичного, фонологічного оформлення. Створення умов для виділення необхідних одиниць, їхнє поєднання за певними правилами можливе саме завдяки словесній пам'яті або внутрішньому лексикону.

У розкритті закономірностей дії цих механізмів учені О. Кубрякова, О. Леонт'єв спираються на концепцію М. Жинкіна, за якою у процесі говоріння важливу роль відіграють механізми випереджуючого синтезу, тобто на рівні слова означене виявляється у побудові плану певних лінгвістичних дій. Інакше кажучи, наступні слова, упереджено синтезовані, вже в момент вимови кожного попереднього слова. Після словесно-граматичного структурування виділяють етапи реалізації програми в усній або писемній

формах та контроль за якістю побудованого висловлення. З усіх чинників, що найбільше впливають на програмування, реалізацію програми й контроль, важливими для формування текстотворчих умінь у процесі вивчення дієслова є мета комунікативного процесу й комунікативний портрет адресата. Саме меті й адресатові мовлення підпорядковуються механізми формування думки і пошуку адекватних мовних засобів, а також контролю за висловленням.

Для формування текстотворчих умінь важливе значення мають такі теоретичні положення психолінгвістики: продукування мовлення – найважливіша складова частина мовленнєвої діяльності учнів початкових класів, яка тісно пов'язана з усіма іншими видами людської діяльності, зокрема зі сприйманням та розумінням текстів; процес виникнення мовлення є досить складним за своєю структурою: він включає певні етапи, реалізація яких уможливорює спрацювання спеціальних психологічних механізмів (орієнтування в умовах спілкування та завданнях мовлення; формування думки та її лінійне розгортання; перекодування думки в мовні структури: синтаксисування; пошук адекватних програмі слів у внутрішньому лексиконі; введення слова у парадигматичні та синтагматичні відношення; реалізація внутрішньої програми у зовнішньому висловленні; контроль за результатом продукування тексту; в основі багатьох моделей продукування лежить концепція особистісних сутностей, роз'єднання яких збігається зі створенням висловлення; важливу роль у формуванні висловлення відіграє внутрішнє мовлення, оскільки воно становить проміжну ланку між переходом думки в розгорнуте висловлення; незважаючи на різні погляди щодо кількості етапів продукування мовлення, їхнього часового розгортання (паралельного чи послідовного), вчені виокремлюють обов'язкові структурні компоненти – мотивація висловлення, задум, програмування, реалізація, зіставлення, контроль; текстотворча діяльність уможливорює виконання наступних операцій: пошук окремих мовних одиниць; вибір певних мовних засобів із сукупності визначених; створення нових одиниць мови у разі виникнення потреби; контроль за вибраними одиницями мови; основними умовами

успішного текстотворення вважаються усвідомлення мотивів мовлення, вміння оперувати змістами як ідеальними об'єктами, наявність необхідного мовленнєвого досвіду, уміння орієнтуватися в умовах спілкування, відпрацювання фізіологічних механізмів уведення слова в парадигматичні й синтагматичні відношення.

Студіювання наукової спадщини Л. Виготського дало змогу з'ясувати, що усне мовлення мотивоване ситуацією і входить до неї (синпрактичне). Оскільки присутність слухача, опора на позамовний контекст, інтонацію і жести дають можливість співрозмовникам розуміти одне одного з півслова. Мовець випускає відомий із ситуації чи попередньої репліки психологічний підмет і говорить лише психологічний присудок. Він може перепитувати, не турбуючись про зрозумілість мовлення [65].

Писемне мовлення, навпаки, вимагає постійної роботи над зрозумілістю повідомлення для читача, тому воно не припускає пропусків, можливих в усному мовленні. У ньому мають бути виражені психологічний підмет, психологічний присудок. Відсутність спільної мовленнєвої ситуації та безпосереднього контакту мовця зі співрозмовником вимагає внутрішнього відтворення адресата.

Займаючи позицію слухача, мовець відтворює ситуацію, спеціально добираючи слова й розміщуючи їх у певній послідовності, композиційно будує монолог [65, 236-240]. Складність писемного мовлення потребує попереднього продумування, уявної чернетки. «Ця уявна чернетка писемного мовлення і є ... внутрішнє мовлення», – наголошує Л. Виготський. Проте, підготовчу функцію, внутрішнє мовлення виконує не тільки в писемному, а й в усному мовленні [65, 341]. У цьому полягає тісний взаємозв'язок між обома формами зовнішнього текстотворення. Теоретико-практичні погляди О. Компанія уможливають процес порівняння усного і писемного текстотворення із творчістю учнів, як невід'ємного компонента побудови будь-якого твору [180, 86].

У контексті нашого дослідження творчість – психолого-педагогічна основа розкриття змісту усного та писемного текстотворення у процесі розвитку сучасної початкової освіти, адже період навчання у початковій школі є найсприятливішим для формування умінь логічно-правильно висловлюватись у найрізноманітніших ситуаціях, які пов'язані з життєдіяльністю учня [65, 233].

На думку Л. Виготського, Дж. Родарі, С. Рубінштейна, процес учнівської творчості, як елемента текстотворення тісно пов'язаний із власним досвідом учнів. Працюючи над розвитком пам'яті, мовлення, уяви не можна говорити, що «людський розум залишається пасивним, адже він постійно втручається, приймає, контролює, відштовхує, створює чи руйнує певне сприйняття дійсності» [65, 314; 305, 84; 309, 423]. Процес творення тексту охоплює всі вищезгадані процеси у відповідності до мети висловлювання.

Переходячи від аналізу зовнішніх форм текстотворення до внутрішніх Л. Виготський зазначає, що ті умови, які вели до предикативності усного мовлення, відомий підмет, близькість аперцепції, завжди наявні у внутрішньому мовленні, тому необхідно передбачити суто предикативну будову його синтаксису [65].

Для усного текстотворення, за Л. Виготським, важливими є такі ознаки: мотивованість ситуації мовлення; наявність адресата мовлення; опора на позамовний контекст; функціонування специфічних структур (наявність лише психологічного присудка), творчість учнів. Писемне текстотворення через відсутність адресата не припускає пропусків, вимагає зрозумілості викладу, наявності психологічного підмета і присудка [65].

Із розвитком прагмалінгвістичних і психолінгвістичних досліджень інтерес учених до вивчення усної та писемної форм текстотворення істотно активізувався. Зокрема, в центрі уваги сучасних дослідників перебувають проблеми продукування усної і писемної форм, характеристика їхніх екстралінгвістичних та соціолінгвістичних факторів. Не викликає в учених заперечення і думка про необхідність розмежування та протиставлення

усного й писемного текстотворення. Основні критерії, за якими вони протиставляються – це функції, матеріальна форма вираження, сприймання, розуміння та продукування, комплекс лінгвістичних, екстралінгвістичних та паралінгвістичних засобів вираження. Диференціальні ознаки, яких набуває кожна форма текстотворення, залежать від сфери використання. Усне мовлення задовольняє потреби людей під час безпосереднього спілкування у повсякденному житті. Писемна форма мовлення функціонує в естетичній, науковій та діловій сферах і передає інформацію на відстані й у часі.

Усне творення тексту – це звукове мовлення, в якому використовується система фонетичних і просодичних засобів вираження смислу (темп, сила голосу, тембр, емоційне забарвлення, паузи тощо), а також паралінгвістичні засоби (міміка, жести). У процесі його творення мовець для досягнення своєї комунікативної мети повинен використовувати весь арсенал цих засобів.

Писемне творення тексту відрізняється від усного матеріальною основою реалізації – графічними знаками та розраховане на зорове сприймання адресатом висловленої думки. Писемне творення тексту потребує правильності й чіткості написання графічних знаків, дотримання норм у розстановці розділових знаків.

Формування писемного тексту під час вивчення дієслова враховує властивий йому складний комплекс морфологічних категорій, як-от: інфінітивність / не інфінітивність, вид, стан, час, спосіб, перехідність / неперехідність, особа. Складність цієї частини мови, на думку І. Вихованця, К. Городенської, А. Загнітко, О. Мельничук, М. Мірченко, М. Плющ, В. Русанівського, О. Селіванової та інших не обмежується її синтаксичною функцією у реченні.

На думку О. Земскової, дієслово є «прикладом складної взаємодії внутрішньолінгвістичних та зовнішньолінгвістичних чинників, тому в аналізі дієслова до уваги береться «факт належності його до двох зон мови – номінації та синтаксису»» [153, 21-41].

Мотиви продукування усного та писемного творення текстів під час вивчення дієслова істотно відрізняються. Творення усного тексту зумовлене потребою передавати потрібну в момент безпосереднього спілкування інформацію, а писемне – передбачає фіксування думки для передачі її на відстані й у часі.

Обидві форми творення усного й писемного текстів відрізняються й умовами функціонування. Усне творення тексту є ситуативним. Умови, за яких воно відбувається, можуть бути офіційними або неофіційними. Між актом мовлення і актом сприймання майже немає розриву у часі. Адресований усний текст одній людині чи небагатьом, оскільки він твориться в процесі говоріння, мовець змушений одночасно добирати зміст і потрібну для його вираження форму, контролювати адекватність сприймання й усувати допущені помилки та недоліки. Під час усного творення тексту наявний адресат, тому мовець бачить реакцію на висловлення й відповідно може перебудувати їх у разі нерозуміння адресатом пропонованої інформації.

Писемне творення тексту не передбачає обов'язкове знання ситуації адресатом: його задум і розгортання повністю визначає той, хто пише; воно майже не має додаткових засобів вираження думки, а основна інформація передається за допомогою граматичних засобів. Відмінності у функціонуванні писемного текстотворення порівняно з усним зумовлюють обсяг реалізації змісту висловлення (деталізацію), більшу довільність і усвідомленість. Писемне текстотворення здатне багато разів відтворюватись, тому сприймати й розуміти письмове висловлення легше, ніж усне. Під час продукування адресант має час на обдумування, писемна форма заздалегідь продумана й упорядкована.

Прикметно, що умови слухового сприймання для усного текстотворення специфічні: слухач через невеликий обсяг оперативної пам'яті сприймає простіші структури, залишаючи поза увагою складні. Причому сприймаються мовні одиниці послідовно, у порядку надходження їх до органу слуху.

У такому ж порядку через зорове сприймання адресата йде інформація про реакцію слухача на висловлення: зрозумів – не зрозумів, зацікавлений – не зацікавлений, готовий до продовження контакту – не готовий.

Писемний текст характеризують довгі смислові блоки, які легко сприймає і зіставляє той, хто пише або читає мовчки. Писемне мовлення будується у вигляді дискретних елементів, кожен із яких перебуває в певному зв'язку з попереднім і, своєю чергою, детермінує наступні: смисл розгортається як закономірне нарощування структури [18].

Однією з визначальних ознак творення усного тексту є специфічність семантичної будови: винесення найважливішого на початок речення, розміщення елементів мовлення у порядку їхньої суб'єктивної значущості для мовця; під час творення писемного тексту інформативно значуще розташовується в кінці речення.

Писемне мовлення, як зазначає О. Лурія, має значно повільніший темп, ніж усне. Тому написане можна перечитати. Воно уможливує не тільки свідомий контроль власного мовлення, а й «робить писемне мовлення могутньою зброєю уточнення й відпрацювання мисленнєвого процесу» [222, 214]. Саме тому писемна форма продукування тексту має винятково значення для розвитку мислення.

Усна форма текстотворення є генетично первинною. Адже ще на перших етапах розвитку людства спілкування відбувалося лише в усній формі, і лише у процесі оволодіння різноманітними трудовими процесами, з розвитком мисленнєвої діяльності людина перейшла до знакового фіксування мовлення на письмі. Учні початкової школи, перш ніж навчитися викладати свої думки в писемній формі, спочатку оволодівають усною формою – спілкуванням. Поступово, з розширенням знань про одиниці мови, учні засвоюють різноманітні типи та стилі мовлення, вчать будувати за їхніми законами свої власні тексти.

Писемна форма текстотворення є генетично вторинною, оскільки утворена на основі усної. Мета писемного текстотворення – вплинути на

відсутнього адресата чи донести до нього певну інформацію. Воно здебільшого використовується в етичній, науковій та офіційно-діловій сферах людського спілкування. Оскільки писемне текстотворення звернене до відсутнього адресата, основними вимогами до викладу змісту є детальність і послідовність, чіткість, зрозумілість, доступність.

На думку Ю. Степанова, дієслово як частина мови здатне реалізувати основні вимоги до викладу змісту, виявляє багатий роле-аргументний діапазон, його семантика передбачає характеристику дієслівного предиката і тих імен, які він об'єднує в структурі ситуації [344, 115].

Дослідниця Р. Закірова пропонує виділяти декілька компонентів у структурі значення дієслова: 1) парадигматичний компонент, представлений типологічно різними семами, що перебувають на різних ступенях ієрархії відношень, а саме: загальнокатегорійна сема процесуальності; субкатегорійні семи граматико-лексичної природи (семи дії, процесу, стану, відношення та ін.); лексико-семантичні категорійні семи (дія, інтелектуальна діяльність – тобто ознаки, які є основою виділення семантичних класів дієслів); семи додаткової специфікації значень (наприклад, група дієслів руху характеризується додатковими семантичними ознаками характеристики руху як поступового обертового, коливального та ін.) та 2) синтагматичний компонент, який може містити семи суб'єктивності, об'єктивності, адресатності, інструментальності, локальності та ін., що виділяються на основі сполучуваності дієслова [148, 30-34], що істотно впливає на формування писемного текстотворення у процесі вивчення дієслова учнями початкових класів.

На думку Б. Баєва «писемне мовлення генетично виникає пізніше від внутрішнього, й, отже, певним чином на основі внутрішнього. Останнє, немов би живить писемне мовлення, активізує роботу цієї лабораторії, стимулює внутрішнє мовлення» [19, 71].

Б. Ананьєв розглядає внутрішнє мовлення, аналізуючи природу так званої ініціальності, що сприяє прискоренню мовномислительних операцій, в

контексті яких докорінні перетворення внутрішнього мовлення відбуваються на основі писемного [3, 11].

Студіювання наукового доробку Б. Баєва доводить, що в процесі писемного мовлення опановуються логіка міркування, доказовість, переконливість, послідовність: «Писемне мовлення є джерело не лише скороченості, зокрема ініціальності мовлення, а й його розгорнутості, розчленованості його граматичної структури» [19, 71-72].

Складна семантична структура дієслів зумовлює і складну морфологічну структуру, а наявність афіксів, які надають основному значенню дієслова додаткових значень, доповнюють відповідний контекст. Наприклад, у семантичному аспекті дистрибутивні дієслова утворені суфіксально-префіксальним способом, набувають додаткових, конотативних значень: позначають дію виконувану стосовно багатьох об'єктів (чи багатьох суб'єктів), що характеризує усіх, багатьох; окремі фази комплексної дії, що відбувається одна за одною. Це так звана первинна дистрибутивність. А у випадку вторинної дистрибутивності дієслова характеризуються додатковими ознаками, виражають високий ступінь інтенсивної і розповідної дії. Наприклад, *поперевертати*: ... *Прибігла Лисичка до корчів, виїла решту меду з горщика, схрумала решту паляниць, усе поперевертала та й іде до Вовчика* (с. 94, 2015). *Літературне читання. Українська мова, 4 клас, с. 192* (*поперевертати* багато чого-небудь з одного положення в інше з певною метою). При цьому категорійне значення варіюється залежно від ситуації і сполучуваності у порівнянні з первинним дієсловом і видозмінює семи дистрибутивності, що входять до змісту самої дієслівної основи, а також виражені інформативним префіксом. Пор.: *шити, різати* (один або багато предметів), *перешити, перерізати* (більше ніж два предмети).

Конкретизуючи значення дієслова, інформативні (словотвірні) префікси вказують на різне спрямування дії, на розподіл її у часі: початок *заговкнути*, чітко не окреслений час тривання *помовчати*, обмежений певними рамками *промовчати*, припинення вияву ознаки *відгуляти* та ін. Такі лексеми

утворюють лексико-семантичні групи дієслів, що виражають різні способи (роди) дії як периферійні значення поля аспектуальності.

Зазначимо, що дієслівні префікси виражають специфічні риси внутрішнього мовлення й утворюють одновидові форми дієслова – тільки доконаного виду зі значенням результативності, вичерпності, інтенсивності, або недоконаного виду зі значенням тривалості, повторюваності, послабленої інтенсивної акціональної дії, стану, процесу (*нагрібати, покручувати, підстрибувати, пританцьовувати, та ін.*) розподілу в часі та ін.

Такі специфічні риси внутрішнього мовлення, як ситуативність, узагальненість, словесна фрагментарність, за певних умов виявляються і в усному текстотворенні. Це означає, що внутрішнє мовлення знаходиться у тісному зв'язку з усним текстотворенням і впливає на його формування [65]. Усне текстотворення функціонально залежить від внутрішнього мовлення.

У внутрішньому мовленні відбувається також інтонаційне членування зовнішнього мовлення: виділення окремих слів, групи слів як логічних предикатів, встановлення порядку слів, їхнього синтаксичного зв'язку в реченні. Тому наявність інтонаційних умінь в усному текстотворенні – запорука успішного внутрішнього програмування висловлювання.

Дієслово, як знакове слово «є не окремо взяте слово, а ціла ситуаційна форма, яка містить, крім тлумачення предиката, змінні, які позначають учасників описаної цим предикатом ситуації» [6, 113].

Отже, у процесі визначення змісту навчання у контексті формування умінь в учнів початкових класів створювати усні і письмові тексти під час вивчення дієслова необхідно враховувати, що творення усного тексту завжди мотивоване ситуацією спілкування; під час створення письмового тексту ситуація не завжди буває відома; творення усного тексту може відбуватися в офіційних і неофіційних умовах; створення письмового тексту (окрім художнього стилю) розраховане на використання в офіційних умовах; під час усного творення тексту наявний адресат і адресант, а під час писемного – уявний; у процесі усного творення тексту наявна безпосередня зворотна

реакція адресата, під час письмового висловлення – зворотний зв'язок відсутній; у процесі усного творення тексту наявна опора на позамовний контекст, а також використовуються паралінгвістичні засоби; усне творення тексту не підготовлене і не продумане заздалегідь, а письмове завчасно продумане щодо змісту і форми; усне творення тексту передбачає слуховий контроль за точністю реалізації програми, а письмове – зоровий; в усному тексті все найважливіше розташовується на початку речення, а в письмовому – в кінці. Семантична природа дієслова як носія динамічної предикативної ознаки функціонально зумовлена лексичними і граматичними елементами його семантичної і словотвірної структури; існує два компоненти у структурі значення дієслова: парадигматичний компонент, представлений типологічно різними семами, що перебувають на різних ступенях ієрархії відношень; синтагматичний компонент, який може містити семи суб'єктивності, об'єктивності, адресатності, інструментальності, локальності та інші, що виділяються на основі сполучуваності дієслова.

1.3. Лінгвістичні засади формування текстотворчих умінь у процесі вивчення дієслова

Семантична природа дієслова як носія динамічної предикативної ознаки функціонально зумовлена лексичними і граматичними елементами його семантичної і словотвірної структури. Як ознакове слово, воно поєднує в собі універсальне та ідіоетнічне, а його зміст стосується багатьох мовних рівнів. У синтаксичній теорії помітні тенденції переорієнтації лінгвістичних досліджень «від значення до форми». Цікавим для нашого дослідження є вплив функціонально-семантичного підходу до вивчення морфології, а саме, аналіз А. Загнітком морфологічних категорій дієслова на основі комунікативної та когнітивної функції мови. І. Вихованець, К. Городенська, М. Мірченко, М. Калько спрямовують науковий пошук на осмислення складних процесів міжчастиномовної та внутрішньокатегорійної взаємодії,

виявлення сутності зв'язків *морфології, синтаксису та словотвору*, що покладено в основу дослідження формування текстотворчих умінь у процесі вивчення дієслова в початковій школі.

Дієслово асоціюється постійно з ознакою присудковості, що загалом відповідає його семантиці і синтаксичній спеціалізації в ядерній площині, яку створюють особові форми. Без активної взаємодії особової семантики з самою семантичною структурою лексеми не може вибудовуватись дієслово [146, 301]. А. Загнітко стверджує, що дієслово функціонує завдяки його прилученню до предиката, його властивостей. Специфіка дієслова у предикативній функції зумовлює всю систему його категорійних значень та реалізацію просторово-часової стратифікації денотативного змісту речення щодо особи мовця, на що спрямовані первинні функції форм часу, способу, виду дієслова [146, 302].

На думку С. Яворської «головне завдання уроків української мови – навчити дітей змістовно, логічно й чітко висловлювати думки, виробити необхідні навички грамотного письма [392].

Як типова форма репрезентації предиката в українській мові у своїй семантичній структурі дієслово прогнозує синтагматичні семи, які заповнюються відповідними аргументами. Спрямованість дієслівної лексеми на синтаксичний рівень не означає рівно великість її формальних показників як експонатів окремих категорійних значень предикативним величинам, які можуть збігатись, суперечити одні одним. Тому й виникає необхідність послідовного розмежування морфологічного часу дієслова і синтаксичного часу предикативної одиниці, семантики модальності речення і значення способу дієслова. Аналіз усіх цих складників зумовлює неоднорядковий підхід до тлумачення самої предикативності, що є облігаторною величиною всіх реченнєвих структур [146].

У дослідженні дієслово розглядається, як *центральний клас ознакових слів, що виражають дії, процеси та стани, виступають організаційним ядром елементарного простого речення, мають активну й широку валентність,*

найбільший набір морфологічних категорій і виконують у реченні основні формально-синтаксичні функції – присудка та головного члена односкладного речення.

Семантична структура первинних і вторинних дієслів уможлиблює їх активну участь у процесах, що відбуваються в системі дієслова, зокрема в семантичних змінах, дериваційних перетвореннях, видових протиставленнях тощо.

У повному обсязі семантичні, морфологічні та синтаксичні ознаки дієслова виявляють тільки дієвідмінювані форми, що дає підстави вважати їх типовими, основними дієслівними лексемами. До них прилягають інфінітив та предикативні форми на *-но*, *-то* передусім за своєю семантикою та синтаксичним вживанням.

Важливою для формування граматико-стилістичних умінь є функціональна характеристика виду дієслова, яка спирається на його словозмінну й класифікаційну сутність. Вона уможливила виділення видів, що ґрунтуються на граматичних формах того самого слова, на різних словах та на частково різних – частково тотожних, коли в межах однієї лексеми можлива видова корелятивність унаслідок варіативності лексико-семантичних компонентів. Перший тип, що репрезентує словозмінний характер морфологічної категорії виду, найпоспідовніше виявляється у видових парах, утворених за допомогою суфіксів імперфективації. Другий тип видових кореляцій наявний серед перфективів, яким властива поняттєво-акціональна похідність, третій тип поширений серед перфективів з акціональною зміною твірної семантики в похідній основі [146, 215-216]. Лексико-семантична тотожність імперфективів та їхніх твірних дієслів зумовила виокремлення морфологічного видотворення як словозмінної сутності, а лексико-семантична нетотожність перфективів та їхніх твірних дієслів – лексичного видотворення як класифікаційної сутності категорії виду. На основі цього зроблено висновок про виділення в її структурі словозмінної і словотвірної площини, причому

перша істотно переважає над другою, бо становить 70 % від загальної кількості перфективів та імперфективів [146, 216].

Ці спостереження за сутністю морфологічної категорії виду і наведене співвідношення морфологічного (словозмінного) й лексичного (словотвірного) видотворення дають підстави скоригувати вже відоме узагальнення про її словотвірний статус. З огляду на них категорію виду пропонуємо кваліфікувати як дієслівну морфологічну категорію мішаного, словозмінно-словотвірного типу. Її словозмінна сутність виявляється в імперфективних видових протиставленнях, а словотвірна — переважно в перфективних видових протиставленнях.

Залежно від реалізації виду дієслова української мови поділяють на три групи: парновидові, непарновидові та двовидові.

Парновидові – парні, співвідносні за видовою ознакою в межах видової пари дієслова. Наприклад: *підсмажити* — *підсмажувати*, *підпорядкувати* — *підпорядковувати*, *випити* — *випивати*, *привезти* — *привозити*.

Непарновидові – непарні, неспіввідносні за видовою ознакою дієслова. Наприклад: - дієслова зі значенням звучання, звукового вияву кого-небудь *пицати*, *сичати*, *вити*, *курликати*, *кукурікати*, *мукати*, *шипіти*; - дієслова зі значенням мовлення, мислення *думати*, *мислити*, *міркувати*, *гадати*; - дієслова різноспрямованого руху *бігати*, *возити*, *водити*, *ходити*, *їздити*, *літати*, *плавати*; - дієслова на позначення професійної і непрофесійної діяльності людини *вчителювати*, *лікарювати*, *маклерувати*.

Двовидові – дієслова українського походження *дарувати*, *женити*, *мовити*, *ночувати*, *розслідувати* та ін. У сучасній українській мові одні з них поєднуються з префіксами як виразниками лише значення доконаного виду *дарувати* — *подарувати*, інші — з префіксами, що надають їм водночас видового й словотвірного значення *дарувати* — *передарувати*, *роздарувати*, тощо.

Загалом до складу дієслів входять слова, які є носіями назв активних ознак (дій, станів), що мисляться разом із уявленням про носія ознаки.

Основним значенням для дієслова є вираження активної ознаки. Але ця частина мови виражає не тільки прості ознаки дії, але й ускладнені супровідними уявленнями: про особу, виконавця дії; поєднанням дієслівної ознаки з уявленням про другу активну ознаку, яка виражає існування, дійсність, появу цієї ознаки; поєднанням дієслівної ознаки з уявленням про пасивну ознаку, яка 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: перший із яких являє собою назву дієслівної ознаки (це інфінітив); другий – назву дієслівної ознаки, ускладнену категорією особи (це особові дієслівні форми), третій – назву дієслівної ознаки, ускладнену категорією наявності – (безособові дієслівні форми); четвертий – назву дієслівної ознаки, ускладнену пасивною ознакою (дієслівний прикметник); п'ятий – назву ознаки, ускладнену відношенням до іншої дієслівної ознаки (дієприслівник); шостий відділ – дієслівний вигук.

У контексті текстодослідження категорія стану дієслова має статус *морфолого-словотвірної-синтаксичної* категорії. Вона ґрунтується на опозиції грамам зі значеннями перехідної дії та результативного стану, типовими представниками яких є відповідно перехідні дієслова із семантикою дії та аналітичні дієслова, що передають результативний стан як наслідок виконання дії і виражені предикативно вжитими пасивними дієприкметниками доконаного і недоконаного виду або предикативними формами на *-но*, *-то*, які відіграють ключову роль у доборі експериментальних граматики-стилістичних вправ [61, 246].

Трикомпонентні активні конструкції, до складу яких входять називний відмінок суб'єкта (виконавця) дії, перехідне дієслово в ролі присудка та знахідний відмінок об'єкта дії, корелюють із трикомпонентними пасивними конструкціями, у яких у позиції підмета виступає називний відмінок об'єкта дії (об'єктного суб'єкта), роль присудка виконує предикативно вжитий пасивний дієприкметник зі значенням результативного стану, утворений від

співвідносного перехідного дієслова, а позицію приприсудкового другорядного члена заповнив орудний відмінок суб'єкта. Варіантом такої трикомпонентної пасивної конструкції є двокомпонентна пасивна конструкція, у якій редуковано позицію суб'єкта у формі орудного відмінка, але на нього імпліцитно ще вказує предикативний пасивний дієприкметник [61, 246].

Оскільки дієслово є морфологічним словом, семантика якого визначає здатність / нездатність дії поширюватися / не поширюватися на об'єкт – конкретний предмет або істоту, вжиті у валентно зумовленій дієсловом об'єктній позиції, а також наявність перехідності / неперехідності дають підстави кваліфікувати дієслівну категорію перехідності / неперехідності як *морфолого-словотвірно-синтаксичну* [61, 250].

Протиставлення дієслівних форм щодо моменту мовлення реалізується в граматичних формах *теперішнього, минулого та майбутнього* часу. Вони передають часову послідовність подій, явищ, які відбувалися, відбуваються та відбудуться в об'єктивній дійсності щодо моменту мовлення та є цікавими для нашого дослідження. Оскільки категорія часу є однією з центральних власне-дієслівних граматичних категорій, яка разом з іншою центральною категорією способу передає основну синтаксичну категорію речення – предикативність, яка активно використовується в експериментальній системі вправ щодо формування в учнів початкових класів структурно-композиційних та граматики-стилістичних вмінь під час вивчення дієслова.

Категорія часу належить до словозмінних, бо об'єднує форми, що виражають тотожне лексичне значення і розрізняються тільки семантикою цієї категорії. Вони мають свої морфологічні показники – закінчення особової парадигми. Значення теперішнього часу експліковані лише видовою формою недоконаного виду, тоді як минулого та майбутнього – двома видовими формами – недоконаного й dokonаного виду.

Ядро категорії часу становить грамема *теперішнього* часу. Вона означає дії, процеси та стани, які відбуваються одночасно з моментом повідомлення про них.

Значення грамеми *теперішнього* часу передають відповідні закінчення особової парадигми. У дієслів I дієвідміни вживаються такі закінчення: 1 ос. одн. -у (графічно -у, -ю) (*пиш-у, співа-ю*), 2 ос. одн. -еш (-єш) (*пиш-еш, співа-єш*), 3 ос. одн. -є (-е) (*пиш-є, співа-є*), 1 ос. мн. -емо(-ємо) (*пиш-емо, співа-ємо*), 2 ос. мн. -ете(-ете) (*пиш-ете, співа-ете*), 3 ос. мн. -уть(-ють) (*пиш-уть, співа-ють*), у дієслів II дієвідміни: 1 ос. одн. -у(-ю) (*ліч-у, кро-ю*), 2 ос. одн. -иш(-їш) (*ліч-иш, кро-їш*), 3 ос. одн. -ить(-іть) (*ліч-ить, кро-іть*), 1 ос. мн. -имо (-імо) (*ліч-имо, кро-імо*), 2 ос. мн. -ите(-іте) (*ліч-ите, кро-іте*), 3 ос. мн. -ать (-ять) (*ліч-ать, кро-ять*).

Залежно від того, які дії, процеси та стани збігаються з моментом мовлення про них, розрізняють *власне-теперішній*, або *теперішній актуальний*, і *невласне-теперішній*, або *теперішній неактуальний*. *Власне-теперішній* час позначає дії та стани, які, збігаючись із моментом мовлення, майже не виходять за його межі. Наприклад: *В лугах пишається калина, Біжить по каменю вода. За руку мати молода веде у світ малого сина* (М. Луків); *Біжати до воріт матері, наречені, дружини. І дивляться, дивляться в лиця, як злякані птиці. Шукають, питають: хто мужа, хто брата, хто сина* (Б. Олійник).

Невласне-теперішній час виражає дії, процеси та стани, які тільки певною мірою збігаються з моментом мовлення, одночасно виходячи в різні відрізки часу до і після цього моменту, тобто передують йому та настають після нього. Це означає, що відповідну частину *невласне-теперішнього* часу становить *власне-теперішній* час. Обидва різновиди є прямим, абсолютним використанням форм *теперішнього* часу недоконаного виду.

Невласне-теперішній час залежно від меж виходу за момент мовлення поділяють на *розширений теперішній* та *постійний теперішній*. *Розширений теперішній* виражає такі дії, процеси та стани, які збігаються з моментом

мовлення і водночас входять в обмежені відрізки часу до і після цього моменту. Так, наприклад, у реченнях *Я вишиваю рушник; Художник малює картину* дія відбувається в момент мовлення про неї, відбувалася до нього і за сприятливих обставин триватиме далі. Те ж стосується стану, вираженого в реченнях *Туристи сидять на березі річки; Листя лежить на землі; Одяг висить у шафі.*

Постійний теперішній означає дії, процеси і стани, що відбуваються в момент мовлення, а також в усі періоди часу й після моменту мовлення. Він охоплює ті дії, процеси та стани, які визначають постійні закономірності або особливості чого-небудь (пор.: *Уранці сонце сходить, а ввечері – заходить; Земля обертається навколо своєї осі; Скло б'ється; Папір рветься), колективний досвід (*Рука руку миє; Тиха вода греблю рве; Суха ложка рот дерє*) або використовуються як коментування дій у сценічних ремарках (*Майдан. Гойдалка. За майданом село. Дівчата водять танок і співають* (О. Олесь); *Середина Семенової хати. Семен і Іван сидять край столу, Одарка порядкує біля печі* (М. Кропивницький).*

Значення розширеного та постійного теперішнього часу допомагає встановити контекст, передусім часові актуалізатори та різні семантичні конкретизатори, пор.: *Він малює пейзажі два тижні* (розширений теперішній) і *Він малює пейзажі*, тобто пейзажист (постійний теперішній), *Жінка тче килим місяць* (розширений теперішній) і *Жінка тче килими*, тобто ткаля (постійний теперішній). У граматичній структурі сучасної української літературної мови межі між значеннями форм розширеного та постійного теперішнього часу рухливі. Подібні переходи спостерігаємо і між власне-теперішнім та невласне-теперішнім. Форми власне-теперішнього виявляють тенденцію до розвитку значень часової постійності, коли вони виражають дії та стани, що повторюються в певний період, або навіть без обмеження в часі (пор.: *Зараз жінка відпочиває і Щороку жінка відпочиває*) або набувають постійного, типового характеру, на що вказують такі слова часової постійності, як завжди, звичайно, часто й под. (пор.: *Зараз я купую долари в*

обмінному пункті і Я завжди купую долари в обмінному пункті, Долари звичайно купують в обмінному пункті) [61, 251].

Грамема минулого часу виражає об'єктивно реальні дії, процеси та стани, що відбувалися (виявлялися) або відбулися (виявилися) в певний часовий проміжок до моменту мовлення. Наприклад: *Шевченко завжди з вами, бо не видно кінця його пісні, яка перелилася в нові, могутні мелодії борців за світлу будучину, і немає кінця його славі, бо вона заплелася в нову, гарячу славу труда і подвигів народу рідного* (А. Малишко).

Минулий час виступає у формі недоконаного й доконаного виду. Дієслова минулого часу недоконаного виду передають тривалі, повторювані дії, процеси та стани, розчленовані або нерозчленовані, що відбувалися в певний проміжок часу до моменту мовлення. Наприклад: *Під твоїм високочолим небом Гартував я душу молоду* (В. Симоненко).

Минулий час доконаного виду означає дії, процеси та стани, які передували моменту мовлення. Вони обов'язково роз'єднані з ним. Розрізняють два різновиди його значень: *перфекте й аористичне*. *Перфектним* є значення, коли результат дії, процесу або стану наявний тоді, коли про них повідомляють, і він актуальний у момент мовлення: *Який гарний метелик сів на стовбур дерева, розкриває і студює барвисті, непередаваних кольорів крильця* (О. Копиленко). *Аористичним* називається таке значення, коли результат у минулому завершеної дії не пов'язаний з моментом мовлення. Наприклад : – *Поезія – рідна сестра моя. А правда людська — наша мати. І я її прийняла як закон. І диво велике сталось: минула ніч. І скінчився сон, а Доля мені зосталась* (Л. Костенко).

Форми минулого часу утворюються від основи інфінітива за допомогою суфіксів, вживання яких залежить від їхньої родової ознаки та фонемного кінця основи. Так, для творення форм чоловічого роду від основ на голосну фонему використовується суфікс -в, а від основ на приголосну фонему – суфікс нульовий. Наприклад: *чита-ти, чита-в, носи-ти, носи-в, білі-ти, білі-в, крикну-ти, крикну-в; біг-ти — біг-Ø, пек-ти — пік- Ø, вез-ти — віз- Ø*. Форми

жіночого та середнього роду, а також форма множини незалежно від фонемного характеру основи інфінітива утворюються за допомогою суфікса -л-, пор.: *чита-л-а, -о, -и; носи-л-а, -о, -и; білі-л-а, -о, -и; крикну-л-а, -о, -и; біг-л-а, -о, -и; пек-л-а, -о, -и; вез-л-а, -о, -и* [61, 253].

Грамема *майбутнього* часу виражає дії, процеси та стани, які є реальними тільки з погляду мовця. Саме він переносить їх у часовий план після моменту мовлення. Наприклад: *Я на вбогім сумнім перелозі Буду сіять барвисті квітки, Буду сіять квітки на морозі, Буду лить на них сльози гіркі* (Леся Українка).

Майбутній час вживається 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. Наприклад: *Я зараз прийду.*

Система форм майбутнього часу доконаного виду має спільні засоби вираження з формами теперішнього часу, пор.: *біж-у – прибіж-у, біж-иш – прибіж-иш, біж-ить – прибіж-ить, біж-имо – прибіж-имо, біж-ите – прибіж-ите, біж-ать – прибіж-ать.*

В усному і писемному мовленні може вживатися усічена форма першої особи множини майбутнього часу доконаного виду. Наприклад: *О Україно! О рідна ненько! Тобі вірненько присягнем* (М. Вороний).

Важливим для нашого дослідження є особливість категорій особи, числа та роду дієслова є їхній невластивий характер. Вони зумовлені відповідними категоріями іменника в позиції підмета.

Зміст категорії особи становлять особа або предмет, що виконують дію або перебувають у стані, виразниками яких є дієслова. Виконавцем дії, носієм процесу чи стану може бути мовець, слухач або особа чи предмет, що не беруть безпосередньої участі в комунікації. На їхній основі вирізняють три грамеми категорії особи: суб'єкт повідомлення, адресат повідомлення, об'єкт повідомлення. Вони зумовлені іменником, що виконує в реченні роль підмета. Так, займенниковий іменник *я* передбачає форму дієслова, що вказує на

суб'єкта повідомлення, займенниковий іменник *ти* – форму дієслова, що визначає адресата повідомлення, займенникові іменники *він, вона, воно*, а також усі незайменникові іменники – форму дієслова, яка вказує на об'єкт повідомлення. Наприклад: *я граю (пограю), ти граєш (пограєш), він, вона, воно... грає (пограє)*. Особові співвідношення іменників і дієслів найчіткіше простежуємо в закінченнях теперішнього та майбутнього часу. У дієслів наказового способу потенційним суб'єктом дії може бути адресат і об'єкт повідомлення, пор.: *ти пиши (напиши), він хай (нехай) пише (напише)*.

Значення особи виражають два способи: морфологічний і (аналітичний). Морфологічним способом особовість передають форми теперішнього і майбутнього часу, а також форми наказового способу. Виразниками особових значень виступають особові закінчення дієслівного присудка, а також займенникові іменники, а в третій особі – ще й незайменникові іменники. Наприклад: *я каж-у (скаж-у), ти каж-еш (скаж-еш), він, вона, воно... каж-е (скаж-е), ти каж-и (скаж-и), ви каж-іть (скаж-іть), ми каж-імо (скаж-імо)*.

У дієслів минулого часу та умовного способу особове значення виражене синтаксичним (аналітичним) способом: на відповідне значення особи вказує особовий займенниковий іменник. Наприклад: *я писав (написав), ти писав (написав), він писав (написав), вона писала (написала), воно писало (написало); я писав би (написав би), ти писав би (написав би), він писав би (написав би), вона писала б (написала б), воно писало б (написало б)*.

Істотний вплив на розроблення експериментальних вправ має категорія особи, яка членується на три грами: грамему першої особи, грамему другої особи та грамему третьої особи. Значення суб'єкта повідомлення передає перша особа, адресата повідомлення – друга особа, об'єкта повідомлення – третя особа. Проте в умовах контексту особові форми можуть набувати вторинних значень. Це стосується першої та другої особи, коли вони виражають узагальнене значення. Наприклад: *Моя хата скраю, я нічого не знаю*.

Із категорією особи тісно пов'язана категорія числа. Форми першої, другої та третьої особи однини протиставляються першій, другій та третій особі множини, проте однозначно співвідносяться тільки форми третьої особи однини і третьої особи множини, бо вони вказують на одного і кілька об'єктів повідомлення. Перша особа множини може означати мовця, адресата та 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 кілька об'єктів повідомлення. Відповідно *ви* — це *ти + він, вона, воно*. *Ви* може стосуватися також або сукупного адресата повідомлення, або адресата повідомлення та об'єкта повідомлення.

Категорія числа дієслова так само впливає на формування текстотворчих вмінь і має невластивий дієслівний характер. Вона зумовлена суто іменниковою категорією числа в процесі формування підметово-присудкової основи речення. Наприклад: *Учень читає книжку і Учні читають книжки; Велосипедист мчить вулицею і Велосипедисти мчать вулицею*. На відміну від іменника категорія числа дієслова має абсолютно словозмінний характер. В особових формах однини і множини дієслів, подібно до іменників у формах однини і множини, один предмет або одна особа протиставляються кількості, більшій від одного. Наприклад: *будинок і будинки, жінка і жінки*. Поєднуючись із множинними іменниками, дієслова набувають формально-граматичної множинності, яка не спирається на реальну множинність. Наприклад: *канікули тривають, ворота відчиняються автоматично*.

Важливим для експериментальної системи вправ, спрямованих на формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів під час вивчення дієслова є розуміння того, що функціональний статус категорії роду в іменника і дієслова не збігається: в іменника вона є класифікаційною, у дієслова – словозмінною. Категорія роду властива дієсловом у формі минулого часу й умовного способу. Родове розрізнення цих форм закріплене в морфологічній структурі дієслова відповідними родовими суфіксами та закінченнями: чоловічий рід виражають нульовий суфікс і нульове закінчення

або суфікс *-в* і 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*, *принеси-л-о*, *принеси-л-о б*).

Поза контекстом категорія роду дієслова має тільки формально-граматичний зміст. В умовах контексту вона функціонує як категорія з формально-граматичним змістом, коли дієслова минулого часу та умовного способу поєднуються з іменниками на позначення неістот – *годинник дзвонив*, *дзвонив би*; *вода збігла*, *збігла б*; *листя зеленіло*, *зеленіло б*, або семантико-граматичним змістом, коли такі дієслова сполучаються з іменниками на позначення істот – *відмінник переміг*, *переміг би* і *відмінниця перемогла*, *перемогла б* [61, 265].

Лінгвістичним підґрунтям експериментальної системи вправ є розуміння *валентності дієслова*, оскільки валентність дієслова є категорією міжрівневого, семантико-синтаксичного характеру, тому що вона пов'язана з трьома рівнями мови – лексичним, синтаксичним та морфологічним, її складники стосуються цих рівнів. Лексична семантика дієслова визначає найістотніші умови його сполучуваності із залежними іменниками в таких синтаксичних одиницях, як речення і словосполучення. Дієслівний предикат із залежними від нього непередикатними іменниками, що входять до його валентного оточення, формує елементарне із семантико-синтаксичного погляду речення. Семантична природа дієслівного предиката визначає кількісний та якісний склад речення, тобто набір субстанційних синтаксем і їхні семантико-синтаксичні функції. Зв'язок валентності дієслова з морфологією і синтаксисом виявляється ще й у тому, що відкриті ним семантичні позиції заповнюють відмінки і прийменниково-відмінкові форми у функції підмета або керованих другорядних членів речення [61, 108; 146, 104].

У структурі речення, формуючи граматико-стилістичні вміння, крім валентно зв'язаних, виділяються валентно незв'язані компоненти, що є

наслідком різних дериваційних перетворень, передусім згортання підрядної частини складного речення в адвербіальний компонент, який може виражати причинне, цільове, часове, допустове та інші значення: *Учень не вчиться через хворобу* ← *Учень не вчиться, бо хворіє*. Такі компоненти з адвербіальними значеннями виражені прийменниками та похідними іменниками на позначення дій, станів або якостей. Вони залежать не від окремого дієслова, а від підметово-присудкової основи речення в цілому. Дієслово керує валентно зв'язаними компонентами, тоді як валентно незв'язані компоненти з адвербіальними значеннями поєднані підрядним детермінантним зв'язком прилягання з підметово-присудковою основою речення в цілому.

Центральну позицію у структурі речення посідає дієслово, тому що воно, визначаючи семантичні ролі залежних іменників, передбачає його будову. У кожного дієслова свій набір залежних іменників, тобто своя валентна рамка. На її основі дієслівні лексеми об'єднуються у валентні класи. До валентної рамки дієслів української мови може входити від одного до семи іменників із конкретно-предметними значеннями. Вони вказують на виконавця дії, у ролі якого виступають назви осіб або істот – *дитина пише, пташка летить*; носія певного стану – людину, тварину, комаху, рибу тощо чи предмет – *дитина спить, котик дрімає*; об'єкта дії або стану, тобто предмет чи істоту, на які поширюється дія або які охоплює стан – *чоловік б'є камінь, мати несе дитину*; особу, якої стосується дія або стан – *дочка подарувала матері книжку, син має автомобіль*; знаряддя, за допомогою якого виконують дію – *юнак рубає дрова сокирою, тесля забиває цвях молотком*; засіб, з якого виготовляють щось або який використовують як допоміжний матеріал для виконання дії – *хату збудували з цегли, сукню пошили із ситцю*; місце перебування істоти або предмета – *дідусь сидить біля будинку, ручка лежить на столі*; шлях руху – *кінь біжить дорогою, люди йшли через ліс*; вихідний або кінцевий пункт руху – *діти вийшли із зали, пароплав відчалив від берега*.

На основі дієслова і валентно пов'язаних із ним іменників формуються різні типи семантико-синтаксичної структури елементарних простих речень, що лежить в основі експериментальних граматичних вправ над реченням.

Суттєвий вплив на зміст експериментальної системи вправ має розуміння інфінітиву у сфері дієслова.

Традиційно інфінітив зараховували до дієслова як частини мови переважно на підставі його лексичного значення, бо він так само виражає значення дії, стану та процесу. Дехто з дослідників наголошував, що інфінітив – це найбільш загальне вираження дії [146, 322]. Проте його лексико-семантичну тотожність іншим формам дієслова не можна абсолютизувати, бо, по-перше, у такому разі до складу дієслів треба зараховувати віддієслівні іменники, оскільки вони також виражають дієслівну лексичну семантику, а по-друге, одного критерію не досить, щоб правильно визначити сутність інфінітива: у його ідентифікації треба зважати і на морфологічні ознаки, адже вони істотно відрізняються від морфологічних характеристик інших форм, об'єднаних у дієслово [61, 284].

В. Русанівський вважає інфінітив і виразником загальнодієслівної граматичної категорії перехідності/неперехідності, причому вона разом із категоріями виду (аспектуальності) та особовості / безособовості (персональності / імперсональності) об'єднує в одну частину мови такі різні дієслівні утворення, як дієвідмінювані дієслова, дієприкметники, дієприслівники, предикативні форми на *-но*, *-то* та інфінітиви [311, 158-159]. Проте категорія перехідності / не перехідності не є суто морфологічною. В основу її виділення покладено семантику дієслова – здатність / нездатність вираженої ним дії поширюватися / не поширюватися, спрямовуватися / не спрямовуватися на об'єкт – конкретний предмет, особу або якусь іншу істоту, що виступають у валентно зумовленій об'єктній позиції дієслова. Нарешті, у неї є свої словотворчі маркери. Цілком очевидно, що категорія перехідності/неперехідності має міжрівневий, *морфолого-словотвірний-синтаксичний* характер. Саме тому вона не може бути

використана як основна для морфологічної характеристики інфінітива. Наявність у нього лише однієї граматичної (морфолого-словотвірної) категорії виду є достатнім доказом того, що за морфологічною ознакою він не є початковою, вихідною формою дієслова. Таку функцію можуть виконувати тільки ті форми, які мають повний набір граматичних категорій дієслова. До них належать особово-часові та особово-способові форми, властиві дієвідмінюваним дієсловам. Від цих основних форм інфінітивів відрізняється такою морфологічною ознакою, як незмінюваність, морфологічна безформність, за якою він уподібнюється до прислівника. Відсутність в інфінітива форм словозміни також не дає підстав вважати його вихідною одиницею дієслова як дієвідмінюваного класу [61, 284]. Якщо за своєю семантикою інфінітив перебуває у сфері дієслова, то за морфологічними ознаками він виходить із неї. Саме це дало підстави І. Вихованцеві визначити статус і місце інфінітива на основі його вживання у двох функціонально-синтаксичних зонах – дієслівній та іменниковій [62, 81]. Обидві ці зони є наслідком транспозиції вихідних частин мови. Особово-часові та особово-способові форми дієслів, потрапляючи в позицію теми, типовим засобом вираження якої є іменник, зазнають синтаксичної субстантивації, наслідком якої є інфінітив, але їхнє входження до іменникового класу слів спочатку оформляється, як бачимо, не словозмінними морфемами, а синтаксичною позицією, і лише на наступному етапі морфологізації попередньої іменникової синтаксичної позиції інфінітива він перетворюється на віддієслівний іменник. Наприклад: *Хлопець малює → Малювати — улюблене заняття хлопця → Малювання — улюблене заняття хлопця*. Отже, інфінітив і утворений від нього іменник відбивають відповідно початковий і завершальний ступені субстантивної морфологізації форм дієвідмінюваного дієслова.

У контексті субстантивної синтаксичної деривації інфінітив є перехідним, міжчастиномовним утворенням, що по-різному входить до граматичних сфер двох частин мови — дієслова й іменника. Це входження засвідчує низка граматичних ознак. За набором таких ознак інфінітив більшою

мірою закріплений за граматичною сферою іменника, ніж дієслова. Це виявляється передусім у тому, що іменникове функціонування інфінітива, яке ґрунтується на синтаксичній позиції, в ієрархії іменникових і дієслівних синтаксичних позицій посідає перше місце, бо його дієслівне функціонування реалізується за допомогою аналітичних синтаксичних морфем або модальних чи фазових модифікаторів. Крім того, унаслідок субстантивної синтаксичної транспозиції дієвідмінюваного дієслова зазнають нейтралізації найважливіші дієслівні категорії часу, способу та особи, а інфінітив синтаксично набуває ознак відмінка, що є найважливішою граматичною категорією іменника. Щоправда, він може вживатися в позиціях тільки двох відмінків – називного і знахідного, тобто в позиціях центральних відмінків іменника. Наприклад: *колекціонувати* – *забава дітей, діти люблять колекціонувати*. Інших двох категорій іменника – роду й числа – інфінітив як синтаксичний іменник не може набути, що дає підстави кваліфікувати презентований ним ступінь субстантивної морфологізації дієслова як напівморфологізацію.

За семантико-синтаксичними ознаками такий інфінітив більшою мірою пов'язаний із дієсловом, бо він дублює всі валентні позиції свого вихідного дієвідмінюваного дієслова, крім суб'єктної у формі називного відмінка. Наприклад: *Син пише листи матері і Писати листи матері* – *обов'язок сина*. Саме через це інфінітив-субстантив не може набути реальної предметності іменника, він залишається виразником граматичної предметності.

Важливим лінгвістичним чинником формування словотворчих вмінь учнів початкових класів під час вивчення дієслова є перехід інших частин мови в дієслово (вербалізація). А саме, переважна більшість вербалізованих іменників залишається на етапі синтаксичного (функціонального) уподібнення до дієслів, тобто синтаксичними дієсловами. І лише ті вербалізовані іменники, які означають людей за професією, видом занять, уподобаннями, соціальним становищем тощо, зазнають морфологічного завершення їхнього переходу в дієслово за допомогою суфіксів *-ува-* та *-и-*. Вони приєднуються до вербалізованих іменникових основ як заступники

граматично навантаженого компонента присудка — морфеми-зв'язки *бути* в усіх її 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. д. Унаслідок морфологічного переходу іменник → дієслово в сучасній українській мові постала велика група відіменникових дієслів зі словотвірним значенням «бути кимсь за професією, видом занять, соціальним становищем тощо»: *вівчарювати (вівчарити), директорувати, ковалювати, кухарити, маклерувати, мірошникувати, пасічникувати, столярувати, теслювати (теслярувати), токарювати, спонсорувати, козакувати, парубкувати, дівувати, жебракувати* та ін.

На дієслова можуть перетворюватися й іменники, що супроводжують дієслова дії як валентно залежні компоненти. Це переважно іменники зі значенням знаряддя та засобу дії, пор.: *обробляти бороною (дисками, котками, мотигою)* → *боронувати (дискувати, коткувати, мотижити)*; *покривати гіпсом (асфальтом, смолою, бронзою, золотом, сріблом тощо)* → *гіпсувати (асфальтувати, смолити, бронзувати, золотити, сріблити)*. Утворення похідних дієслів на основі дієслівно-іменникових сполук стало можливим унаслідок редукції дієслівного компонента і заміни його дієслівними суфіксами *-ува-* та *-и-*, що приєдналися до іменникових компонентів зі значеннями знаряддя або засобу як кореневих морфем.

Подібно утворюються поодинокі дієслова і від займенникових іменників. Відмінним є тільки те, що валентно залежний від дієслова із значенням дії займенниковий іменник є виразником функції об'єкта дії, а словотворчим засобом його морфологічної вербалізації виступає суфікс *-ка-*. Наприклад : *говорити, повторювати «я»* → *якати*; *говорити, питати «хто?»* → *хтокати*; *звертаючись до кого-небудь, казати «ти» або «ви»* → *тикати, викати*. Сфера вживання таких дієслів обмежена розмовним мовленням.

В обох випадках морфологічне дієслівне оформлення вербалізованих іменників так само можливе за допомогою словотворчих суфіксів, відмінним

є лише те, що вони репрезентують у структурі похідних дієслів повнозначні одиниці зі значенням дії, що входили до складу базових дієслівно-іменникових сполук. Саме тому дієслова, утворені на основі дієслівно-іменникових сполук, представляють тип відіменникових утворень, який перебуває на межі морфологічного та семантичного ступенів переходу іменників у дієслова. Загалом відіменникова вербалізація в сучасній українській мові найбільш виявлена в синтаксичному ступені в аналітичному різновиді й порівняно обмежено – у морфологічному ступені [61, 292].

На відміну від іменників у прикметників ширше представлений морфологічний ступінь вербалізації, тому що синтаксичні дієслова зі значенням набуття, становлення ознаки у звичайному або збільшеному вияві досить послідовно перетворюються на морфологічні дієслова за допомогою суфіксів *-і-*, *-ну-* та *-а-*, які реалізують у їхній структурі граматично і частково семантично навантажений компонент аналітичних дієслів – морфеми-напівзв'язки *ставати*, *робитися*. Наприклад: *Людина стає худюю → Людина худне, Волосся стає чорним → Волосся чорніє, Продукт стає гірким → Продукт гіркне, Лице робиться синім → Лице синіє, Товари стають дорожчими → Товари дорожчають, Пляма стає більшою → Пляма більшає. Особливою продуктивністю в сучасній українській мові відзначаються відприкметникові дієслова із суфіксом *-і-*, що вказують на становлення кольорової ознаки (*біліти*, *зеленіти*, *жовтіти*, *ліловіти*, *синіти*, *блакитніти*, *сизіти*, *сіріти*, *рудіти*, *чорніти*), та відприкметникові дієслова із суфіксом *-а-*, що позначають набуття ознаки в більшому ступені її вияву (*більшати*, *багатшати*, *важчати*, *вужчати*, *дешевшати*, *дорожчати*, *дужчати*, *коротшати*, *круглішати*, *молодшати*, *нижчати*), напр.: *Сніг зеленіє в світлі ночі;*; *Сонце заходить, гори чорніють.* (Т. Шевченко); *В густому гаю листя жовтіє* (М. Костомаров); *Уже рудіють на газонах трави* (М. Рильський). Характерно, що в деяких відприкметникових дієслів зі значенням «ставати якимсь за кольоровою ознакою» розвинулося похідне, більш дієслівне значення «виділятися здалеку певним кольором, виднітися»,*

що свідчить про семантичну стадію перетворень таких вербалізованих прикметників на дієслова, напр.: *Васильки у полі, васильки у полі, і у тебе, мила, васильки з-під вій, і гаї синіють ген на видноколі, і синіє щастя у душі моїй* (В. Сосюра); *Сіріють німо стіни* (В. Симоненко) [61, 293].

Семантичний ступінь переходу прикметників у дієслова представляють і ті відприкметникові дієслова, що утворилися від дієслівно-прикметникових сполук на зразок *робити білим, робити сухим* і под., бо тут відбулися глибші зміни: вихідні прикметники зі значенням стану перетворилися на дієслова дії. Кореневу морфему таких дієслів сформували вербалізовані прикметники, а виразником узагальненого значення дієслова «робити» стали дієслівні словотворчі суфікси *-и-, -ізува-/изува-*, які водночас морфологічно закріпили синтаксичну вербалізацію прикметників. Наприклад: *робити білим* → *білити*, *робити сухим* → *сушити*, *робити чистим* → *чистити*, *робити стерильним* → *стерилізувати*, *робити модерним* → *модернізувати*, *робити легальним* → *легалізувати*. Отже, семантичний ступінь переходу прикметників у дієслова має ширший і глибший вияв, ніж у вербалізації іменників.

Вербалізація прислівників у сучасній українській мові характеризується наявністю тільки синтаксичного ступеня переходу, що відбувається так само аналітичним способом. Прислівники виступають у позиції співвідносного з присудком головного члена односкладних безособових речень і обмежено – у позиції присудка двоскладних речень. Так вербалізація є менш доступною для учнів початкових класів. Дієслово найбільше поповнюється за рахунок прикметників, менше – іменників і найменше – прислівників.

Формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів під час вивчення дієслова залежить від ефективної орфонімічної роботи, мета якої – сформувати вміння обирати слова, які за своїм значенням відповідають певному контексту. Орфонімічна робота – використання лексико-граматичних вправ, що спираються передусім на значення дієслова (лексичне і граматичне)

і встановлення зв'язку між значенням дієслова та змістом поняття, між значенням слова і змістом тексту [328].

Під орфонімічними помилками ми розуміємо помилки у неправильному вживанні дієслова, що пов'язано з незнанням його значення, випадки невідповідності обраного слова тому поняттю, яке ним помилково позначене. Сюди відносимо і незнання особливостей уживання синонімів (можливе вживання *працює вчителем*, але не *робить*), і неправильне вживання граматичної форми слова, неправильне слово – і формоутворення *стерти дошку* замість *втерти дошку* або *зітерти з дошки*, унаслідок чого порушено відповідність слова тому поняттю, яке ним позначене [328].

Відповідно до принципу градаційності, який обґрунтовано в дисертаційній праці Н. Сіранчук, виокремлюємо чотири методичні рівні градаційності роботи над дієсловом у процесі вивчення української мови. Вправи *першого градаційного рівня* передбачають формування умінь орієнтуватися в умовах спілкування, усвідомлювати тему й основну думку висловлювання, добирати матеріал та систематизувати його для творення майбутнього тексту. *Вправи другого рівня градаційності* пов'язані із аналізом мовно-мовленнєвого матеріалу, добором лексики, необхідної для розкриття задуму, визначенням послідовності розташування мікротем, осмисленням смислових зв'язків між частинами тексту, виділенням ключових слів для висловлення думки за допомогою граматичних та інтонаційних засобів. Вправи *третього методичного рівня градаційності* спрямовані на добір відповідних лексичних, граматичних та інтонаційних засобів для вираження думки, добір до запропонованих дієслів синонімів та антонімів, використання прислів'їв, приказок, фразеологізмів та дієслів із переносним значенням під час продукування текстів різних типів. *Вправи четвертого методичного рівня градаційності* передбачають усвідомлення учнями початкових класів єдності значення, форми і функції засвоєних дієслівних одиниць у мовленні, передусім у сприйманні текстів; проведення роботи з культури мовлення,

виконання творчих завдань, у процесі яких учні продукують власні висловлювання.

Отже, формування текстотворчих умінь учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова доцільно здійснювати за такими *змістовими напрямками*: *інформаційно-змістовим*, *граматико-стилістичним*, *структурно-композиційним*, *певедінково-рефлексійним*, оптимально поєднуючи роботу над засвоєнням норм сучасного літературного мовлення (орфоепічна, орфонімічна і граматична правильність); розвитком навичок активної роботи з дієсловом (точність, чистота, багатство мовлення); формуванням вмінь і навичок використовувати дієслово в усному (доречність, мовленнєвий етикет) і письмовому створенні текстів (логічність, виразність).

ВИСНОВКИ З ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

1. Студіювання лінгводидактичних праць дало змогу дійти висновку, що *текстотворення – це процес постійної взаємодії етапів: орієнтування в умовах спілкування, планування перебігу думки, добору відповідних мовних засобів для її вираження, поведінково-рефлексійна діяльність учнів.*

Під *текстотворчими вміннями* ми розуміємо комплекс *інформаційно-змістових; структурно-композиційних; граматико-стилістичних та поведінково-рефлексійних умінь в учнів початкових класів.*

Формування текстотворчих умінь під час вивчення дієслова – це процес оволодіння інформаційно-змістовими, структурно-композиційними, граматико-стилістичними та поведінково-рефлексійними вміннями з опорою на ознайомлення учнів початкових класів із граматичними ознаками дієслова як частини мови та формування навичок уживання дієслів у мовленні.

Аналіз психологічної та психолінгвістичної літератури дозволив виокремити такі психолінгвістичні чинники формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів під час вивчення дієслова: творення усного тексту завжди мотивоване ситуацією спілкування; під час створення письмового тексту ситуація не завжди буває відома; творення усного тексту може відбуватися в офіційних і неофіційних умовах; створення письмового тексту (окрім художнього стилю) розраховане на використання в офіційних умовах; під час усного творення тексту наявний адресат і адресант, а під час писемного – уявний; у процесі усного творення тексту наявна безпосередня зворотна реакція адресата, під час письмового висловлення – зворотний зв'язок відсутній; у процесі усного творення тексту наявна опора на позамовний контекст, а також використовуються паралінгвістичні засоби; усне творення тексту не підготовлене і не продумане заздалегідь, а письмове завчасно продумане щодо змісту і форми; усне творення тексту передбачає слуховий контроль за точністю реалізації програми, а письмове – зоровий; в усному

тексті все найважливіше розташовується на початку речення, а в письмовому – в кінці.

2. Лінгвістичними засадами формування текстотворчих умінь в учнів під час вивчення дієслова визначено такі *змістові напрями: інформаційно-змістовий, граматико-стилістичний, структурно-композиційний, п'євдінково-рефлексивний*. оптимально поєднуючи роботу над засвоєнням норм сучасного літературного мовлення (орфоепічна, орфонімічна і граматична правильність); розвитком навичок активної роботи з дієсловом (точність, чистота, багатство мовлення); формуванням вмінь і навичок використовувати дієслово в усному (доречність, мовленнєвий етикет) і письмовому створенні текстів (логічність, виразність).

Матеріали, що увійшли до розділу, опубліковано автором у наукових працях [73], [74], [78], [79], [83].

РОЗДІЛ II.

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ФОРМУВАННЯ ТЕКСТОТВОРЧИХ УМІНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДІЄСЛОВА

2.1. Стан сформованості текстотворчих умінь в учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова

Пріоритетним завданням вчителя початкових класів є підготовка учня, який не лише набуває визначених програмою компетенцій, а й уміло використовує їх у повсякденному житті, формування особистісного потенціалу свідомого громадянина своєї держави, побудованого на засадах вивчення норм української літературної мови. Важливою особливістю оновленого процесу навчання є формування компетентностей в учнів початкової школи, які допоможуть сформувати власне сприйняття світу та набуті вміння логічно й чітко висловлювати власні думки у процесі оволодіння основними етапами процесу творення тексту.

Для з'ясування стану формування в учнів початкових класів текстотворчих умінь під час вивчення дієслова у практиці шкільного навчання ми вдалися до аналізу чинних нормативних документів: Закону України «Про освіту», Державного стандарту початкової освіти та типових освітніх програм для закладів загальної середньої освіти 1-4 класів.

У Законі України «Про освіту» зазначається, що «метою повної загальної середньої освіти є всебічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності» [149, 11].

Досягнення цієї мети забезпечено шляхом формування ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної

життєдіяльності, серед яких *компетентність вільного володіння державною мовою* та здатність спілкуватися рідною [149, 11].

Державний стандарт початкової освіти *метою «Мовно-літературної освітньої галузі»* визначає: формування комунікативної компетентності; розвиток особистості здобувачів освіти засобами різних видів мовленнєвої діяльності; здатності спілкуватися українською мовою для духовного, культурного й національного самовираження, користуватися нею в особистому й суспільному житті, міжкультурному діалозі; збагачення емоційно-чуттєвого досвіду, розвиток мовленнєво-творчих здібностей [124, 24].

Суттєвим для методики формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова є виділення Державним стандартом початкової освіти *завдань* здобувача освіти із *«Мовно-літературної освітньої галузі»*: взаємодіяти з іншими особами усно, сприймати й використовувати інформацію для досягнення життєвих цілей у різних комунікативних ситуаціях; сприймати, аналізувати, інтерпретувати, критично оцінювати інформацію в текстових різних видах, медіатекстах та використовувати її для збагачення свого досвіду; висловлювати думки, почуття та ставлення, взаємодіяти з іншими особами письмово та в режимі реального часу, дотримуватись норм літературної мови; досліджувати індивідуальне мовлення для власної мовної творчості, спостерігати за мовними явищами, аналізувати їх [124, 94].

Студіювання вимог до обов'язкових результатів навчання учнів початкових класів уможливило виділення основних змістових напрямів *«Мовно-літературної освітньої галузі»*: взаємодія з іншими особами усно, сприйняття і використання інформації для досягнення життєвих цілей у різних комунікативних ситуаціях; сприйняття, аналіз, інтерпретація, критичне оцінювання інформації в текстах різних видів, медіатекстах та використання її для збагачення свого досвіду; висловлювання думок, почуттів та ставлення, взаємодія з іншими особами письмово та в режимі реального часу, дотримання

норм літературної мови; дослідження індивідуального мовлення, використання мови для власної мовної творчості, спостереження за мовними явищами, їхній аналіз.

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

Студіювання змістової лінії *«Читаємо»* доводить важливість роботи над текстами в процесі формування текстотворчих умінь під час вивчення дієслова, оскільки, працюючи над висловлюванням, учні вголос читають різні типи текстів, звертаючи увагу на правильність та виразність, ставлять запитання за змістом для уточнення розуміння, 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.

Формування поведінково-рефлексійних умінь як одного з показників процесу текстотворення уможлиблює змістове наповнення лінії *«Взаємодіємо письмово»*, яке передбачене типовою освітньою програмою для закладів загальної середньої освіти, де учні набувають навичок роботи над деформованим текстом; навчаються виправляти власні помилки у текстах на вже вивчені правила; удосконалюють вміння добирати влучні слова, працювати над будовою речення у власному тексті.

Важливим завданням сучасної освіти, особливо її початкової ланки є формування мовної особистості, здатної до її світосприйняття та розвитку когнітивної здатності [149, 11]. Аналіз *«Мовно-літературної галузі»* у типовій освітній програмі уможливив визначення змістової лінії *«Досліджуємо медіа»*, яка передбачає роботу над усними чи писемними текстами, з метою впливу на переконання слухача. Формування комплексу текстотворчих умінь: інформаційно-змістових, структурно-композиційних, граматико-стилістичних та поведінково рефлексійних під час вивчення дієслова можливе за допомогою виконання навчальних вправ у межах означеної змістової лінії. Працюючи над медіатекстами, учні початкових класів зможуть обговорювати зміст і форму простого медіатексту (світлина, фотоколаж), виявляти очевидні дії у простих медіатекстах; визначати тему й основну думку; висловлювати власні думки і почуття з приводу простих медіатекстів.

Змістова лінія *«Досліджуємо мовлення»* уможлиблює роботу над орфоепічними, орфографічними, орфонімічними та граматичними вправами, які спрямовані на формування текстотворчих умінь в учнів у процесі засвоєння знань про дієслово. Виділена змістова лінія передбачає: правильне наголошення дієслівних форм та добір правильного дієслова відповідно до орфоепічних норм української літературної мови; утворення відповідних граматичних форм дієслова з метою уточнення дії, детального опису предмета чи явища; утворення нових дієслів на основі запропонованих; порівняння власного мовлення з аудіо-зразком; знаходження у висловлюванні й пояснення ролі вживання дієслів-синонімів, дієслів-антонімів, приказок,

прислів'їв, дієслів із переносним значенням; продукування власних творів-розповідей, описів та міркувань (творів-есе й текстів-інструкцій).

У процесі формування текстотворчих умінь учнів початкових класів на матеріалі вивчення дієслова вагому роль відведено змістовій лінії «*Театралізуємо*», оскільки невід'ємним компонентом будь-якого висловлювання є вмiла демонстрація того, що ми хочемо донести до слухача за допомогою просодичних та невербальних засобів мовлення.

Студіювання Закону України «Про освіту», Концепції мовної освіти, Державного стандарту початкової загальної освіти й типових освітніх програм для загальних навчальних закладів 1-4 класів уможливило зробити висновок про хороший потенціал Нової Української школи для формування текстотворчих умінь, які сприяють розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності, передбаченої у програмних вимогах.

Спираючись на вимоги сучасних нормативних документів перспективу подальших досліджень вбачаємо в розробленні експериментальної методики формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова, яка передбачає впровадження комплексної системи вправ на уроках української мови та розвитку мовлення, розроблення творчих завдань, що уможливляють спостереження за текстами різних стилів та видів й активізують використання учнями дієслів відповідно до мети висловлювання.

Для ефективного вивчення дієслова як частини мови, учням варто використовувати синонімічні та антонімічні заміни дієслів у навчальній діяльності, будувати висловлювання власних думок, спираючись на структурно-композиційні вміння, використовувати дієслова у текстах художнього, наукового та публіцистичного стилів мовлення.

Наступне завдання нашого констатувального етапу дослідження полягає у здійсненні аналізу підручників задля виявлення у них вправ, спрямованих на формування текстотворчих умінь в учнів під час вивчення дієслова. Нижче наводимо таблицю 2.1.1. переліку підручників та їхній аналіз стосовно

кількості вправ, спрямованих на реалізацію вмінь і навичок використовувати дієслова у процесі текстотворення на уроках української мови.

Таблиця 2.1.1.

Перелік підручників, які використовувались учителями початкових класів та кількісний аналіз вправ із текстотворення та вивчення дієслова у процесі формування текстотворчих умінь

№ п/п	Назва підручника, автор (автори), рік видання	Всього вправ	Кількість вправ на формування інформаційно-змістових умінь	Кількість вправ на формування графіко-стилістичних умінь (на матеріалі вивчення дієслова)	Кількість вправ на формування структурно-композиційних умінь	Кількість вправ на формування умінь редагувати текст
1	2	3	4	5	6	7
1.	М. Вашуленко, С. Дубовик Українська мова 2 клас. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2013. 160 с.	430	-	18	9	4
2.	М. Вашуленко, О. Мельничайко, Н. Васильківська Українська мова 3 клас. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2013. 192 с.	470	10	34	22	13
3.	М. Вашуленко, С. Дубовик, О. Мельничайко, Українська мова 4 клас. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2015. 192 с.	381	21	42	23	27

Аналіз підручника «Українська мова» (М. Вашуленко, С. Дубовик) виявив переважну більшість завдань, спрямованих на тлумачення слів, які називають дії предметів (дієслова). Зауважимо, що доцільне розширення вправ у розділах «Мова і мовлення» та «Текст», пов'язаних із вивченням назв дій

предметів, які уможливають ефективне формування текстотворчих умінь. Підручник з української мови для 3-го класу, автори М. Вашуленко, О. Мельничайко, Н. Васильківська [57] зосереджує учнів на виконання більшої кількості вправ, пов'язаних із формуванням граматико-стилістичних та структурно-композиційних умінь. Змістом таких вправ є добір заголовка до тексту із запропонованих, розкриття змісту вживання дієслів у прямому чи переносному значенні, з'ясування зв'язку дієслова з іншими частинами мови в реченні, добір синонімів до запропонованих у вправі дієслів, знаходження прислів'їв та приказок, у яких використано дієслова, протилежні за значенням, орфографічні вправи та вправи, пов'язані із вивченням дієслова як частини мови.

На нашу думку, у підручнику недостатньо вправ, спрямованих на формування інформаційно-змістових та поведінково-рефлексійних умінь. У мінімальному відсотковому відношенні виявлено вправи на використання дієслів під час складання текстів-інструкцій (виготовлення подушечки для голок, м'якої іграшки, карнавальних масок та ін.). У підручнику «Українська мова» для 4-го класу (М. Вашуленка, С. Дубовик, О. Мельничайко) виявлено вправи, спрямовані на формування всіх груп умінь мовно-мовленнєвої діяльності учнів. Студіювання підручника виявило необхідність у використанні вправ, спрямованих на вдосконалення граматико-стилістичних умінь учнів у процесі вивчення дієслова, адже ці вміння формуються на іменниковому та прикметниковому матеріалі. Під час вивчення розділу «Дієслово» у 4-му класі, в учнів удосконалюються інформаційно-змістові, граматико-стилістичні, структурно-композиційні та поведінково-рефлексійні вміння, набуті під час вивчення дієслова в 2-му та 3-му класах.

Аналіз дидактичного матеріалу підручників, стосовно їхньої текстотворчої спрямованості, уможливив виділення вправ на розрізнення дієслова 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. Відсоткове відношення означених мовно-мовленнєвих вправ наводимо у таблиці 2.1.2.

Таблиця 2.1.2

**Аналіз вправ навчальних підручників з української мови
М. Вашуленко, Н. Васильківська, С. Дубовик, О. Мельничайко,
які спрямовані на формування текстотворчих умінь
в учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова
(у відсотковому відношенні до загальної кількості вправ з теми
«Дієслово»)**

№ п/п	Показники сформованості текстотворчих умінь	2 клас	3 клас	4 клас
1.	Інформаційно-змістовий	2,8% (9)	9,4% (22)	10,7% (23)
2.	Структурно-композиційний	2,3% (6)	5,3% (15)	10,2% (26)
4.	Граматико-стилістичний	1,5% (3)	6,5% (15)	7,5% (17)
5.	Поведінково-рефлексійний	0,5% (1)	2,6% (7)	4,2% (11)

Спостереження за навчальною діяльністю учнів на уроках української мови та розвитку мовлення виявили недостатнє використання вправ, спрямованих на формування текстотворчих умінь під час вивчення дієслова. У результаті аналізу підручників з'ясовано, що вивчення дієслова, як частини мови методично не узгоджується із використанням його у текстотворчій діяльності. Лише 11% учителів початкових класів використовують граматико-стилістичні та структурно-композиційні вправи на матеріалі вивчення дієслова у взаємозв'язку.

Процесу закріплення знань учнів про текст, його стилістичні особливості, формування вмінь влучно використовувати дієслова у творах та переказах, відображати послідовний перебіг подій у текстах-інструкціях у аналізованих підручниках приділяється недостатньо уваги. Варто збільшити

кількість вправ поведінково-рефлексійного спрямування, наприклад, написання творів-есе, складання текстів-інструкцій, побажань.

На етапі констатувального етапу педагогічного дослідження було здійснено анкетування вчителів початкових класів м. Рівного та Рівненської області (в анкетуванні брало участь 53 учителя) для з'ясування рівня формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів під час вивчення дієслова. Анкета передбачала отримання певної інформаційної бази про респондентів: клас, досвід вчителя на основі педагогічного стажу роботи з учнями початкової школи (додаток А).

Запитання анкети передбачали виявлення рівня формування комплексу основних умінь в учнів у процесі текстотворення під час вивчення розділу «Дієслово». Для експериментального дослідження було важливим з'ясування таких перспектив або чинників:

1. Рівень сформованості інформаційно-змістових, структурно-композиційних, граматико-стилістичних та поведінково-рефлексійних умінь учнів початкових класів.

2. Виявити труднощі, з якими стикаються вчителі початкових класів під час формування текстотворчих умінь в учнів на матеріалі вивчення дієслова.

Під час аналізу відповідей вчителів початкових класів було встановлено, що близько 62% респондентів вказали на невміння учнів точно, чітко та виразно висловлювати свої думки, дотримуючись граматичних та інтонаційних норм української мови, 26% опитаних надавачів освіти вважають, що учні 3-4 класів не досконало вміють орієнтуватися в умовах спілкування, чітко усвідомлювати тему й основну думку висловлювання. І лише 12% вчителів зазначили, що учні початкових класів послідовно і цілеспрямовано з поступовим нарощенням труднощів оволодівають вміннями поетапного складання діалогу.

Основними структурно-композиційними вміннями, які виділили вчителі початкової школи були вміння групувати лексичний матеріал, пов'язуючи між собою факти й думки в окремі мікротеми висловлювання; визначення

послідовності розташування мікротем. Проте, не всі виділяли вміння аналізу мовно-мовленнєвого матеріалу, добору лексики, яка необхідна для розкриття задуму; виділення ключових слів для висловлення думки за допомогою граматичних та інтонаційних засобів.

Важливим чинником підвищення рівня сформованості текстотворчих умінь в учнів, на думку вчителів початкових класів, є: використання лексичних, граматичних та інтонаційних засобів для висловлення думки; добір до виділеного вчителем дієслова синонімів й антонімів; робота над прислів'ями та приказками, фразеологізмами, вживанням дієслів у переносному значенні під час продукування власних висловлювань.

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

Другим чинником виявлення труднощів, на які натрапляють вчителі початкових класів у процесі формування текстотворчих умінь учнів під час вивчення дієслова, виявлено найтипівіші помилки, які роблять учні у процесі усного й писемного текстотворення: відступи від теми й основної думки висловлювання; порушення логіки висловлювання (немає вступу, кінцівки; порушено розташування частин; не дотримано план тексту); порушення зв'язків між реченнями в тексті (невиправдані повтори, помилки у вживанні засобів зв'язку між реченнями, відсутність зв'язку); граматичні помилки (помилки в побудові словосполучень, речень, порушення зв'язку і порядку слів і таке інше).

Результати анкетування вчителів переконують у наявності проблеми формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів під час вивчення дієслова на уроках української мови зокрема та розвитку мовлення загалом. Констатувальний етап експерименту підтвердив необхідність формування інформаційно-змістових, структурно-композиційних, граматико-

стилістичних та поведінково-рефлексійних умінь, розробленні ефективної методики, спрямованої на формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів під час вивчення дієслова як частини мови.

2.2. Сучасні підходи до формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова

З'ясування суті понять «текстотворення», «текстотворчі вміння», «формування текстотворчих умінь у процесі вивчення дієслова», аналіз програм та підручників з української мови у сучасній початковій освіті зумовили дослідження та виявлення методичних підходів, що уможливають формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова.

Як зазначає С. Омельчук: «термін «підхід»» уживається як світоглядна категорія, що відображає соціальні настанови суб'єктів навчання як носіїв суспільної свідомості; як глобальна й системна організація й самоорганізація освітнього процесу; як стратегія навчання, що поєднує в собі методи, форми й прийоми навчання» [271, 3]. Аналіз дисертаційних досліджень сучасних учених дозволив ототожнити термін «підхід до навчання» із таким методичним терміном як «методологічний засіб» (С. Караман).

Основними підходами щодо формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова є компетентністий, текстоцентричний, комунікативний, діяльнісний та системний.

Одним із завдань типових освітніх програм початкової школи постає формування в учнів ключових компетентностей, серед яких дослідники І. Гудзик, Л. Мацько, М. Пентиліук, Л. Скуратівський виокремлюють комунікативну. У структурі цієї компетентності центральне місце належить текстотворчій, яка проявляється, за визначенням Л. Кратасюк, в уміннях будувати тексти різних типів, стилів і жанрів [194, 20].

У початковій освіті нагромаджено досить значний досвід модернізації змісту та методик навчання в контексті ідей компетентнісної освіти [21; 26]. *Компетентнісний підхід* полягає у формуванні та розвитку в учнів ключових і предметних компетентностей. У Національному освітньому глосарії, поняття «компетентнісний підхід» трактується як підхід до визначення результатів навчання, що базується на їхньому описі у термінах компетентностей [152].

Дослідження методичної значущості компетентнісного підходу, виявлення основних його характеристик та вивчення ключових і предметних компетентностей завжди були у центрі уваги українських науковців – Т. Байбари, Н. Бібік, О. Біди, С. Бондар, М. Вашуленка, І. Гудзик, Л. Коваль, О. Локшиної, В. Лугового, О. Пометун, К. Пономарьової, О. Савченко.

Розглядаючи теоретико-практичні характеристики компетентнісного підходу, важливим для нашого дослідження є педагогічні погляди Н. Голуб, яка зазначає, що суть досліджуваного підходу полягає у формуванні не тільки традиційних знань, умінь і навичок, а передусім у визначенні переліку корисних знань і набутого досвіду, готовності й здатності застосовувати їх у навчальній діяльності й поза її межами [101, 4].

Компетентнісний підхід покладено в основу експериментальної методики формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова. Для нас важливо виділити та реалізувати ті ключові та предметні компетентності, які допоможуть забезпечити формування таких компонентів мови, що аналізуються у нашому дослідженні: 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 передбачає вивчення дієслова як частини мови, з'ясування його граматичних особливостей.

Формування вмінь і навичок усного й писемного мовлення в учнів на сучасному етапі розвитку лінгводидактики ґрунтується на компетентнісному підході, який полягає у реалізації ключових і предметних компетентностей у

процесі практичного користування мовою, що уможлиблює учнівську незалежність у думках і діях, відповідальність та готовність до співпраці з іншими людьми [144, 101]. Компетентнісний підхід до навчання рідної мови пов'язаний з діяльнісним підходом, який реалізується у навчанні мови й мовлення на основі засвоєння лінгвістичних знань про текст як структурно-семантичну одиницю.

Враховуючи логіку нашого дослідження, невід'ємно значущим методичним підходом методики формування текстотворчих умінь вважаємо *текстоцентричний*. В основі означеного підходу покладено текст. О. Глазова наголошує на важливості навчання рідної мови на основі опрацювання тексту в єдності змісту й форми, що допомагає учням усвідомити значення мови як засобу передачі думок і почуттів [96, 23]. Сутність текстоцентричного підходу полягає в осмисленні тексту як мовленнєвого висловлювання. Означений підхід обґрунтовано у працях О. Глазової, О. Горошкіної, С. Карамана, Т. Окуневич, М. Пентилюк [96; 107; 171; 268; 279].

У процесі аналізу спеціальної літератури з'ясовано, що поняття «текст» є одним із дискусійних питань методики навчання української мови, оскільки неоднозначно потлумачене лінгвістами (І. Гальперін, О. Пономарів, О. Селіванова та ін.), психологами (Л. Виготський, І. Зимня, Т. Ладиженська, О. Лурія, І. Синиця та ін.) та лінгводидактами (О. Біляєв, О. Горошкіна, В. Мельничайко, М. Пентилюк, М. Стельмахович та ін.).

Більшість дослідників наголошують на важливості навчання рідної мови на основі опрацювання тексту в єдності змісту й форми, що допомагає учням усвідомити значення мови як засобу передачі думок і почуттів [39; 40; 72; 95; 100; 110].

Текстоцентричний підхід дозволяє реалізувати усі завдання навчання у їхньому комплексі, а саме: формування умінь і навичок точно, доречно, виразно висловлювати свої думки, дотримуючись правил побудови висловлювань, 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 компетенції у єдності усного та писемного мовлення [110, 100].

Досліджуючи текстоцентричний підхід, можемо стверджувати, що в його основі лежить єдність мовної, полікультурної та комунікативної компетенції, вивчення яких покладено через реалізацію компетентнісного підходу, чим забезпечено взаємозв'язок між обома підходами.

Відповідно до Загальноєвропейських Рекомендацій Ради Європи метою навчання є не просто оволодіння мовою як засобом спілкування, а й органічне поєднання свідомих і підсвідомих компонентів у процесі навчально-виховної діяльності учнів початкових класів [144]. О. Біляєв розглядає *комунікативний підхід* як засвоєння української мови у процесі комунікативної діяльності, навчання учнів розв'язувати комунікативні завдання з метою оволодіння рідною мовою [31]. Вивчення української мови з урахуванням текстоцентричного підходу досліджується О. Біляєвим, Л. Варзацькою, М. Вашуленком, О. Горошкіною, С. Караманом, В. Мельничайко, Л. Паламар, М. Пентилюк [31; 52; 55; 107; 171; 240; 275; 276].

У процесі формування комунікативних умінь навчальний текст є джерелом інформації, об'єктом вивчення, об'єктом розуміння» [194, 40]. За допомогою реалізації комунікативного підходу учні виступають активними учасниками процесу спілкування, текстотворення. Діяльність вчителя, спрямована на заохочення учнів до співпраці у створеній мовленнєвій ситуації, що реалізує процес спілкування. Вчитель взаємодіє з учасниками комунікативного процесу, надає поради у виконанні навчальних вправ та скеровує хід правильних висловлювань.

В основу експериментальної методики формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова покладено комунікативний підхід, адже, щоб розвивати усне і письмове текстотворення, ми повинні сформувати в учнів бажання висловлюватись, спонукати до

реалізації своїх думок у процесі розвитку діалогічного та монологічного текстотворення. Із погляду комунікативної стилістики, текстотворення трактується як первинна текстова діяльність, спрямована на породження тексту як цілого мовленнєвого повідомлення [43, 12].

Методично значущим для нашого дослідження є *діяльнісний підхід*, який реалізується у навчанні учнів мови та мовленню на основі засвоєння лінгвістичних знань про текст як структурно-семантичну одиницю. Означений підхід полягає в навчанні вчитися протягом життя, стимулюванні мисленнєвих та пізнавальних процесів учнів початкових класів. Цей підхід уможливив дослідження здатності учнів до саморозвитку, формування вмінь орієнтуватися в безперервному потоці інформації, обрання стратегії для досягнення визначеної навчальної мети.

Діяльнісний підхід у початковій освіті ґрунтується на теорії розвитку особистості, розробленій Л. Виготським. Науковці П. Гальперін та Н. Талізїна характеризують 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.

Формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів на основі діяльнісного підходу уможливорює використання необхідних методів і прийомів навчання, що ефективно впливають на самостійне складання текстів різних стилів та типів мовлення.

Оскільки текст є основою для створення мовленнєвого середовища учня з високим навчальним потенціалом, процес текстотворення допомагає виявити і дослідити основні закономірності створення ситуації лексичного вибору й досягнення успіху у побудові висловлювання. Аналіз тексту є тією покроковою системою дій формування текстотворчих умінь в учнів на уроках української мови у межах вивчення певного розділу.

Аналіз наукових досліджень В. Давидова й Д. Ельконїна доводять залежність формування особистісних якостей кожного учня від системи знань,

визначення межі навчальних завдань та їхнього ефективного виконання, що уможлиблює формування вмінь, контролю та самооцінки власної діяльності учнями початкових класів на уроках української мови [115; 133].

Важливою методологічною функцією у науковому розв'язанні проблеми системи методів навчання української мови в процесі текстотворення є системний аналіз навчального тексту, що має теоретико-практичне значення й здійснює формування текстотворчих умінь та передбачає моделювання учнями власних висловлювань, що покладено у систему виконання певних дій: орієнтація учнів в умовах спілкування, усвідомлення теми й основної думки майбутнього висловлювання, продумування змістових зв'язків між частинами тексту, складання орієнтованого плану тексту, добір заголовка, який 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 відображає всі умови створення тексту і взаємозв'язки між елементами системи дій, що дає змогу заглибитись у суть і створити візуальний образ майбутнього твору. Теоретичною основою системного аналізу тексту визнано *системний підхід* – спосіб теоретичного та практичного дослідження об'єкта як системи. Системний підхід конкретизує вимоги діалектики про розгляд кожного предмета в його взаємовідношеннях і взаємозв'язках з іншими предметами. Такий науковий підхід потребує у процесі дослідження розглядати не всі її можливі відношення, а лише такі, що мають суттєве значення й відповідають деяким визначеним практичним потребам, властивостям [186].

Дослідниками В. Бадер, Г. Михайловською, В. Статівкою доведено, що системний підхід став одним із найважливіших принципів навчання в початковій школі. Питання розвитку мовлення учнів основної і початкової ланок загальноосвітньої школи досліджено на основі системного підходу. Практичну реалізацію системного підходу висвітлено в дослідженнях:

формування лексичних понять в учнів початкових класів; збагачення словникового запасу учнів синонімами (К. Пономарьова) [293]; розвитку образного мовлення учнів у середній школі (Л. Кулибчук) [199], у початковій (Н. Сіранчук) [328].

У результаті студіювання проведених досліджень В. Бадер, Л. Кулибчук, Г. Михайловської, К. Пономарьової, Н. Сіранчук та В. Статівки з'ясовано ефективність формування текстотворчих умінь в учнів у процесі вивчення дієслова на основі системного підходу. Системний підхід у функціональній стилістиці виявляється у виділенні системи функціональних стилів у мові. Окремі функціональні стилі (публіцистичний, науковий, розмовний та інші) виступають підсистемами зі своїми специфічними особливостями на рівні лексики, фонетики, синтаксису.

Значущим для нашого дослідження є текстоцентричний підхід до вивчення дієслова в початковій школі, 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 текстотворчих умінь учнів у процесі вивчення дієслова є компетентністий, текстоцентричний, комунікативний, діяльнісний та системний, продуктивні ідеї яких використано під час розроблення пропонованої системи вправ.

2.3. Лінгводидактичні засади формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова

Проаналізовані наукові підходи до формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова на уроках української мови зумовлюють використання лінгводидактичних принципів навчання. Коротко визначимо кожен із них.

Принцип уваги до матерії мови полягає у формуванні правильного мовлення й розвитку критичного мислення учнів. Вчитель повинен добирати такі вправи, які удосконалюють усне й писемне текстотворення, результатом чого є набуття навички чіткого інтонування та вимовляння окремих дієслів, речень, текстів.

Наприклад: перед складом із наголошеним [i] нахил [o] до [y] менш виразний: [do^(y)ji^uti], [xo^(y)d'i^m(o)]. Малопомітний нахил [o] до [y] перед наголошеним складом з [i] у словнику не позначається; в ненаголошених позиціях [e] наближається у вимові до [u]. Перед наголошеним складом з [i], [u], [y] це наближення більше: *ведіть* [vi^ed'i^m'], *веді* [vi^edí], *веду*[vi^edú], а перед складом з [o], [a], [e] – менше: *велó* [ve^uló], *вела* [ve^ulá], *ведé* [ve^udé]; префікс *з-*, як і прийменник, перед глухими приголосними переходить у [с-]: *зцілити* [с'ц'іліти]; префікс *роз-* перед глухими приголосними у швидкому і нормальному темпі вимовляється як [рос]: *розказáти* [росказáти]; перед [с] здебільшого зберігається форма із [з]: [розсіпáти]. У повільному темпі звучить *роз-*: [розказáти]; сполучення *-ися* і *-ться* у дієслівних формах вимовляються як [с':а], [ц':а]: [вітайешс'а], [у'чиц':а], [умивайец':а] (орфографічне: вітаєшся, учиться, умивається); отримання *-жся*, *-чя* у дієсловах наказового способу вимовляються як [з'с а], [цс а]: не [ур'і'з'с'а], не [мороц'с'а] (орфографічне: не вріжся, не морочся).

Принцип розуміння мовних значень полягає у використанні вправ, які забезпечують засвоєння лексичного складу дієслова в його парадигматичних та синтагматичних зв'язках і сприяють запам'ятовуванню норм сполучуваності дієслів на текстовій основі. Це забезпечує розвиток мовного чуття. Важливо, щоб учні розуміли значення тих одиниць, які мають форму і зміст, – значущих одиниць мови: слів, словосполучень, речень, тексту.

Наприклад: добір дієслів-синонімів, дієслів-антонімів; вживання дієслів у переносному значенні; спостереження за влучним добором дієслів автором тексту для змалювання подій і явищ; добір із поданих дієслів тих, що

найвиразніше передають думку; відповідають меті й типу висловлювання; удосконалення висловлювань шляхом добору дієслівних синонімів.

Принцип оцінки виразності мовлення полягає у використанні завдань, спрямованих на формування вмінь висловлювати власну думку за допомогою експресивних засобів – пестливості, доброзичливості в усному й писемному текстотворенні; правильного наголошення дієслів; формування точних і виразних висловлювань (добір потрібних для вираження опису дієслова форм, вміле введення їх у речення, текст); формування умінь виразного вимовляння дієслів та їхнього інтонування в усному текстотворенні та виділення дієслів розділовими знаками в письмовому текстотворенні.

Наприклад: пестливі форми трапляються у дієсловах за допомогою суфіксів *-ки, -оньки, -очки, -усі* (питоньки, спатоньки, їсточки, спатусі).

Принцип розвитку мовного чуття реалізується в експериментальному навчанні шляхом творення умов для засвоєння неусвідомленого, інтуїтивного, та свідомого – засвоєння норм мови в усному і писемному мовленні.

Наприклад, запис дієслів із часткою *не*: *не приїжджати, не турбуватися, не виходити, ненавидіти, не наполягати*.

Принцип координації усного і писемного текстотворення полягає у необхідності випереджувального розвитку усного мовлення щодо писемного. Реалізація цього принципу уможлиблює інтеграцію уроків української мови та літературного читання, а також використання комплексу вправ на творення усних висловлювань, які переходять у короткі роботи. Наприклад: стислий усний переказ літературного твору, який вибірково письмово переказується. Методика такої роботи поетапна: учні прослуховують ту частину тексту, яку їм доведеться переказувати; за допомогою вчителя складають план вибіркового переказу, вчитель проводить словникову (тлумачну, орфографічну, орфоепічну, орфонімічну) роботу; учні записують переказ за складеним планом.

Окрім охарактеризованих лінгводидактичних принципів важливе методичне значення для нашого дослідження мають специфічні методичні

принципи навчання, орієнтовані на процес формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів під час вивчення дієслова.

Принцип комунікативної спрямованості. Реалізація комунікативної мети навчання української мови полягає у забезпеченні оволодіння учнями мовою як засобом спілкування. Науковцями визначено, що структурною одиницею спілкування є діяльнісний процес породження мовленнєвого висловлювання (Л. Виготський, О. Леонт'єв), який керується наступними етапами: мотивацією і первинною орієнтацією у створенні проблемної ситуації; мовленнєвою інтенцією (наміром): виокремленням комунікативного завдання, орієнтування в умовах цього завдання; реалізація визначених дій [67; 206]. Модель породження мовленнєвого висловлювання, на думку О. Леонт'єва, можна використовувати для послідовності етапів (фаз) спілкування як діяльності (О. Леонт'єв).

Реалізацію принципу комунікативної спрямованості навчання вчені пов'язують із організацією навчального процесу, яка моделюватиме процес спілкування, тобто зі створенням на уроці умов для спілкування, включення засвоєння мови до діяльності мовленнєвого спілкування з практичною спрямованістю навчання мови [23; 43; 55; 124; 128].

Провідними у реалізації принципу комунікативної спрямованості учнями початкової школи вважаємо комунікативні вправи, які, за методичними ідеями О. Горошкіної, А. Нікітіної, М. Пентилюк, «передбачають залучення учнів до активної комунікативної діяльності, спрямовані на формування інтелектуально-креативних здібностей учнів: мовного чуття, дару слова, мислення, мовлення, уяви, уваги, спостережливості тощо» [274, 72].

Необхідною їхньою складовою є конкретна мовленнєва ситуація, від якої залежить вибір вербальних і невербальних засобів. Навчальна комунікативна ситуація повинна бути подібною до реального процесу спілкування. Створення мовленнєвої ситуації на уроці є важливою умовою

формування текстотворчих умінь, які стануть підґрунтям для формування комунікативної компетентності учнів.

Покликаючись на теорію розвивального навчання Л. Занкова, Д. Ельконіна – В. Давидова, П. Гальперіна, Н. Тализіної, вважаємо за необхідне в основу системи формування текстотворчих умінь учнів початкових класів під час вивчення дієслова покласти *принцип зіставлення та диференціації мовних одиниць*. Необхідність навчання зіставляти і диференціювати одиниці мови у процесі мовленнєвого вибору співвідноситься із психологічною теорією поетапного формування понять і розумових дій (П. Гальперін – Н. Тализіна) та з теорією розвивального навчання на основі формування узагальнених понять (В. Давидов).

Ефективним принципом формування текстотворчих в учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова визначено *принцип градаційності*, що передбачає структурування змісту і дидактичного матеріалу за темами з орієнтацією на різні етапи навчання, з поступовим нарощуванням обсягу лінгвістичної інформації, що повідомляється за певною темою, та ускладнення, її характеру і форм подання [334, 107].

Отже, текстотворчі вміння формуються за умови, якщо зміст навчання, його методи і прийоми враховують градацію між зоною найближчого і зоною актуального розвитку учнів на уроках української мови.

Реалізація принципу градаційності створює підґрунтя для використання дидактичного *принципу наступності і перспективності* щодо вивчення дієслова у початковій та середній ланках освіти.

Основним принципом експериментального дослідження вважаємо *текстоцентричний*, який полягає у реалізації процесу осмислення тексту як мовленнєвого продукту. Текстоцентричний принцип уможлиблює формування вмінь точно, доречно, виразно висловлювати свої думки, дотримуючись правил побудови висловлювань, переконувати слухачів у правильності своїх міркувань; удосконаленні вмінь обговорювати різні моделі

висловлювань, визначати їх позитивні сторони та недоліки; формування комунікативної компетентності.

Основною одиницею реалізації принципу текстоцентричності є текст, вивчення якого передбачено чинними програмами для загальноосвітніх шкіл. Варто зазначити, що вивченню розділу «Текст» у змісті програм початкової освіти відводиться достатній обсяг годин, яким передбачено вивчення структури тексту, його особливостей, стилів та типів висловлювання [349].

Принцип комплексного підходу до формування текстотворчих умінь учнів під час вивчення дієслова уможливорює вивчення основних мовних одиниць (речення, слово в його лексичному й граматичному значеннях) у взаємозв'язку, на основі тексту. Цим досягається єдність двох нерозривних процесів: засвоєння теоретичних відомостей із мови і практичне застосування їх у навчальній мовленнєвій діяльності (усному та писемному текстотворенні).

Комплексний підхід до вивчення дієслова на основі тексту треба розглядати з різних сторін – із морфологічної, словотвірної, орфографічної, орфоепічної та орфонімічної – залежно від змісту, мети навчання і сформованості комунікативної компетентності.

Принцип комплексного підходу до формування текстотворчих умінь учнів полягає в єдності роботи з мови й мовлення, тобто єдності формування інформаційно-змістових, граматико-стилістичних, структурно-композиційних та поведінково-рефлексійних умінь.

Принцип мотивації текстотворення ґрунтується на розумінні того, що висловлювання – *мотив*. Якщо мотивація не виникає, висловлювання не відбувається. Для нашого дослідження важливим є виділення *беспосередньо-спонукальної мотиваційної діяльності*, яка базується на емоційних проявах учня, позитивних чи негативних емоціях: новизна текстового матеріалу, яскравість, цікаве викладання тексту, привабливість особистості вчителя, бажання отримати похвалу, небажання бути об'єктом обговорення в класі; *перспективно-спонукальної мотиваційної діяльності*, яка ґрунтується на розумінні учнями знань про текст, української мови як навчального предмета:

усвідомлення того, що від багатства лексичного запасу дієслів й уміння активно та вдало ним користуватись залежить якість мовлення учнів, сподівання на винагороду, розвитку почуття відповідальності; *інтелектуально-спонукальної мотиваційної діяльності*, яка спрямована на отриманні задоволення від самого процесу текстотворення, виявлення інтересу до знань про текст, допитливість, оволодіння текстотворчими вміннями, зокрема і комунікативною компетентністю загалом.

Виділивши основні підходи та принципи формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова, логіка нашого дослідження уможлиблює виокремлення методів формування текстотворчих умінь у відповідності до сучасних лінгводидактичних тенденцій розвитку освіти.

Під методом навчання мови О. Кучерук розуміє результат практичного втілення процесуальних закономірностей лінгводидактики, психолінгвістики, дидактики, які залишаються актуальними [200].

Традиційно, методом навчання називають спосіб упорядкованої взаємозв'язної діяльності вчителя і учнів, спрямований на вирішення завдань освіти, виховання і розвитку в процесі навчання [361, 152].

Під методом формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова, ми розуміємо *спосіб взаємопов'язаної діяльності вчителя і учнів, спрямованої на виконання інформаційно-змістових, граматико-стилістичних, структурно-композиційних та поведінково-рефлексійних мовно-мовленнєвих завдань на матеріалі вивчення дієслова, які істотно збагатять загальну лінгвістичну компетентність учня початкової школи.*

Студіювання різних підходів до класифікації методів навчання уможливило стверджувати, що за джерелами передачі і характером сприйняття інформації найпоширенішою класифікацією варто вважати класифікацію С. Петровського та Е. Голант, у якій усі методи поділяються на словесні, наочні та практичні [94, 132].

Е. Гельфман і М. Холодна з погляду психодидактики виділяють такі методи навчання, метою яких є інтелектуальний розвиток учнів: розвивальні, діалогові, дослідницькі, проектні, рефлексійні [93, 114].

Достатньо поширеною у сучасній лінгводидактиці є класифікація методів за М. Даниловим та Б. Єсиповим, яка визначена в залежності від основних дидактичних завдань, які вирішуються на конкретному етапі навчання. Вченими виділено: методи оволодіння знаннями, формування умінь і навичок, застосування одержаних знань, творчої діяльності, закріплення, перевірки знань, умінь і навичок.

У розрізі проблеми формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів на матеріалі вивчення дієслова, нам імпонує класифікація методів М. Скаткіна та І. Лернера у відповідності з характером пізнавальної діяльності учнів щодо засвоєння змісту освіти, де методи навчання поділяються на пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, проблемного викладу, частково-пошукові та дослідницькі.

Беручи за провідний критерій диференціації методів два види діяльності – репродуктивний і продуктивний, О. Рудницька зазначила: «...репродуктивний метод орієнтує учня на стереотипне засвоєння і використання знань та вмінь, продуктивний – на критичне ставлення до них та намагання мати власний погляд, внести елементи нового, самостійно віднайти шляхи розв'язання труднощів і проблем, що виникають» [310, 163-164].

Під *пояснювально-ілюстративним методом формування текстотворчих умінь* ми розуміємо метод навчання, спрямований на повідомлення готової лінгвістичної інформації різними засобами (словесними, наочними, практичними) та усвідомлення і запам'ятовування цієї інформації учнями. Означений метод має такі характерні ознаки: знання учням пропонуються у «готовому» вигляді; учитель організовує сприймання знань різними способами; учні сприймають і осмислюють знання, фіксують їх у пам'яті; міцність засвоєння знань забезпечується через їхнє систематичне повторення.

Виклад навчального матеріалу здійснюється у процесі розповіді, бесіди з опорою на засвоєння граматичного визначення шляхом виконання лексико-граматичних вправ на матеріалі вивчення дієслова.

Під методом *проблемного викладу інформаційно-змістового, граматико-стилістичного, структурно-композиційного та поведінково-рефлексійного матеріалу дієслівного спрямування* ми розуміємо метод навчання, який передбачає постановку вчителем перед учнями проблеми і визначення шляхів її розв'язання з приховуванням можливих пізнавальних суперечностей.

В експериментальній методиці навчання цей метод застосовується переважно для розвитку навичок творчої навчально-пізнавальної діяльності, осмисленого і *самостійного оволодіння знаннями*. Метод проблемного викладу має такі характерні ознаки: знання учням у «готовому» вигляді не пропонують; учитель показує шлях дослідження проблеми, розв'язує її від початку до кінця; учні спостерігають за процесом роздумів учителя, навчаються розв'язувати проблемні завдання.

Проблемний виклад навчального матеріалу здійснюється в процесі проблемної розповіді, проблемно-пошукової бесіди під час використання наочних методів проблемно-пошукового типу і проблемно-пошукових вправ. Наприклад, інтерактивна гра «*Упіймай дієслово*».

- Поміж записів знайдіть і прочитайте речення. Поясніть свій вибір.

Настала золота осінь.

У повітрі летить

Птахи вирушають у далеку

Все нижче ходить над землею сонце.

Яка чудова пора року — осінь!

- Які рядки не є реченнями? Доведіть свої міркування.
- Доповніть незавершені речення словами так, щоб вони виражали закінчену думку.
- Чи можна сказати, що це вже речення?

- Випишіть дієслова, які ви помітили у реченнях.

Під частково-пошуковим методом формування текстотворчих умінь в учнів у процесі вивчення дієслова ми розуміємо метод навчання, за якого певні елементи знань повідомляє вчитель, а частину учні здобувають самостійно, відповідаючи на поставлені запитання чи розв'язуючи проблемні завдання.

Цей метод має такі характерні ознаки: знання учням у «готовому» вигляді не пропонують, їх необхідно здобувати самостійно; учитель організовує пошук нових знань за допомогою різних засобів; учні під керівництвом учителя самостійно розмірковують, розв'язують проблемні ситуації, аналізують, порівнюють, узагальнюють.

Виклад навчального матеріалу може здійснюватися у процесі евристичної бесіди, коментованої вправи з формулюванням висновків й творчих вправ.

Наприклад: Продовжуючи подорожувати по Землі Дієслів ми підійшли до замку, в якому живуть чотири красуні-сестри «Е» «Є» та «И» «І». Жителі-дієслова розділилися. Одні оселилися навколо прекрасних «Е» «Є»:

О прекрасні «Е» «Є»!

Ви у першій дієвідміні,

Без вас наш житель не малює,

не читає, не знає, не каже,

не ріже, не пере.

Ви наші милі ангели! Посміхніться нам знову.

І стали вони дієсловами *першої дієвідміни*. І обрали вони закінчення *-уть, -ють*.

Інші дієслова оселилися поряд із буквами «И» «І»:

О чарівні «И» «І»!

Ви у другій дієвідміні,

І вас ми раді були зустріти.

Без вас не стоїш, не говориш,

не летиш, не сидиш,

не робиш, не біжиш.

Без вас неможливо на світі!

Вони й стали дієсловами *другої дієвідміни*, обравши собі закінчення -*ать, -ять*.

Під *дослідницьким методом формування текстотворчих умінь в учнів у процесі вивчення дієслова* ми розуміємо метод навчання, який передбачає творче застосування знань, оволодіння методами пізнання, формування досвіду самостійного пошуку відповіді на навчальні завдання.

Характерними ознаками цього методу є: вчитель разом із учнями формулює проблему; нові знання не повідомляють, учні повинні самостійно здобути їх у процесі дослідження проблеми, порівняти різні варіанти відповідей, а також визначити основні засоби досягнення результатів; основною метою діяльності вчителя є оперативне управління процесом розв'язання проблемних завдань; навчання характеризується високою інтенсивністю, підвищеним інтересом, а знання – глибиною, міцністю і дієвістю [178].

Оволодіння навчальним матеріалом може здійснюватися у процесі спостереження, пошуку висновків, під час роботи з підручником, письмової вправи з доведенням закономірності, написання переказу чи твору.

Виконання дослідницького завдання передбачає такі етапи: спостереження і вивчення мовних фактів, виявлення суперечностей у предметі дослідження (постановка проблеми); формулювання гіпотези щодо розв'язання проблеми; побудова плану дослідження; реалізація плану; аналіз і систематизація одержаних результатів, формулювання висновків.

Дослідницький метод навчання активізує пізнавальну діяльність учнів, але потребує багато часу, специфічних умов, володіння вчителем сучасними технологіями навчання. Наприклад.

Завдання 1. Прочитайте текст.

У невеликому ліску жили їжаки. Одного ранку вони не впізнали рідного

лісу: ягоди на калині та горобині налилися червоним, листя дуба і липи із зеленого стадо жовтим або червоним. Лише ялинки і височезні сосни не змінилися, Наступного ранку їжаче сімейство пішло шукати нірки. Тільки маленький їжачок Носик захотів лишитися в мамою. Але мама пояснила синовкові, що він уже підріс і повинен сам про себе дбати. Мама розповіла, якою повинна бути нірка. Поблизу батьківської нірки колись ріс великий і гарний дуб. А тепер тільки пеньок. Під ним Носик побачив велику і суху нірку. Ще й порожню до того ж. Їжачок оглянув свою нову домівку, вигріб звідти старе листя, що закинув сюди грайливий вітер. Він матусю послухав, поназбирував сухих листочків, моху, смачно наївся. А потім Носик зручно примостився на новій постелі, прикрився мохом і заснув. Аж до весни.

За Марією Солтис Смирновою

Завдання 2. Перекажіть.

Завдання 3. Визначте тему тексту.

Завдання 4. Доберіть заголовок.

Завдання 5. Визначте основну думку (ідею) тексту.

Завдання 6. Поділіть текст на абзаци.

Завдання 7. Скільки абзаців у тексті?

Репродуктивний метод формування текстотворчих умінь в учнів у процесі вивчення дієслова сприяє розв'язанню дещо складнішого завдання, ніж пояснювально-ілюстративний і уможливорює засвоєння навчального матеріалу так, щоб забезпечити відтворення його, маючи зовнішню опору у вигляді підказки (рівень розпізнавання), або вміли відтворити самостійно та застосувати одержані знання у простій, типовій ситуації (репродуктивний рівень). Для того щоб учень запам'ятав матеріал, вчитель повинен використовувати різноманітні дидактичні засоби, ігрові технології тощо. В основі цього методу лежить відомий психологічний закон, що для міцного запам'ятовування необхідно підкріпити його повторенням (7±2) рази.

Метод навчання текстотворчої діяльності – це система послідовних дій учителя з метою організації пізнавальної і практичної роботи над текстом, спрямованої на формування лінгвістичної компетентності, побудови ними власних усних і письмових текстів різних типів, видів та жанрів.

Сутність *репродуктивного методу формування текстотворчих умінь в учнів у процесі вивчення дієслова* полягає в активному сприйманні і запам'ятовуванні навчального матеріалу, який повідомляється вчителем та іншими джерелами інформації. При цьому використовуються словесні, наочні та практичні методи навчання. Ефективними прийомами експериментального навчання визначено граматико-стилістичний аналіз усних і письмових текстів, вправи на відтворення словосполучень, речень, текстів у вільних диктантах, переказах, близьких до тексту, під час читання, під час заучування напам'ять, а також виконання вправ за зразком. Усі ці прийоми спрямовані на збагачення мовлення учнів дієсловами-синонімами, дієсловами-антонімами, багатозначними дієсловами, дієсловами, вжитими у переносному значенні, типовими граматичними моделями, найпоширенішими інтонаційними структурами.

Сучасний освітній простір характеризується новою парадигмою освіти, особливо реформуванням її початкової ланки. Формування текстотворчих умінь під час вивчення дієслова не можливе без використання особистісно орієнтованих сучасних освітніх технологій, які передбачають реалізацію інтерактивних методів навчання. Серед класифікації, яку виділяє В. Шарко для нашого дослідження прийнятними є такі інтерактивні методи: коло ідей, «Мозковий штурм», навчаючи-вчусь (Броунівський рух), «Ажурна пилка», навчання в командах досягнень [194].

Інтерактивний метод *«Коло ідей»* або *«По колу – дієслово»* полягає у вирішенні гострих суперечливих питань щодо вивчення дієслова, створенні списку дієслів, які учні називають по черзі, відповідно до визначених морфологічних характеристик дієслова. Такий метод дозволяє залучити всіх учнів класу до вивчення дієслова як частини мови. Застосування методу «коло

ідей» можливе за умови, коли всі учні в класі повинні виконувати одне і те саме завдання, яке складається з декількох кроків.

Ефективне формування усного текстотворення під час вивчення дієслова можливе за допомогою використання інтерактивного методу «*Мозковий штурм*». Означений інтерактивний метод сприяє формуванню ідей учнів щодо вирішення поставленої вчителем проблеми упродовж обмеженого періоду часу. Його сутність полягає у формуванні вміння учнем вільно висловлювати свої думки. «Мозковий штурм» допомагає учням розвивати їхню уяву та творчість, що сприяє формуванню інформаційно-змістових, граматико-стилістичних, структурно-композиційних та поведінково-рефлексійних умінь.

Навчаючи-вчусь (Броунівський рух). Інтерактивний метод формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова практичне значення якого полягає в удосконаленні чи узагальненні набутих знань про композиційну будову тексту, граматичні ознаки дієслова. Використання цього методу в практиці навчання полягає, наприклад, в отриманні учнем відповідної інформації на картці, яка повинна бути прочитана і передана іншому учневі, тобто відбувається процес обміну думками в межах відведеного часу. Ефективність методу «навчаючи-вчусь» забезпечує максимальну передачу інформації про дієслово й отримання нових знань учнями початкових класів.

Процес формування текстотворчих умінь у процесі вивчення дієслова реалізується в процесі використання інтерактивного методу «*Ажурна пилка*». Метод передбачає постановку запитань у процесі створення висловлювання; виділення основної і другорядної інформації у змісті тексту; виявлення основних подій, які варто описувати, аналіз та самоаналіз.

Важливим чинником експериментального дослідження є формування в учнів умінь «*навчати вчитися самостійно*», визначаючи мету, завдання та способи їх вирішення, а головне засвоєння знань із розділів «Речення», «Текст», «Дієслово».

У зв'язку з дослідженням питання формування текстотворчих умінь в учнів у процесі вивчення дієслова постає потреба пошуку нових нестандартних засобів навчання взаємодії з учнями. Методично значущими для нашого дослідження є моделі, як засіб навчання, *зразкове мовлення вчителя, образотворчі та аудіовізуальні засоби навчання*.

Ефективним засобом навчання вважаємо *моделі*, сутність роботи з якими полягає у виділенні істотних ознак дієслова щодо формування текстотворчих умінь учнів у процесі створення висловлювань.

Для узагальнення й удосконалення знань в учнів початкових класів з розділів «Слово», «Речення», «Текст», «Дієслово» доречно використовувати таблиці й опорні схеми, методична важливість яких полягає в ознайомленні із системою уявлень та понять із виучуваної теми. Робота з моделями у процесі формування текстотворчих умінь та вивченні дієслова активізує зорову пам'ять, логічне мислення. Наприклад використання лепбуків під час формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів.

У дослідженні розглядаємо лепбук як образну модель, що передає основні граматичні ознаки дієслова, його роль у мові та мовленні в образній формі (схема, схематичний малюнок).

Термін «*Лепбук*» (з англійської «*lapbook*» означає – «*книга на колінах*») вперше було введено Теммі Баббі у США. Сутність використання лепбуку полягає у складанні різними способами аркушів паперу – міні-книг, які будуть розташовані або складені в оригінально оформлену папку. В експериментальному дослідженні лепбук є важливим засобом навчання, який відображає загальне, істотне у зв'язку з конкретним, яке завжди існує в генезі будь-якого поняття.

Навчальний лепбук спрямований на формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів на матеріалі вивчення дієслова уможливорює визначення учнями двох взаємопов'язаних і взаємопротилежних сторін понять як логічної категорії: зміст і обсяг. Обсяг характеризує кількість мовних явищ,

які відображаються поняттям, а зміст – сукупність істотних ознак, взаємозв'язки між якими утворюють структуру поняття.

За змістом мовні поняття поділяються на прості і складні. А за обсягом розрізняються: одиничні і загальні поняття та категорії. Одиничні: обсяг дорівнює одиниці (дієслово), загальні – більше одиниці (частини мови), категорії – це поняття найвищого рівня узагальнення (текст).

Створення лепбуків у процесі експериментального навчання уможлиблює ефективну групову роботу щодо закріплення вивченого лексико-граматичного матеріалу. Використання лепбуків як засобу формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова систематизує програмні знання та сприяє формуванню інформаційно-змістових, граматико-стилістичних, структурно-композиційних та поведінково рефлексійних умінь учнів. Наприклад, працюючи над розділом «Дієслово» в 3-му класі, учні конструюють лепбук, який дає початкове уявлення про систему понять означеного розділу:

Зразкове мовлення вчителя виражено спільною діяльністю учителя й учнів. За допомогою слова вчитель організовує засвоєння мовних знань учнями, формує комунікативні вміння і навички. Слово вчителя важливе, коли ми розглядаємо усне мовлення, адже саме воно є показником педагогічної культури. Зразкове мовлення як засіб навчання під час формування текстотворчих умінь учнів у процесі вивчення дієслова дозволяє розв'язати навчальні завдання, що виникають у педагогічній діяльності вчителя у процесі навчально-виховної діяльності.

Студіювання наукових доробок В. Кан-Калик, Т. Ладиженської та О. Леонтєва засвідчує, що «мовлення вчителя можна порівняти з комунікативною поведінкою, яка розуміється не просто як процес говоріння, повідомлення інформації чи прочитування тексту, а організація мовлення й відповідно до нього невербальна поведінка вчителя, яка впливає на створення емоційно-психологічної атмосфери спілкування, на характер взаємин між вчителем й учнями та стиль їхньої діяльності» [167; 203; 207].

Виконуючи інформаційну, виховну, розвивальну функції, слово вчителя виявляється у визначеному темпі мовлення, силі голосу. Мовлення вчителя має бути розміреним і виразним, із підвищенням сили голосу під час уведення нових понять і правил, відповідати орфоепічним нормам. Зв'язний виклад учителя забезпечує засвоєння матеріалу учнями на рівні сприйняття. Основна його функція — інформаційна, що забезпечує передачу учням початкових класів навчальної інформації, організацію її осмислення і запам'ятовування. Наприклад. Вивчення нової теми «Дієслово» реалізовано з допомогою *комунікативної поведінки вчителя*.

- Ми виходимо у відкрите море. Наш човен потрапляє в шторм. На небі мчать чорні хмари, завиває вітер. Величезні хвилі піднімаються одна вище за іншу, а маленький човник кидає з одного боку в інший. Нам загрожує неминуча загибель. *Що робити? Що зробити?*

Як тільки ми вимовили останні слова, буря вщухла, і човен винесло до незнайомого берега, на якому стояло невідоме місто. Видно було, що воно дуже стародавнє.

Місто Дієслів! Тут усі обожають діяти. Ну просто увесь час що-небудь роблять!

Дієлова життя.

<i>Народився, закричав,</i>	<i>Залицявся, цілувався,</i>
<i>Посміхнувся, виростав,</i>	<i>Розважався, працював,</i>
<i>Повзав, впав, устав, всміхнувся,</i>	<i>Закохався і страждав,</i>
<i>Грався, крокував, спіткнувся,</i>	<i>Пропонував і одружився,</i>
<i>Бігав, плигав і катався,</i>	<i>Син узимку народився,</i>
<i>Поголював і понавчався,</i>	<i>На руках носив, носив,</i>
<i>Зустрічався, розлучався,</i>	<i>Виховував, ростив, учив</i>

Не зірка

Образотворчі засоби навчання. Розгляд проблеми формування текстотворчих умінь під час вивчення дієслова зумовило підбір образотворчих засобів навчання, важливість яких полягає у використанні предметних ілюстрацій та сюжетних картин для складання речень і власних висловлювань учнів.

Окрему групу для формування текстотворчих умінь в учнів у процесі вивчення дієслова становлять *аудіовізуальні засоби навчання*, мета застосування яких полягає в підвищенні ефективності процесу засвоєння знань із розділів «Слово», «Речення», «Текст», «Дієслово»; активізації усного й писемного текстотворення, збагачення лексичного запасу учнів дієсловами; забезпеченні реалізації принципу розвитку мовного чуття; формування умінь чітко й правильно висловлювати власні думки. Досліджуючи методичний спектр важливості використання аудіовізуальних засобів навчання, було виявлено що вони сприяють формуванню умінь усного текстотворення в учнів за допомогою застосування комп'ютерних мультимедійних дошок, а також посиленню мотивації навчальної діяльності учнів.

Основною формою організації навчально-виховної роботи в початковій школі є урок – організаційний елемент навчального процесу, об'єднаний у смислового, часового та організаційного аспектах. Саме на уроці вирішується, наскільки ґрунтовними будуть знання, наскільки сталими будуть сформовані в учнів на основі знань практичні навички, як навчання поєднуюватиметься з життям, вихованням, як розвиватимуться їхня пізнавальна активність, самостійність, спостережливість, увага, воля, мислення і мовлення.

Якість уроку залежить від майстерності вчителя, від його теоретичної і методичної підготовки, розуміння педагогічних ідей нової програми, осмислення проблем типології, структури і методики уроку.

Проблему типології, структури, методики уроків у загальнопедагогічному аспекті висвітлювали у своїх працях Б. Єсіпов, М. Данилов, С. Іванов, В. Онищук, М. Скаткін та ін. Типологію, структуру і

методику уроків української мови досліджували О. Текучов, С. Чавдаров, Г. Чуйко, М. Тищенко, О. Біляєв, К. Москаленко, Г. Петровська та ін.

Для правильної і чіткої організації процесу навчання мови, підготовки і проведення високоефективних уроків кожному вчителю початкових класів важливо бути обізнаним зі структурою і типами уроків, з вимогами до сучасного уроку мови: урок засвоєння нових знань; урок формування умінь та навичок; урок застосування знань, умінь та навичок; урок узагальнення та систематизації; урок контролю та корекції знань, умінь та навичок; комбінований урок.

ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

У результаті аналізу змісту чинних підручників української мови для учнів початкових класів виявлено, що більшість завдань і вправ, розміщених у підручниках, мають комунікативне навантаження, спрямовують учнів на осмислення правил й особливостей використання самостійних і службових частин мови в усному та писемному мовленні. Проте з-поміж вправ для засвоєння дієслова як частини мови відсутні такі, що сприяють формуванню текстотворчих умінь учнів початкових класів. Закріпленню знань учнів про текст, його стилістичні особливості, формуванню вмінь влучно використовувати дієслова у творах та переказах, відображати послідовний перебіг подій у текстах-інструкціях в аналізованих підручниках приділено недостатньо уваги. З огляду на означене виникла необхідність добору дидактичного матеріалу поведінково-рефлексійного спрямування для формування в учнів початкових класів текстотворчих умінь із використанням дієслівних форм, що й зумовило розроблення системи вправ багаторівневої градаційності.

На основі вивчення й аналізу спеціальної літератури встановлено, що основними підходами до формування текстотворчих умінь учнів у процесі вивчення дієслова є компетентністий, текстоцентричний, комунікативний, діяльнісний та системний. У роботі враховано наукову позицію дослідників про сутність компетентнісного підходу, який полягає не тільки у формуванні в учнів знань, умінь і навичок, ключових і предметних компетентностей, а передусім у відборі комунікативно значущих знань задля здобування учнями мовленнєвого досвіду, готовності й здатності застосовувати засвоєні знання в навчальній діяльності й поза її межами. У контексті компетентнісного підходу акцентовано на необхідності засвоєння учнями таких складників змісту навчання української мови, як *морфологічний* передбачає вивчення дієслова як частини мови, з'ясування його граматичних особливостей; *лексичний* –

визначення значення слова, робота із лексичними групами слів (дієсловами-синонімами); *синтаксичний* – робота над словосполученням і реченням; *текстологічний* – вивчення будови тексту, типів і стилів мовлення.

Студіювання теоретичних підвалин лінгводидактики в контексті сучасних освітніх реалій уможливило з'ясування пріоритетних позицій в обґрунтуванні принципів формування текстотворчих умінь учнів початкових класів: *уваги до матерії мови, розуміння мовних значень, оцінка виразності мовлення, розвитку мовного чуття, координації творення усного і писемного текстів, комунікативної спрямованості, комплексного підходу до формування текстотворчих умінь, мотивації текстотворення, градаційності*. У контексті нашого дослідження науково доцільною для формування текстотворчих умінь учнів початкових класів у процесі навчання дієслова вважаємо традиційну класифікацію методів М. Скаткіна та І. Лернера (пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, проблемного викладу, частково-пошукові та дослідницькі) в оптимальному поєднанні з інтерактивними методами (коло ідей, мозковий штурм, навчаючи-вчусь, навчання в командах досягнень).

Матеріали, що увійшли до розділу, опубліковано автором у наукових працях [77], [80], [81], [82], [88], [90].

РОЗДІЛ III.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА РОЗРОБЛЕНОЇ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ТЕКСТОТВОРЧИХ УМІНЬ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДІЄСЛОВА

3.1. Завдання, зміст та результати констатувального етапу експериментального дослідження

Аналіз стану дослідження ефективності методики формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів передбачав вивчення емпіричних фактів, що відображали рівень сформованості означених умінь у процесі вивчення дієслова, тобто визначення початкового рівня, після якого відбувся наступний моніторинг перебігу експериментального педагогічного дослідження.

Завданнями констатувального етапу педагогічного експерименту визначено:

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

Діагностувальні завдання згруповано за кількома показниками сформованості текстотворчих умінь в учнів 3-4 класів:

- виявлення рівня інформаційно-змістових умінь в учнів початкових класів;
- виявлення рівня структурно-композиційних умінь у школярів;

- виявлення рівня граматико-стилістичних умінь в учнів;
- виявлення рівня поведінково-рефлексійних умінь в учнів початкових класів.

Метою констатувального етапу педагогічного експерименту передбачено з'ясування рівнів сформованості текстотворчих умінь в учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова.

Одним із важливих завдань констатувального етапу педагогічного експерименту було виявлення рівнів формування текстотворчих умінь в учнів на матеріалі вивчення дієслова.

Перевірка сформованості усного й писемного текстотворення здійснювалась шляхом виконання зрізових завдань на уроках української мови та розвитку мовлення. Зрізові завдання поділялись на два блоки. Завдання для перевірки усного творення тексту та завдання, спрямовані на виявлення рівня писемного текстотворення.

Завдання, спрямовані на перевірку сформованості усного творення тексту передбачали виявлення наступних умінь: будувати діалог на визначену тему, використовувати формули мовленнєвого етикету (ввічливі слова, українські форми звертання та ін.), дотримуватись правил спілкування (не перебивати співрозмовника, зацікавлено й доброзичливо вислуховувати його), дотримуватись норм літературної мови. У 3-4-х класах учням пропонувалося побудувати діалог за словесно описаною вчителем ситуацією, використанням дієслів, наприклад: *«Уявіть собі, що ви прийшли в бібліотеку. Там є дуже багато книг. Поміркуйте, про що б ви запитали бібліотекаря чи про що у нього попросили б. Один із вас буде читачем, а інший – бібліотекарем»*.

Одиницею контролю є діалог, складений двома учнями чи учнем і вчителем. Обсяг діалогу орієнтовно визначено так:

Клас	Кількість реплік на кожного учасника діалогу без урахування етикетних формул початку та кінця розмови
-------------	--

3	4 – 5
4	5 – 6

Уміння вести діалог оцінювалось за наступними критеріями:

Клас	Рівень	Бал	Характеристика складених учнями діалогів
3-4	Початковий	1-3	Учень будує діалог, але робить довгі паузи; вислуховує лише окремі репліки співрозмовника, перебиває його; не завжди вживає слова ввічливості; допускає більше трьох помилок у мовленні; будує діалог з 1-2-х реплік.
3-4	Середній	4-6	Учень достатньо швидко включається у діалог, хоч і робить паузи, добираючи потрібні слова; окремі репліки співрозмовника залишає без відповіді; не завжди вживає слова ввічливості; допускає до трьох помилок у мовленні; будує діалог з 2-3-х реплік.
3-4	Достатній	7-9	Учень у міру швидко включається в діалог, швидко добирає потрібні слова, вживає їх у потрібних граматичних формах; демонструє належну культуру спілкування; допускає 1-2 помилки у мовному оформленні реплік, які тут же сам виправляє; діалог будує із достатньої кількості для 3-4 класів реплік.
3-4	Високий	10-12	Учень швидко включається в діалог, демонструє високу культуру спілкування,

			вміння уважно й доброзичливо слухати співрозмовника; висловлює свою думку з приводу предмета розмови. Обсяг і мовне оформлення твору відповідає нормам.
--	--	--	---

До завдань, спрямованих на перевірку сформованості усного творення тексту відносимо написання переказу, яке розпочинається з 3-го класу. Рівень умінь переказувати перевіряється індивідуально: учням пропонується завдання, наприклад переказати текст дослівно, стисло чи вибірково; самостійно створити висловлювання на задану тему.

Також перевірка вміння переказувати текст здійснювалась фронтально: написати переказ тексту, прочитаного вчителем. Ефективною виявилась перевірка вмінь: переказувати тексти розповідного й описового типів, прослуханих або прочитаних самостійно; будувати висловлювання на задану тему; висловлювати матеріал логічно, послідовно; дотримуватись норм літературної мови, вдало користуючись граматико-стилістичними вміннями.

Матеріалами для усного чи письмового переказу слугували тексти-розповіді, описи, есе чи інструкції. Обсяг тексту для переказу орієнтовно визначався так:

Клас	Кількість слів	
	Для усного переказу	Для письмового переказу
3	70 – 75	I семестр – 60-65 II семестр – 70-75
4	80 – 90	I семестр – 80-85 II семестр – 90-100

Письмові перекази в 3-му класі учні писали за колективно складеним планом, а в 4 класах – план до переказу учні складали самостійно.

У 3-ix класах використовувались завдання на складання творів за малюнком, опорними словами, введення елементів опису; вправи на опис найпростіших явищ, предметів за зразком чи поданим планом; побудова творів-есе та інструкцій за поданим початком та опорними словосполученнями. Обсяг усних творів для 3-го класу – 5-6 речень.

У 4-их класах учні складали есе та інструкції за опорними словами і за аналогією прочитаного зразка, за окремими епізодами кінофільму; сценарієм дитячого спектаклю, вводили елементи опису; будували порівняльні наукові та художні описи за опорними словами; складали есе та інструкції за поданим початком. Обсяг текстів – 7-8 речень.

У завданнях, що спрямовані на виявлення рівня писемного текстотворення оцінювались зміст і форма тексту. Під час оцінювання усного текстотворення учнів враховувалась якість мовного оформлення – орієнтовно, спираючись на досвід учителя й не підраховуючи помилок, зважаючи на труднощі їх фіксації у різних типах мовлення. За твір-есе, інструкцію виставлялась одна оцінка, яка є середнім показником набраних балів за зміст і мовне оформлення (грамотність написаного) роботи. Вміння учнів будувати висловлювання оцінювалось за такими критеріями:

Клас	Рівень	Бали	Характеристика висловлювань
3-4	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).
3-4	Середній	4-6	Учень будує текст, який відзначається певною зв'язністю, але збіднілий у змістовому відношенні; у роботі присутні відступи від

			теми, неповно розкрито головну думку, є помилки в структурі тексту (не дотримання плану, відсутність структурних частин тексту); допущено 6-8 помилок (орфографічних, орфонімічних, пунктуаційних у побудові речень, у зв'язках між ними або вживанні слів).
3-4	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).
3-4	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 текстотворчих умінь учнів у процесі вивчення дієслова у 3-4 класах нами здійснено аналіз 180 учнівських текстів-розповідей, описів, есе та текстів-інструкцій. На уроках української мови учні послідовно складали твори на

запропоновані вчителем теми у художньому, науковому та публіцистичному стилях. Зауважимо, що учні 3-4 класів, які постійно поповнювали свій лексичний запас дієсловами, не відчували труднощів в усному та писемному формулюванні думок.

Контрольні тести щодо перевірки сформованості текстотворчих умінь в учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова

1. Виберіть рядок, у якому є всі дієслова:

- А.** ходжу, спотикається, золотавий, сіяти, проміння;
- Б.** пасіка, встелений, розложився, розмальовував, кинув;
- В.** просторікувати, спонукати, випромінюються, світить, зростає.

2. У якому рядку всі дієслова вжито у минулому часі?

- А.** завітчала, укрила, приморозив, вийшло;
- Б.** зацікавився, ледарює, умився, розмальовуватимеш;
- В.** сходить, посіяв, зачепив, знищив.

3. З'ясуйте, у якому рядку подано дієслова-антоніми?

- А.** зупинилась – отетеріла;
- Б.** заснув – прокинувся;
- В.** сідати – їхати.

4. Виберіть рядок, у якому всі дієслова багатозначні:

- А.** воювати, мріяти, продемонстрував, заснула;
- Б.** подував, встояти, рекламувати, озирніться;
- В.** дертися, засміялося, випромінює, мерехтить.

5. У якому рядку подані дієслова становлять синонімічний ряд?

- А.** скаржитися, жалітися, нарікати;
- Б.** говорити, розмовляти, лепетати;
- В.** бігти, плентатися, мчати.

6. Зазначте рядок, у якому подано фразеологізми:

- А.** повісити носа, йти похапцем, намилийтишию;
- Б.** пекти раків, летіти як стріла, дерти носа;

В. намилити шию, пасти задніх, задирати носа.

7. Випишіть рядок, у якому дієслова вжито у переносному значенні:

А. випромінювати добро, зосередитись на навчанні, ловити гав;

Б. зігріває серце, мерехтить сльоза, ллється пісня;

В. співає соловейко, сходить сонце, розмовляємо з минулим.

8. Виберіть рядок, у якому дієслово буде вжито в переносному значенні з іменником «волошка»

А. пахне;

Б. цвіте;

В. пишається.

9. У якому рядку правильно дібрано антонім до дієслова «поклала»

А. підняла;

Б. положила;

В. поставила.

10. Позначте речення, у якому дієслово найкраще виражає зміст висловлювання.

А. Мати сповивала немовля, а воно солодко спало від теплих обіймів.

Б. Пишався син, пишалась мати, пишалось небо за селом.

В. Як же ж гарно просто сидіти й вдивлятись у безодню мрій людських.

Завдання для виявлення 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?

*Вправи для перевірки структурно-композиційних
умінь в учнів*

Вправа 2. 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, здивувалася. 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.

*Вправи щодо з'ясування граматики-стилістичних умінь
в учнів початкових класів*

Вправа 3. Прочитай текст. До якого типу він відноситься? (Розповідь, опис чи міркування).

Тиха зоряна ніч. Серпик місяця високо підбився. Коли це враз земля від лісу загула, і щось важке-важке наближається до пасіки. Суне між вуликами, валить їх, давить квіти. Наче господар, оглядає, де крацій вулик, смачніший мед. І коли натрапив на такий, зараз лапу патлату туди – і ласує.

Марко Вовчок

- Запропонуй заголовок до тексту.
- Із іменника *квіти* утвори дієслова (*квіти – завітчати, обквітчувати, переквітнути, відквітнути*).

Вправа 4. Прочитай текст. Підкресли дієслова. Зроби словотвірний аналіз виділених дієслів.

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

- З виділеними словами побудуй словотвірний ряд

*Вправи щодо з'ясування 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.

Аналіз зрізових завдань, спрямованих на з'ясування рівня сформованості текстотворчих умінь у процесі вивчення дієслова, підтвердив припущення, що не всі учні вміють дотримуватись теми й основної думки висловлювання; присутнє порушення логіки висловлювання, тобто відсутність вступу, кінцівки, не дотримання плану; не завжди прослідковувався структурно-композиційний зв'язок речень у тексті; частотні випадки невміння використовувати слова у переносному значенні; учні не вживали дієслова-синоніми й дієслова-антоніми під час продукування висловлювань; допускали граматичні та стилістичні помилки; недостатньо здійснено роботу над деформованим текстом. 72% учнів початкових класів вміють знаходити дієслова у навчальних текстах та правильно ставлять запитання до виділених дієслів; проте лише 28% здійснювали правильний морфологічний розбір дієслова як частини мови; 46% учнів вміють добирати пряме та переносне значення до дієслова; 38% виконали завдання щодо роботи над утворенням синонімічних рядів дієслів та добору антонімів до запропонованих учителем і лише 16% школярів 3-4 класів високий рівень володіння уміннями добирати дієслова та логічно вводити їх у висловлювання відповідно до теми та мети тексту.

Перевірка складених текстів-розповідей, описів, есе та текстів-інструкцій, уможливило стверджувати, що учні не вміють правильно використовувати дієслова у власному мовленні: твори, написані у художньому стилі містили найбільшу кількість дієслів описового характеру – 57%. Учні вдало добирали дієслова для опису пір року, природніх явищ; використовували синонімічні ряди дієслів. Більшість дієслів вживали у переносному значенні для показу експресивності подій, про які розповідали чи описували. Використовуючи науковий опис, учні виявили труднощі у використанні дієслів під час текстотворчої діяльності, пов'язаної із описом дій, процесів – 31%. Не всі учні 3-4 класів усвідомлювали *про що писати?* та *як писати?*, яку дієслівну лексику використовувати у текстах, як правильно

вживати дієслова для повного опису подій про які йтиметься. Тільки 12% учнів правильно склали твори-міркування у публіцистичному стилі на запропоновані теми, що свідчить про недостатню обізнаність учнів щодо вживання дієслів у процесі складання інструкцій із виготовлення предметів або виробів. Результати отриманих відсоткових даних наведено у таблиці 3.1.1

Таблиця 3.1.1.

**Середні показники сформованості текстотворчих умінь в учнів
3-4 класів у процесі вивчення дієслова (у % відношенні)**

№ п/п	Показники формування текстотворчих 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	67%	45%	37%	30%

	виразності мовлення (метафора, епітети, порівняння)				
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%

Істотним на констатувальному етапі є дослідження виявлення здатності учнів 3-4 класів описувати дії об'єктів або явищ навколишньої дійсності, використовуючи власний життєвий досвід, прочитане. Програмою з української мови для учнів 1-4 класів, передбачено формування умінь учнів працювати з текстами різних типів, аналізувати їхні стильові ознаки та вміти порівнювати тексти, визначати їхнє наповнення та змістове оформлення відповідно до стилю тексту, а також удосконалювати вміння використовувати дієслова під час складання власних текстів. Проте, зауважимо, що ознайомленню учнів із описовою функцією дієслова приділяється недостатньо уваги, а саме формуванню умінь учнів вживати влучні дієслова у текстах-розповідях, описах і міркуваннях відповідно часу та мети висловлювання. Важливим є формування умінь в учнів правильно вживати дієслова у прямому та переносному значенні у процесі створення власних висловлювань та вміти

утворювати синонімічні ряди дієслів для вираження процесу послідовності дій під час виготовлення вибору та ін.

Констатувальний етап дослідження доводить частотність порушень точності, доречності, правильності мовлення учнів початкових класів в усному та писемному текстотворенні. Можна виокремити ряд учнівських творів, які наповнені дієсловами із частковим намаганням використовувати опис дії процесів, проте помічаємо у них відсутність логічного зв'язку між реченнями й не відповідність дієслів темі висловлювання. Наприклад, у процесі творення тексту-опису наукового стилю у 4-ому класі, спостерігаємо наявність дієслів, які властиві тексту-розповіді і не узгоджуються із науковим описом. Наведемо приклади частотних помилок учнів, які створювали висловлювання за темою «Осінь негода»:

... Вітер все дужче і дужче завивав, немов огортав все живе своєю силою. Птахи сполохано кружляли під важким від хмар небом. У таку неgodу і мурах не виманиш.

Аналіз фактичних помилок в учнівських текстах підтверджує, що у процесі творення власних висловлювань учні використовували дієслова, які не були притаманні для наукового опису дій предметів чи явищ. Це зумовлено незнанням стилю та типу висловлювання, яке їм пропонував написати вчитель, бідністю дієслівного словника учнів 3-4 класів, невмінням використовувати дієслова у правильних часових та видових формах в усному й писемному мовленні. Відповідно до поставленого вчителем завдання, учням варто було б на місце дієслова «завивав», дібрати форму «дужчав». Дієслово «кружляли» у наступному реченні доречно змінити на «літали», оскільки складається текст-опис наукового стилю, якому не властиве вживання дієслів у переносному значенні, їхнє експресивне забарвлення та використання порівнянь. Вислів «мурах не виманиш» говорить про холодну й дощову погоду, у яку краще лишитись у будинку. Запропонована заміна дієслів у висловлюванні наблизить його до точності вираження думки та дотримання

логічності відповідно теми твору та стилю, у якому він буде написаний чи висловлений. Зазначені дієслова допомогли б тексту набути наступного змісту:

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

Аналіз зрізових завдань констатує низький відсоток інформаційно-змістових, структурно-композиційних, граматико-стилістичних та поведінково-рефлексійних умінь. Це зумовило потребу у розробленні методики формування текстотворчих умінь у процесі вивчення дієслова, яка включала експериментальну систему вправ.

Аналіз методики вивчення дієслова у початкових класах уможлиблює припущення, що однією із актуальних проблем розвитку усного й писемного мовлення учнів є неточність, відсутність логічності у процесі висловлення думок в усній чи писемній формах, збідніле мовлення, сукупність мовно-мовленнєвих помилок учнів, пов'язаних із вивченням розділу «Текст», «Речення», «Слово», «Дієслово» у початковій школі.

3.2. Характеристика експериментальної роботи, її мета й завдання

Експериментальна робота здійснювалася з урахуванням наукових досліджень у галузі психології, психолінгвістики, лінгвістики, педагогіки й лінгводидактики. В основу розроблення експериментальної системи вправ було покладено припущення, що ефективність формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова підвищиться за умов: урахування здобутків сучасної лінгвістики, психолінгвістики та лінгводидактики в процесі формування текстотворчих умінь із гармонійним розвитком їхніх здібностей, моральних цінностей, бажань і прагнень до саморозвитку та самовдосконалення; удосконалення інформаційно-змістових, структурно-композиційних, граматико-стилістичних та поведінково-

рефлексійних умінь в учнів початкових класів на уроках української мови з урахуванням психологічних, лінгвістичних, лінгводидактичних, культурологічних особливостей, спроектованих на умови навчання в початковій школі; формування текстотворчих умінь в учнів на засадах компетентнісного підходу; впровадження експериментальної системи вправ, спрямованої на формування вмінь орієнтуватися в умовах спілкування, виявлення зв'язків між мікротемами тексту, виділяти ключові слова у кожній мікротемі висловлювання, добирати дієслова-синоніми, дієслова-антоніми, доречно вживати фразеологізми, прислів'я та приказки, працювати з деформованими текстами та удосконалювати власне висловлювання.

Мета експериментального дослідження: виявити ефективність експериментальної системи вправ для формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова.

Відповідно до мети експериментального дослідження *провідними завданнями* були: визначення ефективних форм, методів, засобів, інтерактивних технологій формування текстотворчих умінь в учнів у процесі вивчення дієслова; використання експериментальної системи вправ для формування текстотворчих умінь в учнів на матеріалі засвоєння знань про дієслово.

Організуючи експериментальне дослідження, враховано, що розроблення методики щодо формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів під час вивчення дієслова здійснено на засадах компетентнісного підходу, який є ключовим у сучасному становленні освітнього простору.

Мета й завдання експериментально-дослідного навчання засвідчили, що формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова буде ефективним за наступних *умов*: систематичності та послідовності в формуванні текстотворчих умінь в учнів на основі компетентнісного підходу, урахування текстоцентричного підходу до процесу

текстотворення на уроках української мови; застосування ефективних методів, прийомів, засобів та інтерактивних технологій у процесі формування текстотворчих умінь; різноаспектного збагачення лексичного запасу учнів дієсловами-синонімами, дієсловами-антонімами; розроблення експериментальної системи вправ за методичними рівнями градаційності щодо формування текстотворчих умінь в учнів на матеріалі вивчення дієслова.

Реалізація означених умов експериментальної методики передбачала усвідомлення учнями початкових класів важливості формування текстотворчих умінь під час вивчення дієслова.

Важливим теоретико-практичним підґрунтям змісту експериментально-дослідного навчання учнів було застосування *загальнодидактичних принципів*: зв'язку навчання з життям, науковості і доступності, наступності й перспективності, послідовності й систематичності, мотивації навчальної діяльності, наочності; *лінгводидактичних принципів*: оцінки виразності мовлення, розуміння мовних значень, координації усного й писемного мовлення, прискореного темпу навчання та специфічних *принципів формування текстотворчих умінь в учнів у процесі вивчення дієслова*: комунікативної спрямованості, зіставлення та диференціації мовних одиниць, градаційності, текстоцентричності, комплексного формування текстотворчих умінь, мотивації текстотворчої діяльності.

Зазначені принципи формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова покладено в основу експериментальної методики, науково обґрунтовано й визначено методичні шляхи реалізації.

Задля досягнення основної мети та розв'язання завдань експериментального дослідження було розроблено модель методики формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова, яку реалізовано в процесі експериментально-дослідного навчання у загальноосвітніх школах України: Рівненського навчально-

виховного комплексу «Колегіум» (№241 від 18 жовтня 2017 р.), загальноосвітньої школи I-III ступеня №18 м. Рівне (№248 від 8 грудня 2016р.), Дубогаївської загальноосвітньої школи I-III ступеня Прилуцької райдержадміністрації (№169 від 23 грудня 2016 р.), Дідівської загальноосвітньої школи I-III ступеня Прилуцької районної державної адміністрації (№87 від 9 листопада 2017 р.), Чернівецької загальноосвітньої школи I-III ступенів №24 (№954 від 5 грудня 2018 р.).

Пропонована модель охоплює вихідні категорійні поняття, якими оперує експериментальна методика формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова – мету, принципи, підходи, зміст, форми, методи, зособи, технології, що сукупно становлять теоретико-методичні засади формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів.

Усі складники моделі, зображеної на рис. 3.1.1., підпорядковані провідній меті експериментальної методики – формуванню текстотворчих умінь в учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова.

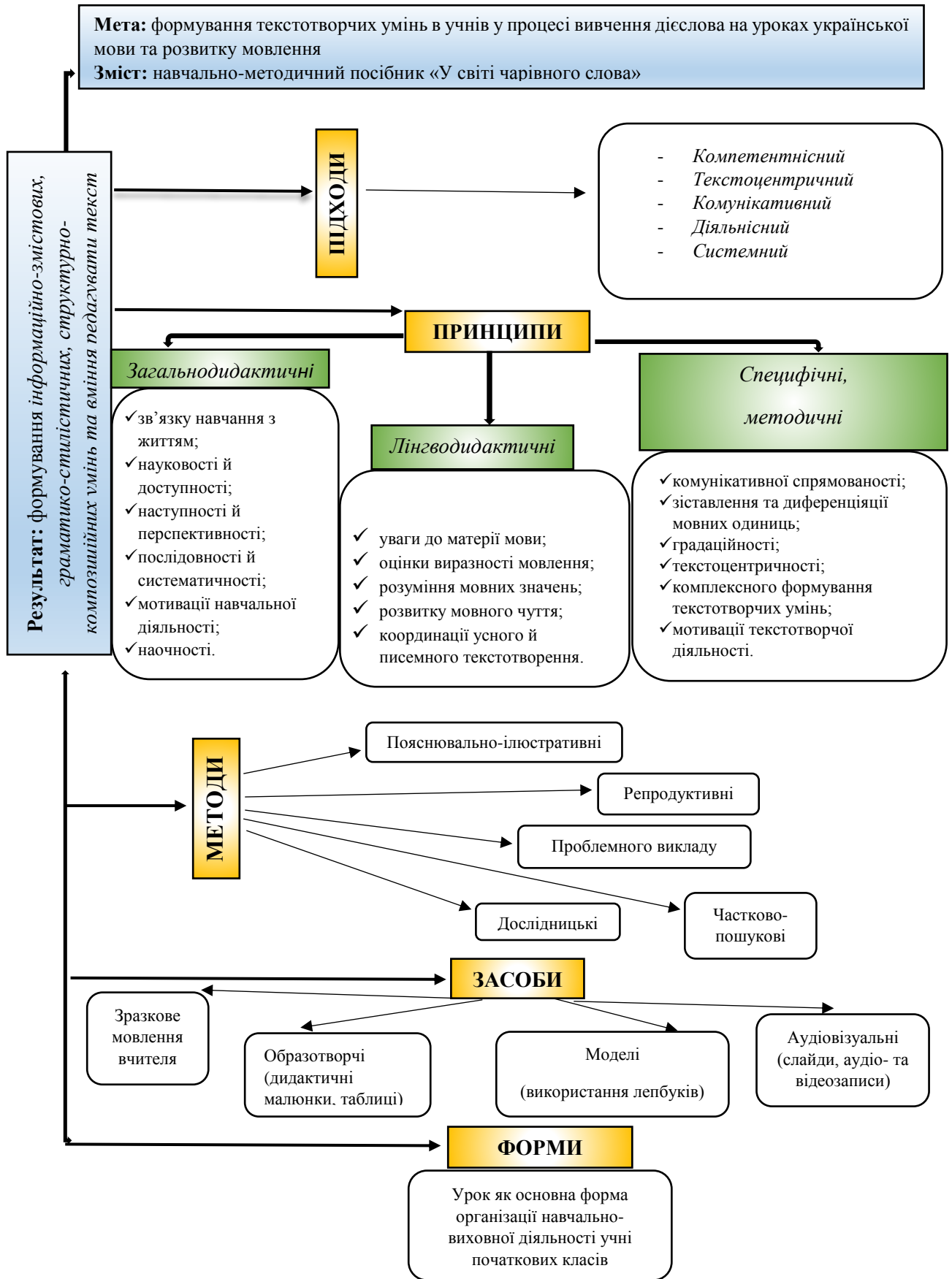


Рис. 3.1.1. Система формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова

Проведення експериментального дослідження зумовило визначення теоретико-практичних основ використання експериментальної системи вправ щодо формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова та 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.

Педагогічне дослідження побудовано на впровадженні у навчально-виховний процес початкової ланки освіти експериментальної системи вправ для формування текстотворчих умінь в учнів у процесі вивчення дієслова, завдання у яких розроблено відповідно до методичних рівнів градаційності з поступовим ускладненням і поглибленням знань учнів щодо вивчення розділів «Слово», «Речення», «Текст», «Дієслово». Методику використання експериментальної системи вправ реалізовано відповідно етапів, на кожному з яких визначено мету, завдання, передбачено форми, методи, прийоми й засоби навчання, спрогнозовано очікуваний результат,.

Перший етап формувального експерименту – *мотиваційний*, суть якого полягала у з'ясуванні чіткого мотиву створення висловлювання та можливостей набуття комплексу вмінь, необхідних для подукування висловлювань усного й писемного текстотворення. Основним завданням першого етапу було удосконалення знань учнів 3-4 класів про дієслово, як лексичну одиницю мовлення, які необхідні для опису процесів предметів та явищ, висловлення власних міркувань. Вагому увагу приділено мовно-мовленнєвим вправам, які пов'язані із виявленням дієслів у текстах-зразках, роботі над синонімією та антонімією дієслів, використанні явища багатозначності вживання дієслів, проводилась робота над удосконаленням знань учнів про переносне значення дієслова, застосування фразеологізмів, прислів'їв і приказок у творах-есе.

Аналіз навчальних підручників з української мови для 3-4 класів за редакцією М. Вашуленка, Н. Васильківської, С. Дубовик та О. Мельничайко, дозволив говорити про недостатньо приділену увагу взаємопов'язаній роботі учнів з дієсловами на текстовій основі. Проте не можемо заперечити той факт, що на вивчення розділів «Мова і мовлення» та «Слово» виділено достатній проміжок часу.

Упродовж перебігу виконання першого етапу учні виконували навчальні вправи, пов'язані зі з'ясуванням важливості дієслова в текстах. Кожен учень виконував завдання, які потребували пошуку найчастіше дієслів-інфінітивів у висловлюваннях, виявлення дієслів у текстах і їх запис, добір до визначеного дієслова одного синоніма та антоніма, сполучення дієслів із переносним значенням з іменниковою основою. Важливим методичним аспектом на означеному етапі було використання інтерактивної технології «*По колу – дієслово*» під час якої учні удосконалювали свій лексичний словник, розширювали дієслівний запас власного мовлення. У кінці виконання вправ усі роботи було перевірено, а учнівські результати зафіксовано в протоколі оцінки знань учня.

Вправи, спрямовані на формування граматико-стилістичних умінь в учнів початкових класів, дали змогу позбутись труднощів учнів під час формування текстотворчих умінь на матеріалі вивчення дієслова; сформувати уважність та спостережливість учнів; розширити багатство їхнього мовленнєвого складу та розвинути усвідомлення важливості процесу мотивації під час виконання кожної із вправ.

Наступний етап нашого експериментального дослідження – *діяльнісний*, який вимагав не тільки реалізації знань про дієслово, як лексичну одиницю мови, а й використання його в реченнях відповідно до типу висловлювання, усвідомлення важливості зв'язку речень за змістом, що дозволяло об'єднати їх у мікротеми тексту, добір того дієслівного матеріалу, який буде найкращим для вираження основної думки тексту та опису дій у ньому.

Аналіз інформаційно-змістового, структурно-композиційного та граматики-стилістичного показників сформованості текстотворчих умінь в учнів у процесі вивчення дієслова засвідчив, що не достатню кількість вправ виділено для роботи над реченням як синтаксичним складником мікротеми тексту. З огляду на сказане вище, на нашу думку, було доцільним виконання вправ щодо орфоепічної, орфографічної та граматичної роботи над дієсловом на текстовій основі. Важливим для формування текстотворчих умінь на даному етапі ми виділили використання медіатекстів та медіапрезентацій, за допомогою яких учні відчували зміст тексту через засоби зовнішньої виразності, налаштовано візуальний контакт учня із прослуханим та побаченим, відбувалося швидке орієнтування в умовах спілкування та виокремлення головного для усного текстотворення чи з'ясуванні протиріч у творі-есе.

У процесі такої роботи не всім учням вдалося 100% сформувати комплекс умінь, спрямованих на реалізацію процесу текстотворення, проте значно збільшився відсотковий показник під час виконання вправ над інформаційно-змістовим та граматики-стилістичним рівнями. Вчитель прагнув сформувати вміння вдало виділяти структурні частини тексту, виписувати ключові дієслова, які описують перебіг подій у відповідній послідовності, пов'язувати речення між собою, так аби створити мікротеми висловлювання, навчилися чітко витримувати етапи граматичного розбору дієслова як частини мови, добирати дієслова, що найкраще відображають зміст висловлювання.

Третій етап педагогічного експерименту – *творчий* – передбачав формування інформаційно-змістових, структурно-композиційних, граматики-стилістичних та поведінково-рефлексійних умінь, які було реалізовано під час продукування учнями творів-міркувань (есе) та текстів-інструкцій, порад. Такий етап передбачав оволодіння комплексом текстотворчих умінь в учнів та

застосування дієслів у власних висловлюваннях, використання інтерактивних текстологій «*Ажурна пилка*», «*Метод проєктів*», «*Театральна гра*».

Програма формувального етапу експериментального дослідження передбачала виконання вправ кожного з методичних рівнів градаційності, на яких учні поступово набували умінь роботи над дієсловами на текстовій основі, переходили від виконання вправ легшого рівня до складнішого, чим все більше удосконалювали свої вміння та навички й навчилися створювати власні міркування.

3.3. Перебіг формувального етапу педагогічного експерименту

Систему вправ із формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова було розроблено відповідно до Закону України «Про освіту», Типових освітніх програм для закладів загальної середньої освіти, концепції Нова Українська школа.

Визначаючи теоретичні засади експериментального навчання, ми виходили з положення про індивідуалізацію та диференціацію навчання задля ефективного розвитку критичного мислення учнів, здатності до самоаналізу та самовдосконалення, формування інформаційно-змістових, структурно-композиційних, граматико-стилістичних та поведінково-рефлексійних умінь.

У процесі реалізації експериментального дослідження перед учнями ставилися наступні *вимоги*: стимулювати мотиви, інтереси, інтелектуальний рівень здобувачів освіти, формувати текстотворчі вміння учнів на матеріалі вивчення дієслова, розвивати усне (діалогічне) та писемне (монологічне) текстотворення. Ми враховували вікові та психологічні особливості учнів початкових класів, а також особливості змісту навчання, що полягали у систематизації, узагальненні та закріпленні текстотворчих відомостей у школярів під час вивчення дієслова.

Експериментальна методика формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів ґрунтується на засадах компетентнісного й текстоцентричного підходів, а також збагаченні словникового запасу учнів дієслівними формами. Впроваджуючи методику, що включає експериментальну систему вправ, ми виходили з того, що процес формування текстотворчих умінь в учнів під час вивчення дієслова залежить від рівня володіння мовою учня (достатній лексичний запас, розвинений механізм побудови синтаксичних конструкцій, які об'єднані мікротемами та складають висловлювання, сформовані елементарні орфографічні навички).

З'ясовуючи рівні сформованості текстотворчих умінь в учнів початкових класів, опрацьовуючи теоретико-методичну літературу і враховуючи дані діагностування, було визначено мету, завдання, вихідні положення, зміст і структуру експериментального дослідження.

Експериментально-дослідне навчання було проведено за таких умов: формування текстотворчих умінь реалізується поетапно за результатами діагностичних поточних зрізів в експериментальних класах, аналізується динаміка, визначаються зміст та корективи, які необхідно внести в розроблену експериментальну систему вправ.

Контрольні та експериментальні класи відібрано за результатами констатувального зрізу (учні мали приблизно однаковий рівень сформованості текстотворчих умінь). У контрольних класах навчання організоване за навчальними програмами, передбаченими Державним стандартом України для початкової ланки освіти; в експериментальних класах – за розробленою експериментальною методикою на основі експериментальної системи вправ з відповідним методичним забезпеченням.

Логіка нашого дослідження зумовила визначення теоретико-методичного підґрунтя експериментальної методики навчання, систематизації вправ щодо формування текстотворчих умінь під час вивчення дієслова в умовах становлення Нової Української школи, виявлення психологічних,

психолінгвістичних, лінгводидактичних умов формування текстотворчих умінь в учнів під час вивчення дієслова.

Відповідно до поставлених завдань було розроблено експериментальну систему вправ, зміст якої містив матеріал, спрямований на формування інформаційно-змістових, структурно-композиційних, граматико-стилістичних та поведінково-рефлексійних умінь. Означену методику реалізовано за трьома етапами, відповідно до кожного з яких сформульовано мету, визначено завдання, спрогнозовано очікуваний результат, дібрано форми, методи, прийоми й засоби навчання.

Мета роботи на першому етапі (*мотиваційному*) полягала у стимулюванні стійкої мотивації навчання української мови, текстотворення учнів 3-4-х класів. Зміст роботи передбачав виконання завдань щодо вивчення дієслова словниково-логічного, граматико-стилістичного та рефлексійного спрямування. Важливе значення впродовж першого етапу експерименту надавалось вдосконаленню знань учнів про дієслово як самостійну частину мови, словотвір дієслова, дієслова-синоніми, дієслова-антоніми.

Експериментальні вправи зорієнтовано на групову роботу із застосуванням інтерактивних методів навчання. У процесі дослідження з'ясовано навчальну значущість та ефективність використання моделі-лепбук, що уможливило визначення понять, ефективну систематизацію знань за розділами *«Слово»*, *«Речення»*, *«Текст»*, *«Дієслово»*.

Наводимо приклади експериментальних вправ, спрямованих на формування в учнів початкових класів текстотворчих умінь у процесі вивчення дієслова.

На пропедевтичному етапі формування текстотворчих умінь в учнів 3-4-х класів у процесі вивчення дієслова використано вправи словниково-логічного, граматико-стилістичного та рефлексійного спрямування.

Словниково-логічні вправи сприяють розвитку логічного мислення учнів, формуванню умінь орієнтуватися у мовленнєвій ситуації, аналізувати,

порівнювати, зіставляти та узагальнювати. До цього виду відносимо вправи, спрямовані на формування умінь визначати дієслово в тексті, роботу над словотвором дієслів, явища синонімії та антонімії дієслів. Наприклад.

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

2. Випиши дієслова й розбери їх за будовою.
3. Добери синоніми, антоніми до вписаних дієслів.
4. Поясни написання виділених дієслів.

Створюючи з учнями діалогічне висловлювання, учитель застосовував вправи, спрямовані на формування вміння орієнтуватися в умовах спілкування. Означене вміння було важливим елементом розвитку інформаційно-змістових умінь як одного зі складників формування текстотворчих умінь. Уміння орієнтуватися в умовах спілкування сприяло розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь, які формують процес текстотворення. Формування усного текстотворення починалося з роботи над розширенням мовно-мовленнєвих уявлень, понять, із спонукання пізнавальних інтересів. Вагоме місце на експериментальних уроках української мови відводилося вправам на опис і характеристику предметів, текстотворчим вправам на основі власних спостережень і вражень. Основна увага учнів у процесі виконання таких вправ зосереджувалася на словотворчій, синонімічно-антонімічній, орфоепічній та орфонімічній діяльності, а також роботі над образністю мовлення.

З метою усвідомлення кожним учнем смислової структури твірного дієслова в експериментальному навчанні систематично практикувались такі завдання:

Пам'ятаю, як я все літо чекав, коли вже зможу поласувати яблуневими плодами, які розчервонілись на пекучому сонці. ...

А. Гамза

- Про що розповідається у реченні? Випиши дієслова.
- Які дієслова вжито у переносному значенні?
- Розбери за будовою дієслова: *зможу, поласувати, розчервонілись*. За допомогою яких частин слова вони утворились?
- Склади речення із дієсловом «розчервонілись».

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?

На уроках української мови у 3-4-х класах учні повторювали, що під час приєднання до спорідненої частини дієслова префіксів, утворюються нові дієслова, які мають однакову за звуковим складом і спільну за смисловим значенням частину.

Робота над дієсловами під час формування усного й писемного текстотворення 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, прикрасити;*

над- – *надкусив, надпив;*

пере- – *перейти, переказати;*

під- – *підкинути, підмостити;*

за- – *зайти, заробити.*

від- – *відпочити, відрізати;*

Учні ознайомлювалися 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 –

Казати –

Молоти –

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*

Фарба – *фарбувати*

Удар – ударити

Сплав – сплавити

Похвала – хвалити

Зелений – зеленіти

Постріл – стріляти

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.

Вправи на творення дієслів за допомогою префіксального, суфіксального та префіксально-суфіксального способів суттєво збагачували лексичний запас, що впливало на усне та писемне текстотворення й реалізувало комплексний підхід до формування текстотворчих умінь в учнів 3-4 класів.

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

Наприклад, опрацьовуючи проект на тему «Турбота про пташок» 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?

5. Як називаються слова, що вказують на дії дітей? *(Відповіді учнів неоднозначні: частина класу стверджувала, що такі слова називаються «дієсловами», чим показували належний рівень володіння вміннями виділяти дієслово як частину мови у мовленні. Проте деякі учні не змогли розпізнати їх у мовленні).*

6. Для чого потрібні дієслова у нашому мовленні? *(Вони допомагають вказати на дію предмета чи явища).*

Вправи, спрямовані на орієнтування в умовах спілкування, були ефективним показником сформованості інформаційно-змістових умінь як складника загальних текстотворчих умінь в учнів. У процесі означених вправ учні склали діалоги на різноманітні теми, використовуючи дієслівну лексику.

Грамотико-стилістичні вправи були спрямовані на вивчення дієслова, як частини мови; формування вмінь працювати над дієсловами-синонімами та дієсловами-антонімами, фразеологізмами, прислів'ями та приказками.

У процесі формування текстотворчих умінь учнів початкових класів важливою була робота із вибору дієслів-синонімів, які виражають дії предметів або явищ, є близькими за значенням, але різними за звучанням, написанням та стилістичним забарвленням. Робота над синонімами уможливорює краще усвідомлення значення слова, смислових відтінків й точного висловлення власних думок.

Оскільки учні початкової школи допускають труднощі в розумінні особливостей синонімів (подвійність значення, тотожність і різниця), – така робота є необхідною і ефективною на мотиваційному етапі текстотворення.

Ознайомлення з дієсловами-антонімами у початкових класах має вагомий методичний значення, адже метою вивчення цього мовного матеріалу є формування вмінь використовувати антонім дієслова в усному і писемному мовленні для виразності дій описаних предметів і явищ. Виконуючи завдання на добір антонімів, учні оволодівали логічними операціями, такими, як порівняння, зіставлення і протиставлення, вдосконалювали здійснення розумових операцій

учнями у процесі вивчення дієслова. У 3-4 класах учні виконували завдання на порівняння дієслів, протилежних за значенням, спостерігали за роллю дієслів-антонімів в усному й писемному мовленні.

Відповідно до описаного вище учням пропонувався алгоритм роботи над дієсловами-синонімами та антонімами, усвідомлення переносного значення дієслова в процесі продукування власних висловлювань.

А) Тлумачення дієслова за допомогою контексту

Завдання до тексту 1

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.

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

Прийом синонімії

Бачити –

Малювати –,

Гратися –

Клопотатися –

Прийом антонімії

Бігти –

Хвалити –

Говорити –

Починати –

Використання оносемасиологічних методів тлумачення дієслова в процесі експериментального навчання [329, 61]:

Гаптувати.

Бабуся Устина любила гаптувати капці шовком, вкритим тонким шаром золота або срібла. (Контекстуальний прийом). Гаптувати, вишитвати, шити. (Синонімічний прийом). Порати, розшивати. (Прийом антонімії). Вміння людини вишивати шовков. (Описовий прийом). Дія людини, яка виготовляє гапт (вишивку). (Словотвірний прийом).

Скородити.

Миколка допомагав батькові скородити, розпушуючи землю бороною, граблями. (Контекстуальний прийом). Боронувати, орати, волочити. (Синонімічний прийом). Вміння людини розпушувати землю. (Описовий прийом). Походить від слів скоро водити – скородити. (Етимологічний прийом).

Закомпостувати.

Усі школярі закомпостували білети у тролейбусі, використовуючи компостер. (Контекстуальний прийом). Пробити, позначити. (Синонімічний прийом). Вміння людини користуватися компостером. (Описовий прийом). Компостер (походить від французького слова «composteur» - пристрій, що слугує для пробивання білетів у транспорті. (Словотворчий прийом).

Формування вмінь добирати дієслова-синоніми реалізовувались у процесі усвідомлення учнями зв'язку дієслова з іменником, віднаходження дієслів у тексті, добору дієслів, близьких за значенням, правильного використання часових форм дієслова, творення словосполучень іменника із дієсловом.

Ефективним у процесі експериментального навчання виявились вправи, спрямовані на розуміння та вживання у мовленні фразеологізмів. Вони передбачали відтворення фразеологізму в готовому вигляді та визначення у ньому дієслова, пояснення фразеологізму із заміною вжитого у ньому дієслова на дієслово-синонім.

Експериментальні вправи з фразеологізмами збагачують образне мовлення учнів, допомагають висловлювати думки в простій формі; поповнюють словниковий запас шляхом набуття вмінь доречно вживати стійкі словосполучення в усному та писемному мовленні. Аналіз результатів констатувального етапу педагогічного експерименту, підтвердив правильність твердження про недостатню роботу над фразеологізмами на уроках української мови в процесі вивчення дієслова. Вчитель повинен визначати обсяг фразеологічного матеріалу дієслівного спрямування, який має бути вивчений учнями, залежно від якості засвоєння граматичного матеріалу та їхніх вікових особливостей. Експериментальна робота над фразеологізмами у процесі вивчення дієслова розпочиналася із знайомства учнів з навчальним фразеологічним словником. Такий ілюстративний словник допомагав стимулювати мотивацію до вивчення та використання фразеологізмів у мовленні. Експериментальні фразеологічні вправи поділялися на такі види: знаходження фразеологізму в словнику; з'ясування лексичного значення фразеологізму; знаходження і виправлення помилок у вживанні стійких словосполучень учнями початкових класів. Наприклад.

Завдання 3. Прочитай вислови, заміни їх одним словом. Запиши.

<i>Крутити хвостом – (хитрувати);</i>	<i>Прикусити язика – (замовкнути);</i>
<i>Пекти раків – ... (червоніти);</i>	<i>Збитися з пуття – (заплутатись);</i>
<i>Душі не чути – ... (закохатися);</i>	<i>Сісти на голову – (знахабніти);</i>
<i>Показати очі – (вистромляти носа);</i>	<i>Чухати потилицю – (задумуватись).</i>

- Поясни написане, підкресли дієслова.
- Склади речення із двома висловами на вибір. Запиши.

Використання поведінково-рефлексійних вправ для формування текстотворчих умінь передбачало самостійне вдосканалення набутих знань, умінь та навичок учнів – самоперевірку, самоконтроль. Наприклад, методика використання інтерактивного методу навчання «Коло ідей» на матеріалі вивчення дієслова була такою.

Учні сідали в коло і кожний по черзі називав дієслово. Наступний учень повинен повторити усі сказані однокласниками дієслова, а потім додати своє. Така технологія сприяла розширенню словника, його збагаченню дієсловами, активізувала увагу та розвивала артикуляцію.

Ефективною експериментальною вправою виявилось прослуховування медіатексту, де учні запам'ятовували дієслова на слух та розташовували їх у правильній послідовності перебігу подій. Наприклад.

Прослухай текст про лісову мешканку. Зверни увагу на екран. Що вона робить?

Під час такої роботи учні з'ясували, які дії виконувала білочка. Спостерігаючи, робили висновок, що лісова мешканка виконувала наступні дії: *стрибала, носила, жила, міркувала, забирала, не спала.*

- Які слова ти дібрав (-ла) для того, щоб описати дії, які може виконувати тваринка? Підкресли їх. Дії кого вони відображають? (*Дії особи – білочки*).

- Постав до них запитання та поясни як схожі ці слова (*Усі слова називають дію особи і відповідають на питання що робить?*).

Моделюючи експериментальну методика формування текстотворчих умінь в учнів у процесі вивчення дієслова, ми орієнтувались на тлумачення поняття «твір-есе», тобто висловлювання, яке сконструйоване учнями початкових класів під керівництвом вчителя і має свою змістову лінію та композиційну завершеність. Методика охоплювала наступні види вправ: залежно від форми мовлення – усні та письмові (монологічного та діалогічного спрямування); відповідно до типу мовлення – побудова текстів-розповідей, описів і міркувань; залежно від стилю мовлення – побудова художніх, наукових, публіцистичних текстів. Система вправ передбачала складання творів на основі власних спостережень, за сюжетними малюнками та пережитими подіями. Наприклад, письмовий твір-опис на тему: «*Зимовий ранок*».

Учні повинні скласти невеликий твір-опис, вживаючи подані дієслова: *закружляли сніжинки, виспіває пташина, сліпить сонце, пахне весною.*

Мета уроку полягала в удосконаленні мовленнєвих умінь учнів, формуванні здатності добирати дієслова-синоніми, антоніми, складати граматично правильні речення і правильно розташовувати їх відповідно до композиційної структури тексту, самовдосконаленні здатності насолоджуватись красою природи й висловлювати свої почуття.

Оскільки основою експериментальної методики була мотивація текстотворення, підготовка до продукування тексту, складання плану висловлювання, написання тексту, самоаналіз, аналіз написаних та складених текстів однокласниками зокрема, то зміст експериментальної методики передбачав розуміння та використання учнями описової функції дієслова загалом.

Мотивація написання тексту ґрунтувалася на принципі мотивації мовленнєвої діяльності, який реалізувався шляхом спонукання учнів до творчості, створення мовленнєвого середовища, постановку конкретних завдань уроку, формулювання мети висловлювання, визначення його типу й стилю. Щоб сформувати в учня мотив до написання тексту, вчитель прагнув, щоб матеріал викликав позитивні емоційні враження, зацікавленість у запропонованій темі текстотворення.

Експериментальні вправи у поєднанні із мультимедійними чи ілюстративними засобами навчання допомагали створити необхідну емоційну атмосферу для продукування власних висловлювань. Фронтальна бесіда вчителя готувала учнів до написання твору-опису *«Осінь золотокоса»*, орієнтувала у правильному доборі дієслівного матеріалу з використанням вивчення граматичних правил та формування практичних навичок творення тексту. Тема висловлювання передбачала мотивацію, викликала яскраві емоції, створювала всі передумови для використання описової функції дієслова в процесі текстотворення.

Використані на першому етапі завдання: з'ясування чіткого мотиву створення висловлювання, набуття комплексу вмінь, необхідних для подукування висловлювань усного й писемного текстотворення, удосконалення знань учнів 3-4 класів про дієслово, як лексичну одиницю мовлення, які необхідні для опису процесів предметів та явищ, висловлення власних міркувань уможливили вдосконалення знань про дієслово як частину мови, яка виконує предикативну функцію в усному й писемному мовленні. Експериментальні вправи сформували вміння орієнтуватись у мовленнєвій ситуації, а також виявили інформаційно-змістові, структурно-композиційні, граматико-стилістичні та поведінково-рефлексійні вміння учнів у текстотворчому процесі.

Другий етап (*діяльнісний*) передбачав не лише визначення дієслова як самостійної частини мови, а й роботу над явищем синонімії та антонімії, роботу над переносним значенням дієслова, його граматичний розбір, роботу над прислів'ями та приказками із використанням дієслів та продукування творів-есе та інструкцій.

Результати проміжних зрізів засвідчили підвищення рівня сформованості текстотворчих умінь учнів під час вивчення дієслова після проходження першого етапу експериментального навчання. Учні припускались деяких труднощів у правильному слововживанні дієслів, порушували цілісність висловлювання, недоречно вживали фразеологізми.

Система вправ передбачала формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів під час вивчення дієслова шляхом відбору матеріалу для роботи над усним та писемним текстотворенням; роботу над граматичним розбором дієслова як частини мови; аналіз мовно-мовленнєвого матеріалу; визначення послідовності розташування мікротем висловлювання; осмислення смислових зв'язків між частинами тексту та реченнями зі словесним вираженням цих зв'язків; роботи над прислів'ями та приказками.

Розуміння багатозначності дієслів дозволяло учням використовувати багатство рідної мови, різноманітність опису дій одного і того ж процесу різними дієслівними формами. Наприклад.

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, штурмить, прогулюється.*

2. Склади текст-опис природи, використовуючи подані словосполучення.

3. Використай синоніми, подані нижче.

Малює, фарбує, зображає, відбиває.

Віє, повіває, дує, подихає.

Оживає, відроджується, відновлюється, повертається.

Засинає, починає.

Важливою умовою для формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів мала бути змістова завершеність тексту, використання морфологічного розбору дієслова, оскільки такий розбір конкретизував виучуване учнями поняття «дієслово», виокремлював спільне та відмінне, узагальнював що позитивно впливало на розвиток логічного мислення учнів, сприяло формуванню вміння вміло користуватися граматичними формами у власному мовленні. Формування вміння правильно робити граматичний розбір дієслова залежить від дотримання плану розбору, що уможливорює вибудову граматичного міркування. Щоб визначити конкретні морфологічні

характеристики аналізованого дієслова, учитель розглядав його на синтаксичній основі. Наводимо приклади таких завдань.

1. Прочитайте речення. Зробіть морфологічний розбір виділених дієслів.

... Одна-однісінька вона тихо плакала в куточку, аби ніхто ніколи не дізнався наскільки спустошена її душа. ...

А. Гамза

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?

Плакала – дієслово, неозначена форма – плакати, недоконаний вид, 2-га особа однини, минулий час, жіночий рід, однина, I дієвідміна, у реченні виступає присудком.

- Придумай і запиши речення із антонімом слова *плакала*.

Грамматичний розбір дієслова здійснювався у 4-му класі.

У процесі формування текстотворчих 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 свої цурається, хай сам себе стидається.*

- *Шабля рани́ть ті́ло, а сло́во – ду́шу.*
- *Без діла жи́ть – тільки́ небо́ ко́птить.*
- *Коли́ поча́в орати́, то у сопи́лку ніколи́ грати́.*
- *Не той дру́г, хто ме́дом ма́же, а той, хто пра́вду ка́же.*
- *По́ле ба́чить, а лі́с чу́є.*
- *Як ли́стя жо́втіє, то по́ле смутні́є.*

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

Третім етапом (*творчим*) передбачено формування текстотворчих умінь в учнів у процесі вивчення дієслова під час виконання інформаційно-змістових, структурно-композиційних, граматико-стилістичних та поведінково-рефлексійних вправ, які було спрямовано на вдосконалення вмінь користуватися дієсловами в процесі творення есе та інструкцій, а також розвивати комунікативну компетентність учнів. Досягненню цієї мети підпорядковувались такі види робіт на уроці української мови: робота над творенням текстів-описів, розповідей, есе та інструкцій.

Формувальний експеримент було спроектовано таким чином, що на кожному наступному етапі учні 3-4-х класів самостійно накопичували все більше текстотворчих умінь.

У процесі третього етапу експерименту було використано вправи, що сприяли формуванню текстотворчих умінь в учнів під час вивчення дієслова.

Яскраві описи подій чи явищ, про які йдеться в тексті, доцільно підсилити ілюстраціями, мультимедіа та ін.

Завдання 1. Розглянь малюнки «Навчаємось разом».

- Що робить вчителька? (*На екрані інтерактивної дошки учні розглядали зображення роботи вчителя та учнів на уроці. Більшість школярів швидко зорієнтувалась у створеній навчальній ситуації та чітко відповіла на*

запитання, однак деякі учні відчували труднощі у формулюванні власної думки.

- Чим займаються учні?
- Як ти розумієш прислів'я «Маленька праця краща за велике безділля».
- Склади усне висловлювання, використовуючи це прислів'я.
- Пригадайте складові частини тексту (зачин, основна частина, кінцівка).
- Зроби граматичний розбір одного з дієслів свого висловлювання.

Така робота сприяла самовдосконаленню власного мовлення, розширенню словника, використанню дієслова в процесі продукування текстів-описів, розповідей та міркувань.

Процес формування текстотворчих умінь в учнів було спрямовано на реалізацію та інтеграцію знань учнів, які отримані на уроках трудового навчання (написання інструкцій); природознавства, літературного читання та ін., тобто забезпечення міжпредметних зв'язків.

Особливе місце посідали вправи на вивчення орфографічних правил, адже саме такі вміння становлять основу писемного текстотворення. Наприклад.

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, зважте, 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» вчитель удосконалює мовлення учнів, використовуючи рідновживану лексику.

2. Добери дієслова з емоційним забарвленням. Запиши створене висловлювання.

ВОСЕНИ ПАХНЕ ЯБЛУКАМИ

Тихий осінній день. У яблуневому саду ... (пораються, літають, метушаться) джмелі. Ось вони ... (помітили, вздріли, побачили) яблуко, що ... (скотилося, відірвалося, впало) з дерева і ... (лежить, дозріває, печеться) на землі. З яблука ... (стікає, тече, сочиться) солодкий сік. ... (обліпили, обсіли, наліпили) яблуко джмелі. ... (Сіло, зайшло, заснуло) сонце. А в саду ... (рум'яніють, пахнуть, красуються) яблука, нагріті сонцем, Десь ... (зацокотав, заспівав, заскреготав) цвіркун. Коли це з яблуні на землю ... (впало, скотилося, гупнуло) яблуко – гуп Цвіркун ... (притих, зачаївся, замовк). ... (пролетів, пурхнув, винирнув) сполоханий птах. Десь за лісом у нічному небі ... (спалахнула, засяяла, загорілась) зірка. Знову (заскреготав, зареготав, заспівав) цвіркун.

Уже й місяць (вийшов, вплив, вплив) на небо, а яблука (пахнуть, мерехтять, червоніють) гарячим сонцем.

В. Сухомлинський

Щоб учні навчились продукувати тексти різних стилів, важливо було реалізовувати 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. Наприклад.

Олена Д. (4-А клас)

Чи важко бути щасливим?

Щастя – це одне життя, твоя сім'я, радісні обличчя матусь і татусів, братиків чи сестричок. Бути щасливим – означає просто жити, дихати свіжим повітрям, милуватися красою квітів у парках.

Я щаслива... Адже у мене є чудова сім'я, яка мені завжди допомагає та підтримує. Я маю багато друзів у школі, у нас є спільні інтереси. Нам дуже добре разом. А ще у мене є найкращий друг, якого я дуже люблю. Це мій Мурзик-Вусик, котик, з яким ми зростаємо разом із самого дитинства. Кожного ранку, він приходить у мою кімнату, тихенько прокрадається на ліжку і своїм муркотінням пробуджує мене від сну.

Хіба ж можна бути не щасливим, коли всі, хто любить тебе поруч?

Рома Н. (4-А клас)

Ми врахували думку С. Яворської про те, що «вироблення орфографічних умінь і навичок має поєднуватися з роботою над розвитком мовлення. Діти охоче пишуть твори, різні за змістом і видами перекази, але допускають при цьому велику кількість помилок. Тому кожній творчій роботі має передувати підготовча спланована діяльність учнів з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей, вироблених умінь [393, 41].

Чи знаєш ти, що таке дружба?

Дружба – це таке гарне слово. Воно таке гарне, таке тепле. Дружити – це означає допомагати один одному. От я завжди допомагаю своєму найкращому другу. Так, у мене він є. Тарасик Швайко. Ми завжди міняємось іграшками, ну і майже ніколи не сваримось. А ще дружбу – не можна міняти на якусь іншу забаву. Потрібно вміти бути товаришем, і дружити треба завжди, якщо ти насправді вірний товариш.

Аналіз учнівських текстів виявив недосконалість структурного зв'язку частин тексту, усвідомлення логіко-сміислової послідовності для вираження змісту висловлювання. Тексти не були збагачені дієсловами, відсутня чітка

послідовність виконання дій персонажами у висловлюваннях, які створювали учні, що свідчить про недостатню увагу щодо формування текстотворчих умінь в учнів під час вивчення дієслова, страждає словниковий склад мови учнів.

Хоча учні 3-4-х класів мали певні знання про дієслово, розуміли завдання вправ, розвивали критичне мислення, самотійно віднаходили помилки, вміли оцінити почутий монолог, однак значна частина школярів не зовсім чітко розуміла поставлені завдання, добирала невлучні дієслова, не здатна була самотійно бачити помилки у тексті.

Доцільним виявилось проведення роботи над структурою тексту, адже, якщо діти і впорались з добором дієслівних форм, то із правильним розумінням завершення логічних частин у процесі продукування власного висловлювання виникали труднощі. З метою формування вмінь редагувати текст, учитель пропонував наступні вправи.

1. Робота над деформованим текстом. Прочитай текст. Розташуй частини тексту у правильній послідовності. Придумай заголовок до тексту.

Стежиною між травою бігла мурашка. Вона побачила під деревом крихітки горішка, скуштувала їх і побігла розповісти сусідам про здобич. Мурашки швидко позбирали ласощі й понесли додому.

Білочка сиділа на дереві і їла смачний горіх. Кілька крихіток горішка впало на траву.

Дружній мурашиній сім'ї вистачить цих крихіток на всю зиму.

За В. Сухомлинським

- Поміркуй, які слова допомогли тобі правильно розташувати частини тексту?

- Запиши дієслова, що описують процес збирання крихіток горішка мурашками.

У 3-му класі завдання з вивчення дієслова ускладнювалися – учні спостегігали за висловлюванням і робили його аналіз. Наприклад.

1. Прочитай текст, придумай до нього заголовок.

Пішов раз лев на лови й зустрів мишку. Хотів її з'їсти, вже й лапою надушив. А мишка й каже йому:

Ой, леве, могутній владарю! Не їж мене, змилуйся наді мною, бідною, маленькою мишкою! Я тобі за те в пригоді стану!

Засміявся лев:

Ти мені в пригоді станеш? Якась нещасна мишка – мені, цареві над звірями, у пригоді може стати? У якій же це пригоді?

А хто може тебе знати, - каже мишка. – Тільки благаю тебе – зглянься наді мною!

Зглянувся лев, пустив мишку. Подякувала вона й побігла швиденько до своєї нірки.

Коли це, за яким часом, попався лев у тенета. Б'ється, сердешний, борсається в тенетах, нічого не зробить – ще гірше заплутався в сітку. Аж де не взялась мишка – одну петельку перегризла, другу ... Як заходилася, то таку дірку в тенетах зробила, що й лев виліз! Тоді мишка й каже левові:

А що, бачиш, і я, маленька мишка, тобі в пригоді стала!

Бачу, - каже лев, - віддячила ти мені й навчила мене! Спасибі тобі. Я бачу, що добро, зроблене комусь, сторицею повертається.

Олена Пчілка

2. Яка головна думка твору? Чому ти так вважаєш?
3. Підкресли у тексті дієслова. У якому часі їх використовує автор?
4. Випиши дієслова, вжиті у переносному значенні.
5. Розбери за будовою дієслово «перегрязла». Утвори від нього інші дієслова. Запиши їх.
6. Придумай власну кінцівку до твору. Запиши її.

Поступово завдання ускладнювалися і вимагали від учнів більшої креативності, самовдосконалення. Наприклад.

1. Прочитай текст. Придумай до нього заголовок.

... Пішла Катруся по воду. А поки корова пила, гладила її по м'якеньких боках і все думала, міркувала – де ж взяти пензлика? От якби ж то він був таким ніжним і м'яким, як коров'яча шерсть!

І тільки-но про це подумала, як аж завмерла від здогадки. Звісно! Пензлик має бути м'яким і тоненьким, кожна волосинка – окремо, а в кінці – трохи загострена. А намотувати шерстинки треба на паличку, щоб зручніше було вмочати їх у фарбу!

Як зраділа Катруся, не переказати їй словами! Ще б пак! Сама додумалася, з чого робиться таке важливе для справжніх художників знаряддя!

Насмикала ворсинок із корови, перев'язала ниткою, прилаштувала до гілки. Пензлик готовий! Тепер можна й малювати. ...

Ірен Роздобудько

2. Визнач структурні частини тексту (зачин, основну частину, кінцівку).

Підкресли у ньому дієслова.

3. До дієслова «переказати» добери синоніми. У якому значенні вжито дієслово?

4. Випиши дієслова, які відображають послідовність виготовлення пензлика:

Насмикала ворсинок → перев'язала ниткою → прилаштувала до гілки → пензлик малює.

5. Склади власний твір-інструкцію виготовлення м'якої іграшки.

Завдання творчого спрямування містили план твору й опорні слова та словосполучення. Доцільним було використання тлумачного словника для кращого розуміння правильності використаних слів. Важливим був правильний вибір методів і прийомів побудови висловлювання, які б враховували як індивідуальні можливості кожного учня зокрема, так і особливості учнівського колективу загалом.

Ефективною формою роботи виявилась *підготовка до продукування тексту*. Завдання вміщували вправи, пов'язані з формуванням умінь опрацьовувати лексико-граматичний матеріал, розміщувати його відповідно до принципу поступового нарощування труднощів, дотримуватись композиційної побудови висловлювання. Доречно використовувались попередні спостереження учнів за певними явищами й процесами, уміння добирати дієслова для опису певного процесу чи явища. Цінне конструювання висловлювання запобігало виникненню змістових, мовних і мовленнєвих помилок, а також збагачувало словник учня.

Репрезентуємо підготовку до продукування тексту в 4-му класі на прикладі уроку, темою якого було «*Літній степ*».

1. Прочитай текст, придумай заголовок до нього.

Узимку мурашів не видно. Вони сховалися під землю, затулили дірочки та ждуть, поки стане тепло.

Коли настане весна й буде тепло, мураші поодтуляють дірочки й повилазять на сонечко. Є колючий такий будяк, і на тому будяку живуть зелененькі малесенькі тлі. Вони смокчуть той будяк.

От мураші позлазять на ті будяки й беруться вусами лоскотати тлю. Полоскоче, полоскоче, а тля й пустить із себе крапельку соку, щоб вона насмоктала з будяка. Тоді мураш ту крапельку ковтне та й біжить до іншої тлі. І ту полоскоче, і та крапельку пустить, і цю крапельку ковтне собі мураш. Так і живуть – доять оту зелененьку тлю.

Майк Йогансен

2. Чи бачив (-ла) ти коли-небудь мурашок? Що ти про них знаєш?

3. Випиши із тексту дієслова, які описують процес добування їжі мурашками.

4. Склади твір-опис «*Літній степ*». Дотримуйся композиційної завершеності структурних частин тексту. Використай дієслова *полоскоче*, *смокчуть*, *ковтне*.

Методично значущим завданням під час текстотворення було збагачення мовлення учнів новими дієслівними формами та доречне їхнє використання у процесі продукування власних висловлювань. Ефективним на формульовальному етапі педагогічного дослідження виявились вправи на добір синонімів, антонімів, засвоєння багатозначності дієслів, робота із фразеологізмами, прислів'ями й приказками. Означене вище проілюстровано під час написання твору «Зроби сам або умілі ручки Демидка».

Вправа 1. Добери дієслова, щоб описати послідовність виконання дій Демидка з виготовлення м'якої іграшки.

Щоб виготовити свого м'якого пухнастика Демидку знадобилося виконати наступні дії: накреслити шаблон, намалювати й вирізати ескіз, зшити частини, вивернути назовні, наповнити ватою, зашити отвір, оздобити виріб.

У процесі формування текстотворчих вмінь створено такі навчальні ситуації, у яких учні початкових класів застосовували якомога більше дієслівних форм, тим самим розширюючи й збагачуючи словник. Наводимо одну з вправ, виконання якої допоможе створити опис дій предметів, явищ чи процесів. Наприклад.

Інтерактивна технологія «Коло ідей» До поданих явищ природи добери дії, які може бути здійснено з їхньою допомогою.

Гроза	Спека	Вітерець	Блискавка
<i>Гримить</i>	<i>Стоїть</i>	<i>Повіває</i>	<i>Спалахує</i>
<i>Насувається</i>	<i>Спадає</i>	<i>Прокинувся</i>	<i>Мерехтить</i>
<i>Нависла</i>	<i>Починається</i>	<i>Полетів</i>	<i>Запалала</i>
<i>Збирається</i>	<i>Спить</i>	<i>Прошепотів</i>	<i>розгулюється</i>
<i>Набігла</i>	<i>Гріє</i>	<i>Нагадав</i>	<i>Жевріє</i>

Зазначимо, що спрямування словникової роботи на уроках розвитку мовлення залежало від виду мовлення (усне чи писемне) та стилю твору (художній, науковий). У процесі навчальної діяльності учитель звертає увагу учнів на стиль мовлення: науковий стиль спрямований на мінімалізацію використання дієслів у мовленні, здебільшого вживається лексика термінологічного характеру, ознайомлення з цим стилем здійснюється на текстах описах природи, тварин і рослин із підручника «Природознавства»; художній стиль насичений дієслівними формами для надання опису дій експресивності, відтінкового забарвлення, тут використовуємо тексти з підручників літературного читання та додаткового читання, оскільки робота з навчальними творами художнього стилю викликає в учнів розуміння важливості застосування великої кількості дієслівних форм.

Використання творчих експериментальних вправ на складання усних і писемних висловлювань сформувало моральні якості й естетичні смаки. Учні усвідомлювали, що в художньому мовленні використовуються слова з переносним значенням, присутні явища синонімії, антонімії. Наводимо приклад складання опису літнього вечора.

1. Перегляд репродукції картин «Літній вечір», «Подих літнього вечора», «Захід сонця». Добір мовного матеріалу.

— Що ти бачиш на малюнку? А що ще, крім цього?

—Що тут такого, що дозволяє тобі так говорити?.

—З ким чи чим можна порівняти природу влітку?

—Які почуття у тебе викликає ця картина? Чому?

2. Робота над будовою твору.

—Чи важливий для тексту заголовок?

—Яка композиційна структура тексту?

—Якби ти почав (-ла) свій твір? (*Легкий вітерець повіває над селом. Десь виспіває соловейко*).

—Що будемо описувати у творі? (*Сонечко вже спустилось із-за хмарки і тільки його промінчики виглядають на небесах, ніби дитина простягає пальчики до мами. А всі тваринки повертаються із пасовиська до своїх домівок. Діти, немов метелики, літають по стежці і радіють вечірній прохолоді*).

—Як можна завершити художній опис? (*Скоро все позасинає в передчутті нового погожого літнього дня*).

3.Лексико-граматична робота.

—Використовуй опорні словосполучення: *засяє проміння, відкриється горизонт, зацвірінькають пташки, вийде місяць, потеплішає вечір.*

Продовженням цієї роботи було складання твору-опису наукового стилю на тему «*Літній ранок*» із використанням міні-статей наукового опису.

Ефективним для формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів був аналіз творів, де значна увага приділялася стильовим особливостям кожного висловлювання, частотність використання дієслів у кожному із написаних творів.

Учні усвідомлювали, що твори художнього стилю містять фразеологічні звороти, прислів'я і приказки, де наявні дієслова. З метою формування умінь сприймати на слух чуже мовлення і критично аналізувати його з подальшим оцінюванням, перед написанням твору вчитель пропонував учням прочитати подібні тексти, але іншої тематики і переказати прочитане. На нашу думку, аналіз тексту на даному етапі був дуже актуальним та важливим, оскільки учні прислухались до чужого мовлення, що сприяло уникненню помилок у власному висловлюванні.

4.Аналіз творчих робіт. У процесі аналізу творів з'ясовували чи дотримано структурно-композиційної будови тексту, наскільки вдалий добір стилістичних засобів, чи вдалося влучно виразити загальний настрій спланованого висловлювання. Після здійсненого аналізу, на домашнє

завдання учні удосконалювали власні твори, добираючи синоніми, прислів'я і приказки.

Отже, на формувальному етапі педагогічного експерименту впроваджено методику формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова. Відповідно до поставлених завдань було розроблено експериментальну систему вправ, зміст якої містив матеріал, що поглиблював знання учнів про дієслово як частину мови й формував уміння створювати тексти усної і писемної форм, активно використовуючи дієслівну лексику.

3.4. Перевірка й аналіз результатів упровадження експериментальної методики в практику шкільного навчання

З метою перевірки ефективності розробленої методики щодо формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова нами було здійснено підсумковий зріз контрольних результатів експериментального навчання. Учням контрольних (КК) та експериментальних (ЕК) класів було запропоновано завдання, спрямовані на виявлення сформованості текстотворчих умінь за всіма визначеними показниками. Загальна кількість учнів експериментальних класів – 148 школярів, контрольних класів – також 148 учнів. Учні експериментальних і контрольних класів виконали завдання, подібні до тих, що виконувались на констатувальному етапі експериментального дослідження. Обчислення результатів експериментального педагогічного дослідження було здійснено за допомогою реалізації формули середнього арифметичного:

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

N

де n – кількість відповідей учня на конкретний бал

x_1 – бали

N – кількість обрахованих завдань

Кількісні показники формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів подано в таблиці 3.4.1.

Таблиця 3.4.1.

**Порівняльна характеристика методичних рівнів формування
текстотворчих умінь в учнів початкових класів
у процесі вивчення дієслова**

№ п/п	Показники сформованості текстотворчих умінь	Зрізи	Експериментальний клас		Контрольний клас	
			3 Клас	4 Клас	3 Клас	4 клас
<i>Інформаційно-змістовий показник:</i>						
1.	Відступи від теми й основної думки висловлювання	Констатувальний	1,2	0,8	1,3	0,7
		Формувальний	0,5	0,4	1,2	0,7
<i>Структурно-композиційний показник:</i>						
2.	Порушення логіки висловлювання (немає вступу, кінцівки; порушено розташування частин; не дотримано плану тексту)	Констатувальний	0,9	0,7	1,1	1
		Формувальний	0,3	0,4	1	0,9
3.	Порушення зв'язків між реченнями в тексті(невиправдані повтори, помилки у вживанні засобів зв'язку між реченнями, відсутність зв'язку)	Констатувальний	1,8	0,6	2,1	0,8
		Формувальний	1,07	0,2	2,1	0,7

<i>Граматико-стилістичний показник:</i>						
4.	Використання дієслів у переносному значенні	Констатувальний	0,8	1,2	1,2	1,4
		Формувальний	1,8	1,9	1,3	1,5
5.	Використання дієслів-синонімів та антонімів	Констатувальний	1,6	1,6	1,8	1,4
		Формувальний	2,4	2,7	1,9	1,6
6.	Використання образних засобів, засобів виразності мовлення (метафора, епітети, порівняння)	Констатувальний	1,2	1,03	0,9	1
		Контрольний	1,4	1,5	1	1,2
7.	Кількість речень у тексті	Констатувальний	0,9	0,8	0,5	1
		Формувальний	1,3	1,2	0,7	1
8.	Використання складних речень або простих ускладнених	Констатувальний	0,5	1	0,9	0,8
		Формувальний	0,9	1,5	1	1
9.	Граматичні помилки (помилки в побудові словосполучень, речень, порушення зв'язку і порядку слів і таке ін.)	Констатувальний	1	0,9	1,3	1,5
		Формувальний	0,7	0,7	1,4	1,5
<i>Поведінково-рефлексійний показник:</i>						
10.	Відновлення деформованого тексту	Констатувальний	0,4	0,2	0,3	0,1
		Формувальний	0,7	0,4	0,3	0,2
11.	Редагування власного висловлювання, самоаналіз, самовдосконалення	Констатувальний	0,6	0,2	0,5	0,2
		Формувальний	1,4	0,4	0,7	0,2

Результати порівняння середніх показників сформованості текстотворчих умінь в учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова

підтверджують, що учні експериментального класу досягли якісних змін на етапі проведення формувального етапу експериментального дослідження. Наведені у таблиці 3.4 показники сформованості текстотворчих умінь в учнів засвідчують позитивну динаміку використання експериментальної системи вправ у 3-4-х класах. Результати підсумкового порівняння результатів успішності учнів початкових класів під час формування текстотворчих умінь засвідчили наспупні отримані дані: під час виявлення сформованості інформаційно-змістового показника в учнів початкових класів середній коефіцієнт успішності засвідчив якісну динаміку формування текстотворчих умінь під час вивчення дієслова ($K_{\text{усп.}} = +0,7$). У порівнянні результатів виконання мовно-мовленнєвих вправ учнями контрольних 3-х класів можемо стверджувати, що під час експериментального навчання учні експериментальних 3-х класів набули вміння уникати відступів від теми й основної думки у висловлюваннях.

На кінець експериментально-дослідного навчання учнів 3-х класів середній коефіцієнт структурно-композиційного показника становив +0,6. Під час формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова експериментальні 3-ті класи навчилися уникати порушень логіки висловлювання ($K_{\text{усп.}} = +0,6$) та порушень зв'язків між реченнями в тексті ($K_{\text{усп.}} = +0,73$). Проте, незначні зміни простежувались в учнів контрольних 3-х класів ($K_{\text{усп.}} = +0,1$).

У процесі виявлення граматико-стилістичного показника формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів під час вивчення дієслова було встановлено значне підвищення ефективності використання учнями дієслів у переносному значенні ($K_{\text{усп.}} = +1$), дієслів-синонімів та дієслів-антонімів ($K_{\text{усп.}} = +0,8$), образних засобів, засобів виразності мовлення ($K_{\text{усп.}} = +0,2$), збільшення кількості речень у тексті ($K_{\text{усп.}} = +0,4$), написання учнями складних речень або простих ускладнених ($K_{\text{усп.}} = +0,4$), уникнення граматичних помилок ($K_{\text{усп.}} = +0,3$). Середній коефіцієнт успішності становить $+ 0,5$.

У контрольних 3-х класах динаміка формування граматико-стилістичного показника була незначною, що доводить ефективність впровадження методики формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів в експериментальних 3-х класах ($K_{\text{усп.}} = +0,1$). Запропонована методика використання мовно-мовленнєвих вправ формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова дала можливість виявити середній коефіцієнт успішності формування пофедінково-рефлексійного показника ($K_{\text{усп.}} = +0,6$). Учням контрольних 3-х класів не вдалося досягнути високого рівня сформованості цього самого показника ($K_{\text{усп.}} = +0,2$).

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

Порівняння кінцевих результатів виконання вправ учнями контрольних 4-х класів, засвідчило незмінний середній коефіцієнт успішності – 0,7 під час констатувального етапу експерименту та 0,7 – під час формувального етапу. На кінець експериментально-дослідного навчання в учнів 4-х класів середній коефіцієнт структурно-композиційного показника становив +0,4. Під час формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів під час вивчення дієслова учні експериментальних 4-х класів навчилися уникати порушень логіки висловлювання ($K_{\text{усп.}} = +0,3$) та порушень зв'язків між реченнями в тексті ($K_{\text{усп.}} = +0,4$). Проте, незначні зміни простежувались у контрольних 4-х класах ($K_{\text{усп.}} = +0,1$).

У процесі виявлення граматико-стилістичного показника формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова було встановлено значне підвищення ефективності використання учнями дієслів у переносному значенні ($K_{\text{усп.}} = +0,7$), дієслів-синонімів та дієслів-

антонімів ($K_{\text{усп.}} = +1,1$), образних засобів, засобів виразності мовлення ($K_{\text{усп.}} = +0,47$), збільшення кількості речень у тексті ($K_{\text{усп.}} = +0,4$), написання учнями складних речень або простих ускладнених ($K_{\text{усп.}} = +0,5$), уникнення граматичних помилок ($K_{\text{усп.}} = +0,2$). Середній коефіцієнт успішності становить $+ 0,6$.

У контрольних 4-х класах динаміка формування граматики-стилістичного показника була незначною, що доводить ефективність упровадження методики формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова в експериментальних 4-х класах ($K_{\text{усп.}} = +0,1$). Запропонована методика використання мовно-мовленнєвих вправ формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова дала можливість виявити середній коефіцієнт успішності формування поведінково-рефлексійного показника ($K_{\text{усп.}} = +0,2$). Учні контрольних 3-х класів не вдалося досягнути високого рівня сформованості цього показника ($K_{\text{усп.}} = +0,1$).

Порівняння середніх показників контрольних (КК) та експериментальних (ЕК) класів переконливо доводить ефективність експериментальної методики щодо формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова.

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

Порівняльний аналіз рівнів формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів під час вивчення дієслова контрольних й

експериментальних класів до та після проведення експериментального педагогічного дослідження подано в таблицях 3.4.2. й 3.4.3. та на рис. 3.4.1, 3.4.2., 3.4.3., 3.4.4., 3.4.5.

Таблиця 3.4.2.

Рівні формування текстотворчих умінь учнів 3-х класів у процесі вивчення дієслова (контрольний зріз %)

	Зрізи	Рівні			
		Високий	Достатній	Середній	Низький
КК	Констат.	7,8	6,2	30	21,7
	Формув.	9,2	8	28,5	23,4
ЕК	Констат.	12,3	11,3	49	55
	Формув.	54	65	35,5	40

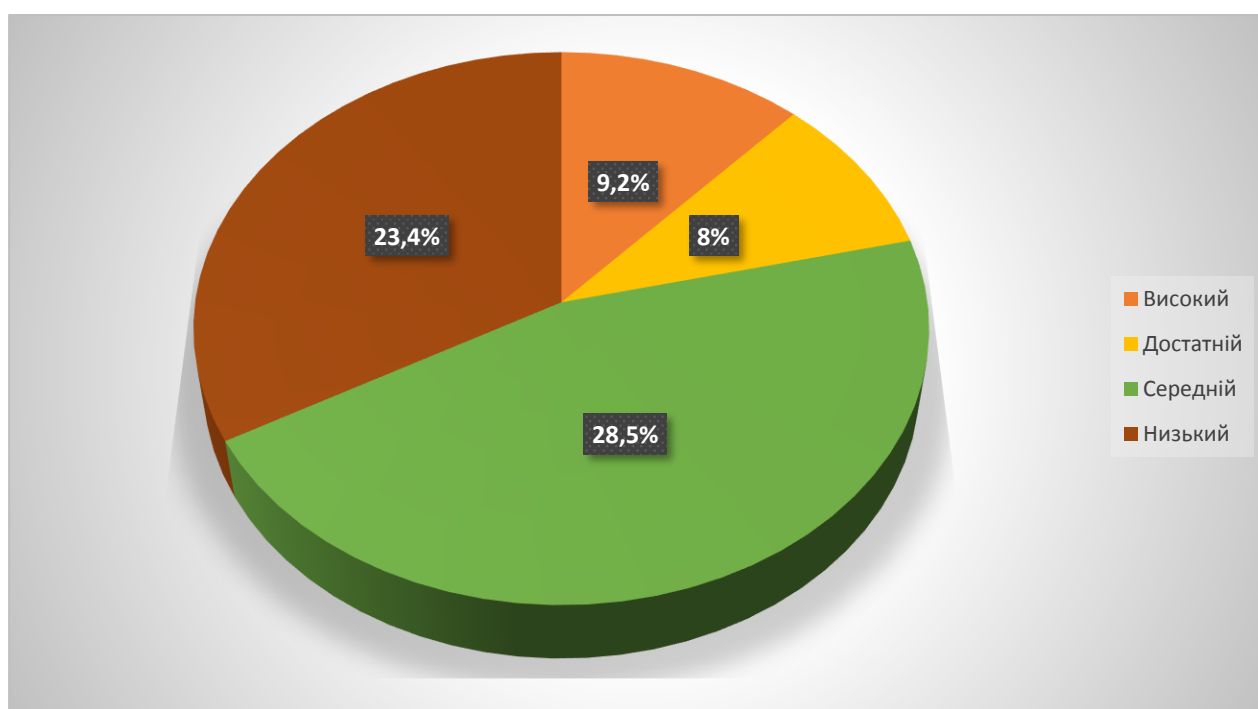


Рис. 3.4.1. Рівні формування текстотворчих умінь в учнів 3-х класів у процесі вивчення дієслова (контрольний зріз % КК)

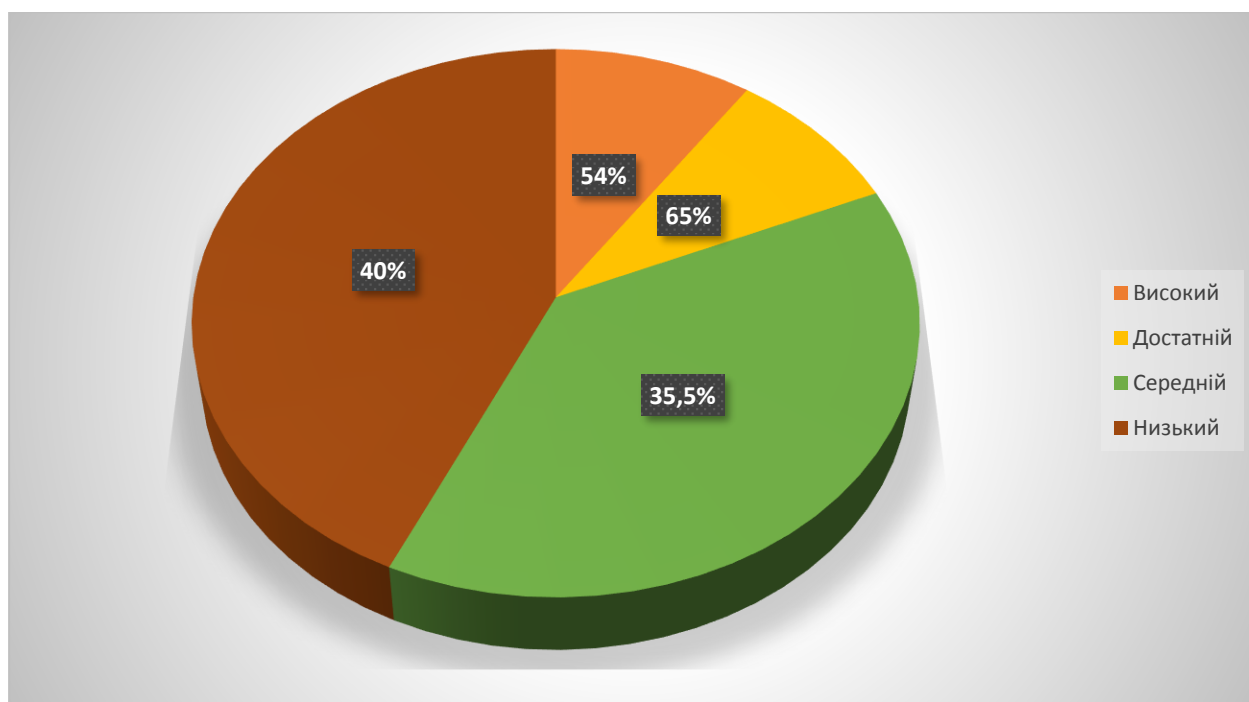


Рис. 3.4.2. Рівні формування текстотворчих умінь в учнів 3-х класів у процесі вивчення дієслова (контрольний зріз % ЕК)

Таблиця 3.4.3.

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

Класи	Зрізи	Рівні			
		Високий	Достатній	Середній	Низький
КК	Констат.	8,6	13,7	66,3	34,1
	Контрол.	7,5	14,2	66,5	30,6
ЕК	Констат.	4,2	17,8	48	31,9
	Контрол.	21,6	63,5	25,8	20,3

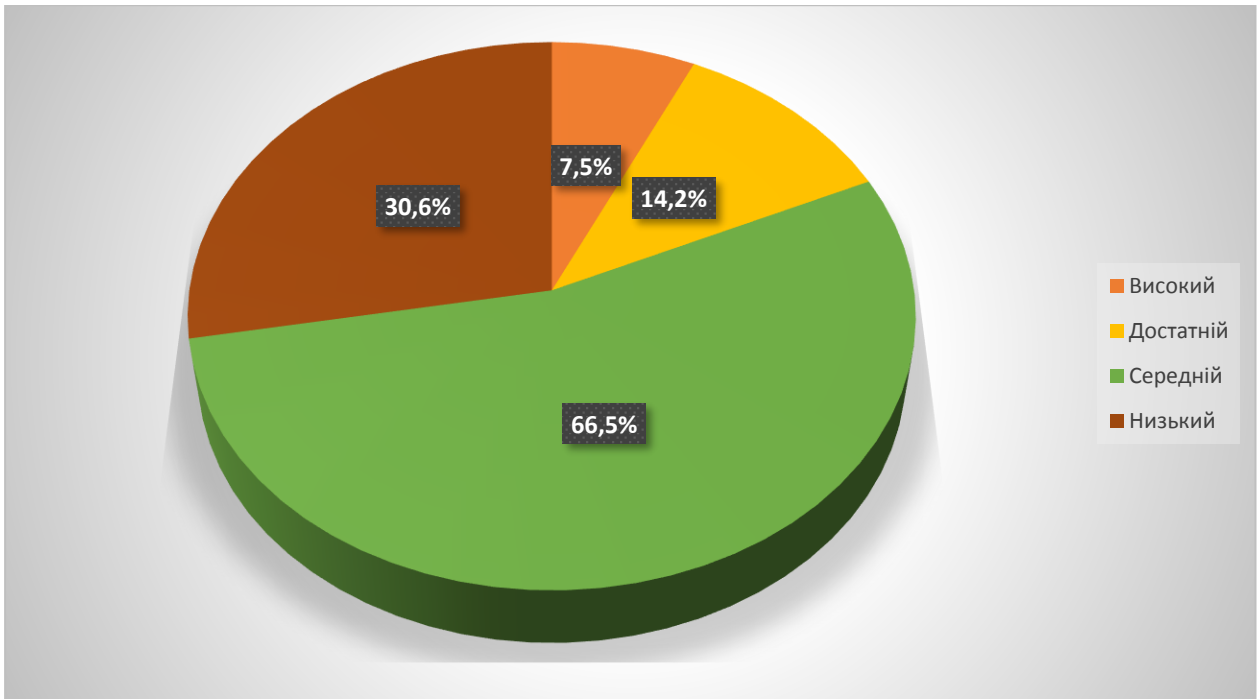


Рис. 3.4.3. Рівні формування текстотворчих умінь в учнів 4-х класів у процесі вивчення дієслова (контрольний зріз % КК)

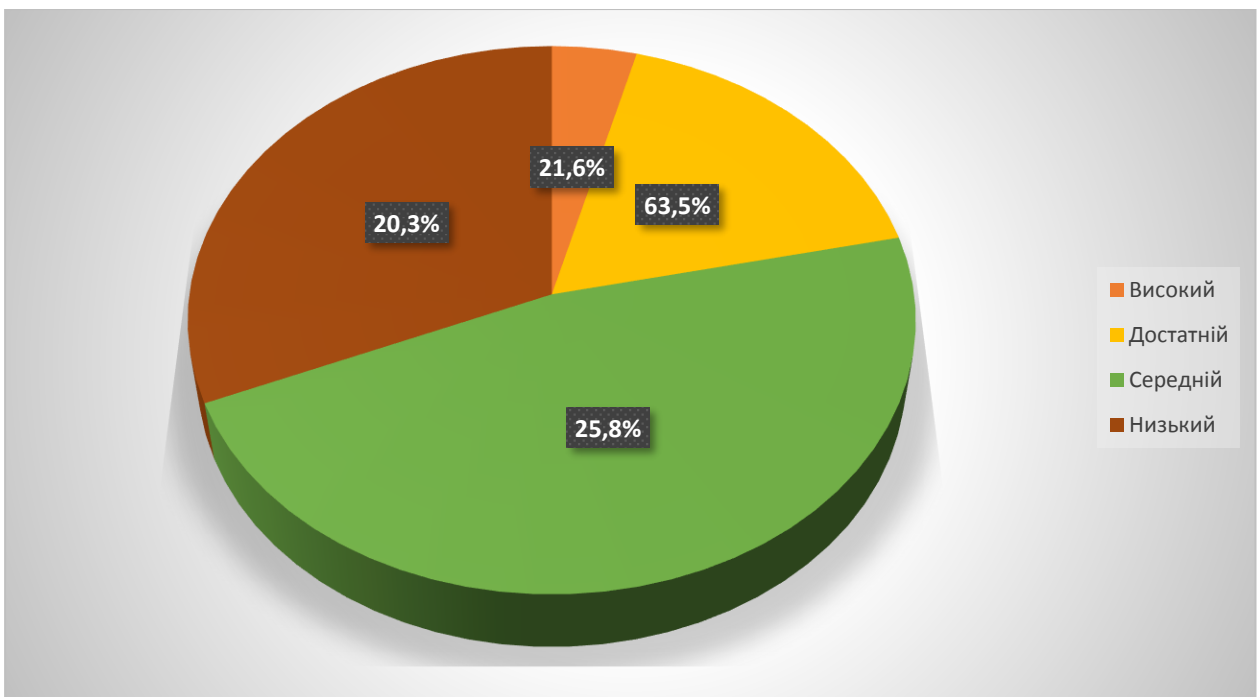


Рис. 3.4.4. Рівні формування текстотворчих умінь в учнів 4-х класів у процесі вивчення дієслова (контрольний зріз % ЕК)

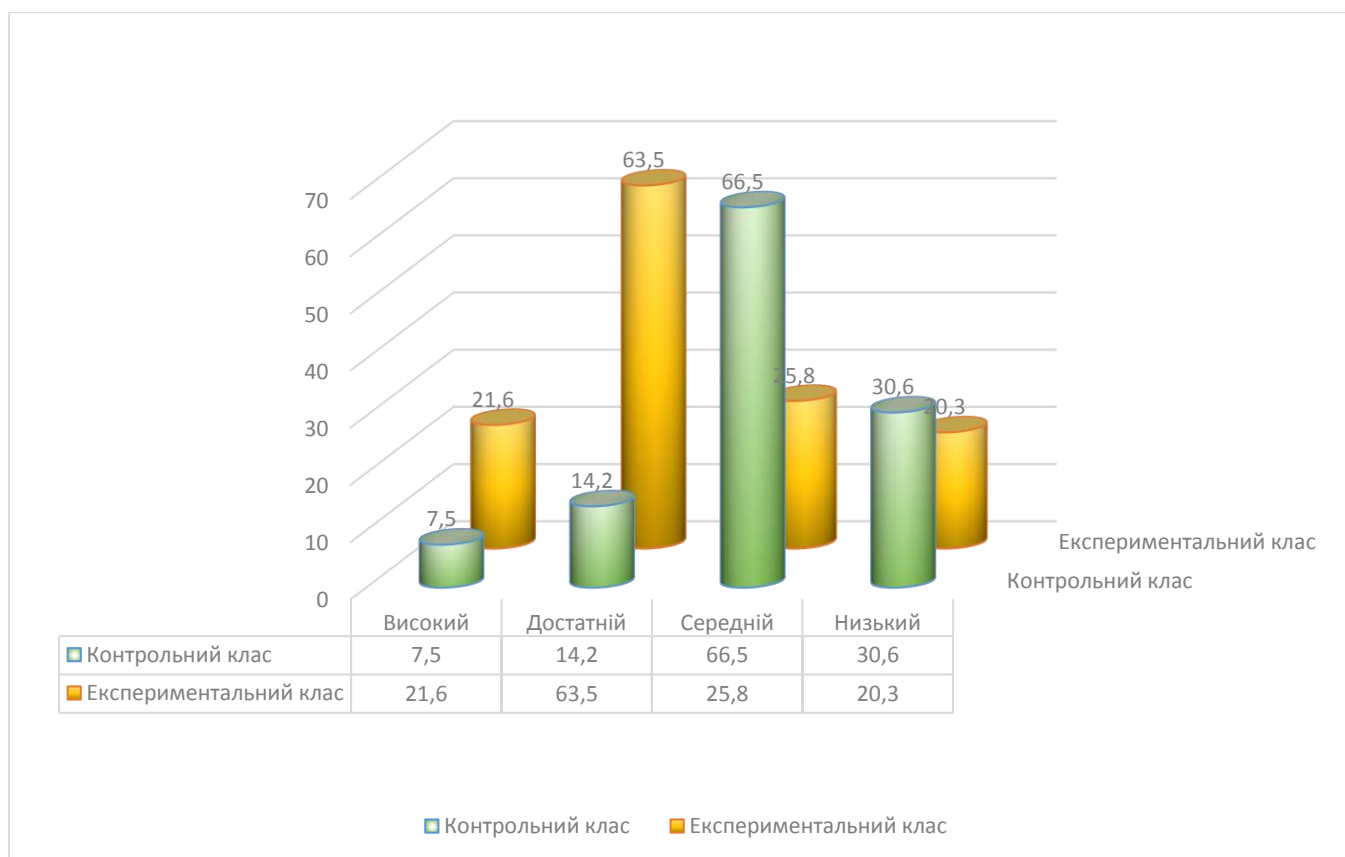


Рис. 3.4.5. Порівняльна характеристика рівнів формування текстотворчих умінь в учнів 4-х класів у процесі вивчення дієслова (ЕК та КК, контрольний зріз, %)

Аналіз відсоткових показників, представлених у таблицях та на рисунках, засвідчує, що в експериментальних класах відбувся значний перерозподіл учнів щодо рівнів сформованості текстотворчих умінь у процесі вивчення дієслова на контрольному та формувальному етапах експерименту. Якщо до експериментального навчання високий рівень був притаманний 4,2% учням, то після нього відсотковий показник збільшився до 21,6%. На констатувальному зрізі достатній рівень формування текстотворчих умінь на матеріалі вивчення дієслова було виявлено у 17,8% учнів, на контрольному – 63,5%. Середній рівень формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів на початковому етапі засвідчили 48%, на підсумковому – 25,8% учнів. На констатувальному етапі педагогічного дослідження низький рівень показали 31,9% учнів початкових класів, на контрольному – 20,3%.

Контрольний зріз учнів експериментальних класів засвідчив значне покращення лексичної, граматичної та структурно-композиційної сторін формування усного й писемного мовлення, удосконалення вмінь висловлювати свої думки.

Значних змін щодо формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова контрольних класів 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, зросла 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 текстотворчих умінь у процесі вивчення дієслова в учнів контрольних класів пояснюємо недостатньою увагою щодо запропонованої експериментальної системи вправ кожного із методичних рівнів. В учнів контрольних класів виникали труднощі щодо використання явищ синонімії та антонімії дієслів у власних зв'язних висловлюваннях, структурно-композиційній будові тексту, доборі влучних дієслівних форм для чіткого і точного формулювання та висловлювання власних думок учня.

Отже, експериментальне педагогічне дослідження підтвердило ефективність упровадження методики формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова. Якісний аналіз засвідчує, що учні експериментальних класів навчилися продукувати твори-розповіді, описи, міркування й твори-есе з використанням дієслів у власному мовленні, що, власне, і підтверджують відсоткові показники рівнів сформованості текстотворчих умінь.

ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

Мета експерименту полягала в перевірці ефективності розробленої цілісної методики формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова, у якій ураховано здобутки сучасної лінгвістики, психолінгвістики, дидактики й лінгводидактики. Дослідно-експериментальне навчання передбачало поетапне впровадження методичної системи вправ із формування текстотворчих умінь в учнів у процесі вивчення дієслова: I етап – *мотиваційний*, II етап – *діяльнісний*, III етап – *творчий*.

Відповідно до принципу градаційності виокремлено чотири рівні методичної градації вправ, яка реалізовувалась на кожному із зазначених вище етапів експериментального навчання: 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 його презентації.

Така рівнева градаційна система вправ сприяє успішному формуванню текстотворчих умінь в учнів у процесі вивчення дієслова у межах державної системи навчання в початкових класах і стає ефективним засобом реалізації вимог державного стандарту.

Експериментальне дослідження було побудовано таким чином, що поняття – «мовлення», «види мовлення», «дієслово», «текст», «типи текстів» – в освітній процес початкової школи вводилися поступово. Теоретичні відомості про означені поняття уможливили підвищення рівня сформованості текстотворчих умінь в учнів під час вивчення дієслова.

Методичну систему вправ із формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів на матеріалі вивчення дієслова було реалізовано у процесі експериментально-дослідного навчання в школах м. Рівного, м. Чернівці, та школах Прилуцького району Чернігівської області. Загалом дослідним навчанням було охоплено понад 296 учнів початкових класів.

На *першому – мотиваційному* – етапі навчання було передбачено впровадження інформаційно-змістових, структурно-композиційних, граматико-стилістичних та поведінково-рефлексійних вправ за відповідними градаційними рівнями з опорою на стимулювання до усного та писемного текстотворення. Результатом дієслівної роботи на означеному етапі стало практичне оволодіння учнями простими системними зв'язками слів (парадигматичними і синтагматичними).

На *другому – діяльнісному* – етапі було передбачено засвоєння учнями наявних зв'язків між одиницями мови, освітня робота спрямовувалась на поглиблене вивчення дієслова в його лексичних зв'язках і відношеннях, оволодіння його парадигматикою та синтагматикою. У процесі другого етапу реалізувалося виконання інформаційно-змістових, структурно-композиційних, граматико-стилістичних та поведінково-рефлексійних вправ з урахуванням ступеня складності завдань і дидактичного матеріалу.

Третій – творчий – етап експериментально-дослідної роботи було спрямовано на розвиток творчих мовленнєвих здібностей учнів початкових класів, формування в них умінь і навичок продуктивного характеру, оволодіння такими якостями мовлення, як змістовність, логічність, точність, багатство, доцільність, виразність, чистота, правильність. На третьому етапі виконання інформаційно-змістових, структурно-композиційних, граматико-стилістичних та поведінково-рефлексійних вправ градується за обсягом дидактичного матеріалу та за методами і прийомами його презентації. Значну увагу було приділено роботі над одиницями мови, засобами виразності та образним мовленням.

Для визначення рівнів сформованості текстотворчих умінь в учнів під час вивчення дієслова на всіх етапах педагогічного експерименту, а також для подальшого статистично коректного їхнього аналізу було розроблено діагностувальний інструментарій: обчислення середніх результатів за формулою, констатувальні та контрольні зрізові завдання.

Зрізові завдання передбачали визначення рівня сформованості текстотворчих умінь в учнів початкових класів 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 контрольних класах проводилася лише аспектна робота з формування текстотворчих умінь в учнів під час вивчення дієслова.

В експериментальних класах спеціальне навчання здійснювалося за розробленою експериментальною системою вправ із урахуванням експериментальних етапів та рівнів градаційності освітніх завдань.

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

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

Порівняння результатів підсумкового етапу експерименту в експериментальних класах зі спеціальним навчанням і результатів контрольних класів засвідчує, що в учнів контрольних класів середній рівень сформованості текстотворчих умінь ($K_{\text{усп.}} = 0,4$) значно нижчий, ніж в учнів експериментальних класів ($K_{\text{усп.}} = 1$).

Найбільш значне зростання рівня сформованості текстотворчих умінь помітне в учнів експериментальних класів зі спеціальним навчанням: від $K_{\text{усп.}} = 0,47$ до $K_{\text{усп.}} = 1,1 (+0,63)$. При цьому динаміка текстових показників мовлення – $+0,36$; динаміка поведінково-рефлексійних показників – $+0,21$; найбільш помітною виявилася динаміка граматичних показників під час текстотворення – $+0,56$.

Отже, результати експериментального навчання підтвердили ефективність розробленої методики формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова.

Основні ідеї дисертаційної праці, представлені як гіпотетичні у вступі, реалізовано в методиці формування текстотворчих умінь в учнів у процесі вивчення дієслова та в методичній системі вправ чотирьох рівнів градаційності.

Матеріали, що увійшли до розділу, опубліковано автором у наукових працях [75], [76], [84], [85], [86], [87], [89].

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертації розроблено й експериментально перевірено ефективність цілісної експериментальної системи вправ для формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова.

Проведене дослідження є підґрунтям для таких висновків:

1. Опрацювання і синтез спеціальної літератури з проблеми формування текстотворчих умінь учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова дав змогу дослідити різні погляди науковців на пояснення змісту поняття «*текстотворення*» й витлумачити 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. Студіювання дисертаційних робіт уможливило визначення таких чотирьох груп текстотворчих умінь, як *інформаційно-змістові, структурно-композиційні, граматико-стилістичні, поведінково-рефлексійні*, що співвідносяться з основними етапами продукування тексту (орієнтування, планування, реалізація і контроль). *Формування текстотворчих умінь учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова* потлумачено як процес оволодіння інформаційно-змістовими, структурно-композиційними, граматико-стилістичними та поведінково-рефлексійними вміннями з опорою на засвоєні учнями граматичні ознаки дієслова задля комунікативно доцільного використання дієслівних форм у мовленні.

2. Вивчення наукових джерел дало змогу схарактеризувати основні ознаки усної й писемної форм української мови, які в психології схарактеризовано як вищі психічні функції, специфічні утворення, що суттєво відрізняються одне від одного і мають низку ознак для їхнього розмежування: усне мовлення мотивоване ситуацією і належить до неї, оскільки присутність слухача, опора на позамовний контекст, невербальні засоби спілкування

створюють умови для розуміння співрозмовниками одне одного; писемне мовлення заздалегідь підготовлене, розраховане на зорове сприйняття, здебільшого монологічне, не залежить від реакції адресата; на відміну від усного мовлення, писемне уможлиблює внесення корективів відповідно до авторського задуму задля досягнення точності, правильності, логічності.

3. У роботі обґрунтовано лінгводидактичні засади формування текстотворчих умінь учнів початкових класів 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 текстотворчих умінь учнів у процесі вивчення дієслова; мотивації текстотворення); методи (пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, проблемного викладу, частково-пошукові та дослідницькі, а також інтерактивні методи: коло ідей, мозковий штурм, навчаючи-вчусь, навчання в командах досягнень); засоби навчання, передусім аудіовізуальні.

4. У результаті аналізу змісту чинних підручників української мови для учнів початкових класів виявлено, що більшість завдань і вправ, вміщених у підручниках, мають комунікативне навантаження, спрямовують учнів на осмислення правил й особливостей використання самостійних і службових частин мови в усному та писемному мовленні. Проте з-поміж вправ для засвоєння дієслова як частини мови відсутні такі, що сприяють формуванню текстотворчих умінь учнів початкових класів, тому в дисертації й розроблено систему вправ багаторівневої градаційності, зорієнтовану на формування в учнів початкових класів текстотворчих умінь із використанням дієслівних форм.

5. Результати експериментально-дослідного навчання підтвердили ефективність запропонованої системи вправ, побудованої за *чотирма рівнями градаційності й спрямованої на формування в учнів початкових класів текстотворчих 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.

Проблема розроблення системи вправ багаторівневої градаційності для формування в учнів початкових класів текстотворчих умінь із використанням дієслівних форм не вичерпується результатами виконаного дослідження. Перспективи вбачаємо у вивченні та науковому обґрунтуванні теорії і методики формування мовленнєвої компетентності учнів початкових класів у процесі вивчення самостійних частин мови на засадах текстоцентричного підходу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва : Издание ИКАР, 2009. 448 с.
2. Александренко А.П. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности младших школьников на основе интегративного подхода (на примере изучения английского языка) : автореф. дисс... канд. пед. наук. Майкоп, 2005.
3. Ананьев Б.Г. Теория ощущений. Москва, 1961. 305 с.
4. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа. *Педагогика*, 2005. №4. С. 19—27.
5. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена. *Вопросы психологии*. Санкт-Петербург, 2006. №3. С.78—86.
6. Апресян Ю.Д. Лексическая семантика: синонимические средства языка. Москва : Наука, 1974. 366 с.
7. Арбатский Д.И. Семантические определения : (Основные проблемы толкования значений слов) : дисс. ... д-ра. филол. наук. Ижевск, 1981. 412 с.
8. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. Москва : Прогресс, 1974. 103 с.
9. Арутюнова Н.Д. Образ (опыт концептуального анализа). Референция и проблемы текстообразования. Москва : Наука, 1986. 121 с.
10. Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл. Москва : Наука, 1976. 384 с.
11. Архипова Е.В. Работа над значением слова в начальной школе. Рязань : Изд-во РГПУ, 1996. 170 с.
12. Ахутина Т.В. Единицы речевого общения, внутренняя речь, порождение речевого высказывания. Исследование речевого мышления в психолингвистике. Москва : Наука, 1985. С. 99—116.

13. Ахутина Т.В., Наумова Т.Н. Смысловый и семантический синтаксис : детская речь и концепция Л.С. Выготского. *Психологические проблемы семантики*. Москва, 1983. С. 196—209.
14. Бабаян Ю.О. Розвиток рефлексивного оцінювання як чинника мотивації досягнення молодших школярів : дис... канд. психол. наук. Київ, 2004. 206 с.
15. Бабич Н.Д. Основи культури мовлення. Львів : Світ, 1990. 232 с.
16. Бадер В.И. Грамматико-стилистический анализ текста как средство развития связной речи младших школьников : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Киев, 1987. 22 с.
17. Бадер В.І. Розвиток усного і писемного мовлення молодших школярів. Київ, 2000. 92 с.
18. Бадер В.І. Взаємозв'язок у розвитку усного і писемного мовлення молодших школярів : автореф. дис ... д-ра пед наук. Київ, 2004. 36 с.
19. Баєв Б.Ф. Психологія внутрішнього мовлення. Київ, 1966. 130 с.
20. Байбара Т.Н. Дидактические условия эффективного использования исследовательского метода в обучении младших школьников : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Киев, 1988. 21 с.
21. Байбара Т.М. Компетентнісний підхід в початковій ланці освіти : теоретичний аспект. *Початкова школа*, 2010. №8. С. 46—50.
22. Барань Є.Б. Короткий термінологічний словник з морфології української мови. Берегове, 2010. 32 с.
23. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики. Київ : Академія, 2004. 344 с.
24. Бацій І.С. Краса і сила слова : Бесіди про мову художнього твору. Київ : Радянська школа, 1983. 96 с.
25. Беляев Б.В. О взаимоотношении мышления, языка и речи. *Вопросы психологии*. Санкт-Петербург, 1958. № 3. С. 11—24.
26. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід : рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті : Світовий досвід та українські*

перспективи (Бібліотека з освітньої політики). Київ : «К.І.С.», 2004. 112 с. С. 47—52.

27. Бібік Н.М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів. Київ, 1977. 96 с.

28. Білодід І.К. Сучасна українська мова. Морфологія. Київ : Наукова думка, 1969. 584 с.

29. Біляєв О.М. Лінгводидактика рідної мови. Київ : Генеза, 2005. 180 с.

30. Біляєв О.М., Скуратівський Л.В. Концепція навчання державної мови в школах України. *Дивослово*. Київ : Освіта, 1996. №1. 18 с.

31. Біляєв О.М. Зміст уроку мови. *Українська мова і література у школі*, 2003. №4. С. 2—7.

32. Богданович М.А. Пробленість у навчанні молодших школярів. *Початкова школа*. Київ, 1981. № 5. С. 4—7.

33. Богоявленский Д.Н., Менчинская Н.А. Психология усвоения знаний в школе. Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1959. 347 с.

34. Богданець-Білоskalенко Н.І. Українська дитяча література. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2009. 280 с.

35. Богуш А.М., Гавриш Н.В., Котик Т.М. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних закладах освіти. Київ : Слово, 2005. 312 с.

36. Божович Л.И., Конникова Т.Е. О нравственном развитии и воспитании детей. *Вопросы психологи*. Санкт-Петербург, 1975. № 1. С. 80—89.

37. Божко О.П. Формування текстотвірних умінь учнів основної школи в процесі вивчення синтаксису складного речення : дис... канд. пед. наук. Херсон, 2017. 283 с.

38. Божко О.П. Визначення рівнів сформованості текстотвірних умінь учнів 5-9 класів (у зв'язку з вивченням синтаксису складного речення). *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені*

- В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки : збірник наукових праць.* Миколаїв : МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2017. Вип. 2 (57). С. 67—71.
39. Божко О.П. Текстотвірні вміння й навички як основа формування текстотвірної компетентності учнів. *Миколаївський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти.* Миколаїв, 2016. С. 1—4.
40. Болотнова Н.С. Филологический анализ текста Москва : Флинта, Наука, 2007. 520 с.
41. Бондар Л.В. Організація групових форм роботи на уроці. *Початкова школа.* Київ, 1996. № 7. С. 28—30.
42. Бондар Л.В. Спільна навчальна робота молодших школярів як чинник їх розумового та соціального розвитку : дис... канд. психол. наук. Київ, 2003. 204 с.
43. Бондаренко М. Формування комунікативно-мовленнєвої компетентності учнів на уроках світової літератури. *Всесвітня література у сучасній школі.* Київ, 2012. №4 (375). С. 12—14.
44. Бондаренко А.А., Гуркова И.В. Говори правильно: Орфоэп. Словарик. Москва : Просвещение, 1995. 110 с.
45. Бублій О.А. Розвиток творчих здібностей учнів. Київ : Нива знань, 2005. № 3. С. 30—32.
46. Бугай Н.І. Український етикет. Київ : Вид-во «Бібліотека українця», 2000. 263 с.
47. Булаховський Л.А. Нариси з загального мовознавства. Київ : Радянська школа, 1955. 248 с.
48. Бусел В.Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Київ. Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. 1440 с.
49. Б'юдженал Д. Третя сила у психології. Гуманістична психологія : в 3-х т. Київ : Пульсари, 2001. 252 с. С. 80—90.

50. Варзацька Л.О., Шевченко Л.І. Методика зв'язного мовлення молодших школярів. Житомир : СМП «Житомир–РІКО–ПРЕС-РЕКЛАМА», 1995. 128 с.
51. Варзацька Л.О. Навчання та мовлення на основі тексту. Київ : Радянська школа, 1986. 176 с.
52. Варзацька Л.О. Рідна мова й мовлення. Розвивальне навчання : монографія. Кам'янець-Подільський : Абетка, 2004. 310 с.
53. Вашуленко М.С., Пономарьова К.І., Прищеп О.Ю. Навчальні програми для 1-4 класів загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням українською мовою (українська мова). Київ : Освіта, 2012. 61 с.
54. Вашуленко М.С. Українська мова і мовлення в початковій школі. Київ : Освіта, 2006. 270 с.
55. Вашуленко М.С. Методика навчання української мови в початковій школі. Київ : Літера ЛТД, 2011. 364 с.
56. Вашуленко М.С., Дубовик С.Г. Українська мова 2 клас. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2013. 160 с.
57. Вашуленко М.С., Мельничайко О.І., Васильківська Н.А. Українська мова 3 клас. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2013. 192 с.
58. Вашуленко М.С., Мельничайко О.І., Дубовик С.Г. Українська мова 4 клас. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2015. 192 с.
59. Вашуленко М.С. Формування мовної особистості школярів в умовах переходу до 4-річного початкового навчання. *Початкова школа*. Київ, 2001. №1. С. 11—15.
60. Виноградов В.В. О теории художественной речи. Москва : Высшая школа, 1971. 240 с.
61. Вихованець І.Р. Теоретична морфологія української мови : Академічна граматики української мови. Київ : Університетське видавництво «Пульсари», 2004. 400 с.
62. Вихованець І.Р. Частини мови в семантико-граматичному аспекті. Київ : Наукова думка, 1988. 256 с.

63. Воловик П.Н. Проблемы применения методов теории вероятностей и математической статистики в педагогической теории и практике : дис. ... д-ра пед. наук. Киев, 1977. 316 с.
64. Вольф Е.М. Функциональная семантика оценки. Москва : Наука, 1985. 228 с.
65. Выготский Л.С. Мышление и речь. Психологические исследования. Москва : Лабиринт, 1996. 416 с.
66. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологические очерки. Москва : Просвещение, 1991. 93 с.
67. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования : Мышление и речь. Проблемы психологии развития ребенка. Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1956. 519 с.
68. Всеволодова М.В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса. Фрагмент прикладной (педагогической) модели языка. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 2000. 502 с.
69. Вятютнев М.Н. Методические основы теории школьного учебника РКИ : автореф. дисс. ... д-ра пед.наук. Москва, 1983. 37 с.
70. Гавриш Н.В. Розвиток мовленнєвотворчої діяльності в дошкільному віці : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 2002. 42 с.
71. Гак В.Г. Структура слова как компонент семантической структуры высказывания. Семантическая структура слова. *Психолингвистические исследования*. Москва, 1971. С. 78—96.
72. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. Москва : Наука, 1981. 139 с.
73. Гамза А.В. Формування в учнів навчально-мовних лексичних умінь. *Мова і культура. (Науковий журнал)*. Київ : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2014. Вип. 17. Т. VII (175). С. 540—545.
74. Гамза А.В. Розвиток текстотворчих умінь у молодших школярів під час засвоєння знань про дієслово. *Zbior raportow naukowych. «Pedagogika*.

Współczesna nauka. Nowy wygląd». Warszawa : Wydawca : Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2015. pp. 37—42.

75. Гамза А.В. Методична реалізація формування текстотворчої компетентності у молодших школярів на уроках української мови. *Zbior raportow naukowych. «Pedagogika. Prioryteto we obszary nauki». Warszawa : Wydawca : Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2015. pp. 13—20.*

76. Гамза А.В. Робота з текстом на уроках української мови у початкових класах (2 клас). *Наукове періодичне видання. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Житомир, 2015. Вип. 2 (80). С. 90—93.*

77. Гамза А.В. Аналіз тексту – теоретико-практична основа розвитку мовлення в учнів початкових класів. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки : збірник наукових праць. Миколаїв : МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2015. Вип. 1(48). С. 72—75.*

78. Гамза А.В. Формування морфологічних умінь та навичок молодших школярів як необхідна умова розвитку текстотворчої компетентності на уроках української мови. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Херсон : Видавництво ХДУ, 2015. Вип. LXVIII. С. 79—84.*

79. Гамза А.В. Формування словниково-логічних навичок у молодших школярів під час аналізу тексту на уроках української мови. *Наукове періодичне видання. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Житомир, 2016. Вип. 1(83). С. 38—42.*

80. Гамза А.В. Формування у молодших школярів текстотворчих умінь у процесі вивчення дієслова. *ScienceRise: Pedagogical Education. (Scientific Journal). Kharkiv, 2016, no. 10(6), pp. 10—13.*

81. Гамза А.В. Формування текстотворчої компетентності молодших школярів засобом синтаксичної роботи на уроках української мови. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені*

Володимира Гнатюка. Педагогічні науки : збірник наукових праць. Тернопіль, 2016. Вип. 3. С. 41—46.

82. Гамза А.В. Формування текстотворчої компетентності у молодших школярів на засадах лінгводидактики. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки: збірник наукових праць.* Бердянськ : ФО-П, 2016. Вип. 1. С. 48—53.

83. Гамза А.В. Психолого-педагогічні умови формування текстотворчих умінь у процесі вивчення дієслова. *Мова і культура. (Науковий журнал).* Київ : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2016. Вип. 19. Т. III (183). С. 366—371.

84. Гамза А.В. Методична реалізація описової функції дієслова у процесі формування текстотворчих умінь. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки : збірник наукових праць.* Миколаїв : МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2016. Вип. 3 (54). С. 29—33.

85. 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.

86. Гамза А.В. Методика роботи над процесом опису дії під час формування текстотворчих умінь у молодших школярів. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Педагогічні науки: збірник наукових праць.* Кропивницький : РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2017. Вип. 156. С. 182—186.

87. Гамза А.В. Формування у молодших школярів текстотворчих умінь у процесі вивчення дієслова. *Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. Педагогічні науки: збірник наукових праць.* Рівне: РДГУ, 2017. Вип. 15 (58). С. 58-60.

88. Гамза А.В. До проблеми реалізації описової функції дієслова у процесі текстотворення на уроках зв'язного мовлення. *Мова і культура. (Науковий журнал)*. Київ : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2017. Вип. 20. Т. I (186). С. 287—292.
89. Гамза А.В. Методичні основи формування текстотворчих умінь у процесі вивчення дієслова як складова розвитку зв'язного мовлення молодшого школяра. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки : збірник наукових праць*. Миколаїв : МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2017. Вип. 2 (57). С. 132—137.
90. Гамза А.В. До проблеми текстотворення в процесі вивчення дієслова на уроках української мови. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»*. Острог : Вид-во НаУОА, 2017. Вип. 68. С. 145—149.
91. Ганич Д.І., Олійник І.С. Словник лінгвістичних термінів. Київ : Вища школа, 1985. 360 с.
92. Гац Н.А. Формування у молодших школярів умінь використовувати засоби зв'язності тексту (на матеріалі вивчення частин мови) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 1993. 24 с.
93. Гельфман Э.Г., Холодная М.А. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся. Питер, 2006. 384 с.
94. Голант Е.Я. Вопросы обучения. Москва, 1957. 478 с.
95. Глазова О.П. Перспективність і наступність у формуванні текстотворчих умінь учнів початкових і 5 класів загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 1999. 18 с.
96. Глазова О.П. Текстоцентричний підхід у вивченні української мови: на допомогу вчителю 5 класу. *Методичні діалоги*. Київ : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2013. С. 22—27.

97. Голобородько Е.П. Преемственность и перспективность в изучении глагола и его особых форм в школах с украинским языком обучения : дисс. ... канд. пед. наук. Москва, 1976. 174 с.
98. Головин Б.Н. Основы культуры речи. Москва : Высшая школа, 1988. 320 с.
99. Голуб Н.Б. Збагачення мовлення учнів 5-7 класів українською лексикою : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 1997. 24 с.
100. Голуб Н.Б. Особливості текстотвірної діяльності учнів 5-7 класів в умовах компетентнісного навчання української мови. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Київ, 2013. Вип. 20. С. 72—76.
101. Голуб Н.Б. Підходи до навчання української мови в основній школі. *Українська мова і література в школі*, 2015. №115. С. 2—10.
102. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
103. Горбатов Д.С. Умения и навыки: о соотношении содержания этих понятий. *Педагогика*, 1994. № 2. С. 15—19.
104. Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолінгвістики. Москва : Лабиринт, 1997. 224 с.
105. Городенська К.Г., Русанівський В.М., Безпояско О.К. Граматика української мови : Морфологія. Київ : Либідь, 1993. 336 с.
106. Горошкіна О.М., Караман С.О., Бакум З.П. Практикум з методики навчання мовознавчих дисциплін у вищій школі. Київ : АКМЕ ГРУП, 2015. 250 с.
107. Горошкіна О.М. Лінгводидактичні засади створення підручників з української мови для профільної школи. *Вісник Львівського університету. Серія : Філологічна*, 2010. Вип. 50. С. 73—79.
108. Греб М.М. Теоретико-методичні засади навчання лексикології та фразеології майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 2017. 45 с.

109. Грона Н.В. Система підготовки студентів педагогічного коледжу до формування у молодших школярів текстотворчих умінь : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 2018. 42 с.
110. Грона Н.В. Система підготовки студентів педагогічного коледжу до формування у молодших школярів текстотворчих умінь : дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 2018. 665 с.
111. Груба Т.Л. Засвоєння синонімічних форм на міжпредметній основі. *Дивослово*. Київ : Вид-во «ДЕМТУР», 1998. № 7. С. 17—18.
112. Грищенко А.П., Мацько Л.І., Плющ М.Я., Тоцька Н.І., Уздиган І.М. Сучасна українська літературна мова. Київ : Вища школа, 2002. 440 с.
113. Гудзик І.П. Компетентнісно орієнтоване навчання російської мови у початкових класах (у школах з українською мовою навчання) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 2008. 39 с.
114. Гудзик И.П. Функциональный подход к обучению языкам. *Язык и литература в школе. Украинский вестник*, 2000. №1-2(12). С. 3—6.
115. Давыдов В.А. Анализ дидактических принципов традиционной школы и возможные принципы обучения ближайшего будущего. *Возрастная и педагогическая психология*. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1992. 272 с.
116. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. Москва, 1972. 424 с.
117. Давыдов В.В. Психическое развитие в младшем школьном возрасте. *Возрастная и педагогическая психология*. Москва : Просвещение, 1963. С. 66—100.
118. Давыдов В.В., Эльконин Д.Б., Маркова А.К. Основные вопросы современной психологии детей младшего школьного возраста. *Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии*. Москва : Педагогика, 1978. С. 180—205.
119. Давыдов В.В. Психологическое развитие младших школьников : экспериментальные психологические исследования. Москва : Педагогика, 1990. 160 с.

120. Данилюк Л.В. Відображення у мові змін, що відбуваються у суспільстві (до проблеми мовленнєвої культури). *Мова і культура. (Науковий журнал)*. Київ : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2017. Вип. 20. Т. I (186). С. 455—459.
121. Дементьева Н.А. Психологические особенности развития нравственных представлений и понятий у младших школьников. *Вопросы психологии младших школьников : Сб. науч. тр.* Саратов : СГПИ, 1984. С. 88—104.
122. Державний стандарт початкової загальної освіти. *Початкова школа*. Київ : Освіта, 2011. № 7. С. 3—14.
123. Державний стандарт початкової загальної середньої освіти. Мови національних меншин. *Початкова школа*. Київ, 2006. №2.
124. Державний стандарт початкової загальної освіти. *Початкова школа*. Київ, 2016.
125. Дика Н.М., Огарь Ю.В. Реалізація когнітивно-комунікативної методики навчання синтаксису у профільній школі. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки: збірник наукових праць*. Бердянськ : ФО-П, 2016. Вип. 1. С. 65—72.
126. Дорошенко С.І., Вашуленко М.С., Мельничайко В.Я. Методика викладання української мови. Київ : Вища школа, 1992, 398 с.
127. Джендлін Ю. Успіхи і проблеми гуманістичної психології. Гуманістична психологія : в 3-х т. Київ : Пульсари, 2001. Т. 1. 252 с. С. 206—221.
128. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семиосоциопсихологии. Москва : Наука, 1984. 232 с.
129. Дридзе Т.М. Социальная коммуникация как текстовая деятельность в семиосоциопсихологии. *Общественные науки и современность*, 1996. № 3. С. 149.

130. Дружененко Р.С. Національно-культурний текст – засіб формування мовленнєвих умінь і навичок учнів. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Херсон : Видавництво ХДУ, 2005. Вип. 39. С. 63—67.
131. Дружененко Р.С. Перспективи актуалізації комунікативно-прагматичної основи навчання української мови. *Українська мова і література в школах України*. Київ, 2014. №1. С. 15—18.
132. Дядюра Г. Образні засоби новітніх наук. *Дивослово*, 2001. № 12. С. 20—23.
133. Эльконин Д.Б. Детская психология. Москва : Госуд. Учебно-педаг. изд-во Мин-ва просвещения РСФСР, 1960. 328 с.
134. Ємец А.А. Методика работы с научно-художественными произведениями в начальных классах : дисс... канд пед наук. Харьков, 2000. 209 с.
135. Єремеева А.П. Проблема разработки единой лингвометодической концепции развития речи учащихся. *Актуальные проблемы развития речи учащихся : Сб. статей*. Москва : Просвещение, 1980. С. 8—15.
136. Єрмоленко С.Я., Дзюбишина-мельник Н.Я. Культура української мови. Київ : Либідь, 1990. 304 с.
137. Єрмоленко С.Я., Бибик С.П., Тодор О.Р. Тлумачний словник лінгвістичних термінів. Київ : Либідь, 2001. 687 с.
138. Жинкин Н.И. Грамматика и смысл : (Разбор случая семантической афазии у ребенка). *Язык и человек*. Москва : Изд-во МГУ, 1970. С. 63—85.
139. Жинкин Н.И. Механизмы речи. Москва : АПН РСФСР, 1959. 370 с.
140. Жинкин Н.И. Психологические основы развития речи. *В защиту живого слова*. Москва : Просвещение, 1966. С. 16—18.
141. Жинкин Н.И. Развитие письменной речи учащихся III-VII классов. *Психология усвоения грамматики, орфографии и развития письменной речи*. Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1956. С. 141—250.

142. Жовтобрюх М.А., Кулик Б.М. Курс сучасної української літературної мови. Київ : Вища школа, 1972. Ч.1. 402 с.
143. Загальна психологія. Київ : А.П.Н., 2002. 227 с.
144. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Київ : Ленвіт, 2003. 262 с.
145. Загнітко А.П. Лінгвістика тексту : Теорія і практикум. Донецьк : Юго-Восток, 2007. 313 с.
146. Загнітко А.П. Теоретична граматики української мови. Морфологія. Донецьк : Дон ДУ, 1996. 437с.
147. Загашев И.О. Умение задавать вопросы. *Перемена*. 2001. №4. С. 8—13.
148. Закирова Р.Т. Семантическая деривация глаголов пространственного перемещения в современном русском языке : дис. ... канд. филол. наук. Уфа, 2000. 276 с.
149. Закон України «Про освіту». Київ : Міленіум, 2001. С. 11—35.
150. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. Москва : Педагогика, 1990. 424 с.
151. Зарецький О.В. Мовна ситуація в Україні : стереотипи суспільної свідомості. *Українська мова*, 2006. № 3. С. 22—31.
152. Захарченко В.М., Калашнікова С.А., Луговий В.І., Ставицький А.В., Рашкевич Ю.М., Таланова Ж.В. Національний освітній глосарій. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди»», 2014. 100.
153. Земскова Е.В. Особенности глагольной номинации в языках разного строя (на материале глаголов соединения в русском и английском языках): дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 1994. 164 с.
154. Зимняя И.А. Вербально-коммуникативная функция в восприятии и порождении текста. *Психологические механизмы порождения и восприятия текста : Сб. науч. тр.* Москва : МГПИИЯ, 1985. Вып. 243. С. 39.

155. Зимняя И.А. Мыслительные процессы при порождении речевого высказывания. Исследование речевого мышления в психолингвистике. Москва : Наука, 1985. 239 с.
156. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. 428 с.
157. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Ростов на Дону : Феникс, 1997. 480 с.
158. Зинченко В.П. Творчество понимания. *Психологическая наука и образование*, 1998. №4. С. 23—27.
159. Зинченко В.П., Мещерякова Б.Г. Психологический словарь. Москва : Педагогика-Пресс, 1996. 440 с.
160. Иванченко Р.Г. Лингвистика текста и принципы оптимизации текста. Проблемы литературного редактирования на материале украинской речевой практики : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Київ, 1989. 30 с.
161. Ильенко С.Г. Контекст и связный текст. Москва, 1973.
162. Ильенко С.Г. Контекст и связный текст в их лингвометодической интерпретации. Языковые единицы и контекст. Ленинград : Наука, 1973. 159 с.
163. Ильяш М.И. Основы культуры речи. Київ : Вища школа, 1984. 187 с.
164. Исследование речевого мышления в психолингвистике : *Сб. науч. раб.* Москва : Наука, 1985. 239 с.
165. Истомина Н.Б. Развивающее обучение. *Начальная школа*. Киев, 1996. № 12. С. 30—34.
166. Канищенко А.П. Уроки розвитку зв'язного мовлення в початкових класах. Київ : Рута, 2000. 128 с.
167. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. Москва : Просвещение, 1987. 190 с.

168. Калмыкова Л.А. Преемственность в формировании грамматического строя речи дошкольников и младших школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1982. 16 с.
169. Капинос В.И., Сергеева Н.И., Соловейчик М.С. Изложения : Тексты с лингвистическими анализом. Москва : Линка-Пресс, 1994.
170. Караман С.О. Упровадження педагогічних інновацій у теорію і практику професійної підготовки вчителя-словесника. *Вісник Львівського університету. Серія : Філологічна*. Львів, 2010. Вип. 50. С. 87—98.
171. Караман С.О. Методика навчання української мови в гімназії. Київ : Ленвіт, 2000. 272 с.
172. Караман С.О., Караман О.В., Плющ М.Я. Сучасна українська літературна мова. Київ : Літера ЛТД, 2011. 560 с.
173. Кель О.С. Творчество. Жизнь. Москва : Просвещение, 1966. 303 с.
174. Клименко Н.Ф. Основы морфеміки сучасної української мови. Київ, 1998, 2000. 348 с.
175. Коваль Г.П. Методика викладання української мови. Тернопіль : Підручники і посібники, 2002. 133 с.
176. Коваль Г.П., Деркач Н.І., Захарчук З.О., Іванова Л.І. Методика викладання української мови у початкових класах. Рівне : РДГУ, 2002. 113 с.
177. Ковальчук В.І. Ефективний урок : технології, структура. Аналіз. Київ : Шкільний світ, 2011. 128 с.
178. Козачук Г.О. Українська мова для абітурієнтів. Київ : Вища школа, 2007. 303 с.
179. Колесников О.В. Основы наукових досліджень. Київ : центр учбової літератури, 2011. 144 с.
180. Компаній О.В. Ефективні принципи навчання текстотворенню молодших школярів на уроках української мови. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Херсон : Видавництво ХДУ, 2015. Вип. LXVIII. С. 85—90.

181. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Київ : «К.І.С.», 2004. 112 с.
182. Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації: матеріали методол. Семінару. Київ: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. Ч. 2. 292 с.
183. Кононенко В.І. Українська народна фраземіка: трансформація образу. *Мовознавство*. Київ : Вид-во ін-ту мовознавства ім. О.О. Потебні АН України, 1993. № 5. С. 21—27.
184. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа). *Педагогічна газета*, 2000. №6.
185. Концепція загальної середньої школи. *Управління освітою*. Київ, 2005. №15-16.
186. Короткий тлумачний словник української мови. Київ : Радянська школа, 1988. 320 с.
187. Костюк Г.С. Навчання і психічний розвиток учнів. *Психологічна наука, вчитель, учень*. Київ, 1979. 345 с.
188. Костюк Г.С. Вікова психологія. Київ : Радянська школа, 1976. 270 с.
189. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ : Радянська школа, 1989. 608 с.
190. Кочерган М.П. Вступ до мовознавства. Київ : Академія, 2001. 368 с.
191. Кочерган М.П. Слово і контекст : Лексична сполучуваність і значення слова. Львів : Вища школа, 1980. 182 с.
192. Красиков Ю.В. Алгоритмы порождения речи. Орджоникидзе : Ир., 1990. 240 с.
193. Красиков Ю.В. Теория речевых ошибок. Москва : Наука, 1980. 124 с.
194. Кратасюк Л.М. Інтерактивні методи в навчанні учнів 5-6 класів створювати тексти різних типів : дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2011. 265 с.
195. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. Київ : Грамота, 2005. 448 с.

196. Кутенко Л.А. Особенности работы по обогащению и активизации словарного запаса младших школьников в условиях близкородственного двуязычия : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 1986. 22 с.
197. Кухаренко В.А. Інтерпретація тексту. Вінниця : Нова книга, 2004. 272 с.
198. Кудрявцева Т.С., Шарапова О.Ю. Деловые бумаги. Деловые качества. Деловой стиль речи. Москва, 1997. 191 с.
199. Кулибчук Л.М. Розвиток образного мовлення учнів 5-7-их класів : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Одеса, 1999. 20 с.
200. Кучерук О.А. Система методів навчання української мови в основній школі : теорія і практика : монографія. Житомир : вид-во ЖДУ імені І.Я. Франка, 2011. 420 с.
201. Куш Н.В. Текст как средство развития коммуникативных умений (в условиях краткосрочной стажировки вьетнамских учителей русского языка) : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Ленинград, 1989. 21 с.
202. Лазаренко Н. І. Формування у молодших школярів поняття про слово у взаємозв'язку його лексичних та граматичних значень : (на матеріалі прикметника) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 1993. 20 с.
203. Ладыженская Т.А. Живое слово. Устная речь как средство и предмет обучения. Москва : Просвещение, 1986. 127 с.
204. Ладыженская Т.А., Сорокина Г.И. Речь и культура общения : Программа для четырехлетней начальной школы. *Начальна школа*, 1990. № 8. С. 21.
205. Ладыженская Т.А. Характеристика связной речи детей младшего школьного возраста. Москва : НИИ ОП, 1981. 80 с.
206. Леонтьев А.А. Внутренняя речь и процессы грамматического порождения высказывания. *Вопросы порождения речи и обучения языку*. Москва : Изд-во МГУ, 1967. С.56—66.
207. Леонтьев А.А. Исследование грамматики. *Основы теории речевой деятельности*. Москва : Наука, 1974. С. 161—187.
208. Леонтьев А.А. Психолингвистика. Ленинград : Наука, 1967. 118 с.

209. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. Москва : Наука, 1969. 306 с.
210. Леонтьев А.А. Психолингвистический аспект языкового значения. Принципы и методы семантических исследований. Москва : Наука, 1976. 73 с.
211. Леонтьев А.А. Психология общения. Москва : Смысл, 1997. 365 с.
212. Леонтьев А.А. Психофизиологические механизмы речи. Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка. Москва : Наука, 1970. С. 314—370.
213. Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности. Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности. Москва : Наука, 1965. 245 с.
214. Леонтьев А.А. Смысл как психологическое понятие. *Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком*. Москва : Изд-во МГУ ун-та, 1969. С. 56—66.
215. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая действительность. Москва : Наука, 1978. 84 с.
216. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. Москва : Педагогика, 1981. 185 с.
217. Лернер И.Я. Проблемы понимания учебного текста. *Советская педагогика*, 1984. №10. С. 129—131.
218. Лихачев Б.Т. Педагогика. Москва : Прометей, 1993. 528 с.
219. Лобчук О.Г. Навчання мовленнєвої діяльності на уроках мови. Початкові класи. Київ : Радянська школа, 2008. 78 с.
220. 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.
221. Лісовський А. Художня розповідь тексту. *Дивослово*. Київ : Освіта, 1994. № 1. С. 40—42.
222. Лурия А.Р. Язык и сознание. Москва : Изд-во МГУ, 1979. 319 с.

223. Лустина Е.А. Слово и образ в процессе воображения : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Москва, 1984. 22 с.
224. Львов М.Р. Методика развития речи младших школьников. Москва : Просвещение, 1985. 176 с.
225. Львов М.Р. Речь младших школьников и пути ее развития. Москва : Просвещение, 1975. 176 с.
226. Львов М.Р. Риторика в начальной школе. *Начальная школа*. Київ, 1994. № 9. С. 56—61.
227. Львов М.Р. Школа творческого мышления Москва : Дидакт, 1993. 183 с.
228. Львов М.Р. Развитие речи младших школьников: *межвуз. сб. науч. тр.* Москва, 1983. 144 с.
229. Львов М.Р. Основы теории речи. Москва : Академия, 2002. 248 с.
230. Львова С.И. Язык в речевом общении. Москва : Просвещение, 1992. 188 с.
231. Люблинская А.А. Учителю о психологии младшего школьника. Москва : Просвещение, 1977. 224 с.
232. Ляудис В.Я., Негурэ И.П. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников. Москва : Международная педагогическая академия, 1994. 150 с.
233. Маркова А.М. Формирование мотивации учения. Москва : Просвещение, 1990. 190 с.
234. Маркова Л.Л. Роль ознакомления учащихся IV-V классов со словообразовательным значением для обогащения их словарного запаса : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1980. 18 с.
235. Маркотенко Т.С., Терновська Т.П. Збірник переказів з української мови для початкових класів. Київ : Освіта, 1998. 143 с.
236. Маркотенко Т.С. Шляхи формування граматичного ладу мовлення у дітей дошкільного віку. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія : Педагогічні науки*, 2012. № 24(2). С. 31—36.

237. Масальський В.І. Питання методики граматики, правопису і розвитку мови учнів. Київ : Радянська школа, 1953. 113 с.
238. Матюхина М.В., Михальчик Т.С., Патрина К.Т. Психологія младшого школьника. Москва : Просвещение, 1976. 208 с.
239. Мацько Л.І., Сидоренко О.М., Мацько О.М. Стилїстика української мови. Київ : Вища школа, 2003. 462 с.
240. Мацько Л.І. Лінгвокультурологічний аналіз художнього тексту. *Культура слова*, 2011. Вип. 75. С. 56—66.
241. Мельничайко В.Я. Лінгвістика тексту в шкільному курсі української мови. Київ : Радянська школа, 1986. 168 с.
242. Мельничайко В.Я. Творчі роботи на уроках української мови. Київ : Радянська школа, 1984. 223 с.
243. Мельничайко В.Я. Елементи лінгвістичного аналізу художнього тексту на уроках мови. *Дивослово*. № 2. С. 15—18.
244. Мельничайко В.Я., Пентиліук М.І., Рожило Л.П. Удосконалення змісту і методів навчання української мови. Київ : Радянська школа, 1982. 214 с.
245. Мельчук И.А. Опыт теории лингвистических моделей «Смысл → текст». Семантика, синтаксис. Москва : Наука, 1974. 314 с.
246. Місеньова В.В. Сучасні лінгвістичні теорії та моделі дослідження український та англійських мовних одиниць. *Мова і культура*. (Науковий журнал). Київ : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2017. Вип. 20. Т. I (186). С. 143—150.
247. Микитюк І.М. Особливої текстової комунікації. *Наукові записки Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича*. Чернівці, 2005. Вип. 38. С. 14—18.
248. Микулинская М.Я. Развитие лингвистического мышления учащихся : Экспериментальное психологическое исследование обучения пониманию предложений при чтении. Москва : Педагогика, 1989. 144 с.

249. Миропольская Н.Є. Вслушиваясь в слово. Киев : Советская школа, 1989. 195 с.
250. Молодцова Н.Г. Развитие у младших школьников способности понимать смысл зрительного образа. *Начальная школа*. Киев, 2004. №2.
251. Мучник Б.С. Культура письменной речи. Москва : Аспект Пресс, 1996. 175 с.
252. Нагрибельна І.А. Самостійна робота в системі підготовки майбутніх учителів початкових класів до навчання української мови : монографія. Херсон : ТОВ «ВКФ «СТАР» ЛТД», 2016. 310 с.
253. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2020 роки. Режим доступу : http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf.
254. Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні. *Світ виховання*, 2004. №3. С. 7—33.
255. Національна доктрина розвитку освіти. Київ : Шкільний світ, 2001.
256. Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ ст. *Освіта України*, 2002. №33. С.4—6
257. Національна доктрина розвитку освіти. *Освіта в Україні*. Київ : КНТ, 2006. С. 264—280.
258. Навчальні програми для загальноосвітніх навч. закл. із навчанням українською мовою. 1-4 класи. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2013. 392 с.
259. Начинкина Г.М. Словарно-смысловая работа на уроках грамматики. *Начальная школа*, 1968. № 5. С. 33—36.
260. Неусыпова Н.М. Дидактические условия усвоения младшими школьниками слова как единицы речи : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ленинград, 1980. 19 с.
261. Нечаева Н.В. Дидактические функции сочинений в начальных классах : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1986. 19 с.
262. Никитин М.В. Основы лингвистической теории значения. Москва : Высшая школа, 1988. 165 с.

263. Новиков Л.А. Семантика текста и ее формализация. Москва : Наука, 1983. 216 с.
264. Новиков Л.А. Искусство слова. Москва : Педагогика, 1991. 144 с.
265. Новиков Л.А. Лингвистическое толкование художественного текста. Москва : Высшая школа, 1979. 159 с.
266. Общение. Текст. Высказывание. Москва : Наука, 1989. 175 с.
267. Одегова Н.М. Навчання студентів мовних спеціальностей написання абзацу як структурної одиниці англomовного тексту. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка*. Тернопіль, 2016. Вип. 1. С. 81—88.
268. Окуневиц Т.Г. Психолого-дидактичні засади формування мовленнєвої компетентності учнів на уроках морфології. *Українська мова і література*, 2013. Вип. 3. С. 142—147
269. Оліяр М.П. Навчально-пізнавальна культура молодших школярів (на матеріалі української мови) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Одеса, 1993. 20 с.
270. Онищук В.А. Типы, структура и методика урока в школе. Київ : Радянська школа, 1979. 184 с.
271. Омельчук С.А. «Підхід до навчання» як базова категорія сучасної лінгвістичної науки. *Українська мова і література в школі*, 2013. №2. С. 2—7.
272. Омельчук С.А. Функціонування терміносполук зі збірним числівником у царині української лінгвометодики. *Дивослово*, 2015. № 7—8. С. 18—20.
273. Омельчук С.А. Навчання морфології української мови на засадах дослідницького підходу. *Теорія і практика : Монографія*. Київ : Генеза, 2014. 368 с.
274. Осипович-Таращанская Р.Е. Особенности овладения составлением плана как средством понимания текста школьниками 3-5 классов : дисс... канд. пед. науки. Київ, 1957. 209 с.

275. Паламар Л.М., Кравець Г.М. Мова ділових паперів. Київ : Алерта, 2008. 320 с.
276. Пентилюк М.І. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Ленвіт, 2000. 264 с.
277. Пентилюк М.І., Караман С.О., Караман О.В., Горошкіна О.М., Бакум З.М., Барахтян М.М., Гайдаєнко І.В., Галетова А.Г., Коршун Т.В., Нікітіна А.В., Окуневич Т.Г., Решетилова О.М. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах. Київ : Ленвіт, 2004. 400 с.
278. Пентилюк М.І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики. *Збірник статей*. Київ : Ленвіт, 2011. 256 с.
279. Пентилюк М.І. Аналіз тексту на уроках мови. *Дивослово*. Київ : Вид-во «Логос», 1999. №3. 32 с.
280. Пентилюк М.І., Горошкіна О.М., Нікітіна А.В. Концептуальні засади комунікативної методики навчання української мови. *Українська мова і література в школі*, 2006. №1. С. 15-20.
281. Пентилюк М.І., Окуневич Т.Г. Методика навчання української мови у таблицях і схемах. Київ : Ленвіт, 2006. 134 с.
282. Пентилюк М.І. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах. Київ, 2005. 400 с.
283. Петриченко Л.О. Контекстний підхід до професійної підготовки майбутнього вчителя в умовах реформування системи освіти. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки: збірник наукових праць*. Глухів, 2015. Вип. 28. С. 16—25.
284. Пешковский А. Грамматика в новой школе *Избранные труды*. Москва : Учпедгиз, 1959. С. 124—126.
285. Платонов К.К., Голубев Г.Г. Психология. Москва : Высшая школа, 1973. 256 с.

286. Плиско К.М. Лінгводидактичні основи організації навчання української мови в загальноосвітній школі: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. Київ, 1997. 38 с.
287. Плиско К.М. Принципи, методи навчання української мови (Теоретичний аспект). Харків : Основа, 1995. 240 с.
288. Плугіна А.П. Реалізація компетентнісного підходу в освітньому процесі початкової школи. *Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. Педагогічні науки: збірник наукових праць*. Рівне: РДГУ, 2017. Вип. 15 (58). С. 5—8.
289. Плющ М.Я. Проблема відокремлення і відокремлених компонентів речення (семантико-синтаксичний і комунікативно-прагматичний аспекти). Київ : Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. 92 с.
290. Плющ М.Я. Граматика української мови : Морфеміка. Словотвір. Морфологія. Київ : Вища школа, 2005. 286 с.
291. Полосухина В.Н. Развитие связной речи детей шестилетнего возраста в условиях школьного обучения : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Москва, 1985. 16 с.
292. Пометун О.І. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа*, 2005. №1. С. 65—69.
293. Пономарьова К.І. Збагачення словникового запасу молодших школярів синонімами як засіб увиразнення мовлення : автореф. дис. канд. пед. наук. Київ, 2002. 20 с.
294. Пономарів О.Д. Стилїстика сучасної української мови. Київ : Либідь, 1993. 248 с.
295. Пономарів О.Д., Різун В.В., Шевченко Л.Ю. Сучасна українська мова. Київ : Либідь, 2008. 488 с.

296. Портнягина М.А. Обогащение речи младших школьников глаголами эмоционального состояния и отношения : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1991. 16 с.
297. Потебня А.А. Мысль и язык. Харьков, 1892. 228с.
298. Потоцкая Т.Ф. Словообразовательная работа как средство обогащения лексического запаса младших школьников (на материале украинского языка) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 1985. 24 с.
299. Приступа Г.Н. Словарные упражнения при изучении грамматики в 3 классе. *Начальная школа*. Киев, 1985. № 12. С. 28—30.
300. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 3-4 класи : Початкова школа, 2003. 292с.
301. Програми для середньої загальноосвітньої школи для 1-4 класів. Київ : Початкова школа, 2013. 432 с.
302. Привалова И.В. Интеркультура и вербальный знак : лингвокогнитивные основы межкультурной коммуникации : Монография. Москва : Гнозис, 2005. 469 с.
303. Пустовойт П.Г. От слова к образу. Киев : Советская школа, 1974. 189 с.
304. Радзиховская К.В. Психолингвистика в очерках и извлечениях. Москва: Академия, 2003. 264 с.
305. Родари Дж. Грамматика фантазии: Введение в искусство придумывания историй. Москва : Прогресс, 1990. 192 с.
306. Рождественский Ю.В. Виноградовская школа в языкознании. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва : Сов. энциклопедия, 1990. С. 84—85.
307. Російчук Т.А. Образні компоненти в структурі становлення писемного мовлення дітей : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2004. 17 с.
308. Рубинштейн С.Л. К психологии речи. *Психология речи*. Т. XXXV. Ленинград, 1941. 360 с.
309. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Питер, 1999. 720 с.

310. Рудницька О.П. Педагогіка : загальна та мистецька. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. 360 с.
311. Русанівський В.М. Структура українського дієслова. Київ : Наукова думка, 1971. 317 с.
312. Русанівський В.М. Рух, дія, образ. Київ : Радянська школа, 1977. 111 с.
313. Русанівський М.В., Безпояско О.К., Городенська К.Г. Дієслово. *Граматика української мови : Морфологія*. Київ : Либідь, 1993. С. 157—242.
314. Савченко О.Я. Умови підвищення якості знань, умінь і навичок молодших школярів. *Початкова школа*. Київ, 1981. № 9. С. 3—9.
315. Савченко О.Я. Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти. *Рідна школа*, 2011. № 8–9. С. 8—11.
316. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. Київ : Абрис, 1997. 416 с.
317. Савченко О.Я. Сучасний урок у початкових класах. Київ : Магістр – S, 1997. 256 с.
318. Савченко О.Я. Літературне читання 3 клас. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2014. 192 с.
319. Савченко О.Я. Літературне читання 4 клас. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2015. 192 с.
320. Савчин М.В. Педагогічна психологія. Київ : Академвидав, 2007. 424 с.
321. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика : напрями та проблеми. Полтава : Довкілля-К, 2008. 712 с.
322. Селіванова О.О. Лінгвістична енциклопедія. Полтава : Довкілля-К, 2010. 844 с.
323. Симоненко Д.Г. Творческие работы как средство обучения и воспитания младших школьников : авторефер. дисс. ... канд. пед. наук. Одесса : ОГУ им. И. И. Мечникова, 1974. 25с.
324. Сеница И.Е. Усвоение школьниками новых слов в тексте. *Вопросы психологии*, 1955. № 4. С. 56—67.

325. Сиротіна В.О. Про співвідношення слова і слова-образу. *Мовознавство*, 1976. №3. С. 20.
326. Симониченко Т.А. Використання інноваційних технологій у роботі з молодшими школярами. *Рідна школа*, 2013. №3. С. 77—78.
327. Сіранчук Н.М. Формування лексичної компетентності учнів початкових класів на уроках української мови : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 2018. 41 с.
328. Сіранчук Н.М. Формування лексичної компетентності учнів початкових класів на уроках української мови : дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 2018. 403 с.
329. Сіранчук Н.М. Формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови : Монографія. Київ: «Центр учбової літератури», 2017. 288 с.
330. Сіранчук Н.М. Розвиток образного мовлення молодших школярів у процесі навчання української мови : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2008. 20 с.
331. Сіранчук Н.М. Зошит компетентнісно орієнтованих уроків мовлення 2 клас. Київ: «Центр учбової літератури», 2017. 60 с.
332. Сіранчук Н.М. Сіранчук Н.М. Зошит компетентнісно орієнтованих уроків мовлення 3 клас. Київ: «Центр учбової літератури», 2017. 60 с.
333. Сіранчук Н. М. Сіранчук Н.М. Зошит компетентнісно орієнтованих уроків мовлення 4 клас. Київ: «Центр учбової літератури», 2017. 60 с.
334. Сіранчук Н.М. Основні принципи формування лексичної компетентності молодшого школяра. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. Миколаїв, 2016. Вип. 2 (51). С. 100—112.
335. Сіранчук Н.М. Проблема термінологічної номінації окремих видів лексичних помилок. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. Кіровоград, 2017. Вип. 156. С. 95—100.

336. Ситникова Е.В. Свободный ассоциативный эксперимент как одна из методик исследования национально-культурной специфики внутреннего лексикона человека. *Мова і культура. (Науковий журнал)*. Київ : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2017. Вип. 20. Т. I (186). С. 118—126.
337. Супрун А.Е. Общее языкознание. Минск : Вышшая школа, 1983. 456 с.
338. Скрипченко А.В. Умственное развитие младших школьников : автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. Ленинград, 1971. 55 с.
339. Скрипченко А.В. Вікова та педагогічна психологія. Київ : Каравела, 2007. 400 с.
340. Скопненко О.І., Цимбалюк Т.В. Сучасний словник іншомовних слів : близько 20 тис. слів і словосполучень. Київ : Довіра, 2006. 789 с.
341. Словник синонімів. Київ : Радянська школа, 1980. 256 с.
342. Словник фразеологічних синонімів. Київ : Радянська школа, 1989. 200 с.
343. Сниткина Г.И. Установление смысловых связей как средство обогащения словаря детей. *Начальная школа*. Киев, 1980. № 12. С. 61—64.
344. Степанов Ю.С. Основы общего языкознания. Москва, 2011. 430 с.
345. Стишов О.А. Українська лексика у кінці ХХ століття : (на матеріалі мови засобів масової інформації). Київ : Пугач, 2005. 388 с.
346. Собко В.А. Формирование у учащихся начальных классов умений составить тесты описания : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Киев : гос. пед. ин-т им. А.М. Горького, 1989. 25 с.
347. Сокольницкая Т.Н. Формирование коммуникативных умений учащихся при изучении глагола на текстовой основе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Киев : СПб, 1994. 18 с.
348. Соссюр де Фердинанд. Труды по языкознанию. Москва : Прогресс, 1977. 696 с.
349. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников. Москва : Просвещение, 1988. 175 с.

350. Таран В.С. Формування в учнів умінь сприймати образне слово. *Художня література у духовному розвитку особистості : Збірник матеріалів науково-практичних читань «Духовний розвиток особистості засобами мистецтва»*. Чернігів, 1993. Ч.2. С.81—86.
351. Тимошенко Ю.В., Завгородня Л.В. Основи теорії сприймання та розуміння твору. Черкаси : Брама-Україна, 2015. 148 с.
352. Тимошенко Ю.В. Семіотико-герменевтичні засади побудови педагогічної теорії тексту. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. Черкаси, 2015. Вип. 32 (365). С. 120—126.
353. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти : 1-2 класи. Київ : ТД «ОСВІТА-ЦЕНТР+», 2018. 240 с.
354. Тихомиров О.К. Психологія мышлення. Москва : изд-во Московского университета, 1984. 270 с.
355. Тітов І.Г. Творча уява молодшого школяра : її критерії та функції у навчальній діяльності. *Обдарована дитина*, 2008. №10. С. 56-60.
356. Тодор О.Г., Ковальов В.П. Виразальні засоби українського художнього мовлення. *Дивослово*, 1998. № 3. С. 58—60.
357. Ужченко В.Д., Ужченко Д.В., Мілева І.В., Барилова Г.К. Сучасна українська літературна мова. Луганськ : ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2008. 283 с.
358. Українська мова. Енциклопедія. Київ : Українська енциклопедія, 2004. 820 с.
359. Уланович О.С. Психолінгвістика. Минск : Гревцова, 2010. 240 с.
360. Усатенко Т.П. Лексична семантика і розвиток мовлення учнів. Київ : Радянська школа, 1984. 128 с.
361. Ушакова Т.Н. Речь человека в обучении. Москва : Наука, 1989. 192 с.
362. Ушакова Т.Н. Текст как объект психолінгвістического анализа. *Психологический журнал*. Москва : Наука, 1989. № 1. С.107—115.

363. Ферстер Н.П. Психология усвоения глагола. *Известия АПН РСФСР*, 1956. Вып. 78.
364. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи. Київ : Академвидав, 2006. 352 с.
365. Филин Ф. О лексико-семантических группах слов. *Езиковедски изследования в чест на акад. Ст. Младенов*. София, 1957. С. 525—539.
366. Филлмор Ч. Дело о падеже. *Новое в зарубежной лингвистике*. Москва : Прогресс, 1981. Вып. 10. С. 369—495.
367. Фомичева Г.А. Работа над словосочетанием и предложением в начальных классах. Москва : Просвещение, 1981. 159 с.
368. Хартунг В. Деятельностный подход в лингвистике : результаты, границы, перспективы. *Общение. Текст. Высказывание*. Москва : Наука, 1989. С. 41—55.
369. Химинець В.В., Кірик М.Ю. Інновації в початковій школі. Тернопіль : Мандрівець, 2009. 312 с.
370. Хом'як І.М. Наукові основи навчання орфографії в середній школі. Рівне : ППФ «Волинські береги», 1998. 228 с.
371. Хом'як І.М. Самостійна робота як компонент цілісного педагогічного процесу. *Українська мова і література в школах України*, 2016. № 7-8. С. 11—17.
372. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. Москва : Изд-во МГУ, 1972. 259 с.
373. Хомский Н. О понятии «правило грамматики». *Новое в лингвистике*. — Москва : Изд-во иностр. лит., 1965. Вып. 4. С. 34—65.
374. Хомский Н. Язык и мышление. Москва : Изд-во МГУ, 1972. 122 с.
375. Хорошковська О.Н. Лінгводидактична система початкового навчання української мови у школах з російською мовою викладання : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 2000. 39 с.
376. Хорошковська О.Н. Лінгводидактична система початкового навчання української мови у школах з російською мовою викладання. Київ, 1999. 306 с.

377. Хорошковська О.Н. Розвиток українського мовлення молодших школярів. Початкова школа. №8. С.14.
378. Хел Л., Зиглер Д. Теория личности. Спб. : Издательство «Питер», 2003. 608 с.
379. Чепелюк Н.І. Збагачення словникового запасу учнів початкових класів дієслівними формами : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Одеса : Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського.2001. 20 с.
380. 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.
381. Шанский Н. Очерки по словообразованию. Москва : Изд-во МГУ, 1968. 310 с.
382. Шапар В. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків : Прапор, 2005. 639 с.
383. Шахнарович А.М. Некоторые психолингвистические закономерности развития речи. *Психологические основы рационализации познавательно-практической деятельности учащихся : Сб. науч. тр.* Ярославль, 1975. Вып. 148. С. 86—94.
384. Шевченко В.Ф. Формирование у учащихся творческих приемов работы с художественным текстом : автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Київ, 1994. 36 с.
385. Шмелев Д.Н. Слово и образ. Москва : Наука, 1964. 120 с.
386. Шрагина Л.И. Логика воображения. Одесса : Полис, 1995. 111 с.
387. Шярнас В. Лингводидактические проблемы обогащения речи учащихся. Вильнюс : НИИП, 1977. 95 с.
388. Щеголева Г.С. Системный подход в работе над развитием связной речи младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ленинград, 1985. 17 с.
389. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Москва : Наука, 1974. 428 с.

390. Ющук І.П. Практикум з правопису і граматики української мови. Київ : Освіта, 2012. 270 с.
391. Яворська С.Т. Становлення і розвиток методики навчання української мови як науки (XVI-XX ст.) : дис. ... д-ра пед. наук. Київ : Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова, 2005.
392. Яворська С.Т. Становлення і розвиток методики української мови в початкових класах (XVI – XX ст.). Слов'янськ: ПП «Канцлер», 2004. 335 с.
393. Яворська С.Т. Робота з орфографії у процесі вивчення будови слова і словотвору. Донецьк : Либідь, 2000. 198 с.
394. Якиманская И.С. Развивающее обучение. Москва : Педагогика, 1979. 144 с.
395. Яковлева В.Н. Обогащение словарного запаса учащихся IV—VI классов глагольной лексикой (на основе работы с лексико-семантическими группами) : дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1973. 235 с.
396. Bevington J. My first dictionary all in color. London, 1978. 61 p.
397. Bruner J. S. Studies in Cognitive Growth. USA, 1966. 298 p.
398. Drysdale P. Words to use: A junior thesaurus. New York : William H. Sadlier, 1971.
399. Meringer R. Aus dem Leben der Sprache : Versprechen. Kindersprache. Nachahmungstrieb. Berlin : V. Behr's Verl., 1908. 244 p.
400. Messmer O. Zur Psychologie des Lesens bei Kindern und Erwachsenen. *Archiv fur die gesamte Psychologie*, 1903.Bd. 2, H. 2. P. 190—298.
401. Morton J. Consideration of Grammar and Computation in Language Behavior. Cambridge, 1968.
402. Pick A. Die agrammatischen Sprachstörungen. *Aus dem Gesamtgebiet der Neurologie und Psychiatrie*. T. 1. H. 7. 1913.
403. Stoof Angela, Martens Rob L., Merriënboer Jeroen J.G. van. Open university of the Netherlands. Ht.ru, 12 мая, 2004.

404. Troyka L.Q. Simon & Schuster Handbook for Writers. Englewood Cliffs : Prentice Hall, 1993. 940 p.
405. White R., Arndt V. Process writing. Harlow : Longman, 1991. 186 p.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Анкета для вчителів початкових класів

Шановні колеги, просимо допомогти у проведенні педагогічного експерименту щодо проблеми формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова. Відповіді на питання анкети будуть проаналізованими, а їхні результати подано в узагальненому вигляді.

Клас _____

Педагогічний стаж роботи в школі (початкові класи) _____

1. Чи всі учні вміють граматично правильно висловлювати свої думки, ставлення до окремого об'єкту чи предмета?
2. Що ви використовуєте, щоб подолати труднощі мовленнєвого розвитку учнів?
3. Які чинники впливають на ефективність мовленнєвого розвитку учнів?
4. Як ви розумієте поняття «текстотворення», «текстотворчі вміння»?
5. Чи всі учні вашого класу вміють складати твори на запропоновану Вами тему?
6. Який тип тексту найчастіше переважає на уроках розвитку мовлення? Чому?
7. Яке Ваше ставлення до твору-есе?
8. Як Ви вважаєте, чи варто навчати учнів складати тексти-інструкції? У чому полягає їхня мета?
9. Що таке «лепбук»? Чи використовуєте Ви лепбук на уроках української мови?
10. Чи, на вашу думку, запропонована система вправ є актуальною для формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів, в умовах чотирирічного навчання? Чому Ви так вважаєте?

Вдячні за співпрацю та отримані відповіді анкети!

ДОДАТОК Б

Список публікацій

Наукові праці, у яких опубліковані основні наукові результати дисертації

1. Гамза А.В. Аналіз тексту – теоретико-практична основа розвитку мовлення в учнів початкових класів. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки : збірник наукових праць*. Миколаїв : МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2015. Вип. 1(48). С. 72—75.
2. Гамза А.В. Комунікативно-діяльнісний підхід на уроках української мови в початкових класах. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки : збірник наукових праць*. Глухів, 2015. Вип. 28. С. 193—201.
3. Гамза А.В. Методична реалізація формування текстотвірної компетентності у молодших школярів на уроках української мови. *Zbior raportow naukowych. «Pedagogika. Prioryteto we obszary nauki»*. Warszawa : Wydawca : Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2015. pp. 13—20. (Polska)
4. Гамза А.В. Робота з текстом на уроках української мови у початкових класах (2 клас). *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Наукове періодичне видання*. Житомир, 2015. Вип. 2 (80). С. 90—93.
5. Гамза А.В. Розвиток текстотвірних умінь у молодших школярів під час засвоєння знань про дієслово. *Zbior raportow naukowych. «Pedagogika. Wspolczesna nauka. Nowy wyglad»*. Warszawa : Wydawca : Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2015. pp. 37—42. (Polska)
6. Гамза А.В. Формування морфологічних умінь та навичок молодших школярів як необхідна умова розвитку текстотвірної компетентності на уроках української мови. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Херсон : Видавництво ХДУ, 2015. Вип. LXVIII. С. 79—84.

7. Гамза А.В. Формування увиразненого мовлення молодших школярів у процесі роботи над дієсловом. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки : збірник наукових праць*. Миколаїв : МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2015. Вип. 4(51). С. 45—49.

8. Гамза А.В. Методична реалізація описової функції дієслова у процесі формування текстотворчих умінь. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки : збірник наукових праць*. Миколаїв : МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2016. Вип. 3 (54). С. 29—33.

9. Гамза А.В. Формування словниково-логічних навичок у молодших школярів під час аналізу тексту на уроках української мови. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Наукове періодичне видання*. Житомир, 2016. Вип. 1(83). С. 38—42.

10. Гамза А.В. Формування текстотворчої компетентності молодших школярів засобом синтаксичної роботи на уроках української мови. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Педагогічні науки : збірник наукових праць*. Тернопіль, 2016. Вип. 3. С. 41—46.

11. Гамза А.В. Формування текстотворчої компетентності у молодших школярів на засадах лінгводидактики. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки: збірник наукових праць*. Бердянськ : ФО-П, 2016. Вип. 1. С. 48—53.

12. Гамза А.В. Формування у молодших школярів текстотворчих умінь у процесі вивчення дієслова. *ScienceRise : Pedagogical Education. (Scientific Journal)*. Kharkiv, 2016, no. 10(6), pp. 10—13. (Ukraine)

13. Гамза А.В. Методичні основи формування текстотворчих умінь у процесі вивчення дієслова як складова розвитку зв'язного мовлення молодшого школяра. *Науковий вісник Миколаївського національного*

університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки : збірник наукових праць. Миколаїв : МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2017. Вип. 2 (57). С. 132—137.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

14. Гамза А.В. Формування в учнів навчально-мовних лексичних умінь. *Мова і культура. (Науковий журнал)*. Київ : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2014. Вип. 17. Т. VII (175). С. 540—545.

15. Гамза А.В. Методологічні основи процесу текстотворення під час вивчення описової функції дієслова. *Вісник Харківського національного університету. Педагогічні науки : фаховий збірник матеріалів конференції*. Харків, 29 вересня 2016 р. С. 45—48.

16. Гамза А.В. Психолого-педагогічні умови формування текстотворчих умінь у процесі вивчення дієслова. *Мова і культура. (Науковий журнал)*. Київ : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2016. Вип. 19. Т. III (183). С. 366—371.

17. Гамза А.В. До проблеми реалізації описової функції дієслова у процесі текстотворення на уроках зв'язного мовлення. *Мова і культура. (Науковий журнал)*. Київ : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2017. Вип. 20. Т. I (186). С. 287—292.

18. Гамза А.В. До проблеми текстотворення в процесі вивчення дієслова на уроках української мови. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»*. Острог : Вид-во НаУОА, 2017. Вип. 68. С. 145—149.

19. 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.

20. Гамза А.В. Методика роботи над процесом опису дії під час формування текстотворчих умінь у молодших школярів. *Наукові записки*

Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Педагогічні науки: збірник наукових праць. Кропивницький : РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2017. Вип. 156. С. 182—186.

21. Гамза А.В. Формування у молодших школярів текстотворчих умінь у процесі вивчення дієслова. *Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. Педагогічні науки: збірник наукових праць. Рівне: РДГУ, 2017. Вип. 15 (58). С. 58—60.*

ДОДАТОК В

Відомості про апробацію результатів дисертації

Масові науково-практичні заходи міжнародного рівня

1. Miedzynarodowf naukowo-praktyczna konferencja «Pedagogika Wspoczesna nauka. Nowy wyglad», Wroclaw, 30-31 січня 2015 року, заочна форма участі. Тема доповіді: «Розвиток текстотворчих умінь у молодших школярів під час засвоєння знань про дієслово».

2. Miedzynarodowf naukowo-praktyczna konferencja «Pedagogika. Prioryteto we obszary nauki», Zakopane, 29-30 листопада 2015 року, заочна форма участі. Тема доповіді: «Методична реалізація формування текстотворчої компетентності у молодших школярів на уроках української мови».

3. XXIV Міжнародна наукова конференція «Мова і культура» імені Сергія Бурога, м. Київ, 22-25 червня 2015 року, очна форма участі. Тема доповіді: «Формування в учнів навчально-мовних лексичних умінь».

4. II Міжнародна наукова конференція «Проблеми та перспективи розвитку освіти», м. Київ, 25-26 березня 2016 року, очна форма участі. Тема доповіді: «Лінгвістичні засади процесу текстотворення під час вивчення дієслова».

5. III Міжнародна науково-практична конференція «Професійна підготовка вчителя початкової школи: актуальні проблеми філології і лінгводидактики», м. Луцьк, 3 червня 2016 року, заочна форма участі. Тема доповіді: «Методичні основи формування текстотворчих умінь у процесі вивчення дієслова як складова розвитку зв'язного мовлення молодшого школяра».

6. XXV Міжнародна наукова конференція «Мова і культура» імені Сергія Бурога, м. Київ, 20-23 червня 2016 року, очна форма участі. Тема доповіді: «Психолого-педагогічні умови формування текстотворчих умінь у процесі вивчення дієслова».

7. IV Міжнародна науково-практична конференція «Сучасна педагогіка: теорія, методика і практика», м. Ужгород, 23-24 червня 2017 року, очна форма участі. Тема доповіді: «Методика формування текстотворчих умінь учнів 3-4-х класів на основі текстоцентричного підходу».

8. IX Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми педагогіки і психології», м. Херсон, 5 квітня 2017 року, заочна форма участі.

Тема доповіді: «Лінгводидактичні засади мовленнєвого розвитку учнів початкових класів під час складання текстів-описів».

9. XXVI Міжнародна наукова конференція «Мова і культура» імені Сергія Бураго, м. Київ, 25-27 червня 2017 року, очна форма участі. Тема доповіді: «До проблеми реалізації описової функції дієслова у процесі текстотворення на уроках зв'язного мовлення».

10. II Міжнародна наукова конференція «Концептуальні шляхи розвитку педагогічних наук», м. Львів, 11-12 травня 2018 року, заочна форма участі. Тема доповіді: «Градаційна система вправ для формування текстотворчих умінь на матеріалі вивчення дієслова».

11. Міжнародна наукова конференція «Наука та стратегія», м. Київ, 30-31 березня 2018 року, очна форма участі. Тема доповіді: «Формування текстотвірних навичок у молодших школярів під час аналізу тексту-розповіді на уроках української мови».

12. III Міжнародна науково-практична конференція «Концептуальні шляхи розвитку науки», м. Київ, 5-6 квітня 2018 року, очна форма участі. Тема доповіді: «Лепбук як засіб навчання створювати тексти різних типів у початковій школі».

13. IV Міжнародна науково-практична конференція «Психолого-педагогічні проблеми становлення сучасного фахівця», м. Харків, 18-19 травня 2018 року, заочна форма участі. Тема доповіді: «Сучасні підходи та принципи до формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів».

14. XXIX Міжнародна науково-практична конференція «Сходи в науку», м. Моррісвіллль США, 6 жовтня 2018 року, заочна форма участі. Тема доповіді: «Фундаментальні дослідження теоретичних засад формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів».

15. V Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні питання освіти і науки», м. Харків, 10-11 листопада 2018 року, заочна форма участі. Тема доповіді: «Формування у молодших школярів текстотворчих умінь у процесі вивчення дієслова».

16. III Всеукраїнська науково-практична конференція «Мовна особистість студента в перспекції сучасної лінгводидактики», м. Миколаїв, 7-8 листопада 2016 року, заочна форма участі. Тема доповіді: «Методична реалізація описової функції дієслова у процесі формування текстотворчих умінь».

17. Всеукраїнська науково-практична конференція «Пріоритети філологічної освіти», м. Рівне, 27 жовтня 2016 року, очна форма участі. Тема

доповіді: «Тема доповіді: «До проблеми текстотворення у початковій школі в умовах навчання Нової української школи»».

18. IV Заочна Всеукраїнська наукова конференція «Фундаментальні та прикладні дослідження у сучасній науці», м. Харків, 30 жовтня 2016 року, заочна форма участі. Тема доповіді: «Методологічні основи процесу текстотворення під час вивчення описової функції дієслова».

19. VI Всеукраїнська науково-практична конференція «Актуальні проблеми культури української мови і мовлення», м. Острог, 9-10 листопада 2017 року, очна форма участі. Тема доповіді: «До проблеми текстотворення в процесі вивчення дієслова на уроках української мови».

20. III Всеукраїнська науково-практична конференція «Актуальні проблеми в системі освіти: загальноосвітній навчальний заклад – доуніверситетська підготовка – вищий навчальний заклад», м. Київ, 27 квітня 2017 року, заочна форма участі. Тема доповіді: «Психолінгвістичні чинники формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова».

21. IV Всеукраїнська науково-практична конференція «Актуальні проблеми в системі освіти: загальноосвітній навчальний заклад – доуніверситетська підготовка – вищий навчальний заклад», м. Київ, 18 квітня 2018 року. Тема доповіді: «До проблеми текстотворення у початковій школі в умовах навчання Нової української школи».

22. I Всеукраїнська науково-практична конференція «Компетентнісно орієнтовані педагогічні технології у початковій освіті», м. Рівне, 14 березня 2017 року, очна форма участі. Тема доповіді: «Формування у молодших школярів текстотворчих умінь у процесі вивчення дієслова».

23. Всеукраїнська науково-практична конференція «Сучасна освіта: методологія, теорія, практика», м. Дніпро, 12 квітня 2018 року, заочна форма участі. Тема доповіді: «Формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова».

24. III Всеукраїнська науково-практична конференція «Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір», м. Луцьк, 31 травня -1 червня 2018 року, очна форма участі. Тема доповіді: «Методологічна система вправ для формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів багаторівневої градації».

ДОДАТОК Г



Міністерство освіти і науки України
 Управління освіти Чернівецької міської ради
 Чернівецька загальноосвітня школа I – III ступенів № 24 ім. О. Кобилянської
 Чернівецької міської ради
 Ідентифікаційний код 21431230
 вул. Фізкультурна, 5, м. Чернівці, 58018,
 тел. (03722) 4-09-10, e-mail: cvznz24@gmail.com

Вих. № 954 від «05» грудня 2018 р.

ДОВІДКА

про впровадження результатів
 кандидатського дисертаційного дослідження
 аспірантки кафедри теорії і методик початкового навчання Гамзи А.В.
 на тему: «Формування текстотворчих умінь у молодших школярів
 у процесі вивчення дієслова»
 (спеціальність 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова))
 у навчально-виховний процес Чернівецької ЗОШ № 24

Результати дисертаційного дослідження Гамзи Анни Володимирівни «Формування текстотворчих умінь у молодших школярів у процесі вивчення дієслова» впродовж 2016-2018 н.р. впроваджено в освітній процес початкової школи Чернівецької загальноосвітньої школи I – III ступенів № 24.

Інноваційною та корисною для початкової освіти виявилась запропонована автором експериментальна система вправ, спрямована на формування інформаційно-змістових, структурно-композиційних, граматико-стилістичних та поведінково-рефлексійних умінь.

Впроваджена методика формування текстотворчих умінь у молодших школярів була успішно використана вчителями початкової школи у процесі вивчення української мови.

Розроблена авторська модель формування текстотворчих умінь у молодших школярів у процесі вивчення дієслова апробована вчителями початкової школи. Основні теоретичні положення роботи обговорювались на методичних об'єднаннях вчителів початкової ланки освіти.

Актуальність і наукова значущість окресленої методики, результати дослідження А.В. Гамзи заслуговують на увагу та широке використання в процесі навчальної діяльності учнів 3-4-х класів.

Довідку про впровадження результатів дисертаційної роботи Гамзи Анни Володимирівни на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.02 обговорено на засіданні педагогічної ради Чернівецької загальноосвітньої школи I – III ступенів № 24.

Директор школи



У.І.Легусова



вул. Карпинського, 15А
тел.(0362) 634-799, 634-923

УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ РІВНЕНЬСЬКОГО МІСЬКВИКОНКОМУ
ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА І-ІІІ ст. №18 РІВНЕНЬСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ

№ 248 від 8 грудня 2016р.

ДОВІДКА

**про впровадження результатів
кандидатського дисертаційного дослідження
аспірантки кафедри теорії і методик початкового навчання Гамзи А.В.
на тему: «Формування текстотворчих умінь у молодших школярів
у процесі вивчення дієслова»
(спеціальність 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова))
у навчально-виховний процес ЗОШ №18 м.Рівного**

Результати дисертаційного дослідження А.В. Гамзи на тему: «Формування текстотворчих умінь у молодших школярів у процесі вивчення дієслова» (спеціальність 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова)) впроваджено у навчально-виховний процес ЗОШ №18 м.Рівного.

Експериментальним дослідженням було охоплено 60 учнів 3-4-х класів. З них 28 учнів третіх класів та 32 учні четвертих класів.

Авторську експериментальну систему вправ формування чотирьох груп умінь процесу текстотворення у процесі вивчення дієслова апробовано вчителями початкових класів на базі ЗОШ № 18 м.Рівного. Основні теоретичні положення роботи було обговорено на методичних об'єднаннях вчителів та використовуються з метою підвищення кваліфікації вчителів початкових класів.

Упроваджена методика формування текстотворчих умінь учнів на матеріалі вивчення дієслова отримала позитивну оцінку та є значним методичним доробком у практиці навчання учнів початкових класів на уроках української мови та розвитку мовлення.

Результати використання авторських розробок у 3-4-х класах ЗОШ №18 довели практичну значимість та якісну динаміку зростання ефективності формування текстотворчих умінь учнів у процесі вивчення дієслова.

Директор ЗОШ № 18

Андрощук В.В.



ДОВІДКА
про впровадження результатів
кандидатського дисертаційного дослідження
аспірантки кафедри теорії і методик початкового навчання Гамзи А.В.
на тему: «Формування текстотворчих умінь у молодших школярів
у процесі вивчення дієслова»
(спеціальність 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова))
у навчально-виховний процес Дідівської ЗОШ I-III ст. Прилуцької
районної державної адміністрації

Результати кандидатського дисертаційного дослідження Гамзи А.В. на тему: «Формування текстотворчих умінь у молодших школярів у процесі вивчення дієслова» (спеціальність 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова)) впроваджено у навчальний процес Дідівської ЗОШ I-III ст.

Експериментальним дослідженням було охоплено 66 учнів 3-4-х класів. З них 30 учнів третіх класів та 36 учнів четвертих класів.

Методика формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова включала впровадження у 3-4-х класах експериментальної системи вправ, які побудовано на основі чотирьох рівнів градаційності. Основні теоретичні положення щодо роботи було обговорено на методичних об'єднаннях вчителів та використовуються з метою підвищення кваліфікації вчителів початкових класів.

Важливою виявилась авторська розробка електронного навчально-методичного посібника «У світі чарівного слова», який запропонований для вчителів початкових класів з метою застосування на уроках української мови та розвитку мовлення.

Апробація методичних матеріалів Гамзи А.В. дозволяє рекомендувати використовувати матеріали дисертаційного дослідження у навчально-виховному процесі у закладах загальної середньої освіти 1-4 класів.

Результати впровадження авторських розробок довели практичну значимість та позитивну динаміку формування текстотворчих умінь у молодших школярів у процесі вивчення дієслова.

Директор Дідівської ЗОШ I-III ст



Крамаренко Л.Є.

ПРАВДЛИВИЙ ОБСЯГ ВИКОНАННЯ КОМПЕТЕНЦІЙ
 РІВНЕНСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ
**РІВНЕНСЬКИЙ
 НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ КОМПЛЕКС
 «КОЛЕГІУМ»**
 РІВНЕНСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ
 33028, м. Рівне, вул. Шереметьєва, 103
 тел. 26-69-34
 код 22574084

№ 241 від 18.10.2014р.

ДОВІДКА

про впровадження результатів
 кандидатського дисертаційного дослідження
 аспірантки кафедри теорії і методик початкового навчання Гамзи А.В.
 на тему: «Формування текстотворчих умінь у молодших школярів
 у процесі вивчення дієслова»
 (спеціальність 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова))
 у навчально-виховний процес

Рівненського навчально-виховного комплексу «Колегіум»

Результати дисертаційного дослідження А.В. Гамзи на тему: «Формування текстотворчих умінь у молодших школярів у процесі вивчення дієслова» (спеціальність 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова)) впроваджено у навчально-виховний процес Рівненського навчально-виховного комплексу «Колегіум».

Гамзою А.В. запропоновано використання експериментальної системи вправ формування текстотворчих умінь учнів у навчальному процесі початкової школи Рівненського навчально-виховного комплексу «Колегіум».

Розроблена авторська модель формування текстотворчих умінь учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова апробована вчителями початкових класів на уроках української мови. Результати дослідження слугують підставою для висновку того, що формування текстотворчих умінь учнів початкових класів на матеріалі вивчення дієслова позитивно впливає на удосконалення мовленнєвих умінь учнів, збагачення словникового запасу дієслівними формами, вдосконалення орфографічних, орфонімічних та орфоепічних умінь та усунення труднощів під складання творів-есе та інструкцій на уроках української мови.

Зважаючи на актуальність обраної дисертанткою теми і методичну значущість окресленої експериментальної системи вправ, результати дослідження А.В. Гамзи заслуговують на увагу та широке використання під час навчальної діяльності учнів 3-4-х класів.

Довідку про впровадження результатів дисертаційної роботи Гамзи Анни Володимирівни на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.02 обговорено на засіданні педагогічної ради Рівненського навчально-виховного комплексу «Колегіум».

Директор Рівненського
 навчально-виховного комплексу
 «Колегіум»



Handwritten signature of P.I. Kudelia.

Куделя П.І.

№ 189
 Прилуцька районна рада
 Прилуцької області
 Дубогаївська
 загальноосвітня
 школа І-ІІІ ступенів
 Прилуцької районної ради
 Чернівецької області
 33208340

ДОВІДКА
про впровадження результатів
кандидатського дисертаційного дослідження
аспірантки кафедри теорії і методик початкового навчання Гамзи А.В.
на тему: «Формування текстотворчих умінь у молодших школярів
у процесі вивчення дієслова»
(спеціальність 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова))
у навчально-виховний процес Дубогаївської ЗОШ І-ІІІ ст. Прилуцької
райдержадміністрації

Результати дисертаційного дослідження А.В. Гамзи на тему: «Формування текстотворчих умінь у молодших школярів у процесі вивчення дієслова» (спеціальність 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова)) впроваджено у навчально-виховний процес Дубогаївської ЗОШ І-ІІІ ст.

Ваговим методичним внеском щодо формування текстотворчих умінь у процесі вивчення дієслова стала авторська розробка експериментальної системи вправ для учнів 3-4-х класів. Електронний навчально-методичний посібник «У світі чарівного слова» вміщує вправи на збагачення словника учнів дієслівними формами, формування вміння орієнтуватися в умовах спілкування, удосконалення орфографічних, орфонімічних та орфоепічних умінь учнів 3-4-х класів на уроках української мови та розвитку мовлення.

Розроблена авторська методика формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів на матеріалі вивчення дієслова апробована вчителями початкових класів Дубогаївської ЗОШ І-ІІІ ст.

Основні теоретичні положення дисертаційної роботи використано з метою підвищення кваліфікації вчителів початкових класів.

Результати впровадження авторських розробок довели практичну значимість та якісну динаміку зростання ефективності формування текстотворчих умінь у молодших школярів у процесі вивчення дієслова у Дубогаївській ЗОШ І-ІІІ ст.

Директор Дубогаївської ЗОШ І-ІІІ ст.



Кравченко Н.В.