

Міністерство освіти і науки України
Херсонський державний університет

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

Божко Олена Петрівна

УДК 73.3:811.161.2'367.335

ДИСЕРТАЦІЯ

ФОРМУВАННЯ ТЕКСТОТВІРНИХ УМІНЬ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ СИНТАКСИСУ СКЛАДНОГО РЕЧЕННЯ

13.00.02 “Теорія і методика навчання (українська мова)”

(014 – Середня освіта)

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
(доктора філософії)

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

_____ О.П.Божко

Науковий керівник – **Пентилюк Марія Іванівна**, доктор педагогічних наук,
професор

Херсон – 2017

АНОТАЦІЯ

Божко О.П. Формування текстотвірних умінь учнів основної школи в процесі вивчення синтаксису складного речення. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук (доктора філософії) за спеціальністю 13.00.02 “Теорія і методика навчання (українська мова)” (014 – Середня освіта). – Херсонський державний університет, Херсон, 2017.

Наукова новизна дисертації полягає в тому, що *вперше в Україні розроблено й експериментально перевірено* методику формування текстотвірних умінь учнів 5–9-х класів у процесі навчання синтаксису складного речення, побудовану на основі поєднання особистісно орієнтованого, компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, когнітивного, функційно-стилістичного й текстоцентричного підходів; *науково обґрунтовано й визначено* лінгвістичні, психологічні, психолінгвістичні й лінгводидактичні засади формування текстотвірних умінь учнів у зв’язку з навчанням синтаксису складного речення, критерії й показники сформованості текстотвірних умінь учнів основної школи в процесі навчання синтаксису складного речення; *виділено* текстотвірні вміння учнів на всіх етапах вторинної й первинної текстотвірної діяльності; *окреслено* структуру текстотвірної компетентності й *визначено* місце текстотвірних умінь у ній; *проаналізовано* стан роботи з формування текстотвірних умінь учнів під час навчання синтаксису складного речення; *схарактеризовано* рівні сформованості текстотвірних умінь учнів, що забезпечують ефективність вторинної й первинної текстотвірної діяльності; *розроблено* лінгводидактичну модель поетапної роботи учнів 5–9-х класів із текстом у процесі навчання синтаксису складного речення, що містить підходи, принципи, методи й засоби навчання; *розроблено й використано* методику діагностування рівнів сформованості текстотвірних умінь учнів 5–9-х класів у зв’язку з навчанням складного речення; *створено й упроваджено* систему вправ на текстовій основі, спрямовану на формування вмінь вторинної й первинної текстотвірної діяльності, і *доведено* ефективність її; *уточнено*

поняття “текст”, “текстотворення”, “текстотвірна функція”, “текстотвірна функція складного речення”, “текстотвірні норми”, “текстотвірна діяльність”, “текстотвірні вміння”, “текстотвірна компетентність”; *подальшого розвитку* набула методика роботи з текстом на уроках української мови в основній школі.

Робота містить анотацію, зміст, перелік умовних скорочень, основну частину (вступ, три розділи й висновки), у кінці кожного розділу – список використаних джерел, 11 додатків.

У **вступі** обґрунтовано вибір теми дослідження й указано зв’язок роботи з науковими темами; визначено об’єкт і предмет, мету й завдання дослідження; сформульовано гіпотезу; з’ясовано методи, наукову новизну й практичне значення; подано відомості про етапи дослідження, структуру й обсяг роботи.

У **першому розділі** – *“Теоретичні засади формування текстотвірних умінь випускників основної школи в процесі навчання синтаксису складного речення”* – на основі критичного аналізу наукової літератури обґрунтовано лінгвістичні, психологічні, психолінгвістичні й лінгводидактичні засади формування текстотвірних умінь учнів; уточнено поняттєвий апарат дослідження.

Вивчення мовознавчих праць дало змогу з’ясувати, що текст є мовно-мовленнєвим явищем. Визначено поняття “дискурс”, розглянуто типології тексту й основні текстові одиниці; студійовано питання ступеня активності функціонування складних речень в усних і писемних висловлюваннях, монологах, діалогах і полілогах. Особливості типів і стилів мовлення розглянуто у зв’язку з уживанням у них складних речень, виокремлено поняття “жанр”. Критичне осмислення праць із теорії текстотворення сприяло тлумаченню понять “текстотворення”, “текстотвірна функція складного речення”. Текстотвірну роль складних речень і текстотвірні норми з’ясовано у зв’язку з категоріями членованості, цілісності, зв’язності й інформативності. Досліджено психологічні й психолінгвістичні чинники, що впливають на результативність формування текстотвірних умінь школярів. Психологічні орієнтували

враховувати особливості розвитку мислення, пам'яті, уваги й уяви підлітків. Психолінгвістичні вплинули на усвідомлення, що текстотвірних умінь мовці набувають під час текстотвірної діяльності. Сприйняття-розуміння й створення тексту розглянуто як різноспрямовані, але взаємопов'язані види текстотвірної діяльності – вторинну й первинну. Наголошено на доцільності формувати вміння вторинної й первинної текстотвірної діяльності у взаємозв'язку. Зроблено висноки про відповідність етапів текстотвірної діяльності фазам мовленнєвої діяльності; виділено основні текстотвірні вміння вторинної й первинної текстотвірної діяльності, узгоджені з кожним її етапом. Уточнено поняття “текстотвірні вміння”. Проаналізовано лінгводидактичні засади формування текстотвірних умінь учнів основної школи в процесі навчання синтаксису складного речення (підходи, принципи, методи, прийоми й засоби навчання). З'ясовано поняття “текстотвірна компетентність” й окреслено її структуру, що містить знаннєвий, діяльнісний, особистісний складники. Текстотвірні вміння визначено компонентом діяльнісного блоку й водночас – її базисним елементом.

У **другому розділі** – *“Проблема формування текстотвірних умінь учнів у лінгводидактичній теорії та шкільній практиці”* – проаналізовано наукові праці, навчально-методичне забезпечення, чинні програми й підручники для 5–9-х класів; вивчено стан роботи з формування текстотвірних умінь учнів основної школи; визначено критерії, показники й схарактеризовано рівні сформованості текстотвірних умінь учнів; висвітлено перебіг і результати констатувального етапу експерименту.

Аналіз наукових розвідок і навчально-методичного забезпечення засвідчив, з одного боку, актуальність проблеми формування текстотвірних умінь учнів основної школи в процесі навчання синтаксису складного речення, а з іншого – недостатнє розроблення її і відсутність системного підходу. Констатувальний етап експерименту містив дві частини: інформативно-аналітичну (анкетування вчителів та учнів 5 і 9-х класів, бесіди з ними, спостереження за навчальним процесом на уроках української мови) і діагностувальну (зрізові роботи в 5 і 9-х класах). Виходячи зі структури

текстотвірної компетентності, на підставі програмових вимог до рівнів мовної й мовленнєвої підготовки учнів, визначено критерії, показники (нормативний критерій і функційно-діяльнісний) і схарактеризовано рівні сформованості текстотвірних умінь учнів 5–9-х класів: високий, достатній, середній і низький.

За результатами констатувального етапу експерименту зроблено висновок про недостатній рівень текстотвірних умінь в учнів 5 і 9-х класів.

У **третьому розділі** – “*Методика формування текстотвірних умінь: зміст та експериментальна перевірка*” – детально описано формувальний і контрольний етапи експерименту (зміст, перебіг і результати експериментальної роботи), доведено ефективність пропонованої методики.

Метою експериментального навчання було розробити й експериментально перевірити методику формування текстотвірних умінь учнів основної школи в процесі навчання синтаксису складного речення.

Для досягнення мети розроблено програму експериментального навчання й лінгводидактичну модель формування текстотвірних умінь учнів 5–9-х класів у процесі навчання синтаксису складного речення. Підґрунтям для розроблення методики слугувало *припущення*, що рівень текстотвірних умінь випускників основної школи підвищиться, якщо: 1) формувати й зміцнювати внутрішню мотивацію учнів до навчальної й текстотвірної діяльності; 2) урахувати психологічні й психолінгвістичні засади формування текстотвірних умінь учнів; 3) у навчанні синтаксису складного речення реалізовувати особистісно орієнтований, компетентнісний, комунікативно-діяльнісний, когнітивний, функційно-стилістичний і текстоцентричний підходи; 4) оптимально поєднувати традиційні й сучасні методи, прийоми, засоби навчання, що інтенсифікують текстотвірну діяльність школярів; 5) розширювати й систематизувати знання учнів про мовлення, текст і складне речення; 6) для навчання синтаксису складного речення застосовувати спеціальну систему вправ на текстовій основі, спрямовану на формування вмінь вторинної й первинної текстотвірної діяльності.

Однією з провідних умов формування текстотвірних умінь учнів визначено *текстоцентричне навчання*, що ґрунтувалося на таких положеннях: 1) взаємопов'язане навчання вторинної й первинної текстотвірної діяльності; опертя на теорію поетапного перебігу текстотвірної діяльності; 2) використання якісної текстової основи навчання різноманітної тематики, різних стилів, типів і жанрів мовлення та спеціальної системи вправ; 3) реалізація прогресивних антропоцентричних методик – комунікативної й когнітивної; 4) визначення текстознавчих понять “мета тексту”, “тема” й “основна думка” як провідних, таких, що забезпечують його цілісність і функційність; 5) залежність прогнозованої прагматичної результативності тексту й доцільності добору складних речень від урахування комунікативної мети, наміру та складників ситуації спілкування; б) розгляд текстотвірної ролі складних речень у зв'язку з текстовими категоріями (членованість, цілісність, зв'язність, інформативність).

Відповідно до експериментальної програми найбільш дієвими методами, що забезпечують способи взаємодії вчителя й учнів, визначено спостереження за мовою й мовленням, лінгвістичний експеримент, аналіз тексту, метод вправ, метод проектів та інтерактивний метод; за характером і рівнем пізнавальної діяльності учнів – інформаційно-рецептивний, проблемного викладу, частково-пошуковий, репродуктивний і дослідницький методи. На ефективність формування текстотвірних умінь учнів 5–9-х класів у процесі навчання синтаксису складного впливала спеціальна система вправ, до якої ввійшли *аналітично-кваліфікувальні, репродуктивно-конструктивні, творчі вправи*.

Методику формування текстотвірних умінь учнів упроваджено поетапно. На *I (мотиваційно-опорному) етапі* в 5-му класі забезпечено психологічну готовність школярів до вторинної текстотвірної діяльності та сприйняття відомостей про текст і складне речення, накопичення й закріплення опорних знань про текст і складне речення на доступному рівні, формування вмінь вторинної текстотвірної діяльності. Протягом *II (практично-формувального) етапу* в учнів 6–8-х класів сформовано вміння вторинної текстотвірної діяльності (на основі текстів різних стилів і типів мовлення), а також первинної

(відтворення готового тексту) текстотвірної діяльності у зв'язку з вивченням морфології та синтаксису простого речення. На *III (пізнавально-систематизувальному) етапі* (9-й клас), під час опанування учнями систематичного курсу синтаксису складного речення, було досягнуто основну мету: сформовано стійкі вміння первинної текстотвірної діяльності (створення висловлювань), що ґрунтуються на доцільному вживанні складних речень.

Ефективність розробленої методики встановлено методами математичної статистики (за результатами контрольних зрізів після завершення експериментального навчання). Аналіз отриманих даних засвідчив, що показники рівнів сформованості текстотвірних умінь дев'ятикласників в експериментальних групах є вищими порівняно з контрольними групами в середньому на 7,7%.

Статистично достовірні відмінності між рівнями навчальних досягнень учнів експериментальних і контрольних груп встановлено за допомогою розрахунків критерію Пірсона χ^2 (хі-квадрат) на тій підставі, що $\chi^2_{\text{емп.}} > \chi^2_{0,05}$ ($11,912 > 7,815$). Такі дані дали змогу стверджувати, що на позитивну динаміку рівнів сформованості текстотвірних умінь дев'ятикласників експериментальних груп вплинуло впровадження розробленої методики.

Отже, мету дисертації досягнуто, висунуту гіпотезу підтверджено.

У **висновках** викладено найбільш важливі результати дисертації та можливі напрями продовження досліджень за тематикою дисертації.

Ключові слова: текст, текстотворення, складне речення, вторинна й первинна текстотвірна діяльність, текстотвірні вміння, текстотвірна компетентність, текстоцентричний підхід.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Праці, в яких опубліковано основні наукові результати дисертації

1. Божко О. П. Текст та його роль у формуванні вмінь говоріння на уроках української мови. *Педагогічні науки: зб. наук. праць/Херсонський держ. ун-т; відп. ред. проф. Є. С. Барбіна*. Херсон: ХДУ, 2011. Вип. 60. С. 72–77.

2. Божко О. П. Реалізація принципу перспективності й наступності у виробленні текстотвірних умінь (говоріння) учнів 5–9 класів на уроках української мови. *Наукові записки: зб. наук. праць/Ніжинський держ. ун-т імені Миколи Гоголя; за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2012. № 7. С. 95–102. (Серія “Психолого-педагогічні науки”)*.
3. Божко О. П. Компетентнісний підхід до формування навичок роботи з текстом у школярів на уроках української мови. *Вісник Прикарпатського національного університету імені В. Стефаника: зб. наук. праць/гол. ред. ради проф. В. В. Грещук; гол. редкол. проф. Н. В. Лисенко. Івано-Франківськ: Вид-во Прикарпатського нац. ун-ту імені Василя Стефаника. 2013. Вип. 48. С. 96–102. (Серія “Педагогіка”)*.
4. Божко О. П. Особливості використання мовних засобів у текстах різних типів. *Педагогічні науки: зб. наук. праць/Херсонський держ. ун-т; відп. ред. проф. Є. С. Барбіна. Херсон: ХДУ, 2013. Вип. 63. С. 113–118.*
5. Божко О. П. Сучасні підходи до формування текстотвірних умінь учнів під час вивчення синтаксису складного речення. *Педагогічні науки: зб. наук. праць/Херсонський держ. ун-т; відп. ред. проф. Є. С. Барбіна. Херсон: ХДУ, 2013. Вип. 64. С. 94–100.*
6. Божко О. П. Формування мовної особистості учнів 5–9 класів: психолінгвістичні засади оволодіння вторинною текстотвірною діяльністю на уроках української мови. *Педагогічні науки: зб. наук. праць/Бердянський держ. пед. ун-т; гол. ред. проф. І. Т. Богданов. Бердянськ: БДПУ, 2013. № 1. С. 37–42.*
7. Божко О. П. Формування в учнів аудіативних умінь як складової текстотвірної компетентності. *Науковий вісник Донбасу: електрон. наук. фахове вид./Луганський нац. ун-т імені Тараса Шевченка. Луганськ. 2013. № 2 (22). (Серія “Педагогічні науки”). URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN22/13bopstk.pdf>. (дата звернення: 20.05.2017).*
8. Божко О. П. Аналіз тексту на уроках вивчення синтаксису складного речення. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного*

- університету імені Павла Тичини*/гол. ред.: М. Т. Мартинюк. Умань: ФОП ЖОВТИЙ О. О., 2014. Ч. 2. С. 36–42.
9. Божко О. П. Засвоєння учнями особливостей функціонування складних речень у текстах різних стилів мовлення. *Науковий вісник Донбасу: електрон. наук. фахове вид./Луганський нац. ун-т імені Тараса Шевченка*. Луганськ. 2015. № 3 (31). (Серія “Педагогічні науки”). URL: [http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2015/N3\(31\)/index.html](http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2015/N3(31)/index.html). (дата звернення: 20.05.2017).
 10. Божко Е. П. Усвоение учащимися текстообразующих возможностей сложных предложений на уроках украинского языка. *Веснік Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. А. Куляшова: навук.-метад. часопіс*. 2015. № 2 (46). С. 95–101. (Серія А. “Гуманітарныя навукі”). URL: http://msu.by/info/ric/vesnik_mdu/pdf/2015/2_46_sery_a.pdf. (дата обращения: 20.05.2017).
 11. Божко Е. П. Формирование умений воспринимать и создавать текст у учащихся 9 класса на уроках украинского языка методом наблюдения. *Modern Science – Moderní věda: scientific journal (vědecký časopis)*; Chief-editor/Vedoucí redaktor Dr. Iryna Ignatieva. Praha. Česká republika, Nemoros, 2016. № 6. С. 59–71.
 12. 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: зб. наук. праць/за ред. проф. Тетяни Степанової*. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2017. № 2 (57), травень. С. 67–71. (Серія “Педагогічні науки”).
 13. Божко О. П. Метод вправ у формуванні текстотвірних умінь учнів 9 класу (на матеріалі складносурядних речень). *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського: зб. наук. праць/за ред. проф. Тетяни Степанової*. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2017. № 1 (56), лютий. С. 198–202. (Серія “Педагогічні науки”).

14. Божко О. П. Робота з текстом на уроках вивчення синтаксису складного речення. Система вправ і завдань: навч. посіб. Миколаїв: МОШПО, 2017. 200 с.

Праці, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації

1. Божко О. П. Текстова основа навчання української мови в школі як умова реалізації когнітивно-комунікативної методики. *Сучасні проблеми гуманітарної освіти*: зб. доп. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Вінниця, червень 2012 року)/кол. авт.; М-во освіти і науки, молоді та спорту України. Вінниця: Вінницький обл. ін-т післядипломн. освіти пед. працівників, 2012. С. 10–14.
2. Божко О. П. Психолінгвістичні засади оволодіння вторинною текстотвірною діяльністю в процесі вивчення української мови учнями 5–9 класів. *Особистість в єдиному освітньому просторі*: електрон. зб. наук. праць Запорізької обл. акад. післядипломн. пед. освіти; зб. наук. тез IV Міжнар. освітнього форуму (м. Запоріжжя, 11–26 квітня 2013 року); відп. ред. Т. Є. Гура. 2013. Вип. 2 (12), травень. (Серія “Педагогічні науки”). URL: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp12/bogko.pdf. (дата звернення: 20.05.2017).
3. Божко О. П. Роль текстоцентричного підходу у формуванні вміння учнів створювати усне висловлювання. *Особистість в єдиному освітньому просторі*: електрон. зб. наук. праць Запорізької обл. акад. післядипломн. пед. освіти; зб. наук. тез V Міжнар. освітнього форуму (м. Запоріжжя, 07–18 квітня 2014 року); відп. ред. Т. Є. Гура. 2014. Вип. 2 (16), травень. (Серія “Педагогічні науки”). URL: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp161/bozhko_o.p-stattja_zm-nazvi.pdf. (дата звернення: 20.05.2017).
4. Божко О. П. Текстотвірні вміння й навички як основа формування текстотвірної компетентності учнів. *Неперервна освіта нового сторіччя: досягнення та перспективи*: електрон. зб. наук. праць Запорізького обл. ін-ту післядипломн. пед. освіти (Серія “Педагогічні науки”): мат-ли Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Запоріжжя, 20–27 квітня 2015 року); відп. ред.

Т. Є. Гура. 2015. Вип. 3 (21), травень. URL: http://imidg.ucoz.ua/elgurnal/vyp21/4/bozhko_tezi-zaporizhzhja.pdf. (дата звернення: 20.05.2017).

5. Божко О. П. Формування текстотвірної компетентності учнів на уроках української мови на засадах функційно-стилістичного підходу. *Формування мовної особистості в контексті багатоступеневої національної освіти: мат-ли Всеукр. наук.-метод. семінару з міжнар. участю (м. Умань, 26 березня 2015 року)/гол. ред. Мамчур Л. І. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2015. С. 57–60.*
6. Божко О. П. Лінгвістичний і концептуальний аналіз тексту на уроках вивчення синтаксису складного речення. *Наука. Студентство. Сучасність: Формування професійної успішності та особистісного розвитку: зб. тез і статей VI Всеукр. наук.-практ. конф. молодих учених (м. Миколаїв, 21–22 травня 2015 року). Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2015. С. 104–106.*

Праці, що додатково відбивають наукові результати дисертації

1. Божко О. П. Культура мовлення учнів: оволодіння синтаксичною синонімією. *Наукові записки: зб. наук. праць/Нац. ун-т “Острозька академія”*; укл.: В. В. Максимчук, З. В. Столяр. Острог: Вид-во Нац. ун-ту “Острозька академія”, 2012. Вип. 31. С. 154–158. (Серія “Філологічна”).
2. Божко О. П. Формування текстотвірних умінь учнів 5 класу на уроках української мови методом спостереження. *Лінгводидактичні студії: зб. наук. праць/гол. ред. І. А. Кучеренко. Умань: ФОП Жовтий, 2017. С. 15–19.*

ANNOTATION

Bozhko O. P. Forming of text-creative skills of secondary school students' in the process of learning syntax of a compound sentence. – Qualification scientific work represented by a manuscript.

Dissertation for gaining a PhD scientific degree (Pedagogy) in specialty 13.00.02 “Theory and Methods of Teaching (the Ukrainian Language)” (014 – Secondary education). – Kherson State University, Kherson, 2017.

Scientific novelty of the dissertation lies in the fact that *for the first time in Ukraine methods of forming text-creative skills of 5–9 forms school students' in the process of learning syntax of a compound sentence are worked out and experimentally tested*. They are built on the basis of connection of personally-oriented, competence, communicatively active, cognitive, functionally-stylistic and text-centered approaches. Linguistic, psychological, psycholinguistic and lingua-didactic basics of forming students' text-creative skills as well as criteria and indexes of their forming in the process of teaching syntax of a compound sentence *are defined and scientifically grounded*. Students' text-creative skills on all stages of the second- and first ranges of text-creative activity *are singled out*. The structure of text-creative competence *is cleared out* and the place of text-creative skills in it *is defined*. The situation with forming text-creative skills of students' in the process of teaching syntax of a compound sentence *is analyzed*. Levels of forming students' text-creative skills which provide the effectiveness of the second- and first ranges of text-creative activity *are characterized*. Lingua-didactic model of 5–9 forms students' step by step work with the text in the process of teaching syntax of a compound sentence which contains approaches, principles methods and means of teaching *is worked out*. Methods of diagnostics of levels of forming 5–9 forms students' text-creative skills in the process of learning a compound sentence *are worked out and used in practice*. The system of exercises on the textual basis aimed at forming the second- and first ranges of text-creative activity *is created and implemented* and its effectiveness *is proved*. The notions of “text”, “text-creation” text-creative function”, “text-creative function of a compound sentence”, “text-creative norms”, “text-creative activity”, “text-creative skills”, “text-creative competence” *are specified*. Methods of work with text at the lessons of the Ukrainian language at secondary school have *got their further development*.

The thesis contains annotation, content, list of abbreviations, the main part (introduction, three chapters and summary), the list of used resources at the end of each chapter, and 11 appendixes.

The introduction substantiates the choice of the topic of research and indicates the connection between work with scientific themes; the object and subject are defined, the purpose and tasks of the research; formulated hypothesis; methods, scientific novelty and practical value are found; Information is provided on the research stages, structure and scope of work.

In **the first chapter** called *“Theoretical grounds of forming text-creative skills of secondary school students in the process of teaching syntax of a compound sentence”* linguistic, psychological, psycholinguistic and lingua-didactic principles of the research are grounded. It is done on the basis of critical analysis of the scientific works. Scientific apparatus of the research is cleared out.

Scientific analysis of linguistic works shows that text is a language-speaking phenomenon. The notion of “discourse” is defined, typology of the text and the main textual units are cleared out. Some questions of the activity level of compound sentences functioning in aural and written utterances - monologues, dialogues and polylogues are researched. Peculiarities of types and styles of speech are investigated in connection with the usage of compound sentences in them; the notion of “genre” is given special attention. Critical comprehension of works on theory of text-creation helped to define the notions of “text-creation” and “text-creative function of a compound sentence. Text-creative role of compound sentences and text-creative norms are described based on the categories of division on parts, unity, connection and informative filling. Psychological and psycholinguistic factors which influence the results of forming students’ text-creative skills are identified. Psychological factors require taking into account specifics of the development of student’ thinking, memory, attention and imagination. Psycholinguistic factors influenced students’ understanding that speakers can get text-creative skills only in the process of text-creative activity. Comprehension and creation of the text are considered as aimed at different goals but interconnected kinds of text-creative activity – the second range and the first range. Usefulness of forming second range and the first range skills of text-creative activity in their interconnection is stressed. Conclusions about correspondence of stages of text-creative activity to the phases of speaking activity

are made. The main text-creative skills of the second and the first ranges of text-creative activity corresponding to each its stage are specified. The notion of “text-creative skills” is clarified. Lingua-didactic grounds of forming text-creative skills of secondary school students’ in the process of teaching syntax of a compound sentence (approaches, principles, methods and means of teaching) are analyzed. Such notion as “text-creative competence” is cleared out and its structure which contains knowledge, activity and personal components is outlined. Text-creative skills are considered a component of activity block and simultaneously its basic element.

In the second chapter – *“The problem of forming students’ text-creative skills in lingua-didactic theory and teaching practice”* – scientific works, teaching and methodical provision, academic curricula and text-books for 5–9 forms students are analyzed. The situation concerning forming secondary school students’ text-creative skills is researched. Criteria and descriptors are defined and characteristics of levels of forming students’ text-creative skills are clarified. The process and results of the verifying stage of the experiment are highlighted.

The analysis of scientific works and teaching-methodical provision on the subject showed on one hand the actuality of the problem of forming text-creative skills of secondary school students’ in the process of learning syntax of a compound sentence, and on the other hand – absence of a system approach in researching of this problem and deficiency of its working out. The verifying stage of the experiment consisted of two parts: informative-analytical (questioning of teachers and 5, 9 forms students, communication with them, observing the teaching process at the Ukrainian language lessons) and diagnostic (diagnostic tests in 5, 9 forms). Based on the structure of the text-creative competence and the curriculum requirements concerning the levels of students’ language and speaking competence, criteria, indexes (norm and function-active criteria) are defined. Levels of forming of 5–9 forms students’ text-creative skills are characterized as high, sufficient, satisfactory and low.

The results of the verifying experiment demonstrated insufficient level of forming of 5–9 forms students’ text-creative skills.

In the third chapter – “*Methods of text-creative skills forming: content and experimental verification*” – the forming and control stages of the experiment are described in details and the effectiveness of the proposed methods is proved.

The aim of the experimental teaching was to work out and experimentally test methods of forming text-creative skills of secondary school students’ in the process of learning syntax of a compound sentence.

For achieving the aim the program of experimental teaching and lingua-didactic model of 5–9 forms students’ forming text-creative skills in the process of learning syntax of a compound sentence was created. The *hypothesis* for creation of methods was based on the following statements: the level of forming of 5–9 forms students’ text-creative skills will increase if students’ inner motivation for learning and text-creative activity is formed and strengthened at the lessons; psychological and psycholinguistic principles of students’ text-creative skills are taken into consideration. The next suppositions are: person-oriented, competence, communicatively-active, cognitive, function and stylistic and text-centered approaches should be realized in teaching syntax of a compound sentence; traditional and modern methods, principles, means of teaching which identify students’ text-creative activity should be united in the best possible way; students’ knowledge about speaking, text and a compound sentence should be widened and systemized. For teaching syntax of a compound sentence a special system of exercises on textual basis aimed at forming second and first range text-creative activity should be used.

One of the most important conditions of forming students’ text-creative skills is *text-centered teaching* based on the following positions: 1) interconnected teaching of the second and first range text-creative activity; support on the theory of step by step process of second and first range text-creative activity; 2) using of high quality textual basis of teaching different topics, styles, kinds and genres of speaking and special system of exercises; 3) realization of progressive antropo-centered methods – communicative and cognitive; 4) defining of text-studying notions “the aim of the text”, “theme” and “the main thought” as leading ones which provide its unity and functioning is also important% 5) the next point concerns dependence of the

presupposed pragmatic results of the text and the expedience of selection of compound sentences upon consideration of the communicative aim, intention and units of the communicative situation; 6) the last position grounds on the considering the text-creative role of compound sentences in connection with textual categories (division on units, unity, interconnection, informative filling).

According to the experimental program the most influential methods which take into account the ways of teacher and students cooperation are defined. They are: watching students' language and speaking, linguistic experiment, analysis of the text, method of exercises and method of projects, interactive method. According to the character and cognitive activity of students such methods are the most productive: informative-receptive, problem-searching, partly researching, reproductive and investigative ones. The effectiveness of forming text-creative skills of 5–9 forms school students' in the process of learning syntax of a compound sentence was influenced by the special system of exercises which contained *analytically-qualificative, reproductively-constructive, creative exercises*.

The methods of forming students' text-creative skills were implemented stage by stage. On the first (*motive grounded*) stage in the 5 form psychological readiness of schoolchildren for second-range text-creative activity and comprehension of notions about the text and a compound sentence was provided as well as storing and fixing the basic knowledge about the text and a compound sentence on accessible level and forming skills of the second-range of text-creative activity. During the second (*practically-forming*) stage skills of the second-range of text-creative activity based on texts of different styles and kinds of speaking and the first-range of text-creative activity based on learning morphology and syntax of a simple sentence were formed at students of the 6–8 forms. On the third (*comprehensive-systematical*) stage (students of the 9 form) in the process of mastering the systematic course of a compound sentence syntax the main aim of the research was achieved: steady skills of the first-range of text-creative activity (producing one's own utterance) grounded on the expedient usage of compound sentences were formed.

Effectiveness of the worked method was proved by means of mathematical statistic according to the results of the final tests after finishing of the experimental teaching. The analysis of the data showed that indexes of the levels of forming text-creative skills of the 9 form students in experimental groups were for 7,7% better compared with students' results in the control groups.

Statistically trustworthy differences between the levels of academic achievements of students in experimental and control groups were defined with the help of the Pirson criterion χ^2 based on the account $\chi^2_{\text{emp.}} > \chi^2_{0,05}$ ($11,912 > 7,815$). Such data made it possible to state that positive dynamic of the levels of forming text-creative skills of the 9 form students in experimental groups was influenced by implementation of the method worked by the author.

Thus the aim of the research is achieved and the hypothesis is confirmed.

In the **summary** the most important results of the dissertation and possible directions for continuation of the research on the subject are presented.

Key words: text, text-creation, compound sentence, second-range and first-range text-creative activity, text-creative skills, text-creative competence, text-centered approach.

LIST OF PUBLICATIONS ON THE THEME DISSERTATION

Works in which the main scientific results of the dissertation have been published

1. Bozhko O. P. Tekst ta yoho rol' u formuvanni vmin' hovorinnya na urokakh ukrayins'koyi movy. *Pedahohichni nauky: zb. nauk. prats'/Khersons'kyy derzh. un-t; vidp. red. prof. YE. S. Barbina*. Kherson: KHDU, 2011. Vyp. 60. S. 72–77.
2. Bozhko O. P. Realizatsiya pryntsypu perspektyvnosti y nastupnosti u vyroblenni tekstotvirnykh umin' (hovorinnya) uchniv 5–9 klasiv na urokakh ukrayins'koyi movy. *Naukovi zapysky: zb. nauk. prats'/Nizhyns'kyy derzh. un-t imeni Mykoly Hoholya; za zah. red. prof. YE. I. Kovalenko*. Nizhyn: NDU im. M. Hoholya, 2012. № 7. S. 95–102. (Seriya “Psykhologo-pedahohichni nauky”).
3. Bozhko O. P. Kompetentnisnyy pidkhid do formuvannya navychok roboty z tekstom u shkolyariv na urokakh ukrayins'koyi movy. *Visnyk Prykarpats'koho*

- natsional'noho universytetu imeni V. Stefanyka*: zb. nauk. prats'/hol. red. rady prof. V. V. Greshchuk; hol. redkol. prof. N. V. Lysenko. Ivano-Frankivs'k: Vyd-vo Prykarpats'koho nats. un-tu imeni Vasylya Stefanyka. 2013. Vyp. 48. S. 96–102. (Seriya “Pedahohika”).
4. Bozhko O. P. Osoblyvosti vykorystannya movnykh zasobiv u tekstakh riznykh typiv. *Pedahohichni nauky*: zb. nauk. prats'/Khersons'kyy derzh. un-t; vidp. red. prof. YE. S. Barbina. Kherson: KHDU, 2013. Vyp. 63. S. 113–118.
 5. Bozhko O. P. Suchasni pidkhody do formuvannya tekstotvirnykh umin' uchniv pid chas vyvchennya syntaksysu skladnoho rechennya. *Pedahohichni nauky*: zb. nauk. prats'/Khersons'kyy derzh. un-t; vidp. red. prof. YE. S. Barbina. Kherson: KHDU, 2013. Vyp. 64. S. 94–100.
 6. Bozhko O. P. Formuvannya movnoyi osobystosti uchniv 5–9 klasiv: psykhoholinhvistychni zasady ovolodinnya vtorynnoyu tekstotvirnoyu diyal'nistyu na urokakh ukrayins'koyi movy. *Pedahohichni nauky*: zb. nauk. prats'/Berdyans'kyy derzh. ped. un-t; hol. red. prof. I. T. Bohdanov. Berdyans'k: BDPU, 2013. № 1. S. 37–42.
 7. Bozhko O. P. Formuvannya v uchniv audiatyvnykh umin' yak skladovoyi tekstotvirnoyi kompetentnosti. *Naukovyy visnyk Donbasu*: elektron. nauk. fakhove vyd./Luhans'kyy nats. un-t imeni Tarasa Shevchenka. Luhans'k. 2013. № 2 (22). (Seriya “Pedahohichni nauky”). URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN22/13bopstk.pdf>. (data zvernennya: 20.05.2017).
 8. Bozhko O. P. Analiz tekstu na urokakh vyvchennya syntaksysu skladnoho rechennya. *Zbirnyk naukovykh prats' Umans'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Pavla Tychyny*/hol. red.: M. T. Martynyuk. Uman': FOP Zhovtyy O. O., 2014. CH. 2. S. 36–42.
 9. Bozhko O. P. Zasvoyennya uchnyamy osoblyvostey funktsiyuvannya skladnykh rechen' u tekstakh riznykh styliv movlennya. *Naukovyy visnyk Donbasu*: elektron. nauk. fakhove vyd./Luhans'kyy nats. un-t imeni Tarasa Shevchenka. Luhans'k. 2015. № 3 (31). (Seriya “Pedahohichni nauky”). URL: [http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2015/N3\(31\)/index.html](http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2015/N3(31)/index.html). (data zvernennya: 20.05.2017).

10. Bozhko E. P. Usvoenye uchashchymysya tekstoobrazuyushchykh vozmozhnostey slozhnykh predlozhenyy na urokakh ukraynskoho yazyka. *Vesnik Mahilëŭskaha dzyarzhaŭnaha ŭniversitëta imya A. A. Kulyashova*: navuk.-metad. chasopis. 2015. № 2 (46). S. 95–101. (Seriya A. “Humanitarnyya navuki”). URL: http://msu.by/info/ric/vesnik_mdu/pdf/2015/2_46_sery_a.pdf. (data obrashchenyya: 20.05.2017).
11. Bozhko E. P. Formyrovanye umenyy vosprynymat' y stozdavatt' tekst u uchashchykhsya 9 klassa na urokakh ukraynskoho yazyka metodom nablyudenyya. *Modern Science – Moderní věda*: scientific journal (vědecký časopis); Chief-editor/Vedoucí redaktor Dr. Iryna Ignatieva. Praha. Česká republika, Nemoros, 2016. № 6. S. 59–71.
12. Bozhko O. P. Vyznachennya rivniv sformovanosti tekstotvirnykh umin' uchniv 5–9 klasiv (u zv'yazku z vyvchennyam syntaksysu skladnoho rechennya). *Naukovyy visnyk Mykolayivs'koho natsional'noho universytetu imeni V. O. Sukhomlyns'koho*: zb. nauk. prats'/za red. prof. Tetyany Stepanovoyi. Mykolayiv: MNU imeni V. O. Sukhomlyns'koho, 2017. № 2 (57), traven'. S. 67–71. (Seriya “Pedahohichni nauky”).
13. Bozhko O. P. Metod vprav u formuvanni tekstotvirnykh umin' uchniv 9 klasu (na materialy skladnosuryadnykh rechen'). *Naukovyy visnyk Mykolayivs'koho natsional'noho universytetu imeni V. O. Sukhomlyns'koho*: zb. nauk. prats'/za red. prof. Tetyany Stepanovoyi. Mykolayiv: MNU imeni V. O. Sukhomlyns'koho, 2017. № 1 (56), lyuty. S. 198–202. (Seriya “Pedahohichni nauky”).
14. Bozhko O. P. Robota z tekstom na urokakh vyvchennya syntaksysu skladnoho rechennya. *Systema vprav i zavdan'*: navch. posib. Mykolayiv: MOIPPO, 2017. 200 s.

Works certifying the approbation of the materials of the dissertation

1. Bozhko O. P. Tekstova osnova navchannya ukrayins'koyi movy v shkoli yak umova realizatsiyi kohnityvno-komunikatyvnoyi metodyky. *Suchasni problemy humanitarnoyi osvity*: zb. dop. nauk.-prakt. internet-konf. (m. Vinnytsya, cherven'

- 2012 roku)/kol. avt.; M-vo osvity i nauky, molodi ta sportu Ukrainy. Vinnytsya: Vinnyts'kyy obl. in-t pislyadyplomn. osvity ped. pratsivnykiv, 2012. S. 10–14.
2. Bozhko O. P. Psykholinhvistychni zasady ovolodinnyya vtorynnoyu tekstotvirnoyu diyal'nistyu v protsesi vyvchennya ukrayins'koyi movy uchnyamy 5–9 klasiv. *Osobystist' v yedynomu osvith'omu prostori*: elektron. zb. nauk. prats' Zaporiz'koyi obl. akad. pislyadyplomn. ped. osvity; zb. nauk. tez IV Mizhnar. osvith'oho forumu (m. Zaporizhzhya, 11–26 kvitnya 2013 roku); vidp. red. T. YE. Hura. 2013. Vyp. 2 (12), traven'. (Seriya “Pedahohichni nauky”). URL: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp12/bogko.pdf. (data zvernennya: 20.05.2017).
 3. Bozhko O. P. Rol' tekstotsentrychnoho pidkходу u formuvanni vminnyya uchniv stvoryuvaty usne vyslovlyuvannya. *Osobystist' v yedynomu osvith'omu prostori*: elektron. zb. nauk. prats' Zaporiz'koyi obl. akad. pislyadyplomn. ped. osvity; zb. nauk. tez V Mizhnar. osvith'oho forumu (m. Zaporizhzhya, 07–18 kvitnya 2014 roku); vidp. red. T. YE. Hura. 2014. Vyp. 2 (16), traven'. (Seriya “Pedahohichni nauky”). URL: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp161/bozhko_o.p-stattja_zm-nazvi.pdf. (data zvernennya: 20.05.2017).
 4. Bozhko O. P. Tekstotvirni vminnyya y navychky yak osnova formuvannya tekstotvirnoyi kompetentnosti uchniv. *Neperervna osvita novoho storichchya: dosyahnennya ta perspektyvy*: elektron. zb. nauk. prats' Zaporiz'koho obl. in-tu pislyadyplomn. ped. osvity (Seriya “Pedahohichni nauky”): mat-ly Mizhnar. nauk.-prakt. konf. (m. Zaporizhzhya, 20–27 kvitnya 2015 roku); vidp. red. T. YE. Hura. 2015. Vyp. 3 (21), traven'. URL: http://imidg.ucoz.ua/elgurnal/vyp21/4/bozhko_tezi-zaporizhzhja.pdf. (data zvernennya: 20.05.2017).
 5. Bozhko O. P. Formuvannya tekstotvirnoyi kompetentnosti uchniv na urokakh ukrayins'koyi movy na zasadakh funktsiyno-stylistychnoho pidkходу. *Formuvannya movnoyi osobystosti v konteksti bahatostupenevoyi natsional'noyi osvity*: mat-ly Vseukr. nauk.-metod. seminaru z mizhnar. uchastyu (m. Uman', 26 bereznya 2015 roku)/hol. red. Mamchur L. I. Uman': FOP Zhovtyy O. O., 2015. S. 57–60.

6. Bozhko O. P. Linhvistychnyy i kontseptual'nyy analiz tekstu na urokakh vyvchennya syntaksysu skladnoho rechennya. *Nauka. Student-stvo. Suchasnist': Formuvannya profesiynoyi uspishnosti ta osobystisnoho rozvytku*: zb. tez i statey VI Vseukr. nauk.-prakt. konf. molodykh uchenykh (m. Mykolayiv, 21–22 travnya 2015 roku). Mykolayiv: MNU imeni V. O. Sukhomlyns'koho, 2015. S. 104–106.

Works that additionally reflect the scientific results of the dissertation

1. Bozhko O. P. Kul'tura movlennya uchniv: ovolodinnya syntaksychnoyu synonymiyeyu. *Naukovi zapysky*: zb. nauk. prats'/Nats. un-t "Ostroz'ka akademiya"; ukl.: V. V. Maksymchuk, Z. V. Stolyar. Ostroh: Vyd-vo Nats. un-tu "Ostroz'ka akademiya", 2012. Vyp. 31. S. 154–158. (Seriya "Filolohichna").
2. Bozhko O. P. Formuvannya tekstotvirnykh umin' uchniv 5 klasu na urokakh ukrayins'koyi movy metodom sposterezhennya. *Linhvodydaktychni studiyi*: zb. nauk. prats'/hol. red. I. A. Kucherenko. Uman': FOP Zhovtyy, 2017. S. 15–19.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ	24
ВСТУП	25
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ТЕКСТОТВІРНИХ УМІНЬ ВИПУСКНИКІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ СИНТАКСИСУ СКЛАДНОГО РЕЧЕННЯ	35
1.1. Теоретичні основи текстоцентризму.....	35
1.1.1. Текст як наукове поняття.....	35
1.1.2. Текстотворення й роль складного речення в ньому.....	48
1.2. Психолінгвістичний аспект формування текстотвірних умінь учнів.....	66
1.2.1. Психологічні й психолінгвістичні засади формування текстотвірних умінь учнів 5–9-х класів.....	67
1.2.2. Уміння вторинної й первинної текстотвірної діяльності	80
1.3. Лінгводидактичні особливості формування текстотвірних умінь учнів.....	85
1.3.1. Основні підходи й принципи навчання в процесі формування текстотвірних умінь учнів.....	85
1.3.2. Провідні методи й засоби навчання для формування текстотвірних умінь учнів	99
Висновки з розділу 1.....	111
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	113
РОЗДІЛ 2. ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ТЕКСТОТВІРНИХ УМІНЬ УЧНІВ У ЛІНГВОДИДАКТИЧНІЙ ТЕОРІЇ ТА ШКІЛЬНІЙ ПРАКТИЦІ	136
2.1. Навчально-методичне забезпечення формування текстотвірних умінь учнів 5–9-х класів у процесі навчання синтаксису складного речення.....	136

2.2. Стан роботи з формування текстотвірних умінь учнів 5–9-х класів.....	153
2.3. Рівні сформованості текстотвірних умінь учнів основної школи....	166
Висновки з розділу 2.....	183
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	185
РОЗДІЛ 3. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ТЕКСТОТВІРНИХ УМІНЬ: ЗМІСТ ТА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА.....	194
3.1. Зміст і завдання експериментального навчання.....	194
3.2. Система роботи з формування текстотвірних умінь учнів основної школи.....	212
3.2.1. Мотиваційно-опорний етап (5-й клас).....	214
3.2.2. Практично-формувальний етап (6–8-й класи).....	222
3.2.3. Пізнавально-систематизувальний етап (9-й клас).....	237
3.3. Результати експериментального навчання в 9-х класах.....	256
Висновки з розділу 3.....	272
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	275
ВИСНОВКИ.....	281
ДОДАТКИ.....	284

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

БСР	–	безсполучникове складне речення
ЕГ	–	експериментальні групи
КГ	–	контрольні групи
МД	–	мовленнєва діяльність
НВ	–	неправильна відповідь
ПВ	–	правильна відповідь
СПР	–	складнопідрядне речення
СР	–	складне речення
ССР	–	складносурядне речення
ССЦ	–	складне синтаксичне ціле
ТТУ	–	текстотвірні вміння
ТТД	–	текстотвірна діяльність
ЧПВ	–	частково правильна відповідь

ВСТУП

Обґрунтування вибору теми дослідження. На сучасному етапі розвитку вітчизняної мовної освіти визначено нові орієнтири: суспільство потребує національно свідомих громадян з активною позицією, які прагнуть до інноваційної діяльності й освіти впродовж життя, здатні критично мислити й ефективно спілкуватися в багатокультурному середовищі, виявляючи належний рівень комунікативної компетентності. Це відбито в Законі України “Про освіту”, Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років, Концепції нової української школи, Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти, програмах з української мови. Основну увагу приділено формуванню ключових компетентностей. Одну з них – спілкування державною мовою – зорієнтовано на формуванні мовної особистості, виробленні вмінь сприймати, висловлювати й тлумачити думки, почуття, факти в усіх видах мовленнєвої діяльності.

Компетентний мовець має вправно володіти арсеналом синтаксичних конструкцій (також складної предикативної будови), що роблять мовлення правильним, точним, граматично різноманітним і допомагають увиразнити його. Тому навчання синтаксису складного речення в основній школі слід спрямувати на те, щоб учні набували досвіду доцільно використовувати виучувані мовні одиниці у висловлюваннях різних форм, стилів, типів і жанрів, варіювати складні речення залежно від завдань спілкування. Уміння уважно сприймати, адекватно розуміти й інтерпретувати, відтворювати й створювати змістовно насичені, структурно й граматично досконалі тексти становлять основу комунікативної компетентності школярів, є визначним чинником розвитку їхньої мисленнєвої, мовленнєвої культури й соціальної адаптованості. Отже, проблема формування текстотвірних умінь учнів 5–9-х класів у процесі вивчення синтаксису складного речення набуває особливого значення.

Різноаспектний аналіз наукових робіт сприяв обґрунтуванню теоретичних засад формування текстотвірних умінь школярів у процесі навчання синтаксису

складного речення.

Для визначення *лінгвістичних* основ дослідження першорядне значення мали розвідки, пов'язані з проблемами: 1) *тексту й текстотворення* (Д. Баранник, Ф. Бацевич, Н. Валгіна, М. Вінтонів, І. Гальперін, Н. Гуйванюк, Т. Єщенко, А. Коваль, І. Кочан, Л. Мацько, Т. Радзієвська, Л. Руденко, О. Селіванова й ін.); 2) *синтаксису складного речення* (С. Бевзенко, І. Вихованець, П. Дудик, І. Завальнюк, А. Загнітко, А. Мойсієнко, В. Олексенко, Р. Христіанінова, Л. Шитик, К. Шульжук та ін.); 3) *текстотвірних потенцій складного речення* (М. Вінтонів, О. Волобуєва, С. Ільєнко, А. Мамалига, В. Мельничайко, О. Пономарів, В. Різун, С. Шабат, Л. Шевченко).

З метою з'ясування особливостей *психологічного* й мовленнєвого розвитку підлітків 11–15-ти років студійовано роботи вчених М. Варія, Л. Виготського, П. Гальперіна, О. Грибової, Г. Костюка, С. Максименка, П. М'ясоїда, О. Сергєєнкової. У процесі дослідження *психолінгвістичних* чинників формування текстотвірних умінь учнів ураховано основні положення *теорії мовленнєвої діяльності* (Б. Беляєв, С. Васильєв, Л. Виготський, П. Гальперін, В. Глухов, М. Жинкін, Л. Засекіна, І. Зимня, Л. Калмикова, Г. Костюк, О. О. Леонтєв, О. Лурія, І. Синиця й ін.) і *текстотвірної діяльності* (В. Андрієвська, Н. Болотнова, В. Глухов, В. Дем'янков, М. Димарський, Т. Дрідзе, Т. Жеребило, Л. Мурзін, Т. Радзієвська, Н. Чепелева).

Виокремленню особистісно орієнтованого, компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, когнітивного, функційно-стилістичного й текстоцентричного *підходів* як основних в експериментальному навчанні сприяли праці *лінгводидактів* З. Бакум, Є. Голобородько, О. Горошкіної, І. Гудзик, Т. Донченко, І. Дроздової, О. Заболотської, О. Кулик, О. Кучерук, Л. Мамчур, В. Мельничайка, Г. Михайловської, А. Нікітіної, С. Омельчука, М. Пентилюк, Т. Симоненко й ін. Узято до уваги роботи О. Глазової, Н. Голуб, Н. Іпполітової, Л. Кратасюк, Т. Ладиженської, Г. Лещенко, Н. Сайфутдінової, В. Статівки, у яких науково обґрунтовано особливості формування *текстотвірних умінь*. В основу шкільної методики роботи над текстом

у зв'язку з навчанням синтаксису складного речення покладено лінгводидактичні ідеї О. Біляєва, Н. Бондаренко, Т. Гнаткович, Н. Дикої, О. Кулик, В. Новосолової, С. Омельчука, М. Пентилюк, К. Плиско, В. Сидоренко, Г. Шелехової, А. Ярмолук, Т. Ясак.

Аналіз науково-методичної літератури засвідчив, що в теорії й практиці навчання української мови накопичено значний досвід, який становить надійне підґрунтя для роботи з розвитку мовної особистості підлітка. Однак проблема формування текстотвірних умінь школярів у зв'язку з вивченням синтаксису складного речення ще не була предметом спеціального комплексного дослідження, що зумовило вибір теми дисертації **“Формування текстотвірних умінь учнів основної школи в процесі вивчення синтаксису складного речення”**. Актуальність роботи визначають такі чинники: а) необхідність готувати соціально активного, конкурентоздатного випускника школи – цілісну національномовну особистість, компетентного мовця й інноватора; б) потреба увідповіднити зміст, форми й методи навчання синтаксису складного речення із сучасними державними вимогами компетентнісної освіти; в) недостатнє розроблення зазначеної вище проблеми у вітчизняній лінгводидактиці.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами, грантами. Дисертація є складником теми кафедри мовознавства Херсонського державного університету “Теорія і практика навчання української мови в середній та вищій школі в умовах стандартизації сучасної освіти”, що входить до загальноуніверситетської теми “Провідні тенденції підготовки фахівців у галузі освіти в контексті Болонського процесу” (реєстраційний номер 0109U002277). Тему дисертації затверджено вченою радою Херсонського державного університету (протокол № 7 від 30.01.2012) й узгоджено Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень із педагогічних і психологічних наук в Україні НАПН України (протокол № 5 від 29.05.2012).

Об'єктом дослідження є процес навчання української мови учнів 5–9-х класів, а **предметом** – методика формування текстотвірних умінь учнів основної школи під час вивчення синтаксису складного речення.

Мета дослідження – розробити, теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити методику формування текстотвірних умінь учнів основної школи в процесі навчання синтаксису складного речення.

Відповідно до мети окреслено такі **завдання**:

– обґрунтувати теоретичні засади дослідження на основі критичного аналізу лінгвістичної, психологічної, психолінгвістичної й лінгводидактичної літератури;

– виділити спеціальні текстотвірні вміння учнів, ураховуючи етапи вторинної й первинної текстотвірної діяльності;

– визначити критерії, показники й схарактеризувати рівні сформованості текстотвірних умінь учнів, необхідних для ефективної текстотвірної діяльності;

– розробити лінгводидактичну модель формування текстотвірних умінь учнів 5–9-х класів у процесі навчання синтаксису складного речення й методику роботи над текстом учнів основної школи під час навчання синтаксису складного речення;

– створити й упровадити систему вправ на текстовій основі, спрямовану на подолання в учнів труднощів вторинної й первинної текстотвірної діяльності;

– експериментально перевірити ефективність розробленої методики за допомогою методів математичної статистики.

Гіпотеза дослідження. Рівень текстотвірних умінь учнів підвищиться, якщо: 1) формувати й зміцнювати внутрішню мотивацію учнів до навчальної й текстотвірної діяльності; 2) урахувувати психологічні й психолінгвістичні засади формування текстотвірних умінь учнів; 3) реалізовувати особистісно орієнтований, компетентнісний, комунікативно-діяльнісний, когнітивний, функційно-стилістичний і текстоцентричний підходи до навчання синтаксису складного речення; 4) оптимально поєднувати традиційні й сучасні методи, прийоми, засоби навчання, що інтенсифікують текстотвірну діяльність школярів; 5) розширювати й систематизувати знання учнів про мовлення (види мовленнєвої діяльності), текст (ознаки, форми, стильова, типологічна й жанрова

природа) і складне речення (види й текстотвірна роль); б) застосовувати спеціальну систему вправ на текстовій основі, спрямовану на формування вмінь вторинної й первинної текстотвірної діяльності, для навчання синтаксису складного речення.

У дослідженні використано такі **методи: теоретичні** (аналіз нормативних документів галузі освіти, аналіз і систематизування лінгвістичної, психологічної, психолінгвістичної й лінгводидактичної літератури з теми дисертації – для уточнення понять “текст”, “текстотворення”, “складне речення”, “текстотвірна функція складного речення”, “текстотвірні норми”, “текстотвірна діяльність”, “текстотвірні вміння”, “текстотвірна компетентність”, а також для розроблення експериментальної методики формування текстотвірних умінь учнів основної школи в процесі навчання синтаксису складного речення; моделювання – для розроблення лінгводидактичної моделі формування текстотвірних умінь учнів 5–9-х класів у процесі навчання синтаксису складного речення; аналіз науково-методичного, програмового забезпечення розвитку мовлення учнів і навчання синтаксису складного речення – з метою з’ясування вихідних даних дослідження; узагальнення педагогічного досвіду вчителів української мови – для визначення стану роботи з формування текстотвірних умінь учнів); **емпіричні** (анкетування вчителів, учнів і бесіди з ними; спостереження за навчальним процесом на уроках української мови; консультування педагогів-експериментаторів – з метою виявлення в суб’єктів дослідження проблем, пов’язаних із формуванням текстотвірної компетентності; педагогічний експеримент: констатувальний етап – з метою з’ясування готовності вчителів і школярів до формування текстотвірних умінь у процесі навчання синтаксису складного речення, визначення рівнів сформованості текстотвірних умінь учнів 5 і 9-х класів; формувальний етап – для апробації експериментальної методики; контрольний етап – з метою перевірки дієвості розробленої методики); **статистичний** (якісний і кількісний аналіз результатів експериментального навчання – для перевірки сформульованих припущень і підтвердження

ефективності впроваджені методики).

Наукова новизна отриманих результатів полягає в тому, що *вперше в Україні розроблено й експериментально перевірено* методику формування текстотвірних умінь учнів 5–9-х класів у процесі навчання синтаксису складного речення, побудовану на основі поєднання особистісно орієнтованого, компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, когнітивного, функційно-стилістичного й текстоцентричного підходів; *науково обґрунтовано* лінгвістичні, психологічні, психолінгвістичні й лінгводидактичні засади формування текстотвірних умінь учнів у зв'язку з навчанням синтаксису складного речення; *виділено* комплекс текстотвірних умінь учнів на всіх етапах перебігу вторинної й первинної текстотвірної діяльності; *окреслено* структуру текстотвірної компетентності й *визначено* місце текстотвірних умінь у ній; *проаналізовано* стан роботи з формування текстотвірних умінь учнів під час навчання синтаксису складного речення на засадах сучасних підходів; *визначено* критерії й показники сформованості текстотвірних умінь учнів основної школи в процесі навчання синтаксису складного речення; *схарактеризовано* рівні сформованості текстотвірних умінь учнів, що забезпечують ефективність вторинної й первинної текстотвірної діяльності; *розроблено* лінгводидактичну модель формування текстотвірних умінь учнів 5–9-х класів у процесі навчання синтаксису складного речення, що містить підходи, принципи, методи й засоби навчання; *розроблено й використано* методику діагностування рівнів сформованості текстотвірних умінь учнів 5–9-х класів у зв'язку з навчанням складного речення; *створено й упроваджено* систему вправ на текстовій основі, спрямовану на формування вмій вторинної й первинної текстотвірної діяльності, і *доведено* ефективність її; *уточнено* поняття “текст”, “текстотворення”, “текстотвірна функція”, “текстотвірна функція складного речення”, “текстотвірні норми”, “текстотвірна діяльність”, “текстотвірні вміння”, “текстотвірна компетентність”; *подальшого розвитку* набула методика роботи над текстом на уроках української мови в основній школі.

Практичне значення отриманих результатів визначають такі чинники:

а) інтегрування особистісно орієнтованого, компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, когнітивного, функційно-стилістичного й текстоцентричного підходів, що забезпечують підвищення рівня текстотвірної компетентності школярів; б) методика діагностування рівнів сформованості текстотвірних умінь учнів основної школи; в) створення й упровадження системи вправ для формування в учнів 5–9-х класів умінь опрацьовувати тексти різних стилів, типів і жанрів під час навчання синтаксису складного речення. Основні положення й висновки дисертації можуть використати вчителі-словесники в практичній діяльності; викладачі вишів на заняттях із методики навчання української мови; науково-педагогічні, педагогічні працівники для створення підручників і навчально-методичних посібників; методисти й викладачі закладів післядипломної педагогічної освіти на заняттях зі слухачами курсів.

Достовірність результатів дослідження забезпечують: 1) лінгвістичне, психологічне, психолінгвістичне й лінгводидактичне обґрунтування вихідних положень; 2) різноаспектний аналіз теоретичного й емпіричного матеріалу; 3) раціональне використання методів, що відповідають визначеним об'єктові й предметові дослідження, узгоджуються з метою та завданнями; 4) експериментальна перевірка висунутої гіпотези; 5) кількісно-якісний аналіз результатів експериментального навчання з використанням методу статистичного оброблення даних (математичний критерій Пірсона χ^2).

Експериментальна база дослідження. На різних етапах педагогічного експерименту взяло участь 212 учителів української мови й літератури, 1507 учнів 5–9-х класів ЗНЗ із навчанням українською мовою міст Миколаєва й Херсона, а також Закарпатської, Миколаївської, Херсонської та Черкаської областей.

Основні етапи дослідження. Дослідження відбувалося в три етапи.

На *першому етапі* (2012–2013 рр.) обґрунтовано вибір теми дисертації, визначено об'єкт, предмет, мету й завдання, сформульовано робочу гіпотезу; обґрунтовано теоретичні засади дослідження; вивчено науково-методичну

літературу, з'ясовано ступінь наукового розроблення досліджуваної проблеми й відповідність шкільних програм, підручників і посібників сучасним вимогам щодо формування текстотвірних умінь.

Протягом *другого етапу* (2013–2014 рр.) визначено критерії, показники та схарактеризовано рівні сформованості текстотвірних умінь учнів; проведено констатувальний етап експерименту й проаналізовано його результати; розроблено лінгводидактичну модель, програму експериментального навчання й методику формування текстотвірних умінь учнів у процесі навчання синтаксису складного речення.

На *третьому етапі* (2014–2017 рр.) з метою впровадження розробленої методики проведено формувальний етап педагогічного експерименту, для перевірки її ефективності – контрольний етап; отримано й узагальнено статистичні дані про результати експериментального навчання; сформульовано висновки дослідження; роботу завершено й оформлено як дисертацію.

Результати дослідження впроваджено в навчальний процес Першої української гімназії імені Миколи Аркаса Миколаївської міської ради Миколаївської області (акт від 22.05.2017 № 73), Первомайської ЗОШ № 4 Первомайської міської ради Миколаївської області (акт від 09.12.2016 № 434), Тарасівської ЗОШ І–ІІІ ст. Олешківської районної ради Херсонської області (акт від 31.01.2017 № 40), Середнянської ЗОШ І–ІІІ ст. Ужгородської районної ради Закарпатської області (акт від 15.12.2016 № 1057), Паланської ЗОШ І–ІІІ ст. Уманської районної ради Черкаської області (акт від 23.12.2016 № 213/02-25).

Апробація матеріалів дисертації. Основні положення дисертації обговорено на засіданні кафедри мовознавства Херсонського державного університету (протокол № 11 від 29.05.2017), кафедри мовно-літературної та художньо-естетичної освіти Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти; педагогічний досвід представлено на *Всеукраїнському конкурсі на кращу науково-методичну розробку* в системі післядипломної педагогічної освіти (м. Київ, 2012). Різні аспекти дослідження

висвітлено в доповідях і повідомленнях на *міжнародних* наукових заходах: *форумах* “Особистість в єдиному освітньому просторі” (м. Запоріжжя, 2013, 2014), *конференціях* “Сучасні проблеми гуманітарної освіти” (м. Вінниця, 2012), “Мова – література – культура в контексті національних взаємозв’язків” (м. Бердянськ, 2013), “Формування мовної особистості в багатоступеневій системі освіти: досвід, реалії, перспективи” (м. Івано-Франківськ, 2013), “Неперервна освіта нового сторіччя: досягнення та перспективи” (м. Запоріжжя, 2015), “Реалії та перспективи євроінтеграційного розвитку післядипломної педагогічної освіти України” (м. Ужгород, 2015); *усеукраїнських конференціях* “Актуальні проблеми культури української мови та мовлення” (м. Острогож, 2012), “Формування професійно успішної особистості як ключова домінанта розвитку сучасної університетської освіти” (м. Миколаїв, 2012), “Слово, речення, текст: когнітивний, прагматичний та лінгводидактичний аспекти” (м. Херсон, 2012, 2013), “Бугайківські читання” (м. Ніжин, 2012, 2014, 2016), “Проблеми освітнього і наукового контентів професійної підготовки вчителів-філологів” (м. Глухів, 2013), “Проблеми післядипломної освіти педагогів: реалізація компетентнісної парадигми в освіті як основа суспільного розвитку” (м. Ужгород, 2014), “Розвиток національно-мовної особистості в умовах неперервної освіти: надбання, реалії, перспективи” (м. Умань, 2014, 2015), “Антропоцентрична скерованість сучасної наукової лінгвістичної парадигми” (м. Миколаїв, 2016), “Актуальні проблеми лінгводидактики: реалії та перспективи” (м. Херсон, 2016), “Реалії та перспективи євроінтеграційного розвитку післядипломної педагогічної освіти України” (м. Ужгород, 2016); *семінарах* “Слово, речення, текст: когнітивний, прагматичний та лінгводидактичний аспекти” (м. Херсон, 2012), “Формування мовної особистості в контексті багатоступеневої національної освіти” (м. Умань, 2015), “Культуромовна особистість фахівця у ХХІ столітті” (м. Суми, 2016), “Формування національно-мовної особистості в контексті багатоступеневої національної освіти” (м. Умань, 2017); щорічних *регіональних* методологічних заходах Миколаївського обласного інституту

післядипломної педагогічної освіти (м. Миколаїв, 2012–2016).

Публікації. Результати дослідження представлено у 22 одноосібних наукових працях: у 14 опубліковано *основні* наукові результати дисертації; 6 засвідчують *апробацію* дисертаційних матеріалів, 2 *додатково* відбивають наукові результати дисертації.

Структура й обсяг дисертації. Робота містить анотацію, зміст, перелік умовних скорочень, основну частину (вступ, три розділи й висновки), 11 додатків. Після кожного розділу – список використаних джерел (293 найменування). Загальний обсяг дисертації – 436 сторінок, із яких – 210 сторінок основного тексту. Робота має 25 таблиць і 14 рисунків (6 таблиць і 3 рисунки повністю заповнюють площу 11 сторінок), 2 формули.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ТЕКСТОТВІРНИХ УМІНЬ ВИПУСКНИКІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ СИНТАКСИСУ СКЛАДНОГО РЕЧЕННЯ

1.1. Теоретичні основи текстоцентризму

Процес формування текстотвірних умінь (далі – ТТУ) учнів стає більш ефективним, якщо ґрунтується на міцній теоретичній основі – лінгвістиці тексту й теорії текстотворення. Про це свідчать розвідки лінгводидактів Т. Донченко [65], Л. Кратасюк [112], Л. Мамчур [136], В. Мельничайка [141], Г. Михайловської [146], М. Пентилюк [164], В. Статівки [202], Г. Шелехової [216] і практика навчання української мови. За належного засвоєння відомостей про текст і правил побудови його школярі покращують ТТУ сприймати, інтерпретувати, відтворювати й створювати висловлювання, а за допомогою навичок самоконтролю – вправно редагувати їх. Тому слід проаналізувати найбільш вагомі для формування ТТУ учнів наукові поняття, з яких “текст” і “текстотворення” в нашому дослідженні є основними.

1.1.1. Текст як наукове поняття. Для вироблення в учнів умінь різноаспектної роботи над текстом лінгводидактична наука спирається на певну термінологічну систему з мовленнєвознавства. Це зумовлює необхідність осмислення з погляду лінгвістики понять *текст, дискурс; типологія текстів; структурні одиниці, форми текстів; тип, стиль і жанр мовлення* (основні текстові категорії розглянуто в п.1.1.2).

Текст є різноплановим явищем, тому вчені (А. Нікітіна, О. Селіванова, В. Статівка) схиляються до думки про неможливість вивести універсальну дефініцію його. Але, як слушно зауважує В. Статівка, усі “визначення тексту, дані з теоретико-інформаційної, структурно-семантичної, комунікативної, типологічної й інших позицій, перебувають у відношеннях доповнення” [202, с. 98]. Складність такого феномену, як текст, відбивають дефініції, наведені в табл. 1.1.

Таблиця 1.1

Визначення тексту в сучасній лінгвістичній науці

Визначення	Автор (джерело)
1. Текст – одиниця мови	
Одиниця вищого рівня системи мови (фонема – морфема – словосполучення – речення – текст).	А. Вернадська [25, с. 706]
Системне утворення, що формується зі з'єднаних речень (простих і складних) на смисловій, композиційній, синтаксичній основі.	В. Рінберг, Г. Усатенко [181, с. 52]
2. Текст – продукт мовлення	
Це писемний або усний мовленнєвий масив, що становить лінійну послідовність висловлень, об'єднаних у ближчій перспективі смисловими, формально-граматичними зв'язками, а в загально-композиційному, дистантному плані спільною тематичною й сюжетною заданістю.	Д. Баранник [209, с. 627]
Це витвір мовленнєвотворчого процесу, що характеризується завершеністю, є об'єктивованим у вигляді письмового документа, літературно обробленим відповідно до типу цього документа; твір, що містить назву (заголовок) і низку особливих одиниць (надфразних єдностей), об'єднаних різними типами лексичного, граматичного, логічного, стилістичного зв'язку, і має певну цілеспрямованість і прагматичну настанову.	І. Гальперін [35, с. 18]
Висловлювання, що являє собою усну чи писемну монологічну або діалогічну змістову й структурно завершену систему з кількох чи багатьох речень, яким властива інформаційна насиченість і виражене ставлення автора до висловленого повідомлення.	М. Пентилюк [164, с. 98]
3. Текст – комунікативне утворення	
Текст – результат спілкування..., його структурно-мовна складова і одночасно кінцева реалізація; структура, в яку втілюється “живий” дискурс після свого завершення.	Ф. Бацевич [2, с. 147]
Цілісна семіотична форма лінгвопсихоментальної діяльності мовця, концептуально та структурно інтегрована, що служить прагматичним посередником комунікації й діалогічно вбудована до семіотичного універсуму культури.	О. Селіванова [189, с. 599–600]
4. Текст – інтегральне явище	
1. Елемент мовної системи; результат інтеграції всіх мовних засобів, унаслідок чого витворюється нова значущість, яка характеризується вже власними структурувальними, семантичними ознаками. 2. Одиниця, співвіднесена з МД.	А. Загнітко [80, с. 781]
1. Реально висловлене речення або сукупність речень, що можуть служити матеріалом для спостереження за фактами певної мови. 2. Уся сума актів мовлення, створених колективом носіїв цієї мови. 3. Процес і продукт розв'язання екстралінгвістичних завдань мовними засобами. 4. Об'єднана смисловим зв'язком послідовність одиниць мовлення: висловлень, абзаців, розділів та ін.	А. Коваль [104, с. 5]
1. Максимальна одиниця мови найвищого рівня мовної системи. 2. Продукт мовлення. 3. Одиниця, що виражає судження. 4. Цілісне і зв'язне повідомлення, складене для передавання й збереження інформації. 5. Сума, сукупність або множина фраз. 6. Структурно-смислова єдність.	І. Кочан [111, с. 31]

А. Вернадська, В. Рінберг, Т. Усатенко акцентують увагу на мовній природі тексту, що відповідає граматичному підходові. Учені аналізують реалізацію логічних законів текстотворення, а текстом називають організовану послідовність речень – найвищий ярус синтаксису й одиницю мови. У дефініціях Д. Баранника, І. Гальперіна, М. Пентилюк сутність тексту розкрито через реалізацію його в мовленні: висловлювання; передане засобами мови розгорнуте мовленнєве повідомлення, що матеріально втілює авторську інтенцію. Загальна абстрактна схема побудови тексту стає реальною в процесі мовленнєвої діяльності (далі – МД). Ф. Бацевич, О. Селіванова тлумачать текст як комунікативне утворення, ускладнене психічними, соціальними, прагматичними й іншими чинниками мовної особистості. А. Загнітко, А. Коваль, І. Кочан обстоюють ідею одночасного існування тексту на різних рівнях: мовно-мовленнєвому, когнітивному, комунікативному.

У нашому дослідженні текст визначаємо комплексним явищем – мовно-мовленнєвим. На мовному рівні текст – це структурно-змістова цілісність простих і складних речень (далі – СР), поєднаних відповідно до мовних норм і правил. Але він не належить виключно до елементів мовної системи. За словами Н. Кондратенко, складаючись із мовних одиниць, текст “перебуває поза межами мовних рівнів. <...> Демонструє насамперед результативність МД людини, представляючи її у формі вербальних утворень” [108, с. 13]. Тобто текст передусім є одиницею мовлення й продуктом МД, у якому, утілюючи замисел автора, відбиваються й мова, і мовлення (мовленнєвий рівень). Статусу висловлювання текст набуває лише в певній ситуації спілкування. Тому “слід розмежовувати моделі текстів – елементи мовної системи, які мають інваріантний характер і входять у парадигматичні відношення..., і тексти – одиниці мовлення, що мають варіантний характер і входять у синтагматичні відношення... в процесі комунікації. Тексти – одиниці мовлення – є мовленнєвою маніфестацією мовних моделей текстів” [69, с. 47].

Отже, **текст** – 1) складне мовне утворення будь-якого обсягу, що містить двоє й більше речень, упорядкованих за граматичними, композиційними,

смисловими нормами й правилами; 2) результат усного чи писемного мовлення, що характеризується цілеспрямованістю, структурно-змістовою організацією й інформативністю.

У різні роки синонімом до поняття “текст” у мовознавстві вважали поняття “дискурс”. Нині науковці (Ф. Бацевич [2, с. 138], О. Селіванова [189, с. 119], О. Яшенкова [225, с. 91]) розглядають дискурс ширше й тлумачать його як інтерактивне явище, мовний фрагмент живої реальності з урахуванням особистостей учасників, їхніх знань, ситуації спілкування, а текст – лише як продукт цього процесу. Нам імпонує думка М. Пентилюк, яка вважає дискурсом “сукупність взаємопов’язаних висловлювань (текстів), що реалізуються в певних соціально-культурних, часових і просторових умовах з урахуванням діяльності учасників комунікації (адресанта й адресата); процес вербального й невербального спілкування” [198, с. 58]. А. Нікітіна наголошує, що текст і дискурс – не антагоністичні, а взаємозумовлені поняття, які за певних умов можуть бути частиною один одного [151, с. 27]. Текст, що його сприймають, перетворюється на дискурс унаслідок наповнення індивідуальним смислом у процесі когнітивної, психологічної, естетичної діяльності адресата. І навпаки: коли автор створює висловлювання, то живий, динамічний дискурс наближується до тексту (за Ф. Бацевичем, “осаджується, ... вичерпується в ньому” [2, с. 147]), тому що стає фіксованим (рис. 1.1).



Рис. 1.1. Взаємозв’язок тексту й дискурсу

Отже, текст – це продукт МД, висловлювання різного обсягу й форми, а *дискурс* – те саме висловлювання, але сукупно з усіма позамовними чинниками, що супроводжують процес продукування / сприймання його. І хоча в шкільній практиці термін “дискурс” не вживають, учні мають засвоїти (практично), що саме в дискурсі (“текстові в дії”) мовець ураховує обставини

спілкування, орієнтується на адресата й виражає певне ставлення до повідомлення.

З огляду на багатоаспектність поняття “текст” до визначення типів його учені застосовують переважно інтеграційний підхід. Деякі **типології** узагальнено представимо в табл. 1.2. Як бачимо, різновиди текстів учені виділяють за лінгвістичними (Т. Єщенко, М. Пентилюк), комунікативними (Ф. Бацевич, М. Пентилюк, О. Селіванова), функційно-прагматичними (Ф. Бацевич, І. Кочан, О. Селіванова), психолінгвістичними (М. Пентилюк, Ф. Бацевич), соціолінгвістичними (Т. Єщенко, І. Кочан, М. Пентилюк, О. Селіванова) й іншими критеріями. Найбільш часто дослідники беруть до уваги такі параметри текстів, як форма репрезентації (усні / письмові, монологічні / діалогічні тексти), стильова й жанрова належність (художні, наукові, офіційно-ділові, публіцистичні, релігійні, розмовно-побутові; усі жанри в межах кожного стилю), наявність суб’єктів спілкування – автора й адресата (авторські/анонімні; адресатні/безадресатні), рівень підготовленості (підготовлені/спонтанні). У нашому дослідженні використовуємо класифікацію Т. Єщенко [74, с. 67–134] як таку, що враховує мовно-мовленнєву природу тексту, прагматичні умови текстотворення й узгоджується з текстознавчою термінологією сучасної шкільної лінгводидактики (див. Додаток В.1).

Опрацювання інтерпретацій і типологій тексту спрямовує наше дослідження на визначення основних його **структурних одиниць**. За висновками А. Загнітка [78], М. Пентилюк [164, с. 99], О. Пономарева [206], у межах лінгвістичного (структурно-мовного) підходу на структурно-семантичному рівні текстові ознаки виявляють речення (висловлення) і складне синтаксичне ціле (далі – ССЦ); на структурно-композиційному – абзаци й відносно самостійні компоненти.

Найнижчою завершеною за змістом мовною текстовою одиницею, що слугує засобом відображення думки, є **речення**. У побудові тексту речення виконують різні функції, відповідно до яких В. Мельничайко виділяє

Таблиця 1.2

Поліаспектні типології текстів

Автор (джерело)	Критерії	Типи текстів
Ф. Бацевич [2, с. 151–153]	Канал комунікації – форма вияву й органи чуття людини	Усні, письмові, друковані, комбіновані; зорові (друковані, письмові), слухові (радіотекст), комбіновані (телевізійні)
	Авторство	Авторські, анонімні (фольклорні), приховано авторські (анонімні документи)
	Рівень підготовленості	Підготовлені, спонтанні
	Тип уживання мовного коду	Вербальні, креолізовані (текст і зображення)
	Алгоритмізованість уживання мовних засобів	Фіксовані, нефіксовані
	Функційно-прагматичний	Нормативні, оцінні, описові
	Пізнавально-емоційна вартісність	Прецедентні, патогенні
Т. Єщенко [74, с. 67–134]	Характер побудови	Від 1, 2, 3-ої особи
	Кількість учасників мовлення	Монолог, діалог, полілог
	Функційно-сміслові призначення	Опис, розповідь, роздум (міркування)
	Стильова співвіднесеність	Художні, нехудожні (наукові, офіційно-ділові, публіцистичні, конфесійні, розмовно-побутові)
	Форма репрезентації	Усні, письмові, друковані
	Жанрова належність	Усі наявні жанри в межах кожного стилю
М.Пентилюк [198, с. 245]	Лінгвістичний напрям (форма вираження, відображення дійсності, комунікативна мета)	Усні, письмові, нелінійні; художні, нехудожні; монолог, діалог; розповідь, опис, роздум
	Соціологічний напрям	Усні / письмові тексти усіх стилів; інформаційні, емотивні, фатичні, поетичні, метамовні
	Психолінгвістичний напрям	Спонтанні, підготовлені; фіксовані, напівфіксовані, нефіксовані
	Комунікативний напрям	Спрямовані на процес і на результат
О. Селіванова [189, с. 601]	Форма	Усні, письмові й друковані
	Наявність адресата	Адресатні, безадресатні
	Комунікативна спрямованість	Спрямовані на процес і на результат
	Регламентованість	Жорсткі (клішовані), узувальні (частково регламентовані), вільні (С. Гіндін)
	Функційно-прагматичний аспект	Описові (описові), наративні (оповідні), експланаторні (пояснювальні), аргументативні й інструктивні (Е. Верліх)
	Стильова належність	Художні, публіцистичні, наукові, ділові, релігійні
	Жанрова належність	Усі наявні жанри в межах кожного стилю
Тип дискурсу	Політичні, спортивні, юридичні, військові та багато ін.	

1) речення, адекватні абзацам (речення-абзаци актуального, концептуального характеру й речення-скріпи); 2) ті, що будують ССЦ (автосемантичні речення, граматично не пов'язані з іншими, що містять найбільш важливу інформацію; синсемантичні, що конкретизують зміст автосемантичного речення) [141, с. 20].

Сказане представимо схематично (рис. 1.2).



Рис. 1.2. Речення як структурна одиниця тексту

СР можуть належати до будь-якої з названих груп, що підтверджує високий текстотвірний потенціал їх в організації структури й змісту висловлювання.

На мовленнєвому рівні науковці М. Вінтонів [30, с. 86], А. Загнітко [81, с. 143] виділяють іншу текстову одиницю – **висловлення** (реалізоване речення), що належить до одиниць комунікативного синтаксису. Від речення воно відрізняється тим, що в межах його відбувається актуальне членування, тобто наявний тема-рема-тичний зв'язок та інтонаційне оформлення. У процесі текстотворення використовуємо речення / висловлення, які об'єднуємо в семантико-структурні композиції – цілісні, завершені інформаційні (описові, розповідні, аргументувальні, аналізувальні) чи верифікаційні (з метою ствердження, порівняння й ін.) висловлювання [164, с. 99].

Вищою текстовою одиницею визначено **ССЦ** (І. Вихованець, О. Караман, С. Караман, М. Плющ, О. Пономарів, В. Різун, О. Селіванова). У різні роки ССЦ називали *довгим періодом* (В. Виноградов), *складною синтаксичною єдністю* (М. Жовтобрюх), *надфразною єдністю* (П. Дудик), *великою синтаксичною сполукою* (І. Білодід), *прозаїчною строфою* (Г. Солганик) та ін. За О. Селівановою, ССЦ – “сукупність семантично та граматично поєднаних висловлень, яка

характеризується єдністю теми й особливим синтаксичним зв'язком компонентів” [189, с. 557]. Оскільки поняття “ССЦ” для розуміння учнів 9-х класів є доволі складним (ССЦ не має формальних показників, а обсяг його може сягати кількох абзаців), зі змісту чинної програми з української мови [149] його вилучено. Увагу фокусуємо на формуванні в школярів умінь поєднувати речення (висловлення) для забезпечення оптимальної зв'язності й цілісності текстів.

На структурно-композиційному текстовому рівні функціують якісно інші одиниці: *відносно самостійні частини* (глави, частини, розділи й ін.) й *абзаци* [64, с. 22; 71, с. 340; 103, с. 333; 113, с. 46]. Абзац – це “частина тексту (чи весь текст) від одного відступу до наступного, сформована з одного, частіше з кількох чи багатьох речень, які становлять відносно завершене семантичне й граматичне ціле” [71, с. 340]. І. Кочан зауважує, що абзац містить тематичне речення, а чинниками виділення його є новизна, важливість інформації, логічна несумісність нової інформації з попередньою, емоційність виділення деталі [111, с. 40]. Учні мають засвоїти вимоги до правильної побудови абзацу: викладати лише одну тему, дотримуватися зв'язку з тематичним реченням і наступним, головну думку висловлювати на початку чи в кінці абзацу [163, с. 242].

На підставі аналізу текстових одиниць констатуємо, що складники семантико-структурного й структурно-композиційного рівнів тексту є взаємопов'язаними. Для побудови тексту використовують максимальні одиниці мови (речення), що стають мінімальними одиницями мовлення (висловленнями); в організації абзацу провідну роль відведено тематичному реченню. У роботі з формування ТТУ необхідно, щоб учні добре осмислили поняття “структура тексту”, адже, “лише сприймаючи текст як єдність, що складається з певних елементів, між якими існують різноманітні смислові зв'язки і відношення, можна повністю усвідомити зміст і призначення будь-якого тексту” [141, с. 4].

З метою формування ТТУ учнів у процесі навчання СР слід звертатися до текстів різних **форм**: а) мовленнєвої презентації (усних і письмових); б) організації мовлення (діалогічних, полілогічних і монологічних). Чи будуть такі висловлювання однаково дидактично значущими? Для того щоб відповісти

на це запитання, проаналізуємо ступінь активності функціонування СР у текстах різних форм.

Найбільш поширеною є наукова думка про існування тексту як в *усній*, так і в *писемній формі* [56; 78; 130, с. 12; 183; 195; 196; 209, с. 679]. Оскільки завдання усних текстів – забезпечити безпосереднє спілкування, а письмових – передати інформацію опосередковано, другим притаманні більша розгорнутість, додержання мовної норми, певні особливості структурно-граматичної організації (довгі повні речення) [209, с. 752]. Зі сказаного випливає, що в роботі з формування ТТУ учнів об'єктом аналізу мають стати переважно письмові тексти, у структурі яких СР виявляють текстотвірні можливості більш виразно.

Комунікативну єдність тексту зумовлюють *монологічна, діалогічна й полілогічна форми* організації мовлення. Лінгвісти Д. Баранник [209, с. 370], А. Коваль [103, с. 334] наголошують, що *монолог* характеризують завершеність, повнота думок і літературна мова, тому для нього властиві розгорнуті конструкції й СР. Констатуємо, що така особливість монологів зумовлює активне функціонування СР у них, а тому сприяє належному засвоєнню мовних (граматичних, пунктуаційних, інтонаційних) і текстотвірних норм, а також формуванню ТТУ. Беремо до уваги наукові розвідки Ф. Бацевича [2, с. 70], Т. Єщенко [74, с. 93], словникову статтю енциклопедії “Українська мова” [209, с. 151] і визначаємо низку характеристик *діалогічних текстів*, що зумовлює обмеженість функціонування СР у них: 1) обставини спілкування (швидкість обміну репліками, емоційність, роль паралінгвістичних засобів); 2) особливості реплік (формальна неповнота, лаконічність, синтаксична взаємозалежність); 3) мовні засоби (синтаксично неправильні форми, речення компактної структури й різної модальності). Відзначаємо, що чітко сформульовані репліки з короткими СР (також із ситуативно неповними частинами) є зрозумілими адресатові, тому формування ТТУ учнів на основі діалогів різних стилів має бути принагідним. Для *полілогу* типовими є “тематичні перескакування, складна взаємодія реплік, розрив діалогічних єдностей” [198, с. 189]. Виходячи з цього, для вироблення умінь комунікативно виправдано вживати СР вважаємо доцільним залучати

учнів до сприйняття й продукування передусім публічних полілогів (ділових, наукових і публіцистичних). Адже такі тексти є “більш регламентованими, підпорядкованими вимогам жанру й внутрішньому контролю мовця” [138, с. 321], а тому передбачають функціонування СР у них.

На підставі сказаного основним засобом формування ТТУ учнів визначаємо монолог, оскільки це найбільш організований вид мовлення, “це вже текст з усіма властивими текстовому масиву закономірностями побудови речення в мовному потоці, оформлення зв’язків між реченнями” [209, с. 370].

Будь-яке висловлювання має певне комунікативне призначення, що й зумовлює диференціювання текстів різних **типів мовлення**: опису, розповіді та роздуму. Оскільки наше дослідження присвячено розробленню методики формування ТТУ у зв’язку з навчанням синтаксису СР, визначимо СР, характерні для кожного типу мовлення.

Опис – функційно-смісловий тип мовлення, “основним змістом якого є зовнішня характеристика чи розкриття внутрішніх ознак предмета, явища в статистиці” [138, с. 267]. Типовими граматичними засобами оформлення опису є такі СР: з прямим порядком слів і дієслівними формами одночасної дії; з дієсловами-присудками у формі теперішнього й минулого часу; з перелічувальною структурою рівноправних частин (складносурядні (далі – ССР) і безсполучникові складні речення (далі – БСР)); з односкладними частинами (називними / безособовими зі значенням стану); з неповними частинами, у складі яких є уточнювальні обставини; складнопідрядні речення (далі – СПР) з означальними й обставинними (зі значенням порівняння, наслідку, міри й ступеня) підрядними частинами [163, с. 127; 204, с. 267]). З метою формування в учнів умінь свідомо вживати СР в описах фокусуємо увагу на комунікативній структурі СР (відоме називає предмет і частини його, а нове – ознаки предмета, передані реченнями з паралельним зв’язком [163, с. 127]), на синтаксичному паралелізмові як одному з мовних засобів зв’язку речень.

В основі **розповіді** “лежать часові відношення, розвиток подій, процесів; повідомлення про дії предмета в певній послідовності” [198, с. 222], тому на рівні

синтаксису СР для розповіді характерними є: 1) прямий порядок слів у предикативних частинах; 2) дієслова-присудки зі значенням послідовності дій; з часовою одно типовістю / різнотиповістю переважно доконаного виду; 3) СПР з обставинними підрядними частинами (зі значенням місця, часу) [138, с. 315; 163, с. 154]. З метою набуття ТТУ сприймати й створювати розповіді учні 5–9-х класів опрацюють різножанрові висловлювання: оповідання, листи, замітки, казки, байки тощо.

Роздум “відповідає формі абстрактного мислення – умовиводу, що виконує особливе комунікативне завдання – надає мовленню аргументованого характеру – й оформлюється за допомогою лексико-граматичних засобів причиново-наслідкової семантики” [204, с. 321]. Причиново-наслідкові зв’язки, що становлять основу роздуму, зумовлюють активність відповідних СР: 1) великого обсягу; 2) з частинами, ускладненими відокремленими зворотами; 3) СПР з підрядними з’ясувальними (*З цього випливає, що... . Припустимо, що....*) й обставинними частинами (зі значенням причини, наслідку й умови); 4) з різними видами сполучникового й безсполучникового зв’язку [16, с. 159; 204, с. 323–324].

Як підсумок констатуємо, що поняття “тип мовлення” учні мають засвоювати на основі “сукупності ознак, які стануть способом розпізнавання різних типів мовлення (текстів), продукування та редагування їх” [67, с. 25–26]. Й однією з таких ознак є засоби синтаксису СР, характерні для певного типу мовлення.

Своєрідність текстів кожного типу мовлення залежить від стилістичних особливостей, що спонукає нас до аналізу поняття “**стиль мовлення**”. Стиль мовлення – “суспільно усвідомлений внутрішньо цілісний... спосіб використання мови, принцип вибору і комбінування мовних засобів, який забезпечує реалізацію функції суб’єктивно-духовного впливу” [140, с. 143]. С. Єрмоленко [209, с. 256], Л. Мацько [140] й ін. виокремлюють дві групи стилів: розмовний і книжні (науковий, офіційно-діловий, художній, публіцистичний, конфесійний). Для кожного з них визначальним є певний набір мовних засобів і специфічна організація. Оскільки наше дослідження пов’язано з вивченням СР, далі стисло розглянемо особливості функціонування СР у різних стилях.

Тексти *розмовного стилю* відображають неофіційне спілкування людей, існують в усній формі, тому в них переважають прості речення. Проте А. Коваль зазначає, що розмовний стиль не уникає й СР із негроміздкою структурою, неповними частинами й інверсованим порядком слів і частин [103, с. 217–220].

Науковий стиль потребує містких і водночас компактних синтаксичних структур, що й зумовлює активне функціонування СР (Д. Ганич, І. Олійник [37, с. 147], О. Кулик [119, с. 12], С. Руденко [126, с. 153], М. Пентилюк [198, с. 168]). О. Пономарів зауважує, що оскільки сполучники більш чітко передають смислові й логічні зв'язки між частинами СР, то в науковому стилі СПР переважають над БСР [172, с. 180]. На думку П. Дудика [70, с. 77], Л. Мацько [140, с. 284], логічність, точність і послідовність викладу наукових текстів вимагає ускладнення частин СР зворотами, вставними словами, а від СПР з підрядними з'ясувальними, головна частина яких є односкладною, – виконання ролі конструкцій зв'язку висловленої думки: *Можна припустити, що...* та под. *Офіційно-діловому стилеві* властиві стислість, чіткість, висока стандартизація викладу, тому на рівні синтаксису СР диференційними ознаками таких текстів визначено такі: 1) прямий порядок слів і частин; 2) безособові й наказові форми дієслів-присудків; 3) СПР з підрядними обставинними частинами (зі значенням причини, мети, наслідку й умови); 4) різні види сполучникового й безсполучникового зв'язку частин СР [37, с. 175; 74, с. 116]. Уживання СР у *художніх* текстах підпорядковано закону естетичної організації змісту й форми, а в *публіцистичних* – настанові автора звертатися до розуму й почуттів адресата, що спричиняє “відсутність специфічних мовних прикмет” [75, с. 450] і “широке використання найбільш виразних та емоційно маркованих СР різної структури” [140, с. 253]. С. Омельчук зауважує, що СР слугують основою для творення зображувально-виражальних засобів (стилістичних фігур): порівняння, антитези, паралелізму, синтаксичної анафори, градації, парцеляції, ампліфікації, полісиндетону, асиндетону, зевгми, риторичного питання [160, с. 56–57]. Комунікативна мета текстів *конфесійного стилю* є багатоплановою: емоційний вплив, християнське просвітництво, виховання на засадах духовності (А. Капелюшний, Л. Мацько). Книжність стилю

й високий рівень експресивності забезпечують СР, що слугують основою для утворення тропів і фігур (інверсії, синтаксичної анафори, градації, антитези, риторичного питання, синтаксичного паралелізму) [204, с. 615–616; 209, с. 273].

Отже, аналіз наукових робіт дає змогу зробити висновки: 1) на стилістичну значущість СР впливають стилістичні якості предикативних частин і порядок розташування їх, спосіб зв'язку, ступінь поширеності й особливості інтонування; 2) для формування ТТУ учнів під час вивчення СР передусім варто звертатися до стилів із високим ступенем уживання СР і до тих, з якими учні стикаються найбільш часто (наукових, художніх і публіцистичних), а до решти – принагідно.

У межах кожного з функційних стилів виділяють мовленнєві **жанри** – види висловлювань, “що створюються на основі стійких, повторюваних, тобто відтворюваних, моделей і структур у мовленнєвих ситуаціях...” [163, с. 56]. В. Дементьєв [57], Л. Мацько [140, с. 213] на основі ідеї полярних комунікативних намірів протиставляють жанри *фатичного мовлення* (для спілкування) й *інформативного* (для повідомлення про щось). У сучасній же лінгвістиці найбільш відомою є концепція Т. Шмельової, яка об'єднує мовленнєві жанри навколо таких характеристик: 1) комунікативна мета (інформаційні, оцінні, етикетні, імперативні); 2) концепція автора й адресата (свій / чужий, старший / молодший, рівний / підлеглий; авторитетний / неавторитетний); 3) подійний зміст (віднесеність до особистісної сфери автора / адресата, часова перспектива, оцінка, кількість подій); 4) комунікативне минуле (реактивні, ініціативні); 5) комунікативне майбутнє (визначає певну послідовність жанрів, як-от: прохання – згода / відмова); 6) мовне втілення (усі можливі способи мовного оформлення) [219, с. 4–6]. Відзначаємо, що жанр характеризується своєрідністю композиції, теми, структури та стилю; йому властива максимальна конкретність, яка “дозволяє наблизити навчання до безпосередніх потреб комунікативної практики” [198, с. 78].

Ураховуючи вимоги програм [149; 173], рекомендації Н. Голуб [44, с. 15] і О. Горошкіної [49], для формування ТТУ учнів звертаємося до текстів виразної жанрової природи: повідомлень, рецензій, оповідань, листів, виступів під час

дискусії, інтерв'ю, віршів, статей, нарисів, байок, гуморесок, казок, легенд, переказів, загадок, прислів'їв та ін., а також застережень, подяк, привітань, вибачень, співчуттів, згод / незгод, розпитувань тощо.

Отже, у результаті аналізу лінгвістичної літератури теоретично обґрунтовано поняття *текст*, *одиниці й форми тексту*, типологічна, стильова й жанрова належність висловлювань; визначено необхідність навчання синтаксису СР на текстовій основі.

1.1.2. Текстотворення й роль складного речення в ньому. Оскільки речення є однією з текстових мовних одиниць, знання учнів про СР стане повноцінним, а вироблення ТТУ результативним, якщо СР розглядати як складник тексту, “з урахуванням функції, яку вони виконують у ... мовленні” [142, с. 172], визначати роль їх у створенні висловлювання й таким чином удосконалювати синтаксичну й мовленнєву компетентності школярів. Логіку викладу підпорядковуємо аналізу двох центральних для нашого дослідження понять: “текстотворення” й “СР”. Для цього розв’яжемо низку завдань: визначимо зміст поняття “текстотворення” й основні закони його; з’ясуємо сутність СР як синтаксичної одиниці; визначимо підходи до вивчення СР у лінгвістиці й роль СР у побудові тексту.

Поняття “**текстотворення**” науковці вживають у двох значеннях: 1) “розділ лінгвістичного вчення про текст, предметом якого є мовні закономірності формування тексту” [91, с. 17–18]; 2) послідовне розгортання тексту, перехід від однієї текстової одиниці до іншої (М. Димарський, Г. Москальчук, О. Пономарів, В. Різун).

Орієнтуючись на предмет нашого дослідження, проаналізуємо дефініції текстотворення в другому значенні його (табл. 1.3).

Розроблення основних понять теорії текстотворення триває, тому словникова стаття “текстотворення” в лінгвістичних [37; 79; 138; 189; 209] і лінгводидактичних [39; 150; 154; 198] лексикографічних джерелах відсутня. У більшості ж наукових розвідок “текстотворення” визначено як процес: темарематична взаємодія (Г. Золотова, Н. Онопенко, М. Сидорова), перехід від

одного речення до іншого (К. Белоусов, І. Мойсеєва, Г. Москальчук), фаза текстової комунікації (Т. Радзієвська).

Таблиця 1.3

Визначення поняття “текстотворення” в сучасній лінгвістичній науці

Дефініція	Автор (джерело)
Процес, перехід від одного речення до іншого, що включає аналіз мовних засобів і способів лінійної впорядкованості тексту, який ураховує еквівалентності, що виникають під час слідування від одного речення до іншого (інших), від однієї текстової єдності до іншої (інших) контактено або дистантно.	К. Белоусов, І. Мойсеєва, Г. Москальчук [4, с. 107]
Опис тема-рематичних взаємодій між висловленнями й рематичною домінантою текстового фрагмента.	Г. Золотова, Н. Онипенко, М. Сидорова [88, с. 23]
Процес формування тексту.	С. Ільєнко [91, с. 17–18]
Процес, здатність брати участь у творенні тексту, властивість “будувати” текст, поєднуючи в одне ціле всі частини його й окремі речення з урахуванням комунікативної настанови, цілісного смислу, спільного загального задуму – усіх чинників, що зумовлюють творення або інтерпретацію його.	Н. Конопленко [109, с. 2]
Процес, одна з двох фаз системи текстової комунікації, поряд із фазою рецепції тексту.	Т. Радзієвська [177, с. 98]

Відзначаємо, що не всі дефініції є беззаперечними. Зокрема, видається сумнівним, що процес текстотворення характеризують “здатність” і “властивість” (Н. Конопленко), оскільки здатність – “можливість здійснювати, виконувати щонебудь... [200, с. 531]”, властивість – “якість, ознака, характерні для когочого-небудь” [199, с. 703]. Дефініція С. Ільєнко не містить істотних ознак аналізованого поняття, тому, на нашу думку, її не можна вважати вичерпною.

Констатуємо, що текстотворенню властива процесуальність і воно охоплює низку операцій, які взаємодіють складним чином: утворення окремих речень (висловлень), взаємозв’язок (безпосередній і на відстані) і порядок зчеплення їх. Отже, лінгвістичне явище **текстотворення** тлумачимо як *процес, сукупність послідовних переходів від однієї текстової одиниці до іншої за допомогою засобів міжфразного зв’язку, що забезпечують тематичну єдність, структурну, змістову й комунікативну цілісність висловлювання.*

Кожен текст розгортають за **законами текстотворення** – законами “прагматичних, семантичних і комунікативних процесів, що організують мовний матеріал і приводять зрештою до створення цілісного... утворення – тексту”

[163, с. 61]. Розрізняють закони інкорпорування й контамінації. **Закон інкорпорування** (лат. *incorporatio* – включення до свого складу) полягає в тому, що будь-яка наступна одиниця містить попередню як особливий компонент, як тему [151, с. 243]. Цей закон глибинного рівня “викликає актуальне (комунікативне) членування речення – поділ на тему (предмет мовлення) і рему (інформацію про предмет мовлення)” [198, с. 84]. Відзначаємо важливість закону інкорпорування для формування ТТУ: він допомагає учням помітити, що в смисловому сенсі вагомою є саме нова інформація, тому порядок частин СР і слів у межах їх не може бути випадковим. **Закон контамінації** (лат. *contaminatio* – змішування) “охоплює процеси переходу з глибинного рівня тексту на поверхневий” [151, с. 28] і “регулює взаємне пристосування форм речень, що розташовані в тексті одне за одним” [198, с. 84]. Це сприяє уникненню повторів, ліквідації зайвих суб’єктів або предикатів. Структуру СР теж підпорядковано дії цього закону: СР може містити неповні частини, пропущений член яких реципієнт установлює з контексту, звернувшись до попередніх речень або ґрунтуючись на ситуації спілкування. Отже, акцентуємо увагу на формуванні ТТУ учнів будувати структурно економні й водночас комунікативно повноцінні СР.

Текст створюють “передовсім з опертям на одиниці синтаксичного рівня [166, с. 89]”, оскільки “вони, як засіб і продукт МД, завжди є складними, ...надзвичайно багатоплановими явищами” [Там само, с. 89]. Особливу структурно-семантичну й функційну неоднорідність мають СР. Це положення спрямовує наше дослідження на розгляд **СР як лінгвістичного поняття**. За основу приймаємо дефініцію К. Шульжука: “СР – це синтаксична конструкція, що складається з двох і більше предикативних одиниць, пов’язаних відповідним синтаксичним зв’язком, і являє собою семантичну та комунікативну єдність” [221, с. 209]. Ґрунтуючись на працях П. Дудика [71, с. 244], А. Мойсієнка [205, с. 299] й К. Шульжука [221, с. 209], визначаємо головні ознаки СР: складна предикативність; комунікативна, смислова й граматична завершеність; цільнооформленість інтонаційного рисунку;

сполучниковий чи / і безсполучниковий синтаксичний зв'язок.

Протягом розвитку синтаксису як науки до вивчення СР сформовано різні лінгвістичні **підходи**: логіко-граматичний, формально-синтаксичний, структурно-семантичний, функційний, когнітивний, комунікативний і функційно-стилістичний [3; 19; 82; 189; 208; 212; 227]. Для формування ТТУ учнів особливу значущість мають два останні підходи, тому далі схарактеризуємо їх. Представники *комунікативного* підходу (І. Вихованець, М. Вінтонів, Н. Гуйванюк, А. Загнітко, Г. Золотова, М. Пещак, О. Селіванова, Р. Христіанінова) досліджують СР як одиницю мовлення – складне висловлення: вибір його, визначення семантики й особливостей функціонування з урахуванням ситуації спілкування. І. Вихованець [27, с. 50], А. Загнітко [82, с. 78], А. Мойсієнко [205, с. 304] зазначають, що комунікативної спрямованості СР набуває завдяки таким чинникам: 1) актуальному членуванню, що його виражають інтонація, місце фразового наголосу, порядок слів і розташування частин; 2) розповідній, питальній чи спонукальній меті висловлювання. Представники *функційно-стилістичного* підходу (П. Дудик, А. Коваль, Л. Мацько, М. Пентилюк, Л. Руденко й ін.) розглядають особливості функціонування СР у всіх стилях, синтаксичну синонімію СР, стилістичні функції порядку предикативних частин і слів, а також сполучних засобів зв'язку.

Розвідки лінгводидактів Н. Бондаренко [19], Т. Гнаткович і М. Пентилюк [166], Н. Голуб [46], Н. Дикої [61], О. Кулик [115; 119], С. Омельчука [157], А. Ярмолук [224] підтверджують актуальність вивчення в школі СР з урахуванням надбань сучасної лінгвістичної науки. Отже, під час експериментального навчання учні мають засвоїти низку положень: 1) призначення СР – формувати, оформлювати й передавати цілісну складну думку (логічний підхід); 2) СР будують за структурною схемою (формально-синтаксичний підхід); 3) СР є самостійною синтаксичною одиницею лише в контексті формально-синтаксичного підходу, а в мовленні, взаємодіючи з іншими висловленнями, воно втрачає автономність; 4) СР має взаємозв'язки між структурою й смислом (структурно-семантичний підхід); 5) СР – засіб

спілкування (комунікативний підхід) і пізнання (когнітивний підхід); б) СР реалізує функційні й виражальні можливості (функційний і функційно-стилістичний підходи).

Для нашого дослідження важливим є визначення понять “синтаксичний зв’язок” і “синтаксична функція” [209, с. 592, 595].

Синтаксичний зв’язок передбачає “зв’язок слів і частин СР, який служить для вираження взаємозалежності елементів словосполучення, членів речення і частин СР” [37, с. 255]. Згідно з функційним підходом у межах СР традиційно виділяють предикативний, підрядний і сурядний види зв’язку [37, с. 254; 189, с. 547–549; 209, с. 592; 221, с. 19]. У формально-логічному аспекті категорію **предикативності** пов’язують із виділенням підметів і присудків як граматичних центрів частин СР (за навчальними програмами [149; 173] – “граматичних основ”), що покладено в основу розрізнення словосполучення й речення, простого й СР. О. Селіванова стверджує, що між граматично рівноправними частинами СР існує **сурядний зв’язок** (паратак西斯), а між нерівноправними – **підрядний** (гіпотак西斯) [189, с. 546]. Основними й універсальними видами сурядного зв’язку є єднальний, протиставний і розділовий, а типологію підрядного визначає підпорядкування однієї частини СР іншій. У сучасних розвідках із синтаксису СР А. Загнітко [82, с. 80], А. Мойсієнко [205, с. 167] виділяють **безсполучниковий зв’язок**, беручи до уваги неоформленість його сполучниками / сполучними словами. Отже, залежно від того, за допомогою якого синтаксичного зв’язку і з використанням яких засобів об’єднано частини СР, учені розрізняють ССР (на основі сурядного зв’язку, з використанням сполучників сурядності й інтонації), СПР (на основі підрядного зв’язку, з використанням сполучників підрядності / сполучних слів та інтонації) і БСР (з недиференційованим зв’язком і використанням інтонації). Ці висновки беремо до уваги, оскільки методика шкільного навчання синтаксису СР ґрунтується на класифікації СР як сполучникових (ССР і СПР) і безсполучникових (БСР з рівноправними й нерівноправними частинами) [149].

Поняття “**синтаксична функція**” для нашого дослідження є основним. Його тлумачать як “роль, призначення синтаксичних одиниць і граматичних засобів у побудові... мовлення” [209, с. 595]. І. Вихованець [209, с. 595], О. Волобуєва [31, с. 139], С. Караман [96, с. 485], О. Пономарів [206, с. 455] провідною функцією речень визначають **текстотвірну**. Оскільки дисертаційну роботу тематично окреслюють межі навчання синтаксису СР, далі проаналізуємо текстотвірну роль саме цих синтаксичних одиниць.

У сучасних дослідженнях синтаксису триває виявлення й опис особливостей функціонування СР як компонентів висловлювання (М. Вінтонів [30], О. Волобуєва [31], І. Завальнюк [77], С. Ільєнко [90], О. Пономарів [206], І. Святобатченко [187], С. Шабат [215], Л. Шитик [217]). Текстотвірну функцію одиниць мови тлумачать як здатність “будувати” текст, пов’язувати разом усі частини його й окремі речення з урахуванням комунікативного наміру, цілісного смислу, загального задуму – усіх чинників, що зумовлюють творення чи інтерпретування його” [93, с. 125]. С. Ільєнко текстотвірну роль СР кваліфікує як вплив семантичної структури й формальної організації його на семантичний обсяг і структуру тексту [90, с. 355]. Констатуємо, що текстотвірна функція СР у текстовому розвитку не є наслідком самодостатності появи СР: СР виявляє її лише “в певній співвіднесеності з іншими синтаксичними одиницями” [Там само, с. 446]. Отже, **текстотвірною функцією СР** визначаємо його головну синтаксичну функцію: *роль у реалізуванні основних текстових ознак (членованості, цілісності, зв’язності, інформативності), створенні цілісного висловлювання за допомогою такої структурної, змістової й комунікативної організації, що забезпечує органічне поєднання текстових складників семантико-структурного (речень, висловлень, ССЦ) і структурно-композиційного (абзаців) рівнів відповідно до комунікативного наміру.*

М. Вінтонів [30, с. 296], Н. Грушко [54, с. 193–195], А. Загнітко [80, с. 763], Л. Мацько [140, с. 224] вважають, що про текстотвірну роль мовних одиниць доцільно говорити передусім у зв’язку з такими ознаками висловлювання, як членованість, цілісність, зв’язність та інформативність. Л. Засекіна

наголошує, що саме цілісність і зв'язність є умовою оптимального розуміння будь-якого тексту [83, с. 81]. Тому далі розглянемо названі текстові ознаки й визначимо основні текстотвірні функції СР в організації їх.

Членованість тексту “виявляється в його здатності бути поділений на певні смислові структурні частини” [198, с. 262]. Категорію членованості учні усвідомлюють із початкової школи, а закріплюють у 5-му класі. З'ясувавши відмінності між окремим реченням і текстом, вони доходять висновку, що текст містить речення (прості й СР), тоді як одне речення висловлювання не утворює.

Щоб школярі усвідомили текст як єдність, важливо опрацювати (практично) категорію **цілісності**. За І. Кочан, цілісність – тісний взаємозв'язок складників висловлювання, що виявляється на структурному (граматичному), смислового й комунікативному рівнях [111, с. 79]. *Структурна цілісність* – “конкретно-знаковий вираз тексту у вигляді мовних засобів, які класифікують за мовними... ознаками: фонемами, лексеми, синтаксеми” [2, с. 149]. *Смислова* зумовлює єдність теми й основної думки, зміст і логічну послідовність мовних одиниць. Для *комунікативної* визначними є прагматична цілеспрямованість висловлювання й вплив на адресата. Якою ж є роль СР в організації цілісності на всіх її рівнях?

Оскільки текст – це не випадкове нагромадження мовних одиниць, а чітко впорядкована система, СР як компонент її бере активну участь у формуванні **структурної (граматичної) цілісності**. Її забезпечує “система узгодженості граматичних форм і зв'язків” [74, с. 143]: займенникові, прислівникові заміни; чергування й зміна форм дієслів-присудків; семантика сполучників, сполучних і вставних слів; порядок слів [22, с. 26; 111, с. 33]. Беручи до уваги роботи О. Волобуєвої [31], А. Загнітка [78; 80, с. 762], В. Мельничайка [141, с. 40–41], О. Селіванової [189, с. 513], констатуємо, що, поєднуючись з іншими реченнями, СР може встановлювати ретроспективні (анафоричні, лівобічні) і проспективні (правобічні, катафоричні) зв'язки. За ретроспективного зв'язку СР містить вказівку на вже сказане: *Коли все (?) стихло, він (?) рушив*. За проспективного – на наступну інформацію: *Розглянемо ще один (?) спосіб фільтрування, який*

можна здійснити в лабораторних умовах. Уміле використання проспективного зв'язку в художніх, публіцистичних, наукових текстах, на думку В. Мельничайка, “є одним із засобів активізації уваги і збудження інтересу адресата до змісту висловлювання [141, с. 42]”. Отже, СР не лише упорядковує граматику тексту, установлює внутрішньотекстові структурні зв'язки, а й сприяє концентруванню уваги реципієнта, актуалізуванню інформації, накопиченню й утриманню її в пам'яті, розвиткові механізмів антиципації.

Уживання СР у тексті спрямовано також на реалізацію **сислової (тематичної) цілісності**. Оскільки “сукупність змісту часткових тем має вичерпувати зміст загальної теми” [141, с. 13], послідовність і смислове навантаження СР зумовлює зміст висловлювання, забезпечуючи повноту вираження авторського задуму. Тому під час текстотвірної діяльності (далі – ТТД) в учнів доцільно формувати вміння підпорядковувати СР темі й основній думці тексту, дотримуватися порядку СР, виявляти й усувати помилки в смисловій структурі СР. Т. Должикова [64, с. 26] й О. Селіванова [189, с. 153] зовнішніми ознаками цілісності тексту вважають обмеженість його вступом (зачином) і кінцівкою. Необхідний для цих мікротем обсяг інформації можуть охоплювати СР: *Відомо, що виголошення доповіді потребує серйозної підготовки* (СПР-вступ); *Пам'ятайте: повідомлення буде успішним, якщо врахувати обставини спілкування* (СР-кінцівка). Складаючи зачини, учні найчастіше використовують речення з указівками на обставини (час, місце), за яких відбувається зображуване, стисло характеристику героя чи визначення місця предмета мовлення серед інших [163, с. 62; 202, с. 125]. Усі ці смисли можна вдало передати за допомогою СПР. У наукових текстах СПР з підрядними з'ясувальними частинами, що містять висновок із попередньої інформації, виконують функцію узагальнення: *Зі сказаного випливає, що...* [172, с. 180]. Під час аналізу вступів і кінцівок до текстів важливо, щоб учні зрозуміли роль СР в організації цих елементів, а під час побудови їх – доцільно використовували СР.

Комунікативна цілісність – це смислове, граматичне й тема-рематичне підпорядкування кожного наступного речення попередньому [111, с. 33].

За прямого порядку “інформативно важливіша предикативна частина СР (рема) розміщується в постпозиції” [205, с. 304]. Тема-рематичні переходи між реченнями в межах ССЦ відбуваються різними способами, основними з яких С. Караман [96, с. 486], А. Коваль [103, с. 336], В. Мельничайко [141, с. 36], М. Пентилюк [198, с. 152] і К. Шульжук [221, с. 374] визначають послідовний (ланцюговий) і паралельний. За *послідовного зв'язку* “певний елемент попереднього речення (нове) стає вихідним пунктом (данім) у наступному й вимагає подальшого розгортання думки” [198, с. 191]. Наприклад: *Усі, хто бували на Шацьких озерах, чули легенду про острів посеред озера Світязь. Його існування дивує тим, що в цій частині водойми глибина сягає п'ятдесяти метрів (З часопису)*. Послідовний зв'язок унаочнює передусім ретроспективні відношення, його використовують у текстах усіх стилів. За *паралельного зв'язку* “елементи тексту виступають як рівнозначні, підпорядковані в контексті мовної одиниці вищого рівня” [Там само, с. 180], тому його часто супроводжує синтаксичний (структурний) паралелізм.

На думку А. Загнітка [80, с. 786], С. Карамана [96, с. 486], синтаксичному паралелізмові властиві однаковий порядок членів речення, збіг видо-часових форм дієслів-присудків: *Луги забувають торішню траву, Ліси забувають торішнє листя. Зерно забуває ріллю степову, А люди – своїх попередників лиця (М. Луків)*. Різноманітна комунікативна будова СР за допомогою послідовного зв'язку створює розповідні фрагменти тексту, а за допомогою паралельного – описові. Це орієнтує нас формувати в учнів такі вміння: виявляти відоме й нове в СР; установлювати тип міжфразного зв'язку між реченнями; моделювати СР, підпорядковуючи будову їх комунікативній меті; доцільно використовувати СР для побудови текстів різної типологічної природи.

Цілісність тексту забезпечує така категорія, як **зв'язність**. М. Вінтонів [30, с. 284], А. Загнітко [80, с. 762], О. Пономарів [206, с. 465] відзначають, що зв'язність має два рівні: *змістовий* (основні засоби – ключові слова й комунікативна наступність речень) і *структурний* (різні форми зв'язку).

За висновкам М. Вінтоніва [30, с. 285], В. Глухова [40, с. 88], А. Загнітка [80, с. 790], *змістова (глобальна) зв'язність*, або *когерентність*, між реченнями може існувати навіть без використання зовнішньо виражених засобів зв'язку. Під час сприйняття тексту реципієнт відтворює змістові зв'язки завдяки тому, що продуцент і реципієнт мають про предмет мовлення спільні фонові знання – пресупозиції [81, с. 43], а відображені об'єкти-денотати (предмети, явища, події) розміщує в логічній взаємозалежності й послідовності (часовій, просторовій) фактів і дій. Г. Михайловська слушно зауважує, що “послідовність як істотна ознака тексту має свою реалізацію в різноманітних видо-часових формах” [146, с. 43]. Тобто на рівні СР зв'язність тексту досягаємо співвіднесеністю видо-часових форм дієслів-присудків і відповідною смисловою структурою.

Зважаємо також на думку В. Мельничайка, що “положення про наявність зв'язків між сусідніми реченнями правильне до певної міри. Повна картина взаємозв'язку між реченнями як компонентами тексту набагато складніша” [141, с. 19]. Причина в тому, що міжфразні зв'язки у висловлюванні між СР й іншими текстовими елементами бувають не лише контактними (поєднують елементи тексту, розташовані поряд), а й дистантними (пов'язують віддалені елементи тексту) (В. Мельничайко [141, с. 33], В. Різун [180, с. 38]). О. Пономарів, В. Різун, Л. Шевченко [206, с. 466] переконують, що “радіус дії” певного СР залежить як від структури, так і від семантичної організації його. Отже, контактні зв'язки між СР й іншими реченнями сприяють послідовному розвитку певної мікротеми, дистантні ж пронизують весь текст, поєднують вступ і кінцівку, слугують плавному розгортанню теми.

Основу зв'язності становить тема-рематична наступність речень (М. Вінтонів [30], Т. Донченко [65], А. Загнітко [78], І. Святобатченко [187, с. 60–61]). За послідовного зв'язку логічні відношення між реченнями розгортають як причинові-наслідкові чи умовно-наслідкові. За паралельного – одне явище характеризують усебічно, порції нової інформації не мають взаємозалежних відношень, тому різні речення поєднано виключно комунікативним завданням тексту. Хоча, як стверджує С. Караман, завдяки

паралелізмів конструкцій, залежно від лексичного наповнення, є можливими семантичні відношення переліку, зіставлення чи протиставлення [96, с. 486]. З огляду на сказане, комунікативну будову СР розглядаємо як один із основних чинників формування змістової зв'язності тексту.

Структурна (формальна) зв'язність, або **когезія** (В. Дреслер), передбачає обов'язкову наявність певних елементів у зовнішній мовній структурі тексту. Н. Болотнова [17, с. 285], О. О. Леонтьєв [129, с. 46], В. Мельничайко [141, с. 103] наголошують, що особливості текстотвірних функцій мовних засобів зумовлюють такі чинники, як власне лінгвістичні характеристики засобів мови, міжфразний статус їх і певне текстове оточення. В. Глухов [40, с. 90], Т. Должикова [64, с. 71], В. Мельничайко [141, с. 42] міжфразні засоби зв'язку відносять до різних груп, беручи до уваги два критерії: 1) сфера застосування (спільні для поєднання частин СР і окремих речень; власне міжфразні); 2) функція (забезпечують семантичну єдність тексту; передають лише логічні відношення між частинами висловлювання).

Беручи до уваги рекомендації В. Мельничайка [141, с. 43], виділяємо ті засоби міжфразних зв'язків, спостерігати за якими на уроках синтаксису СР найбільш доцільно: сполучники; вставні слова; неповні речення як частини СР; порядок розташування слів і частин СР; другорядні члени речення, дію яких поширено на інші речення; питальні СР; синтаксичний паралелізм.

СР з початковими сполучниками є незавершеними в смисловому плані, конкретизують відношення між окремими реченнями, що репрезентують паралельну / одночасну дію / процес [40, с. 90; 206, с. 461]. *СР зі вставними словами* не лише організують семантичну структуру висловлювання, указуючи на порядок думок і зв'язок між ними [141, с. 111], а й оформлюють відгалуження від основної думки, увиразнюючи модальну спрямованість висловлювання й збагачуючи експресивне звучання його [70, с. 31]. Завдяки *СР з неповними частинами* текст набуває динамічності, змістовної ємності й експресивності. На думку І. Ігнатченко, такі конструкції підвищують інформативну насиченість тексту, мінімізуючи його граматичну й змістову структуру [89, с. 77]. *Порядок*

розташування слів і частин СР лінгвісти М. Вінтонів [30], Н. Гуйванюк [56], А. Загнітко [81], А. Мойсієнко [205, с. 304], О. Селіванова [189, с. 238] вважають одним із засобів текстотворення рівня комунікативного синтаксису. До того ж інверсоване розташування слів і частин СР слугує основному завданню ремавираження, а також сприяє мовній економії, покращенню ритму викладу думок, досягненню контактного зв'язку між співвідносними частинами суміжних речень [189, с. 478]. Поширюючи дію на інші речення, *другорядні члени СР* розбудовують тему тексту, організовують описи з паралельним міжфразним зв'язком. Основною характеристикою *питальних СР* А. Загнітко [78], В. Мельничайко [141], С. Шабат [215] називають цілеспрямованість. Такі СР упорядковують комунікативну структуру тексту й підвищують його діалогічність. Частини СР і окремі СР може пов'язувати *синтаксичний паралелізм* – “фігура мови з одного складного чи кількох речень, побудована на паралельному використанні (повторі) однієї і тієї ж синтаксичної структури з тотожною модальністю..., однаковим порядком слів та ідентичним інтонаційним рисунком” [209, с. 459]. М. Вінтонів зазначає, що в комунікативному аспекті синтаксичний паралелізм “виконує функцію тематичного паралелізму” [30, с. 247]. Синтаксичний паралелізм є текстовим структурно-змістовим каркасом, що надає висловлюванню експресивності, образності, створює певний ритм.

Отже, СР виконують текстотвірну роль на обох рівнях – смислового й формального, чому слугують спеціальні міжфразні засоби зв'язку.

Остання з аналізованих текстових категорій – **інформативність**, яка, за І. Кочан, передає “ступінь новизни і несподіваності, що є в елементах тексту, для аудиторії” [111, с. 42]. І. Гальперін виділяє три види текстової інформації: *змістовно-фактуальну* (відомості про факти, явища, події, процеси й осіб), *змістовно-концептуальну* (авторське розуміння реалій як концептуальних положень тексту), *змістовно-підтекстову* (приховані смисли контексту) [35, с. 27–28]. Завдяки складній предикативній будові СР можуть транслювати будь-який вид інформації, відбиваючи різноманітні взаємозв'язки між явищами дійсності в усій повноті.

Т. Єщенко [73], А. Загнітко [80, с. 760], О. Самочорнова [186] доводять, що існують різні способи підвищення інформативності тексту: інтенсивний та екстенсивний. За *інтенсивного способу* обсяг тексту скорочують, а обсяг інформації зберігають. Таке завдання, на думку А. Загнітка [80, с. 797], С. Руденко [126, с. 151], І. Святобатченко [187, с. 63], добре виконують СР з неповними й односкладними частинами, БСР з нерівноправними частинами: *Він увійшов до кімнати (∅ і побачив, що): вікно зачинене. Екстенсивний спосіб* передбачає уведення додаткових відомостей, що “конкретизують, пояснюють, розширюють знання про предмет повідомлення” [22, с. 146], за допомогою різних СПР. Ці висновки беремо до уваги для навчання учнів підвищувати інформативність тексту різними способами.

Крім того, СР слугують для “руху” важливої інформації, визначають перспективи розвитку її. Функція таких СР – забезпечувати прогресію тексту, тобто збільшувати його обсяг і кількість інформації, а місце розташування їх – на початку тексту або мікротеми [226]. Т. Должикова [64, с. 60], В. Мельничайко [141, с. 20] такі СР відносять до автосемантичних речень (тематичних і концептуальних). А. Мамалига відзначає, що розгортанню текстової інформації сприяють СР, які пояснюють попереднє речення: ССР, БСР із відношенням пояснення між частинами й СПР з неповною частиною [180]. З огляду на це методично важливою є робота з визначення локалізації в тексті автосемантичних СР і їхньої текстотвірної ролі, доповнення текстів інформативно вагомими СР, моделювання на основі СР тематичних і концептуальних зачинів.

Розглянувши текстотвірні функції СР, робимо висновок про високий потенціал цих синтаксисних одиниць у побудові висловлювань (табл. 1.4).

Відзначаємо, що на здатність СР організовувати текст впливає низка чинників: конструктивні ознаки СР, семантичне й граматичне наповнення предикативних частин, позиція в тексті, наявність міжфразних засобів зв'язку різних лінгвістичних характеристик, особливості засобів зв'язку частин СР. Тому якість умінь учнів визначати текстотвірні функції СР залежить від умінь аналізувати формальну, смислову й комунікативну структуру СР.

Таблиця 1.4

Текстотвірні функції СР різних видів

Вид СР (особливості структури, змісту)	Текстотвірні функції СР
СР (сполучникові й безсполучникові):	
<ul style="list-style-type: none"> - передають явища дійсності в складних взаємозв'язках; - виражають / розгортають тему й основну думку; - установлюють ретроспективні та проспективні, контактні й дистантні зв'язки; - беруть участь в організації структурних компонентів (вступу, основної частини, кінцівки) й тема-рема-тичної будови; - упорядковують граматику тексту; - оформлюють тексти різних стилів; - організують тексти всіх типів мовлення 	
<ul style="list-style-type: none"> - з прямим порядком слів і частин 	<ul style="list-style-type: none"> - оформлюють тексти офіційно-ділового стилю; - організують тексти-описи; - беруть участь у побудові синтаксичного паралелізму
<ul style="list-style-type: none"> - короткі, з неповними частинами, інверсованим порядком слів і частин 	<ul style="list-style-type: none"> - оформлюють тексти розмовного, художнього стилів; - передають динамічність дій, подій, станів; - беруть участь в описі стану природи
<ul style="list-style-type: none"> - з дієсловами-присудками доконаного виду зі значенням послідовності дій 	<ul style="list-style-type: none"> організують тексти-розповіді
<ul style="list-style-type: none"> - великого обсягу; - з частинами, ускладненими відокремленими зворотами 	<ul style="list-style-type: none"> організують тексти-роздуми
ССР:	
<ul style="list-style-type: none"> - оформлюють тексти художнього, публіцистичного й розмовного стилів; - організують тексти-описи, міжфразний паралельний зв'язок; - беруть участь у побудові синтаксичного паралелізму, полісиндетону, ампліфікації, градації, парцеляції, зевгми 	
<ul style="list-style-type: none"> - з інтонацією зіставлення, протиставлення (між частинами зіставні й протиставні відношення) 	<ul style="list-style-type: none"> беруть участь у побудові антитези й синтаксичного паралелізму
<ul style="list-style-type: none"> - з причинно-наслідковими відношеннями між частинами 	<ul style="list-style-type: none"> - коментують, розгортають, пояснюють зміст попереднього речення; - беруть участь у побудові синтаксичної анафори й епіфори
СПР:	
<ul style="list-style-type: none"> - збільшують обсяг інформації, уводячи додаткові відомості; - оформлюють тексти наукового, художнього й публіцистичного стилів; - беруть участь у побудові порівняння, синтаксичного паралелізму, синтаксичної анафори, парцеляції, ампліфікації, полісиндетону, риторичного питання 	
<ul style="list-style-type: none"> - з підрядними означальними, 	

Продовження табл. 1.4

Вид СР (особливості структури й змісту)	Текстотвірні функції СР
обставинними частинами (зі значенням порівняння, наслідку, міри й ступеня)	організують тексти-описи
- з підрядними з'ясувальними частинами (питальні)	розгортають тему й основну думку
- з підрядними з'ясувальними частинами (розповідні)	оформлюють кінцівку-узагальнення в текстах наукового стилю
- з підрядними з'ясувальними частинами (також із безособовими формами дієслів-присудків); - з підрядними обставинними частинами (зі значенням причини мети, наслідку й умови), що точно передають логічні зв'язки й граматично повно оформлені	- організують тексти-роздуми; - оформлюють тексти наукового й офіційно-ділового стилів
- з підрядними обставинними частинами (зі значенням причини, мети й наслідку) з неповною головною частиною	коментують, розгортають, пояснюють зміст попереднього речення
- з підрядними препозитивними частинами	оформлюють тексти розмовного стилю
БСР:	
<ul style="list-style-type: none"> - розгортають текстову інформацію, підвищують інформативність висловлювання; - оформлюють тексти розмовного, художнього, публіцистичного й конфесійного стилів; - беруть участь у побудові антитези, синтаксичного паралелізму, асиндетону, ампліфікації та градації 	
<ul style="list-style-type: none"> - з рівноправними частинами, перелічувальною інтонацією між ними; - з односкладними (називними, безособовими) й неповними частинами 	<ul style="list-style-type: none"> - організують тексти-описи, міжфразний паралельний зв'язок; - беруть участь у побудові синтаксичного паралелізму, асиндетону, градації, ампліфікації й зевгми
- із зіставно-протиставними відношеннями й інтонацією між частинами	<ul style="list-style-type: none"> - оформлюють тексти художнього й публіцистичного стилів; - беруть участь у побудові антитези
- з нерівноправними частинами (зі значенням пояснення в другій)	<ul style="list-style-type: none"> - пояснюють, коментують, розгортають зміст попереднього речення; - беруть участь у побудові риторичного питання
- з непрямым порядком слів і частин	беруть участь у побудові інверсії
СР з різними видами сполучникового й безсполучникового зв'язку:	
<ul style="list-style-type: none"> - оформлюють тексти художнього, публіцистичного й конфесійного стилів; - організують тексти-роздуми 	

Завершуючи аналіз текстових ознак, наголошуємо, що вони є обов'язковими для будь-якого висловлювання, тому, засвоївши їх, учні краще усвідомлюють істотні текстові характеристики (табл. 1.5).

Таблиця 1.5

Основні ознаки й характеристики тексту

Ознаки тексту	Характеристики тексту
Членованість	Містить двоє й більше речень; абзаци; має вступ, основну частину й кінцівку.
Цілісність	Має мотив, комунікативну мету, тему й основну думку; текст чи його фрагмент – завершене ціле; заголовок передає тему чи основну думку; зміст і логічну послідовність одиниць мови підпорядковано темі й основній думці.
Зв'язність	Усі речення є пов'язаними за змістом, за допомогою засобів зв'язку, також порядку слів.
Інформативність	Містить інформацію про факти, події, авторське розуміння світу й приховані смисли (підтекст); насиченість інформацією – показник якості тексту.

Текст містить прості й СР, абзаци; має вступ, основну частину, кінцівку; це відносно завершене висловлювання, створене з метою реалізації основної думки, речення в ньому підпорядковані темі й основній думці; частини тексту пов'язані за допомогою міжфразних засобів і певного порядку слів; інформаційна насиченість – показник якості тексту.

Процес текстотворення не може бути якісним без знань критеріїв “правильності” тексту. Тому наше дослідження далі спрямовуємо на розгляд поняття “**текстотвірні норми**”.

Термін “текстотвірні норми” не є новим (уведено в працях О. Пеньковського й Б. Шварцкопфа в 70-х роках ХХ ст. як спробу відмежуватися у вивченні тексту від мовних норм), але й досі лишається недостатньо розробленим, оскільки тексти – найбільш складні мовно-мовленнєві утворення. Аналіз розвідок засвідчив, що дефініція “текстотвірна норма” є відсутньою в сучасних лінгвістичних [79; 189; 209] і лінгводидактичних [84; 154; 163; 198] словниках, у вітчизняних дослідженнях, присвячених формуванню ТТУ (О. Глазова [38], Н. Голуб [46], Т. Донченко [67], Л. Кратасюк [112], Г. Лещенко [130], Л. Перхайло [169] й ін.). Виокремлюють текстотвірні норми (в аналізованих працях – “текстові”) учні Н. Болотнова, Т. Жеребило, А. Стоянович, О. Хакімова, О. Шпаковська й ін. Підтримуємо думку О. Шпаковської, яка доцільність цього пояснює так:

“Мовні норми регулюють застосування мовних... одиниць усіх рівнів, але не організацію тексту та його частин, які є самостійним цілим” [220, с. 2], тоді як дію текстотвірних норм спрямовано, “з одного боку, на будову тексту, а з іншого – на його семантичну організацію” [Там само, с. 2].

Відзначаємо переважно широке розуміння текстотвірних норм, що відбивають різноплановість такого явища, як текст. Наприклад, Т. Жеребило вважає, що текстотвірні норми – “система правил (норм), відповідно до яких створюється текст як складний багатоаспектний феномен” [75, с. 396]. Науковець диференціює такі групи текстотвірних норм: 1) комунікативно-прагматичні; 2) норми формування змістового плану тексту; 3) жанрово-стильові; 4) композиційно-мовленнєві; 5) текстові; 6) для письмових текстів – норми технічного оформлення [Там само, с. 396]. О. Шпаковська текстотвірною нормою називає “правило структурування сукупності мовних засобів і немовних елементів, що визначає відповідність тексту мовленнєвій ситуації й покликане забезпечувати максимальний ефект спілкування” [220, с. 222], а будову її представляє як ієрархічну структуру взаємопов’язаних мовних, стилістичних і комунікативних норм. Г. Михайловська серед основних умов, що забезпечують правильність висловлювання, визначає “відповідність змісту назві тексту..., завершеність щодо назви..., літературну обробленість, характерну для кожного функційного стилю, наявність надфразних одиниць, поєднаних різними типами зв’язку, наявність цілеспрямованості й прагматичної настанови” [146, с. 44].

Констатуємо, що, установлюючи обсяг текстотвірних норм, учені беруть до уваги не лише лінгвістичну природу висловлювання, а також його комунікативну сутність та екстралінгвістичну орієнтацію (Т. Жеребило); мовні й немовні текстові елементи й відповідно – критерії мовних, стилістичних і комунікативних норм культури мовлення (О. Шпаковська); структурно-змістові, стильові параметри й чинник адресата (Г. Михайловська). Виділяємо основні ознаки текстотвірних норм: обов’язковість, об’єктивний характер, уніфікованість, сталість, стереотипність, орієнтованість на різні текстові рівні.

Щодо сутності текстотвірних норм – нам імпонує думка О. Хакімової: текстотвірними можна визнати норми, що зумовлюють застосування мовних засобів, які підтримують існування певних конститутивних текстових характеристик [211, с. 32]. Отже, **текстотвірні норми** розуміємо як *об’єктивні, загальноприйняті правила ТТД, що впорядковують використання мовних засобів у висловлюванні й забезпечують виявлення визначальних текстових характеристик.*

Беручи до уваги, що характеристики тексту пов’язані з його основними ознаками: членованістю, цілісністю, зв’язністю й інформативністю (див. табл. 1.5), виділяємо чотири групи текстотвірних норм, які регламентують використання СР у процесі текстотворення: 1) наявність двох і більше речень; коректне виділення: а) меж СР; б) композиційних елементів (вступу, основної частини й кінцівки; у текстах роздумах – тези, аргументів і висновку); в) абзаців; 2) наявність комунікативної мети, відповідність змісту тексту його назві, завершеність щодо назви; 3) наявність граматичного, лексико-семантичного й комунікативного поєднання мовних одиниць; 4) наявність інформативно вагомих мовних одиниць. Наголошуємо, що текстотвірні норми слугують орієнтиром у формуванні ТТУ учнів контролювати якість текстотворення.

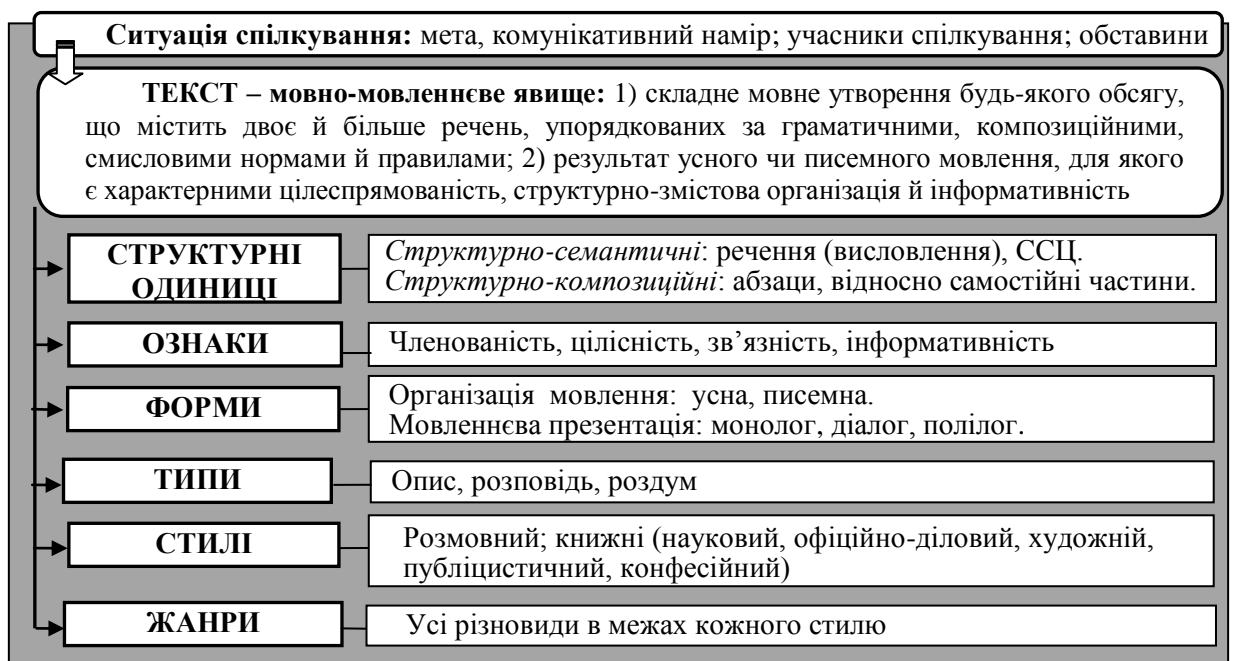


Рис. 1.3. “Текст” як складне лінгвістичне поняття

Отже, аналіз наукової літератури дав змогу обґрунтувати лінгвістичні засади текстоцентризму й кваліфікувати текст як інтегральне мовно-мовленнєве явище (рис. 1.3).

Як підсумок констатуємо, що багатоаспектність тексту вимагає комплексного підходу до вивчення його. Для формування ТТУ важливо, щоб учні усвідомили текстові характеристики (1) текст – середовище функціонування мовних одиниць, засіб спілкування й результат МД; 2) текст є орієнтованим на адресата й детермінованим складниками ситуації спілкування; 3) текст – це завершене висловлювання цілісної структурно-змістової організації; 4) складники (структурні одиниці й змістові частини) є взаємозумовленими, слугують реалізації задуму, а мовні засоби рівня синтаксису СР виконують різноманітні текстотвірні функції; 5) текст належить до певного типу, стилю й жанру мовлення), а під час побудови висловлювання дотримувалися текстотвірних норм.

Зазначене вимагає навчати синтаксису СР на засадах особистісно орієнтованого, компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, когнітивного, функційно-стилістичного й текстоцентричного підходів.

1.2. Психолінгвістичний аспект формування текстотвірних умінь учнів

Успішність формування ТТУ школярів здебільшого зумовлюють *психологічні* чинники, що визначають особливості становлення мовної особистості учня старшого підліткового віку й істотно впливають на якість здійснюваної нею ТТД, і *психолінгвістичні* чинники набуття текстотвірної компетентності. Беручи до уваги висновки психологів (М. Варій, Г. Костюк, С. Максименко, О. Сергєєнкова й ін.) і психолінгвістів (В. Андрієвська, С. Васильєв, Л. Виготський, М. Жинкін, Л. Засекіна, І. Зимня, Л. Калмикова, О. О. Леонтьєв, О. Лурія й ін.), з'ясуємо значущі для нашого дослідження аспекти: 1) провідні психофізіологічні механізми ТТД й особливості становлення їх у підлітковому віці; взаємовідношення понять “комунікативна

діяльність”, “МД”, “ТТД”; види ТТД й психолінгвістичні особливості перебігу їх; 2) сутність ТТУ учнів, обсяг їх на кожному етапі ТТД.

1.2.1. Психологічні й психолінгвістичні засади формування текстотвірних умінь учнів 5–9-х класів. До ефективної ТТД є здатною лише розкута й водночас відповідальна за мовленнєві вчинки людина, у якій сформовано повносили комунікативну компетентність, тобто **мовна особистість**. Основою сучасного розуміння мовної особистості є гармонійні суб’єкт-суб’єктні стосунки, які в практиці навчання забезпечує особистісно орієнтований підхід. Проблему становлення мовної особистості активно досліджують лінгвісти (Ф. Бацевич [2], Ю. Караулов [97], Л. Мацько [139], О. Селіванова [189], О. Яшенкова [225] й ін.), психолінгвісти (Л. Засекіна [83], І. Зимня [85], Л. Калмикова [176] й ін.) і лінгводидакти (А. Богуш [8], І. Гудзик [55], О. Кулик [116], Л. Мамчур [136], А. Нікітіна [151], М. Пентилюк [164], Т. Симоненко [194] й ін.). Учені по-різному тлумачать цей феномен. На думку О. Яшенкової, мовна особистість – “тип комуніканта, який характеризується сукупністю здібностей і характеристик, що зумовлюють створення й сприйняття ним мовленнєвих творів (текстів), які різняться за ступенем структурно-мовної складності, глибиною й точністю відображення дійсності” [225, с. 288]. За О. Селівановою, це “іманентна ознака особистості як носія мови і комуніканта, що характеризує її мовну й комунікативну компетенцію та реалізацію їх у породженні, сприйнятті, розумінні й інтерпретації ...текстів” [189, с. 370]. Оскільки для сутності мовної особистості якісний перебіг ТТД є визначним, констатуємо, що робота з формування ТТУ створює якнайкраще лінгводидактичне середовище для виховання мовної особистості учня. Наголосимо, що маємо на увазі її національний тип – носія рідної / державної мови, який, глибоко усвідомлюючи й плекаючи національні мовні цінності, “забезпечує творення українськомовного середовища в усіх сферах суспільного життя” [164, с. 84].

Мовна особистість виявляє себе в актах ТТД, результативність якої певною мірою залежить від функціонування **психологічних механізмів**: мислення, пам’яті, уваги, уяви.

Психологи Г. Костюк [29, с. 190], С. Максименко [135, с. 123], П. М'ясоїд [148, с. 302] зазначають, що в учнів підліткового віку активно розвивається вища форма **мислення** – *словесно-логічне, або абстрактне мислення*, яке передбачає “опосередковане й узагальнене відображення дійсності” [148, с. 302] й утілюється в поняттях із використанням засобів мови. Старші підлітки краще встановлюють причиново-наслідкові зв'язки між предметами й ознаками, їхні умовиводи стають більш аргументованими. Це сприяє засвоєнню мовної та мовленнєвознавчої теорії й опануванню різних видів ТТД.

Пізнавальні можливості учнів детермінують зміни в **пам'яті**, що, за О. Сергєєнковою, є психічним процесом відображення досвіду людини через засвоєння, збереження й подальше відтворення обставин її життя й діяльності [191, с. 69]. На думку М. Варія [23, с. 97], Г. Костюка [29, с. 193], у підлітків зростає здатність до запам'ятовування словесного матеріалу, розвивається *словесно-логічна пам'ять*. Вона полягає в “запам'ятовуванні думок, понять, суджень, умовиводів, які відображають істотні зв'язки і відношення предметів і явищ, їхні загальні властивості” [23, с. 96]. Саме цей вид пам'яті є найбільш пов'язаним із МД. Для розвитку його є ефективними такі завдання до текстів, що ґрунтуються на прийомах логічного запам'ятовування: пошук інформації, поділ тексту на частини, складання плану, конспектування, переказування, реконструювання тексту й створення за зразком.

Покращити продуктивність ТТД учнів дає змогу **увага** – “форма психічної діяльності людини, що виявляється в її спрямованості й зосередженості на певних об'єктах й одночасному абстрагуванні від інших” [48, с. 337]. Зростання таких параметрів її, як обсяг, інтенсивність, концентрація, стійкість, удосконалення вмінь розподіляти й перемикати увагу спостерігають саме в 12–14-річному віці. За висновками В. Андрієвської [175, с. 7], П. Гальперіна [36, с. 220–228], увага відіграє велику роль у прогнозуванні (антиципації) висловлювання й самоконтролі за виконуваними діями. Завдяки розвитку в підлітків словесно-логічного мислення й навичок самоконтролю за МД

виникають сприятливі передумови для складання чіткого алгоритму ТТД на внутрішньому плані й подальшого реалізування його.

Продуктування тексту – завжди творчий процес. І хоча в 14–15-річному віці вербальна творчість домінує [34, с. 286; 191, с. 205], дев'ятикласники часто створюють висловлювання невиразного змісту. Однією з причин є те, що авторам бракує досвіду, вражень та *уяви*. Уява – психічний процес “створення індивідом наочних образів” [148, с. 322]. Принциповим для нашого дослідження є теза психологів про те, що уявлення нових об'єктів виникає із сукупності елементів відповідно до певних закономірностей поєднання їх, а не в довільній комбінації [33, с. 8; 135, с. 125].

У результаті аналізу наукових джерел констатуємо, що особливості розвитку мислення, пам'яті, уваги й уяви в школярів 11–15 років створюють позитивні передумови для: а) становлення національномовної особистості учня як носія загальнолюдської й української мовленнєвої культури; б) формування ТТУ, оскільки становлення психологічних механізмів ТТД “завершується в старшому підлітковому віці. У подальшому відбувається їхнє вдосконалення й розвиток” [53, с. 139].

У психологічних розвідках М. Варія [23, с. 206], С. Гончаренка [48, с. 338], С. Максименка [135, с. 56] зазначено, що вміння – це здатність належно виконувати певні дії, комплекс яких становить зміст діяльності. Тому в межах розроблення проблеми формування ТТУ учнів проаналізуємо поняття “ТТД” (дефініції представлено в табл. 1.6).

Звертаємо увагу, що, по-перше, визначення Ю. Бабайкіної, Н. Болотнової, О. Бурцевої, В. Касьянової, Г. Сидорової не є вичерпними, оскільки не враховують усіх видів дій із текстом; по-друге, ТТД розглянуто неоднозначно: 1) як “процес створення первинного й вторинного тексту” (Ю. Бабайкіна); “планомірну роботу, спрямовану на продуктування текстів” (Н. Голуб); “систему текстових дій” (Н. Болотнова, Т. Жеребило (1), В. Касьянова, О. Кашкарьова, Л. Кратасюк, І. Салосіна); “здатність до сприйняття й розуміння текстів” (Г. Сидорова); 2) як різновид комунікативної діяльності (Н. Болотнова,

Таблиця 1.6

Визначення ТТД у сучасній науці

Визначення	Автор, джерело
МД людини, в основу якої покладено письмову фіксацію (вербалізацію) комунікативного наміру автора, який репрезентує свої думки (ідеї) відносно предмета дійсності (теми); процес створення первинного й вторинного тексту.	Ю. Бабайкіна [1, с. 102]
Система дій на основі знань, навичок і вмінь, що дають змогу створювати тексти й сприймати, інтерпретувати їх.	Н. Болотнова [16, с. 233]
Діяльність, спрямована на надбання текстових умінь і навичок, передавання ідей, знань та уявлень, ціннісних орієнтацій, норм і зразків поведінки в діяльності.	О. Бурцева [21, с. 205]
МД зі створення й аналізу тексту.	В. Глухов, В. Ковшиков [40, с. 84]
<ol style="list-style-type: none"> Цілісний інтелектуально-мисленневий процес, що має певну мотивацію, мету й завдання, які орієнтують на відтворення, аналіз, удосконалення, структурування, інтерпретацію, створення власного чи сприймання чужого тексту. Організована ... чи самоорганізована планомірна робота, спрямована на продукування текстів різних типів, стилів і жанрів. 	Н. Голуб 1. [47, с. 34] 2. [47, с. 35]
<ol style="list-style-type: none"> Система дій на основі знань, навичок і вмінь, що дають змогу створювати тексти й сприймати, інтерпретувати їх. Мовленнєвий різновид комунікативної діяльності, яка може бути й немовленнєвою, невербальною: спілкування за допомогою знаків, кольорів, свисту тощо. Різновид МД, що її відрізняють конкретність цілей, завдань, сфери спілкування й жанру, ситуативна зумовленість, особистісна орієнтація. 	Т. Жеребило [75, с. 395]
Полідетермінована цілісна система з прийому й перероблення... текстової інформації, що містить у своєму складі низку функційних блоків: сенсорний, мнемічний, мовленнєво-моторний, інтелектуально-пізнавальний.	В. Касьянова [99, с. 179]
Текстові дії зі сприйняття, породження й удосконалення тексту.	О. Кашкарьова [100, с. 96–97]
Система дій, спрямована на сприйняття, розуміння, відтворення, інтерпретацію, породження й удосконалення висловлювання (тексту).	Л. Кратасюк [112, с. 106]
Комплекс дій, спрямованих на сприйняття, розуміння, написання, вимовляння, інтерпретацію текстів.	І. Салосіна [185, с. 55–59]
Здатність до адекватного сприйняття й розуміння письмових текстів (як паперових, так і електронних), до використання їхнього змісту для досягнення власних цілей, для розширення знань і можливостей.	Г. Сидорова [193, с. 3]

Т. Жеребило (2)) або 3) МД (Ю. Бабайкіна, В. Глухов, Т. Жеребило (3)). Це спонукає нас визначити обсяг і взаємозв'язки понять “комунікативна діяльність”, “МД” і “ТТД”.

Комунікативна діяльність – “цілеспрямований процес передачі інформації або обміну нею між ... сутностями, а також їхнього впливу за допомогою певної семіотичної системи” (О. Селіванова) [188, с. 28]; вона “...забезпечує життя соціуму й задовольняє психологічні потреби людини” (Т. Жеребило) [75, с. 159]. Відзначаємо широке тлумачення комунікативної діяльності, її соціальну спрямованість. Уважаємо, що, незважаючи на спільний зміст (інформаційний обмін), ТТД і комунікативну ототожнювати не варто: перша використовує мовні засоби, а друга також засоби “експресивно-мімічні, перетворені предметні дії, вербальні” [201]. Продуктом ТТД є текст, а комунікативної – матеріально-духовні утворення.

Елементом комунікативної діяльності є **МД** (Ф. Бацевич [2, с. 329], Ю. Земська [207, с. 48]). У широкому розумінні комунікація – спілкування особистостей за допомогою мовних і паралінгвальних засобів із метою передавання інформації [2, с. 329], а МД “здійснюється за допомогою мовних знаків під час спілкування” [198, с. 33]. Ми підтримуємо співвідношення *комунікативна діяльність* > *МД*, оскільки в процесі першої взаємодіють лінгвістична й соціальна сторони, а під час МД – мова й мовлення. Як і М. Пентилюк, МД вважаємо “сукупність психофізичних дій організму людини, спрямованих на сприйняття й розуміння мовлення або породження його в усній чи писемній формі” [144, с. 19]. Тобто МД – це всі реактивні й ініціативні мовленнєві дії особистості, що становлять її мовленнєву здатність.

Учені В. Глухов [40, с. 84], Н. Голуб [47, с. 35], Л. Калмикова [176, с. 67–101], Т. Ладиженська [125, с. 2] різновидом МД вважають **ТТД**. Нам імпонує така думка, адже текст – це продукт МД, тому ТТД як процес сприйняття й породження тексту є власне мовленнєвою. Їхні спільні риси – наявність мотиву, мети, змісту, форми виявлення й відбір мовних засобів [75, с. 395]. В основу розрізнення кладемо відмінності між процесами мовлення й

текстотворення: для МД характерним є конкретизування цілей, завдань, сфери спілкування, ситуативної зумовленості й особистісна орієнтація, а ТТД набуває самостійного статусу внаслідок порівняно більшого ступеня узагальненості, опертя на типові схеми й закономірності побудови тексту.

Отже, МД є складником комунікативної, оскільки МД здійснюють не заради неї самої, а “для того, щоб що-небудь повідомити, якимось чином на когось вплинути, виявити свою увагу” [65, с. 23]. Основу МД становить ТТД, яка набуває узагальненості й схематичності. *ТТД* визначаємо як *специфічний вид МД, систему цілеспрямованих і вмотивованих дій на основі ТТУ, що забезпечують сприйняття, розуміння, інтерпретування, відтворення, створення й удосконалення текстів*.

Залежно від спрямування текстотвірних дій Н. Болотнова [16, с. 234–235], В. Дем’янков [58, с. 58–76], Г. Лещенко [130, с. 9], І. Салосіна [185, с. 55–56], Н. Чепелева [214] виділяють два **види ТТД** – вторинну й первинну. *Вторинну ТТД* співвідносять із процесом декодування текстової інформації, що його реалізує реципієнт (адресат). Вона відбувається в процесі слухового чи зорового текстосприйняття, тому ґрунтується на слуханні й читанні, а спілкування між автором та адресатом, за Т. Дрідзе, спрямовано на тлумачення смислової інформації [68, с. 77]. *Первинну ТТД* пов’язано з кодуванням висловлювання, що його здійснює продуцент (автор, адресант). Вона є “найвищим рівнем інтелектуально-мисленнєвого процесу людини, спрямованим на розгортання сформованої ментальної структури” [1, с. 103], “створенням текстів усних і письмових” [75, с. 395] і “характеризується відбором фактів і мовних засобів, що описують і представляють їх” [17, с. 302]. Тобто відбувається процес словесного вираження ідей, мотивів автора, результатом якого є цілісне мовленнєве висловлювання. Під час первинної ТТД продукують *вторинні й первинні тексти* (М. Вербицька, С. Йонова, Л. Мурзін, І. Щирова). Побудова вторинних текстів ґрунтується на обставинах “зовнішнього використання” їх: осмисленні й розумінні попередніх текстів, “розшифруванні” й інтерпретуванні їх [92, с. 138]. А первинні тексти “спонукаються особистим інтересом автора” [Там само, с. 137],

тому є результатом ТТД із передавання інформації як першої спроби впорядкувати нове. Види ТТД представимо на рис. 1.4.

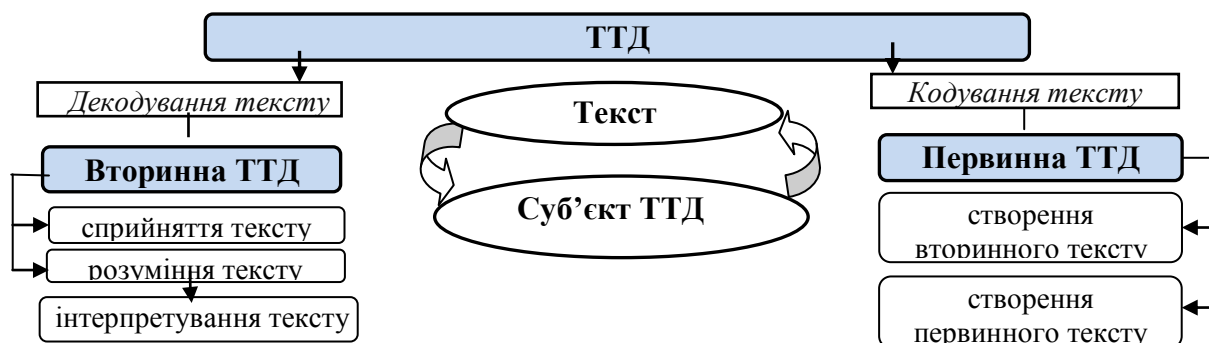


Рис. 1.4. Види ТТД

На уроках української мови учні здійснюють обидва види ТТД. Зважаючи на методичну цінність висновків провідних фахівців із психолінгвістики (Л. Засекіна, І. Зимня, Л. Калмикова, І. Синиця) і лінгводидактики (Н. Голуб, Т. Донченко, Г. Михайловська, М. Пентиліук, В. Статівка) про інтенсифікування навчання учнів МД за умови взаємопов'язаного формування в них рецептивних і продуктивних мовленнєвих умінь, наголошуємо на розумінні видів ТТД як взаємопов'язаних.

Найвищому щаблеві ТТД учнів – продукуванню первинних текстів – має передувати робота із засвоєння мовної (синтаксичної) й мовленнєвознавчої теорії, аналіз прослуханих/прочитаних готових висловлювань, відтворення й редагування їх. Тому спершу з'ясуємо психолінгвістичні особливості й механізми вторинної ТТД, що впливають на визначення основних ТТУ, а потім – первинної ТТД.

Закономірності **перебігу вторинної ТТД** досліджують С. Васильєв, В. Дем'янков, Л. Засекіна, І. Зимня, Л. Калмикова, О. Лурія, Л. Мурзін, Л. Овсієнко, О. Селіванова. За концепцією О. Лурії, вторинна ТТД “починається зі сприйняття зовнішнього... мовлення, потім переходить до розуміння загального значення висловлювання, а далі – і в розуміння підтексту цього висловлювання” [133, с. 277]. **Сприйняття** – “психічний процес упізнавання інформації, що передається, зв'єрення її з наявними у свідомості знаками, подальша обробка й розуміння” [189, с. 574]. Для нашого дослідження присутнім вважаємо

тлумачення сприйняття як дії: “Це не пасивне зняття копій, зліпків із дійсності, а активний процес побудови психічних моделей дійсності” [174, с. 64]. Як і Л. Засекіна [83, с. 64], одним із чинників ефективності сприйняття тексту, визначаємо ступінь зустрічної активності реципієнта. В основу її покладено *механізм антиципації* – прогнозування структури чи змісту висловлювання або ж окремої частини його. За висновками вченої, успішність сприйняття тексту залежить також від умінь аналізувати його синтаксичну структуру й упізнавати речення, а ідентифікування окремих речень – від контексту [Там само, с. 82]. На підставі цього констатуємо: для сприйняття тексту характерним є взаємодія частин і цілого, що підтверджує доцільність вивчення СР на текстовій основі.

Сприйняття й *розуміння* – взаємопов’язані явища (С. Васильєв [24], Л. Калмикова [176], О. Лурія [133], Л. Овсієнко [155, с. 63], В. Семиченко [190]). О. Селіванова розглядає розуміння як різновид МД, когнітивну операцію “осмислення й засвоєння інформаційного масиву ... тексту на підставі сприйняття семантичного змісту висловлень, їхньої мисленневої обробки із залученням імпліцитного плану тексту” [189, с. 522]. Виходячи з цього, сприйняття й розуміння кваліфікуємо як процесуальний і результативний складники цілісної системи з поверхневим сенсорним рівнем (у процесі аудіювання залучено слуховий канал, під час читання – зоровий) і глибинним смисловим.

Інтерпретування як особливий вид вторинної ТТД вивчають Л. Засекіна, С. Йонова, В. Кухаренко, О. Уланович та ін. За С. Йоновою, воно пов’язане “зі свідомою зміною... концепції тексту-основи на різних рівнях проникнення до семантичної структури його” [92, с. 11]. Інтерпретуючи висловлювання, реципієнт створює текст і наповнює його власними смислами. На підставі цього М. Бахтін, В. Белянін, Т. Дрідзе ототожнюють інтерпретування з креативними актами побудови висловлювання. Нам же імпонує позиція В. Дем’янкова [58, с. 58–76], І. Щирової [222, с. 272–273], які розрізняють ці процеси: якщо побудова тексту є синтезом, то в інтерпретуванні беруть участь також аналіз, категоризування й оцінювання.

У сприйнятті-розумінні тексту існують два рівні: 1) *план значень* (розуміння

висловлювання через установлення значень окремих одиниць мови); 2) *план смислу* (сислове сприйняття цілісного тексту й осягнення змістовно-підтекстової інформації) [95]. Отже, на плані значень розуміння залежить від рівня мовної компетентності учнів, а на плані смислу – від їхнього індивідуального соціального, культурного й морального досвіду. Тому М. Кучеренко й Т. Ільєсова у вторинній ТТД виділяють такі компоненти: “фізичний (фіксація тексту), пізнавальний (приймання, перероблення інформації), інтелектуальний (застосування інформації), особистісний (ставлення до ТТД)” [120, с. 62].

Водночас із формуванням в учнів умінь вторинної ТТД доцільно працювати й над уміннями **первинної ТТД** – відтворювати й створювати тексти. Психолінгвістична наука налічує чимало взаємодоповнювальних моделей породження тексту (Т. Ахутіна, Л. Виготський, П. Гальперін, І. Зимня, О. О. Леонтьєв, О. Лурія, Ч. Осгуд, Н. Хомський та ін.). Автори навчального посібника “Психологія мовлення і психолінгвістика” (2008) [176] зазначають, що процес створення висловлювання має *вертикальну структуру*, що відбиває ієрархію текстотвірних дій. Визначимо особливості розгортання первинної ТТД на всіх рівнях у межах предмета нашого дослідження. За основу беремо модель І. Зимньої, яка в змісті тексту виділяє шість рівнів (планів): 1) мотиваційний і комунікативного наміру; 2) предметно-денотативний; 3) смисловий; 4) мовний; 5) мовленнєвий; 6) фонаційний [86, с. 192–194].

На *рівні мотиваційному й комунікативного наміру* мовець визначає, заради чого й з яким прогнозованим впливом на співрозмовника він створює текст. Учні оформлюють комунікативний намір, мотив, потреби й цілі, що (у разі необхідності надати неоднорідну за смислом інформацію) і визначають використання СР на мовному рівні. *Предметно-денотативний рівень* є вербально відображеними явищами й предметами дійсності. Денотати – “об’єкти предметної дійсності, що реально існують поза індивідуальною свідомістю й представлені... у ній як поняття, категорії, концепти” [86, с. 171]. Прогалини в індивідуальному учнівському наборі денотатів призводять до беззмістовності як окремих СР, так і висловлювань. Саме цей рівень

детермінує змістову повноту, правильність і точність відображення дійсності в тексті. *Смисловий рівень* відбиває логічну організацію предикативних зв'язків у процесі осмислення. Кожне СР містить низку предикатів, що розкривають розгалужені смислові зв'язки. Отже, в учнів доцільно формувати вміння підпорядковувати зміст тексту основній думці, установлювати межі теми й зв'язки між мікротемами, організовувати тема-рематичну структуру СР й інтонувати їх. Оскільки *мовний рівень* – це сукупність мовних засобів, дібраних за критеріями: а) відбору, сполучуваності лексики; б) нормативності й складності граматики, – спрямовуємо роботу на формування в учнів умінь будувати СР і сполучати їх відповідно до граматичних норм. На *мовленнєвому рівні* виявляють своєрідність способи формування й формулювання думки [Там само, с. 194]. Тому школярі мають навчитися вживати СР в тексті, ураховуючи комунікативну мету й ситуацію спілкування, доцільно використовувати синтаксичні синоніми на рівні СР. Для усного висловлювання характерним є *фонаційний рівень* (інтонаційно-вимовні особливості тексту). На ньому СР реалізує текстотвірні можливості за допомогою інтонації – сукупності просодичних характеристик речення: “наголосу (фразового та словесного), мелодики й тону, ритму, інтенсивності, темпу, вимови, паузації, що ... служить засобом прискорення інформаційного обміну, носієм впливовості та стратегічності комунікації” [189, с. 193]. Важливим чинником текстотворення є логічний наголос предикатів СР.

Отже, взаємодіючи між собою, усі рівні забезпечують процес побудови висловлювання, і на кожному з них СР реалізує текстотвірні можливості.

Роль центральної ланки вторинної й первинної ТТД виконує ***внутрішнє мовлення*** – “використання в процесах розумової діяльності психічних відображень мовних знаків – слів і речень – без вимовляння їх уголос і без писемної фіксації” [209, с. 357]. Це дає підстави науковцям Л. Виготському [34], Л. Калмиковій [176], О. Лурії [133], О. Селівановій [189] визначати його головним засобом опосередкування всіх видів і форм мовлення й одним з етапів внутрішнього програмування фази породження тексту. У внутрішньому мовленні

думку й мову пов'язано в нерозривний комплекс, що діє як мовленнєвий механізм мислення, – відбувається розвиток зовнішнього мовлення: інтонаційне членування тексту, виокремлення деяких слів як логічних предикатів, установлення певного порядку слів і синтаксичного зв'язку їх у реченні. Дослідники М. Жинкін [76], Л. Засекіна [83, с. 72], Л. Калмикова [94; 176], О. О. Леонт'єв [127], В. Семиченко [190] доводять: перехід від думки до зовнішнього мовлення (і навпаки) відбувається за *універсальним предметним кодом*, що містить предметно-схемовий код (образи-уявлення, на основі яких відбувається мислення) і мовний код (окремі трансформовані елементи мови). Це підтверджує доцільність формування вмінь вторинної й первинної ТТД у взаємозв'язку.

ТТД реалізують у процесі МД: вторинну ТТД – під час рецептивних видів МД (аудіювання, читання), а первинну – продуктивних (говоріння, письма). У наукових працях із розвитку мовлення учнів (Т. Ладиженська [197, с. 21], Г. Михайловська [146, с. 167]) зазначено, що мовленнєві вміння є співвіднесеними з фазами МД. ТТУ, відповідно, – з етапами ТТД, узгодженими з фазами МД. Цей взаємозв'язок розглянемо більш детально.

Рецептивні й продуктивні види МД мають ідентичну **горизонтальну фазову структуру** (А. Богуш [8, с. 136], Л. Засекіна [83, с. 87], І. Зимня [26, с. 34–40], М. Пентилюк [198, с. 153]). Учені Т. Ладиженська [163, с. 190], О. О. Леонт'єв [128, с. 33] виділяють такі ланки її, як *орієнтування, планування, реалізація, контроль*. А ТТД розгортається за трьома **етапами**: *дотекстовим, текстовим і післятекстовим* [39, с. 69; 112, с. 106; 178; 202, с. 19–28]. В. Статівка зазначає, що етапи ТТД відповідають фазам МД: дотекстовий етап співвіднесено з фазами орієнтування й планування, текстовий – із фазою реалізації, а післятекстовий – контролю [202, с. 19–28]. Це детермінує особливості ТТД і відповідних ТТУ на кожному її етапі. Щоб виявити основні психолінгвістичні закономірності, що потребують від мовців певних ТТУ, проаналізуємо механізми реалізації ТТД на кожному її проміжку. І почнемо зі вторинного виду ТТД.

Дотекстовий етап вторинної ТТД відповідає фазам орієнтування й планування МД. Під час *фази орієнтування* мовець осмислює потребу

в діяльності; перетворює її на мотив мовлення – “підставу, привід для МД; причину, що спонукає до мовлення, спілкування” [198, с. 164], усвідомлює / уточнює мету й оперативно оцінює умови перебігу МД. *Фаза планування* передбачає вибір виду й прийомів ефективного аудіювання / читання, що, завдяки цільовій настанові, спрямованій “на смислове сприйняття тексту, а не на формальне вираження його” [87, с. 138], інтенсифікує запам’ятовування, сприяє розвитку механізму антиципації структури й змісту тексту. *Текстовий етап* збігається з *фазою реалізації* внутрішньої програми. Його підпорядковано основній меті – вилучити з тексту смисл. В. Статівка зауважує, що вербально-смисловий аналіз тексту має певну послідовність: мотивація діяльності; постановка завдань і перше сприйняття тексту; робота над заголовком і фабулою; членування тексту на самостійні частини й виявлення смислу в них, установлення зв’язку між ними; лінгвостилістичний аналіз мовних одиниць, важливих для розуміння смислу; синтез смислів і виявлення задуму [202, с. 90]. *Післятекстовий етап* відповідає *фазі контролю*, під час якої реципієнт співвідносить мету ТТД з результатом і коригує хибне осмислення тексту.

Незважаючи на те, що первинну ТТД здійснюють за тими самими етапами, що й вторинну, у перебігові її існують особливості залежно від усної / писемної форми висловлювання.

Для ефективного розгортання *первинної ТТД* є важливим *дотекстовий етап*. На *фазі орієнтування* автор осмислює потребу створити текст, переводить її у мотив; усвідомлює предмет висловлювання, його мету й завдання; визначає тему, її межі, основну думку й жанр; оцінює умови ТТД й характеристики адресата. Саме ці чинники, на думку Л. Засекіної, зумовлюють подальший вибір і використання мовних засобів [83, с. 89]. *Фазу планування* мовець використовує, щоб обміркувати зміст, структуру й мовленнєве оформлення тексту. У процесі написання висловлювання ця фаза може бути більш тривалою – з метою точного добору засобів мови. Ю. Косенко вважає, що в письмовому мовленні вся інформація “повинна спиратися тільки на досить повне використання розгорнутих граматичних засобів мови, оскільки воно майже не має ніяких позамовних

додаткових засобів вираження” [110, с. 42]. Сказане підтверджує значущість цілеспрямованого формування в учнів синтаксичних умінь і навичок як основи для вироблення ТТУ. На *текстовому етапі* внутрішнє мовлення переходить у зовнішнє, автор *реалізує* продуктивні види МД. У процесі говоріння разом із вербальним кодом велику роль відіграє інтонаційний і жестово-мімічний, тому на уроках української мови робота з формування в учнів умінь інтонувати СР має бути систематичною. На *післятекстовому етапі* (фаза контролю) мовець удосконалює висловлювання відповідно до мотиву (збільшити розуміння висловлювання для реципієнта) й мети (скоригувати й замінити одиниці на будь-якому текстовому рівні). На думку О. Кулик, “на рівні макроструктури тексту реалізується смисловий контроль, що полягає в комунікативній оцінці, змісті, логіці викладу й композиційній моделі тексту, а на рівні мікроструктури – мовний контроль, що передбачає доцільний добір лексичних, граматичних, стилістичних мовних засобів, уміння попереджати й усувати помилки на рівні речення” [116, с. 116]. Цінними вважаємо висновки Л. Засекіної, що автор (адресант) контролює себе на всіх етапах творення тексту [83, с. 92]. М. Ставна додає, що “не можна нічого сказати, не слухаючи самого себе під час говоріння, тобто не контролюючи слухом правильність і ознаки висловлювання” [229, с. 140]. Перевірка письмового тексту є більш тривалою в часі, й учні мають можливість, орієнтуючись на текстотвірні норми (див. п. 1.1.2), скоригувати його зміст, структуру й мовне оформлення якнайкраще. Тому фази планування й контролю в продукуванні письмових текстів відіграють особливу роль.

У підсумку відзначимо, що в психолінгвістиці сприйняття-розуміння й створення тексту розглядають як різноспрямовані, але взаємопов’язані види ТТД – вторинну й первинну. Ідентичність задіяних психофізіологічних механізмів (мислення, пам’ять, увага й уява), спільна послідовність розгортання етапів обох видів ТТД, пов’язаність внутрішнього й зовнішнього мовлення дають підстави для висновку про доцільність формувати в учнів вміння вторинної й первинної ТТД у взаємозв’язку. Ґрунтуємося на висновках психолінгвістів щодо розуміння структури МД як чотирифазової (орієнтування,

планування, реалізація, контроль). Ураховуємо, що цим фазам відповідають етапи перебігу ТТД (фазам орієнтування й планування – дотекстовий етап, фазі реалізації – текстовий етап, а фазі контролю – післятекстовий).

1.2.2. Уміння вторинної й первинної текстотвірної діяльності. З метою визначення основних психологінгвістичних чинників формування ТТУ з'ясуємо таке: 1) первинний статус умінь / навичок; 2) сутність понять “ТТУ” й “текстотвірні навички”.

У психолого-педагогічній науці вміння й навички вчені розглядають у зв'язку зі знаннями. Одні з них (Б. Мещеряков, В. Мижериков, П. Щербань) дотримуються послідовності **“знання – вміння – навички”**. Зокрема, Б. Мещеряков тлумачить уміння як “проміжковий етап оволодіння новим способом дії, що ґрунтується на якому-небудь правилі (знанні) й відповідає правильному використанню цього знання..., але який ще не досяг рівня навички” [18, с. 503]. До навичок дослідники відносять дії, що в результаті багаторазового виконання набули автоматизованого характеру, елемент-складник умінь. Отже, для формування умінь є важливим свідоме відтворення набутих знань, а згодом практичне використання їх; для переходу умінь у навички – багаторазова повторюваність.

А. Азімов, М. Пентилюк, І. Підласий, К. Платонов, М. Прищак компоненти тріади розташовують так: **“знання – навички – вміння”**. Наприклад, М. Пентилюк уміннями називає “здатність самостійно виконувати певні дії на основі набутих знань і навичок” [198, с. 247]. На думку А. Азімова, робота над матеріалом із мови, результатом якої є формування мовленнєвих умінь, має бути послідовною: набуття знань → формування навичок → удосконалення навичок → формування умінь [154]. У підручнику “Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах” зазначено, що мовленнєвих умінь учні набувають поетапно: кумуляція (накопичують лінгвістичні знання), мотивація (закріплюють знання з метою забезпечити мотивацію подальшої МД), усвідомлення (опрацьовують правила, тексти-зразки, алгоритми), тренування (виконують проблемні, ситуаційні вправи), узагальнення (демонструють рівень

сформованості вмінь) [144, с. 280]. Визначаємо, що основними рисами вмінь є продуктивність, свідомість, самостійність і динамізм; вони ґрунтуються на знаннях, навичках і досвіді, потребують тренування; мають певну градацію, найвищими в якій є творчі (мовленнєві, комунікативні).

Розв'язуючи протиріччя між статусом умінь і навичок, ураховуємо думку А. Азімова [154, с. 320], Б. Беляєва [5, с. 29], які розрізняють уміння первинні й вторинні. *Первинні вміння* передують формуванню навички, є неавтоматизованою дією – початковою стадією становлення навички або частковою дією, що не потребує автоматизації (знання – первинні вміння – навички). А *вторинні вміння* передбачають дії з елементами творчості (тому й не можуть автоматизуватися), ґрунтуються не на знаннях, а на навичках (знання – навички – вторинні вміння). Отже, первинні вміння сприяють виконанню елементарної дії за правилом, що внаслідок багаторазового повторення набуває автоматизму й переходить у навичку; у комплексній же дії використовують вторинні вміння, що містять “автоматизми (навички), які спираються на знання” [154, с. 321].

Основним поняттям нашого дослідження є “ТТУ”. За Г. Лещенко, ТТУ – це “вміння вступати і здійснювати гармонійний діалог зі слухачем та читачем (адресатом) у процесі текстової діяльності” [130, с. 9]. В. Ростовцева ТТУ тлумачить як уміння “сприймати, розуміти, інтерпретувати, створювати й відтворювати текст” [182, с. 109]. В. Статівка [202] терміном “текстотвірні” позначає вміння підготовлювати, створювати й удосконалювати перекази й твори. О. Глазова [38] виділяє групи ТТУ відповідно до психологічної моделі породження висловлювання: інформативно-змістові, структурно-композиційні, граматико-стилістичні й редакційні. Однак, попри активне вживання терміна “ТТУ”, більшість дослідників (О. Глазова [38], О. Грибова [53], Т. Жеребило [75], Л. Кратасюк [112], В. Луценко [134] й ін.), дефініції його не виводять, а деякі науковці (О. Глазова, І. Морозова, В. Соколова й ін.) комунікативні, мовленнєві й ТТУ цілком змішують. На нашу думку, комунікативні, мовленнєві й ТТУ є взаємопов'язаними, але не тотожними, адже “мовленнєві вміння

пов'язані з оволодінням видами МД, комунікативні – зі спілкуванням згідно з мотивами, цілями й умовами” [179, с. 82], а ТТУ – з опануванням такого специфічного виду діяльності, як ТТД.

Зважаючи на мовленнєву природу ТТД, беремо до уваги, що мовленнєві вміння – це “здатність виконувати мовленнєві дії відповідно до комунікативних умов і мети спілкування” [198, с. 247]. М. Пентиліук розрізняє два види мовленнєвих умінь: некомунікативні, що їх набувають під час засвоєння літературної норми, і комунікативні, які виробляють у процесі розвитку мовлення [Там само, с. 247]. Б. Беляєв слушно зазначає, що “МД... аж ніяк не зводиться до автоматизованих навичок, а являє собою таку творчу діяльність, для якої є характерними не навички, а вторинні вміння” [5, с. 29]. На підставі цього *текстотвірні навички* кваліфікуємо як мовні (учні формують їх у результаті опанування мовних явищ, підпорядкованих складній системі усталених правил). Критеріями досягнення навички є оптимальний темп і водночас якісне виконання; відсутність швидкої втомлюваності, напруження й інтенсивної уваги на “технічний бік” дії [18, с. 287]. ТТУ якісно вищого рівня – комунікативні мовленнєві вміння, що їх набувають в умовах активного спілкування. Отже, *текстотвірні навички* тлумачимо як стабільно правильні дії з мовним матеріалом із додержанням мовних норм, що характеризуються високим ступенем оволодіння, відсутністю поелементного контролю й слугують основою для формування ТТУ. *ТТУ – вид вторинних мовленнєвих умінь, що ґрунтуються на засвоєних знаннях і набутих навичках, виробляються в процесі розвитку мовлення й забезпечують усі види ТТД.*

Найбільш загальні ТТУ – сприймати, розуміти, інтерпретувати, відтворювати й створювати текст – дістали назву базисних (Т. Ладиженська [125, с. 2], Г. Лещенко [130, с. 9], В. Ростовцева [182, с. 109]). ТТУ, що забезпечують часткові текстотвірні дії над висловлюванням, є спеціальними. Визначимо обсяг **спеціальних ТТУ** учнів, необхідних для успішної ТТД на всіх етапах, починаючи зі **вторинного** виду її.

На *дотекстовому етапі* вторинної ТТД важливо працювати над такими

ТТУ учнів: усвідомлювати потребу, мотив, мету й умови ТТД; вибирати вид і прийоми аудіювання / читання; за окремим фрагментом прогнозувати зміст тексту, стильові, функційно-типологічні й жанрові характеристики його. Ефективність *текстового етапу* зумовлюють ТТУ визначати стиль, тип, тему й основну думку тексту; усвідомлювати структуру й розуміти фактичний зміст тексту з першого сприйняття; виявляти основні смислові фрагменти, фіксувати послідовність їх, установлювати логічні зв'язки між ними; виявляти важливу інформацію, ігноруючи другорядну; визначати мовні засоби зв'язку речень у тексті; аналізувати тема-рематичний зв'язок у СР; розпізнавати СР, оцінювати текстотвірну роль і виражальні можливості їх; співвідносити текстову інформацію із задумом мовця, власним життєвим досвідом. Значущими ТТУ *післятекстового етапу* є аналіз рівня розуміння сприйнятого тексту, виявлення причин помилок сприйняття й оперативне коригування їх. Формуванню ТТУ цього етапу сприяють вправи на редагування текстів, рецензування відповіді однокласника, прийоми само- та взаємоконтролю. На думку Л. Мамчур, найбільш ефективними засобами контролю якості розуміння змісту висловлювання, є бесіда й тестові завдання [137, с. 141].

Грунтуючись на висновку про відповідність трьох етапів ТТД чотирьом фазам МД (п. 1.2.1), узгодимо з ними спеціальні ТТУ вторинної ТТД (рис. 1.5).



Рис. 1.5. Спеціальні ТТУ вторинної ТТД

Далі визначимо **ТТУ**, що забезпечують якісний перебіг **первинної ТТД**.

Дотекстовий етап ТТД передбачає формування в учнів ТТУ узгоджувати задум із прагматичною настановою тексту; вибирати / коригувати мовленнєву форму, тип, стиль і жанр майбутнього тексту з урахуванням ситуації спілкування; визначати тему, основну думку й комунікативну мету його; добирати, систематизувати матеріал із різних джерел, виділяти основні смислові фрагменти в ньому; визначати логіку викладу думок. ТТУ **текстового етапу** – уміння відтворювати й створювати інформаційно насичені висловлювання за визначеними чи довільними параметрами (тема, заголовок, стиль), дотримуючись текстотвірних норм. На **післятекстовому етапі** ТТУ школярів доцільно формувати у двох напрямках: навчати виявляти помилки в структурі, змісті, мовному оформленні тексту й виправляти їх відповідно до мовних і текстотвірних норм. Адже текст як результат МД, на думку І. Гальперіна, необхідно проаналізувати щодо “відповідності / невідповідності певним загальним закономірностям, до того ж ці закономірності слід розглядати як інваріанти текстів кожного з функційних стилів” [35, с. 22]. Названі ТТУ первинної ТТД узагальнено на рис. 1.6.

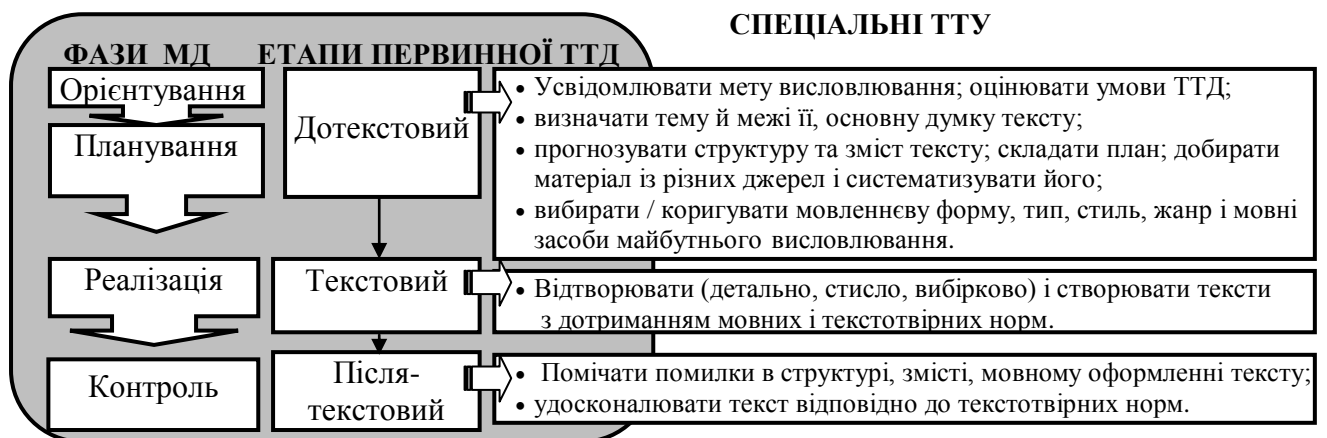


Рис. 1.6 Спеціальні ТТУ первинної ТТД

Уміння створювати довершений первинний текст є найвищим рівнем ТТУ учнів і кінцевим результатом формування їхньої текстотвірної компетентності.

Отже, виходячи з аналізу наукових праць, ТТУ кваліфікуємо як окремий вид мовленнєвих умінь (вторинні), що формуються внаслідок засвоєння знань,

набуття навичок і передбачають складні дії в процесі вторинної й первинної ТТД. Ураховуючи психолінгвістичні особливості розгортання вторинної й первинної ТТД, для кожного її етапу (дотекстового, текстового й післятекстового) визначаємо спеціальні ТТУ учнів.

1.3. Лінгводидактичні особливості формування текстотвірних умінь учнів

Стратегічним завданням мовної освіти в Україні є створення умов для гармонійного розвитку комунікативно компетентної особистості, спроможної на ефективну самореалізацію в інноваційному інформаційному суспільстві й репрезентацію власної індивідуальності мовними засобами, готової до активної міжособистісної взаємодії, що базується на гуманістичному світогляді, усвідомленні загальнолюдських і національних цінностей. На це орієнтують Концепція нової української школи [152], Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [59], концепції когнітивної й комунікативної методик навчання української мови [164, с. 215, 226], навчальна програма з української мови [149]. Тому практика навчання вимагає опертя на прогресивні підходи, збалансованого поєднання традиційних і сучасних принципів і методів, доцільного застосування прийомів і засобів навчання.

1.3.1. Основні підходи й принципи навчання в процесі формування текстотвірних умінь учнів. Розроблення науково обґрунтованої методики формування ТТУ учнів потребує чіткого окреслення її концептуальних позицій. Це спонукає нас визначити основні **підходи до навчання**. Назване поняття досліджують З. Бакум, О. Біляєв, І. Бім, Н. Голуб, О. Горошкіна, Т. Донченко, І. Зимня, О. Кулик, О. Кучерук, Л. Мамчур, Г. Михайловська, В. Ницета, С. Омельчук, М. Пентиліук, Г. Шелехова й ін. Підхід до навчання лінгводидакти тлумачать як “перспективний погляд із певною навчально-виховною метою” (Л. Мамчур) [136, с. 117], “...складне багатовимірне явище, системну сукупність якого становлять принципи, технології, методи, прийоми, засоби й форми навчання і яке характеризується концептуальністю,

процесуальністю, системністю, керованістю й дієвістю” (С. Омельчук) [159, с. 4]. Відзначаємо, що підхід до навчання має стратегічне спрямування, є глобальною, базисною методологічною одиницею, цілісним ієрархічним утворенням – системною організацією освітнього процесу з усіма процесуально-змістовими складниками й суб’єктами педагогічної взаємодії.

Основою сучасної методики формування ТТУ учнів мають стати передусім пріоритетні підходи, що їх визначає Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [88], – *особистісно орієнтований, компетентнісний, діяльнісний* (у межах нашого дослідження – *комунікативно-діяльнісний*), а також ті, що забезпечують умови ефективної ТТД учнів, – *когнітивний, функційно-стилістичний і текстоцентричний*.

Концептуальним положенням Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти [59] є впровадження *особистісно орієнтованого підходу*, що має на меті “утвердження людини як найвищої цінності, навколо якої ґрунтуються всі інші суспільні пріоритети” [6, с. 43]. Для нашого дослідження цей підхід є одним із провідних, тому що він – основа формування національномовної особистості, яка “володіє соціокультурним і мовним запасом, вільно спілкується рідною, державною та іншими мовами в полікультурному просторі, адекватно застосовує набуті полікультурні знання, мовленнєві вміння і навички у процесі міжкультурного спілкування з різними категоріями населення” [8, с. 36]. Дослідження лінгводидактів (Н. Бондаренко, Н. Голуб, О. Кулик, С. Омельчук, М. Пентиліук, В. Сидоренко, Г. Шелехова, А. Ярмолюк) переконують: навчання мови слід спрямувати на розвиток, самовдосконалення й саморегуляцію підлітків. Тому теоретичний матеріал із синтаксису СР розглядаємо “як засіб і умову розвитку мислення дитини, творчих здібностей та формування комунікативної компетентності її, а не як самостійний предмет пізнання” [224, с. 9]. Поділяємо думку О. Кулик про те, що “реалізуючи особистісно орієнтований підхід, учитель української мови має добирати дидактичний і практичний матеріал так, щоб він, по-перше, не дублював підручник, по-друге, був цікавим для учнів певної вікової категорії

з огляду на їхні психологічні та індивідуальні особливості, по-третє, стимулював їхню мовленнєву активність, по-четверте, заохочував до пошуків нових самостійних, оригінальних рішень” [116, с. 118]. У зв’язку з цим наголошуємо на необхідності звертатися до таких методів, прийомів і засобів навчання, що стимулюють школярів стати активними, зацікавленими суб’єктами навчальної діяльності, сприяють формуванню в учнів ТТУ сприймати й інтерпретувати висловлювання особистісно; надавати перевагу текстовим вправам як дієвим засобам створення комунікативного середовища.

Роботу з формування ТТУ учнів підпорядковуємо виробленню в них текстотвірної компетентності. Науково-теоретичні аспекти реалізації *компетентнісного підходу* розробляють А. Богуш, О. Горошкіна, І. Гудзик, І. Дроздова, І. Єрмаков, І. Зимня, Л. Мамчур, М. Пентилюк, О. Пометун, Дж. Равен, Т. Симоненко, А. Хуторський та ін. Компетентнісний підхід – “теоретично обґрунтована система ідей, принципів та ... способів і форм практичної діяльності, спрямована на ... набуття учнем досвіду самостійного і творчого вирішення складних життєвих проблем, набуття та успішне виконання соціальних ролей” [107, с. 30]. У процесі засвоєння синтаксичної й мовленнєвознавчої теорії школярі мають чітко визначати “корисність” знань; набувати досвіду ТТД, напрацьовуючи ініціативність і відповідальність за результати її. Тобто формування синтаксичних і ТТУ учнів розглядаємо як підґрунтя для вироблення текстотвірної компетентності.

Оволодіти текстотвірною компетентністю на уроках української мови неможливо без освоєння учнями способів ТТД, що спонукає нас звернутися до положень *комунікативно-діяльнісного підходу* (Т. Гнаткович, Л. Давидюк, Н. Дика, Т. Донченко, І. Кухарчук, В. Новосьолова, С. Омельчук, Г. Шелехова). Т. Донченко наголошує на “переорієнтації від засвоєння синтаксичної системи на усвідомлення використання мовних одиниць у мовленні та засвоєння їх у мовленнєвій практиці” [65, с. 455]. Беручи до уваги висновки Н. Голуб [45, с. 6], Х. Коморовської [228, с. 168], В. Новосьолової [153, с. 17] й А. Ярмолюк [224, с. 10], основними чинниками комунікативно-діяльнісного підходу

до формування ТТУ учнів на уроках синтаксису СР визначаємо такі: 1) мотивованість, усвідомлення мети й знаходження засобів досягнення її, формування вмінь самоконтролю й самооцінювання; 2) опертя на теорію МД; 3) текстоцентризм; 4) спеціальну систему вправ; 5) підготовку до висловлення складної синтаксичної будови через накопичення мовних фактів за допомогою спостереження за функціонуванням його в тексті; 6) інтерактивний метод.

Активній пізнавальній діяльності школярів на уроках української мови сприяє *когнітивний підхід*. Він забезпечує опанування одиниць синтаксису СР як *концептів* – “носіїв етнокультурної інформації, особливих сигналів конкретного світу” [164, с. 215] з метою “формування вмінь адекватного сприйняття текстової інформації та створення власних... висловлювань відповідно до комунікативної мети й наміру” [Там само, с. 216]. Оволодіваючи системою СР, учні навчаються сприймати й інтерпретувати складні думки, виявляти зв’язки між ними, а також формулювати їх за допомогою синтаксичних засобів якнайточніше. Крім того, існування різних когнітивних смислів на рівні синтаксису СР зумовлює функціонування синонімічних конструкцій, покликаних відбивати нюанси світосприймання. Отже, когнітивний підхід: 1) спрямовує навчальну діяльність на мотивоване, усвідомлене опанування знань про СР і текст; 2) забезпечує інтенсивний мовленнєвий та інтелектуальний розвиток учнів через збільшення продуктивної ТТД, використання проблемних, дослідницьких і ситуаційних завдань і текстів краєзнавчої тематики; 3) сприяє збагаченню граматичного ладу синтаксичними синонімами.

Для підвищення якості ТТД великого значення набуває *функційно-стилістичний підхід*, що полягає “в засвоєнні виражальних можливостей мовних одиниць, особливостей функціонування їх” [198, с. 257]. В. Новосьолова вважає, що на основі теоретичних знань про СР і текст у школярів важливо “виробити вміння спостерігати за функціонуванням і будовою вивчених синтаксичних одиниць у тексті, аналізувати способи їх гнучкого використання з урахуванням змісту висловлювання, ... свідомо замінювати одні моделі фраз іншими” [153, с. 17]. Для того щоб навчити учнів доцільно вживати СР в мовленні, їх слід долучати до

мовностилістичного аналізу, спостереження за СР, стилістичного експерименту, пропонувати вправи на стилістичне редагування й конструювання текстів.

Використання висловлювань усіх стилів і жанрів забезпечує реалізацію *текстоцентричного підходу* (О. Горошкіна [50; 52], Т. Донченко [65], О. Кулик [117], О. Кучерук [122], Л. Мамчур [136], М. Пентилюк [164]). О. Кулик переконує, що реалізація текстоцентричного підходу створює об'єктивні умови для: “1) розгляду мовних явищ ... в їх взаємозв'язках та контексті словесної творчості; 2) формування знань про мовну систему; 3) реалізації внутрішньопредметних та також міжпредметних зв'язків; 4) особистісно орієнтованого навчання; 5) формування мовленнєвої особистості” [117, с. 46]. Т. Донченко наголошує, що “синтаксичні засоби беруть участь у побудові тексту, а тому їх потрібно вивчати в тексті; сприймання і продукування тексту неможливе без засвоєння мови синтаксису” [65, с. 458]. Отже, одними з провідних методів засвоєння знань про СР і текст визначаємо спостереження за мовою й мовленням у процесі аналізу тексту та лінгвістичний експеримент, що дають учням змогу усвідомити структурно-змістову організацію висловлювання, текстотвірні й виражальні функції СР у ньому; з метою формування вмінь здійснювати всі види ТТД передбачаємо створити й упровадити систему вправ на текстовій основі.

Відповідно до вимог компетентнісного підходу пріоритетним завданням експериментального навчання за темою нашого дослідження було забезпечити готовність учнів до ефективної вторинної й первинної ТТД. Тому далі визначимо **місце ТТУ у структурі текстотвірної компетентності**. Для цього, по-перше, з'ясуємо поняття “компетенція” й “компетентність”; по-друге, визначимо компоненти компетентності; по-третє, установемо відмінність між комунікативною, мовленнєвою й текстотвірною компетентностями.

У визначенні понять “*компетенція*” й “*компетентність*” дієвий крок зробили співробітники Інституту педагогіки НАПН України й провідні фахівці з проблем навчання української мови. Лінгводидакти дійшли спільного висновку: компетенцію слід розглядати як сукупність знань, умінь і навичок, якими учні мають оволодіти відповідно до чинної програми; а компетентність – як індивідуальний досвід реалізації набутих компетенцій [106, с. 63]. Нам

імпонує думка про доцільність розрізнення цих понять, яким надаємо таких значень: **компетенція** – безвідносні від особистості соціальні норми й вимоги до освітньої підготовки учнів з української мови; **компетентність** – особистісна характеристика, що її набуває учень у результаті практичного досвіду певного виду діяльності, коли вже засвоєні знання, сформовані вміння, навички, особисті цінності й ставлення стають його власним надбанням.

Науковці здійснюють спроби поєднати **елементи загальної структури компетентності** в групи. Зокрема, І. Зимня [85, с. 25–26], В. Сериков і А. Хуторський (за [42, с. 26]) виділяють мотиваційний, когнітивний, поведінковий, ціннісно-смісловий і регулятивний складники компетентності. І. Родигіна представляє в її структурі **знаннєвий** (володіння знаннями), **діяльнісний** (уміння й навички використовувати знання, досвід), **особистісний** (потреби, мотиви, цінності) компоненти [107, с. 68–70]. У нашому дослідженні спираємося на структурну модель І. Родигіної, доповнивши особистісний блок елементом “**ставлення до здійснюваної діяльності**”, адже відповідальне й позитивне ставлення учнів до здійснюваної ТТД істотно позначається на її якості.

Для з’ясування сутності поняття “**текстотвірна компетентність**” диференціюємо його від споріднених – “**комунікативна компетентність**” і “**мовленнева компетентність**”. Учені Ф. Бацевич, Л. Мамчур, М. Пентилюк, О. Селіванова наголошують на широкому статусі **комунікативної компетентності** (родове поняття). Ф. Бацевич тлумачить її як “**сукупність знань про спілкування в різноманітних умовах і з різними комунікантами, а також знань вербальних і невербальних засад інтеракції, умінь їх ефективного застосування у конкретному спілкуванні в ролі адресанта і адресата**” [2, с. 124]. О. Селіванова визначає як “**здатність мобілізувати різноманітні знання мови (мовну компетенцію), паравербальних засобів, ситуації, правил і норм спілкування, соціуму, культури для ефективного виконання певних комунікативних завдань у відповідних контекстах чи ситуаціях**” [189, с. 233]. На підставі сказаного виокремлюємо риси комунікативної компетентності: ґрунтується на знаннях і досвіді застосування умінь, навичок комунікації; є вищою сходинкою в ієрархії

компетентностей. У нашому розумінні комунікативна компетентність – це індивідуальний досвід особистості використання мовних і мовленнєвих знань, умінь, навичок із метою пізнання й комунікації в різних сферах життя.

Невід’ємними складником комунікативної компетентності науковці Ф. Бацевич, О. Біляєв, С. Караман, Л. Мамчур, А. Нікітіна, М. Пентилюк, Т. Симоненко, Л. Скуратівський вважають *мовленнєву компетентність* – “діяльність людини, спрямовану на розуміння або створення тексту (усного чи писемного), що здійснюється в процесі МД” [198, с. 154]. Мовленнєва компетентність є комплексним поняттям, що охоплює систему знань мовних засобів, практичних умінь і навичок, які слугують для реалізації всіх видів МД: рецептивних (аудіювання, читання) і продуктивних (говоріння, письма).

Упродовж останніх десятиліть дослідники активно розробляють різні аспекти *текстотвірної компетентності*. Визначення поняття “текстотвірна компетентність / компетенція” представлено в табл. 1.7.

Пропоновані дефініції свідчать, що сутність текстотвірної компетентності науковці розуміють неоднозначно: 1) як таку, що утворюється / розчиняється в результаті злиття мовної, мовленнєвої й комунікативної компетенцій (О. Грибова, О. Кибрик, О. Овчинникова); 2) як субкомпетенцію перекладацької, лінгвориторичної, мовленнєвої компетентності (О. Ворожбитова, Н. Голуб, О. Кучерук); як здатність / готовність до комунікативної діяльності (Н. Болотнова, В. Луценко), МД (М. Димарський) або ТТД (О. Крутій, А. Курінна, Л. Павлова, Н. Перхайло, В. Ростовцева); 3) звужують обсяг аналізованого поняття, не враховуючи всіх видів ТТД і форм реалізації текстів (Н. Голуб, М. Димарський, Н. Карпова). Ми підтримуємо наукову позицію дослідників щодо самостійного статусу текстотвірної компетентності й відзначаємо, що вона виявляє здатність школярів до ТТД як специфічного виду МД (див. п. 1.2.1). На підставі зазначеного текстотвірну компетентність, по-перше, вважаємо складником мовленнєвої, по-друге, до її змісту залучаємо спроможність учнів здійснювати всі види ТТД в повному обсязі.

Таблиця 1.7

Визначення поняття “текстотвірна компетенція / компетентність”

Визначення	Автор, джерело
Володіння практичними навичками породження різних текстів залежно від комунікативних завдань і вмінь інтерпретувати тексти.	Н. Болотнова [16, с. 248]
Текстова субкомпетенція інтегральної лінгвориторичної компетенції – текстоутворювальна здатність мовної особистості та її знання, уміння, навички у сфері етапів ідеомовленнєвого циклу “від думки до слова”.	О. Ворожбитова [32, с. 141–143]
Одна із субкомпетентностей мовленнєвої компетентності (поряд із аудіювальною, читацькою й жанровою).	Н. Голуб [106, с. 63]
...Конгломерат мовних, мовленнєвих і комунікативних засобів, норм і механізмів перекодування їх, що формується в процесі онтогенезу.	О. Грибова [53, с. 77]
Специфічна частина мовленнєво-мисленнєвої діяльності, сукупність лише тих уявлень, знань, навичок, що забезпечують продукування текстів і не порушують неписаних норм (певної) культурно-писемної традиції, тобто володіння нормою текстотворення.	М. Димарський [72, с. 201]
Сукупність специфічних компонентів, кожен із яких дає об’єктивні відомості про її стан: адекватна оцінка смислового обсягу й специфіки тексту (мікро- й макроконтекст, художня образність, стилістика тексту); доступність реконструкції цілого одержувачем; володіння аналізом засобів жанрово-стилістичного втілення тексту в процесі читання.	Н. Карпова [98, с. 10]
Є “розчиненою” в мовній і комунікативній, самостійного статусу не має, тому що ТТД (мова в дії) є “вплетеною в інші види діяльності”.	О. Кибрик [101, с. 35]
Сукупність знань, умінь, навичок, способів текстової діяльності, необхідних для якісної продуктивної реалізації її.	О. Крутій, А. Курінна [114, с. 367]
1. Оперування мовним матеріалом для розвитку мовленнєвої активності учнів, що уможливує вироблення вмінь сприймати текст на слух, розуміти й інтерпретувати його; читати мовчки, уголос; складати усний чи письмовий текст, доцільно використовуючи мовні засоби в мовленні; редагувати, удосконалювати текст та ін. 2. Складниками мовленнєвої текстової компетентності є текстоінтерпретувальна й текстотворча компетентності.	О. Кучерук 1. [123, с. 4] 2. [122, с. 142]
Здатність мовної особистості до первинної та вторинної комунікативної діяльності (породження й розуміння текстів), що ґрунтується на системі знань про текст, організацію й функціонування його.	В. Луценко [134, с. 47]
Інтегративний показник злиття мовної й комунікативної компетенцій.	О. Овчинникова [156, с. 10]
Уміння будувати тексти різних типів, стилів і жанрів; сприймати, розуміти, інтерпретувати різнотипні тексти; володіння предметними й метапредметними діями й уміннями, які сприяють досягненню цілей.	Л. Павлова [161, с. 5]
Інтегрована характеристика особистості, яка поєднує в собі готовність її до створення зв’язних висловлювань різних типів і стилів мовлення; володіння текстотворчими знаннями та вміннями, суб’єктивний досвід текстотворення в різних стандартних і нестандартних ситуаціях; здатність оцінювати та відповідати за власну текстотворчу діяльність.	Н. Перхайло [169, с. 101]
Компетентність, що ґрунтується на комплексі знань про текст, т. зв. “текстознавчих” знаннях, і виявляється в здатності використовувати тексти різноманітної жанрової і стилістичної належності.	В. Ростовцева [182, с. 108]

Виходячи з цього, **текстотвірною компетентністю** вважаємо сформовану особистісну якість учня як результат досвіду реалізації набутих теоретичних знань (мовних і текстознавчих), практичних навичок і вмінь сприймати, розуміти, інтерпретувати, відтворювати, створювати й удосконалювати текст, що забезпечують успішність вторинної й первинної ТТД, а також виявлення позитивного, відповідального ставлення до процесу й результату її.

Визначаючи **обсяг текстотвірної компетентності**, за основу беремо структуру, що її розробила Н. Сайфутдінова [184, с. 29] і скоригувала О. Бурцева [21, с. 205]: 1) знання з теорії тексту; 2) ТТУ (сприймати, відтворювати, створювати й удосконалювати текст) і досвід ТТД; 3) емоційно-ціннісне ставлення до ТТД. Наше бачення місця ТТУ у структурі текстотвірної компетентності відображено на рис. 1.7.

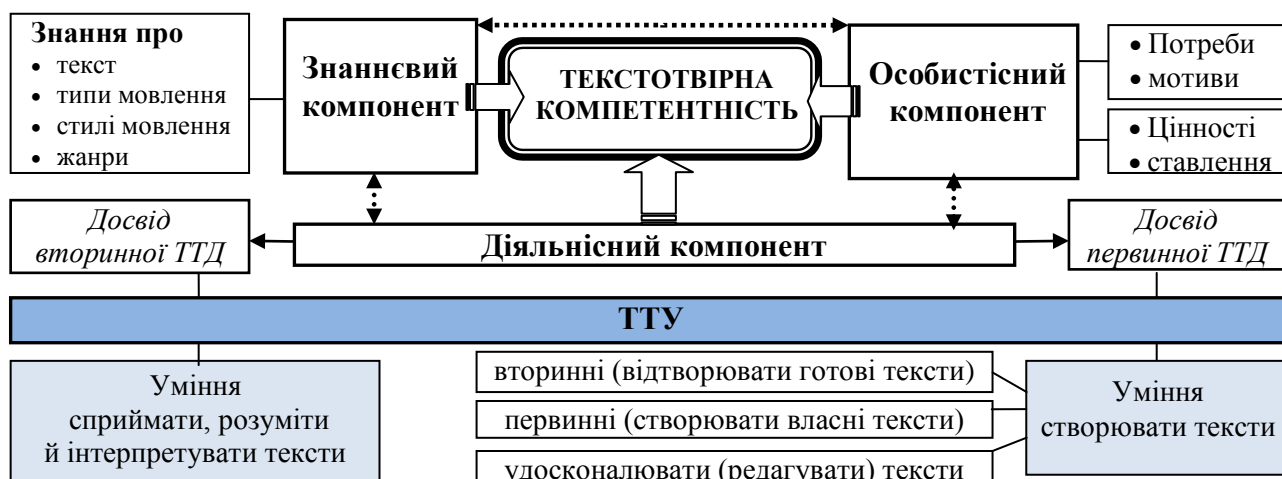


Рис. 1.7. ТТУ в структурі текстотвірної компетентності

Як видно з рис. 1.7, діяльнісний компонент, до якого входять ТТУ, має взаємозв'язки з особистісним і знаннєвим. По-перше, потреби, мотиви, цінності й ставлення учня є рушійною силою для конкретних актів ТТД і виявлення ТТУ, а належні ТТУ свідчать про певні особистісні якості учня (активність, ініціативність, відповідальність, мовне чуття й гарний естетичний смак). По-друге, ґрунтовні знання про СР і текст слугують надійною основою для формування практичних ТТУ (доцільно використовувати СР у текстах)

у процесі ТТД, а в уміннях вторинної й первинної ТТД учні виявляють знання, виводять їх зі стану потенції в площину реальності. Тобто ТТУ є своєрідним індикатором якості набутих знань, чинником їх удосконалення й поглиблення, а для нових знань – умова міцного засвоєння.

ТТУ визначаємо базовим елементом текстотвірної компетентності, адже вміння – це “вияв компетентності чи здібності до дії, це дія в специфічній ситуації, це компетентність у дії” [218, с. 20]; “уміння, достатні для здійснення якого-небудь виду діяльності, є компетентністю” [230, с. 725]. Завдяки ТТУ учні набувають досвіду ТТД у навчальних ситуаціях, що їх моделює вчитель.

Завершуючи аналіз поняття “текстотвірна компетентність”, робимо низку висновків: текстотвірна компетентність, по-перше, не є рівнозначною комунікативній і мовленнєвій, а посідає нижчий рівень (складник мовленнєвої); по-друге, містить три взаємопов’язані компоненти: знаннєвий (мовні, текстознавчі знання), діяльнісний (ТТУ, досвід вторинної й первинної ТТД), особистісний (потреби, мотиви, цінності, ставлення); по-третє, ґрунтується на ТТУ.

Проаналізувавши найбільш значущі для нашого дослідження підходи (особистісно орієнтований, компетентнісний, комунікативно-діяльнісний, когнітивний, функційно-стилістичний і текстоцентричний), сформулюємо основні ознаки експериментальної роботи з формування ТТУ учнів у процесі навчання синтаксису СР: особистісне сприйняття й інтерпретування текстів, формування текстотвірної компетентності, мотивованість до ТТД, комунікативне спрямування, інтенсифікування пізнавальної й ТТД, текстоцентризм, використання спеціальної системи вправ на текстовій основі.

Результативність роботи з формування в учнів ТТУ значною мірою залежить від вибору **принципів навчання**. Одні з перших дієвих спроб теоретично обґрунтувати принципи навчання представлено в науковому доробку Ф. Дистервега, Я. Коменського, Г. Песталоцці, К. Ушинського. У ХХ–ХХІ ст. проблему принципів навчання активно досліджують дидакти (Ю. Бабанський, І. Малафійк, М. Фіцула, В. Чайка й ін.) і лінгводидакти (О. Біляєв, О. Горошкіна, Т. Донченко, С. Караман, І. Кучеренко, Є. Палихата, М. Пентиліук, К. Плиско,

В. Сидоренко, Т. Симоненко, В. Статівка й ін.). У нашій роботі принципами навчання, як і К. Плиско, визначаємо “вихідні положення, на яких ґрунтується зміст навчання, використання методів і прийомів, побудова системи вправ, підготовка й проведення уроків української мови” [171, с. 6]. Усі принципи навчання мови вчені традиційно об’єднують у дві групи: 1) *загальнодидактичні* (стосуються всіх шкільних дисциплін); 2) *лінгводидактичні* (відбивають “основні положення функціонально-технологічної організації навчання мови” [198, с. 203–204]), які поділяють на а) власне методичні (впливають зі специфіки предмета “українська мова”); б) часткові (рівневі), що функціують у площині часткових методик навчання й зумовлені особливостями їх [167, с. 23].

Для методики формування ТТУ учнів 5–9-х класів у процесі навчання синтаксису СР важливо інтегрувати загальнодидактичні й лінгводидактичні принципи. Підтримуємо думку В. Сидоренко, що навчання синтаксису в основній школі має ґрунтуватися на **традиційних загальнодидактичних принципах**: єдності навчання і виховання; наступності і перспективності; системності і послідовності; зв’язку мовної теорії з мовленнєвою практикою; науковості; доступності; наочності; свідомості, активності, самостійності учнів [192, с. 15]. Оскільки зазначені принципи є більш усталеними й ґрунтовно розробленими (О. Біляєв, Т. Донченко, М. Пентилюк, К. Плиско та ін.), вважаємо за доцільне схарактеризувати передусім **сучасні** загальнодидактичні принципи, актуальні для роботи з формування ТТУ учнів у процесі навчання синтаксису СР, – співпраці й діалогу, креативності.

Створити оптимальні умови для становлення особистості учня як рівноправного суб’єкта навчальної діяльності можна на засадах **принципу співпраці й діалогу**. Дотримання його “дає змогу природно організувати мовленнєво-мислительну діяльність учнів, забезпечує збереження й розвиток індивідуальної культури особистості, сприяє міжособистісній комунікації” [122, с. 204]. Дієвість цього принципу забезпечать такі чинники: проблемний виклад матеріалу, конструктивний діалог, групові форми роботи, добір

спеціальних методів і прийомів навчання, використання емоційно позитивних текстів.

До зміни настанов навчальної діяльності школярів (від позиції споживача готових знань до мовленнєвої творчості) спонукає **принцип креативності** (О. Кучерук [122, с. 197], М. Пентилюк [164, с. 75], В. Статівка [202, с. 58–61]). Він орієнтує добирати для експериментального навчання такі методи, що сприяють “формуванню здатності варіативно мислити різними синтаксичними конструкціями, інтенсивно генерувати оригінальні ідеї, підвищують рівень дивергентного текстотворення” [122, с. 197]: інтерактивний метод і метод вправ (інтерпретування тексту, творче переказування, лінгвістичні мініатюри, казки, твори-перевтілення, поширення / продовження тексту, складання історій за малюнком, підготовка доповідей, ситуаційні вправи тощо).

Для методики формування ТТУ учнів у процесі навчання синтаксису СР провідну роль відіграють **лінгводидактичні принципи** навчання. Як найбільш значущі **власне методичні** принципи виділяємо такі: комунікативної спрямованості; зв'язку формування мовленнєвої компетентності з формуванням мовної, соціокультурної й діяльнісної компетентностей; контекстний; взаємозв'язку розвитку усних і писемних видів МД.

Стимулювати ТТД учнів – призначення принципу **комунікативної спрямованості** (Н. Бондаренко, Х. Коморовська, І. Кучеренко, Г. Михайловська, Е. Палихата). Він дає змогу опанувати мову як засіб спілкування й пізнання в контексті МД, тому, на думку Г. Михайловської, “на всіх уроках, також аспектих, мова – мовлення – МД мають утворювати діалектичну єдність, що є необхідною умовою навчання спілкування” [146, с. 80]. Отже, цей принцип підвищує активність ТТД учнів; зумовлює добір дидактичного матеріалу на текстовій основі; передбачає “максимальну наближеність системи вправ і завдань до реального спілкування; ...спрямованість уваги учнів переважно на мету і зміст висловлювання” [20, с. 23].

Оскільки формування належних ТТУ учнів позитивно впливає на рівень їхньої комунікативної компетентності, для експериментальної методики

виділяємо принцип *зв'язку формування мовленнєвої компетентності з формуванням інших компетентностей* (Н. Бондаренко [20, с. 23]; О. Горошкіна [52, с. 122], М. Пентилюк [144, с. 267–270]): 1) *мовної* (відбиває залежність рівня мовленнєвої компетентності від якості знань мовної теорії (передусім синтаксичної) і володіння нормами літературної мови); 2) *соціокультурної* (вимагає організації ТТД учнів на основі текстів як трансляторів української та світової культури); 3) *діяльнісної* (орієнтує на роботу над організаційно-контрольними, загальнопізнавальними, творчими, естетико-етичними вміннями [149, с. 5]). Зазначені складники утворюють комунікативну компетентність, тому їхні зв'язки є взаємозумовленими.

Засвоєнню учнями синтаксичних одиниць як засобу спілкування сприяє *контекстний* принцип (В. Новосьолова [153, с. 17], М. Пентилюк [198, с. 122]). Він передбачає розглядати СР у контексті – “мовному оточенні або ситуації, в яких уживається лінгвістична одиниця” [209, с. 270]. Мовним контекстом для СР визначаємо “абзац, цілісний смисловий фрагмент, ... цілий текст” [Там само, с. 271], чиї чітка структурно-змістова й стильова оформленість дає змогу розкрити механізми побудови висловлювання, текстотвірну роль і виражальні можливості СР. Контекстний принцип допомагає учням “аналізувати мовні одиниці у взаємозв'язку й взаємозумовленості, з урахуванням ситуації спілкування, розуміти прихований зміст висловлювання” [198, с. 122], а тому позитивно впливає на формування ТТУ.

Спрямувати навчання мови на вироблення в учнів умінь адекватно розуміти та якісно будувати тексти покликаний *принцип взаємозв'язку розвитку усних і писемних видів МД* (О. Біляєв, Н. Бондаренко, В. Мельничайко, С. Омельчук, М. Пентилюк). Він, по-перше, передбачає взаємопов'язане формування вмінь МД, у якій домінує слуховий / голосовий канал сприйняття / продукування інформації (аудіювання, читання вголос, говоріння), і тих, де задіяний візуальний канал (читання мовчки, письмо); по-друге, зумовлює передування усних видів робіт писемним; по-третє, вимагає використовувати вправи на порівняння усних і письмових, монологічних

і діалогічних текстів із метою визначення ступеня активності функціонування й текстотвірної ролі СР у них.

Серед **часткових (рівневих) принципів** виділяємо дві групи: 1) спрямовані на формування текстотвірної компетентності (комплексності, ситуативності); 2) ті, що забезпечують ефективність формування синтаксичної компетентності (навчання синтаксису СР в поєднанні з розвитком мовленнєвих умінь і навичок учнів; навчання синтаксису СР у зв'язку з іншими розділами).

Принцип комплексності зумовлює паралельне (однаковою мірою інтенсивне) навчання рецептивних і продуктивних видів МД, а також взаємозв'язане опанування видів ТТД з поступовим нарощенням авторської самостійності (Н. Бондаренко [20, с. 23], О. Кучерук [122, с. 187], В. Статівка [202, с. 124]). Він ураховує спільні психологічні механізми, за допомогою яких здійснюються всі види ТТД, забезпечує баланс репродуктивності / продуктивності в процесі ТТД.

Формуванню текстотвірної компетентності учнів сприяє **принцип ситуативності** (Н. Бондаренко [20], О. Кучерук [122], Е. Палихата [162], Н. Яремчук [223]). Він передбачає не складання СР за зразком, не виконання репродуктивних чи творчих мовленнєвих завдань, а “ситуативне породження мовлення для вираження особистих думок і почуттів у процесі живого обговорення” [122, с. 202]. У письмових текстах якнайкраще передають ситуативність СР, оскільки повністю компенсують відсутність будь-яких позамовних засобів вираження інформації (О. Лурія, І. Синиця). Зазначене підтверджує важливість принципу ситуативності в навчанні комунікативно виправданого вживання СР.

Принцип **навчання синтаксису СР в поєднанні з розвитком мовленнєвих умінь і навичок учнів** [144; 167] визначаємо провідним, тому що засвоєння школярами знань про СР, спостереження за особливостями функціонування їх, текстотвірною роллю й виражальними можливостями в текстах різних стилів і типів, активна рецептивна й продуктивна МД на аспектних уроках покликані

збагачувати граматичний склад мовлення учнів СР-ми й сприяти формуванню мовленнєвої компетентності.

Релізація принципу *навчання синтаксису СР у зв'язку з іншими розділами* допомагає школярам усвідомити інтонаційно-пунктуаційні, морфологічні, стилістичні, комунікативні особливості СР різної будови, мети, емоційного забарвлення, лексичного й частиномовного складу [144, с. 225]. Він орієнтує формувати в учнів такі вміння: 1) грамотно використовувати фонетичні, лексичні, морфологічні засоби для побудови СР і “вмонтовувати” СР у текст; 2) визначати текстотвірну роль і виражальні можливості СР, доцільно уживати СР у текстах різних стилів; 3) організовувати тема-рематичну будову СР; 4) установлювати смислові відношення між частинами СР залежно від розділових знаків і навпаки; 5) створювати довершений інтонаційний рисунок усних висловлювань.

Робимо висновок, що ефективність роботи з формування ТТУ учнів у процесі навчання синтаксису СР залежить від реалізації комплексу загальнодидактичних і лінгводидактичних принципів. Наголошуємо, що всі принципи навчання становлять цілісну систему із взаємозумовленими компонентами.

Отже, навчання синтаксису СР має ґрунтуватися на збалансованій системі традиційних і сучасних підходів, загальнодидактичних і лінгводидактичних принципів, що визначають параметри всіх компонентів навчального процесу – змісту, методів, прийомів і засобів навчання.

1.3.2. Провідні методи й засоби навчання для формування текстотвірних умінь учнів. Успішність роботи з формування ТТУ учнів передусім залежить від правильності вибору **методів**. У наукових працях Ю. Бабанського, О. Біляєва, О. Горошкіної, С. Карамана, О. Кучерук, І. Олійника, С. Омельчука, В. Онищука, М. Пентиліук, К. Плиско висвітлено різні погляди щодо сутності методів навчання, але, як зауважує О. Кучерук, найбільш уживаною дефініцією, навколо якої об'єднуються інші, є така: “Метод навчання – це спосіб досягнення навчальної мети, який передбачає єдність навчальної діяльності вчителя й учнів” [123, с. 12]. Методи поєднано у дві взаємопов'язані групи (методи навчання й учіння), що “визначають стратегію навчання, а не тактику його” [154, с. 138].

У нашому дослідженні за основу беремо визначення В. Козакова, який метод навчання тлумачить як *упорядковану за певними принципами систему цілеспрямованих послідовних дій суб'єктів навчання над свідомо визначеним предметом діяльності із застосуванням відповідних прийомів і засобів, унаслідок чого отримують очікувані результати навчання* [105, с. 35]. З цього випливає, що методи, по-перше, зумовлені принципами навчання; по-друге, характеризуються упорядкованістю й цілеспрямованістю, взаємодією вчителя й учня; по-третє, містять певні прийоми й передбачають використання засобів.

Студіювання літератури з дидактики й лінгводидактики свідчить, що найбільш усталеними й апробованими є такі класифікації методів навчання: 1) за джерелами знань (Є. Голант, Є. Дмитровський, І. Підласий, О. Текучов, Л. Федоренко, В. Чайка); 2) за характером і рівнем пізнавальної діяльності учнів (Й. Лернер, М. Скаткін); 3) за способом взаємодії вчителя й учнів (О. Біляєв, С. Караман, В. Мельничайко, М. Пентилюк, Л. Рожило). Ми будемо спиратися на останню класифікацію, оскільки вона: а) враховує активність позиції вчителя й учня як суб'єктів навчального процесу; б) поєднує *традиційні* (усний виклад, бесіда, спостереження за мовою, робота з підручником, метод вправ) і *сучасні методи* (програмоване навчання, активний та інтерактивний). Не применшуючи значущості всіх названих методів навчання, далі схарактеризуємо лише ті з них, що впливають на ефективність експериментальної методики формування ТТУ найбільше.

Від 5-го до 9-го класу в пізнавальній діяльності школярі збільшують елемент самостійності. Це створює сприятливі умови для широкого звернення до **методу спостереження** за мовними й мовленнєвими поняттями та явищами. За М. Наумчук, спостереження за мовою й мовленням – це вид аналізу, за якого учні виявляють у тексті певні мовні чи мовленнєві явища й коментують, узагальнюють і використовують їх у власному мовленні, відслідковують зміни засобів мови залежно від завдань висловлювань [150, с. 117]. Беручи до уваги наукові праці Т. Беценко [28, с. 210–337], Т. Окуневич і М. Пентилюк [167, с. 91], в експериментальній методиці формування ТТУ у зв'язку із

синтаксисом СР виокремлюємо види спостережень, здатні підвищити результативність ТТД: 1) *за текстотвірною роллю й виражальними можливостями СР* (виводить учнів на розуміння ролі СР в побудові структури й змісту тексту, в оформленні типу, стилю й жанру його); 2) *за структурою й семантикою СР* (реалізується через частковий синтаксичний і комунікативний аналіз, що дозволяє з'ясувати предикативну природу смислових відрізків і комунікативну організацію СР); 3) *за логіко-предметною інформацією в СР* (дає змогу усвідомити кількість частин СР і логічних зв'язків між ними, розстановку розділових знаків між частинами СР); 4) *за ритмомелодикою СР* (передбачає визначення інтонації, особливої для СР певного виду).

Для методики формування ТТУ у зв'язку із синтаксисом СР особливо значущим є такий різновид методу спостережень, як *лінгвістичний експеримент* (Т. Донченко [66, с. 4–5], О. Кучерук [122, с. 177]). Реалізують його поетапно: видаляють СР, заміняють його синтаксичним синонімом; визначають текстотвірну роль, виражальну й комунікативну значущість, концептуально-образне навантаження авторського СР порівняно з іншими в експериментальних текстах. Цей метод дає можливість унаочнити текстотвірну роль СР, підвищує вмотивованість вибору їх у мовленні, збагачує мовлення учнів синтаксичними синонімами, виховує в них чуття мови й довершеного мовного смаку.

Аналіз тексту втілює ідею навчання мови на засадах сучасних підходів, ілюструє можливості СР у побудові тексту й покращує ТТУ учнів (Є. Голобородько [41], Н. Голуб [43], Ю. Ковалів [102], О. Кулик [116], О. Кучерук [121], Л. Мамчур [136], М. Пентиліук [164], В. Статівка [203], Л. Філоненко [210] й ін.). Для успішного формування ТТУ учнів найбільш дієвими вважаємо мовностилістичний, концептуальний, герменевтичний, комунікативний і риторичний види аналізу.

Мовностилістичний аналіз тексту “полягає в усвідомленні учнями залежності використання мовних одиниць... та засобів образності від стилю, жанру й типу мовлення” [198, с. 159]. У контексті нашого дослідження об'єктом мовностилістичного аналізу є закономірності відбору й використання

СР, зумовлені змістом висловлювання, метою й умовами, у яких його створюють. На думку М. Пентиліук [165, с. 86], мовностилістичний аналіз сприяє глибшому проникненню в смисл тексту й більш свідомому засвоєнню типів СР, позитивно відбивається на вміннях учнів розуміти готові тексти й створювати власні, умотивовано використовуючи різні засоби синтаксису СР й уникаючи одноманітності конструкцій. Завдяки цьому методіві школярі мають змогу переконатися, що СР – важливий виражальний засіб книжних стилів, набути вмінь розрізняти стилі мовлення, точно й обґрунтовано визначати їхні основні ознаки, установлювати / оцінювати текстотвірну роль СР в організації стилю й вираженні змісту висловлювання.

Доцільність реалізації когнітивного підходу в навчанні синтаксису СР орієнтує нас використовувати *концептуальний аналіз* – “особливий тип аналізу тексту, за якого в полі зору виявляється ... концепт як смислова й естетична категорія, як універсальний досвід, зафіксований у культурній пам’яті й здатний виступати в якості будівельного матеріалу при оформленні нових ... смислів” [52, с. 215]. Метою концептуального аналізу є “визначення ролі мовних одиниць на позначення наявних ключових концептів як засобів і способів реалізації комунікативної інтенції...” [151, с. 285]. Т. Груба й Г. Лещенко зауважують, що методика концептуального аналізу має ґрунтуватися на прийомах логічного й інтуїтивно-асоціативного аналізу одиниць мови, мовлення й тексту [131, с. 107]. Школярі декодують зовнішню форму СР, з’ясовують їхню роль у контексті та співвідносять національно-традиційне й авторсько-оригінальне. Така робота підвищує передусім рівень ГТУ учнів інтерпретувати тексти.

В основу *герменевтичного аналізу* покладено ідею герменевтичного кола (М. Гайдеггер, Г.-Г. Гадамер, Ф. Шлеєрмахер) – “принцип розуміння тексту як руху від розуміння частини до передбачення змісту цілого і навпаки – від розуміння цілого до коригування змісту частин” [189, с. 83]. За Т. Беценко, герменевтичний аналіз – це “інтелектуально-творча діяльність інтерпретатора, що базується як на досвіді автора, так і на особистому досвіді сприйняття, розуміння й потрактування явищ дійсності, закодованих у ... семіотичній

формі” [7, с. 9]. Провідна мета його (у зв'язку із синтаксисом СР) – пояснити розуміння семантики СР, що їх ужив автор для реалізації задуму; з'ясувати оригінальність авторського стилю через усвідомлення та тлумачення змісту СР. За використання герменевтичного аналізу школярі набувають умінь критично сприймати й розуміти тексти різних стилів і жанрів, установлювати істинність інформації, виявляти основну / другорядну інформацію, обґрунтовувати доречність й естетичну цінність уживання СР, будувати аргументовані усні відповіді та граматично правильні СР.

Комунікативний аналіз тексту ґрунтується на принципі тема-рематичної єдності, який полягає в урахуванні актуального членування СР на тему й рему, що забезпечує просування інформації від відомого до нового [151, с. 289]. Комунікативний аналіз спрямовано на виявлення комунікативних ознак СР, що сприяє формуванню вмінь доцільно використовувати СР, підпорядковувати структуру СР комунікативній меті й авторському намірові. Ефективність цього виду аналізу залежить від рівня володіння мовленнєвознавчими поняттями.

Наукові праці З. Бакум, Н. Голуб, В. Нищети, А. Нікітіної, С. Омельчука, М. Пентиліюк, Г. Сагач, Г. Федяй, С. Шантарович переконують у дієвості *риторичного аналізу тексту*. Він має спільні риси з текстовим аналізом (визначення теми, основної думки, мовних засобів) і мовностилістичним (з'ясування стильової належності, засобів вираження, їхніх функцій у тексті). Проте в риторичному аналізі всі дії підпорядковано пошукові відповіді на запитання: “Чи зміг адресант реалізувати свій комунікативний намір? Чи було спілкування успішним? Завдяки чому?” [125, с. 4]. У процесі риторичного аналізу учні характеризують СР як засіб експресії, їхні переконувальні властивості і так усвідомлюють, що текст не створюють із одиниць мови автоматично – він органічно впливає з екстралінгвістичної ситуації.

Успішне формування ТТУ учнів неможливе без звернення до **методу вправ** – “повторюваного виконання дій задля засвоєння знань і вироблення мовних та мовленнєвих умінь і навичок” [198, с. 44]. Автори “Словника-довідника з української лінгводидактики” пропонують комплексну

класифікацію вправ за різними ознаками: рівнем засвоєння знань (аналітичні, репродуктивні, конструктивні, творчі); дидактичною метою, ступенем самостійності і творчості (підготовчі, вступні, тренувальні, завершальні; за зразком, конструктивні, творчі); етапом становлення мовленнєвих навичок (мовно-аналітичні, конструктивно-мовленнєві, комунікативні); змістом (фонетичні, лексичні, граматичні, стилістичні) [Там само, с. 44]. Цінність цього методу в тому, що він допомагає учням оволодіти знаннями про СР і текст, а також мовними й ТТУ через практичну діяльність, яка характеризується планомірною організацією, спирається на розуміння й супроводжується свідомим контролем і коригуванням.

Обґрунтовують і розробляють оптимальну систему вправ із синтаксису й розвитку мовлення учнів Т. Гнаткович, Н. Голуб, О. Горошкіна, Н. Дика, О. Кулик, Т. Ладиженська, Г. Михайловська, С. Омельчук, М. Пентилюк, В. Статівка. З огляду на предмет нашого дослідження беремо до уваги ті класифікації, що дають змогу опрацьовувати СР в аспекті МД (табл. 1.8).

Таблиця 1.8

Лінгводидактичні класифікації вправ на текстовій основі

Автор (джерело)	Критерійна ознака	Види вправ
Н. Голуб [47, с. 118–119]	Операції, що забезпечують текстотворення	Лексико-семантичні, логіко-структурні, аналітичні, продуктивні
О. Горошкіна [164, с. 222]	Критерії когнітивності й креативності	Аналітичні, асоціативні, когнітивно-розвивальні, креативно-дослідницькі
Н. Дика [62, с. 35]	Критерії когнітивності й креативності	Когнітивно-репродуктивні, когнітивно-діяльнісні, аналітичні, творчі, комунікативні
О. Кулик [119, с. 14]	Ступінь продуктивності й самостійності в МД	Аналітичні, репродуктивні, конструктивні, продуктивно-творчі
Т. Ладиженська [124, с. 17]	Співвіднесеність дій за готовим і створюваним текстом	1) Аналітичні на основі готового тексту; 2) аналітико-мовленнєві на перетворення мовного матеріалу; 3) на створення власного тексту
Л. Мамчур [136, с. 401–404]	Провідний вид компетентності, що її формують	Мовні, умовно-мовленнєві, власне комунікативні.
Г. Михайловська [146, с. 110]	Провідний вид умінь, що їх формують	Передмовленнєві, мовленнєві, комплексні
Т. Окуневич, М. Пентилюк [167, с. 27]	Провідний вид МД	1) Для розвитку умінь і формування мовленнєвих навичок аудіювання; 2) для формування навичок говоріння, розвитку вмій монологічного й діалогічного мовлення; 3) для формування навичок техніки читання й мовленнєвих навичок читання; 4) для формування навичок техніки письма й мовленнєвих навичок письма
С. Омельчук [158, с. 10–11]	Уміння, що їх формують на уроках синтаксису	Конструктивні, мовленнєві, комунікативні
Т. Симоненко [194, с. 256–282]	Фази породження мовлення	Докомунікативні, комунікативні, посткомунікативні

Як бачимо з табл. 1.8, в основу виокремлення вправ покладено різні критерії: комунікативності й когнітивності, зміст, дидактичну мету, етапи й ступінь самостійності / продуктивності МД / ТТД. Причиною складної організації систем вправ є спроби вчених урахувати й узгодити ці показники.

Беручи до уваги класифікацію вправ Т. Ладиженської [124, с. 17] й ураховуючи рекомендації Н. Бондаренко [20, с. 24], для формування ТТУ учнів у процесі вивчення СР пропонуємо трикомпонентну компетентнісно орієнтовану систему вправ на текстовій основі:

1. *Аналітично-кваліфікувальні вправи* на основі готового тексту спрямовано на актуалізування здобутих знань, засвоєння нових відомостей про СР і текст; виявлення, кваліфікування, розрізнення, аналіз, спостереження за мовними й мовленнєвими об'єктами. Виконання таких вправ забезпечує свідоме оволодіння синтаксичною, пунктуаційною, мовленнєвознавчою теорією, нормами сучасної української мови; підвищує розвиток аудіативних і читацьких умінь (ТТУ вторинної ТТД), емоційно-естетичної й моральної сфери національномовної особистості.

2. *Репродуктивно-конструктивні вправи* передбачають відтворення, перетворення мовного й мовленнєвого матеріалу, ґрунтуються на побудові (за зразком, схемою, алгоритмом, планом), доповненні, поширенні, відновленні, перебудові, редагуванні СР і текстів. Вони активізують аналітично-синтетичне мислення; забезпечують рецептивно-продуктивну МД учнів; сприяють закріпленню й поглибленню здобутих знань про СР і текст через застосування їх на практиці, формуванню синтаксичної компетентності, ТТУ створення вторинних текстів.

3. *Творчі вправи* передбачають створення первинних текстів із підвищеним ступенем самостійності ТТД. Вони дають змогу учням: 1) навчитися виправдано вживати СР у мовленні, реалізуючи текстотвірний і виражальний потенціал СР, демонструючи особливості їхнього стилістичного функціонування й комунікативної значущості; 2) сформувати навички й уміння контролювати себе щодо дотримання мовних і текстотвірних норм під час первинної ТТД,

а також узгоджувати процес текстотворення з нормами загальнолюдських цінностей; 3) розвинути емоційно-ціннісну сферу та власний авторський стиль.

Побудована за принципом “від аналітичних через конструктивні до творчих” [20, с. 24], така система вправ має забезпечити вироблення в учнів умінь доцільно використовувати СР в мовленні й збалансовано розвинути всі види ТТД. Поділ вправ є дещо умовним, адже у формуванні вмінь інтерпретувати, відтворювати, створювати й редагувати текст кожен вид вправ доповнює й підсилює інші.

Традиційні методи навчання слугують основою переосмислення й модернізації їх, тому вчені активно розробляють проблему наукового обґрунтування й упровадження **сучасних методів**. У межах сучасних методів одні вчені (С. Бондар, Г. Васьківська, Т. Гнаткович, О. Горошкіна, В. Кизенко, М. Пентилюк, О. Пометун) розрізняють *активний* та *інтерактивний* метод; інші (Л. Варзацька, Л. Галаєвська, Л. Кратасюк, Н. Остапенко, В. Руденко, Т. Симоненко) повністю ототожнюють їх. На нашу думку, ці види методів слід диференціювати: *активний* спонукає до інтенсивного “оволодіння науковою теорією та розв’язання практичних проблем” [60, с. 181], а сутність *інтерактивного* полягає в “максимальній передачі ініціативи учіння самому учневі, а також у наданні пріоритетів різним формам групового навчання в співпраці” [132, с. 179]. Активний метод ґрунтується на односторонній комунікації, що її організує й стимулює педагог (самостійна робота, проблемні й творчі завдання [Там само]). А інтерактивний – на інтеракції (англ. *interaction* – взаємодія), принципами якої є мінімальна сконцентрованість на позиції вчителя, неполярна багатостороння комунікація, а також “ситуація вільного вибору” [63, с. 29]. Основними ознаками *інтерактивного методу* в навчанні української мови визначаємо такі: потужний потенціал для формування комунікативної компетентності, заохочення до самостійності та творчості в опануванні, поглибленні й систематизуванні знань. Отже, у формуванні ТТУ учнів інтерактивний метод уважаємо одним з основних і наголошуємо, що жоден із методів “в автономному режимі” не гарантує високих результатів.

Тому навчальні методи слід застосовувати як систему, здійснювати пошук оптимальних поєднань їх, керуючись принципом доцільності (у результаті зваженої оцінки бажаного й реально можливого), вагомістю в розвитку текстотвірної компетентності учнів.

Одне з ключових питань сучасної лінгводидактики – типологія інтерактивних методів – знято в результаті спільного рішення учасників засідання круглого столу в Інституті педагогіки НАПН України 25 лютого 2013 року. Провідні науковці наголосили, що, оскільки зміст кожного методу визначають його прийоми, про множинність інтерактивних методів говорити недоречно, натомість використовувати загальну назву “інтерактивний метод” [123, с. 12–13; 145, с. 12–23].

Кожен метод навчання містить певні **прийоми**. Прийом – це “зумовлена логікою методу конкретна дія вчителя й/чи учня, що наближає їх до досягнення поставленої мети” [145, с. 13]. Для формування ТТУ учнів у процесі навчання СР виділяємо чотири групи прийомів: 1) свідомого оволодіння лінгвістичною теорією (передусім із синтаксису СР) і вироблення синтаксичних умінь і навичок; 2) засвоєння й поглиблення відомостей про мовлення й текст; 3) формування вмінь вторинної ТТД; 4) формування вмінь первинної ТТД (Додаток Б). Оскільки процес засвоєння відомостей із синтаксису СР є складним, система прийомів першої групи ґрунтується на процесах сприйняття, усвідомлення, закріплення навчального матеріалу й самостійного оволодіння знаннями [61]. Відзначаємо умовність диференціації груп прийомів формування вмінь ТТД, що пояснюємо “діалектичним зв’язком між діями мовця і слухача чи того, хто пише, і читача” [122, с. 188]. Визначені прийоми є важливим чинником комплексного вироблення мовної (синтаксичної), мовленнєвої, соціокультурної й діяльнісної компетентностей.

Дієвість використання методів і прийомів формування ТТУ учнів у процесі навчання синтаксису СР залежить від доцільного вибору **засобів** – “сукупності матеріальних та ідеальних об’єктів, що залучаються до освітнього процесу як носії інформації й інструмент суб’єктів діяльності” [213, с. 402]. Ґрунтуючись

на класифікації О. Кучерук [122, с. 292], з-поміж сукупності матеріальних засобів розглянемо ті, що якнайкраще сприяють формуванню текстотвірної компетентності школярів: 1) *візуальні* – тексти, вправи, таблиці й схеми (друковані й електронні), інтернет-ресурси; 2) *аудіальні* – аудіозаписи; 3) *аудіовізуальні* – мультимедійне обладнання.

Одним з основних засобів навчання визначаємо **текст**. Констатуємо, що текст виконує різні функції стосовно вчителя й учнів: для вчителя він є “засобом навчання і засобом контролю, для учня – об’єктом вивчення й джерелом інформації” [43, с. 171]. Текст дає змогу учням опрацьовувати СР в мовленнєвому середовищі, а тому сприяє формуванню належних ТТУ. Ураховуючи рекомендації Є. Голобородько [41, с. 79], О. Горошкіної, А. Нікітіної та М. Пентилюк [164, с. 223], критеріями добору текстів визначаємо такі: наповненість СР-ми відповідно до теми уроку, стильова й жанрова довершеність, чітка структура, інформативність, пошуково-дослідницький і виховний потенціал, відповідність віковим і психологічним особливостям підлітків, адаптованість і краєзнавча тематика.

Важливим носієм навчальної інформації, що має на меті допомогти учням актуалізувати, повторити, закріпити, поглибити й систематизувати певний обсяг відомостей про СР і текст, виробити й удосконалити практичні ТТУ, є **вправи** на текстовій основі. О. Кучерук зауважує, що, оскільки вправа містить завдання різних типів і складності відповідно до дидактичних цілей, вона є інструкцією, “різновидом тренувальних завдань” [122, с. 269]. Тому вправа як засіб навчання – це настанова стосовно виконання роботи, спрямованої на формування й розвиток навчальних досягнень; знаряддя для оволодіння знаннями й формування мовних і ТТУ. **Таблиці** й **схеми** допомагають “подолати недоліки виключно словесного викладання мови й конкретизувати абстрактні поняття” [147, с. 38]. Таблиці – засоби наочності, що розкривають мовні (граматичні) й мовленнєві закономірності, дають своєрідну модель поняття чи правила [198, с. 237]. Схеми, завдяки знаковій формі, чітко виокремлюють суть певного поняття / явища, репрезентують його складники

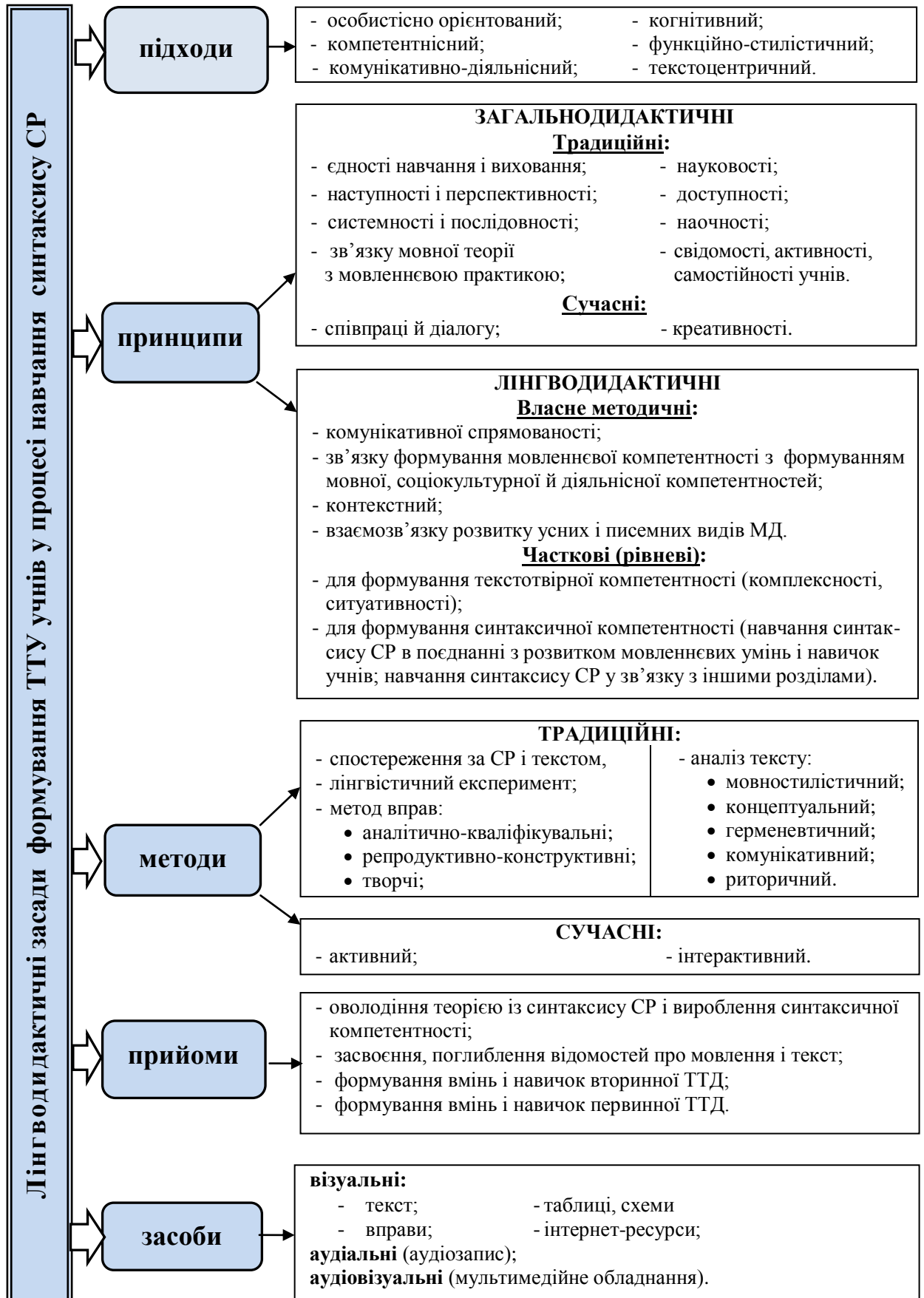


Рис. 1.8. Лінгводидактичні засади формування ТТУ учнів у процесі навчання синтаксису СР

у взаємозв'язках. Т. Донченко [65, с. 454] і К. Плиско [170, с. 71] зауважують, що опрацювання теорії із синтаксису СР покращується, якщо подавати матеріал укрупненими блоками, чому сприяє використання опорних таблиць і схем. Корисними вважаємо *інтернет-ресурси*, що містять актуальні контенти для вчителя (нормативні документи з освітньої діяльності, науково-методичні матеріали) й учнів (електронні підручники, словники; інтерактивні дидактичні вправи; сайти з питань української мови).

На уроках мови доцільно застосовувати *аудіозапис* (фіксований звуковий запис тексту) для навчання аудіювання й усного мовлення, уведення мовленнєвого матеріалу в діалогічній формі, проведення аналізу висловлювань учнів, записаних на носії [143, с. 57].

Потужним джерелом відтворення аудіо- й відеоконтенту є *мультимедійне обладнання* – “новий тип технічних засобів навчання, які інтегрують найрізноманітніші види інформації (звукову, візуальну) і забезпечують інтерактивну діяльність учня” [84, с. 147]. Вони залучають сучасну апаратуру (комп'ютер, проектор, телевізор, веб-камеру) і дають змогу демонструвати електронні презентації, фрагменти науково-популярних і художніх фільмів, використовувати навчальні програмні засоби.

Усі названі засоби навчання підвищують мотивацію, свідомість і самостійність ТТД учнів, урізноманітнюють форми роботи, стимулюють МД, пізнавальну активність і творчу уяву школярів.

Як підсумок зазначаємо, що лінгводидактичні засади формування ТТУ учнів у процесі навчання СР становлять струнку ієрархічну систему, компоненти якої перебувають у відношеннях взаємозв'язку й взаємозумовленості (рис. 1.8).

Отже, вироблення ТТУ учнів – це цілісний процес, який вимагає враховувати такі лінгводидактичні особливості, як підходи, загальнодидактичні й лінгводидактичні принципи, традиційні й сучасні методи навчання, що зумовлюють прийоми й засоби навчання.

Основні положення першого розділу відображено в таких авторських роботах: [9; 10; 11; 12; 13; 14; 15].

Висновки з розділу 1

На сучасному етапі розвитку шкільної освіти великого значення набуває проблема формування ТТУ як важливого чинника в становленні національномовної особистості учня, що в навчанні української мови зумовлює посилення текстоцентризму. Успішність же формування ТТУ учнів залежить від урахування лінгвістичних, психологічних, психолінгвістичних і лінгводидактичних засад.

Аналіз джерел із *лінгвістики тексту* дав змогу встановити, що поняття “текст” є багатоплановим. З метою дослідження його з’ясовано поняття “текст” і “дискурс”, визначено текстові одиниці. Особливості текстових форм, типів, стилів і жанрів розглянуто у зв’язку з функціонуванням СР. У результаті зроблено висновок, що текст – це 1) складне мовне утворення будь-якого обсягу, що містить двоє й більше речень, упорядкованих за граматичними, композиційними, смисловими нормами й правилами; 2) результат усного чи писемного мовлення, що характеризується цілеспрямованістю, структурно-змістовою організацією й інформативністю.

Не менш важливим було студіювання наукових праць із *теорії текстотворення й синтаксису СР*, що сприяло більш глибокому розумінню понять “текстотворення”, “СР”, “текстотвірна функція СР” і “текстотвірні норми”. Текстотвірну функцію СР і текстотвірні норми розглянуто у зв’язку з категоріями членованості, цілісності, зв’язності й інформативності. З’ясовано, що СР забезпечує формальне зчеплення одиниць тексту, смислово, комунікативну динаміку висловлювання й підвищує його інформаційну насиченість.

Результативність формування ТТУ школярів зумовлюють *психологічні* й *психолінгвістичні* чинники. *Психологічні* орієнтують ураховувати особистісні та вікові характеристики, особливості розвитку мислення, пам’яті, уваги й уяви підлітків; *психолінгвістичні* впливають на усвідомлення, що формування ТТУ відбувається під час первинної й вторинної ТТД. Було з’ясовано, що етапи ТТД відповідають фазам МД: дотекстовий етап – фазам

орієнтування й планування, текстовий – фазі реалізації, післятекстовий – фазі контролю. Спеціальні ТТУ узгоджено з етапами вторинної й первинної ТТД.

Лінгводидактичні засади надали розробленню експериментальної методики стратегічного й тактичного спрямування. Концептуальні шляхи формування ТТУ учнів визначено в результаті аналізу *підходів* до навчання: особистісно орієнтованого, компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, когнітивного, функційно-стилістичного й текстоцентричного. Вихідні положення вироблення текстотвірної компетентності учнів сформульовано на підставі лінгводидактичних *принципів* навчання, серед яких основними визначено такі: 1) сучасні загальнодидактичні (співпраці й діалогу; креативності); 2) лінгводидактичні: а) власне методичні (комунікативної спрямованості; зв'язку формування мовленнєвої компетентності з формуванням мовної, соціокультурної й діяльнісної компетентностей; контекстний; взаємозв'язку розвитку усних і писемних видів МД); б) часткові (рівневі): спрямовані на формування текстотвірної компетентності й ті, що забезпечують ефективність формування синтаксичної компетентності. Зроблено висновок про доцільність зваженого добору й поєднання традиційних *методів* навчання (спостереження за СР і текстом; лінгвістичний експеримент; мовностилістичний, концептуальний, герменевтичний, комунікативний і риторичний аналіз тексту; метод вправ) і сучасних (активний, інтерактивний) із метою інтенсифікування ТТД школярів. Свідомій роботі учнів із визначення текстотвірних функцій СР та вживання його як інструмента спілкування сприяє методично грамотна реалізація *прийомів навчання* й використання *засобів*: візуальних (тексти, вправи, таблиці й схеми, інтернет-ресурси); аудіальних (аудіозаписи); аудіовізуальних (мультимедійне обладнання).

Отже, аналіз лінгвістичних, психологічних, психолінгвістичних і лінгводидактичних засад як цілісної системи підтвердив актуальність дослідження й слугував надійним науково-теоретичним підґрунтям для розроблення й упровадження експериментальної методики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабайкина Ю. А. Информация / информативность и информативная структура текста как ключевые понятия текстовой деятельности (по взглядам И. Р. Гальперина). *Вестник Военного университета*. Изд. 2-е. Москва: Фонд содействия научным исследованиям проблем безопасности “НАУКА XXI”, 2009. № 1. С. 101–106.
2. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник. Київ: Академія, 2004. 346 с.
3. Бевзенко С. П., Литвин Л. П., Семеренко Г. В. Сучасна українська мова: Синтаксис: навч. посіб. Київ: Вища шк., 2005. 270 с.
4. Белоусов К. И., Моисеева И. Ю., Москальчук Г. Г. Самоорганизация деривационных структур русского текста. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2006. № 11. С. 107–116. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/samoorganizatsiya-derivatsionnyh-struktur-russkogo-teksta>. (дата обращения: 29.04.2017).
5. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам: пособ. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Просвещение, 1965. 229 с.
6. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: стратегія проектування. *Вісник Житомирського педагогічного університету*. 1999. Вип. 3. С. 42–45.
7. Беценко Т. П. Герменевтичний філологічний аналіз художнього тексту. *Вивчаємо українську мову та літературу*. 2013. № 30 (358). С. 2–9.
8. Богуш А. М. Формування мовної особистості на різних вікових етапах: монографія. Одеса: ПНЦ АПН України, 2008. 272 с.
9. Божко Е. П. Усвоение учащимися текстообразующих возможностей сложных предложений на уроках украинского языка. *Веснік Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. А. Куляшова*: навук.-метад. часопіс. 2015. № 2 (46). С. 95–101. (Серыя А. Гуманітарныя навукі). URL: http://msu.by/info/ric/vesnik_mdu/pdf/2015/2_46_sery_a.pdf. (дата обращения: 20.05.2017).

10. Божко О. П. Засвоєння учнями особливостей функціонування складних речень у текстах різних стилів мовлення. *Науковий вісник Донбасу: електрон. наук. фахове вид./Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка. Луганськ. 2015. № 3 (31). (Серія “Педагогічні науки”). URL: [http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2015/N3\(31\)/index.html](http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2015/N3(31)/index.html). (дата звернення: 20.05.2017).*
11. Божко О. П. Компетентнісний підхід до формування навичок роботи з текстом у школярів на уроках української мови. *Вісник Прикарпатського національного університету імені В. Стефаника: зб. наук. праць/гол. ред. ради проф. В. В. Грещук; гол. редкол. проф. Н. В. Лисенко. Івано-Франківськ: Вид-во Прикарпатського нац. ун-ту імені Василя Стефаника. 2013. Вип. 48. С. 96–102. (Серія “Педагогіка”).*
12. Божко О. П. Особливості використання мовних засобів у текстах різних типів. *Педагогічні науки: зб. наук. праць/Херсон. держ. ун-т; відп. ред. проф. Є. С. Барбіна. Вип. 63. Херсон: ХДУ, 2013. С. 113–118.*
13. Божко О. П. Сучасні підходи до формування текстотвірних умінь учнів під час вивчення синтаксису складного речення. *Педагогічні науки: зб. наук. праць/Херсон. держ. ун-т; відп. ред. проф. Є. С. Барбіна. Вип. 64. Херсон: ХДУ, 2013. С. 94–100.*
14. Божко О. П. Текст та його роль у формуванні вмій говоріння на уроках української мови. *Педагогічні науки: зб. наук. праць/Херсон. держ. ун-т; відп. ред. проф. Є. С. Барбіна. Вип. 60. Херсон: ХДУ, 2011. С. 72–77.*
15. Божко О. П. Формування мовної особистості учнів 5–9 класів: психолінгвістичні засади оволодіння вторинною текстотвірною діяльністю на уроках української мови. *Педагогічні науки: зб. наук. праць/Бердян. держ. пед. ун-т; гол. ред. проф. І. Т. Богданов. Бердянськ: БДПУ, 2013. № 1. С. 37–42.*
16. Болотнова Н. С. Коммуникативная стилистика текста: словарь-тезаурус. Москва: Флинта; Наука, 2009. 384 с.

17. Болотнова Н. С. Филологический анализ текста: учеб. пособ. 3-е изд., испр. и доп. Москва: Флинта; Наука, 2007. 520 с.
18. Большой психологический словарь/под. ред. Б. Г. Мещерякова, акад. В. П. Зинченко. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 672 с.
19. Бондаренко Н. Лінгвістичні засади компетентнісної методики навчання синтаксису. *Українська мова і література в школі*: наук.-метод. журнал. 2015. № 3. С. 10–14.
20. Бондаренко Н. Наукові засади перебудови шкільного курсу синтаксису на основі сучасних підходів. *Українська мова і література в школі*: наук.-метод. журнал. 2016. № 2. С. 20–24.
21. Бурцева Е. В. Организация работы с текстом при формировании текстовой компетенции учащихся 5 классов. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2012. № 10 (125). С. 205–210. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-raboty-s-tekstom-pri-formirovanii-tekstovoy-kompetentsii-uchaschihsya-5-h-klassov>. (дата обращения: 03.05.2017).
22. Валгина Н. С. Теория текста: учеб. пособ. Москва: Логос, 2003. 173 с.
23. Варій М. Й. Психологія: навч. посіб. 2-ге вид. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 287 с.
24. Васильев С. Синтез смысла при создании и понимании текста. Киев: Наук. думка, 1988. 240 с.
25. Вернадская А. А. Культура русской речи: энц. сл.-справ./под ред. Л. Ю. Иванова, А. П. Сковородникова, Е. Н. Ширяева и др. Москва: Флинта; Наука, 2003. 840 с.
26. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности/В. П. Григорьева, И. А. Зимняя, В. А. Мерзлякова и др. Москва: Русский язык, 1985. 116 с.
27. Вихованець І. Р. Нариси з функціонального синтаксису української мови: монографія. Київ: Наук. думка, 1992. 224 с.

28. Від звука до тексту: аналіз мовних одиниць різних рівнів: навч. посіб./Т. П. Беценко та ін.; за ред. А. А. Силки. 2-ге вид., виправл. і допов. Суми: Університетська книга, 2013. 347 с.
29. Вікова психологія/за ред. дійсного чл. АПН СРСР Г. С. Костюка. Київ: Рад. шк., 1976. 272 с.
30. Вінтонів М. О. Актуальне членування речення і тексту: формальні та функційні вияви: монографія/відп. ред. А. П. Загнітко. Донецьк: Донецький нац. ун-т, 2013. 327 с.
31. Волобуєва О. Текстотвірний потенціал складнопідрядних речень із підрядним компонентом причини (на матеріалі сучасної української художньої прози). *Volodymyr Hnatyuk National Pedagogic University of Ternopil'*. *Studia methodologica*. 2014. № 36. С. 138–143. URL: http://shron.chtyvo.org.ua/Studia_methodologikca/N36.pdf. (дата звернення: 24.04.2017).
32. Ворожбитова А. А. Теория текста. Антропоцентрическое направление: учеб. пособ. 3-е изд., стереотип. Москва: ФЛИНТА, 2014. 367 с.
33. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк: кн. для учителя. 3-е изд. Москва: Просвещение, 1991. 93 с.
34. Выготский Л. С. Мышление и речь. Изд. 5-е, испр. Москва: Лабиринт, 1999. 352 с.
35. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. Изд. 5-е, стереотип. Москва: КомКнига, 2007. 144 с. (Лингвистическое наследие XX века).
36. Гальперин П. Я. К проблеме внимания. *Хрестоматия по вниманию*. Москва: Изд-во МГУ, 1976. С. 220–228.
37. Ганич Д. І., Олійник І. С. Словник лінгвістичних термінів. Київ: Вища шк., 1985. 360 с.

38. Глазова О. П. Перспективність і наступність у формуванні текстотворчих умінь в учнів початкових і 5 класів загальноосвітньої школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02/Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 1999. 18 с.
39. Глоссарий методических терминов и понятий (русский язык, литература): Опыт построения терминосистемы/под. общ. ред. Е. Р. Ядровской, А. И. Дунева. Санкт-Петербург: Свое издательство, 2015. 306 с.
40. Глухов В., Ковшиков В. Психолінгвістика. Теорія речевої діяльності: учеб. для вузов. Москва: АСТ, 2007. 223 с. URL: http://www.fictionbook.ru/author/vadim_gluhov/psiholingvistska_teorija_rechevoji_deyatelnosti/read_online.html?page=5#part_499. (дата обращения: 03.05.2017).
41. Голобородько Є. П. Комплексний аналіз тексту на уроках мови. *Педагогічні науки*: зб. наук. праць. Херсон: ОЛДІ-плюс, 2009. Вип. 52. С. 75–80.
42. Головань М. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Освіта України*. 2008. № 3. С. 23–30.
43. Голуб Н. Б. Риторика у вищій школі: монографія. Черкаси: Брама-Україна, 2008. 400 с.
44. Голуб Н. Мовленнєві жанри на уроках української мови у 8–9 класах. *Українська мова і література в школі*: наук.-метод. журнал. 2015. № 1. С. 13–18.
45. Голуб Н. Підходи до навчання української мови в основній школі. *Українська мова і література в школі*: наук.-метод. журнал. 2015. № 3. С. 2–10.
46. Голуб Н. Робота з текстами на уроках української мови у процесі вивчення синтаксису й пунктуації у 8–9 класах. *Українська мова і література в школі*: наук.-метод. журнал. 2017. № 1. С. 2–8.
47. Голуб Н. Б., Шелехова Г. Т., Ярмолюк А. В. Навчання української мови учнів 5 класу на засадах компетентнісного підходу: метод. посіб. Київ, 2014. 198 с.

48. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник/С. Головка (гол. ред.). Київ: Либідь, 1997. 374 с.
49. Горошкіна О. М. Жанровий аспект розвитку мовлення учнів. *Освіта та педагогічна наука*. 2012. № 2 (151). С. 5–10.
50. Горошкіна О. М. Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю: монографія. Луганськ: Альма-матер, 2004. 362 с.
51. Горошкіна О. Особливості використання інтерактивних методів на уроках української мови. *Українська мова і література в школі*: наук.-метод. журнал. 2013. № 3. С. 7–10.
52. Горошкіна О. М., Кузьмішина О. С., Мордовцева Н. В., Нікітіна А. В. Формування мовної особистості учня/упр. освіти і науки Луган. облдержадмін., Луган. обл. ін-т післядипл. пед. освіти; за заг. ред. О. М. Горошкіної. Луганськ: СПД Резніков В. С., 2009. 304 с.
53. Грибова О. Е. Текстовая компетенция: лингвистический, психолінгвистический и онтолінгвистический анализ: монографія. Москва: АПКиППРО, 2009. 161 с.
54. Грушко Н. Текстові категорії як фактор текстової системності. *Лінгвістичні студії*: зб. наук. праць. Донецьк: ДонНУ, 2001. Вип. 8. С. 192–196.
55. Гудзик И. Ф. Компетентностно ориентированное обучение русскому языку в начальных классах (в школах с украинским языком обучения): монографія. Чернівці: Букрек, 2007. 496 с.
56. Гуйванюк Н. В. Слово – речення – текст: вибр. праці. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2009. 664 с.
57. Дементьев В. В. Теория речевых жанров: монографія. Москва: Знак, 2010. 600 с. (Коммуникативные стратегии культуры).
58. Демьянков В. З. Понимание как интерпретирующая деятельность. *Вопросы языкознания*. 1983. № 6. С. 58–76.

59. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. *Інформаційний збірник та коментарі Міністерства освіти і науки України*. 2012. № 4–5. 64 с.
60. Дидактичні засади диференціації навчання в основній школі: монографія/ авт. кол.: В. І. Кизенко, Г. О. Васьківська, С. П. Бондар й ін.; за наук. ред. В. І. Кизенка. Київ: Пед. думка, 2012. 216 с.
61. Дика Н. М. Лінгводидактичні особливості засвоєння граматичних понять учнями 8–9 класів. *Освітологічний дискурс: електрон. наук. фахове вид./ Київ. ун-т імені Бориса Грінченка*. Київ. 2015. № 3 (11). С. 90–101. URL: <http://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/287/235>. (дата звернення: 03.05.2017).
62. Дика Н. М. Реалізація концепту мовної особистості в сучасній лінгводидактиці. *Педагогічний процес: теорія і практика: зб. наук. пр.* 2016. № 2. С. 32–37.
63. Дика Н. М., Козир М. В. Формування в учнів 5–7 класів мовленнєво-комунікативних умінь засобами інтеракції на уроках української мови. *Педагогічна преса*. 2013. № 12. С. 29–33.
64. Должикова Т. І., Мілєва І. В., Нікітіна А. В. Практикум з лінгвістики тексту: навч.-метод. посіб. Луганськ: ДЗ “ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2011. 167 с.
65. Донченко Т. К. Мовленнєвий розвиток учнів у процесі навчання української мови в основній школі: навч.-метод. посіб. для вчит. і студ. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. 2011. 694 с.
66. Донченко Т. Мова має вивчатися у мовленні, в текстах різних стилів, типів і жанрів мовлення, кращих її зразках. *Українська мова і література в школі: наук.-метод. журнал*. 2008. № 3. С. 2–5.
67. Донченко Т. Формування в учнів поняття про типи мовлення і типологічну структуру тексту. *Дивослово: щоміс. наук.-метод. журнал*. 2004. № 4. С. 23–26.

68. Дридзе Т. М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семисоциопсихологии: монография. Москва: Наука, 1984. 232 с.
69. Дроздова І. П. Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів нефілологічних факультетів ВНЗ: монографія/Харків. нац. акад. міськ. госп-ва. Харків: ХНАМГ, 2010. 320 с.
70. Дудик П. С. Стилiстика української мови: навч. посiб. Київ: Академія, 2005. 368 с. (Альма-матер).
71. Дудик П. С., Прокопчук Л. В. Синтаксис української мови: підруч. для студ. вищ. навч. закл. Київ: Академія, 2010. 384 с. (Альма-матер).
72. Дымарский М. Я. Проблемы текстообразования и художественный текст. На материале русской прозы XIX–XX вв.: монография. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Эдиториал УРСС, 2001. 328 с.
73. Єщенко Т. А. Категорія “інформативність” (“змістовність”), її мовне вираження у тексті. URL: <http://ea.donntu.edu.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/17000/1/%D0%86%D0%BD%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C.pdf>. (дата звернення: 24.04.2017).
74. Єщенко Т. А. Лінгвістичний аналіз тексту: навч. посiб. Київ: Академія, 2009. 264 с. (Альма-матер).
75. Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов. Изд. 5-е, испр. и доп. Назрань: ООО “Пилигрим”, 2010. 486 с.
76. Жинкин Н. И. О кодовых переходах во внутренней речи. *Вопросы языкознания*. 1964. № 6. С. 26–38.
77. Завальнюк І. Я. Синтаксичні одиниці в мові української преси початку ХХІ ст.: функціональний і прагмалінгвістичний аспекти: монографія. Вінниця: Нова Книга, 2009. 400 с.
78. Загнітко А. П. Лінгвістика тексту. Теорія і практикум: наук.-навч. посiб. Донецьк: Вид-во ДонНУ, 2006. 289 с.

79. Загнітко А. П. Словник сучасної лінгвістики: поняття і терміни: у 4 т. Донецьк: ДонНУ, 2012.
80. Загнітко А. П. Теоретична граматика сучасної української мови. Морфологія. Синтаксис. Донецьк: ТОВ “ВКФ “БАО”, 2011. С. 354–991.
81. Загнітко А. П. Теорія сучасного синтаксису: монографія. Вид. 2-ге, виправл. і допов. Донецьк: ДонНУ, 2007. 294 с.
82. Загнітко А. Український синтаксис: теоретико-прикладний аспект: навч. посіб. Донецьк, 2009. 137 с.
83. Засекіна Л. В., Засекін С. В. Вступ до психолінгвістики: навч. посіб. Острог: Вид-во Нац. ун-ту “Острозька академія”, 2002. 168 с.
84. Захлюпана Н. М., Кочан І. М. Словник-довідник з методики української мови/Львів. нац. ун-т ім. Івана Франка. Львів: Вид. центр ЛНУ ім. Франка, 2002. 250 с.
85. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. *Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы*: труды методолог. сем. Москва, 2004. С. 25–26.
86. Зимняя И. А. Лингвopsихология речевой деятельности. Москва: Московский псих.-соц. ин-т; Воронеж: НПО “Модэк”, 2001. 432 с. (Психологи Отечества).
87. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе/ ред. Т. Э. Волкова. Москва: Просвещение, 1991. 222 с. (Библиотека учителя иностранного языка).
88. Золотова Г. А., Онипенко Н. К., Сидорова М. Ю. Коммуникативная грамматика русского языка: учеб. для высш. шк./под общ. ред. Г. А. Золотовой. Москва: Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова РАН, 2004. 544 с.
89. Игнатченко И. Р. Текстобразующие функции неполных предложений в русском языке. *Лингвистические и методические проблемы преподавания русского языка как неродного. Устная научная речь*. Уфа, 1989. С. 77–86.

90. Ильенко С. Г. Русистика: избр. тр.; вступ. ст. М. Я. Дымарского, И. Н. Левиной. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. 674 с. (Герценовская антология).
91. Ильенко С. Г. Синтаксические единицы в тексте: учеб. пособ. к спецкурсу. Ленинград: Изд-во Ленинград. гос. пед. ин-та, 1989. 326 с.
92. Ионова С. В. Аппроксимация содержания вторичных текстов: монография/ науч. ред. В. И. Шаховский. Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2006. 380 с.
93. Ипполитова Н. А. Текст в системе обучения русскому языку в школе: учеб. пособ. для пед. вузов. Москва: Флинта; Наука, 1998. 176 с.
94. Калмикова Л. О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психолінгвістичний та лінгвометодичний аспекти: навч. посіб. для студ. ВНЗ. Київ: НМЦВО, 2003. 300 с. (Вища школа).
95. Калмиков Г. В. Значення і смисл в психологічному розвитку дитини. *Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”*: зб. наук. праць. Переяслав-Хмельницький. 2008. Вип. 15. С. 88–91.
96. Караман С. О., Караман О. В., Плющ М. Я. Сучасна українська літературна мова: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл./за ред. С. О. Карамана. Київ: Літера ЛТД, 2011. С. 305–558.
97. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. Изд. 7-е, стереотип. Москва: ЛКИ, 2010. 264 с.
98. Карпова Н. П. Формирование текстовой компетенции у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в процессе чтения: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.03/Гос. образоват. учреждение высш. проф. образования “Моск. пед. гос. ун-т”. Москва, 2010. 22 с.
99. Касьянова В. Г. Обучение иноязычной текстовой деятельности в области международного права. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*. 2011. Вип. 67. С. 179–183. (Серія “Романо-германська філологія. Методика викладання іноземних мов”). URL: <http://foreign->

languages.karazin.ua/resources/b7176ea6619146d28a0872a506dac092.pdf.

(дата обращения: 03.05.2017).

100. Кашкарева Е. А. Методическая проекция компонентного состава деятельности на структуру текстовой деятельности педагога. *Высшее образование сегодня*. 2010. № 6. С. 96–99.
101. Кибрик А. Е. Очерки по общим и прикладным вопросам языкознания: универсальное, типовое и специфическое в языке. Москва: Изд-во МГУ, 1992. 336 с.
102. Ковалів Ю. І. Літературна герменевтика: монографія. Київ: ВПЦ “Київський університет”, 2008. 240 с.
103. Коваль А. П. Практична стилістика сучасної української мови: підручник. Вид. 3-тє, допов. і переробл. Київ: Вища шк., 1987. 305 с.
104. Коваль А. П., Солганик Г. Я., Пінчук О. Ф. Особливості мови і стилю засобів масової інформації: навч. посіб./за ред. А. П. Коваль. Київ: Вища шк., 1983. 152 с.
105. Козаков В. А., Дзвінчук Д. І. Психолого-педагогічна підготовка фахівців у непедагогічних університетах: монографія. Київ: ЗАТ “НІЧЛАВА”, 2003. 140 с.
106. Компетентнісний підхід до навчання української мови в основній школі: матеріали круглого столу. *Українська мова і література в школі: наук.-метод. журнал*. 2012. № 4. С. 51–64.
107. Компетентнісний підхід у неперервній освіті: кол. монографія/за наук. ред. І. Г. Єрмакова. Донецьк: Каштан, 2012. 260 с.
108. Кондратенко Н. В. Синтаксис українського модерністського і постмодерністського дискурсу: монографія/за ред. К. Г. Городенської. Київ: ВД Дмитра Бураго, 2012. 320 с.
109. Коноplenko Н. А. Текстотвірний потенціал парцельованих конструкцій: автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01/Запорізький нац. ун-т. Запоріжжя, 2007. 20 с.

110. Косенко Ю. В. Основи теорії мовної комунікації: навч. посіб. Суми: Сумський держ. ун-т, 2011. 187 с.
111. Кочан І. М. Лінгвістичний аналіз тексту: навч. посіб. 2-ге вид., переробл. і допов. Київ: Знання, 2008. 423 с.
112. Кратасюк Л. М. Інтерактивні методи в навчанні учнів 5–6 класів створювати тексти різних типів: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2013. 272 с.
113. Крупа М. Лінгвістичний аналіз художнього тексту: посіб. для студ. філол. спец-стей вищ. навч. закладів. Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. 432 с.
114. Крутий Е. Л., Куринная А. Ф. Влияние возраста реципиента на восприятие текста. *Проблемы онтолингвистики*: матеріали междунар. конф. (Санкт-Петербург, 17–19 июня 2009 г.). Санкт-Петербург: Златоуст, 2009. С. 365–369.
115. Кулик О. Д. Граматико-стилістичний аспект вивчення синтаксису складних багатоконпонентних речень учнями основної школи. *Молодий вчений*. 2017. № 5 (45) травень. С. 384–388.
116. Кулик О. Д. Особистісно орієнтований підхід до навчання як важливий чинник мовленнєвого розвитку учнів. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2017. № 2. С. 50–53. URL: <http://pptp.kubg.edu.ua/numbers/52-arkhiv-nomeriv-2017-r.html>. (дата звернення: 20.07.2017).
117. Кулик О. Д. Пріоритетність текстоцентричного підходу до навчання української мови в загальноосвітній школі. *Теоретична і дидактична філологія*: зб. наук. праць. Переяслав-Хмельницький: ФОП Лукашевич, 2013. Вип. 15. С. 38–48.
118. Кулик О. Д. Система завдань для забезпечення наступності у формуванні цілісного уявлення про стилі мовлення. *Українська мова і література в школі*: наук.-метод. журнал. 2003. № 1. С. 12–14.
119. Кулик О. Д. Стилістичний аналіз складних синтаксичних конструкцій як засіб удосконалення граматичного ладу мовлення учнів 7–9 класів:

автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02/Ін-т педагогіки АПН України.
Київ, 2005. 20 с.

120. Кучеренко М. А., Ильясова Т. В. Модель текстовой деятельности как процесс формирования у учащихся умений понимания учебного текста. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2007. № 3. С. 62–68.
121. Кучерук О. А. Лінгводидактичні засади формування комунікативної компетентності учнів основної школи. *Вісник Прикарпатського національного університету імені В. Стефаника*: зб. наук. праць. 2013. Вип. 49. С. 184–189. (Серія “Педагогіка”).
122. Кучерук О. А. Система методів навчання української мови в основній школі: теорія і практика: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2011. 420 с.
123. Кучерук О. Методи навчання в системі понять сучасної лінгводидактики. *Українська мова і література в школі*: наук.-метод. журнал. 2013. № 3. С. 10–15.
124. Ладыженская Т. А. Система упражнений по развитию связной речи. *Совершенствование методов обучения русскому языку*: сб. статей/сост. А. Ю. Купалова. Москва: Просвещение, 1981. С. 43–47.
125. Ладыженская Т. А., Ладыженская Н. В. Текстовые умения. Как им учить? *Начальная школа плюс До и После*. 2005. № 5. С. 1–6.
126. Лексичні та синтаксичні особливості наукового стилю української мови: кол. монографія/С. М. Руденко, О. А. Покровська, Л. Я. Сапожнікова, М. В. Арделян; за заг. ред. С. М. Руденко. Харків: ХДУХТ, 2013. С. 134–171.
127. Леонтьев А. А. Внутренняя речь и процессы грамматического порождения высказывания. *Вопросы порождения речи и обучения языку*: сб. ст./под ред. А. А. Леонтьева, Т. В. Рябовой. Москва: Изд-во МГУ, 1967. С. 95–103.
128. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. Москва: Просвещение, 1969. 214 с.

129. Леонтьев А. А., Дридзе Т. М. Признаки связности и цельности текста. *Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации)*: кол. монография/отв. ред. А. Леонтьев. Москва: Наука, 1976. С. 46–47.
130. Лещенко Г. Компендіум основних методичних понять: стислий виклад засад формування комунікативної україномовної компетенції. *Українська мова і література в школі*: наук.-метод. журнал. 2009. № 3. С. 6–13.
131. Лещенко Г. П., Груба Т. Л. Концептуальний аналіз тексту як засіб формування мовної особистості учнів середніх класів. *Педагогічні науки*: зб. наук. праць/Херсон. держ. ун-т; відп. ред. проф. Є. С. Барбіна. Вип. 64. Херсон: ХДУ, 2013. С. 106–109.
132. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів: навч.-метод. посіб./В. Г. Редько, Т. К. Полонська, Н. П. Басай та ін.; за наук. ред. В. Г. Редька. Київ: Пед. думка, 2013. 240 с.
133. Лурия А. Р. Язык и сознание: монография/под ред. Е. Д. Хомской. Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. 416 с.
134. Луценко В. Основні поняття і категорії комунікативної стилістики тексту. *Дивослово*: щоміс. наук.-метод. журнал. 2007. № 4. С. 45–48.
135. Максименко С. Д., Соловієнко В. О. Загальна психологія: навч. посіб. Київ: МАУП, 2000. 256 с.
136. Мамчур Л. Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи: монографія. Умань: Видавець “Сочінський”, 2012. 449 с.
137. Мамчур Л. Розвиток аудіативної компетентності – необхідна умова повноцінного функціонування мовної особистості учня. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2014. Вип. 50. С. 138–142.
138. Матвеева Т. В. Полный словарь лингвистических терминов. Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. 562 с.

139. Мацько Л. І. Українська мова в освітньому просторі: навч. посіб. для студ.-філол. освітньо-кваліф. рівня “магістр”/відп. ред. А. В. Висоцький. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 606 с.
140. Мацько Л. І., Сидоренко О. М., Мацько О. М. Стилїстика української мови: підручник/за ред. Л. І. Мацько. Київ: Вища шк., 2003. 462 с.
141. Мельничайко В. Я. Лінгвістика тексту в шкільному курсі української мови: посіб. для вч. Київ: Рад. шк., 1986. 168 с.
142. Мельничайко В. Я., Пентилюк М. І., Рожило Л. П. Удосконалення змісту і методів навчання української мови: метод. вказівки. Київ: Рад. шк., 1982. 216 с.
143. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник/кол. авт. під кер. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2002. 328 с.
144. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах: підруч. для студ. філол. фак-тів ун-тів/кол. авт. за ред. М. І. Пентилюк: М. І. Пентилюк, С. О. Караман, О. В. Караман та ін. Київ: Ленвіт, 2009. 400 с.
145. Методи навчання української мови у системі компетентнісної освіти. *Дивослово*: щоміс. наук.-метод. журнал. 2013. № 6. С. 12–23.
146. Михайловская Г. А. Лингводидактические основы формирования речевых умений в процессе обучения русского языка: монография. Киев: Изд. центр ОАО УКРНИИПСК, 1999. 208 с.
147. Мордовцева Н. Принципи та методи навчання у процесі роботи з текстами лінгвістичної спрямованості на уроках української мови. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*/відп. за вип. д. пед. н., проф. О. М. Горошкіна. 2012. № 24 (259). Ч. II. С. 36–44. (Серія “Педагогічні науки”).
148. М’ясоїд П. А. Загальна психологія: навч. посіб. 3-тє вид., випр. Київ: Вища шк., 2004. 487 с.
149. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів: Українська мова; Українська література. 5–9 класи. Київ: Освіта, 2013. 160 с.

150. Наумчук М. М. Словник-довідник основних термінів і понять з методики української мови: навч.-метод. посіб. Тернопіль: Астон, 2008. 132 с.
151. Нікітіна А. В. Педагогічний дискурс учителя-словесника: монографія. Київ: Ленвіт, 2013. 338 с.
152. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. 2016. URL: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepczyia.pdf>. (дата звернення: 20.07.2017).
153. Новосьолова В. Вивчення синтаксису у 8–9 класах на засадах комунікативно-діяльнісного підходу. *Українська мова і література в школі*: наук.-метод. журнал. 2015. № 2. С. 15–19.
154. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)/Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. Москва: ИКАР, 2009. 448 с.
155. Овсієнко Л. Текст як об'єкт вивчення психолінгвістики. *Теоретична і дидактична філологія*: зб. наук. праць. Переяслав-Хмельницький: ФОП Лукашевич, 2013. Вип. 15. С. 58–69.
156. Овчинникова О. И. Формирование текстовой компетенции на родном (русском) и иностранном (английском) языках у учащихся старшей ступени обучения: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02/Гос. образоват. учреждение высш. проф. образования “Орловский гос. ун-т”. Орел, 2011. 24 с.
157. Омельчук С. А. Комунікативно-функційний підхід до вивчення синтаксису. *Дивослово*: щоміс. наук.-метод. журнал. 2007. № 1. С. 2–9.
158. Омельчук С. А. Формування мовленнєво-комунікативних умінь учнів основної школи на завершальному етапі вивчення синтаксису: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02/Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2003. 20 с.
159. Омельчук С. “Підхід до навчання” як базова категорія сучасної лінгвістичної науки. *Українська мова і література в школі*: наук.-метод. журнал. 2013. № 2. С. 2–7.

160. Омельчук С. Слово розумне, моральне, емоційне... (Мовні засоби створення ораторського виступу та методика їх опрацювання на аспектних уроках української мови). *Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах*: наук.-метод. та літ.-мист. журнал. 2008. № 5. С. 53–62.
161. Павлова Л. Д. Методологічні підходи до проблеми інтерактивної педагогічної взаємодії. *Управління школою*: наук.-метод. журнал. 2006. № 13 (133). С. 2–14.
162. Палихата Е. Я. Методика навчання українського усного діалогічного мовлення учнів основної школи: монографія. Тернопіль: ТДПУ імені Володимира Гнатюка, 2002. 271 с.
163. Педагогическое речеведение: словарь-справочник. Изд. 2-е, испр. и доп./ под ред. Т. А. Ладыженской и А. К. Михальской; сост. А. А. Князьков. Москва: Флинта; Наука, 1998. 310 с.
164. Пентилюк М. І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики: зб. ст. Київ: Ленвіт, 2011. 256 с.
165. Пентилюк М. І. Робота з стилістики в 8–9 класі: посіб. для вчителів. Київ: Рад. шк., 1989. 112 с.
166. Пентилюк М. І., Гнаткович Т. Д. Психологічні засади компетентнісного підходу до вивчення синтаксису. *Педагогічні науки*: зб. наук. праць/ Херсон. держ. ун-т; відп. ред. проф. Є. С. Барбіна. Вип. 64. Херсон: ХДУ, 2013. С. 88–94.
167. Пентилюк М. І., Окуневич Т. Г. Методика навчання української мови у таблицях і схемах: навч. посіб. Вид. 2-ге, виправл. і переробл. Київ: Ленвіт, 2010. 134 с.
168. Пентилюк М. І., Окуневич Т. Г. Сучасний урок української мови. Харків: Основа, 2007. 176 с. (Б-ка журн. “Вивчаємо українську мову і літературу”; Вип. 7 (44)).
169. Перхайло Н. А. Текстотворча компетентність у світлі інноваційної освітньої парадигми. *Перспективи розвитку науки*. 2011. С. 99–102. URL:

http://xn--e1aajfp cds8ay4h.com.ua/files/image/konf%2011/doklad_11_3_2_25.pdf. (дата звернення: 03.05.2017).

170. Плиско К. М. Організація навчання синтаксису в середній школі: навч.-метод. посіб. Харків, 1996. 135 с.
171. Плиско К. М. Принципи, методи і форми навчання української мови (теоретичний аспект): навч. посіб. Харків: Основа, 1995. 240 с.
172. Пономарів О. Д. Стилїстика сучасної української мови: підруч. 3-тє вид., переробл. і допов. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2000. 248 с.
173. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Українська мова. 5–12 класи/укл. Г. Т. Шелехова, В. І. Тихоша, А. М. Корольчук та ін.; за ред. Л. В. Скуратівського. Київ, Ірпінь: Перун, 2005. 176 с.
174. Психологический словарь/под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова. Москва: Педагогика, 1983. 448 с.
175. Психологічні особливості творення наукового тексту: метод. рек./за ред. В. В. Андрїєвської. Київ: Пед. думка, 2008. 216 с.
176. Психологія мовлення і психолінгвістика: навч. посіб./Л. О. Калмикова, Г. В. Калмиков, І. М. Лапшина, Н. В. Харченко. Переяслав-Хмельницький: Переяслав-Хмельницький пед. ін-т, 2008. 325 с.
177. Радзиевская Т. В. Текстовая коммуникация. Textoобразование. *Человеческий фактор в языке: Коммуникация, модальность, дейксис*/авт.: Н. Д. Арутюнова, Т. В. Булыгина, А. А. Кибрик и др. Москва: Наука, 1992. 280 с.
178. Радзїєвська Т. В. Текст як засіб комунікації: монографія/АН України; Ін-т укр. мови; відп. ред. М. М. Пещак. Київ: Ін-т укр. мови АН України, 1993. 194 с.
179. Разноуровневое речевое развитие языковой личности: материалы межвуз. сем. (Санкт-Петербург, 27 янв. 1994 г.)/Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. Санкт-Петербург: Образование, 1995. 83 с.
180. Рїзун В., Мамалига А., Феллер М. Нариси про текст: теоретичні питання комунікації і тексту. Київ: РВЦ “Київський університет”, 1998. 336 с.

181. Рінберг В. Л., Усатенко Т. П. Текст і навчання зв'язного мовлення. *Українська мова і література в школі: наук.-метод. журнал.* 1980. № 2. С. 51–58.
182. Ростовцева В. М. Текстовая компетенция в современных научных исследованиях. *Современные направления анализа и интерпретации инокультурных текстов: сб. науч. трудов III Всерос. шк.-сем./отв. ред. Ю. В. Кобенко; Томский политех. ун-т. Томск: Изд-во Томского политех. ун-та, 2013. С. 107–111. URL: <http://www.lib.tpu.ru/fulltext/c/2013/C37/019.pdf>. (дата обращения: 03.05.2017).*
183. Руденко Л. М. Текст як об'єкт лінгвістичного аналізу. *Збірник наукових праць. Південний архів.* Херсон, 1999. Вип. 5–6. С. 6–12. (Серія “Філологічні науки”).
184. Сайфутдинова Н. Ш. Текстовая компетенция как проектная основа обучения школьников гуманитарным предметам: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01/Сочинский гос. ун-т туризма и курортного дела. Сочи, 2000. 153 с.
185. Салосина И. В. Текстовая компетентность: от восприятия к интерпретации. *Вестник Томского государственного педагогического университета.* 2007. Вып. 10 (73). С. 55–59. (Серия “Психология”).
186. Самочорнова О. А. Інформаційна насиченість та інформативність тексту. *Вісник Житомирського державного університету.* 2010. Вип. 52. С. 225–228. (Серія “Філологічні науки”).
187. Святобатченко І. Актуальне членування безсполучникових складних речень із рівноцінними частинами. *Лінгвістичні студії: зб. наук. праць/ Донецький нац. ун-т; наук. ред. А. П. Загнітко. Донецьк: ДонНУ, 2012. Вип. 25. С. 60–63.*
188. Селіванова О. О. Основи теорії мовної комунікації: підручник Черкаси: Вид-во Чабаненко Ю. А., 2011. 350 с.
189. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава: Довкілля-К, 2006. 716 с.

190. Семиченко В. А. Психология речи: учеб. пособ. Киев: Магистр-S, 1998. 112 с.
191. Сергеевкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П. Вікова психологія: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 376 с.
192. Сидоренко В. Лінгводидактичні засади навчання синтаксису й пунктуації української мови учнів 8–9 класів в умовах оновленої освітньої парадигми. *Українська мова і література в школі: наук.-метод. журнал.* 2015. № 1. С. 7–19.
193. Сидорова Г. А. Инновационный текстоориентированный контроль коммуникативной компетенции (уровень основного общего образования): автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02/Рос. ун-т дружбы народов. Москва, 2013. 26 с.
194. Симоненко Т. В. Теорія і практика формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів: монографія. Черкаси: Вид. Вовчук О. Ю., 2006. 328 с.
195. Синиця І. О. Психологія писемної мови учнів 5–8 кл.: наук. вид. Київ: Рад. шк., 1965. 316 с.
196. Синиця І. О. Психологія усного мовлення учнів 4–8 кл. (монолог): наук. вид. Київ: Рад. шк., 1974. 206 с.
197. Система обучения сочинениям на уроках русского языка (4–8 классы): пособ. для учителей/под ред. Т. А. Ладыженской. Москва: Просвещение, 1978. 284 с. (Библиотека учителя русского языка).
198. Словник-довідник з української лінгводидактики: навч. посіб./кол. авт. за ред. М. І. Пентилюк. Київ: Ленвіт, 2015. 320 с.
199. Словник української мови: в 11 т./АН УРСР. Ін-т мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. Київ: Наук. думка. Т. 1. 1970. С. 703.
200. Словник української мови: в 11 т./АН УРСР. Ін-т мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. Київ: Наук. думка. Т. 3. 1972. С. 531.
201. Социальная психология: словарь/под ред. М. Ю. Кондратьева. *Психологический лексикон: энц. сл. в 6 т./ред.-сост. Л. А. Карпенко;*

- под общ. ред. А. В. Петровского. Т. 1. Москва: Per se, 2006. 176 с. URL: <http://vocabulary.ru/dictionary/852/word/dejatelnost-komunikativnaja>. (дата обращения: 30.04.2017).
202. Стативка В. И. Взаимосвязанное обучение умениям речевой деятельности: монография. Сумы: Изд-во СумДПУ им. А. С. Макаренко, 2004. 332 с.
203. Стативка В. И. “Здесь мало услышать, здесь вслушаться нужно...”. Стилистический и лингвистический анализ как методы работы с текстом. *Русская словесность в школах Украины*: науч.-метод. журнал. 2008. № 6. С. 2–6.
204. Стилистический энциклопедический словарь русского языка/под ред. М. Н. Кожинной. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Флинта; Наука, 2006. 696 с.
205. Сучасна українська літературна мова: Морфологія. Синтаксис: підручник/ А. К. Мойсієнко, І. М. Арібжанова, В. В. Коломийцева та ін. Київ: Знання, 2010. С. 161–372.
206. Сучасна українська мова: підручник/О. Д. Пономарів, В. В. Різун, Л. Ю. Шевченко та ін.; за ред. О. Д. Пономарева. Вид 4-те. Київ: Либідь, 2008. 488 с.
207. Теория текста: учеб. пособ./Ю. Н. Земская, И. Ю. Качесова, Л. М. Комиссарова и др. Москва: Флинта; Наука, 2010. 132 с.
208. Тихоша В. І., Олексенко В. П., Гайдученко Г. М., Нагіна В. О. Сучасна українська літературна мова. Синтаксис. Київ: Укр. вид-во, 2009. 287 с.
209. Українська мова: енцикл./редкол.: В. М. Русанівський, О. О. Тараненко (співголови), М. П. Зяблюк та ін. 2-ге вид., виправл. і допов. Київ: “Українська енциклопедія” ім. М. П. Бажана, 2004. 824 с.
210. Філоненко Л. Використання сучасних методів під час роботи над переказами текстів різних типів і стилів мовлення. *Українська мова і література в школі*: наук.-метод. журнал. № 1. 2007. С. 9–13.
211. Хакимова Е. И. Текстовая норма как ортологический тип. *Гуманитарный вектор*. 2016. Т. 11. № 3. С. 31–39. (Серия “Филология. Востоковедение”).

URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/tekstovaya-norma-kak-ortologicheskii-tip>.
(дата обращения: 26.05.2017).

212. Христіанінова Р. О. Складнопідрядне речення в сучасній українській літературній мові: монографія. Київ: Ін-т укр. мови; ВД Дмитра Бураго, 2012. 368 с.
213. Хуторской А. Современная дидактика: учеб. для вузов. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 544 с.
214. Чепелева Н. А. Текст как объект психолингвистического исследования. *Гуманітарний вісник: зб. наук. праць/ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т імені Григорія Сковороди”*. Переяслав-Хмельницький. 2007. Вип. 12. С. 234–240.
215. Шабат С. Текстотвірна роль активізуючих запитань. *Записки з українського мовознавства: зб. наук. праць*. Одеса: Астропринт, 1999. Вип. 8. С. 73–86.
216. Шелехова Г. Формування в школярів умінь сприймати усне і писемне мовлення. *Українська мова і література в школі: наук.-метод. журнал*. 2003. № 4. С. 7–11.
217. Шитик Л. Синхронна перехідність синтаксичних одиниць в українській літературній мові: монографія/відп. ред. К. Г. Городенська. Черкаси: Видавець Чабаненко Ю. А., 2014. 474 с.
218. Шишов С. Понятие компетенции в контексте качества образования. *Дайджест педагогічних ідей і технологій: Школа-парк*. 2002. № 3. С. 20–21.
219. Шмелева Т. В. Речевой жанр: опыт общелингвистического осмысления. *Collegium*. 1995. № 1–2. С. 4–6.
220. Шпаковская Е. Е. Текстовая норма как элемент языковой системы. *Русский язык как государственный: материалы междунар. науч.-практ. конф.; Южно-Уральский гос. ун-т. Челябинск: Цицеро, 2016. С. 220–223. URL: <https://poseidon01.ssrn.com/delivery.php?ID=090650220901230820090730760821131071000120950200700290250830640860970640940990790851220160021>*

03042099002112094004017095124024051037093012023084065081005106030
02011108108505207312402302912501911702800702112612712409710210412
3007091006109003006103097126&EXT=pdf. (дата обращения: 26.05.2017).

221. Шульжук К. Ф. Синтаксис української мови: підручник. Київ: Академія, 2004. С. 206–406. (Альма-матер).
222. Щирова И. А., Гончарова Е. А. Многомерность текста: понимание и интерпретация: учеб. пособ. Санкт-Петербург: ООО “Книжный Дом”, 2007. 472 с.
223. Яремчук Н. Лінгводидактичний аспект удосконалення навичок говоріння учнів 5–6 класів. *Українська мова і література в школі*: наук.-метод. журнал. 2012. № 4. С. 10–16.
224. Ярмолюк А. Шляхи реалізації сучасних підходів до навчання синтаксису складного речення у 9 класі. *Українська мова і література в школі*: наук.-метод. журнал. 2015. № 5–6. С. 7–11.
225. Яшенкова О. В. Основи теорії мовної комунікації: навч. посіб. Київ: Академія, 2010. 312 с. (Альма-матер).
226. Danes F. Functional Sentence Perspective and the Organization of the Text. *Papers on Functional Sentence Perspective*/ed. by F. Danes. Praha: Academia, 1974. P. 106–128.
227. Hopper P. J. Emergent grammar. *BLS*. 1987. V. 13. P. 139–157.
228. Komorowska H. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna, 2007. 204 s.
229. Stawna M. *Podjęcie komunikacyjne do nauczania języków obcych*. Warszawa, 1991. S. 140.
230. *The Oxford Russian Dictionary*. Oxford: Oxford University press, 1977. P. 725.

РОЗДІЛ 2

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ТЕКСТОТВІРНИХ УМІНЬ УЧНІВ У ЛІНГВОДИДАКТИЧНІЙ ТЕОРІЇ ТА ШКІЛЬНІЙ ПРАКТИЦІ

2.1. Навчально-методичне забезпечення формування текстотвірних умінь учнів 5–9-х класів у процесі навчання синтаксису складного речення

Актуальність і нагальність проблеми формування текстотвірної компетентності учнів спонукає лінгводидактів науково-теоретично обґрунтовувати й розробляти різні аспекти розвитку мовної особистості підлітка. Лінгвістичні, психологічні, психолінгвістичні й лінгводидактичні основи компетентісно орієнтованих методик формування ТТУ школярів висвітлено в монографіях, дисертаціях і статтях.

Серед фундаментальних праць із методики навчання української мови, найбільш дотичних до теми нашого дослідження, відзначаємо **монографії** Л. Кратасюк, О. Кучерук, Л. Мамчур, А. Нікітіної й Е. Палихати.

Наукова розвідка Л. Кратасюк [35] представляє методику використання інтерактивних методів у процесі опанування діяльності з продукування текстів учнями 5–6-х класів. Психолінгвістичні й лінгводидактичні засади формування вмінь учнів створювати тексти сприяли розумінню сутності ключових для нашого дослідження понять “ТТУ” і “текстотвірна компетентність”.

Визначаємо цінність монографії О. Кучерук “Система методів навчання української мови в основній школі” [39], у якій обґрунтовано модель “збагаченої” системи методів мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки учнів. Вона слугувала теоретичною основою для створення системи вправ, спрямованих на формування текстотвірної компетентності учнів у зв’язку з вивченням синтаксису СР.

Змістом монографії Л. Мамчур [44] є система роботи “над поетапним формуванням комунікативної компетентності учнів основної школи з урахуванням дидактичних принципів перспективності і наступності...” [Там само, с. 6]. Праця стимулювала науково осмислити поняття

“комунікативна компетентність”, “текст”, “текстоцентричний підхід” [Там само, с. 27–48, 76–89, 132–135]. Аналіз комунікативних вправ (мовних, умовно-мовленнєвих, власне комунікативних) дав змогу з’ясувати вихідні положення, на яких має ґрунтуватися спеціальна система вправ для формування ТТУ учнів.

Теоретичні основи педагогічного дискурсу розроблено в монографії А. Нікітіної “Педагогічний дискурс учителя-словесника” [51]. Для нашого дослідження значущими стали висновки вченої про особливості впровадження когнітивно-комунікативної методики навчання української мови. Студіювання наукових положень про текст як наукову одиницю, когнітивний і комунікативний аналіз його (розділ “Текст у технологіях педагогічного дискурсу” [Там само, с. 238–290]) сприяв визначенню лінгвістичних і лінгвометодичних засад експериментальної методики формування ТТУ учнів.

Систему вправ (мовно-мовленнєвих, умовно-мовленнєвих, власне мовленнєвих і комунікативних), спрямовану на подолання труднощів сприймати, відтворювати й будувати діалоги в учнів 5–9-х класів, запропоновано в монографії Е. Палихати “Методика навчання українського усного діалогічного мовлення учнів основної школи” [60]. Цінною для нашого дослідження є теза про доцільність навчати усного діалогічного мовлення також на уроках вивчення СР, оскільки ці одиниці мови беруть участь у формуванні етикетних формул і допомагають розгортати репліки.

У розробленні експериментальної методики формування ТТУ учнів основної школи в процесі навчання синтаксису СР беремо до уваги положення **дисертацій**, присвячених проблемі *роботи учнів над текстами* різних форм, типів і стилів (О. Андрієць, О. Глазова, Л. Попова).

О. Андрієць запропонувала методику опрацювання науково-навчальних текстів для учнів старших класів [1]. Зважаємо на лінгвістичні й лінгводидактичні засади такої роботи, суголосні основам ТТД учнів 5–9-х класів. Аналіз теоретичних основ підтвердив, що під час експериментального навчання доцільно реалізувати особистісно орієнтований,

компетентнісний, комунікативно-діяльнісний, когнітивний, функційно-стилістичний і текстоцентричний підходи в комплексі.

У розвідці О. Глазової “Перспективність і наступність у формуванні текстотворчих умінь в учнів початкових і 5-х класів загальноосвітньої школи” [9] розкрито умови успішної ТТД п’ятикласників на базі знань, умінь і навичок, здобутих у початковій школі. Висновки враховано під час розроблення експериментальної методики формування ТТУ учнів на мотиваційно-опорному етапі навчання в 5-му класі.

Науково виважену методичну систему роботи з удосконалення монологічного мовлення учнів 5–7-х класів на основі комунікативно-діяльнісного й функційно-стилістичного підходів представила Л. Попова [68]. Це дослідження послужило для розроблення методики формування в учнів умінь сприймати, розуміти, відтворювати і створювати монологи під час ТТД.

У проектуванні *шкільної методики навчання синтаксису СР* на сучасних засадах у форматі кандидатських дисертацій вагомий внесок зробили науковці Т. Гнаткович, О. Кулик, Т. Кушнір, С. Омельчук, Т. Ясак та ін.

У праці Т. Гнаткович [15] висвітлено методику формування синтаксичної компетентності учнів 5–9-х класів на основі інноваційних принципів, методів і засобів навчання, представлено лінгводидактичну модель із системою аналітичних, репродуктивних і творчо-конструктивних вправ. Для нашого дослідження беремо до уваги умову ефективного становлення мовної компетентності учнів на уроках синтаксису, що її сформулювала дослідниця (інтегрування синтаксичної теорії, функційної стилістики й комунікативного синтаксису), як підґрунтя для формування текстотвірної компетентності.

Предметом дослідно-експериментальної роботи О. Кулик [38] стало формування вмій учнів 7–9-х класів здійснювати стилістичний аналіз складних синтаксичних конструкцій. У нашій розвідці враховуємо рекомендації “систематично застосовувати стилістичний аналіз на уроках різних типів; включати ... у систему методів навчання” [Там само, с. 6].

Важливим для лінгводидактики надбанням є робота Т. Кушнір [40], у якій доведено ефективність експериментальної методики з формування граматичної компетентності учнів 8–9-х класів у процесі вивчення синтаксису. Студіювання праці сприяло усвідомленню основних лінгводидактичних засад формування ТТУ у процесі навчання синтаксису СР: комунікативно-дослідницька основа навчання синтаксису, мовно-мовленнєві вправи (аналітичні, репродуктивні, конструктивні, продуктивно-творчі).

У дисертації С. Омельчука “Формування мовленнєво-комунікативних умінь учнів основної школи на завершальному етапі вивчення синтаксису” [56] вперше теоретично обґрунтовано, створено й експериментально перевірено методику формування мовленнєво-комунікативних умінь учнів 9-х класів. Основні шляхи, засоби реалізації комунікативно-діяльнісного й функційно-стилістичного підходів під час навчання СР, що їх визначив учений, стали важливими орієнтирами в розробленні комунікативно спрямованої методики формування ТТУ учнів.

Відзначаємо актуальність праці Т. Ясак, присвяченої створенню методики навчання синтаксису із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій у 8–9-х класах гімназій [85]. У дослідній роботі з формування ТТУ учнів урахуємо рекомендації щодо доцільності використовувати сучасні методи й засоби навчання.

Розробленню компетентнісно орієнтованої методики опрацювання текстів і навчання синтаксису СР на уроках української мови присвячено низку **публікації у фахових виданнях** “Вивчаємо українську мову та літературу”, “Відкритий урок”, “Дивослово”, “Методичні діалоги”, “Українська мова і література в школі”, “Українська мова та література в школах України”, “Урок української” й ін. Аналіз статей переконує, що в сучасних дослідженнях із лінгводидактики дотримано системний підхід до формування *комунікативної компетентності* (З. Бакум [2], Т. Донченко [27], О. Кулик [37], Г. Лещенко [41], Л. Мамчур [43], С. Омельчук [59], М. Пентилюк [62], Г. Шелехова [81]). До вивчення проблеми опрацювання текстів певних форм, типів і стилів,

вироблення ТТУ учнів активно долучилися вчені Н. Голуб [18], Т. Груба [23], Т. Донченко [28], В. Луценко [42], С. Цінько [79; 80], Н. Яремчук [83] й ін. Особливості навчання синтаксису СР в школі на засадах прогресивних підходів, принципів і методів навчання висвітлено в статтях Н. Бондаренко [5], Л. Галаєвської [8], Т. Гнаткович [16], О. Кулик [36], В. Новосьолової [52], С. Омельчука [53; 54], В. Сидоренко [74], Г. Шелехової [82], А. Ярмолук [84].

Підвищити ефективність роботи вчителя з формування ТТУ учнів у процесі навчання синтаксису СР покликана **методична й навчальна література**.

Найбільш вагомими вітчизняними працями кінця ХХ ст., присвяченими **роботі над текстом**, є посібники Н. Грипас [22], І. Ковалика, Л. Мацько й М. Плющ [34], В. Мельничайка [45; 47], М. Пентилюк [64], М. Стельмаховича [76]. Але їхній зміст орієнтовано на традиційну (знаннєву) парадигму. Нині ж методику навчання ТТД збагачують результати сучасних лінгвістичних, психолінгвістичних і лінгводидактичних досліджень, що відбито в методичних виданнях нового покоління М. Візінської, Н. Голуб, О. Горошкіної, Т. Донченко, Н. Мордовцевої, А. Нікітіної, В. Новосьолової, М. Пентилюк, Л. Попової, Г. Шелехової, А. Ярмолук. Зокрема, у посібнику М. Візінської *“Робота з текстом на уроках української мови як засіб активізації когнітивно-дослідницької діяльності учнів”* [6] запропоновано дидактичний матеріал для системного впровадження текстоцентричного підходу в практику навчання синтаксису й пунктуації, однак увагу акцентовано передусім на визначенні стилістичної ролі речень у висловлюваннях. Для формування вмінь умотивовано вживати СР у текстах різних стилів вважаємо корисним посібник М. Пентилюк *“Культура мови і стилістика”* [63], зміст якого орієнтовано на засвоєння учнями граматичних і стилістичних норм, усвідомлення виражальних можливостей СР, збагачення мовлення СР різних видів. Сучасні запити шкільної освіти задовольняє посібник Н. Голуб, В. Новосьолової, Г. Шелехової, А. Ярмолук *“Навчання української мови учнів 5 класу на засадах компетентнісного підходу”* [19], оскільки в його змісті обґрунтовано основні

засади впровадження компетентнісного підходу в практику навчання учнів 5-го класу. Відзначаємо цінність параграфа “Текстотворча діяльність учнів в умовах компетентнісного навчання української мови” [Там само, с. 36–45], що сприяв осмисленню базисних для нашого дослідження понять “ТТД” і “ТТУ”. У параграфі “Типологія вправ текстотворчого характеру” [Там само, с. 126–140] схарактеризовано різні види вправ для формування ТТУ учнів (лексико-семантичні, логіко-структурні, аналітичні й продуктивні) й представлено зразки їх. Проте відзначаємо, що зміст вправ зорієнтовано лише на вивчення лексики в 5-му класі. Мета *колективної праці* “Формування мовної особистості учня” [20] – допомогти вчителю виробити в школярів ключові компетентності. У змісті схарактеризовано сучасні підходи до навчання української мови, особливості формування мовленнєвої й мовної компетентностей у взаємозв’язку, наведено приклади методично грамотного опрацювання текстового матеріалу під час навчання синтаксису СР. Посібник *Т. Донченко “Мовленнєвий розвиток учнів у процесі навчання української мови в основній школі”* [26] спрямовано “на теоретичне і практичне осмислення комунікативно зорієнтованого навчання української мови в школі [Там само, с. 2]”. Для нашого дослідження актуальним є параграф “Комунікативно зорієнтоване вивчення синтаксису” [Там само, с. 447–476], оскільки він містить рекомендації щодо свідомого засвоєння учнями синтаксичної теорії, зразки завдань на аналіз тексту в єдності форми й змісту, на осмислення комунікативної будови СР.

У формуванні ТТУ учнів міцною основою є якісні синтаксичні знання й уміння. Тому *посібники з методики навчання синтаксису СР* кінця ХХ ст. В. Мельничайка, М. Пентилюк, Л. Рожило [46; 48], К. Плиско [66; 67] лишаються актуальними. У них ґрунтовно розглянуто шляхи реалізації функційно-стилістичного й структурно-семантичного підходів до навчання синтаксису, розроблено рекомендації щодо роботи з розвитку мовлення учнів під час опрацювання СР. Навчанню синтаксису з урахуванням *сучасних досягнень лінгводидактики* присвячено посібники Т. Гнаткович [17], Л. Златів

і В. Мельничайка [32], С. Омельчука [55; 57] й ін. Пропоновані системи вправ ґрунтуються на особистісно орієнтованому, компетентнісному, комунікативно-діяльнісному підходах і технологіях дослідницького навчання, є спрямованими на інтенсифікування пізнавальної діяльності учнів і навчання СР на комунікативній основі.

Вільне оперування фаховою термінологією – це фундамент теоретичної підготовки словесників. Творчим учителям велику послугу надають *лексикографічні праці з методики української мови*. Словник Н. Захлюпаной, І. Кочан [31] пояснює основні поняття, що становили зміст лінгводидактики ХХ ст. Проте нині цей перелік не є достатнім, адже в ньому відсутні дефініції багатьох актуальних термінів (“компетентність”, “МД”, “підхід до навчання”, “інтерактивний метод” та ін.). Інноваційні процеси в шкільній освіті враховує “Словник-довідник з української лінгводидактики” за редакцією М. Пентилюк [75]. У ньому представлено широке коло загальнодидактичних, лінгводидактичних, лінгвістичних, мовленнєвознавчих понять, також інноваційних. Значущим є те, що, крім традиційного для словників тлумачення терміна, кожна стаття містить методичну характеристику його, а до термінологічної бази введено сучасні поняття (“когнітивно-комунікативний підхід”, “мовленнєва компетентність”, “мультимедійні засоби навчання” й ін.). У словнику-довіднику С. Омельчука [58] репрезентовано базисні наукові поняття методики навчання мови в школі на засадах дослідницького підходу. Позитивним є те, що автор, крім актуальних лінгводидактичних термінів, засвідчив також психологічні, дидактичні, психолого-педагогічні й психолінгвістичні (“підхід до навчання”, “пізнавальна потреба”, “метод дослідницький”, “метод інтерактивного навчання” й ін.).

Вузлові питання роботи з формування мовленнєвої компетентності учнів і навчання синтаксису СР розглянуто в сучасних *посібниках для вищої школи*. Їх побудовано на “нових концептуальних засадах мовної освіти в Україні” [49, с. 2], у них поєднано “традиційні й нові технології навчання української мови” [Там само, с. 2]. До таких відносимо праці О. Біляєва [3], Г. Грибан,

О. Кучерук [21], С. Карамана [33], М. Пентилюк [49]. У посібнику О. Біляєва [3] обґрунтовано місце, зміст і спрямування кожного розділу в курсі української мови того чи іншого класу; надано методичні рекомендації щодо реалізації дидактичних завдань їх. *Практикум* Г. Грибан, О. Кучерук [21, с. 80–88, 99–103] містить визначення основних лінгводидактичних понять із синтаксису СР і мовленнєвознавства, методичне орієнтування, теоретичні й практичні блоки з різнорівневими завданнями, тести для контролю й самоконтролю, рекомендовану літературу, таблиці й схеми. У посібнику С. Карамана “Методика навчання української мови в гімназії” [33] розглянуто дієві підходи, методи й прийоми лінгвістичної підготовки учнів, висвітлено головні аспекти формування мовленнєвої компетентності гімназистів і проілюстровано основні види робіт. Відзначаємо *методичний комплект колективу авторів за редакцією М. Пентилюк*: підручник “Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах” [49] і посібники “Методика навчання української мови у таблицях і схемах” [65], “Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах: модульний курс” [69] та ін. Така література є цінною для вчителя, оскільки в ній приділено увагу вихованню мовної особистості школяра з урахуванням компетентнісного, комунікативного й когнітивного підходів до навчання української мови. У параграфах “Особливості вивчення синтаксису” [49, с. 224–226, 232–238] і “Методика навчання синтаксису” [65, с. 79–82] визначено етапи оволодіння синтаксичним матеріалом – пропедевтичний (1–4-й класи), базовий (5-й клас), поглиблений (6–7-й класи), основний (9-й клас) – і їхній зміст; висвітлено принципи, методи, прийоми й засоби навчання синтаксису, запропоновано систему вправ із синтаксису СР. Основні напрями роботи з розвитку мовлення, принципи мовленнєвої підготовки учнів, методику вдосконалення рецептивних і продуктивних видів МД й аналізу тексту містять розділ “Робота з розвитку зв’язного мовлення учнів” [49, с. 259–314; 65, с. 79–82], параграф “Робота над зв’язним мовленням” [65, с. 99–120], модуль “Методика мовленнєвого розвитку учнів” [69, с. 198–249].

Отже, аналіз навчально-методичних посібників з української мови дає підстави для висновку про належну увагу до проблем формування мовних (синтаксичних) і мовленєвих умінь учнів 5–9-х класів. Але жодна робота не висвітлює цілісної системи формування ТТУ учнів основної школи у зв'язку з навчанням синтаксису СР на засадах сучасних підходів, що підтверджує актуальність нашого дослідження й необхідність розроблення експериментальної методики.

Успішність формування ТТУ учнів 5–9-х класів залежить від послідовного втілення в практику навчання української мови концептуальних освітніх засад, визначених у Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти [25]. Оскільки навчальна програма є нормативним документом, що “конкретизує для кожного класу визначені ... Державним стандартом результати навчання відповідно до освітньої галузі або її складової, деталізує навчальний зміст, у результаті засвоєння якого такі результати досягаються...” [25, с. 5], далі проаналізуємо програми для ЗНЗ [50; 70]. Передусім звертаємо увагу на відповідність програмових мети й змісту завданню формувати текстотвірну компетентність учнів у процесі навчання синтаксису СР.

Під час дослідження середні заклади освіти переходили на оновлені **програми з української мови для загальноосвітніх закладів з українською мовою навчання**. Тому в 5–6-х класах учителі використовували програму 2013 року [50, с. 1–48], а в 7–9-х класах – 2005 року [70], розроблену за Державним стандартом (2004) [24]. Мету навчання в програмах сформульовано однаково: “Формування національно свідомої, духовно багатой мовної особистості, яка володіє вміннями й навичками вільно, комунікативно доцільно користуватися засобами рідної мови ..., тобто забезпечує належний рівень комунікативної компетентності” [50, с. 2]. Для досягнення її найбільш дієвими підходами визначено комунікативно-функційний, особистісно орієнтований [70, с. 3], компетентнісний, когнітивно-комунікативний і діяльнісний [50, с. 1–4].

Зміст програм репрезентовано в чотирьох взаємопов'язаних лініях – мовленнєвій, мовній, соціокультурній і діяльнісній (стратегічній), – що сукупно відповідають структурі комунікативної компетенції.

Обсяг і зміст роботи з формування ТТУ учнів координує передусім *мовленнєва лінія*. Її оформлено відповідно до принципу структурної систематичності, який “передбачає поступове ускладнення й поглиблення мовленнєвознавчих понять і формування на їх основі вмій і навичок у всіх видах МД” [50, с. 3]. Беремо до уваги, що зміст лінії слід реалізувати “як на спеціальних уроках з розвитку мовлення, так і на уроках засвоєння основ науки про мову” [50, с. 4]. Згідно з програмовими вимогами [50, с. 12–17, 31–36; 70, с. 64–69, 86–91, 106–111] мовленнєвознавчі поняття учні засвоюють і поглиблюють протягом навчання в 5–9-х класах. До того ж типологічна, стильова й жанрова природа висловлювань ускладнюється (Додаток В.1). Наприклад, якщо п'ятикласники мають створювати тексти лише певного типу мовлення, то в 6-му класі учні вже ознайомлюються з випадками сполучення в одному тексті різних типів, усвідомлюють поняття “офіційно-діловий стиль”, а в 7-му класі – “публіцистичний стиль”; у 8–9-му класах знання про мовлення й текст вони поглиблюють і систематизують, акцентуючи увагу на наукових і публіцистичних висловлюваннях.

Комплекс відомостей про мовлення й робіт із розвитку його дає змогу вчителю сформувати, зміцнити в учнів низку ТТУ: розрізнити текст і сукупність речень; визначити структурні особливості тексту, тему й основну думку, нове й відоме, стиль і тип мовлення, види й мовні засоби зв'язку речень, виражальні можливості й текстотвірну роль СР; прогнозувати зміст тексту за фрагментом; розуміти усні й письмові тексти; виразно читати, правильно інтонуючи СР; переказувати докладно (5–7-й класи), вибірково (6–9-й класи) і стисло (7–9-й класи), створювати діалоги й монологи, урахувавши ситуацію спілкування й доцільно уживаючи СР; редагувати структуру, зміст і мовне оформлення тексту.

Обсяг теорії про СР як один із вищих рівнів мовної системи, що її мають опанувати учні на аспектних уроках і на цій основі сформулювати ТТУ, визначає друга *змістова лінія – мовна* (Додаток В.2).

Програма [50, с. 21–23] передбачає, що в 5-му класі учні ознайомлюються зі СР із безсполучниковим і сполучниковим зв'язком, працюючи над однойменною темою. Одержавши в початковій школі елементарне уявлення про СР (за [77]) і засвоївши новий матеріал у 5-му класі про види зв'язку у СР, вони мають навчитися розрізняти прості й СР, сполучникові й безсполучникові СР, конструювати СР з двох простих, пояснювати й розставляти в СР розділові знаки. У результаті опрацювання теми “Пряма мова” – набути вмінь синонімічної заміни прямої мови непрямою, а під час роботи над розділом “Фонетика” – використовувати логічний наголос для виділення в СР слів зі смисловим навантаженням.

Мовну лінію програми 6–7-х класів становить розділ “Морфологія”, важливий для формування в учнів синтаксичних умінь, оскільки систему частин мови учні вивчають на синтаксичній основі. Школярі усвідомлюють відмінність між граматичним і лексичним значенням, оволодівають нормами сполучення слів (також у СР) і прийомами заміни простих речень синонімічними СР. На нашу думку, цей період є сприятливим для формування в учнів таких ТТУ: виявляти в СР вивчені частини мови й визначати граматичні ознаки, синтаксичну й текстотвірну роль їх; дотримуватися видо-часової єдності дієслів-присудків у СР і тексті; називати групи сполучників за функцією в СР; використовувати відносні займенники, сполучники й частки як засіб зв'язку частин сполучникових СР; виправляти в СР граматичні й стилістичні помилки, пов'язані з уживанням виучуваних частин мови; стилістично доцільно замінити дієприкметниковий і дієприслівниковий звороти частиною СР, безсполучникові СР – синонімічними сполучниковими СР, прості речення з прийменниково-іменниковими сполуками – синонімічними СПР.

Учні 8-го класу розпочинають систематичне вивчення синтаксису простого речення, який має тісні взаємозв'язки із синтаксисом СР (порядок слів і частин

СР, логічний наголос, односкладні й неповні речення як частини СР, речення з відокремленими членами), що є сприятливим чинником для формування їхньої синтаксичної й текстотвірної компетентностей. Школярі мають удосконалити вміння розрізняти прості ускладнені й СР; навчитися комунікативно виправдано використовувати прямий та інверсований порядок слів і частин СР, а логічний наголос – для інтонування СР; доцільно вживати неповні й односкладні речення як частини СР, замінити прості речення з відокремленими членами синонімічними СР; використовувати в тексті виражальні можливості СР з односкладними, неповними частинами й текстотвірні можливості питальних СР.

Систематичне вивчення синтаксису СР у 9-му класі є частиною навчання синтаксису. Зазначене оцінюємо як сприятливий чинник для реалізації принципів наступності й перспективності, системності й послідовності, навчання синтаксису СР у зв'язку з іншими розділами. Учні інтенсивно набувають знання про види СР, поглиблюючи й систематизуючи їх, формують вміння розрізняти прості й СР; розпізнавати СР різних видів; визначати структуру СР й установлювати смислові зв'язки між частинами їх; правильно будувати СР, використовуючи синонімічні засоби зв'язку; уживати СР як синоніми до простих та інших СР; інтонувати СР; обґрунтовувати вживання розділових знаків; визначати текстотвірну роль і виражальні можливості СР різних видів; доречно використовувати СР в мовленні.

Іншою наскрізною змістовою лінією є *соціокультурна*. Саме вона зумовлює тематичний вибір текстового навчального матеріалу. Завдяки реалізації соціокультурної лінії учні долучаються до загальнолюдських і національних духовних, культурних цінностей, зміцнюють патріотичну громадянську позицію, учаться брати відповідальність за мовленнєві вчинки. *Діяльнісну лінію* зорієнтовано на вдосконалення в школярів загальнопізнавальних, творчих, естетико-етичних та організаційно-контрольних умінь [50, с. 5; 70, с. 6], що теж впливають на ефективність ТТД (на післятекстовому етапі особливого значення набувають вміння самоконтролю).

Отже, навчальні програми вимагають підпорядкувати засвоєння синтаксичної теорії (мовну лінію) формуванню мовленнєвої компетентності учнів (мовленнєвій лінії). Соціокультурна лінія посилює текстоцентризм у навчанні синтаксису СР, а діяльнісна процесові текстотворення надає цілеспрямованості, сприяє підвищенню в школярів мотивації пізнавальної діяльності, формуванню інтелектуальних та інформаційних умінь роботи з висловлюваннями різних типів, стилів і жанрів. Програми [50; 70] створюють належні умови для формування ТТУ учнів 5–9-х класів через засвоєння відомостей із мовленнєвознавства й синтаксису СР. Відзначаємо узгодженість, тематичну послідовність і взаємозв'язок змістових ліній, цілісність знань учнів про текст і СР, умінь на засадах розширення й поглиблення їх.

Важливим засобом, покликаним забезпечити реалізацію навчальних програм, є **підручник** з української мови. Під час проведення дослідження більшість закладів, що становили базу експериментального навчання, у 5–6-х класах було забезпечено підручниками нового покоління О. Глазової [10; 11] (Г), М. Жук, С. Єрмоленко, В. Сичової [29; 30] (Є), а в 7–9-х класах – підручниками О. Глазової, Ю. Кузнецова [12; 13; 14] (Г) й авторського колективу за редакцією М. Пентилюк [71; 72; 78] (П).

Оскільки однією з програмових вимог до навчання української мови [50, с. 5, 8] й обов'язковою умовою ефективного формування ТТУ учнів є текстова основа аспектних уроків, зіставимо кількість текстових і нетекстових вправ у підручниках для 5–9-х класів (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

**Співвідношення текстових і нетекстових вправ у підручниках
“Українська мова” для 5–9-х класів
(на основі мовних тем, пов'язаних із вивченням синтаксису СР)**

Кількість вправ (абсолютна/відносна (%))	Класи									
	5-й		6-й		7-й		8-й		9-й	
	Г	Є	Г	Є	Г	П	Г	П	Г	П
Текстові	6/33	18/82	14/5	156/48	46/9	368/73	44/12	111/32	33/15	125/50
Нетекстові	12/67	4/18	264/95	170/52	472/91	135/27	326/88	234/68	191/85	123/50

Кількісні показники табл. 2.1 свідчать, що на текстоцентричному підході побудовано підручники М. Жук, С. Єрмоленко, В. Сичової [29; 30] – (Є), авторського колективу за редакцією М. Пентиліук [71; 72; 78] – (П). У навчальних книгах О. Глазової, Ю. Кузнецова [11; 12; 13; 14] – (Г) баланс істотно порушено на користь нетекстових вправ, що в роботі з формування ТТУ школярів оцінюємо як несприятливий чинник.

Учнів **5-го класу підручник О. Глазової** [10] забезпечує науковою інформацією про текст, види МД, стилі й типи мовлення, яку викладено ґрунтовно й доступно. Наявні вправи на аналіз тексту (впр. 71, 113, 245, 346, 444), виразне читання (впр. 299.2, 333, 480), відтворення й створення висловлювань (впр. 156, 195, 246, 471), відновлення послідовності речень у тексті (впр. 69, 106), проте вправ на сприйняття усних текстів бракує. Для того щоб п'ятикласники засвоїли поняття *СР*, запропоновано завдання на зіставлення простого й *СР*, у результаті чого діти можуть сформулювати висновки й звірити їх із теоретичними відомостями [10, с. 112]. На етапі вивчення нового матеріалу така послідовність дій забезпечує активізацію пізнавальної діяльності учнів. У змісті навчання синтаксису *СР* фіксуємо відсутність вправ на аналіз і відтворення тексту, інтонування й редагування *СР*, які сприяють формуванню в учнів умінь вторинної ТТД.

У підручнику **С. Єрмоленко, В. Сичової** [30] мовленнєвознавчий матеріал репрезентовано в повному обсязі, доцільно використано таблиці (с. 234, 236), схеми (с. 225, 261), плани (с. 266, 275), поради щодо різних видів МД (с. 225, 242, 266, 267). Як позитивне відзначаємо достатню кількість різностильових текстових вправ, спрямованих на формування ТТУ, що забезпечують ефективність вторинної (впр. 555, 597, 602, 610.1) і первинної ТТД (впр. 590.2, 605, 609, 626.3, 630.3), спонукають школярів свідомо вибирати засоби мови (впр. 559.2, 562, 582.2, 584.3). Корисними є текстові вправи на заміну простих речень і прямої мови синонімічними *СР* (впр. 192, 200). Дидактичну цінність матеріалів підвищили б завдання на прогнозування змісту висловлювання,

редагування структури й змісту його із залученням відповідно до текстових і післятекстових ТТУ.

Констатуємо, що підручник для 5-го класу О. Глазової [10] характеризують більш широкі дидактичні можливості формування синтаксичної компетентності учнів, а підручник С. Єрмоленко, В. Сичової [30] – текстотвірної.

Неможливо ефективно засвоїти теорію із синтаксису СР в 9-му класі й виробити ТТУ, якщо не оволодіти текстознавчими відомостями, не набути міцних знань про способи словозміни в процесі поєднання слів у межах речень, що є предметом морфології в **6–7-х класах** [11; 12; 29; 71].

Перевагою підручників *О. Глазової, Ю. Кузнецова* [11; 12] є система завдань, що вмотивовують учнів висловлювати власні думки й наводити переконливі аргументи (впр. 147.2, 284–285, 353.2 [11]; впр. 42, 218.2, 406 [12]). Велику увагу приділено вправам, що збагачують емоційно-чуттєву сферу (впр. 23, 96 [11]; впр. 164, 408 [12]) і розвивають уміння отримувати інформацію за допомогою інтернет-технологій (впр. 84, 152, 240, 320 [11]; впр. 330, 482 [12]). Проте фіксуємо вади змістового контенту: а) відхилення від програмових вимог щодо видів робіт із розвитку мовлення [11, с. 47, 125, 178]; б) брак вправ для групового й парного виконання; для опрацювання мовної теорії – на аналіз, виразне читання, відтворення, поширення й редагування текстів.

До змісту мовних тем підручника *М. Жук, С. Єрмоленко, В. Сичової* [29] доцільно введено вправи для формування ТТУ учнів відтворювати (впр. 9, 81, 96.2), редагувати (впр. 114, 495) і створювати висловлювання (впр. 15.2, 76.2, 323, 375.3, 432.3). Дидактичну цінність мають вправи з мовностилістичним експериментом (впр. 41, 53.3); на визначення меж речень у тексті (впр. 35). Але завдань на аналіз, виразне читання, поширення висловлювань не достаньо. До того ж більшість текстових вправ містять завдання лише на виявлення й кваліфікування мовних понять, зміну форми слова чи його правопис (впр. 37, 102, 161, 233, 300, 494), тому перед учителем постає складне завдання

самостійно організувати роботу зі спостереження за виучуваними частинами мови в складі СР і визначення їхньої текстотвірної ролі.

Підручник *за редакцією М. Пентилюк* [71] характеризується концептуальним підходом до реалізації ідеї становлення національномовної особистості учня. Це підтверджують комплексні вправи на текстовій основі українознавчої тематики, що мають високий потенціал для пізнавальної й МД (впр. 65, 82, 196, 428). Серед переваг відзначаємо вправи, спрямовані на формування ТТУ учнів у процесі аудіювання (впр. 70, 86, 96, 384), читання мовчазного (впр. 55, 150, 351) і виразного (впр. 97, 102, 362, 403), аналізу текстів (впр. 22.1, 60, 179, 203, 359), відтворення (впр. 41, 65, 82, 95, 264), редагування (впр. 109.2, 426), складання й розігрування діалогів (впр. 25.3, 93, 233.2), продовження висловлювань (впр. 210, 261.2, 320.2) і створення їх (впр. 62.4, 115, 138.3, 392, 399). Ґрунтуючись на положеннях когнітивної й комунікативної методик навчання [61, с. 215, 226], автори передбачили ситуаційні вправи (впр. 89, 153, 269) і завдання, що дають учням змогу усвідомити комунікативну доцільність ужитих одиниць мови (впр. 84.2, 191.3, 291, 440.3). Проблемно-пошукові (впр. 211, 229.3, 509.10), дослідницькі (впр. 355, 412, 437.2), конструктивні (впр. 357, 416–418), творчі (впр. 149, 198, 393) й ігрові вправи (впр. 133, 435–436) спонукають до розумової активності, тому школярі мають можливість інтерпретувати й оцінити інформацію особистісно.

Отже, усі проаналізовані підручники для 6–7-х класів дають учителям змогу закласти основу для опанування учнями синтаксичної теорії в наступних класах. Проте сучасні підходи до збалансованого формування умінь різних видів ТТД на аспектних уроках вивчення морфології в навчальних книгах О. Глазової, Ю. Кузнецова [11; 12], М. Жук, С. Єрмоленко й В. Сичової [29] впроваджено недостатньо.

У **8–9-х класах** відбувається системне навчання синтаксису простого й СР речення. Оскільки для формування вмінь школярів використовувати мовні одиниці складної предикативної будови в МД цей період є особливо важливим,

підручники [13; 14; 72; 78] є джерелом як оволодіння синтаксичною теорією, так і формування ТТУ.

Навчальні книги *О. Глазової, Ю. Кузнецова* [13; 14] репрезентують авторську концепцію “формування громадянина сучасного інформаційного суспільства” [13, с. 3], тому містять завдання, що розвивають уміння самостійного пошуку, осмислення інформації й культурного спілкування (впр. 27, 50, 149 [13]; проектної діяльності (впр. 12, 131, 292 [13]; впр. 72, 158, 192 [14]) і міжособистісної комунікації (впр. 91, 280, 399 [13]; впр. 50, 176, 193, 234 [14]). Відзначаємо, що навчальний матеріал із розвитку мовлення, синтаксису простого та СР викладено системно й логічно. Він спонукає учнів усвідомлювати мовленнєвознавчі поняття й характеристики мовних одиниць через аналіз і зіставлення (впр. 68, 90, 226, 369 [13]; впр. 11, 76, 179, 200 [14]). На нашу думку, у мовних темах не приділено достатньо уваги таким важливим для формування ТТУ завданням: конструюванню СР з двох / кількох простих; заміні речень синонімічними їм СР; стилістичному експериментові та спостереженню за текстотвірною роллю СР; мовностилістичному й риторичному аналізу; інтонуванню, відтворенню текстів; створенню й розігруванню діалогів.

Особливістю підручників *за редакцією М. Пентилюк* [72; 78] є те, що вони успішно реалізують низку навчально-виховних функцій: розвивальну, інформаційно-когнітивну, систематизувально-узагальнювальну, креативно-комунікативну, етично-естетичну, самоосвітньо-дослідницьку й виховну [61, с. 64]. Відзначаємо, що завдання до текстових вправ мають на меті підвищити мовленнєву активність підлітків, стимулюють їх до вдумливої роботи з мовним матеріалом (критично осмислювати, розуміти комунікативну значущість, текстотвірну й стилістичну роль мовних одиниць) (впр. 54, 140, 194 [72]; впр. 72.3, 253, 259, 314 [78]). У змісті втілено ідею вивчати синтаксичну теорію укрупненими блоками з опорою на таблиці й схеми (впр. 43, 130, 157 [72]; впр. 82, 123, 223 [78]), що сприяє взаємозв’язковій опануванню мовної теорії й формування ТТУ. Показовою є можливість залучити учнів на аспектих

уроках до різних видів МД (впр. 95, 286, 303 [78]). Рубрики “Комунікативний практикум”, “Культура мовлення” (впр. 148, 193, 257, 279.2, 298 [78]), завдання на врахування складників ситуації спілкування (впр. 57, 167 [72]; впр. 19.3, 287, 305.3 [78]) є дієвими для того, щоб прищепити учням уважне ставлення до слова й збагатити їхній граматичний лад мовлення.

Констатуємо, що основи знань із мовленнєвознавства й синтаксису СР у змісті чинних підручників викладено з урахуванням сучасних наукових досягнень. Авторські колективи втілюють концептуальні засади навчальних програм, ідеї особистісно орієнтованого навчання, діалогізму, когнітивної й комунікативної методик (із різною інтенсивністю), створюючи певні передумови для формування ТТУ учнів.

Отже, проблема формування ТТУ учнів є однією з центральних у теорії й практиці навчання української мови на сучасному етапі. Про це свідчать результати аналізу лінгводидактичних розвідок (монографій, дисертацій і публікацій у фахових виданнях, присвячених методиці навчання синтаксису СР і мовленнєвого розвитку школярів), огляду посібників, програм з української мови і шкільних підручників для 5–9-х класів. У науково-методичних, навчальних працях теоретично обґрунтовано й розроблено різні аспекти становлення синтаксичної й мовленнєвої / комунікативної компетентності школярів окремих ланок навчання. Однак жодне дослідження не висвітлює особливостей цілеспрямованої комплексної роботи з формування ТТУ учнів основної школи у зв’язку з навчанням синтаксису СР, що спонукає нас вивчити це питання всебічно й розробити експериментальну методику.

2.2. Стан роботи з формування текстотвірних умінь учнів 5–9-х класів

Результати студіювання наукової літератури з лінгвістики, психології, психолінгвістики й методики навчання української мови, огляду публікацій у фахових виданнях, аналізу нормативних документів галузі загальної освіти підтверджують, що формувати ТТУ учнів 5–9-х класів – одне з пріоритетних

завдань шкільної освіти, що вимагає цілеспрямованих дій. З метою одержання достовірних даних про стан роботи в цьому напрямі, протягом 2013 / 2014 навчального року на базі ЗНЗ I–III ступенів міст Миколаєва й Херсона, Закарпатської, Миколаївської, Херсонської та Черкаської областей проведено констатувальний етап експерименту, у якому взяли участь 664 особи (186 учителів української мови, 232 учні 5-х класів і 246 учнів 9-х класів).

Метою констатувального етапу експерименту було з'ясувати готовність учителів і школярів до формування ТТУ у процесі навчання синтаксису СР, місце такої роботи в практиці навчання в 5–9-х класах і доцільність упровадження спеціальної методики формування ТТУ учнів. Для досягнення мети сформульовано **завдання**: 1) одержати дані про наявні в учителів фахові знання й практичні вміння, необхідні для якісного формування ТТУ учнів; 2) вивчити стан роботи вчителів із формування ТТУ учнів під час навчання синтаксису СР на засадах сучасних підходів; 3) виявити в школярів фактичні вміння ТТД у зв'язку із синтаксисом СР; 4) визначити рівні сформованості ТТУ учнів 5 і 9-х класів у процесі вивчення синтаксису СР.

Констатувальний етап експерименту містив дві частини: 1) інформативно-аналітичну (анкетування, бесіди, спостереження за навчальним процесом на уроках української мови); 2) діагностувальну (зрізові роботи в 5, 9-х класах).

Інформативно-аналітична частина констатувального етапу експерименту передбачала *анкетування* основних суб'єктів навчального процесу – учителів української мови й учнів 5 і 9-х класів. Респондентами стало 574 особи: 186 учителів, 193 учні 5-х класів і 195 учнів 9-х класів. Відкриті запитання анкет оброблено з урахуванням правильних відповідей (далі – ПВ), частково правильних відповідей (далі – ЧПВ) і неправильних відповідей (далі – НВ). До ПВ віднесено такі, що цілком відповідають істинності й максимально вичерпно характеризують певне поняття. Правильні відповіді з деякими змістовими прогалинами й неточностями кваліфіковано як ЧПВ, а цілком хибні твердження, що не розкривають реальної сутності поняття, – як НВ.

Анкетування вчителів (Додаток Д.1) мало на *мети* виявити: 1) рівень обізнаності педагогів із сучасними підходами до навчання, а також принципами, методами й засобами навчання; 2) ступінь активності у використанні текстової основи на аспектних уроках; 3) методичні проблеми, пов'язані з формуванням ТТУ учнів у процесі навчання синтаксису СР, причини їх і можливі шляхи розв'язання.

Аналіз відповідей на *перше запитання* засвідчив, що з-поміж сучасних підходів до навчання української мови 85% респондентів виділяють компетентнісний і комунікативний, але лише 10% – когнітивний і текстоцентричний (ЧПВ). 5% назвали традиційні підходи або класичні загальнодидактичні принципи (НВ). ПВ не виявлено.

Основними поняттями нашого дослідження є *комунікативна, мовленнєва й текстотвірна компетентність*, визначення яких становило зміст *другого запитання*. Установлено, що *комунікативну компетентність* правильно тлумачать 14% педагогів (“набута здатність особистості до застосування засвоєних знань, сформованих умінь і навичок із мови й мовлення в різних ситуаціях спілкування”); ЧПВ дали – 66% (“використання знань мови в спілкуванні”); НВ – 20%. Поняття “*мовленнєва компетентність*” чітко усвідомлюють 19% учителів: “здатність здійснювати всі види мовленнєвої діяльності, доцільно використовуючи мовні засоби” (ПВ), 57% припустилося неточностей: “уміння адекватно використовувати мовні засоби”, “уміння й навички створювати усні й письмові висловлювання” (ЧПВ), а 24% змішують його з поняттями “*комунікативна компетентність*” і “*текстотвірна компетентність*” (НВ). *Текстотвірну компетентність* 16% респондентів визначили як “здатність до діяльності зі сприйняття, аналізу, відтворення та створення текстів, що ґрунтується на відповідних знаннях із мови й теорії тексту, уміннях і навичках” (ПВ); 53% звернули увагу лише на окремі ТТУ: відтворювати, створювати тексти; розуміти їх; редагувати письмові тексти (ЧПВ). НВ дало 31%. Показники того, наскільки правильно вчителі розуміють названі поняття, узагальнено в табл. 2.2.

Таблиця 2.2

**Розуміння вчителями понять комунікативна, мовленнєва
й текстотвірна компетентність (за результатами анкетування)**

Поняття	Відповіді (%)	ПВ	ЧПВ	НВ
“Комунікативна компетентність”		14	66	20
“Мовленнєва компетентність”		19	57	24
“Текстотвірна компетентність”		16	53	31
Середній результат		16	59	25

Наведені дані підтверджують, що більшість учителів основні поняття, значущі для формування ТТУ учнів, тлумачать із певними неточностями.

Відповідаючи на *третє запитання*, педагоги відзначили, що зміст програми передбачає опрацювання таких текстознавчих понять, як *текстові ознаки* (55% опитаних); *тема й основна думка, заголовок* (47%); *стиль і тип мовлення* (42%); *абзац* (39%); *будова тексту* (29%); *засоби міжфразного зв'язку* (22%); *жанр* (13%) (ЧПВ). ПВ не дав ніхто. Формуванню в учнів певних ТТУ словесники приділяють увагу в різних пропорціях: уміння аналізувати текст виробляють 66% опитаних, уміння створювати текст – 43%, сприймати – 19%, редагувати – 6%, відтворювати – 2% (ЧПВ). 84% респондентів таку роботу здійснюють переважно на уроках розвитку мовлення, 16% – також на аспектних.

Четверте запитання дало змогу виявити, що 4% вчителів на аспектних уроках текстовий матеріал використовують систематично, 36% – часто, 60% – епізодично. Констатуємо, що спектр цілей, з якими словесники звертаються до текстової основи, є доволі вузьким: для засвоєння мовної теорії (47%); формування вмінь сприймати, аналізувати, створювати висловлення (38%); реалізації соціокультурної змістової лінії навчальної програми (29%) і міжпредметних зв'язків (14%); формування мовленнєвої компетентності (27%); розвитку творчих здібностей (19%) і збагачення лексичного запасу учнів (5%) (ЧПВ).

З'ясувати причини систематичного / несистематичного використання вчителями дидактичних текстових матеріалів на аспектних уроках було метою *п'ятого запитання*. З “доцільністю й ефективністю виконання таких робіт”

погодилося 89% опитаних, “достатню кількість текстів у підручнику” відзначили 46%. Педагоги, які до завдань на текстовій основі звертаються епізодично, підставою для цього вважають “брак текстів у підручнику” – 40% опитаних (83% із них мали на увазі книги О. Глазової, Ю. Кузнецова), “брак часу на уроці” – 33%, “недосконалість програми” – 27%, що вказує на недостатні вміння добирати методи, засоби навчання й організувати їх в умовах урочної системи. На думку 5% респондентів, робота над текстом на аспектних уроках є недоцільною.

Аналіз відповідей на *шосте запитання* засвідчив, що до текстів учителі звертаються на різних етапах уроку з неоднаковою інтенсивністю: на етапі закріплення (70%), засвоєння нових знань (58%), мотивації (31%), контролю за результатами навчальної діяльності (30%), перевірки домашнього завдання (27%), рефлексії й оцінювання (11%). Отже, навчально-розвивальний потенціал текстових вправ ураховано недостатньо.

Для розроблення експериментальної методики було важливо з’ясувати, які методи й засоби використовують учителі, формуючи в учнів ТТУ (*сьоме запитання*). У результаті аналізу встановлено, що з-поміж традиційних *методів навчання* педагоги надають перевагу методів вправ (34%), бесіді (32%) і роботі з підручником (11%). Як бачимо, роль спостереження за мовним і мовленнєвим матеріалом (у поєднанні з лінгвістичним експериментом), аналізу тексту (лінгвістичного, мовностилістичного, риторичного, концептуального, герменевтичного, комунікативного) істотно недооцінено, хоча саме ці методи допомагають учням осягнути текст як формально-змістову єдність і різнорівневу цілісну систему, зумовлену ситуацією спілкування, прагматичною настановою й комунікативною метою, оцінити виражальні можливості й текстотвірну роль СР. Інтерактивний метод упроваджують лише 14% опитаних, хоча він більшою мірою, ніж традиційні, дає змогу вмотивувати учнів до МД на засадах міжособистісної взаємодії; інтенсифікувати когнітивно-інтерпретативні дії під час критичного сприйняття, розуміння, узагальнення

інформації й обміну нею; сприяє виробленню в учнів дослідницьких умінь; виховує ініціативність і самостійність у процесі ТТД.

Зазначені методи вчителі посилюють різними *засобами навчання*: 41% респондентів використовує сучасну мультимедійну техніку, 30% – підручники, 20% – тексти, 19% – наочність. Це свідчить про те, що педагоги усвідомлюють важливість комбінувати засоби навчання відповідно до цілей уроку, але разом із тим значущість тексту розуміють недостатньо.

На виявлення в учителів практичних умінь організувати роботу з формування ТТУ учнів на уроках навчання синтаксису СР спрямовано *восьме запитання* (сформульовано як завдання). У змісті відповідей 49% опитаних відбило лише синтаксичний аспект (виявлення СР, частковий аналіз і складання схеми СР, уживання розділових знаків), а в 7% – лише текстовий. 44% респондентів узгодили роботу над СР і текстом, хоча й вони запропонували завдання доволі обмеженого змісту: з елементами лінгвістичного й стилістичного аналізу (33%); на мовчазне читання й створення висловлювання (відповідно по 28%); на складання плану (7%); на виділення абзаців і добір заголовка (по 4%). Констатуємо, що цілком відсутні завдання на розрізнення простих і СР, аналіз комунікативної будови СР, інтонування й конструювання СР; синонімічну заміну СР іншими СР; виявлення міжфразних мовних засобів зв'язку рівня СР, установлення текстотвірної ролі й виражальних можливостей СР; виразне читання, відтворення, конструювання та редагування тексту, формулювання запитань за змістом прочитаного, згортання / розширення текстової інформації й ін. А головне – завдання не стимулюють учнів до пізнавальної діяльності для усвідомлення ролі СР у побудові тексту й комунікативно доцільного використання їх у мовленні.

З метою діагностування проблем в організації навчальної діяльності, спрямованої на формування ТТУ школярів, учителям було запропоновано *дев'яте запитання*. 60% опитаних відчують складнощі під час добору методів стимулювання пізнавальної діяльності учнів; 40% – у доборі й структуруванні дидактичного матеріалу; 26% – в організації спільної діяльності

педагога й учнів. 19% учителів непросто визначити зміст навчання ТТД, а в 14% педагогів виникають сумніви щодо об'єктивності оцінювання результатів ТТД. Дані враховано під час підготовки формульовального етапу експерименту.

Відповідаючи на *десяте запитання*, рівень ТТУ випускників основної школи 28% респондентів оцінили як достатній, 65% – як середній, 7% – як низький. Серед чинників, здатних покращити його, педагоги запропонували такі заходи: 56% – вивчати на уроках літератури твори актуального змісту в повному обсязі; 20% – працювати над вторинною й первинною ТТД комплексно; 16% – використовувати текстові вправи; 6% – покращити психологічні умови. Жоден з опитаних не вважає за потрібне переглянути власні методи, засоби й форми навчання. 28% це питання розв'язати не змогло.

Отже, анкетування вчителів виявило, що більшість із них усвідомлює необхідність формувати в учнів основної школи міцні ТТУ в процесі навчання синтаксису СР, однак цій проблемі ще й досі не приділяє достатньої уваги. Серед причин визначаємо невідповідність наявного рівня фахової компетентності (передусім методичної) сучасним вимогам до особистості педагога як суб'єкта освітньої діяльності (що призводить до неоптимального вибору підходів до навчання, методів, прийомів і засобів навчання); брак часу для ґрунтовного ознайомлення із сучасними тенденціями розвитку мовної освіти; наявність чисельних науково-методичних розвідок з окремих аспектів зазначеної проблеми – з одного боку, і відсутність чіткої методики формування ТТУ у зв'язку з навчанням синтаксису СР – з іншого. Робимо висновок про необхідність розробити відповідну експериментальну методику та створити систему вправ на текстовій основі, що забезпечать реалізацію особистісно орієнтованого, компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, когнітивного, функційно-стилістичного й текстоцентричного підходів на уроках української мови.

Мета анкетування учнів 5-х класів (193 особи) – визначити рівень ТТУ і ступінь умотивованості до підвищення його, з'ясувати наявність опорних знань у дітей (про текст, стилі й типи мовлення; СР, види зв'язку його частин,

роль СР у мовленні). Опитувальник містив шість запитань. Із них №1 – закритого типу, а №№2–6 – відкритого (Додаток Д.2).

Відповіді на *перше запитання* засвідчили, що рівні володіння ТТУ п'ятикласники оцінюють так: вважають його високим 10% респондентів, достатнім – 45%, середнім – 39%, низьким – 6%. Покращити ТТУ прагнуть 68% учнів, “радше так” – 23%, “радше ні” – 9%. Ці результати дають підставу для висновку про психологічну готовність до ТТД у більшості дітей (91%).

Знання учнів про текст дало змогу виявити *друге запитання*. ПВ зафіксовано в 16% анкет. 52% школярів мають правильне уявлення про текст, але називають лише певні ознаки його: *речення пов'язані спільною темою, текст має заголовок, частиною тексту є абзац, у тексті можна визначити тему й основну думку* тощо (ЧПВ). 23% дали беззмістовні відповіді (НВ), у 9% анкет відповіді відсутні.

Для того щоб з'ясувати, чи усвідомлюють п'ятикласники поняття “стиль мовлення” й “тип мовлення”, їм було запропоновано *третє запитання*. Розрізнили поняття й правильно назвали основні стилі (*науковий, розмовний, художній, офіційно-діловий, публіцистичний*) і типи мовлення (*розповідь, опис, роздум*), а також сформулювали загальні запитання, на які відповідають тексти-розповіді (*що відбулося?*), тексти-описи (*який?*) і тексти-роздуми (*чому?*), 5% учнів (ПВ). Дали правильні, але неповні відповіді 47% (ЧПВ). Неінформативні й плутані відомості про стилі й типи мовлення виявлено в 34% анкет. Не відповідали на запитання 14% опитаних.

Четверте запитання було важливим для виявлення в учнів знань про види речень за будовою. ПВ дали 45% респондентів, які назвали прості й складні речення, а ознакою розрізнення їх – кількість граматичних основ, ЧПВ – 39%, НВ – 13%, відповіді відсутні в 3% анкет. Підкріпили думку вдалими прикладами простого й СР, а також пунктуаційно правильно оформили їх 29% опитаних (ПВ); склали просте й складне речення, але припустилися граматичних і пунктуаційних помилок 42% учнів (ЧПВ); замість СР, запропонували прості ускладнені речення (переважно з однорідними

присудками) 21%; не змогли проілюструвати сказане власними прикладами 8%. Такі дані виявили тенденцію до заучування відомостей про СР без належного усвідомлення їх у третини респондентів.

Констатуємо, що більшості п'ятикласників було складно назвати види зв'язку частин СР (*п'яте запитання*). Зокрема, 4% опитаних зазначили, що частини СР можна поєднати *сполучниковим і безсполучниковим зв'язком*, і правильно назвали засоби зв'язку: для СР першого виду – *сполучники, сполучні слова й інтонація*, для СР другого виду – *інтонація* (ПВ). 38% учнів обмежилося констатуванням видів СР і не диференціювали сполучні засоби для сполучникових СР і безсполучникових (ЧПВ). 46% п'ятикласників дали неправильну відповідь про види СР і засоби зв'язку частин їх. Залишили запитання без відповіді 12% учнів.

Шосте запитання дало можливість установити, що більшість опитаних недостатньо усвідомлюють роль СР у мовленні: 10% відзначили, що СР “*допомагають передати (висловити) складні думки*” (ПВ); 36% учнів мають правильне уявлення про функцію СР, але відповідь сформулювали плутано (ЧПВ); 39% дали НВ, а 15% на запитання не відповіли.

На основі отриманих результатів виведено середні показники опорних знань учнів 5-х класів про текст і СР (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

**Показники опорних знань учнів 5-х класів про текст і СР
за результатами анкетування (відповіді на запитання №№2–6) (%)**

№ запитання, зміст його Відповідь (%)	2	3	4		5	6	Середні показники
	Текст	Стиль, тип мовлення	Види речень за будовою	Приклади простого й СР	Види зв'язку частин СР	Роль СР у мовленні	
ПВ	16	5	45	29	4	10	18
ЧПВ	52	47	39	42	38	36	42
НВ	23	34	13	21	46	39	29
Відсутня відповідь	9	14	3	8	12	15	11
Разом	100	100	100	100	100	100	100

Констатуємо, що загалом ПВ дали 18% опитаних, ЧПВ – 42%, НВ – 29%, а 11% відповісти не змогли. Робимо висновок, що більшість учнів 5-х класів

(71%) виявляє часткове розуміння / нерозуміння понять із текстознавства й синтаксису СР (особливо стилю й типу мовлення, видів зв'язку частин СР і ролі його в мовленні), що підтверджує актуальність дослідження проблеми формування ТТУ учнів 5–9-х класів у процесі навчання синтаксису СР і необхідність розроблення відповідної експериментальної методики.

З метою визначення наявного у випускників основної школи рівня ТТУ і вмотивованості до підвищення його; виявлення таких аспектів: а) ступеня важливості формування ТТУ; б) труднощів у сприйнятті, відтворенні й створенні висловлювань; в) знань про СР, текстотвірні можливості його й синтаксичні синоніми; г) умінь добирати синтаксичні синоніми-СР, – упродовж 2013 / 2014 навчального року проведено **анкетування дев'ятикласників** (195 осіб). Опитувальник для учнів 9-х класів містив десять запитань, із яких №№ 1, 3, 5.2, 6–10 були відкритого типу, №№ 2, 4, 5.1 – закритого (Додаток Д.3).

Відповідаючи на *перше запитання*, учні оцінили ступінь важливості для них формування ТТУ. 53% опитаних визначили його як “дуже важливо”; 42% – “важливо”; 3% – “неважливо”; 2% з відповіддю не визначилися. Власну позицію респонденти пояснили по-різному: роль набутих ТТУ у підвищенні ефективності міжособистісної взаємодії високо оцінюють 39% учнів, у вдосконаленні культури мовлення як складника загальної культури – 38%, значущість ТТУ у майбутній професійній діяльності розуміють 16%, а в пізнавальній навчальній діяльності – 5%, що, на думку психологів Г. Костюка [7, с. 184, 200], О. Сергеєнкової [73, с. 197, 206], відповідає основним комунікативним потребам школярів старшого підліткового віку.

Відповіді на *запитання 2.1* засвідчили, що власний рівень умінь створювати тексти 3% учнів вважають високим, 41% – достатнім, 49% – середнім, а 7% – низьким. Останній показник збігається з даними анкетування вчителів. Проте на достатньому й середньому рівнях різниця становить 11% і 16% відповідно (припускаємо, що через завищену самооцінку в школярів).

Удосконалити ТТУ (*запитання 2.2*) бажають 73% респондентів; радше так – 22%, радше ні – 5%, що кваліфікуємо як сприятливий мотиваційний чинник.

Для розроблення експериментальної методики було важливо виявити в учнів основні труднощі ТТД (*запитання 3*). З'ясовано, що 66% опитаних складно виконувати будь-які дії з текстом; 17% упевнені в ефективному перебігові ТТД на всіх етапах її; 12% лише констатували наявність ускладнень; 7% із позицією не визначилося. Відзначаємо, що перелік труднощів є доволі типовим. Представимо його в узагальненому вигляді (табл. 2.4).

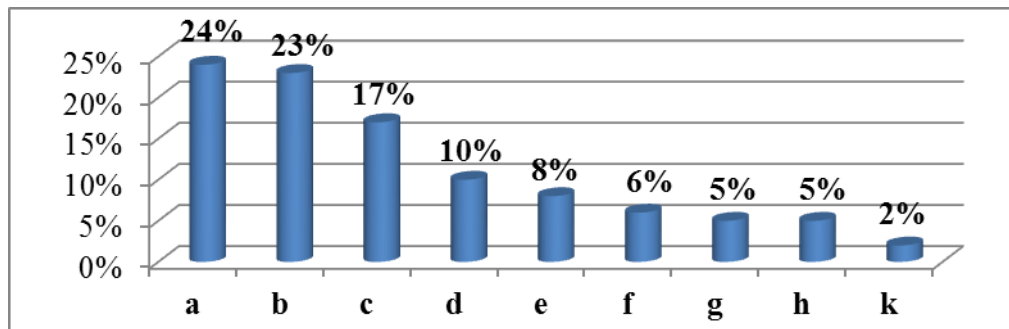
Таблиця 2.4

**Труднощі, що виникають в учнів 9-х класів у процесі ТТД
(за результатами анкетування учнів) (%)**

Вид ТТД	Труднощі ТТД	%
Вторинна ТТД: сприймати, аналізувати, розуміти, інтерпретувати текст	Психологічні: недостатня концентрація уваги; тривожність, невпевненість, пов'язані з низьким рівнем читацьких умінь (читання вголос).	26
	- Розрізнення головної та другорядної інформації;	18
	інтерпретування інформації (передусім у текстах наукового стилю);	35
	- лінгвістичний аналіз тексту в межах програмових вимог; - стилістичний аналіз тексту (виражальні можливості мовних засобів).	28
Первинна ТТД: відтворювати готовий текст і створювати власний	Психологічні: тривожність, страх помилки й ін.	10
	Недостатній обсяг лексичного запасу	88
	Бідність граматичного ладу мовлення	24
	Дотримання норм: - мовних (правописних, лексичних, граматичних, стилістичних); - текстотвірних (дотримання меж теми, визначення змісту й структури висловлення, конструювання вступної частини; підпорядкування змісту основній думці; низька інформативність).	79 67

Оскільки найбільш складним для учнів є процес створення висловлювань, їм було запропоновано *четверте запитання*. Воно допомогло деталізувати проблемні ділянки первинно ТТД. Відповіді узагальнено й розташовано за спаданням частотності на рис. 2.1 у формі гістограми.

Відповідаючи на *п'яте запитання* 7% респонденти відзначило, що на аспектних уроках працюють із текстами систематично, 76% – часто, 15% – рідко, 2% – “ніколи”. Найчастіше завдання до текстів спрямовано на засвоєння текстознавчих понять і формування ТТУ (53%); формування мовних умінь і навичок (47%). Пропоновані тексти для 91% учнів є цікавими, а для 9% нецікавими, що встановлено на підставі аналізу відповідей на *шосте запитання*.



- | | |
|--|---|
| a – помічати й виправляти помилки | e – розкривати тему |
| b – добирати доцільні засоби мови | f – підпорядковувати зміст основній думці |
| c – створювати й розташовувати необхідні композиційні елементи | g – дотримуватися типу мовлення |
| d – складати план і дотримуватися поділу на абзаци | h – дотримуватися стилю мовлення |
| | k – визначати межі теми |

Рис. 2.1. Недостатньо сформовані ГТУ створювати висловлювання в учнів 9-х класів (за результатами анкетування учнів) (%)

У відповідях на запитання №№ 7–9 ураховано ПВ, ЧПВ, НВ і відсутні.

Сьоме запитання передбачало виявити в учнів знання *про види СР*. ПВ дали 8% респондентів, які виділили сполучникові (ССР, СПР), БСР і СР з різними видами зв'язку; ЧПВ – 78%; НВ – 2%; 12% робіт лишилося без відповіді. *Ознаки такого розподілу СР* (сурядний / підрядний вид зв'язку й засоби зв'язку) усвідомлюють 5% дітей (ПВ); у 29% робіт дано ЧПВ; а в 11% – НВ. 65% опитаних залишило це запитання без відповіді, що свідчить про слабку теоретичну основу із синтаксису СР.

Наскільки добре учні обізнані з явищем синтаксичної синонімії, що закладено в зміст програм [70] і є підґрунтям для формування вмій доцільно вживати СР у мовленні, встановлено в результаті аналізу відповідей на *восьме запитання*. Термін “синтаксичні синоніми” відомий 60% опитаних, невідомий – 33%, не дали відповіді 7% учнів. Лише 2% інтерпретували його як “речення різної синтаксичної будови, але однакового змісту” (ПВ); 21% – як речення однакового змісту, але “різного звучання” (ЧПВ). 58% синтаксичні синоніми ототожнили з лексичними (НВ). 19% учнів пояснень не дали.

Із завданням, що передбачало синонімічну заміну простого речення *Під час відлиги наша річка розлилася* сполучниковими й безсполучниковими СР, успішно

впоралося 2% опитаних (*Почалася відлига – і наша річка розлилася. Настала відлига – наша річка розлилася. Коли настала відлига, наша річка розлилася*) (ПВ). 26% учнів змогли дібрати лише одне СР (ЧПВ). 41% порушили зміст вихідного речення, вид і час дієслів (*Говорять, що наша річка розлилася. Коли стає тепло, річка розливається*) (НВ). 31% дев'ятикласників до завдання не приступили.

Констатуємо, що учні недостатньо усвідомлюють сфери функціонування СР в мовленні (*дев'яте запитання*). Лише 20% із них знають, що СР більш активно використовують у науковому й офіційно-діловому стилях (ПВ). 57% назвали книжні стилі, але не пояснили, які саме види СР є більш уживаними в них (ЧПВ). 14% вважають, що СР вживають переважно в розмовному стилі (НВ), а 9% відповіді не дали. Більшість школярів (80%) не усвідомлює ролі СР в мовленні, що свідчить про схоластичність знань і відірваність від мовленнєвої практики. Так, лише 2% визначило, що СР “повно передають думку й точно розкривають зв'язки між явищами” (ПВ); у 28% робіт зафіксовано ЧПВ, у 33% – беззмістовні й алогічні (НВ), а в 37% відповіді відсутні.

Аналіз відповідей на *десяте запитання* допоміг установити, що СР у мовленні вживають 67% опитаних, не вживають 25% (8% не визначилося). Чітко сказати про мету використання СР змогло лише 2% школярів; 25% сформулювало думку в основному правильно, але неточно; 8% помилилося, а 65% запитання залишили без відповіді.

Таблиця 2.5

Показники основних знань і вмінь учнів 9-х класів із синтаксису СР за результатами анкетування (відповіді на запитання №№ 7–9) (%)

№ запитання, зміст його відповіді (%)	7		8		9		Середні показники
	Знання видів СР	Знання ознак розподілу СР	Знання синтаксичної синонімії	Уміння добирати синтаксичні синоніми - СР	Знання сфер функціонування СР	Знання мети використання СР у текстах	
ПВ	8	5	2	2	20	1	6
ЧПВ	78	19	21	26	57	29	38
НВ	2	11	58	41	14	33	27
Відсутня відповідь	12	65	19	31	9	37	29
Разом	100	100	100	100	100	100	100

Результати аналізу відповідей учнів 9-х класів на запитання №№ 7–9 дали

зможу вивести узагальнені попередні показники основних знань і вмінь, що їх мають набути школярі в процесі навчання синтаксису СР (табл. 2.5).

Беручи до уваги середні показники, констатуємо, що на запитання про СР 6% учнів дали ПВ, 38% – ЧПВ, 27% – НВ, 29% не дали ніякої. Такі результати опитування свідчать про безсистемне й переважно механічне нагромадження в школярів відомостей про СР і його роль в побудові висловлювань. Це підтверджує актуальність дослідження й зумовлює розроблення експериментальної методики формування ТТУ учнів основної школи в процесі навчання синтаксису СР.

Отже, результати першої (інформативно-аналітичної) частини констатувального етапу експерименту – після анкетування вчителів української мови, учнів 5 і 9-х класів, бесід, спостережень за навчальним процесом на уроках української мови – підтвердили актуальність проблеми формування ТТУ учнів у процесі навчання синтаксису СР і доцільність розроблення відповідної експериментальної методики.

2.3. Рівні сформованості текстотвірних умінь учнів основної школи

Під час другої (діагностувальної) частини констатувального етапу експерименту учні виконали зрізові роботи, результати яких дали змогу визначити рівні сформованості ТТУ. Оскільки дослідження здійснено у зв'язку з навчанням синтаксису СР в основній школи, було проаналізовано роботи учнів 5-х класів (як першої ланки навчання, коли відбувається засвоєння опорних понять синтаксису СР) і 9-х класів (після закінчення систематичного курсу синтаксису СР). Загалом перевірено 478 робіт: 232 – п'ятикласників і 246 – дев'ятикласників.

Основною метою діагностувальної частини було отримати об'єктивну інформацію про те, наскільки практика навчання української мови в основній школі забезпечує формування ТТУ учнів. Для реалізації мети сформульовано низку завдань: 1) з'ясувати готовність учнів 5 і 9-х класів до опанування

синтаксису СР і текстотвірних можливостей його в контексті компетентнісного навчання; 2) виявити якість знань із синтаксису СР і теорії тексту в учнів 5 і 9-х класів; 3) визначити рівні сформованості ТТУ, що забезпечують вторинну й первинну ТТД, на першому (5-й клас) і завершальному (9-й клас) етапах навчання в основній школі; 4) виявити прогалини в знаннях, визначити типові помилки, пов'язані з використанням СР і творенням текстів.

Виходячи з розуміння, що ядром текстотвірної компетентності є відповідні знання з мови й теорії тексту, уміння вторинної й первинної ТТД (п. 1.3.1), на підставі програмових вимог до рівня мовної (із синтаксису СР) і мовленнєвої підготовки учнів [50; 70] визначено нормативний і функційно-діяльнісний критерій сформованості ТТУ, що характеризуються певними показниками.

Нормативний критерій визначають два *показники*: 1) *синтаксичний* (володіння теоретичним матеріалом, пов'язаним із синтаксисом СР, – див. Додаток В.2), уміння й навички розрізняти структурні відмінності простих і СР, СР зі сполучниковим / безсполучниковим, сурядним / підрядним зв'язком; виявляти СР в тексті; визначати кількість граматичних основ у СР, види СР і засоби зв'язку між частинами, межі частин; установлювати смислові зв'язки між частинами СР; розставляти розділові знаки в СР й обґрунтовувати їх вивченими правилами, виявляти й виправляти пунктуаційні помилки; членувати СР на відоме й нове; конструювати СР різних видів, дотримуючися граматичних норм, інтонувати СР); 2) *текстознавчий* (володіння відомостями про мовлення й текст (див. Додаток В.1), уміння аналізувати ситуацію спілкування, текст, основні ознаки, структуру та зміст його; визначати комунікативну мету, тему й основну думку, кількість і послідовність мікротем у тексті, виявляти тематичні речення, добирати заголовок, складати план; визначати види зв'язку речень у тексті, засоби міжфразного зв'язку в СР, типи, стилі й жанри мовлення; розрізняти тексти різних форм, типів, стилів і жанрів мовлення; аналізувати доцільність використання СР у тексті, оцінювати текстотвірні й виражальні можливості СР і синонімічних їм конструкцій).

Функційно-діяльнісний критерій детермінують такі два **показники**: 1) *пов'язаний із вторинною ТТД* (уміння сприймати усні й письмові висловлювання різних стилів, типів мовлення; прогнозувати зміст висловлювання за фрагментом, визначати комунікативну мету тексту, розуміти тему, основну думку й фактичний зміст із першого сприйняття й інтерпретувати їх; оцінювати зміст, форму, задум, мовне оформлення тексту; визначати роль СР); 2) *пов'язаний із первинною ТТД* (уміння відтворювати, створювати усні й письмові тексти, доцільно використовуючи СР).

Відповідно до визначених критеріїв і їхніх показників виділено й схарактеризовано високий, достатній, середній і низький **рівні сформованості ТТУ** учнів (табл. 2.6).

Рівні сформованості ТТУ учнів продіагностовано за допомогою таких форм, як тестові завдання; аналіз тексту; стислий письмовий переказ наукового / художнього тексту, сприйнятого на слух (9-й клас); доповнення монологічного тексту діалогом (5-й клас) і створення монологу (9-й клас) (Додаток Е).

У **структурі зрізових робіт** було дві частини: перша мала на меті виявити рівень володіння учнів теоретичними відомостями про СР і текст, а друга – рівень умінь застосовувати їх у процесі роботи над текстом. Зміст і результати зрізів у 5 і 9-х класах схарактеризуємо нижче.

Метою **першої частини** завдань для **учнів 5-х класів** (Додаток Е.1) було з'ясувати теоретичну підготовку учнів за допомогою **тестових запитань**: №№ 1–6 – про СР (ознака розподілу простих і СР, сутність СР, засоби зв'язку частин СР, інтонування СР і розділові знаки між частинами його, синонімічна заміна прямої мови СР); №№ 7–12 – про текст (текст, його ознаки, заголовки, абзац, тематичне речення, мета тексту в різних стилях мовлення). До високого рівня віднесено роботи з усіма правильними відповідями в кожній із двох груп запитань; до достатнього – з однією-двома помилками; до середнього – з трьома-п'ятьма помилками; до низького – понад шість.

Таблиця 2.6

Критерії, показники й рівні сформованості ТТУ учнів 5–9-х класів у процесі вивчення синтаксису СР

Рівні Критерії та показники	Високий	Достатній	Середній	Низький
Нормативний: - синтаксичний	Учень бездоганно володіє теоретичним матеріалом, пов'язаним із синтаксисом СР; без утруднень розрізняє просте й СР, СР зі сполучниковим і безсполучниковим, сурядним і підрядним зв'язком; виявляє СР в тексті й аналізує структуру його, правильно визначає кількість граматичних основ і межі частин СР, види СР і засоби зв'язку між частинами їх; установлює смислові зв'язки між частинами СР; членує СР на відоме й нове; граматично правильно будує СР й добирає СР-синтаксичні синоніми; без помилок інтонує СР, уживає й обґрунтовує розділові знаки між частинами СР	Учень володіє теоретичним матеріалом із синтаксису СР, але інколи припускається незначних помилок у процесі виявлення СР у тексті, розрізнення простих і СР, аналізу структури СР, видів СР і засобів зв'язку між частинами СР, установлення меж частин СР і смислових зв'язків між ними; в основному правильно конструює, інтонує СР і розставляє розділові знаки в СР; добирає синтаксичні синоніми з незначними відхиленнями від семантико-граматичних і стилістичних норм; здатен виявити допущені помилки й виправити їх	Учень має часткове уявлення про СР, основні ознаки сполучникових і безсполучникових СР, ССР і СПР, недостатньо володіє знаннями про структурно-семантичну класифікацію СР; зазнає значних труднощів у процесі розрізнення простих і СР, СР із сполучниковим і безсполучниковим зв'язком, ССР і СПР; часто припускається помилок у визначенні виду СР, засобів зв'язку між частинами СР, установленні меж частин СР та смислових зв'язків між частинами його; конструює СР, не дотримуючись семантико-граматичних і стилістичних норм та актуального членування; заміняє прості й СР синонімічними їм СР, порушуючи граматичні й пунктуаційні норми; припускається пунктуаційних помилок між частинами СР; виявляє не всі допущені помилки, не завжди здатен обґрунтувати розділові знаки правилами	Учень не володіє теоретичним матеріалом із синтаксису СР: не має цілісного уявлення про СР як синтаксичну одиницю складної предикативної будови й основні ознаки, покладені в основу класифікації СР; не визначає структури СР, меж частин СР і засобів зв'язку між частинами його; не розпізнає СР в тексті; не розрізняє видів СР, не конструює СР і не здійснює синтаксичної синонімічної заміни відповідно до комунікативної меті; виявляє недостатньо сформовані вміння й навички синтаксичної й пунктуаційної грамотності
- текстознавчий	Учень вільно оперує відомостями про мовлення й текст; бездоганно аналізує ситуацію спілкування, текстові ознаки; точно встановлює структурні компоненти, визначає комунікативну мету, тему й основну думку, кількість і послідовність мікротем; без труднощів виявляє тематичні речення й складає план; добирає точний заголовок до тексту; правильно визначає види зв'язку речень у тексті й засоби міжфразного зв'язку на рівні СР, тип, стиль і жанр мовлення, особливості побудови їх; усвідомлює й вичерпно оцінює текстотвірну роль і виражальні можливості СР	Учень виявляє належне володіння теоретичним матеріалом про мовлення й текст, але у визначенні комунікативної мети та складників ситуації спілкування, теми, основної думки, типу, стилю й жанру тексту, у доборанні й аналізі заголовку, складанні плану трапляються деякі неточності; членуючи текст на абзаци й виявляючи тематичні речення, припускається незначних огріхів; усвідомлює текстотвірну роль і виражальні можливості СР, але інколи відчуває труднощі, оцінюючи їх у певному тексті	Учень володіє безсистемними, неглибокими знаннями про мовлення й текст обмеженого обсягу, текстотвірну роль і виражальні можливості СР усвідомлює недостатньо, тому ситуацію спілкування й висловлювання аналізує під керівництвом учителя, у процесі аналітичної роботи припускається численних помилок, роль СР в тексті як виражального й текстотвірного засобу оцінює зі значними труднощами	Учень не засвоїв відомостей про мовлення й текст; не спроможний проаналізувати висловлювання: дібрати заголовок, визначити тему й основну думку, мікротему й тематичні речення, види зв'язку речень у тексті й засоби міжфразного зв'язку на рівні СР; тип, стиль і жанр мовлення, особливості їхньої побудови; обґрунтувати доцільність уживання СР у висловлюванні, визначити текстотвірну роль і виражальні можливості СР

Продовження табл. 2.6

Критерії та показники	Рівні	Високий	Достатній	Середній	Низький
Функційно-діяльнісний: - пов'язаний із вторинною ТТД	У процесі сприйняття висловлювання учень точно розуміє мету його, фактичний зміст, причиново-наслідкові зв'язки, тему й основну думку, типологічну природу й стилістичну належність; залежно від мовленнєвої ситуації доцільно використовує різні види аудіювання (ознайомлювальне, вивчальне, критичне) й читання (ознайомлювальне, вивчальне, переглядове); складає план сприйнятого тексту, що відповідає змісту висловлювання; уголос читає вільно й виразно; оцінює сприйняте висловлювання (зміст, форму, задум і мовне оформлення його)	Учень неповною мірою розуміє мету сприйнятого висловлювання, його фактичний зміст, причиново-наслідкові зв'язки, тему й основну думку; не завжди доцільно використовує різні види аудіювання (ознайомлювальне, вивчальне, критичне) й читання (ознайомлювальне, вивчальне, переглядове); складаючи план сприйнятого тексту, інколи припускається неточностей; уголос читає добре, але інтонуювання окремих текстових фрагментів потребує коригування	Учень розуміє тему, основну думку, мету й фактичний зміст тексту зі значними неточностями й не з першого сприйняття, оскільки неспроможний усвідомити важливих деталей, розрізнити основну й другорядну інформацію; різними видами аудіювання й читання володіє посередньо; складає план сприйнятого висловлювання з прогалинами / зайвими елементами; уголос читає повільно й невиразно; зі значними труднощами визначає стиль і тип мовлення, мікротеми, думку підкріпити аргументами не може	Учень сприймає усні й письмові тексти різних стилів зі значними труднощами; зосереджує увагу на окремих мікротемах, тому не здатен визначити тему, основну думку, мету висловлювання й адекватно інтерпретувати цілісний зміст сприйнятої інформації; не може скласти план сприйнятого тексту, що відповідав би його змісту; мовчки читає дуже повільно, виявляє незадовільну техніку читання вголос, не використовує просодичних засобів для створення інтонаційного рисунку; не здатен оцінити висловлювання (зміст, його форму, задум і мовне оформлення)	
- пов'язаний із первинною ТТД	Учень самостійно досягає комунікативної мети, створює оригінальний інформативний текст певного типу й стилю мовлення (у разі відтворення – урахує вид переказу), що відповідає рекомендованому обсягові; висловлює власну думку, дотримуючися теми відповідно до мовленнєвої ситуації; виявляє багатство словника, різноманітність і граматичну правильність СР; додержується текстотвірних норм; комунікативно доцільно використовує текстотвірні й виражальні можливості СР у мовленні	Учень зважає на складники ситуації спілкування, тому, відтворює / створює вдалий і змістовний текст певного типу й стилю мовлення (у разі відтворення – урахує вид переказу), рекомендованого обсягу, у якому наявні незначні відхилення від теми й порушення послідовності викладу її; виявляє належний рівень самостійності й аргументованості суджень; використовує СР різних видів, але припускається незначних помилок у мовному й мовленнєвому оформленні, неповною мірою дотримується текстотвірних норм і використовує текстотвірні й виражальні можливості СР	Учень відтворює / створює текст дещо меншого від норми обсягу, не завжди дотримуючися теми, типу й стилю мовлення (у разі відтворення – порушує вид переказу); текст характеризується неповнотою й поверхневістю в розкритті теми, низькою інформативністю, порушенням послідовності викладу думок, недосконалістю й стереотипністю, пов'язаними зі здійсненням ТТД безвідносно до ситуації спілкування й комунікативної мети. Учень акцентує увагу на другорядній інформації, сказане підкріплює не завжди доцільними аргументами; в обмеженій кількості й невдало використовує, будує СР, оформлює межі його; припускається мовних помилок, граматичний лад відрізняється одноманітністю, а лексичний склад – невиразністю й бідністю; суттєво порушує текстотвірні норми	Учень відтворює / створює текст, обсяг якого вдвічі менший від норми, або незавершене висловлювання (у разі відтворення – порушує вид переказу), не дотримується теми висловлювання, типу й стилю мовлення; хибує на непослідовність викладу, беззмістовність, пропуски фрагментів, важливих для розуміння думки; висловлювання характеризується бідною лексикою, примітивною й однотипною граматичною будовою, наявністю численних мовних помилок; учень не використовує СР або використовує, порушуючи структурно-змістову зв'язність, не дотримується текстотвірних норм	

Аналіз відповідей на тестові запитання №№ 1–6 засвідчив, що високого рівня не досяг жоден із п'ятикласників; на достатньому рівні виконали завдання 23,3%; на середньому – 35,3%; на низькому 41,5%. У 64,1% учнів не сформовано знання про заміну речень із прямою мовою непрямою; у 47,4% – про інтонування частин СР; у 31,3% – про пунктуацію в СР; у 28,2% – про засоби зв'язку частин СР.

Виконавши завдання №№ 7–12, учні виявили рівні знань текстознавчих понять у таких пропорціях: 2,2% учнів – високий рівень; 30,6% – достатній; 41,2% – середній; 26,0% – низький. Найбільш складними були завдання на визначення текстових ознак (не впоралося 36,4%); сутності тематичного речення (помилилося 32,7%) і мети висловлювань у різних стилях (схибило 62,5%).

Дані про те, наскільки якісно учні 5-х класів виконали тестові завдання, узагальнено в табл. 2.7.

Таблиця 2.7

Рівні набутих знань про СР і текст в учнів 5-х класів (%)

Рівні	Високий	Достатній	Середній	Низький
Зміст відомостей				
Поняття про СР	-	23,2	35,3	41,5
Поняття про текст	2,2	30,6	41,2	26,0
Середній показник	1,1	26,9	38,2	33,8

На підставі результатів виконання тестових завдань робимо висновок про переважно середній рівень набутих знань учнів 5-х класів про СР і текст, що свідчить про недостатнє теоретичне підґрунтя для подальшого формування синтаксичних і ТТУ.

Для того щоб перевірити вміння п'ятикласників застосовувати набуті знання із синтаксису СР і теорії тексту в ТТД, школярі виконали **другу частину зрізових робіт** – на основі тексту (Додаток Е.1). Завдання об'єднано так: *завдання А* мали на меті виявити в учнів ТТУ в процесі аналізу висловлювання (визначати істотні текстові ознаки, стиль і тип мовлення, структуру, мікротеми, тематичні речення; добирати заголовки; членувати текст на абзаци, складати простий план); *завдання Б* передбачали контроль умінь виявляти в тексті СР,

конструювати СР з двох простих, добирати до прямої мови непряму; *завдання В* спрямовано на перевірку ГТУ учнів використовувати СР у діалозі. Саме такі види завдань, за словами М. Пентилюк, сприяють “свідомому засвоєнню, а найголовніше застосуванню в мовленнєвій практиці понять, пов’язаних із текстом” [49, с. 277].

Аналіз виконання *завдань А* дав змогу визначити таке ранжування рівнів ГТУ учнів: високий рівень виявили 0% школярів, достатній – 18,5%, середній – 39,7%, низький – 41,8%. Так, 85,4% п’ятикласників *текстовою ознакою* вважають наявність або лише теми, або лише основної думки. *Стиль* тексту більшість дітей визначає інтуїтивно, тому 37,3% із них художній уривок віднесло до іншого стилю. Слушно вважають текст *розповіддю* лише 46,2% п’ятикласників. 35,1% учнів не запропонувало *заголовка*, що відповідав би основній думці, хоча вдалий заголовок-тему (“Перепел”, “Дивний птах”) дібрали 54,3%. Помилково встановили межі *вступу, основної частини й кінцівки*, не узгодили кількість *абзаців* і пунктів *плану* 94,6% учнів.

Виконавши *завдання Б*, п’ятикласники виявили такі рівні умінь, пов’язаних із застосуванням набутих знань про СР. На високому рівні впоралося 4,7% учнів, на достатньому – 12,6%, на середньому – 35,4%, а на низькому – 47,3%.

Правильно виявили СР (2), (10) і граматичні основи 5,9% учнів. Найбільш поширеними огріхами були такі: хибне кваліфікування простих речень (7), (8), (12) як СР; пропуск СР; визначення в СР (10) додатка *пiр’я* як підмета.

Прості речення (4) і (5) правильно поєднали в одне СР 22,5% школярів. 76,3% учнів припустилося помилок: 1) порушили порядок слів; 2) вилучили слова; 3) змінили вид дієслова (*чули* – *почули*); 4) невдало використали сполучники *а, але*.

Речення з прямою мовою (6) успішно замінили складним 10,4% п’ятикласників. Решта порушила часову відповідність дієслів (*казали-кажуть*); здійснила лексичну синонімічну заміну (*Люди розповідали, що...*),

увела до СР додаткові слова (...що це спів якоїсь *чудової пташки*), що є свідченням недостатньої сформованості конструктивних синтаксичних умінь.

Завдання В мало на меті перевірити в п'ятикласників рівень сформованості умінь первинної ТТД (створення тексту). Аналіз робіт дає змогу констатувати, що високого рівня досягло 0,6% учнів, достатнього – 10,2%, середнього – 33,7%, низького – 55,5%. Такі незадовільні результати пов'язані з правописною й мовленнєвою безграмотністю учнів, які склали діалоги низької інформативності, примітивного змісту. 32,6% школярів до тексту СР не ввели.

За показниками виконання другої частини діагностувального зрізу (завдання А, Б, В) виведемо загальний рівень сформованості ТТУ учнів 5-х класів (табл. 2.8).

Таблиця 2.8

Рівні сформованості ТТУ учнів 5-х класів (%)

Уміння	Рівні	Високий	Достатній	Середній	Низький
А (аналіз тексту): визначати належність уривка до тексту; визначати стиль і тип мовлення; добирати заголовки; визначати структуру тексту, мікротеми, тематичні речення; членувати текст на абзаци, складати простий план		-	18,5	39,7	41,8
Б (виявлення, конструювання СР): розпізнавати СР в тексті, визначати основи, поєднувати два простих речення в одне СР, заміняти пряму мову непрямою		4,7	12,6	35,4	47,3
В (створення тексту): складати діалог зі СР		0,6	10,2	33,7	55,5
Середній показник		1,8	13,8	36,3	48,1

Середні показники табл. 2.8 свідчать, що лише 1,8% учнів правильно визначають ознаки тексту, розрізняють прості й СР, конструюють одне СР із двох простих і доповнюють готовий текст діалогом (високий рівень); 13,8% виконують такі завдання з окремими огріхами (достатній рівень); 36,3% припускається численних помилок (середній рівень); 48,1% ТТУ і синтаксичними вміннями володіють на низькому рівні.

Діагностувальна частина констатувального етапу експерименту в 9-х класах передбачала виконання зрізових робіт, що містили два складники:

1) тестові завдання; 2) рецептивно-аналітичні, репродуктивні й творчі завдання на текстовому матеріалі (Додаток Е.2).

Метою **першої частини – тестування** – було виявити рівні засвоєння учнями мовних понять із теми “Складне речення” (СР, ССР, СПР, БСР, основні групи СР залежно від способу поєднання частин; смислові відношення між частинами СР) і понять із розділу “Відомості про мовлення” (текст, мовні засоби міжфразного зв’язку, тип і стиль мовлення, жанр, частини тексту-роздуму).

Тестові завдання №№ 1–6 складено з урахуванням програмових вимог до знань учнів 9-х класів із теми “Складне речення” [70]. Аналіз відповідей засвідчив, що високого рівня досягло 8,3% опитаних, достатнього – 25,6%, середнього – 37,4%, низького – 28,7%. Плується в *смислових відношеннях* між частинами ССР, СПР, БСР 63,1% учнів. Не усвідомлює сутності *СПР з підрядною обставинною частиною зі значенням допусту* 44,6%, а *БСР* – 39,9%.

Завдання №№ 7–12 спрямовано на перевірку рівня засвоєння текстознавчих понять. З’ясовано, що теоретичними відомостями про текст на високому рівні володіють 0,5% дев’ятикласників, на достатньому – 12,7%, на середньому – 43,2%, на низькому – 43,6%. До слабких результатів призвели численні помилки, що їх припустилися 79,4% учнів: визначили як *засоби міжфразного зв’язку* звертання, означення й однорідні члени; не усвідомлюють *ознак публіцистичного стилю*, сутності жанру *тез* і змістових компонентів *тексту-роздуму*.

Результати виконання тестових завдань учнями 9-х класів за рівнями узагальнено в табл. 2.9.

Таблиця 2.9

Рівні набутих знань про СР і текст в учнів 9-х класів (%)

Зміст тестових завдань	Рівні			
	Високий	Достатній	Середній	Низький
3 теми “Складне речення”	8,3	25,6	37,4	28,7
3 розділу “Відомості про мовлення”	0,5	12,7	43,2	43,6
Середній показник	4,4	19,2	40,3	36,2

Як бачимо, теоретичні відомості із синтаксису СР і теорії тексту дев'ятикласники засвоїли посередньо, що, безперечно, є негативним чинником у роботі з формування текстотвірної компетентності.

Друга частина зрізових робіт констатувального етапу експерименту в 9-х класах мала на меті виявити практичні вміння застосовувати набуті знання про СР і текст у процесі вторинної й первинної ТТД. Відповідно до визначеної мети й з урахуванням програмових вимог [70] укладено зміст завдань: 2.1 – аналіз тексту (завдання А, Б, В); 2.2 – відтворення тексту наукового / художнього стилю; 2.3 – створення тексту публіцистичного стилю (Додаток Е.2).

Завдання 2.1 (А) спрямовано на перевірку ТТУ учнів визначати стиль, тип мовлення, мікротеми й тематичні речення, вид і мовні засоби міжфразного зв'язку; аналізувати заголовки і будову тексту; оцінювати виражальні можливості СР (Додаток Е.2). Якісно-кількісний аналіз відповідей дає можливість виявити, що високого рівня не досяг ніхто з опитаних, на достатньому рівні виконало роботу 12,4%, на середньому – 34,7%, а на низькому – 52,9%.

На *запитання №№1–4* відповіли 63,3% учнів (текст-роздум публіцистичного стилю, заголовки передає основну думку), але сказане не обґрунтували. 34,9%, замість синтаксичних особливостей тексту, визначили лексичні й морфологічні.

У *завданні №5* 63,9% школярів не врахували, що кількість мікротем відповідає числу абзаців, а тематичними є перші абзацні речення (1), (5), (7), (11).

Запитання №6 про вид міжфразного зв'язку було для учнів складним. 55,2% кваліфікували зв'язок як “паралельний”, хоча рема речення (7) (*здається загубленим*) стає темою речення (8), рема якого (*гроші, насолода, враження*) стає темою речення (9) – *ці скарби*. 27,8% школярів із відповіддю не визначилося.

У дев'ятикласників недостатньо сформовано вміння характеризувати мовні засоби міжфразного зв'язку (*завдання №7*). 52,3% дали хибні, а 40,3% часткові відповіді: перелічили всі відомі їм мовні засоби, але безвідносно до тексту (згадали вставні слова, хоча *на жаль* не поєднує речень); назвали засоби (*займенники*), проте прикладів не навели (вказівні *те, ці*; неозначений *дехто*, означальний *інші*, особовий *його*). Ніхто не відзначив, що СПР (1) зумовлює розгортання змісту тексту, а СПР (5) і (11) – зміст мікротем.

Відповіді на *завдання №8* були односкладними (*СР ужиті для точного розкриття думки*) і навіть примітивними в 91,5% учнів. Ніхто з них не згадав, що, оскільки аналізований текст є публіцистичним (книжним) і характеризується експресивністю й переконливістю, у ньому переважають прості ускладнені речення, а СПР (1), (5), (11) допомагають “знизити рівень книжності”, надають тексту рис невимушеності, простоти й водночас зберігають високу аргументованість думок. Цьому сприяє й граматична будова частин СР: у реченні (6) перша частина *Згадаймо* є означеною особовою з головним членом, вираженим дієсловом у формі наказового способу, що допомагає авторові утримувати увагу читачів і впливати на них інтелектуально й емоційно.

Метою завдань 2.1 (Б) було встановити рівні таких умінь учнів: виявляти СР, виділяти граматичні основи й характеризувати СР (вид, засоби зв'язку, смислові відношення між частинами); розпізнавати СПР з кількома підрядними, установлювати вид підрядності, складати схему; зображувати інтонаційний рисунок СР. Високий рівень сформованих умінь виявили 0,4% школярів, достатній – 8,8%, середній – 38,3%, низький – 52,5%.

За допомогою *першого завдання* встановлено, що 54,3% опитаних уміють виявляти СР в тексті, але лише 20,9% – правильно визначати граматичну основу. Решта в СР (6) не вважають підметом сполучне слово *які*; у СР (1), (6) підкреслили лише частину складених дієслівних присудків *маємо працювати, могли перетворювати*, а в СР (10) – частину складеного підмета *дещо цінне*; у СР (10) прями́й додаток *життя* сплутали з підметом. 46,7% дев'ятикласників

розрізняють сполучниковий / безсполучниковий зв'язок і характеризують сполучні засоби на достатньому рівні, але 75,1% учнів займенники *що* СР (5) і які СР (6) віднесли до сполучників; 40,7% у СПР (11) випустили з поля зору сполучник *щоб*, який уводить препозитивну підрядну частину.

У *другому завданні* 60,3% учнів виявили СПР (11) з обставинною (зі значенням мети) і з'ясувальною підрядними частинами, але визначити паралельну підрядність і накреслити схему речення змогло лише 27,4%.

На недостатню увагу вчителів до формування в учнів умінь правильно інтонувати СР указують результати *третього завдання*: 58,1% школярів інтонаційний рисунок СПР (1) зобразили з помилками, 15,9% запропонували синтаксичну схему, а 26,0% до завдання не приступили.

Виконання *завдань 2.1 (В)* мало на *меті* перевірити рівень сформованості в учнів конструктивних умінь на основі знань про СР: утворювати СР з двох простих і додаванням частини; замінити прості ускладнені й СР синонімічними їм СР. У результаті в 6,1% школярів виявлено високий рівень, у 30,5% – достатній, у 37,2% – середній, у 26,2% – низький.

У *першому завданні* 22,5% учнів із двох простих речень правильно сконструювали БСР, у якому друга частина пояснює зміст першої, розділивши їх двокрапкою (*Однак найчастіше ми спимо наяву: сплять наші свідомість, почуття, таланти*). 45,6% школярів не врахувало смислових відношень пояснення між частинами БСР, тому розділовий знак між ними вибрали недоречно, наприклад: *Однак найчастіше ми спимо наяву, сплять наші свідомість, почуття, таланти*. 31,9% завдання лишило без відповіді.

Працюючи над *другим завданням*, 34,7% дев'ятикласників сконструювали ССР (зі сполучниками *і, але*) і СПР на достатньому рівні, 44,9% – на середньому, а 18,4% завдання не виконали. 24,5% додали не частину речення, а однорідні присудки (*На жаль, те сяйво ... здається загубленим і нікому непотрібним*); 32,1% не змогли доповнити просте речення підрядною означальною частиною; 25,3% порушили тема-рематичний порядок частин

(На жаль, те сяйво в нас із часом здається загубленим, коли ми дорослішаємо).

З третім завданням – заміною простих і СР синонімічними їм складними – на достатньому рівні впоралося 11,8% учнів, на середньому 26,1%, не підтвердило своїх знань 52,1% опитаних. Типовими помилками стали такі: 1) замість синтаксичної заміни, вільне переказування змісту речення-взірця (*Ми можемо бути щасливими, ґрунтуючись на своєму внутрішньому світі*) чи лексична синонімія в ньому (*Коли ми прагнемо успіху...* – у вихідному реченні вжито сполучник *Якщо*); 2) лексична синонімія в утвореному СР (*Якщо спиратися на міцну основу внутрішнього світу ...* – у тексті *ґрунтуватися*); 3) порушення форм особи дієслів у синонімічному СР (*Прагнеш успіху – маєш працювати над цим, замість прагнемо, маємо*) і видо-часової відповідності (*Якщо ґрунтуватися ..., то зможемо бути щасливими, замість дієслова недоконаного виду можемо*).

Отже, відповіді дев'ятикласників на запитання 2.1 (А, Б, В) свідчать про поверхневі знання з теорії тексту й синтаксису СР, відірваність їх від мовленнєвої практики, що підтверджує необхідність розробити спеціальну методику формування ТТУ учнів у процесі навчання синтаксису СР.

Рівні вмінь первинної ТГД (відтворення тексту) учнів 9-х класів встановлено за допомогою завдання 2.2 – *стислого переказу тексту наукового / художнього стилю* (Додаток Е.2). Така форма відповідала програмовим вимогам [70] до мовленнєвого розвитку школярів цього віку й ураховувала результати анкетування учнів, де вони відзначили, що їм важко сприймати наукові тексти, розрізнявати головну й другорядну інформацію. Це завдання дало змогу оцінити рівні сформованих в учнів ТТУ вторинної ТГД (розуміти усний текст, згортати зміст його, вилучаючи основну інформацію; скласти план) і первинної (письмово відтворювати текст, зберігаючи стиль і реалізуючи текстотвірні потенції СР).

На високому рівні впоралося із завданням 8,9% учнів, які точно передали зміст почутого з урахуванням виду переказу, стилю й типу мовлення, доцільно

вжили СР і розставили розділові знаки. У 23,1% робіт наявні незначні помилки в структурі, змісті й мовному оформленні (*Зубр пам'ятав, як помирав його батько, він (?) був вожакom табуна*). 31,6% дев'ятикласників досягло середнього рівня сформованості ТТУ. Вони вдалися до фрагментарного переказування, порушили послідовність, стиль викладу і правописні норми. 36,4% школярів виявили низький рівень ТТУ: пропустили інформативні речення, зруйнували структурно-змістову цілісність і припустилися таких типових помилок, пов'язаних з уживанням СР: 1) пунктуаційних – пропуск чи заміна знака (*Хлопців і дівчат, які любили прибріхувати_виганяли з вечорниць*); 2) граматичних: неправильна побудова непрямої мови (*Хотілося запитати в нього, як ти живеш зараз*); порушення видо-часової єдності дієслів-присудків (*Шанувалося почуття любові до батьків, моральний обов'язок дітей – допомога батькам*), тема-рема-тичного порядку слів (*Вони спочивали разом – зубр, зубриха і зубрєня. Під сосною розлігся батько, коло нього лежали зубриха і зубрєня*) і частин СР (*Кому він міг не сподобатися – красивий і сильний? Він не дався, коли його хотіли приручити*); 3) стилістичні: невдалий вибір граматичної форми (*Великим безчестям вважали, коли зрікалися рідної мови – треба вважали зречення... Або Діти допомагали батькам, які хворі й немічні – правильно ...хворим і немічним*); недоцільне вживання сполучника (*Хоча українці дуже гостинні, вони не кожного запрошували до хати – у науковому стилі краще Незважаючи на*); невиправдане нанизування частин БСР одноманітної граматичної будови (*Собаки вислідили табун, батько захистив зубрих і зубрєнят, він розігнав самців, потім він повернувся до мисливців*). Науковий текст діти відтворили з нижчою результативністю (у середньому на 16%). Отже, аналіз переказів виявив недостатній рівень сформованості рецептивно-репродуктивних ТТУ учнів 9-х класів.

Діагностувальну частину констатувального етапу експерименту завершувало завдання 2.3 – написання твору-роздуму (Додаток Е.2). Воно мало на меті виміряти ТТУ, що забезпечують ефективність первинної ТТД: самостійно продукувати висловлювання заданих параметрів (форми, теми,

стилю й типу мовлення), підпорядковувати зміст основній думці, виділяти мікротеми, розв'язувати питання композиції, реалізовувати текстотвірний потенціал СР. Учні створювали текст публіцистичного стилю відповідно до вимог програми [70].

2,8% школярів, у чийх роботах немає помилок у структурі, змісті й мовному оформленні, а СР сконструйовано грамотно й ужито доцільно, підтвердили високий рівень ТТУ. 10,4% виявило нижчий рівень аргументованості суджень, припустилося незначних мовних і мовленнєвих помилок (достатній рівень). 47,5% досягло середнього рівня. Їхні твори характеризуються поверхневістю й неповнотою в розкритті теми, порушенням мовних норм, також у СР: 1) пунктуаційних (заміна розділового знака *Ми бачимо* = усі так живуть; пропуск *Коли мама повертається з роботи ми займаємося своїми справами*); 2) граматичних: семантично невдале вживання сполучних засобів (*Багато дітей хворіє, і* (замість *а*) *їхні батьки не мають коштів. Такі вчинки завели хлопця в глухий кут, коли* (замість *і*) *він лишився сам*), ненормативне (*Не варто боятися ворогів, так як* вони правдиво виявляють почуття), надмірне – при однорідних присудках підрядної частини (*У мене є знайомий, що живе своїм окремим життям і який не звертає уваги на проблеми оточуючих*); недоцільна заміна підрядної частини СПР членом речення (*У житті завжди буває повернення зла бумерангом*); 3) стилістичних: наявність СР одноманітної будови (*Якщо тобі все одно, що відбувається з твоїми знайомими, рано чи пізно ти їх зрадиш. Якщо ти байдужий до своєї країни, то ти її теж зрадиш...*); невдалий вибір граматичної форми, що призводить до двозначності (*Не вітаються одне з одним сусіди багатоповерхівок, що (?) живуть разом кілька років*); роз'єднання частин СР (*Ми можемо лишитися самі. Коли нам буде потрібна допомога*). У 39,3% дев'ятикласників зафіксовано ТТУ низького рівня. Отже, робимо висновок про незадовільний рівень володіння продуктивними ТТУ.

На підставі аналізу якості виконання зрізових робіт на констатувальному етапі експерименту узагальнено статистичні дані про рівні сформованості ТТУ учнів 9-х класів (табл. 2.10).

Таблиця 2.10

Рівні сформованості ТТУ учнів 9-х класів (%)

Уміння	Рівні			
	Високий	Достатній	Середній	Низький
2.1. А (з теорії тексту): визначати стиль і тип, синтаксичні особливості тексту; характеризувати будову тексту; аналізувати заголовки; визначати мікротемі, тематичні речення; визначати вид і засоби мовного міжфразного зв'язку; оцінювати виражальні можливості СР	-	12,4	34,7	52,9
2.1. Б (аналітичні із синтаксису СР): розпізнавати СР в тексті, виділяти основи їх; характеризувати вид СР, засоби зв'язку й смислові відношення між частинами; установлювати вид підрядності в СПР з кількома підрядними й складати схему; зображувати інтонаційний рисунок СР	0,4	8,8	38,3	52,5
2.1. В (конструктивні – на основі знань про СР): трансформувати два простих речення в СР; будувати СР додаванням частини до простого речення; замінити прості речення і СР синонімічними їм СР	6,1	30,5	37,2	26,2
2.2. Переказ: розуміти й згорнути зміст тексту, вилучаючи основну інформацію; складати план; відтворювати висловлювання, доцільно використовуючи СР	8,9	15,1	39,6	36,4
2.3. Твір: створювати текст заданих форми, теми, стилю й типу мовлення; підпорядковувати зміст основній думці; виділяти мікротемі; розв'язувати питання композиції; реалізовувати текстотвірний потенціал СР	2,8	10,4	47,5	39,3
Середній показник	3,6	15,4	39,5	41,5

Як бачимо, на високому рівні зазначені вміння сформовано лише в 3,6% учнів 9-х класів, які здатні ґрунтовно аналізувати поняття із синтаксису СР і теорії тексту, конструювати СР; стисло відтворювати й створювати монологічне висловлювання, комунікативно виправдано вживаючи СР. 15,4% школярів виявляють належне розуміння аналізованих понять, у вторинній і первинній ТТД припускаються поодиноких мовних і текстотвірних помилок. 39,5% не спроможні дати мовної (рівень СР) і стилістичної характеристики висловлюванню, відтворюють і створюють невиразний текст на середньому рівні. 41,5% учнів мають безсистемні знання про СР і текст, несформовані вміння самоконтролю за результатами ТТД, що негативно вплинуло на якість виконання завдань.

Оброблення результатів зрізових робіт на констатувальному етапі експерименту дає можливість вивести загальний показник рівнів сформованості ТТУ учнів 5 і 9-х класів (зведена табл. 2.11).

Таблиця 2.11

Загальні рівні сформованості ТТУ учнів 5-х і 9-х класів (%)

Зміст середніх показників	Рівні			
	Високий	Достатній	Середній	Низький
5-й клас				
Знання про СР і текст	1,1	26,9	38,2	33,8
Практичні ТТУ	1,8	13,8	36,3	48,1
Загальний показник	1,45	20,35	37,25	40,95
9-й клас				
Знання про СР і текст	4,4	19,2	40,3	36,2
Практичні ТТУ	3,6	15,4	39,5	41,5
Загальний показник	4,0	17,3	39,9	38,8

Отримані загальні дані зрізових робіт підтверджують результати анкетування учнів й унаочнюють наявність в учнів 1) проблем, пов'язаних з уміннями визначати смислові відношення між частинами СР, засоби зв'язку; замінити прості й СР синонімічними СР; 2) прогалин у знаннях із теорії тексту й незадовільний рівень сформованих ТТУ (визначати тип, стиль мовлення, тему й основну думку, структурні компоненти, мовні засоби міжфразного зв'язку; установлювати вид зв'язку речень у тексті; оцінювати текстотвірну роль і виражальні можливості СР; уживати інформативні СР; забезпечувати лексико-граматичну й комунікативну зв'язність тексту).

Отже, за результатами другої (діагностувальної) частини констатувального етапу експерименту в 5 і 9-х класах ми дійшли висновку, що формувати ТТУ учнів у процесі навчання синтаксису СР слід за експериментальною методикою, використовуючи систему вправ на текстовій основі, яка дасть змогу перенести акцент зі знанневої парадигми на набуття індивідуального досвіду вторинної й первинної ТТД (компетентнісна парадигма).

Основні положення другого розділу висвітлено в публікації автора [4].

Висновки з розділу 2

Студіювання наукової літератури, навчально-методичного забезпечення й результати констатувального етапу експерименту засвідчили, що робота з навчання синтаксису СР як основи для формування в учнів 5–9-х класів ТТУ є актуальною.

На підставі результатів аналізу наукових праць із лінгводидактики робимо висновки: 1) проблемі формування мовленнєвої компетентності учнів приділено серйозну увагу, проте досліджено лише певні аспекти (вироблення вмінь створювати діалоги, монологи, висловлювання певного типу мовлення, опрацьовувати науково-навчальні тексти) й охоплено інші вікові категорії учнів; 2) цілісної методики формування ТТУ учнів основної школи в процесі навчання синтаксису СР не розроблено.

Аналіз змісту програм і підручників показало, що ідея опанування мовної теорії на засадах сучасних підходів є концептуальною. Проте підручники для 5–9-х класів О. Глазової, Ю. Кузнецова [10; 11; 12; 13; 14] не дають змоги втілити її повною мірою через недостатню реалізацію текстоцентричного й комунікативно-діяльнісного підходів, а навчальним книгам авторів М. Жук, С. Єрмоленко, В. Сичової [29; 30] бракує спеціальної системи вправ для збалансованого формування вмінь вторинної й первинної ТТД. Високий дидактичний потенціал для належного формування текстотвірної компетентності учнів у зв'язку з навчанням синтаксису СР мають підручники авторського колективу за редакцією М. Пентиліук [71; 72; 78].

Констатувальний етап експерименту містив дві частини: 1) інформативно-аналітичну (анкетування вчителів та учнів, бесіди, спостереження за навчальним процесом на уроках української мови); 2) діагностувальну (зрізові роботи в 5 і 9-х класах).

Підсумки *першої (інформативно-аналітичної) частини* свідчать про те, що 25% учителів української мови не розуміє особливостей понять “комунікативна компетентність”, “мовленнєва компетентність” і “текстотвірна компетентність”, у методиці навчання більшість опитаних надає перевагу

традиційним методам (86%) і нетекстовим вправ (60%). Незважаючи на те, що педагоги усвідомлюють необхідність формувати ТТУ учнів, лише 20% анкетованих ефективний спосіб розв'язання проблеми вбачають у взаємопов'язаній роботі над усіма видами ТТД, 16% – у використанні вправ на текстовій основі.

Анкетування учнів 5-х класів (193 особи) виявило таке: 1) більшість респондентів (91%) є психологічно готовими до роботи з підвищення рівня ТТУ; 2) учні мають певні опорні знання про текст і СР, проте 34% опитаних не усвідомлюють добре різниці між поняттями “стиль мовлення” й “тип мовлення”, 47% не засвоїли міцно, що частини СР поєднують сполучниковим і безсполучниковим видами зв'язку, 39% не розуміють ролі СР в мовленні.

У результаті оброблення *анкет учнів 9-х класів* (195 осіб) встановлено основні труднощі реалізації видів ТТД: 1) вторинної ТТД (аналізувати текст (63%)); 2) первинної ТТД (дотримуватися мовних норм (79%) і текстотвірних (67%), добирати мовні засоби – лексичні (88%) і граматичні (24%), створювати й розташовувати композиційні елементи (17%), насичувати інформацією відповідно до теми й підпорядковувати зміст основній думці (14%)).

Друга (діагностувальна) частина констатувального етапу експерименту дала змогу визначити рівні сформованості ТТУ учнів 5 і 9-х класів (478 осіб). Аналіз даних засвідчив невисокі результати: більшість *п'ятикласників* виконала роботу на низькому (40,95%) й середньому (37,25%) рівнях, а на достатньому й високому – відповідно 20,35% і 1,45%. *Дев'ятикласники* продемонстрували переважно середній (39,9%) і низький (38,8%) рівні, а достатній і високий – відповідно лише 17,3% і 4,0%.

Отже, аналіз розвідок, навчально-методичного забезпечення з української мови для 5–9-х класів і переконливі результати констатувального етапу експерименту підтвердили актуальність роботи з формування ТТУ учнів основної школи в процесі навчання синтаксису СР і відповідно – необхідність розробити експериментальну методику.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрієць О. М. Методика опрацювання науково-навчальних текстів у старших класах з поглибленим вивченням української мови: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02/Херсон. держ. ун-т. Херсон, 2007. 20 с.
2. Бакум З. Навчання української мови в старшій школі: реалії та перспективи. *Рідна школа*: наук.-пед. журнал. 2010. № 7–8. С. 57–60.
3. Біляєв О. М. Лінгводидактика рідної мови: навч.-метод. посіб. Київ: Генеза, 2005. 180 с.
4. 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*: зб. наук. праць/за ред. проф. Тетяни Степанової. № 2 (57), травень 2017. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2017. С. 67–72. (Серія “Педагогічні науки”).
5. Бондаренко Н. Наукові засади перебудови шкільного курсу синтаксису на основі сучасних підходів. *Українська мова і література в школі*: наук.-метод. журнал. 2016. № 2. С. 20–24.
6. Візінська М. Робота з текстом на уроках української мови як засіб активізації когнітивно-дослідницької діяльності учнів: дидактичний матеріал. Ч. 1. Синтаксис і пунктуація. Івано-Франківськ: Нова Зоря, 2016. 376 с.
7. Вікова психологія/за ред. дійсного чл. АПН СРСР Г. С. Костюка. Київ: Рад. шк., 1976. 272 с.
8. Галаєвська Л. Психологічні передумови ефективної мовленнєвої комунікації учнів 8–9 класів. *Українська мова і література в школі*: наук.-метод. журнал. 2015. № 2. С. 20–24.
9. Глазова О. П. Перспективність і наступність у формуванні текстотвірних умінь в учнів початкових і 5 класів загальноосвітньої школи: автореф.

- дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 /Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 1999. 18 с.
10. Глазова О. П. Українська мова: підруч. для 5 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: Освіта, 2013. 272 с.
 11. Глазова О. П. Українська мова: підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: Освіта, 2014. 240 с.
 12. Глазова О. П., Кузнецов Ю. Б. Рідна мова: підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: Зодіак-ЕКО, 2007. 288 с.
 13. Глазова О. П., Кузнецов Ю. Б. Рідна мова: підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл.; наук. ред. І. Вихованець. Київ: Зодіак-ЕКО, 2008. 240 с.
 14. Глазова О. П., Кузнецов Ю. Б. Українська мова: підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл.; наук. ред. І. Вихованець. Київ: Зодіак-ЕКО, 2009. 288 с.
 15. Гнаткович Т. Д. Формування мовної компетентності учнів основної школи у процесі вивчення синтаксису української мови: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02/Херсон. держ. ун-т. Херсон, 2011. 24 с.
 16. Гнаткович Т. На шляху до самостійної думки (Формування мовної та мовленнєвої компетенцій школярів у процесі вивчення складносурядного речення). *Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах*: наук.-метод. та літ.-мист. журнал. 2008. № 10. С. 25–36.
 17. Гнаткович Т. Формування синтаксичної компетентності учнів 9 класів у процесі вивчання складного речення. Практикум із синтаксису: навч. посіб. Ужгород: Закарпатський ОШПО, 2014. 165 с.
 18. Голуб Н. Робота з текстами на уроках української мови у процесі вивчення синтаксису й пунктуації у 8–9 класах. *Українська мова і література в школі*: наук.-метод. журнал. 2017. № 1. С. 2–8.
 19. Голуб Н. Б., Шелехова Г. Т., Ярмолюк А. В. Навчання української мови учнів 5 класу на засадах компетентнісного підходу: метод. посіб. Київ, 2014. 198 с.

20. Горошкіна О. М., Кузьмішина О. С., Мордовцева Н. В., Нікітіна А. В. Формування мовної особистості учня/упр. освіти і науки Луган. облдержадмін., Луган. обл. ін-т післядиплом. пед. освіти. Луганськ: СПД Резніков В. С., 2009. 304 с.
21. Грибан Г. В., Кучерук О. А. Практикум з методики викладання української мови: навч. посіб. для студ. вузів. Київ: Кондор, 2003. 160 с.
22. Грипас Н. Я. Робота над текстом на уроках мови в 4–6 кл.: посіб. для вчителів. Київ: Рад. шк., 1988. 111 с.
23. Груба Т. Редагування тексту як засіб формування граматичної компетентності учнів профільної школи. *Українська мова і література в школах України*: щоміс. наук.-метод. та літ.-мист. журнал. 2016. № 6. С. 10–12.
24. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України*. 2004. № 1–2 (спецвипуск). С. 5–12.
25. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. *Інформаційний збірник та коментарі Міністерства освіти і науки України*. 2012. № 4–5. 64 с.
26. Донченко Т. К. Мовленнєвий розвиток учнів у процесі навчання української мови в основній школі: навч.-метод. посіб. для вчит. і студ. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. 694 с.
27. Донченко Т. Мова має вивчатися у мовленні, в текстах різних стилів, типів і жанрів мовлення, кращих її зразках. *Українська мова і література в школі*: наук.-метод. журнал. 2008. № 3. С. 2–5.
28. Донченко Т. Формування в учнів поняття про типи мовлення і типологічну структуру тексту. *Дивослово*: щоміс. наук.-метод. журнал. 2004. № 4. С. 23–26.
29. Єрмоленко С. Я., Сичова В. Т., Жук М. Г. Українська мова: підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: Грамота, 2014. 272 с.

30. Єрмоленко С. Я., Сичова В. Т. Українська мова: підруч. для 5 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: Грамота, 2013. 296 с.
31. Захлюпана Н. М., Кочан І. М. Словник-довідник з методики української мови/Львівський нац. ун-т ім. Івана Франка. Львів: Вид. центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2002. 250 с.
32. Златів Л. М., Мельничайко В. Я. Уроки рідної мови. 9 клас: кн. для вчителя. 2-ге вид., переробл. і допов. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003. 192 с.
33. Караман С. Методика навчання української мови в гімназії: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. освіти. Київ: Ленвіт, 2000. 272 с.
34. Ковалик І. І., Мацько Л. І., Плющ М. Я. Методика лінгвістичного аналізу тексту: навч. посіб. Київ: Вища шк., 1984. 119 с.
35. Кратасюк Л. М. Інтерактивні методи в навчанні учнів 5–6 класів створювати тексти різних типів: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2013. 272 с.
36. Кулик О. Д. Граматико-стилістичний аспект вивчення синтаксису складних багатокomпонентних речень учнями основної школи. *Молодий вчений*. 2017. № 5 (45) травень. С. 384–388.
37. Кулик О. Д. Система завдань для забезпечення наступності у формуванні цілісного уявлення про стилі мовлення. *Українська мова і література в школі*: наук.-метод. журнал. 2003. № 1. С. 12–14.
38. Кулик О. Д. Стилістичний аналіз складних синтаксичних конструкцій як засіб удосконалення граматичного ладу мовлення учнів 7–9 класів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02/Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2005. 22 с.
39. Кучерук О. А. Система методів навчання української мови в основній школі: теорія і практика: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2011. 420 с.

40. Кушнір Т. І. Формування граматичної компетентності учнів 8–9 класів у процесі вивчення синтаксису: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02/ Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. Київ, 2016. 20 с.
41. Лещенко Г. Компендіум основних методичних понять: стислий виклад засад формування комунікативної україномовної компетенції. *Українська мова і література в школі*: наук.-метод. журнал. 2009. № 3. С. 6–13.
42. Луценко В. Основні поняття і категорії комунікативної стилістики тексту. *Дивослово*: щоміс. наук.-метод. журнал. 2007. № 4. С. 45–48.
43. Мамчур Л. Лінгвістичні основи формування комунікативних умінь текстотворення. *Українська мова і література в школі*: наук.-метод. журнал. 2009. № 2. С. 2–6.
44. Мамчур Л. Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи: монографія. Умань: Видавець “Сочінський”, 2012. 449 с.
45. Мельничайко В. Я. Лінгвістика тексту в шкільному курсі української мови: посіб. для вчителів. Київ: Рад. шк., 1986. 168 с.
46. Мельничайко В. Я. Робота з граматичними синонімами на уроках української мови у 4–8 класах: навч. посіб. Київ: Рад. шк., 1975. 144 с.
47. Мельничайко В. Я. Творчі роботи на уроках української мови. Конструювання. Редагування. Переклад: посіб. для вчителів. Київ: Рад. шк., 1984. 223 с.
48. Мельничайко В. Я., Пентилюк М. І., Рожило Л. П. Удосконалення змісту і методів навчання української мови: метод. вказівки. Київ: Рад. шк., 1982. 216 с.
49. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах: підруч. для студ. філол. фак.-тів ун-тів/кол. авт. за ред. М. І. Пентилюк: М. І. Пентилюк, С. О. Караман, О. В. Караман та ін. Київ: Ленвіт, 2009. 400 с.

50. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів: Українська мова; Українська література. 5–9 класи. Київ: Освіта, 2013. 160 с.
51. Нікітіна А. В. Педагогічний дискурс учителя-словесника: монографія. Київ: Ленвіт, 2013. 338 с.
52. Новосьолова В. Вивчення синтаксису у 8–9 класах на засадах комунікативно-діяльнісного підходу. *Українська мова і література в школі*: наук.-метод. журнал. 2015. № 2. С. 15–19.
53. Омельчук С. А. Головна ідея – у спілкуванні (Концептуальні засади формування мовленнєво-комунікативних умінь учнів на завершальному етапі вивчення синтаксису): матеріали для самоосвіти. *Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах*: наук.-метод. та літ.-мист. журнал. 2003. № 2. С. 64–70.
54. Омельчук С. А. Комунікативно-функційний підхід до вивчення синтаксису. *Дивослово*: щоміс. наук.-метод. журнал. 2007. № 1. С. 2–9.
55. Омельчук С. А. Практикум з правопису української мови: система дослідницьких вправ: навч. посіб. Київ: Грамота, 2009. С. 144–186.
56. Омельчук С. А. Формування мовленнєво-комунікативних умінь учнів основної школи на завершальному етапі вивчення синтаксису: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02/Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2003. 20 с.
57. Омельчук С. Вивчення складних речень на уроках української мови. Формування мовленнєвих і стилістичних умінь. 9 клас: посіб. для вчителів. Херсон: Олді-плюс, 2001. 76 с.
58. Омельчук С. Дослідницький підхід до навчання мови: лінгводидактичний словник-довідник: навч. посіб. Київ: [б.в.], 2015. 56 с.
59. Омельчук С. Слово розумне, моральне, емоційне... (Мовні засоби створення ораторського виступу та методика їх опрацювання на аспектних уроках української мови). *Українська мова й література*

- в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах: наук.-метод. та літ.-мист. журнал. 2008. № 5. С. 53–62.
60. Палихата Е. Я. Методика навчання українського усного діалогічного мовлення учнів основної школи: монографія. Тернопіль: ТДПУ імені Володимира Гнатюка, 2002. 271 с.
61. Пентиліук М. І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики: зб. ст. Київ: Ленвіт, 2011. 256 с.
62. Пентиліук М. І. Аналіз тексту на уроках мови. *Дивослово*: щоміс. наук.-метод. журнал. 1999. № 3. С. 30–32.
63. Пентиліук М. І. Культура мови і стилістика. Ч. 1. Харків: ВГ “Основа”, 2015. 127 с. (Б-ка журн. “Вивчаємо українську мову та літературу”; Вип. 10 (143)); Ч. 2. Харків: ВГ “Основа”, 2015. 92 с. (Б-ка журн. “Вивчаємо українську мову та літературу”; Вип. 11 (144)).
64. Пентиліук М. І. Робота з стилістики в 8–9 класах: посіб. для вчителів. Київ: Рад. шк., 1989. 112 с.
65. Пентиліук М. І., Окуневич Т. Г. Методика навчання української мови у таблицях і схемах: навч. посіб. Вид. 2-ге, виправл. і переробл. Київ: Ленвіт, 2010. 134 с.
66. Плиско К. М. Організація навчання синтаксису в середній школі: навч.-метод. посіб. Харків, 1996. 135 с.
67. Плиско К. М. Синтаксис української мови із системою орієнтирів для самостійного вивчення: навч. посіб. для студ. філол. фак-тів ун-тів і пед. ін-тів. Харків: Основа, 1992. 149 с.
68. Попова Л. М. Система роботи з удосконалення монологічного мовлення учнів 5–7 класів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02/Херсон. держ. ун-т. Херсон, 2003. 18 с.
69. Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх навчальних закладах: модульний курс: посіб. для студ. пед. ун-тів та ін-тів/кол. авт. за ред. М. І. Пентиліук. Київ: Ленвіт, 2011. 366 с.

70. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Українська мова. 5–12 класи/уклад.: Г. Т. Шелехова, В. І. Тихоша, А. М. Корольчук та ін.; за ред. Л. В. Скуратівського. Київ, Ірпінь: Перун, 2005. 176 с.
71. Рідна мова: підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл./М. І. Пентилюк, І. В. Гайдаєнко, А. І. Ляшкевич, С. А. Омельчук; за заг. ред. М. І. Пентилюк. Київ: Освіта, 2007. 288 с.
72. Рідна мова: підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл./М. І. Пентилюк, І. В. Гайдаєнко, А. І. Ляшкевич, С. А. Омельчук; за заг. ред. М. І. Пентилюк. Київ: Освіта, 2008. 272 с.
73. Сергеєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П. Вікова психологія: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 376 с.
74. Сидоренко В. Лінгводидактичні засади навчання синтаксису й пунктуації української мови учнів 8–9 класів в умовах оновленої освітньої парадигми. *Українська мова і література в школі*: наук.-метод. журнал. 2015. № 1. С. 6–13.
75. Словник-довідник з української лінгводидактики: навч. посіб./кол. авт. за ред. М. І. Пентилюк. Київ: Ленвіт, 2015. 320 с.
76. Стельмахович М. Система роботи з розвитку зв'язного мовлення в 4–8 класах: навч.-метод. посіб. Київ: Рад. шк., 1981. 136 с.
77. Українська мова (навчання грамоти). Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 1–4 класи/М. С. Вашуленко, К. І. Пономарьова, О. Ю. Прищепта та ін. *Збірник “Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1–4 класи”*. Київ: Освіта, 2012. 61 с.
78. Українська мова: підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. з навчанням укр. мовою/Пентилюк М. І., Гайдаєнко І. В., Ляшкевич А. І., Омельчук С. А. Київ: Освіта, 2009. 336 с.
79. Цінько С. Основні труднощі у сприйманні учнями усних висловлювань. *Українська мова і література в школі*: наук.-метод. журнал. 2015. № 2. С. 6–11.

80. Цінько С., Ковальова С. Цикл уроків з лінгвістики тексту. *Українська мова і література в школі*: наук.-метод. журнал. 2009. № 2. С. 9–14.
81. Шелехова Г. Теоретичні аспекти формування мовленнєвої компетентності учнів 5–7 класів у процесі сприймання усних і письмових текстів. *Українська мова і література в школі*: наук.-метод. журнал. 2012. № 4. С. 20–24.
82. Шелехова Г. Урахування сучасних підходів до навчання української мови учнів 8–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів. *Українська мова і література в школі*: наук.-метод. журнал. 2015. № 2. С. 2–7.
83. Яремчук Н. Лінгводидактичний аспект удосконалення навичок говоріння учнів 5–6 класів. *Українська мова і література в школі*: наук.-метод. журнал. 2012. № 4. С. 10–16.
84. Ярмолюк А. Шляхи реалізації сучасних підходів до навчання синтаксису складного речення у 9 класі. *Українська мова і література в школі*: наук.-метод. журнал. 2015. № 5–6. С. 7–11.
85. Ясак Т. М. Методика навчання синтаксису із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій у 8–9 класах гімназій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02/Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2011. 20 с.

РОЗДІЛ 3

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ТЕКСТОТВІРНИХ УМІНЬ: ЗМІСТ ТА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА

3.1. Зміст і завдання експериментального навчання

Аналіз лінгвістичної, психологічної, психолінгвістичної й лінгводидактичної літератури, навчально-методичного забезпечення вироблення ТТУ школярів, стану роботи в школі з досліджуваної проблеми й результати констатувального етапу експерименту спонукали до розроблення експериментальної методики формування ТТУ учнів 5–9-х класів у процесі навчання синтаксису СР.

Серед чинників, що зумовлюють необхідність розроблення методики, відзначаємо такі: 1) суспільні вимоги формувати всебічно розвинену, соціально активну особистість, яка вільно володіє мовою як дієвим засобом пізнання й комунікації в усіх сферах життєдіяльності ([18, с. 8–9; 32, с. 2; 34]); 2) неналежне впровадження текстоцентричного підходу в практику навчання української мови в школі; 3) негативний вплив захоплення підлітків не реальним, а віртуальним спілкуванням, що призводить до мутацій їхньої текстотвірної компетентності; 4) виявлення в учнів 5 і 9-х класів незадовільного рівня сформованих ТТУ; 5) недостатнє комплексне розроблення досліджуваної проблеми.

Мета експериментального навчання – розробити й експериментально перевірити методику формування ТТУ учнів основної школи в процесі навчання синтаксису СР.

Відповідно до мети сформульовано низку **завдань**:

1. Розробити програму експериментального навчання й лінгводидактичну модель формування ТТУ учнів 5–9-х класів у процесі навчання синтаксису СР.

2. Дібрати методи й прийоми навчання, що сприятимуть свідомому засвоєнню синтаксичних і текстознавчих понять, формуванню ТТУ на всіх

етапах ТТД, стимулюватимуть комунікативну взаємодію й навчально-пізнавальну діяльність учнів.

3. Створити й упровадити систему вправ на текстовій основі, спрямовану на подолання в учнів труднощів вторинної й первинної ТТД, орієнтовану на дієву реалізацію мовленнєвої, мовної, соціокультурної й діяльнісної змістових ліній програми з української мови.

4. Експериментально перевірити ефективність розробленої методики за допомогою методів математичної статистики.

Підґрунтям для розроблення методики слугували **припущення**, що рівень ТТУ випускників основної школи підвищиться, якщо: 1) формувати й зміцнювати внутрішню мотивацію учнів до навчальної й ТТД; 2) урахувати психологічні й психолінгвістичні засади формування ТТУ учнів; 3) реалізовувати особистісно орієнтований, компетентнісний, комунікативно-діяльнісний, когнітивний, функційно-стилістичний і текстоцентричний підходи до навчання синтаксису СР; 4) оптимально поєднувати традиційні й сучасні методи, прийоми, засоби навчання, що інтенсифікують ТТД школярів; 5) розширювати й систематизувати знання учнів про мовлення (види МД), текст (ознаки, форми, стильова, типологічна й жанрова природа) і СР (види й текстотвірна роль); 6) застосовувати спеціальну систему вправ на текстовій основі, спрямовану на формування вмінь вторинної й первинної ТТД, для навчання синтаксису СР.

З метою перевірки припущення та якісної організації формувального етапу експерименту було розроблено **програму експериментального навчання** (Додаток Ж), теми якої узгоджено з чинними документами: у 5–7-х класах змістовою опорою слугувала програма для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання “Українська мова. 5–9 класи” [32], у 8–9-х класах – програма [46]. У програмі експериментального навчання (Додаток Ж) відбито три етапи, кожен із яких містить певні складники (розділ, тема програми, кількість годин; уміння, що формуємо; методи, прийоми, форми навчання; види вправ) і завершується контрольним зрізом.

Під час упровадження програми експериментального навчання взято до уваги такі **педагогічні умови**: а) створення психологічного й інтелектуального середовища, сприятливого для зацікавленої ТТД учнів; б) реалізація текстоцентричного навчання; в) системність, наступність і послідовність у роботі над засвоєнням понять із теорії тексту, синтаксису СР й оперуванням ними в усіх видах ТТД; г) урахування особливостей навчального матеріалу з мови; г) реалізація внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків. Дотримання цих умов слугувало запорукою усвідомлення СР як ефективного засобу текстотворення, сприяло виходу учнів на активну мовленнєву практику.

Однією з провідних умов формування ТТУ визначено **текстоцентричне навчання**, що передбачало засвоєння мовних одиниць (неодмінно у зв'язку із синтаксисом СР) у їхньому природному мовленнєвому середовищі – висловлюванні. Це дало змогу розглядати текст як продукт МД, а СР як його невід'ємний компонент; сприяло осмисленню механізмів сполучення та взаємодії одиниць мови у висловлюванні, формуванню синтаксичної, пунктуаційної, інтонаційної й текстотвірної компетентностей учнів в органічному взаємозв'язку на основі усвідомлення внутрішньосинтаксичних зв'язків і структури тексту; позитивно впливало на розвиток здатності отримувати / транслювати актуальну інформацію. Текстоцентричне навчання синтаксису СР ґрунтувалося на таких *положеннях*:

1. Взаємопов'язане навчання вторинної й первинної ТТД; опертя на теорію поетапного перебігу ТТД.
2. Використання якісної текстової основи навчання (спеціальна система вправ; головні засоби навчання – висловлювання усні й письмові, монологічні (принагідно – діалогічні) різноманітної тематики, різних стилів, типів і жанрів мовлення).
3. Реалізація прогресивних антропоцентричних методик – комунікативної й когнітивної [42, с. 215, 226].
4. Визначення текстознавчих понять *мета тексту, тема й основна думка*

як провідних, таких, що “забезпечують цілісність і визначають функційність його” [16, с. 37].

5. Залежність прогнозованої прагматичної результативності тексту й доцільності добору СР від урахування комунікативної мети, наміру та складників ситуації спілкування.

6. Розгляд текстотвірної ролі СР у зв'язку з текстовими категоріями (членованість, цілісність, зв'язність, інформативність).

З метою реалізації визначених завдань, з урахуванням педагогічних умов і положень текстоцентричного навчання розроблено **лінгводидактичну модель** формування ТТУ учнів 5–9-х класів у процесі навчання синтаксису СР (рис. 3.1). Її цілісність і зорієнтованість на досягнення очікуваного результату забезпечують такі взаємопов'язані складники: 1) мета; 2) лінгводидактичні засади (підходи, принципи, методи й засоби); 3) етапи експериментального навчання, для кожного з яких сформульовано мету й завдання, визначено основні вміння, що формуємо.

Експериментальне навчання відбувалося в три етапи. Кількість і часові межі їх визначено на підставі таких чинників, як передбачений програмою обсяг понять із синтаксису СР і відомостей про мовлення й текст, рівень володіння ТТУ, особливості психічного розвитку підлітків 11–15-ти років.

Перший (мотиваційно-опорний) етап (5-й клас) мав на *мети* забезпечити готовність учнів до ТТД (передусім вторинної) і сприйняття відомостей про текст і СР. На цьому етапі визначено такі **завдання**: підготувати позитивну мотиваційну основу навчальної й ТТД; актуалізувати отримані в початковій школі основні текстознавчі відомості (текст, тема й основна думка, заголовок, абзац, структура тексту – зачин, основна частина, кінцівка [50, с. 25, 34, 49]) і синтаксичні (головні члени речення (підмет і присудок), уявлення про СР [50, с. 35, 50]), забезпечити накопичення й закріплення опорних знань про текст і СР; навчити учнів розрізняти просте і СР, СР із сполучниковим і безсполучниковим зв'язком, пряму й непряму мову, виявляти СР в тексті; активізувати вторинну ТТД.

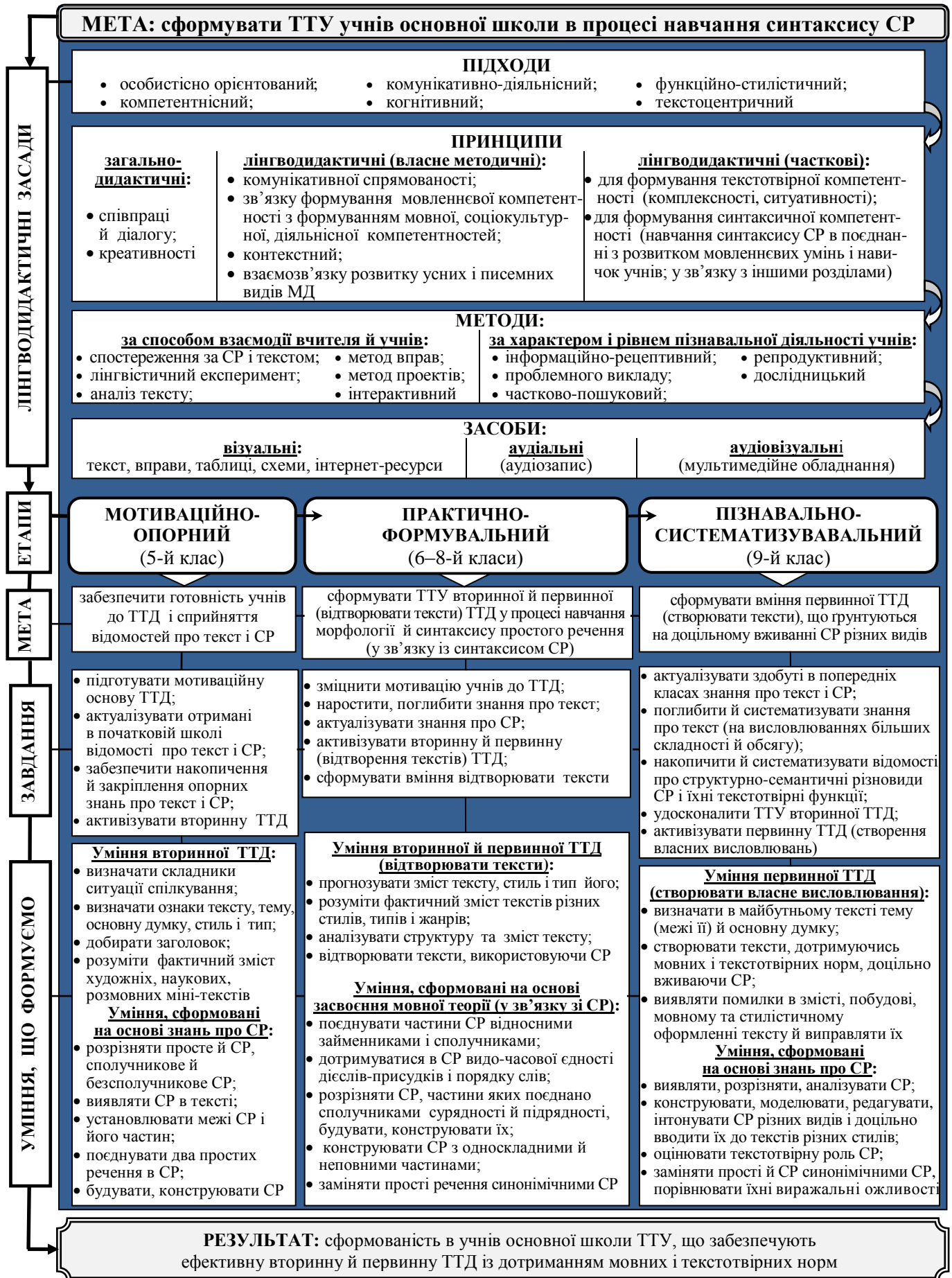


Рис. 3.1. Лінгводидактична модель формування ТТУ учнів 5–9-х класів у процесі навчання синтаксису СР

Оскільки мовленнєвознавчі поняття “дають змогу учням сприймати мовлення як окремий, важливий для спілкування вид діяльності людини” [17, с. 128] й “удосконалюють першу фазу МД орієнтування” [Там само, с. 130], а синтаксичні слугують опорою для формування синтаксичної компетентності, учні на доступному рівні нагромаджували комплекс відомостей, передбачених мовленнєвою й мовною змістовими лініями програми [32]: 1) спілкування (мета, адресат, основні правила), мовлення (види МД, вимоги до мовлення), текст як продукт МД (ознаки, тема, основна думка; монолог, діалог; абзац, мікротема, тематичне речення, ключові слова; стилі мовлення (розмовний, науковий і художній, сфера використання їх), типи мовлення); 2) речення, граматична основа його; будова речення (просте й СР); СР зі сполучниковим, безсполучниковим зв'язком; пряма мова, діалог; синонімічність СР, простих і СР, речень із прямою й непрямою мовою.

Це дало змогу сформувати в школярів низку *вмінь*: більш свідомо розрізняти види МД, текст і сукупність речень, усну й письмову форми висловлювання, монолог і діалог; визначати істотні ознаки тексту й мету спілкування; виділяти в текстах мікротеми й тематичні речення; аналізувати заголовки і готувати простий план, добирати заголовки до готового тексту, складати простий план (до творів – колективно); характеризувати складники ситуації спілкування; прогнозувати структуру висловлювання; визначати належність тексту до певного стилю й типу мовлення; сприймати, розуміти, аналізувати й виразно читати готові художні, наукові, розмовні міні-тексти; розрізняти просте й СР, визначати вид СР (сполучникове, безсполучникове), характеризувати будову СР, конструювати СР з двох простих; виявляти СР в тексті й інтонувати їх, членувати текст на речення, установлювати межі СР та їхніх частин; диференціювати слова автора й пряму мову, пряму мову й діалог, замінити пряму мову непрямою.

Перевагу надано характеризуванню ситуації спілкування, а також мовному й мовленнєвому (композиційному, стилістичному, типологічному й текстотвірному) аналізу. До того ж ступінь самостійності такої роботи

поступово зростав: від колективного аналізу текстів-взірців під керівництвом учителя до групового, парного й індивідуального з обов'язковою перевіркою й оцінюванням результатів. Попри домінування на цьому етапі вторинної ТТД, урахування принципу комплексності спонукало проводити обов'язкову роботу з формування ТТУ п'ятикласників під час таких видів первинної ТТД, як детальне відтворення наукових (також текстів параграфів підручника) і художніх текстів; складання діалогів, пов'язаних із життєвим досвідом, етикетного характеру, доповнення готового тексту діалогом; продукування повної відповіді на уроці мови, письмових та усних міні-текстів у науковому й художньому стилях із доцільним уживанням СР, що відповідало програмовим вимогам [32].

Поняття “текст”, що його засвоїли учні в мовленнєвому аспекті, поглиблено під час практики текстосприйняття й текстотворення на **другому (практично-формувавальному) етапі (6–8-й класи)**. Фокус уваги спрямовано на те, щоб сформувати ТТУ вторинної й первинної (відтворювати текст) ТТД у зв'язку з ґрунтовним вивченням таких розділів: а) у 6–7-му класах – морфології (на синтаксичній основі); у 8-му класі – синтаксису простого речення (у взаємозв'язку із синтаксисом СР). Основними *завданнями* етапу визначено такі: зміцнити внутрішню мотивацію учнів до ТТД; наростити, поглибити знання про текст і мовлення; актуалізувати опорні відомості про СР, що ними оволоділи учні в 5-му класі, й удосконалити їх; активізувати вторинну (сприймати, розуміти, інтерпретувати й аналізувати тексти) і первинну (передусім відтворювати готові висловлювання) ТТД на матеріалі художніх, наукових, розмовних, офіційно-ділових текстів-взірців невеликого обсягу; сформувати та зміцнити вміння виявляти СР у тексті під час вивчення морфології й синтаксису простого речення, визначати текстотвірну роль мовних засобів рівнів морфології й синтаксису простого речення, ужитих у СР, і доцільно використовувати їх для побудови текстів. Важливим напрямом роботи стало збагачення синтаксичного ладу мовлення школярів СР, також

синонімічних простим; засвоєння граматичних і стилістичних норм, дотримання їх у процесі ТТД.

Той факт, що синтаксична організація СР ґрунтується на доцільному вживанні форм слів, а структура тексту – на вживанні речень різної будови, зумовив у навчанні морфології (6–7-й класи) систематичне використання синтаксичної й текстової основи [38], реалізацію внутрішньопредметних зв'язків. У цей час учні збільшували обсяг знань про частини мови, їхню виражальні можливості та текстотвірну роль (у складі СР) і закріплювали їх. Це слугувало основою для вироблення **вмінь**, необхідних для ТТД: використовувати відносні займенники для поєднання частин сполучникового СР, займенники інших розрядів – для уникнення невиправданих повторів у частинах СР, для зв'язку СР у тексті; дотримуватися видо-часової єдності дієслів-присудків у частинах СР, мікротемах тексту, у процесі заміни простих і СР, прямої мови синонімічними СР; стилістично доцільно замінити прості речення, ускладнені дієприкметниковими й дієприслівниковими зворотами, і прийменниково-іменникові сполуки (типу *від радості, унаслідок збільшення обсягу, для проведення заходу* й ін.) синонімічними їм підрядними частинами СР; визначати роль сполучників у СР і текстах, доцільно вживати сполучники для поєднання частин СР і речень у тексті; розрізняти омонімічні сполучники, СР зі сполучниками сурядності й підрядності; замінити сполучники в СР синонімічними, дотримуючись стилістичних норм і принципу евфонії; диференціювати просте речення з однорідними членами, поєднаними сполучниками, і сполучникове СР; визначати смислові зв'язки між частинами сполучникових СР; виявляти в тексті сполучникову антитезу й синтаксичний паралелізм на базі СР, характеризувати й конструювати ці стилістичні фігури; конструювати, інтонувати й оформлювати пунктуаційно сполучникові СР.

Засвоюючи відомості про просте речення, учні 8-х класів набували таких **вмінь**: розрізняти прості ускладнені й СР, СР з одно- і двоскладними, повними й неповними частинами; робити акцент на змістових та емоційних відтінках значень СР відповідним інтонуванням; розгортати тему висловлювання

за допомогою питальних СР; здійснювати актуальне членування СР, підпорядковувати порядок слів СР і його частин комунікативній структурі; граматично правильно й стилістично доцільно замінити пряму мову, просте речення (з відокремленими членами, прийменниково-іменниковими сполуками) синонімічними СР; конструювати з двох простих одне СР (з односкладними й неповними частинами); редагувати тексти, доцільно вживаючи СР з односкладними й неповними частинами.

Опанування морфологічної й синтаксичної теорії на засадах текстоцентричного навчання сприяло виробленню в учнів 6–8-х класів таких **ТТУ**: сприймати тексти різних стилів, типів, жанрів і з одного прослуховування / прочитання адекватно розуміти їхній зміст, осмислювати інформацію; виразно читати тексти зі СР; вибирати найбільш доцільний вид аудіювання (ознайомлювальне, вивчальне, критичне) й ефективно здійснювати вивчальне читання; аналізувати висловлювання в єдності структури й змісту, визначати виражальну й текстотвірну роль СР, що містять виучувані мовні одиниці та явища; редагувати СР і тексти, усуваючи в них змістові, граматичні й стилістичні помилки; відтворювати висловлювання детально, вибірково, стисло; конструювати окремі мікротеми й міні-тексти, використовуючи текстотвірний потенціал виучуваних мовних одиниць у СР.

Третій (пізнавально-систематизувальний) етап (9-й клас) збігався із систематичним вивченням курсу синтаксису СР. **Мета** цього періоду експериментального навчання – сформувати стійкі ТТУ створювати текст, що ґрунтуються на доцільному вживанні СР різних видів. Досягнення її вимагало розв’язання низки **завдань**: актуалізувати здобуті в попередніх класах знання про текст і СР; поглибити й систематизувати знання про текст як результат мовлення (на різноманітному текстовому матеріалі більшої складності й обсягу); інтенсивно накопичити й систематизувати ґрунтовні відомості про структурно-семантичні різновиди СР і на цій міцній основі – про виражальні й текстотвірні функції їх; удосконалити ТТУ вторинної ТТД (сприймати, розуміти, інтерпретувати й відтворювати усні й письмові

висловлювання, що містять СР різних видів); активізувати первинну ТТД зі створення власних висловлювань різних стилів, типів і жанрів.

Характерними рисами третього етапу експериментального навчання стали формування ТТУ у тісному зв'язку зі стилістикою, риторикою й культурою мовлення, максимально повна реалізація внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків. Дев'ятикласники, чиє абстрактне мислення розвинуто краще, пізнавали найбільший обсяг синтаксичної теорії про СР, що дало змогу ознайомлювати їх з особливостями текстотвірних функцій кожного структурно-семантичного виду СР: ССР, СПР (також із кількома підрядними частинами), БСР, СР із різними видами зв'язку. Формуванню ТТУ сприяло також *поглиблення й систематизування знань про текст*, яке, за нашим міркуванням, мало відбуватися за такими взаємопов'язаними напрямками: по-перше, стосуватися основних ознак висловлювання (членованість, цілісність, зв'язність, інформативність); по-друге, передбачати роботу з усіма текстовими рівнями: мовним (ужиті засоби мови), структурним (особливості граматики; композиційні елементи й прийоми уведення / розгортання їх; міжфразні засоби зв'язку речень, наявні у СР), тематично-змістовим (тема, основна думка, мікротема, ключові слова й слова-символи), комунікативним (комунікативний намір і мета висловлювання; тема-рематичні зв'язки й переходи, роль прямого / інверсованого порядку розташування слів у СР і його частин), риторичним (ефективність, досягнення прагматичної мети); по-третє, сприяти ознайомленню з організацією висловлювань певних стилю, типу й жанру мовлення; будовою синтаксичних фігур на основі СР різних видів, виражальними можливостями та їхньою текстотвірною роллю.

Упродовж цього етапу цілеспрямованому формуванню підлягав комплекс умінь – найбільших обсягу й складності: 1) на основі засвоєння теорії про СР (мовна змістова лінія); 2) ТТУ (мовленнева змістова лінія).

Опановуючи відомості про структурно-семантичні види СР, учні набували таких *умінь*: виявляти непряму мову, СР з цитатами й репліками діалогу, СР різних видів у тексті, СР із прямим та інверсованим порядком слів / частин;

установлювати смислові зв'язки між частинами СР; *усвідомлювати* структурні відмінності простих і СР, ССР і СПР, СПР із кількома підрядними, відмінності між синтаксичною й комунікативною будовою СР; *розрізняти* пряму й непряму мову; ССР і прості речення, ускладнені однорідними членами; СР із безсполучниковим і сполучниковим зв'язком; ССР, СПР, БСР і СР з різними видами зв'язку; сполучники й сполучні слова; види БСР за характером синтаксичних і смислових зв'язків між частинами; *визначати* види СР, основні ознаки й структуру їх (засоби зв'язку між частинами СР, межі частин у СР, кількість граматичних основ у СР, головну й підрядну частини в СПР, відоме й нове); *класифікувати* СПР за значенням і будовою, засобами зв'язку в них; правильно *інтонувати* різні види СР, *ставити* розділові знаки між частинами СР й *обґрунтовувати* їх; *аналізувати* й *оцінювати* / *порівнювати* виражальні можливості ССР, СПР, БСР і синонімічних їм конструкцій у текстах різних стилів; кількох окремих простих речень і поєднаних в одне СР; стилістично виправдано замінити пряму мову непрямою (СПР); ССР, СПР, БСР – синонімічними їм СР; прості речення з відокремленими членами – СПР-ми; сполучні засоби в ССР і СПР; *конструювати* СР різних видів із двох / кількох простих і доцільно вводити їх до текстів різних стилів, типів мовлення; *помічати* помилки в мовному, пунктуаційному, інтонаційному, комунікативному оформленні СР і виправляти їх.

Свідоме засвоєння синтаксичної теорії сприяло виробленню в учнів практичних *ТТУ*: *членувати* текст на прості й СР; за допомогою СР різних видів *організовувати* стиль і тип мовлення, *моделювати* компоненти висловлювання (вступ, основну частину, кінцівку; тематичні й концептуальні зачини; мікротеми певного типу мовлення), *розкривати* тему й основну думку, *досягати* членованості, цілісності й зв'язності висловлювання, *підвищувати* інформативність тексту; *установлювати* тип міжфразного зв'язку між СР; виправдано *використовувати* міжфразний зв'язок для описів і розповідей; *визначати* виражально-зображувальні засоби синтаксису СР; *оцінювати* / *порівнювати* виражальні й текстотвірні можливості СР; *надавати*

висловлюванню образності й експресивності за допомогою стилістичних фігур, утворених СР; доцільно *використовувати* текстотвірний потенціал СР різних видів із метою створення висловлювання певного стилю, типу й жанру мовлення; *виявляти* недоліки в змісті, побудові, мовному й стилістичному оформленні СР і виправляти їх.

Це дало учням змогу більш ефективно здійснювати вторинну й первинну ТТД: *прогнозувати* вплив на адресата мовлення й досягати його; *сприймати* усні й письмові висловлювання зі СР, *розуміти* тему, основну думку, їхній загальний зміст; *осмислювати* зміст із одного прослуховування / прочитання; *користуватися* певним видом аудіювання / читання залежно від мовленнєвої ситуації; *визначати* причиново-наслідкові зв'язки; виразно *читати* складніші за сприйняттям (порівняно з попередніми класами) тексти різних стилів, типів, жанрів мовлення; *відтворювати* й *складати* усні, письмові висловлювання на соціокультурну тему, використовуючи виражальні й текстотвірні можливості СР; *оцінювати* почуте / прочитане, створене висловлювання: зміст, форму, авторський задум і його мовне оформлення (уживання СР).

Для експериментального навчання було характерним те, що формування ТТУ учнів відбувалося на засадах взаємозв'язку оволодіння вторинною й первинною ТТД з поступовим нарощенням самостійності, активності школярів, складності синтаксичного й текстового матеріалу.

Відповідно до експериментальної програми на всіх етапах визначено провідні **методи**, чий добір зумовили такі *чинники*: співвідношення теоретичних і практичних елементів; дидактичні цілі уроку; особливості синтаксичного й мовленнєвого матеріалу; пізнавальні можливості учнів певного віку, рівень їхньої компетентності (мовної, текстотвірної). Зважаючи на ці показники й мету експериментального навчання, найбільш дієвими методами визначено спостереження за мовою й мовленням, лінгвістичний експеримент, аналіз тексту, метод вправ, метод проектів, інтерактивний метод [29, с. 108].

Було важливо створити передумови ефективною ТТД учнів, однією з яких, за висновками І. Гальперіна, є “накопичений досвід спостережень

за структурою, змістом, композицією тексту, щоб вивести певні закономірності організації й осмислити значення його й функційні характеристики” [13, с. 15].

Метод спостереження використано на всіх етапах навчання для ознайомлення з новими лінгвістичними й мовленнєвими поняттями чи явищами [36, с. 150]. Завдяки цьому методові учні усвідомили основні синтаксичні (просте й СР, сполучникові й БСР, ССР і СПР) і мовленнєвознавчі поняття (складники ситуації спілкування, ознаки тексту, належність його до певного типу, стилю мовлення, формальне вираження), а головне – виражальну й текстотвірну роль СР різних видів. Він ґрунтувався на самостійній пізнавальній діяльності учнів і тому спонукав їх до власних висновків на основі аналізу.

Метод спостереження поєднано з *бесідою* й посилено **лінгвістичним експериментом** із заміною виучуваних понять (двох простих речень – одним СР, прямої мови – непрямою, простих речень, ускладнених дієприкметниковим і дієприслівниковим зворотом, – СПР; сполучних засобів зв’язку частин ССР і СПР – синонімічними; СР з двоскладними й повними частинами – СР з односкладними й неповними частинами; ССР, СПР, БСР – іншими синонімічними їм СР); через коментування, пояснення, узагальнення цей метод виводив на глибоке розуміння аналізованих понять, їхніх виражальних можливостей і текстотвірної ролі, на первинну ТТД з умотивованим використанням розглянутих мовних одиниць у текстах різних стилів і типів мовлення.

У дослідженні текстотвірної ролі СР різних видів одним із провідних методів визначено **аналіз тексту**. *Структурно-змістовий аналіз* допомагав школярам визначати межі мікротем, композиційних елементів, реплік діалогу, СР і частин його; наявність / відсутність смислових прогалин чи зайвих елементів; відповідність висловлювання темі, а заголовка темі чи основній думці. До *пунктуаційно-інтонаційного* учні зверталися, щоб набувати вмінь правильно розставляти розділові знаки в СР різних видів й інтонувати їх, з’ясовувати причини однойменних помилок у СР і виправляти

їх. *Мовностилістичний* був актуальним для глибокого розуміння учнями виражальних можливостей СР різних видів і синонімічних їм конструкцій. Усвідомити текстові ознаки цілісності, зв'язності й інформативності, залежність тема-рематичної будови СР від комунікативної мети учні змогли завдяки систематичному зверненню до *комунікативного аналізу*. *Герменевтичний* і *концептуальний* види аналізу сприяли формуванню інтерпретувальних ТТУ. Використання *риторичного аналізу* розв'язувало завдання з формування ТТУ підпорядковувати зміст СР комунікативному намірові, досягати переконливості в різних ситуаціях спілкування.

На ефективність формування ТТУ учнів 5–9-х класів у процесі навчання синтаксису СР істотно впливала спеціальна система *вправ* на текстовій основі. Школярі багаторазово виконували дії й операції, дотримуючися певної послідовності, що давало змогу формувати мовні й ТТУ. Усвідомивши поняття “текст” і зрозумівши структурно-семантичні особливості, виражальні можливості й текстотвірну роль СР різних видів, учні тренувалися стилістично доцільно вживати їх у вторинних і первинних текстах.

Створюючи спеціальну систему вправ, ми звернулися до існуючих класифікацій вправ, спрямованих на розвиток мовленнєвих / комунікативних умінь школярів (Н. Голуб [16, с. 117], О. Горошкіна [42, с. 222], Н. Дика [19, с. 35], О. Кулик [23, с. 14], Т. Ладиженська [24, с. 17], Л. Мамчур [27, с. 401–404], В. Мельничайко [28, с. 28], Г. Михайловська [31, с. 110], Т. Окуневич, М. Пентиліук [44, с. 27], С. Омельчук [39, с. 10–11], Т. Симоненко [49, с. 256–282]). На підставі аналізу (див. п. 1.3.2) і рекомендацій Н. Бондаренко [10, с. 24] зробили висновок, що найбільш доцільною є система, по-перше, побудована на протиставленні роботи, здійснюваної на готовому текстовому матеріалі, і синтетичної роботи зі створення висловлювання; по-друге, доповнена перехідними вправами, що відбито в типології вправ Т. Ладиженської [24, с. 17]. З огляду на це до системи вправ увійшли аналітично-кваліфікувальні, репродуктивно-конструктивні й творчі вправи (рис. 3.2).

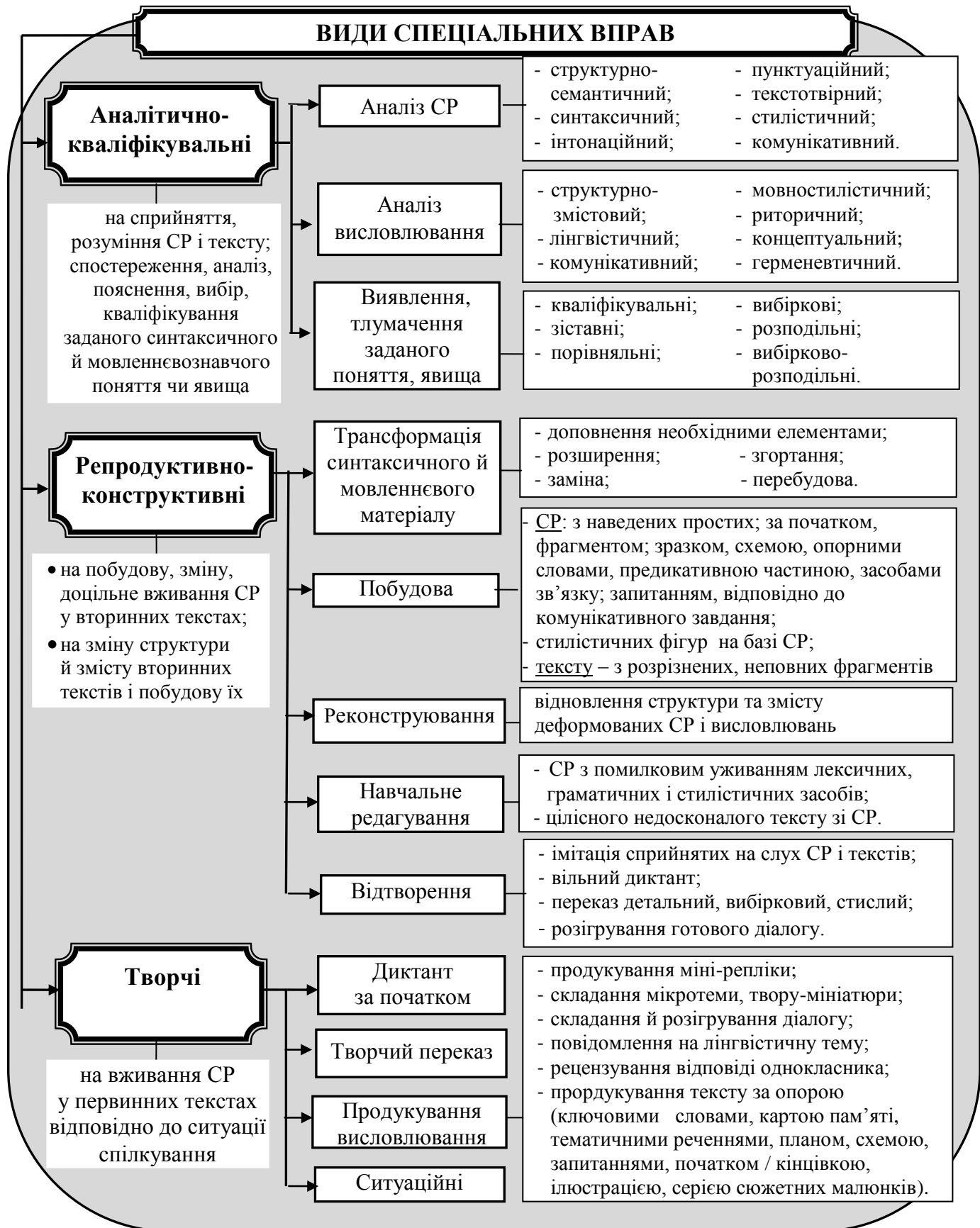


Рис. 3.2. Система вправ для формування ТТУ учнів 5–9-х класів у процесі навчання синтаксису СР

Аналітично-кваліфікувальні вправи давали змогу актуалізувати знання синтаксичної й мовленнєвознавчої теорії, усвідомити структуру СР і тексту, функцій СР у ньому; активізувати вміння виявляти, аналізувати, кваліфікувати, характеризувати, обґрунтовувати, зіставляти, протиставляти мовні, мовленнєві поняття / явища, робити висновки; були спрямовані на вироблення вмінь вторинної ТТД й готували основу для формування ТТУ первинної ТТД; у форматі тестових завдань їх використовували для поточного й підсумкового контролю. *Репродуктивно-конструктивні* вправи мали аналітико-синтетичну природу пізнавальної й ТТД діяльності, ґрунтувалися на відтворювальних і несамотійних творчих діях за опорою (елементом / частиною, схемою, планом, ключовими словами, ілюстрацією, алгоритмом, таблицею). Вони передбачали зміну вихідного мовного й текстового матеріалу (поєднання, доповнення, поширення, згортання, відновлення, заміна, редагування), унаочнювали синтаксичну й комунікативну організацію СР, механізми текстотворення, чим сприяли формуванню вмінь конструювати довершені СР і сполучати їх з іншими реченнями, створювати вторинні тексти. Основою для *творчих* вправ стала первинна ТТД зі створення первинного тексту. Виконуючи їх, учні набували вмінь самотійно створювати висловлювання, ураховуючи ситуацію спілкування, стиль, тип і жанр мовлення, доцільно використовуючи СР (диктант за початком, творчий переказ, продукування висловлювання, ситуаційні).

Відзначаємо, що розроблена класифікація не є сталою, оскільки, за слушною заувагою В. Мельничайка, “провести межу між вправами із зміною мовного матеріалу і вправами на створення висловлювання або його частин навряд чи можливо” [28, с. 27]. Критерієм розмежування вважаємо мету виконання кожної конкретної вправи: чи то перетворення вихідного матеріалу (СР, тексту), чи то вихід на вищий рівень – комунікативний (самотійне продукування висловлювання).

Ефективність системи вправ для формування ТТУ учнів значною мірою зумовлено *якістю текстової основи*. Учителям було рекомендовано

враховувати такі критерії добору її: обсяг, баланс між інформативністю й доступністю, актуальність і новизна, дидактичний і когнітивний потенціал (насиченість виучуваними мовними одиницями й чітка структура), жанрово-стилістична різноманітність, узгодженість із мовленнєвою й соціокультурною змістовими лініями, культурологічна цінність і виховний потенціал, урахування регіонального компонента, можливість виходу на активну ТТД і реалізацію міжпредметних зв'язків.

Пропонована система вправ відзначалася цілеспрямованістю, цілісністю й наступністю, що забезпечило усвідомлене формування ТТУ учнів у процесі вивчення синтаксису СР в такій послідовності: сприймання готового мовного / мовленнєвого матеріалу (СР, тексту) → спостереження, аналіз → наслідування, відтворення, конструювання, навчальне редагування → самостійне створення тексту чи його фрагментів із доцільним уживанням СР → самоконтроль і контроль.

Концептуальним положенням експериментальної методики було обов'язкове поєднання традиційних методів навчання із сучасним – *інтерактивним*, що стимулював учнів до активної міжособистісної взаємодії [30, с. 12–23]. До *карти пам'яті* вчителі зверталися в процесі вивчення, актуалізування, повторення мовної й мовленнєвої теорії, на етапі підготовки до створення вторинних і первинних висловлювань. Прийоми “Мікрофон”, “Незакінчені речення” сприяли виробленню вправності в побудові коротких переконливих реплік і висловлювань, дотриманні теми й доцільному вживанні СР. Методи “Мозковий штурм”, “Карусель” допомагали генерувати варіанти розв'язання мовно-комунікативних завдань, розвивати нестандартне мислення й уяву, мобілізували пізнавальну й ТТД. Під час повторення вивченого матеріалу й опрацювання нових блоків інформації ефективним був метод “Навчаючи – учуся”. Дискусійні питання учні опрацьовували, використовуючи методи “ПРЕС”, “Займи / зміни позицію”, “Неперервна шкала думок”, “Акваріум”, які прищеплювали навички критичного мислення й формулювання переконливих аргументів, розвивали вміння продукувати тексти-роздуми

й доведення. *Ситуативне моделювання* (сюжетні, сюжетно-рольові ігри, ділові ігри, інсценівки) створювало природне комунікативне середовище, умотивовувало до активної ТТД, мало виразне особистісне спрямування, підвищувало культуру спілкування учнів.

Актуальність *методу проектів* визначили орієнтування на практичний результат, спроможність формувати дослідницькі й рефлексійні вміння, оскільки в основі його “лежить розвиток пізнавальних, творчих навичок учнів і критичного мислення, уміння самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі” [12, с. 19].

Під час експериментального навчання вчителі активізували різні рівні самостійності учнів у процесі їхньої пізнавальної діяльності, узгоджені із системою відповідних методів І. Лернера, М. Скаткіна [25, с. 146–184]. Наприклад, необхідний обсяг готової опорної інформації про СР і текст із мінімальними часовими витратами учні засвоювали за допомогою *інформаційно-рецептивного методу* й *проблемного викладу* (останній також надавав їм зразки розгортання навчальних дій). Формуванню усвідомлених, міцних знань із синтаксису СР і теорії тексту сприяв *частково-пошуковий метод*, в основу якого покладено самостійний покроковий пошук нових відомостей і формування практичних навичок і вмінь під керівництвом учителя (виявлення, протиставлення, зіставлення, розрізнення й аналіз виучуваних мовних одиниць і мовленнєвих понять, навчальне редагування СР і тексту, лінгвістичний експеримент). Уміння практично використовувати набуті знання (передусім на перших етапах вивчення нових тем) учителі формували *репродуктивним методом*, що передбачав багаторазове повторення отриманих знань і відтворення продемонстрованих способів діяльності (вправи за зразком, алгоритмом, планом; аналіз і конструювання СР й тексту; відтворення, згорання тексту; рецензія відповіді однокласника й ін.). Сформувати мотиваційну основу для ТТД й інтенсифікувати мисленнєві процеси учнів дав змогу *дослідницький метод* (дослідження різних аспектів СР і тексту, в основу яких покладено розпізнавання, класифікацію, порівняння, обґрунтування,

узагальнення, конструювання й моделювання; лінгвістичний експеримент; проблемні ситуації; відновлення СР і тексту; висловлювання-аргументоване міркування; творчі роботи й ін.). За С. Омельчуком, дослідницький метод, “по-перше, підвищує рівень науковості навчання...; по-друге, сприяє формуванню наукового світогляду учнів...; по-третє, формує пізнавальну самостійність і мисленнєві здібності учнів; по-четверте, розвиває емоційно-вольові якості особистості й пізнавальну мотивацію учнів” [40, с. 16]

Отже, для експериментальної методики визначено вихідні позиції: сформульовано мету, завдання й основні положення текстоцентричного навчання; розроблено програму експериментального навчання й лінгводидактичну модель формування ТТУ учнів 5–9-х класів у процесі навчання синтаксису СР, у якій визначено лінгводидактичні засади й етапи (мотиваційно-опорний, практично-формувальний, пізнавально-систематизувальний), для кожного з яких сформульовано мету й завдання, окреслено основні вміння, що формуємо; дібрано основні методи й прийоми навчання; створено систему вправ на текстовій основі, спрямовану на подолання в учнів труднощів вторинної й первинної ТТД. Поетапний перебіг експериментальної роботи описано в п. 3.2.

3.2. Система роботи з формування текстотвірних умінь учнів основної школи

Експериментальне навчання, спрямоване на формування ТТУ учнів основної школи в процесі навчання синтаксису СР, здійснено на базі Першої української гімназії імені Миколи Аркаса Миколаївської міської ради, Миколаївських ЗОШ І–ІІІ ступенів №№ 24, 34 Миколаївської міської ради, Первомайської ЗОШ І–ІІІ ступенів № 4 Первомайської міської ради Миколаївської області, Тарасівської ЗОШ І–ІІІ ступенів Олешківської районної ради Херсонської області, Середнянської ЗОШ І–ІІІ ступенів Ужгородської районної ради Закарпатської області, Паланської ЗОШ І–ІІІ ступенів Уманської районної ради Черкаської області.

Учасниками формувального етапу експерименту стали 26 учителів української мови, яких під час консультацій було поінформовано про його мету й завдання, ознайомлено з програмою експериментального навчання (Додаток Ж) і дидактичними матеріалами (Додаток З), і 1029 учнів основної школи, із них 519 осіб навчалися в експериментальних групах (далі – ЕГ), 510 – у контрольних (далі – КГ).

З метою отримання об'єктивних даних про результати формувального етапу експерименту враховано такі умови: 1) під час поділу на ЕГ і КГ набуті знання учнів про текст і СР, сформовані ТТУ і мовні (у зв'язку із синтаксисом СР) мають бути приблизно однаковими; 2) навчання в КГ на всіх етапах експерименту має відбуватися за чинними програмами [32; 46], а в ЕГ – за експериментальною як удосконаленого варіанту чинних програм (Додаток Ж); 3) формування ТТУ учнів ЕГ слід здійснювати, обов'язково узгоджуючи вимоги до рівнів їхньої мовленнєвої й синтаксичної компетентностей, визначених у чинних [32; 46] та експериментальній програмах; 4) рівні ТТУ учнів ЕГ і КГ слід визначати за однаковими критеріями (див. п. 2.3) на контрольному етапі експерименту за результатами контрольних зрізів, що проходять за однакових умов і вимог після кожного етапу навчання.

Під час експериментального навчання використано спеціальну систему вправ, що відповідала віковим та індивідуальним можливостям школярів 5–9-х класів і сприяла розв'язанню завдань кожного етапу. Роботу з формування ТТУ учнів під час навчання синтаксису СР побудовано таким чином: від засвоєння опорних понять про текст і СР (розпізнання в текстах-взірцях; спостереження за смисловими, пунктуаційно-інтонаційними особливостями, синтаксичною структурою й комунікативною будовою, текстотвірною роллю й виражальними можливостями різновидових СР та аналіз їх; порівняння виявлених властивостей, абстрагування й узагальнення їх [21, с. 112]) до використання їх у вторинній і первинній ТТД.

Особливості методики формування ТТУ учнів 5–9 класів у процесі опрацювання синтаксису СР на кожному етапі описано в пп. 3.2.1–3.2.3.

3.2.1. Мотиваційно-опорний етап (5-й клас). Мотиваційно-опорний етап передбачав роботу в двох напрямках: 1) забезпечити психологічну готовність учнів до навчальної й ТТД (мотиваційний складник); 2) закласти теоретичне підґрунтя для подальшого засвоєння текстознавчих понять і формування ТТУ у 6–9-х класах, а також систематичного курсу синтаксису СР в 9-му класі (опорний складник). Було враховано, що в початковій школі школярі оволоділи на елементарному рівні поняттями *текст, тема, основна думка, заголовок, абзац, речення, підмет, присудок* і мають певне уявлення про СР, а в 5-му класі вони опановують поняття *мова, мовлення, види МД, ситуація спілкування, ознаки тексту, мікротема, стилі, типи мовлення й СР*.

На *уроках розвитку мовлення* вчителі зосередили увагу на роботі з усвідомлення учнями визначених програмою [32, с. 12] мовленнєвознавчих понять через застосування їх у практичній МД. Експериментальну методику було спрямовано на те, щоб школярі засвоїли теорію про текст не як комплекс абстрактних (а тому складних для розуміння) дефініцій, а як добре усвідомлені вміння виконувати ТТД. Зокрема, на уроці за темою “Ситуація спілкування. Складання діалогів” під час евристичної бесіди педагоги підвели п’ятикласників до розуміння, що існують різні умови спілкування, які й зумовлюють відбір мовних засобів для побудови тексту:

- **Евристичний аналіз-зіставлення.** *Ситуація.* Ви маєте пояснити, чому листя рослин улітку має зелений колір: 1) шестирічній дитині; 2) на уроці біології. Чи однаковими будуть ваші висловлювання? Чому? Чим вони відрізнятимуться? Зробіть висновок: що саме слід ураховувати, спілкуючись у різних ситуаціях?

Закріплення відбувалося в процесі аналізу ситуацій спілкування й укладання їхнього “комунікативного паспорта” з опорою на схему:

- **Ситуація.** Уявіть, що ви: а) зацікавилися шкільною спортивною секцією (хореографічною студією) і вирішили з’ясувати в тренера умови набору; б) пропонуєте другу (подрузі) відвідувати секцію (студію) разом із вами. Зорієнтуйтеся в умовах спілкування. Визначте, хто є адресантом та адресатом спілкування. Де і коли відбудеться спілкування? Якою є мета спілкування? Якими будуть тема й основна думка висловлювання?

Завдання готували учнів до складання діалогу з урахуванням складників ситуації спілкування й доцільним використанням СР як етикетних формул.

Якість ТТД учнів залежить від чіткого розуміння сутності тексту, його ознак, стилю й типу мовлення. На усвідомлення цих понять був спрямований

метод евристичного спостереження за мовленнєвим матеріалом (окремими реченнями й текстом, текстами різних стилів і типів мовлення), наприклад:

• **Евристичне спостереження-висновок** (робота в парах). Прочитайте речення й установіть, які з них є текстом. Визначте, якої важливої ознаки бракує для того, щоб речення 1–5 назвати текстом. Заповніть таблицю (унесіть цифру-код ознаки). *Довідка:* 1 – наявність спільної теми; 2 – зв'язність (змістова, мовні засоби зв'язку); 3 – наявність 2-х і більше речень; 4 – завершеність; 5 – наявність основної думки.

Група речень	Відсутня ознака
1. <i>На столі лежить хліб.</i>	
2. <i>На столі лежить хліб. Утримують удома й хом'ячків.</i>	
3. <i>На столі лежить хліб. Жито багате на фосфор. Озимину висівають улітку.</i>	
4. <i>На столі лежить хліб зі шкоринкою золотавою. Це від вогню така синь у них.</i>	
5. <i>На столі лежить хліб зі шкоринкою золотавою. Це від вогню така позолота в нього. Але не лише від вогню...</i>	
6. <i>На столі лежить хліб зі шкоринкою золотавою. Це від вогню така позолота в нього. Але не лише від вогню. А ще від того, що золоті руки зерно в ріллю посіяли, а колос увібрав золоте проміння сонячне.</i>	

Вправи, подібні до наведеної, стимулювали дослідницьку діяльність школярів, допомагали отримати поняття про текст як складне утворення на основі його обов'язкових ознак (має двоє й більше речень, поєднаних спільною темою, змістом і мовними засобами; передає основну думку; є завершеним повідомленням); сприяли усвідомленню, що за різних обставин спілкування про одне й те саме ми повідомляємо по-різному (використовуємо різні стилі мовлення), що висловлювання різних типів мовлення відрізняються завданням й особливістю побудови.

Також було важливо, щоб п'ятикласники набули ТТУ конструювати висловлювання різних стилів і типів мовлення, дотримуючись зв'язності й послідовності викладу думок, уживаючи мовні засоби для зв'язку СР. Завдання було реалізовано за допомогою репродуктивно-конструктивних вправ:

• **Реконструювання-доведення.** 1. Подані речення запишіть у такій послідовності, щоб вони утворили текст. Доберіть до тексту заголовки, що передає його тему. 2. Доведіть, що це висловлювання є розповіддю.

Можна припустити, що частина каші вилася на вогонь і перетворилася на рум'яний корж. Згодом вони навчилися розтирати його між камінням і варити, тому перший хліб мав вигляд рідкої каші. Давні люди вживали колосся дикої пшениці й жита. Своїм приємним смаком він здивував людину, і хліб почали пекти.

• **Читання-відновлення змісту.** 1. Прочитайте текст. З'ясуйте, про яку домашню тварину в ньому йдеться. 2. Відновіть зміст, уникаючи невиправданих повторів слів. 3. Визначте стиль і тип мовлення, думку доведіть. 4. Перекажіть текст.

Багато хто впевнений, що ... вмивається через охайність. Однак це не єдина причина. Таким чином ... злизує з вовни необхідну ... речовину, у якій міститься вітамін В. Також це потрібно для того, щоб регулювати психічну рівновагу Якщо не дозволяти ... здійснювати такий "ритуал", то ... стане агресивною від стресу.

Довідка: тварина, кішка, домашня улюблениця, вона.

Опрацьовані тексти-взірці стимулювали мовленнєву творчість учнів:

- **Ситуація.** У шкільній їдальні учениця взяла до обіду хліб. Він їй не сподобався, і вона сказала: “Фе, який несмачний!”. Якими словами ви відреагуєте на почуте? Яким стилем і типом мовлення скористаєтеся?
- Складіть невеликий усний твір (3–4 речення) за наведеним початком (на вибір): 1. *Я шаную хліб, тому що ...* . 2. *Великодня паска як свічка. ...* . 3. *Якщо хліб зачерствів, то ...* . Якого типу мовлення ваш текст? Доведіть.
- Чи спостерігали ви за звичками домашніх тварин? Про одну з них складіть коротку розповідь.
- Складіть невеликий твір-опис фантастичної домашньої тварини в художньому стилі (3–4 речення).

Такі творчі вправи сприяли формуванню в школярів ТТУ прогнозувати тип і стиль мовлення майбутнього висловлювання за початком, продукувати тексти, дотримуючись певного стилю й типу мовлення.

Оскільки результати зрізу на констатувальному етапі засвідчили, що рівень умінь учнів 5-х класів аналізувати текст є незадовільним, було рекомендовано до такого виду діяльності їх долучати поступово (також *на уроках повторення вивченого в початковій школі*), урахувавши вікові особливості. П’ятикласники систематично опрацьовували невеликі за обсягом готові висловлювання наукового й художнього стилів (розповіді, описи) з елементарними СР, що сприяло усвідомленню мовленнєвознавчої теорії й формуванню стійких ТТУ виявляти, кваліфікувати, характеризувати мовні (рівня синтаксису СР) і мовленнєві поняття / явища. Повну схему мовностилістичного аналізу застосовано на уроках розвитку мовлення як підготовку до переказів, творів, складання ділових паперів. Частковий аналіз, що акцентував увагу лише на окремих завданнях, добре виправдав себе під час вивчення лінгвістичної теорії у зв’язку із синтаксисом СР.

Повний аналіз учні виконували за таким алгоритмом: 1) характеризування ситуації спілкування, визначення комунікативної мети; 2) визначення текстових ознак і структурних елементів; 3) визначення форми мовлення (усна / письмова, монологічна / діалогічна); 4) визначення, осмислення теми й основної думки; 5) характеризування заголовка; 6) виділення мікротем, обґрунтування виділення абзаців; 7) визначення й обґрунтування типу мовлення, стильових рис; 8) виявлення й дослідження СР: а) співвідношення із задумом, типом, стилем і жанром мовлення; б) характеризування СР, на базі яких утворено стилістичні фігури (антитезу); в) визначення й обґрунтування стилістичних і текстотвірних функцій СР. Така послідовність дій відповідала дедуктивному

способові мислення. П'ятикласники формували й актуалізували його за допомогою інтерактивного методу (ПРЕС) за схемою: 1) Я вважаю, що цей текст... стилю / типу → 2) тому що... ; СР в ньому вжито з метою (для)... → 3) Отже, роль СР... Наприклад, елементи аналізу були складником репродуктивно-конструктивної вправи (вправу повністю див. Додаток 3.1):

- 1. Прочитайте текст. <...>. 2. Визначте стиль мовлення, думку аргументуйте (ПРЕС). З якою метою вжито в тексті речення з кількома підметами й присудками? Зробіть висновок про роль СР у текстах наукового стилю.

Блакитна синиця – частий гість підвіконь у зимовий період, (і, зате, коли) випадає багато снігу. Вона дуже маленька. Її вага дорівнює 9–12 г, (і, проте, мов) характер у птаха войовничий <...>.

За індуктивного способу порядок міркування був зворотним.

Отже, елементи мовностилістичного аналізу сприяли адаптуванню учнів до подальшої роботи з виявлення СР у текстах і характеризування їх на аспектних уроках; м'яко залучали школярів до мотивованого, вдумливого текстосприйняття (вторинної ТТД), яке заклало основу для первинної ТТД з відтворення та створення текстів.

Для нашого дослідження вміння розрізнати прості й СР є одним із основних. Оскільки його якість зумовлюють міцність і свідомість знань про СР, урокам із теми “СР із безсполучниковим і сполучниковим зв'язком” з-поміж аспектних було відведено ключову позицію. Роботу з усвідомлення сутності СР, його структурно-семантичних, інтонаційно-пунктуаційних особливостей здійснено на основі порівняльного аналізу будови двох простих і одного СР:

- Порівняйте дві групи речень і визначте: а) кількість граматичних основ; б) за допомогою яких засобів приєднано другу частину речень; в) інтонацію, з якою вимовляємо *Дощ пройшов* як окреме речення і як першу частину речень; г) наявність / відсутність розділових знаків.

ПРОСТІ РЕЧЕННЯ	СКЛАДНІ РЕЧЕННЯ:	
	сполучникові	безсполучникове
<i>Дощ пройшов.</i>	<i>Дощ пройшов, і в небі сонце засвітило.</i>	<i>Дощ пройшов –</i>
<i>У небі сонце засвітило.</i>	<i>Коли дощ пройшов, у небі сонце засвітило.</i>	<i>у небі сонце засвітило.</i>

У процесі бесіди учні зрозуміли, що двоє простих речень об'єднано в одне не механічно: СР передає одну цілісну, змістовно ширшу думку, отже, його частини пов'язано й за змістом, і граматично, й інтонаційно. Власні висновки п'ятикласники звірили з матеріалом підручника, де відшукали додаткову інформацію (про СР з трьома й більше граматичними основами, про сполучні

слова) й установили, яких відомостей про СР бракує (зокрема, у § 20 [22, с. 82–83] не зазначено про особливості інтонування СР, відмінність між простим реченням і частиною СР).

На закріплення отриманих знань із синтаксису СР і вироблення в учнів відповідних умінь (диференціювати просте й СР, СР із безсполучниковим і сполучниковим зв'язком; інтонувати СР; установлювати межі СР і його частин; визначати граматичні основи й засоби зв'язку частин СР; розставляти розділові знаки між частинами СР) спрямовано аналітично-кваліфікувальні вправи (оскільки вони були на текстовій основі, то обов'язково містили завдання, пов'язані з виробленням умінь ТТД):

- **Спостереження-дослідження** (робота в групах, прийом “ПРЕС”). 1. Прочитайте текст пошепки. До якого стилю мовлення він належить? Чому? 2. Які речення переважають у тексті: прості чи складні? Доведіть (граматичні основи підкресліть). Назвіть сполучникові СР. Розставте пропущені розділові знаки й обґрунтуйте уживання їх. 3. З якою метою вжито СР у тексті? Зробіть висновок про роль СР у текстах наукового стилю. 4. Перекажіть текст, уживаючи СР.

КОРИСНИЙ ВИНАХІД

Уявіть велике колесо на обід якого приладнано черпаки. Натиск річкової води крутив колесо у черпаки набиралася вода. Це вже був простий, але універсальний двигун. Спочатку люди його використовували для качання води а згодом – для перемелювання зерна. Так народився водяний млин – річкову воду люди змусили крутити жорна (З часопису).

Уміння виявляти СР в тексті, визначати граматичні основи й вид СР (сполучникове / безсполучникове), аналізувати текст (тема, основна думка, тип, стиль, мікротеми й тематичні речення) і добирати заголовки до нього вчителі формували також за допомогою інтерактивного методу, що дав змогу інтенсифікувати пізнавальну діяльність учнів, сприяв виробленню ТТУ моделювати аргументовану міні-відповідь на мовленнєву, лінгвістичну теми (опис методу “Карусель” див. Додаток 3.1):

- **Експрес-аналіз.** Команда № 1 формує тему тексту, основну думку, виявляє речення, що передає основну думку, добирає заголовки. Команда № 2 визначає тип і стиль мовлення, кількість мікротем і тематичні речення. Команда № 3 виявляє в тексті трое СР, підкреслює граматичні основи їх; визначає тип СР (сполучникове / безсполучникове).

Пастухи принесли до нас лисеня, і ми посадили звірка в порожню комору. Мама налила йому в мисочку молока, але переляканий звірок молоко не пив....

Уночі я прокинувся від дзявкотіння лисеняти. У вікні я побачив, як з кущів вискочила лисиця, прислухалася, крадькома підбігла до комори. Це мати-лисиця вполювала зайченя і принесла лисеняті їжу. Потрапити всередину вона не змогла, так залишила назовні. Дбайлива ж мати! (За Г. Скребницьким)

Репродуктивно-конструктивні вправи допомагали закріпити набуті знання про СР в процесі практичної діяльності, наприклад:

- З кожної пари простих речень утворіть одне сполучникове СР, уникаючи повторів слів у другій частині (використайте займенники або пропустіть слова, що повторюються). Утворені СР запишіть. Обґрунтуйте розстановку розділових знаків. Прочитайте СР, правильно інтонуючи.

1. У неділю ми гуляли парком. Парк дарував нам затишок. 2. Гарно співали щиглики. Щиглики перелітали з гілочку на гілочку. 3. На клумбах квітли айстри-зірочки. Уздовж доріжок квітли хризантем.

Школярі формували вміння поєднувати двоє простих речень в одне СР, використовувати сполучні засоби зв'язку, дотримуючись граматичних норм, що позитивно позначалося на становленні їхньої граматичної компетентності.

Вправи на аналіз синтаксичних і мовленнєвих понять і конструювання висловлювань містили синтетичні завдання (відтворення текстів, створення мікротем або міні-висловлювань). Наприклад, до тексту за Г. Скребницьким запропоновано текстотвірний практикум із такими завданнями:

1. **Моделювання мікротем з описом тварини.** Чи доводилося вам коли-небудь бачити живу лисицю? А маленьке лисеня? Чи запам'ятали ви, яким воно було? Як ви ставитеся до того, що люди утримують диких тварин у неволі? Чому? Яким ви уявляєте лисенятко, якого принесли пастухи? Змоделюйте СР, що описують тваринку, додавши потрібні за змістом слова (упишіть їх на місці пропусків). Яку мікротему доцільно розширити цим описом? Як від цього зміниться текст?

У лисеняти була густа руда ____, яку на грудці прикрашав білий _____. ____ з білою цяточкою на кінці і ____ зовсім короткі, а ____ блискучі, маленькі й дуже сумні. Від страху лисеня тремтіло й відвертало від людей гостру ____, а великі нашірошені ____ притискало.

Довідка: хвостик, мордочка, вушка, шубка, очі, комірець, лапки.

2. **Переказ із творчим завданням.** Перекажіть текст, увівши до нього діалог між сином і мамою.

У результаті учні набули вмінь конструювати СР, усуваючи змістові прогалини, розширювати розповідь художнього стилю описом тварини, усно переказувати текст, уживаючи СР, доповнювати монолог діалогом.

Працюючи над темами **“Пряма мова. Діалог”**, учителі ставили за мету підвести учнів до розуміння схожих і відмінних рис прямої й непрямої мови. Оскільки в підручнику [14, с. 116–119] відповідної інформації не розміщено, п'ятикласникам було запропоновано проаналізувати речення з прямою мовою (*“Прости мені, мамо, за образливе слово”*, – *просить син*) і непрямою (*Син просить у мами, щоб вона простила йому за образливе слово*) і дати відповідь на запитання: 1. В обох реченнях передано ту саму думку чи різні? 2. Чи дослівно передано її? 3. Чи збережено інтонацію в другому реченні? У процесі евристичної бесіди учні з'ясували, що непряма мова – це чиєсь висловлювання, передане не дослівно, без збереження інтонації, але зі збереженням змісту.

Для закріплення знань і формування практичних мовних умінь було рекомендовано вправи на виявлення, пунктуаційне й інтонаційне оформлення

прямої й непрямої мови, розрізнення слів автора й прямої мови. Перебудування прямої мови на непряму супроводжувалося спостереженням із лінгвістичним експериментом: *Прочитайте уривок із казки Ю. Ярмиша “Музичні інструменти” <...> Усно перекажіть текст, замінюючи пряму мову СР. Яке з висловлювань було більш виразним й емоційним? Чому? Зробіть висновок про роль речень із прямою й непрямою мовою в мовленні* (вправу повністю див. Додаток 3.1). Такі завдання сприяли усвідомленню стилістичної ролі непрямої мови (зниження експресивності й образності тексту), доцільному вживанню й правильному інтонуванню її, використанню розділових знаків.

На мотиваційно-опорному етапі педагоги почали долучати учнів до елементів риторичного аналізу, що давав можливість апелювати до їхнього життєвого досвіду, урахувати / формувати систему цінностей, а головне – допомагав побачити в СР дієвий інструмент спілкування, сформувати позитивну мотивацію до ТТД, виховувати відповідальність за мовленнєвий вчинок і покращити культуру спілкування (тексти вправ див. Додаток 3.1):

- Поясніть, чому Славко не підтримав розмови. Які слова можуть допомогти хлопцям порозумітися? Запропонуйте кінцівку до тексту такого змісту.

- Що в цій ситуації відчував Кирило? А Гліб? Чому хлопці посварилися? Які правила спілкування вони порушили? Що слід було зробити Глібові насамперед? Навіщо?... Виправте помилки в спілкуванні Кирила й Гліба, що призвели до сварки. За потреби використовуйте речення: *Мені шкода (жаль, соромно), що... . Вибач, будь ласка, що... Я зовсім не хотів, щоб ... Я вибачаю тебе, бо ...*

- Чи був діалог успішним? Які слова сприяли цьому?

Як наслідок – учні формували ТТУ встановлювати адресата; визначати комунікативну мету й оцінювати ступінь досягнення її; прогнозувати психологічний вплив на співрозмовника; осмислювати зразки поведінки героїв й зіставляти їх із поведінковими нормами нашого суспільства; установлювати доречність і виразність ужитих СР; виявляти слова й вирази-конфліктогени в складі СР; добирати слова й вирази на основі СР, що сприяють налагодженню психологічного комфорту. Саме такі дії над текстом, на думку Н. Голуб, становлять основу текстоцентричного й компетентнісного навчання [15, с. 3].

Для формування вмінь первинної ТТД школярі виконували творчі вправи:

- Складіть і розіграйте міні-діалог, комунікативною метою якого є поділитися з другом (подругою) цікавою історією (прочитаною чи побаченою), що справила на вас велике враження. У діалозі дотримуйтесь правил спілкування і використайте 2 речення (на вибір) *Ти читав (дивився фільм) про те, як ...? Ти уявляєш, як (що) ... ? Ніколи не думав (думала), що Я вражений (вражена) тим, що Мені сподобалося, що (як) ...*

- Використовуючи утворені СР, складіть усне міні-висловлювання “В парку”.
- **Завершення тексту складеною кінцівкою.** Придумайте кінцівку казки (2–3 СР).
- Не міняючи основних складників ситуації, змодельуйте й розіграйте інший діалог між горобчиками, які ведуть розмову як добрі приятелі (3–4 репліки).
 - **Текстотворення-припущення.** Розгляньте ілюстрацію. Кого на ній зображено? Що відбувається? Що відчувають діти? А мама? Як би ви повели себе на місці дітей? А на місці мами? Як ви думаете, яка ситуація передувала цій події? Складіть про це міні-текст, у якому використайте СР.
 - **Складання розповіді за сюжетними малюнками.** Роздивіться малюнки, визначте послідовність їх. За змістом кожного придумайте й запишіть одне СР. На основі СР складіть усне міні-оповідання. Доберіть заголовок до нього.

У результаті поширення тексту окремими мікротемами й структурними компонентами (вступами, кінцівками), складання діалогів і міні-текстів (за малюнком, низкою сюжетних малюнків, картою пам’яті, опорними словами / реченнями) учні набували умінь доцільно використовувати СР у текстах-розповідях та описах художнього стилю.

Отже, на мотиваційно-опорному етапі експерименту формування ТТУ п’ятикласників розпочалося на основі цілеспрямованої роботи з психологічної підготовки їх до сприйняття СР у тексті, належного засвоєння понять *текст* і *СР*, залучення до вторинної ТТД; передбачало поступовий розвиток умінь виявляти СР в тексті, конструювати СР з двох простих, уважно сприймати й адекватно розуміти усні / письмові короткі тексти зі СР, аналізувати структуру й зміст готових текстів. Використання на уроках висловлювань як мовленнєвих взірців сприяло належному усвідомленню текстових і стильових ознак, форм і типів мовлення, допомагало зорієнтуватися в ситуації спілкування. Провідними методами навчання стали елементи мовностилістичного, комунікативного, риторичного аналізу тексту (за планом, схемою, низкою запитань), спостереження за СР і текстом, евристична бесіда, система вправ на текстовій основі зі СР, інтерактивний метод (ПРЕС, карусель, карта пам’яті, ситуаційне моделювання). Серед прийомів дієвими були такі: спрямоване читання / аудіювання, аналіз ситуації спілкування, аналіз / добирання заголовка, формулювання теми й основної думки тексту, членування тексту на мікротеми, виявлення тематичних речень, прогнозування розвитку сюжету, відновлення реплік діалогу, моделювання / доповнення мікротеми СР, розпізнавання в тексті СР, розрізнення простого й СР,

установлення меж частин СР, розстановка розділових знаків у СР, поєднання двох простих речень в одне СР.

З метою перевірки рівня набутих учнями 5-х класів знань про текст і СР, сформованих ТТУ, наприкінці першого етапу експериментального навчання проведено *контрольні зрізи* в ЕГ (172 учні) і КГ (166 учнів). Школярі виконували тестові завдання, аналізували текст (а) добирали заголовки, визначали структурні елементи, мікротеми, тематичні речення, членували на абзаци, складала план; б) виявляли СР, конструювали СР із двох простих, заміняли пряму мову непрямою); доповнювали монолог діалогом зі СР (Додаток К.1).

Згідно з отриманими даними (табл. Л.1.2, Додаток Л.1) після завершення І етапу експериментального навчання загальний показник рівнів сформованості ТТУ учнів 5-х класів в ЕГ порівняно з КГ підвищився на 7,32%. Це засвідчило ефективність методики, що передбачала системне використання різностильової текстової основи як засобу активізації ТТД учнів (насамперед вторинної) на різних уроках, закріплення й актуалізації набутих знань про СР і текст протягом усього періоду навчання, збільшення частки конструктивних, проблемних, дослідницьких і мовленнєвих завдань, органічне поєднання традиційних методів навчання із сучасними, й заклала основи для формування ТТУ учнів на другому етапі експериментального навчання.

3.2.2. Практично-формувальний етап (6–8-й класи). На другому (практично-формувавальному) етапі впровадження експериментальної методики школярі планомірно опрацьовували текст і СР у зв'язку з навчальним матеріалом із морфології й синтаксису простого речення. Завдання формувати в учнів ТТУ вторинної ТТД лишалось актуальним, але ми брали до уваги, що обсяг готових висловлювань має збільшуватися, структура й зміст ускладнюватися, передбачали введення текстів нових стилів (з 6-го класу – офіційно-ділового, із 7-го – публіцистичного [32]). Накопичення нових знань про частини мови й просте речення дало змогу розширити схему мовностилістичного аналізу тексту, доповнити її завданнями на стилістичний

експеримент і стилістичне редагування. Учні аналізували СР і текст, мовні засоби й види міжфразного зв'язку, визначали / оцінювали виражальні можливості й текстотвірну роль СР і синтаксичних синонімів їх, спостерігали за інтонаційним оформленням СР із більшим ступенем самостійності й меншими часовими витратами. Провідним видом первинної ТТД на цьому етапі стало відтворення текстів різних форм, стилів, типів і жанрів, що містили СР. Це збагачувало граматичний склад мовлення школярів і заклало основу для самостійного створення висловлювань із доцільним використанням СР на третьому (завершальному) етапі.

У сучасній лінгводидактиці науково обґрунтовано й перевірено ідею навчання морфології з проекцією на синтаксис (О. Біляєв [2], Н. Дика [20], Г. Лещенко [26], М. Пентиліук [29], С. Омельчук [37]). Система роботи на таких засадах не лише сприяє засвоєнню теоретичного матеріалу з морфології через показ синтаксичних особливостей різних частин мови, а й дає змогу ознайомити учнів із роллю різних частин мови в побудові СР, стилістичним використанням їх, проілюструвати закономірності й механізми творення тексту за участю СР. Тому під час опрацювання розділу **“Морфологія”** в 6–7-х класах школярі вдосконалювали знання про граматичне й лексичне значення слів; покращували вміння визначати синтаксичну й текстотвірну функцію різних частин мови (у складі СР), конструювати СР, дотримуючись у поєднанні слів граматичних норм; глибше пізнавали явище синтаксичної синонімії; формували ТТУ прогнозувати зміст, стиль і тип мовлення, ставити запитання й давати чіткі відповіді, вибирати доцільний вид аудіювання, виділяти головну й другорядну інформацію, сприймати й розуміти фактичний зміст текстів, виразно читати, аналізувати, відтворювати їх різними способами (детально, вибірково, стисло).

Оскільки в розділі **“Морфологія”** із синтаксисом СР найбільш тісно пов'язані теми **“Питальні й відносні займенники”**, **“Дієслово”** і **“Сполучник”**, опис перебігу експериментального навчання в 6–7-х класах представимо в контексті матеріалу цих тем. Зважаючи на визначений обсяг дисертації, відіб'ємо й прокоментуємо лише основні позиції авторської методики.

Особливість теми *“Питальні й відносні займенники”* зумовила необхідність проілюструвати функцію відносних займенників у сполучниковому СР і роль СР у мовленні. Для цього використано метод спостереження:

- **Дослідження-зіставлення.** 1. Дослідіть, речення якої синтаксичної будови переважають у кожному тексті? Який із текстів є більш граматично багатим і стилістично виразним? Чому? У чому полягає роль СР у мовленні? 2. У другому тексті виявіть займенники. До якого розряду за значенням належать ті, що поєднують частини СР? До якого виду належать ці СР (сполучникові чи безсполучникові)? Сформулюйте висновок про роль відносних займенників у побудові сполучникових СР.

Мова наша – українська. Нею ми розмовляємо й думаємо. Без неї ми не мислимо свого існування. Рідна мова – неоціненний скарб. Її всім потрібно берегти як зіницю ока.

Мова наша – українська. Це мова, якою ми розмовляємо й думаємо, без якої ми не мислимо свого існування. Рідна мова – неоціненний скарб, що всім потрібно берегти як зіницю ока.

Учні відзначили, що СР дають змогу мовцеві висловити всі нюанси складної думки цілісно, сприяють стилістичній виразності мовлення, й усвідомили роль відносних займенників – здатність поєднувати частини сполучникових СР. Оскільки відносні займенники беруть участь в організації СПР, то ми рекомендували вчителям звернути увагу школярів на різну стилістичну роль СПР з підрядними означальними частинами (без називання терміна), запропонувавши їм зіставити два тексти різних стилів:

- 1. Прочитайте тексти, заповнюючи змістові прогалини словами з довідки. 2. Визначте стиль мовлення. Виявіть сполучникові СР (основи підкресліть), схарактеризуйте засіб зв'язку між частинами їх. У чому полягає роль таких СР у текстах наукового стилю? А художнього?

I. Найпопулярнішими спортивними змаганнями в Стародавній Греції були ігри в Олімпії, що дістали назву ____. Ігри проводилися раз на ____ роки і були присвячені ____. За переказами, ці змагання започаткував сам _____. Усі, хто бажав узяти участь в іграх, готувалися в спеціальних _____. На час змагань, які тривали ____ днів, припиняли чвари та війни між державами (З підручника).

Довідка: Геракл, Олімпійські, п'ять, чотири, Зевс Олімпійський, школи.

II.

*Дух хортингу гартується для сили,
Яка не буде осторонь біди.
Якої б допомоги не просили –
На поміч не вагаючись прийди!*

*Дух хортингу гартується в падіннях,
В поразках, що тебе збивають з ніг,
В проблемах, від яких нема спасіння,
Щоб цінував життя та вийшов з них...*

*В спортивному двобої головніше –
Незламна сила волі й дух бійця,
В житті ж перемагає не сильніший,
А той, хто йти готовий до кінця.*

Шестикласники дійшли висновку, що аналізовані СР з відносними займенниками в текстах художнього стилю підвищують образне й емоційне звучання, а в наукових текстах оформлюють означення більш повно й логічно.

З метою формування в учнів ТТУ поєднувати прості речення в одне СР за допомогою відносних займенників, уникати невмотивованого повтору слів було запропоновано вправи на конструювання СР:

- 1. Прості речення поєднайте в одне СР, уникаючи невмотивованого повтору однакових слів. Дослідіть, слова якої частини мови виступають засобом зв'язку їх. Сконструйовані СР запишіть, поясніть уживання

розділових знаків. 2. Визначте стиль і тип мовлення. Чи є текст завершеним? Якої структурної частини бракує? Якою, на вашу думку, могла бути кінцівка казки? Допишіть її (... , а Воно побігло слідом). 3. Усно перекажіть текст, уживаючи СР. 4. **Конструювання реплік складної синтаксичної будови.** Чому Щастя залишилося з хлопцем? У чому полягає найбільше щастя особисто для вас?

КАЗКА ПРО ЩАСТЯ

[Ходило Щастя світом і виконувало бажання всіх. Усі траплялися Йому на путі]. [Якось провалилося Щастя в яму. З ями не змогло вибратися]. Люди почали приходити туди і загадувати бажання. [Люди все одно не допомогли Щастю. Бажання людей були виконані].

[Одного разу до пастки зазирнув незвичайний хлопець. Хлопець запитав]:

– А тобі, Щастю, чого хочеться?

– Звільнитися.

Хлопець допоміг Щастю вибратися і пішов своєю дорогою, а Воно... (З кн. “Веселка притч”).

Завдання 2–3 допомагали учням оволодіти ТТУ визначати стиль, тип мовлення, основні ознаки й структуру тексту, відтворювати тексти-розповіді й конструювати СР-кінцівки. Останнє – стимулювало до висловлення власної думки з використанням СР. Тобто робота над текстом була комплексною.

У процесі вивчення **дієслова** важливо було проілюструвати роль видо-часової єдності дієслів-присудків як мовного засобу міжфразного зв'язку. Ефективним був метод спостереження (що його супроводжувала евристична бесіда) під керівництвом учителя:

- **Спостереження-редагування.** 1. Прочитайте текст. Визначте час і вид дієслів. Яку закономірність ви помітили? Чи можна останній абзац уважати кінцівкою тексту-взірця? Чому? Поясніть, чому єдність видо-часових форм дієслів-присудків є засобом зв'язку речень у тексті. виправте видо-часові характеристики дієслів останнього абзацу так, щоб відновити граматичну зв'язність тексту. 2. Які речення переважають у тексті: прості чи складні? З якою метою автор ужив їх у висловлюванні? Зробіть висновок про активність використання СР у наукових текстах і роль їх. Розставте пропущені розділові знаки в СР. 3. Зредагований абзац запишіть, замінюючи пряму мову синонімічним СР, частини якого поєднані сполучником *щоб* (у непрямій мові змініть форми стану й особи дієслів).

Княжіння Ярослава стало вершиною могутності Київської держави тому в народі прозвали його Мудрим. Його батько Володимир заклав фундамент а Ярослав звів величну будівлю.

Хоча Ярослав прагнув мирних справ він також звитязно боронив рідну землю від печенігів. Князь не лише зміцнював військову потужність але й улаштував життя в державі за законами.

За його правління напишуть перший писаний звід законів – “Руська правда” що стане найбільшим юридичним добутком і найдавнішим пам'ятником права Київській Русі. “За цією грамотою живіть”, – велить князь (За І. Рибак).

Школярі з'ясували, що в останньому абзаці видо-часову єдність порушено: замість форми минулого часу вжито форми майбутнього й теперішнього. Редагування останнього абзацу й трансформування прямої мови сприяли формуванню ТТУ (відновлювати видо-часову відповідність дієслів у тексті) і граматичних (замінити пряму мову непрямою).

Виробленню вмінь добирати до простих і СР синонімічні їм СР, ураховуючи форми виду й часу дієслів, й обґрунтовувати вибір сприяла вправа “Знайди пару” (вправу повністю див. Додаток 3.2):

- Прочитайте речення в лівому стовпчику, визначте вид і час дієслів-присудків (надпишіть їх). У правому стовпчику виявіть речення, що є синтаксичним синонімом до нього.

Речення	Синтаксичний синонім
1. Небо дихає весною, а жайворонки славлять день.	А. Небо дихало весною, а жайворонки славили день. Б. Небо дихає весною, жайворонки славлять день. В. Жайворонки славлять день, бо небо дихає весною.

У результаті семикласники усвідомили, що синтаксичні синоніми виражають одну й ту саму думку, але оформлюють її різними синтаксичними конструкціями, що в СР-синонімі слід зберігати форми виду й часу дієслів-присудків вихідного речення. Для набуття учнями вмінь самостійно добирати синтаксичні синоніми, дотримуючись видо-часової відповідності дієслів, учителі використали конструктивну вправу:

- **Конструювання-обґрунтування.** Визначте вид речень за будовою, вид і час дієслів-присудків. Доберіть до речень синтаксичні синоніми-СР, зберігаючи граматичні форми часу й виду дієслів. Вибір обґрунтуйте: 1. *Навчай інших – і сам навчишся.* 2. *Людей питаєш – розум маєш.* 3. *Незнайко на печі лежить, а знайко дорогою біжить.* 4. *Сила не візьме – розум надточить.* 5. *Як прийде май, у книжку не заглядай.*

Такі вправи закладали основи для доцільного використання часових і видових форм дієслів у СР як засобу міжфразного зв'язку, розвивали навички самоконтролю, виховували відповідальне ставлення до якості й результату ТТД.

Під час вивчення тем **“Дієприкметниковий зворот”**, **“Дієприслівниковий зворот”** актуальною була робота зі збагачення синтаксичного ладу мовлення учнів СПР, підвищення рівня культури мовлення. Педагоги привертали увагу школярів до синонімії СР і простих речень із дієприкметниковим, дієприслівниковим зворотом. Заміняти названі речення учні вчилися в процесі стилістичного експерименту (вправу повністю див. Додаток 3.2):

- **Спостереження-стилістичний експеримент.** Прочитайте текст <...>. Речення з дієприкметниковими, дієприслівниковими зворотами й одиничними дієприслівниками замініть синонімічними їм СР. Як змінилося стилістичне звучання тексту? Який варіант ви використаєте в розмові з другом? Який можна розмістити в підручнику етики? Визначте виражальні можливості СР і простих, ускладнених зворотами.

ПРАВИЛА ПОВЕДІНКИ ЗА СТОЛОМ

Деякі правила етикету зумовлені естетикою. Узявши серветку, призначену для індивідуального користування, розгорніть її. Захищаючи костюм від крапель і бризок, покладіть серветку на коліна. <...> Привчена до правил поведінки з дитинства, людина зрілого віку ці навички буде виконувати автоматично.

Школярі з'ясували, що вибір певної синтаксичної конструкції з-поміж синонімічних залежить від комунікативної мети й складників спілкування; упевнилися, що прості ускладнені речення є більш економними, точними й надають тексту наукового звучання, а синонімічні їм СПР навпаки –

розмовності й розлогості. Це сприяло усвідомленню стилістичної ролі СПР і розвитку ТТУ доцільно вживати їх, ураховуючи ситуацію спілкування.

Широкі дидактичні можливості для формування ТТУ учнів у зв'язку із синтаксисом СР мала тема **“Вживання сполучників у простому і СР”**. Щоб сприйняття навчальної інформації про сполучник як частину мови було вдумливим, експериментатори запропонували учням опрацювати текст підручника під редакцією М. Пентилюк [47, с. 217–218], використовуючи прийом читання з маркуванням (за [45, с. 29–35]). Школярі поінформували про ознаки сполучника, його синтаксичну й текстотвірну роль, групи за значенням і способом уживання, спільні й відмінні від прийменника риси, сформулювали висновки.

Набуті знання семикласники закріплювали й поглиблювали, виконуючи вправи. Аналітично-кваліфікувальні вправи містили проблемні запитання, вибіркові, розподільні, дослідницькі, ігрові завдання, спостереження за мовним матеріалом. Вони були спрямовані на формування вмінь виявляти, диференціювати й характеризувати сполучники, визначати їхню роль у тексті, стилістичні й текстотвірні можливості ССР і СПР у текстах різних стилів; розрізняти омонімічні сполучники, сполучники *щоб, якби, якщо, проте, зате* – від однозвучних слів, СР і прості з однорідними членами, поєднаними сполучниками; установлювати смислові відношення між частинами сполучникових СР, як-от:

1) Дослідіть, які сполучники вжито в тексті: сурядні чи підрядні. Як це пов'язано зі стилем і типом мовлення? Яку роль виконують сполучники? Сформулюйте висновок про роль сполучникових СР у текстах-описах художнього стилю. 2) Розподіліть речення у дві колонки: у першу – прості, у яких сполучники поєднують однорідні члени речення, а в другу – ті, у яких сполучники поєднують частини СР. 3) Виявіть у тексті сполучникові СР. З'ясуйте, у яких із них частини поєднано сполучниками, а в яких – словами інших частин мови. 4) Прослухайте текст, виявіть три СР, частини яких поєднано сполучниками підрядності, і запишіть їх із пам'яті. Визначте розряди сполучників за значенням. 5) Установіть, які виділені слова є сполучниками, а які – однозвучними їм словами. Які прийоми вам допоможуть виконати це завдання якнайкраще? 6) Як, на вашу думку, доцільно розставити розділові знаки в СР зі словами *для того щоб, тому що, у той час як, незважаючи на те що, після того як*? Чим зумовлено ваш вибір? Установіть межі частин СР, назвіть сполучники, складіть інтонаційний рисунок, підготуйтеся до виразного читання.

Перевірку рівня засвоєння відомостей про сполучник як частину мови здійснено за допомогою інтернет-ресурсу LearningApps.org [52] (Додаток 3.2).

Репродуктивно-конструктивні вправи мали на меті сприяти формуванню в учнів умінь поєднувати прості речення в одне сполучникове СР, беручи

до уваги смислові зв'язки між його частинами, стилістично доцільно замінити в СР сполучники синонімічними, конструювати за поданим початком ССР і СПР, використовувати сполучник як засіб зв'язку СР у тексті й засіб творення антитези на основі СР. Такі вправи в достатній кількості містить підручник колективу авторів під редакцією М. Пентилюк [47] (впр. 405, 408, 412, 416, 417, 418, 432, 434, 435, 437.3), тому вчителям було рекомендовано використовувати їх. Дидактичний ресурс навчальної книги посилили вправи, що унаочнюють виражальні можливості сполучникових СР із сурядними й підрядними сполучниками. Наприклад, роль складених сполучників підрядності в текстах наукового стилю учні 7-х класів усвідомили, здійснивши комунікативний експеримент (вправу повністю див. Додаток 3.2):

- 1. Прочитайте текст, з'ясовуючи значення слів. Визначте стиль мовлення (думку доведіть). Назвіть складники ситуації спілкування. <...> Сполучники якої будови переважають у тексті? Чому? Як їх слід писати?
- 2. **Ситуація-комунікативний експеримент.** Під час тижня екології в школі вам доручили підготувати повідомлення для учнів 5-го класу. На основі тексту підготуйте його так, щоб зміст став більш доступним для розуміння слухачів і зацікавив їх... Зробіть висновок про виражальні можливості складених сполучників підрядності й синонімічних їм у текстах наукового стилю.

Льон – луб'яне волокно. Через/те/що міцність лляного волокна під час намокання не зменшується, з нього здавна робили рибальські сіті. Нині льон – незамінний матеріал для пошиття літнього одягу, платтів, блузок, тому/що він не линяє, як шовк, і не втрачає форми, як трикотаж. Не/зважаючи/на/те/що льон має природне походження, структура його волокон непридатна для життєдіяльності бактерій (З часопису).

Беручи до уваги нові складники ситуації спілкування (адресат, адресант, обставини, мета), школярі замінили сполучники *через те що, тому що, у зв'язку з тим що, незважаючи на те що* синонімічними простими й установили, що СР зі складеними сполучниками надають тексту книжності й офіційності, а з простими сполучниками *бо, хоча* – розмовності. Завдання сприяло виробленню вмінь визначати стиль мовлення, орієнтуватися в ситуації спілкування, гнучко реагувати на зміни складників її, доцільно вживати СПР зі складеними й простими сполучниками, надавати науковому текстові доступності й розмовності.

На другому етапі експериментального навчання творчі завдання на продукування текстів були як невід'ємними елементами вправ, так і самостійними вправами, як-от (повні тексти й опис методики див. Додаток 3.2):

- **Конструювання початку тексту з опорою на СР-кінцівку.** 1. Прочитайте речення. Визначте їхнє можливе місце в тексті (вступ, основна частина, кінцівка). Думку обґрунтуйте. Слова якої частини мови виділено? У чому полягає їхня роль у тексті? 2. Спрогнозуйте тему, основну думку кожного висловлювання, визначте тип і стиль мовлення. 3. Запропонуйте власний початок, щоб текст набув структурної й змістової завершеності.

- ... *Отже, усі ознаки свідчать, що текст належить до офіційно-ділового стилю.*

- Розумію, що від такої краси не відвести очей.

• **Складання опису природи за початком.** 1. Прочитайте фрагмент висловлювання. Визначте його тип, стиль мовлення й можливе місце в структурі цілісного тексту. 2. Визначте будову тематичного речення. Зробіть висновок про можливість СР розгортати тему висловлювання. 3. З'ясуйте, про яку пору року йдеться. Продовжте уривок описом негоди в степу, використовуючи СР, дотримуючися стилю мовлення й зберігаючи вищо-часову відповідність дієслів-присудків (3–4 складних речення).

Не завжди південні степи бувають такі ласкаві, умиротворені, як зараз, коли під тихою зливою сонця поля наливаються врожаєм, а садки рясніють плодами. Буває, що степ виявляє свій неприборканий, буйний норів (О. Гончар).

• **Розгортання змісту мікротемі.** Прочитайте початки текстів. Які емоції викликали вони у вас? Завдяки яким мовним засобам авторам вдалося передати своє ставлення до зображуваного. Визначте: 1) стиль і тип мовлення; 2) частиномовну належність виділених слів; 3) їхню роль у побудові тексту. Запропонуйте власне продовження (2–3 складних сполучникових речення).

- *Сніги замітали батьківську домівку, і вона ледь блимала невеличкими вікнами з-під сивих брів. А коли приходила весна, ... (За І. Цюпою).*

- *Приходить до тебе вітер із твоєї молодості, й ти слухаєш його так, як можеш слухати найрідніший голос. Бо теплий голос вітру розказує тобі щось трепетне й незбагненне, а ... (За Є. Гуцалом).*

Виконання творчих вправ і завдань забезпечувало формування в учнів ТТУ відтворювати, доповнювати й створювати тексти (наукового, художнього, офіційно-ділового стилів; описів, розповідей, роздумів), доцільно використовувати текстотвірний потенціал виучуваних частин мови в складі СР, формували текстотвірну компетентність, граматичну й правописну грамотність. Для ЕГ ми рекомендували нестандартні й ігрові вправи “Історична версія”, “60 секунд”, “Намісто”, “Твір-перевтілення”, “Вільний диктант”, “Твір-асоціація”, “Я – світляр”, “Німий диктант” та ін. (див. Додаток 3.2), наприклад:

• **“Історична версія”.** Існує легенда, що скіфи, які населяли територію сучасної України з першої половини VII ст. до н. е., одного разу ворогам, замість листа, надіслали птаха, мишу, жабу й п'ять стріл. Як ви думаєте, про що мав повідомити цей “лист”? Своє припущення оформіть 3–4 СР з відносними займенниками.

• **“60 секунд”.** Учні готують повідомлення на лінгвістичну тему, на яке відведено 1 хвилину. Перемагає той, хто говорить логічно, послідовно, без тривалих пауз і наводить влучні власні приклади. Якщо умову не дотримано, то слово надають іншому учасникові.

• **Твір-перевтілення.** Уявіть, що ви – зима (весна, літо, осінь); кульбабка (пролісок, волошка); метелик (горобчик, ластівка, бджілка); Україна (старе місто, вулиця, шкільне подвір'я) і под. Що ви відчуваєте? Який у вас настрій? Що хочете сказати людям? Напишіть міні-твір “Я – зима”, “Я – кульбабка” й под., у якому передайте людям свій настрій і почуття.

Вони стимулювали ТТД, дозволяли послабити психологічну скутість учнів, розкрити їхній творчий потенціал, розвинути уяву, спостережливість, збагатити емоційну сферу, спонукали до пошуку незвичайного у звичайному.

У результаті текстоцентричного навчання морфології у зв'язку із синтаксисом СР школярі набули таких умінь: досягати зв'язності висловлювання, дотримуючись у СР вищо-часової відповідності дієслів-присудків; надавати тексту розмовності, заміняючи прості речення з дієприкметниковими й дієприслівниковими зворотами синонімічними їм СР;

доцільно вживати СР, частини яких поєднані відносними займенниками та сполучниками, – для оформлення опису художнього й наукового стилів, а також СР, частини яких поєднані складеними сполучниками, – для оформлення наукового й офіційно-ділового стилів; точно передавати різноманітні смислові зв'язки між СР та їх частинами за допомогою сполучників. Отже, навчання морфології мало когнітивно-комунікативну спрямованість, що дало змогу ознайомити учнів із роллю займенників, дієслів і сполучників у побудові СР і тексту, з прийомами диференціювання виучуваних понять від схожих, сприяло розвиткові умінь конструювати СР, добирати синтаксичні синоніми, усвідомлювати структуру тексту, розуміти фактичний зміст, відтворювати й створювати тексти заданих параметрів, коригувати якість ТТД.

З 8-го класу учні почали ґрунтовно опановувати синтаксичну систему української мови. З огляду на те, що конструктивні особливості частин СР збігаються з простим реченням, актуальним завданням для нашого дослідження було допомогти школярам здобути міцні знання про закономірності внутрішньої організації простих речень, виражальні можливості СР, синонімічних простим, а головне – зрозуміти “особливості пристосування їх до мовленнєвої ситуації й комунікативної мети...” [35, с. 17].

Зокрема, під час опрацювання теми **“Порядок слів у реченні. Логічний наголос”** методом спостереження восьмикласники усвідомлювали зумовленість порядку слів у СР його комунікативною структурою:

- 1. Прослухавши заголовок тексту, спрогнозуйте його основну думку. Скоригуйте її після прочитання. Як ви зрозуміли вислови “сезонні ліхтарі” й “лицарська одвага”? До якого стилю мовлення належить текст? Доведіть. <2...> 3. Визначте порядок слів у кожному простому реченні й у кожній частині СР. Обґрунтуйте доцільність інверсії. Установіть, які слова є найбільш емоційно й комунікативно значущими. Виразно прочитайте текст, виділяючи логічним наголосом їх. 4. Письмово перекажіть текст із пам'яті, уживаючи СР.

НЕСКОРЕНИЙ

Василь Стус – зірка української літератури. Її не бачили коли небосхил був засліплений сезонними ліхтарями. Один Господь знає як дорого заплатив Стус за незрадливу любов до Батьківщини. То був чоловік який ніс іскру Божу з гідністю і лицарською одвагою (Є. Сверстюк).

Школярі набували ТТУ прогнозувати основну думку тексту за заголовком, визначати стиль; обґрунтовувати інверсований порядок слів у СР її не бачили, заплатив Стус, іскру Божу (акцентує увагу читачів на значущих словах, надає

експресивного звучання), інтонувати СР, виділяючи голосом комунікативно вагомі слова, відтворювати публіцистичний текст, уживаючи СР.

Пов'язані з порядком слів поняття комунікативного синтаксису *відоме й нове* для розуміння восьмикласників є непростими. Тому з метою формування в них умінь виявляти й відновлювати порушений порядок слів у частинах СР учителі зверталися до комунікативного редагування, наприклад: *Прочитайте текст.<...> Виявіть речення, у яких смисловий зв'язок порушено через порядок слів. Відновіть його, орієнтуючися на комунікативну мету речення. виправлені речення вишиїть, надпишіть відоме й нове. Які слова й чому слід виділити голосом? Приготуйтеся до виразного читання* (вправи на основі текстів “Дитинство Лесі” та “Слово про матір” повністю див. Додаток 3.2).

Школярі усвідомили, що на початку частини СР (як і в простому реченні) частіше ставлять відоме, а наприкінці – більш важливу інформацію (нове); у тому ж разі, коли комунікативно вагоме слово стоїть на початку чи в середині частини СР, то логічний наголос на ньому посилюють, а всю частину інтонують більш напружено. Отже, засвоєння понять *порядок слів, логічний наголос* супроводжувалося дослідницькою діяльністю учнів (за координування й фасилітативної підтримки вчителя), що давало їм змогу краще опанувати синтаксичну теорію й набути ТТУ комунікативно доцільно вживати СР.

Односкладні й неповні речення – синтаксичні одиниці, специфічні за будовою і змістом, що й визначає певну складність теми **“Односкладні й неповні речення як частини СР”**. Підпорядковані закону економії мовних засобів, односкладні речення як частини СР поширені в усіх стилях, тому вміння вправно вживати їх відбивається на рівні ТТУ учнів. Роль СР із називними, означено-особовими, неозначено-особовими й безособовими частинами в художніх, наукових й офіційно-ділових текстах учні визначали методом спостереження, який підсилювала евристична бесіда (повний текст вправи див. Додаток 3.2):

- До якого стилю й жанру належить кожен текст? Чому? Виявіть СР з односкладними частинами (назвіть тип односкладних частин, думку обґрунтуйте). Які з названих СР розгортають тему? Утворюють стилістичні фігури? Яку роль СР з односкладними частинами виконують у різних стилях мовлення?

1. *Води із очерету хлюпавиця, І місяця над очеретом ріг, Й Дніпро, і сад, і сонна блискавиця, Та неба сонь, та синя сонь доріг (М. Вінграновський).*

2. *...У відповідь на Ваш запит повідомляємо, що дію фінансового контракту з ВАТ “Люкс” подовжено на два роки, додаткову угоду укладено згідно з чинними законодавчими актами. Щиро сподіваємося на плідну співпрацю з Вашим колективом, розглянемо актуальні пропозиції...*

Школярі досягли розуміння, що: 1) активність односкладних частин СР у вираженні експресивно-сміслових відтінків зумовлюють їхні структурно-семантичні особливості; 2) функціонування кожного типу односкладних речень у різних стилях має свої особливості. Також з’ясували, що СР з будь-якими односкладними частинами можуть розгортати тему / мікротему текстів усіх стилів, утворювати синтаксичні фігури.

Репродуктивно-конструктивні вправи передбачали формування ТТУ комунікативно виправдано заміняти двоскладні частини СР односкладними:

1. Прочитайте текст. Визначте, чи є у виділених реченнях уживання двох головних членів комунікативно виправданим. Виділені речення замініть односкладними. Який із двох текстів є більш виразним і досконалим? Зробіть висновок про стилістичну роль односкладних речень у висловлюваннях. 2. Зредаговані речення випишіть. Визначте граматичну форму вираження головних членів і типи односкладних речень.

Що, на вашу думку, спільного в школярів, студентів і, уявіть собі, депутатів? Я вже мовчу про собак. Мабуть, ви ніколи не здогадаєтеся: канікули! Історія цього слова сягає сивої давнини, отож ми перенесемося до Стародавнього Риму... (З часопису) (повний текст вправи див. Додаток 3).

Продуктивних ТТУ учні набували під час виконання творчих вправ, доповнюючи описи й роздуми змодельованими тематичними СР з односкладними частинами, створюючи художні описи, роздуми наукового й публіцистичного стилів:

• **Творче моделювання.** 1. Прочитайте мікротеми. Визначте можливе місце їх у структурі тексту (вступ, основна частина, висновок), стиль, тип мовлення й тематичне речення (схарактеризуйте його будову). 2. На місці дужок поширте СР так, щоб воно розгортало тему / основну думку висловлювання. Зробіть висновок про роль СР у побудові тексту: *Шануй і поважай матір і батька: вони дали тобі життя, своєю працею і піклуванням вони несуть тобі радість. Не забувай, що (...)* (За В. Сухомлинським).

• **Творче моделювання.** 1. Прочитайте речення, визначте їхню синтаксичну будову і тип односкладної частини. 2. На основі тематичного СР складіть міні-текст (спрогнозуйте зміст, стиль і тип мовлення): 1. *Пригадаймо, які основні ознаки тексту ми знаємо.* 2. *Замисліться над тим, чи правильно ви розподіляєте свій час.* 3. *Подивись, які вишукані форми має миколаївський Будинок з атлантами!*

Для того щоб восьмикласники усвідомили головні ознаки, за якими виділяють неповне речення й диференціюють його від односкладних, опрацювання синтаксичної теорії вчителі організували як взаємонавчання в змінних групах (опис методу “Навчаючи – учуся” див. Додаток 3.2). У процесі міжособистісної комунікації учні самостійно здобули знання про ознаки неповних речень, особливості двоскладних та односкладних неповних речень, сферу функціонування та їхню роль у мовленні. Аналітично-кваліфікувальні

вправи спрямовано на формування вмінь виявляти виучувані синтаксичні конструкції в тексті, диференціювати їх від СР з повними й односкладними частинами, оцінювати текстотвірні й стилістичні можливості їх. Основний же акцент в ЕГ зроблено на формуванні практичних ТТУ – помічати в текстах публіцистичного, художнього, розмовного стилів невиправдані повтори й вилучати їх, змінюючи граматичну структуру СР, що передбачав зміст репродуктивно-конструктивних вправ:

- **Читання-редагування.** Прочитайте діалог за особами, надаючи йому лаконізму й невимушеності, властивих розмовному стилеві. Як для цього ви змінили граматичну будову реплік? Зробіть висновок про роль СР із неповними частинами в усному мовленні.

- Рада тебе бачити, Вікторе! Куди поспішаєш?

- Привіт, Рито. Я поспішаю до “Старофлотських казарм”, куди переїхав наш краєзнавчий музей.

- А чому ж переїхав краєзнавчий музей?

- Краєзнавчий музей переїхав, щоб звільнити територію Римо-католицького костелу Святого Йосипа...

- **Граматичний диктант.** Прослухайте текст. <...>. Виявіть недоцільно повторені члени речення. Запишіть речення під диктовку, замінюючи другу частину СР неповною. Поясніть уживання тире. Зробіть висновок про роль СР з неповними частинами в мовленні.

Крізь просинюватий серпанок виступали бузкові вали, трохи далі від них виступали старі яблуні, а над кручею виступали терни. Сонце вже зійшло. Воно торкнулося вод спершу під цим берегом, а згодом воно торкнулося вод під низовим. Дніпро зарожевів увесь. А там понаносило паводком усякого добра. Той куц на лисицю схожий, а дубчик схожий на чаплю на одній нозі (За Г. Тютюнником).

Такі вправи допомогли учням набути вмінь удосконалювати змістову й граматичну організацію тексту за допомогою СР. Школярі добре зрозуміли, що з комунікативно-граматичного погляду деформоване висловлювання є негармонійним, а неповні й односкладні речення дають змогу передати думку лаконічно й точно, від чого воно звучить більш природно й експресивно.

Уміння доцільно вживати СР з неповними частинами в мологах і діалогах учителі формували, долучаючи восьмикласників до виконання творчих вправ:

- Складіть діалог на тему “У музеї”, використовуючи неповні речення як частини СР.
- Опишіть у художньому стилі 3–4 СР з неповним частинами (на вибір): 1) шкільний кабінет; 2) центральну вулицю вашого міста (села). Які слова допомагають вам передати ставлення до зображуваного?

Вивчаючи розділ **“Речення з відокремленими членами”**, учні збагачували синтаксичну структуру мовлення синтаксичними синонімами, усвідомлювали виражальні можливості СР, синонімічних простим із дієприкметниковим, дієприслівниковим зворотом і поширеною прикладкою. Аналітично-кваліфікувальні вправи мали дослідницький характер, передбачали спостереження за простими, СР у художніх, наукових, публіцистичних текстах:

- Порівняйте варіанти текстів. Якого вони стилю? Який текст є більш лаконічним? Зробіть висновок про виражальні можливості простих речень із дієприслівниковим зворотом і синонімічних СР.

Театр корифеїв – перший професійний український театр – відкрився 1882 року в Єлисаветграді. Володіючи всіма театральними професіями й будучи дуже талановитою людиною, його засновником став Марко Кропивницький.

Видавши в Києві 1901 року анонімно книгу “Корифеї української сцени”, українські інтелектуали, сприяли тому, що цей децю поетичний термін став із театром нерозривним (З підручника).

Театр корифеїв, що був першим професійним українським театром, відкрився 1882 року в Єлисаветграді. Його засновником став Марко Кропивницький, оскільки володів усіма театральними професіями й був талановитою людиною.

Коли українські інтелектуали в Києві 1901 року видали анонімно книгу “Корифеї української сцени”, то сприяли тому, що цей децю поетичний термін став із театром нерозривним.

Зіставивши синтаксичне оформлення й зміст наукових текстів, учні з’ясували, що СР точніше передають складні думки, а прості речення з дієприслівниковими зворотами є більш лаконічними, відображають обставинні дії й надають текстові книжного звучання. Репродуктивно-конструктивні вправи, що містили завдання на мовностилістичний експеримент і переказ із граматичним завданням, допомогли закріпити здобуті знання, розвинути мовне чуття й сформуванню вміння стилістично доцільно замінити прості ускладнені речення складними, наприклад:

- **Переказ із граматичним завданням.** 1. Виразно прочитайте текст, визначте стиль і тип мовлення. Назвіть дієприкметникові звороти з означуваними іменниками, обґрунтуйте постановку розділових знаків. 2. Перекажіть текст, замінюючи прості речення з дієприкметниковими зворотами синонімічними їм складними. Який із двох варіантів має більш книжне звучання й чому? Зробіть висновок про роль СР у мовленні.

ТАРАСОВА СВІТЛИЦЯ

“Тарасовою світлицею” назвав народ перший скромний музей Кобзаря, створений на Чернечій горі через 20 років після смерті поета. Потім музею не стало. А нині цю непоказну дерев’яну хатину, покриту солом’яною стріхою, знову бачать відвідувачі на Тарасовій горі. “Світлицю” збудовано заново.

“Тарасова світлиця” – це чисте джерело нашої національної гідності, урятоване від намулу безпам’ятства. Це символ величної духовності українського народу, його моральної краси (З часопису).

Вправи на заміну простих речень СР супроводжувалися спостереженням за інтонуванням, виразним читанням. У результаті школярі зрозуміли стилістичну роль СПР, синонімічних простим із відокремленими членами, виробили вміння конструювати такі СПР, ТТУ відтворювати тексти, доцільно використовуючи СПР у мовленні для послаблення книжного звучання. Конструктивні вправи містили й творчі завдання, спрямовані на формування ТТУ розгортати зміст мікротемати тексту-взірця, використовуючи СР:

- **Творче моделювання.** 1. У тексті Є. Дударя визначте кількість мікротем, тему, стиль і тип мовлення. Яке речення передає основну думку тексту? Прочитайте текст уголос, виділяючи абзаци й доповнюючи речення дієприслівниковими зворотами. 2. Перекажіть, замінюючи дієприслівникові звороти частиною СР. 3. Основну частину розширте сполучниковим СР.

Для мене ненависне поняття надлюдина, якої б нації вона не була. Інколи чується щось про український фашизм. Але українці – нація не агресивна. ..., українці завжди шанують їх культурні надбання, пристосовуються до їх традицій,, українці ніколи не принижували їхньої національної гідності. І фашизму українського ніколи не було й не буде (За Є. Дударем).

Довідка: не переробляючи щось на свій копил; живучи між іншими народами на чужих територіях; живучи в чужих країнах, між чужими націями.

На уроках розвитку мовлення в процесі підготовки до творчих робіт учні виконували завдання на визначення ситуації спілкування й міжфразних засобів зв'язку, мовностилістичний аналіз, розширення обсягу лексичного словника, синтаксичну заміну простих і СР, редагування СР з граматичними й стилістичними помилками, відновлення послідовності викладу й усунення змістових прогалин, усне / письмове відтворення й створення текстів різних стилів і типів мовлення. Зокрема, під час роботи у 8-му класі над вибіркоким переказом розповідного тексту з елементами опису пам'яток історії й культури “Пелагеївський монастир” (Додаток 3.2), дієвими були такі завдання:

1. Прочитайте текст. Лексичне значення виділених слів з'ясуйте за тлумачним словником. Схарактеризуйте заголовок.
2. Відновіть послідовність мікротем відповідно до плану...
3. Визначте: складники ситуації спілкування; тему й основну думку; стиль мовлення; які типи мовлення поєднано в тексті, який із них основний, а який – допоміжний.
4. Виявіть мікротему з описом, прочитайте її вголос. Укажіть назви предметів та ознак їх. Установіть вид міжфразного зв'язку в описі й мовні засоби.
5. Які види речень за будовою використано в тексті? Замініть прості речення синонімічними складними. Як від цього змінився текст? У якій ситуації спілкування слід надати перевагу СР? Зробіть висновок про роль простих ускладнених речень і СР у текстах-описах.
6. Перекажіть фрагмент з описом пам'ятки історії й культури, уживаючи СР.

Школярі усвідомили залежність уживання СР і простих ускладнених речень від мети, ситуації спілкування й стилю мовлення, набули стилістичної й текстотвірної вправності. У них формувалися ТТУ уважно сприймати тексти й розуміти їх з одного прослуховування, добирати заголовок, складати план детального переказу й перебудовувати його для стислого (вибіркового), установлювати межі теми й мікротем, виявляти мікротеми інших типів мовлення, визначати основний і допоміжний тип мовлення, розрізнявати основну й другорядну інформацію, відновлювати послідовність мікротем і логічність викладу, забезпечуючи засоби зв'язку, підтверджувати свої міркування прикладами з текстів, переказувати текст стисло й вибірково.

Отже, на другому етапі експериментальної роботи в 6–8-х класах використано різноманітні методи, прийоми й засоби навчання. Найбільш ефективними методами стали спостереження за СР і текстом; мовностилістичний і комунікативний експеримент; пунктуаційно-інтонаційний, комунікативний, мовностилістичний аналіз; евристична бесіда; інтерактивний метод; текстові вправи на конструювання й стилістичне, граматичне, комунікативне редагування СР з виучуваними мовними одиницями; робота

з підручником, а також дослідницькі завдання та прийоми розвитку критичного мислення. Вони були спрямовані на зміцнення мотивації школярів до ТТД, створення середовища, сприятливого для інтелектуальної й творчої активності, ефективної міжособистісної взаємодії; нарощення й поглиблення знань про текст, актуалізування й поглиблення знань про СР; формування стійких ТТУ розуміти, відтворювати (переважно) й створювати тексти через опанування теорії про частини мови, просте речення й текст.

Необхідність отримати об'єктивну інформацію про ступінь ефективності розробленої методики в експериментальному навчанні ЕГ зумовила проведення зрізу на *контрольному етапі експерименту*. У ньому взяли участь учні 8-х класів: 177 осіб ЕГ і 168 – КГ. Мета зрізової роботи – визначити рівень теоретичної підготовки із синтаксису СР і текстознавства (тестові завдання), а також рівень практичних умінь і навичок: аналізувати текст (визначати стиль і тип мовлення, структуру, мікротеми, тематичні речення, вид міжфразного зв'язку, характеризувати заголовки і мовні засоби міжфразного зв'язку), виявляти й аналізувати СР (визначати граматичні основи й засоби зв'язку); конструювати СР за допомогою сполучників сурядності й підрядності, замінити прості ускладнені речення синонімічними СР; вибірково переказувати текст художнього стилю й створювати твір-роздум у публіцистичному стилі (Додаток К.2). Отримані дані засвідчили, що після завершення II етапу експериментального навчання показник рівня сформованості ТТУ учнів ЕГ підвищився на 7,02% порівняно з КГ (табл. Л.2.3, Додаток Л.2). На підставі цього зроблено висновок про доцільність запровадженої спеціальної системи вправ, що дала змогу, по-перше, набуті знання школярів про частини мови, просте, СР і текст перевести в площину активної текстотвірної й когнітивно-комунікативної діяльності через показ і використання текстотвірного потенціалу виучуваних морфологічних, синтаксичних понять і явищ у складі СР; по-друге, закласти підвалини для систематичного вивчення СР в 9-му класі.

3.2.3. Пізнавально-систематизувальний етап (9-й клас). Пізнавально-систематизувальний етап експериментального навчання завершував формування ТТУ учнів основної школи й збігався із систематичним вивченням курсу синтаксису СР, результатом якого мало стати доцільне використання СР у первинній ТТД. Від попередніх етапів він відрізнявся інтенсивним накопиченням нових відомостей про всі структурно-семантичні різновиди СР і текст (пізнавальна діяльність), що їх школярі узгоджували з раніше засвоєними, поглиблювали, коригували й систематизували (систематизування набутих знань). Учителі цілеспрямовано досягали належного засвоєння учнями синтаксичної теорії (структурно-семантичні особливості СР, активність використання їх у текстах різних стилів і типів мовлення) і мовленнєвознавчої (МД, ознаки тексту, стилі, типи мовлення, засоби й види міжфразного зв'язку речень, жанри). Фокус уваги був переміщений на усвідомлення школярами ролі кожного з виучуваних видів СР у побудові тексту та їхніх виражальних можливостей, що слугувало основою для формування ТТУ.

Тому навчання синтаксису СР на цьому етапі було максимально тісно пов'язане зі стилістикою й культурою мовлення, а мовностилістичний аналіз тексту мав більш широкий і глибокий зміст. Якщо в 5–8-х класах учні привчилися бути уважними до СР в мовленнєвому оточенні, визначати загальні ознаки СР і стилів мовлення, то тепер вони використовували схему мовностилістичного аналізу більш самостійно, оцінювали виражальні особливості кожного виду СР (непрямої мови, СР-реплік діалогу, СР, що містять цитати, ССР, СПР з двома і кількома підрядними частинами, БСР, СР із різними видами зв'язку) у текстах усіх стилів і типів мовлення, більш свідомо вибирали доцільну синтаксичну конструкцію з-поміж синтаксичних синонімів. Мовностилістичний аналіз доповнювали прийоми стилістичного експерименту й редагування, а робота із синтаксичними синонімами в текстах різних стилів мала пріоритетний характер.

СР – це особлива синтаксична одиниця, яку граматично організують мовні одиниці нижчих рівнів і яка слугує для формування, вираження й повідомлення думок, емоцій і вольових почуттів. Саме речення є найменшою одиницею

спілкування, що зумовлено предикативністю й інтонаційною завершеністю його. Тому добре розуміння учнями будови СР (також комунікативної), відчуття семантико-стилістичних відтінків СР різних видів і їх синонімів позитивно позначалося на рівні ТТД і загальній культурі мовлення школярів.

Третій етап експериментального навчання розпочинали теми **“Пряма й непряма мова як засоби передачі чужої мови”**, **“Цитата як спосіб передачі чужої мови”**, **“Діалог”**. У попередні роки учні вже набули певних умінь перетворювати діалог і пряму мову на непряму й навпаки, тому в 9-му класі більш актуальним було “з’ясувати, в яких мовленнєвих ситуаціях можна цим користуватися” [43, с. 77]. За допомогою аналітично-кваліфікувальних вправ школярі формували вміння досліджувати виражальні можливості й особливості інтонування прямої і непрямої мови, діалогів зі СР:

- Прочитайте тексти вголос, виявіть спільні й відмінні риси. Який текст є більш виразним та експресивним? Чому? Коли доцільно використовувати текст із непрямою мовою? У чому полягає виражальна роль речень із прямою й непрямою мовою?

Россіні був присутній на виставі опери Моцарта “Дон Жуан”, де одну з головних партій виконував тенор Рубіні. Поруч із Россіні сидів якийсь молодик, який у голос підспівував артистам і заважав своїм сусідам слухати оперу. Зрештою Россіні не витримав і сказав:

- *Який же мерзотник!*
- *Це Ви на мою адресу? – запитав молодик.*
- *Ні, – заспокоїв його композитор, – це я на адресу телення Рубіні, який перешкоджає нам слухати Вас.*

Россіні був присутній на виставі опери Моцарта “Дон Жуан”, де одну з головних партій виконував тенор Рубіні. Поруч із Россіні сидів якийсь молодик, який у голос підспівував артистам і заважав своїм сусідам слухати оперу. Зрештою Россіні не витримав і назвав когось мерзотником. Молодик запитав, чи не на його адресу ця образа. Композитор його заспокоїв, що на адресу телення Рубіні, який перешкоджає їм слухати молодика.

На основі зіставлення двох текстів вони зробили висновок, що діалоги зі СР (як і пряма мова) є емоційно-експресивним засобом, їх використовують переважно в текстах художнього, публіцистичного й розмовного стилів; непряма ж мова (СР) є стилістично нейтральною, до неї варто звертатися для того, щоб точно передати зміст висловлювання без збереження форми.

Репродуктивно-конструктивні вправи сприяли формуванню ТТУ школярів відтворювати детально й стисло наукові, художні та публіцистичні тексти, замінюючи пряму мову непрямою, діалогічну форму – монологічною:

- Схарактеризуйте засоби емоційно-експресивного звучання тексту. Передайте зміст текстів за допомогою непрямої мови. Як змінилося їхнє стилістичне забарвлення?

Якось друзі Володимира Самійленка поцікавилися: “Чому ти не купиш нової парасольки, адже стара вже з дірками?” “Тоді я не знатиму, коли дощ перестав іти”, – відказав поет.

- 1. Прочитайте уривок інтерв’ю з Я. Вакарчуком за ролями. Визначте складники ситуації спілкування, стиль і жанр мовлення, тему й основну думку. 2. Передайте зміст бесіди, замінюючи діалогічну форму монологічною (усно). Як змінилось емоційне звучання тексту? Схарактеризуйте роль СР у діалогічному

й монологічному мовленні. 3. Чи погоджуєтеся ви з думкою, що школярі й студенти можуть змінювати нашу країну, місто, школу на краще? Дайте коротку аргументовану відповідь (ПРЕС, 3–4 СР).

- *Ярославе, якими Ви бачите сучасне українське суспільство?*
- *Українське суспільство не звикло до того, що кожна людина – сам господар своєї долі. Ми звикли, що за нас хтось щось зробить. У мене немає ніяких ілюзій, що вибори президента чи парламенту все вирішать.*
- *А як же важливі кроки в історії, які ніхто, крім них, не зробить? Угода про асоціацію з ЄС?*
- *Так, важливі. Але я боюся, що знову всі чекатимуть дива від влади, а дива не станеться. Тому що диво в іншому. Диво – у щоденній важкій роботі кожної людини над собою... (З часопису).*

Учні набували ТТУ продукувати монологічні й діалогічні висловлювання, ураховуючи / змінюючи обставини спілкування, доцільно вживаючи непряму мову, цитати й СР як репліки діалогу в результаті виконання творчих вправ:

- **Моделювання діалогів за початком.** За початками діалогів визначте складники ситуації спілкування, уточніть обставини (офіційні/неофіційні). Подані діалоги продовжте 7–8 репліками (уживайте СР) і розіграйте.

1. - *Привіт, Настю! Що це в тебе за одяг? – Привіт, Дене! Еге ж яскравий? Це моя робоча форма. На час канікул я влаштувалася працювати промоутером у магазин одягу....*

2. - *Дорий день! Я Вікторія – студентка факультету журналістики. – Добрий день. Чим я можу Вам допомогти? – На час канікул мені потрібна робота...*

- **Продовження тексту цитатами.** Визначте стиль і тип мовлення. Поширте текст. Для посилення його експресивної виразності чи переконливості введіть до змісту цитати (на основі СР) – власні або з довідки.

СУРЖИК

Образна мотивація цього лінгвістичного терміна доволі прозора: суржик – суміш зерна пшениці й жита, жита й ячменю, ячменю й вівса; борошно з такої суміші; елементи двох або кількох мов, об'єднані штучно. <...> Проте зовсім не зерново-борошняний чинник визначив біографію цього слова-поняття, а людський... (З газети).

Довідка: Тих небагатьох, хто говорить правильно, сприймають як диваків і чужаків; власне, у юрбі вони й самі почувуються діаспорою (Віталій Радчук). Слово – зброя. Як усяку зброю, його треба чистити й доглядати (Максим Рильський).

Отже, формування ТТУ дев'ятикласників відбувалось у взаємозв'язку з культурою мовлення й стилістикою, оскільки різні способи передачі авторської мови за участю СР мають певні стилістично-виражальні особливості.

Під час роботи над темою **“СР і його ознаки”** вчителям було рекомендовано врахувати, що учні вже мають засвоєний у 5–8-х класах необхідний мінімум знань про СР, на який слід спиратися для оволодіння теоретичним матеріалом на вищому рівні. Зазначене зумовлювало опрацювання відомостей про сутність СР, види та його характерні ознаки укрупненим блоком із використанням таблиці (Додаток 3.3). Щоб учні усвідомили, що в основі відмінностей простого й СР – не лише синтаксична будова, а й ступінь складності думки, цілісне змістове, граматичне й інтонаційне оформлення її, використано метод спостереження (із зіставленням текстів із простими і СР):

- 1. Визначте, до якого стилю мовлення належать тексти. З'ясуйте, простими чи складними є речення в них (назвіть граматичні основи). Зіставте в текстах: а) синтаксичну структуру речень і складність думки; б) інтонаційну самостійність простих речень і частин СР, інтонаційне оформлення простих і СР; в) смислову самостійність частин СР і простих. 2. Сформулюйте висновок про роль СР у мовленні.

Сучасна наука – це сотні наук. Вони досліджують різні сфери дійсності. Нині посилилися інтеграційні процеси. На їх основі виникають нові синтетичні* дисципліни.

Сучасна наука – це сотні наук, що досліджують різні сфери дійсності. Нині посилилися інтеграційні процеси, на основі яких виникають нові синтетичні дисципліни.

Метод вивчення матеріалу укрупненими частинами (блочний) створив умови для активізації пізнавальної діяльності школярів, забезпечив належну якість і системність знань, сприяв формуванню вмінь дослідницької діяльності й вивільнив час на практичну роботу. За допомогою аналітично-кваліфікувальної вправи учні покращили вміння виявляти СР у тексті й інтонувати їх, обґрунтовувати роль СР у текстах наукового стилю (див. Додаток 3.3). Репродуктивно-конструктивні вправи застосовано для формування вмінь поєднувати прості речення в СР, моделювати різні види СР додаванням частини (вправи повністю див. Додаток 3.3):

- Визначте стиль мовлення. Поєднайте пари простих речень в одне СР, використовуючи потрібні засоби зв'язку й уникаючи повторень слів. Як змінилося після цього звучання тексту? Зробіть висновок про роль СР у текстах наукового стилю: 1. *Миколаївська астрономічна обсерваторія – історичне й наукове надбання нашої держави. Миколаївська астрономічна обсерваторія з 1821 року була першим таким закладом в Україні (яка).* 2. *Адмірал Олексій Грейг створив обсерваторію як морську. Морська обсерваторія забезпечувала Чорноморський флот морехідними картами, навчала штурманів астрономічних методів орієнтування, налаштовувала навігаційні* прилади (щоб)...*

- Утворіть СР указаних видів, продовжуючи подані частини. Підкресліть граматичні основи, розставте розділові знаки. Прочитайте, правильно інтонуючи: 1. *Жодне серйозне питання людство не зможе ефективно вирішити без опертя на науки... (ССР, СПР).* 2. *В умовах швидкого оновлення знань важливим питанням є підготовка висококваліфікованих науковців (БСР, СПР).*

Урок завершувався виконанням творчої вправи, яка сприяла виробленню ТТУ створювати роздум публіцистичного стилю, використовуючи СР: *За тезою напишіть міні-роздум на тему “Досягнення сучасної науки: прогрес чи загроза людству?” (у творі використайте СР) (Додаток І).*

Усвідомлення сутності **ССР** ґрунтувалося на розумінні школярами рівноправності його частин і відомостях про сполучник, засвоєних у 7-му класі [9]. Після актуалізації відповідних знань учнів залучено до виконання аналітично-кваліфікувальних вправ, що містили пошуково-дослідницькі завдання: виявляти ССР в тексті, установлювати функції сполучників сурядності, визначати в мовленні й побудові тексту роль ССР і стилістичних фігур, утворених на базі ССР:

- Прослухайте текст, визначте стиль і тип мовлення. Схарактеризуйте синтаксичну будову тексту. Установіть вид СР і роль сполучників у них. Дослідіть інтонаційний рисунок і будову ССР. Яку синтаксичну фігуру утворюють ССР? Визначте, у чому полягає текстотвірна й стилістична роль ССР. Доповніть опис власним ССР, дотримуючись синтаксичного паралелізму.

Посеред неба гнеться на південь Чумацький Шлях, і між його доспілими зорями тремтить та осипається на край землі срібний пилок. Зі шляху обізвалася неголосна доладна пісня, а потім звякнуло стремено. На обочині поміж старими липами попасалися нерозсідлані коні, а біля грубого, в два обхвати, дерева сиділо кілька воїнів.

У результаті текстотвірної-стилістичного аналізу учні з'ясували, що висловлювання належить до художнього стилю і є описом, містить ССР, які мають схоже інтонування й будову частин (починаються обставинами, порядок головних членів – інверсований), а отже, створюють синтаксичний паралелізм. Завдяки цій фігурі розгортається зміст тексту, з'являється певний ритм і тональність. Школярі зрозуміли, що ССР мають емоційно-стилістичне забарвлення (надають описові медитативності й уповільненості, “панорамності” відображення дійсності).

Виконуючи іншу вправу, учні вчилися прогнозувати місце мікротеми в тексті, визначати роль тематичного ССР у розгортанні змісту мікротеми:

- Спрогнозуйте можливе місце мікротеми в цілісному тексті (початок, основна частина, кінцівка). Проаналізуйте синтаксичну й комунікативну будову тематичного речення. Які слова пов'язують ці речення за змістом? Поширте зміст мікротеми самостійно складеним ССР, дотримуючися стилю й типу мовлення.

Літо збігло, як день, і з невлежаного туману вийшов синьоокий, золотозубий вересень. Він причепив до свого бріль червоний кетяг калини й нитку бабиного літа, заглянув до нашої школи, завзято вдарив у дзвін та й пішов поміж садами в степи крутити крила вітряків (М. Стельмах).

Для набуття дев'ятикласниками вмінь поєднувати прості речення в ССР; замінити сполучні засоби зв'язку частин ССР і цілісні ССР – синонімами; конструювати ССР і відтворювати тексти, використовуючи текстотвірні можливості ССР і зважаючи на комунікативну будову речення, ЕГ було запропоновано спеціальні репродуктивно-конструктивні вправи, наприклад:

- 1. Визначте стиль і тип мовлення, основну думку й тему. Доберіть заголовок, що: а) відповідає основній думці; б) розширює межі теми. 2. Спишіть, поєднуючи частини ССР сполучниками й беручи до уваги смислові відношення. Як змінилися зміст і тональність тексту? Зробіть висновок про роль ССР у текстах художнього стилю. Складіть інтонаційний рисунок ССР. Прочитайте текст виразно.

СОЛОВЕЙКО

*Десь невгамовно виводив свою пісню соловейко. Коли починав заливатися, у горлечку билася маленька співуча намистинка. Короткий свист – ось вона вже вискакувала з дзьобика і стрімко летіла над лісом (**швидка зміна подій**), за нею вискакували такі ж самі намистинки (**зіставлення**), усі вони нанизувалися у довгий невидимий разок (**послідовність**). Потім нитка на тому рвалася, намистинки падали в лунку озера (**послідовність**) (За Б. Комаром).*

- Визначте відоме й нове. З наведених у довідці слів змоделюйте другу частину ССР з різним порядком слів, беручи до уваги актуальне членування попередньої. Який із текстів звучить більш гармонійно з комунікативного погляду? Поясніть доцільність інверсії.

1.1. Біліє розквітла акація, а над нею ... Вбралися в пишині вінки дерева, і місячної ночі ...

2.1. Розквітла акація біліє, а над нею ... Деревя вбралися в пишині вінки, і місячної ночі ...

Довідка: 1) звук, зрідка, прокочується, бджолиний; 2) заснути, п'яний, не, аромат, дає.

- Яку тональність має звучання цього тексту? Завдяки чому її досягнуто? Поясніть доцільність інверсованого порядку головних членів. Спишіть текст, поєднуючи прості речення в ССР. Які речення, на вашу

думку, поєднувати комунікативно не доцільно? Чому? Схарактеризуйте смислові відношення між частинами утворених ССР.

Край шляху, у долині, догоряє вогнище. Білий димок, хвилюючись, здіймається догори понад чумацьким табором. Табір ще спить. Степова тиша жадливо підхоплює всі звуки. Сопуть ситі воли, жвакаючи росяну траву. Деся за комишами в озері крякають жаби. Гуде бугай... Табір ще спить (За М. Коцюбинським).

Синтаксичний матеріал учні змінювали в контексті, тому мали змогу спостерігати за семантичними, граматико-стилістичними, інтонаційними, комунікативними особливостями, що з'являлися внаслідок таких перетворень. Робота сприяла покращенню навичок контролю за ТТД, підвищенню рівня мовленнєвої культури дев'ятикласників і розвитку мовного чуття.

Вправи містили творчі й ситуаційні завдання на доповнення, розширення, продукування міні-текстів і стилістично доцільне використання ССР, наприклад (тексти вправ див. Додаток 3.3):

1. Доповніть опис двома ССР, дотримуючись синтаксичного паралелізму. 2. Поширте зміст мікротемою із ССР, дотримуючись стилю й типу. 3. **Ситуація.** Вас запросили на засідання комітету шкільного самоврядування, присвяченого проблемі вироблення командного стилю роботи. Підготуйте до засідання короткий виступ “Як працювати в команді”, використовуючи складені ССР. 4. Розгорніть тематичне речення, уживаючи ССР-антитезу.

Засвоюючи теорію про **СПР**, учні спостерігали за текстами зі СПР і ССР:

• Визначте стиль і тип мовлення. Порівняйте тексти. Які відмінності в синтаксичній структурі та змісті їх винявили? Які речення більш чітко передають взаємозумовленість явищ дійсності: ССР чи СПР? Завдяки чому?

1. **Коли** в 70-х роках О. Потебня зацікавився “Одисеєю”, у нього виникла думка перекласти її українською мовою. 2. **Хоча** Олександр Опанасович був одним із найкращих знавців української мови, він готувався до цієї роботи довго й старанно. 3. **Після того як** учений простудіював оригінал поеми, він звернувся до її перекладів різними слов'янськими мовами.

1. У 70-х роках О. Потебня зацікавився “Одисеєю”, і в нього виникла думка перекласти її українською мовою. 2. Олександр Опанасович був одним із найкращих знавців української мови, **проте** він готувався до цієї роботи довго й старанно. 3. Спочатку вчений простудіював оригінал поеми, **а** потім він звернувся до її перекладів різними слов'янськими мовами.

Порівнявши розповіді публіцистичного стилю, дев'ятикласники зрозуміли, що через нерівноправність частин і функціонування різних сполучних засобів (*коли, хоча, після того як*) СПР: 1) відбивають широкий спектр взаємозумовлених відношень між явищами дійсності, які виражають більш чітко, ніж ССР; 2) можуть уживатися в усіх книжних стилях. Роль СПР у побудові тексту учні з'ясовували в процесі часткового мовностилістичного аналізу з використанням інтерактивного методу “Акваріум”, ігрової вправи (“Хрестики-нулики”) (опис методики й повні тексти вправ див. Додаток 3.3):

• “Акваріум”. Аргументовано підтвердіть/заперечте твердження: 1. Це роздум публіцистичного стилю з елементами опису (Так). 2. Головна думка тексту – сучасні міста є небезпечними для проживання людей (Ні) <...> 5. У першому абзаці СПР утворює такі стилістичні фігури: антитеза – для протиставлення культури й цивілізації (Ні); синтаксичний паралелізм (Так. З метою зображення різних граней міського ритму).

6. У тексті переважають СПР з підрядними означальними частинами (Так). Вони підвищують інформативність і образність висловлювання (Так).

МІСТО

Місто – одне з наймогутніших уособлень культури. Але поруч із культурою розвивається також цивілізація. У сучасному світі ці дві складові розвитку людства найчастіше виявляються ворожими одна одній. Культура зникає від наступу технічного прогресу. Мешканці сучасного міста часто почуваються в місті – навіть у власному! – з острахом. Забагато авто, що з гарчанням пролітають повз хідники, на яких яблуку ніде впасти. Величезні будинки, що оточують нас, як ворожа озброєна армія. Широченні майдани, перетнути які – справжнє героїство ... Суцільний стрес!... (За В. Осьмаком).

- **Змагання двох команд “Хрестики-нулики”.** Проаналізуйте текст за ключовими словами:

виражальні засоби синтаксису СР	пунктуаційне оформлення	мовні засоби міжфразного зв'язку
тема, основна думка	текстові ознаки	структурна схема СПР
стиль і тип мовлення	роль СПР у побудові тексту	інтонаційний рисунок СПР, виразне читання тексту

*Як не любить той край, де вперше ти побачив
солодкий дивний світ, що ми зємо життям,
де вперше став ходити і квіткою неначе
в його теплі зростав і усміхавсь квіткам!*

*Як не любить той край, що дав тобі і силу,
і гострий зір очей, і розум молодий,
і далі, що тобі красу свою відкрили,
і моря голубий, розгойданий прибій!... (В. Сосюра)*

Учні переконалися, що СПР сприяють змістовій, граматичній і структурній зв'язності висловлювання, “рухають” його тему, беруть участь у формуванні основної думки й організації стилістичних фігур; набули вмінь аналізувати виражальні можливості СПР, розуміти зміст тексту, складати інтонаційні рисунки й інтонувати СПР, будувати стислі аргументовані відповіді.

Згідно з програмовими вимогами [32, с. 92] в процесі роботи над СПР учителі реалізовували міжпредметні зв'язки з дисциплінами соціогуманітарного й природничо-математичного циклів. Дев'ятикласники аналізували наукові тексти, порівнювали / зіставляли їх із художніми й публіцистичними, досліджували стилістичні й текстотвірні функції СПР різних видів:

- Визначте стиль мовлення й вид підрядних частин СР. Яку текстотвірну роль виконують СПР? Чи однаковими є стилістичні функції СПР означальних і з'ясувальних у текстах різних стилів?

1. А. **Екологія** (гр. *oikos* – дім, *logos* – учення) – природнича наука, що вивчає взаємозв'язки організмів із довкіллям, з яким вони утворюють певну систему, у межах якої здійснюється процес обміну речовин і енергії. Унаслідок зростаючого техногенного впливу на всі взаємопов'язані блоки біосфери – гідросферу, атмосферу, біосферу й соціосферу – порушується її організованість, яка встановлювалася впродовж геологічного періоду.

Б. Над усім світом, де пахоці сіна злегка притрушує туман, сяють найкращі зорі мого дитинства. Навіть далекий вогник на хуторі теж здається мені зорею, що стала в чіємусь вікні. А в цей час сон, що причайвся в узолів'ї, торкається повік і наближає мене до зірки (За М. Стельмахом).

2. А. Відомо, що дерево з білими запашиними квітами іменують “акація біла”. Але вам, напевно, буде цікаво дізнатися, що насправді це зовсім інша рослина – з назвою “робінія” (Зі статті).

Б. Послухай, як струмок дзвенить, Як гомонить ліщина. З тобою всюди, кожну мить Говорить Україна. Послухай, як трава росте, Напоєна дощами, І як веде розмову степ З тобою колосками (П.Осадчук).

Учні дійшли слушного висновку, що СПР підвищують інформативність тексту, але виконують різні стилістичні функції: СПР з підрядними означальними (1) в науковому стилі – логічного означення, а в художньому

й публіцистичному – складного образного, емоційного епітета; СПР з підрядними з’ясувальними (2.А) в науковому стилі транслюють ставлення мовця до предмета мовлення, а в художньому й публіцистичному – викликають образні уявлення, передають емоційне ставлення автора до зображуваного. А також відзначили, що в тексті 2.Б СПР – основа для творення синтаксичного паралелізму

Учителі звернули увагу дев’ятикласників, що на виражальні можливості СПР впливає також місце підрядної частини відносно головної:

- Визначте стиль і тип мовлення, вид СПР, головні й підрядні частини. Переставте, де можна, підрядні частини й простежте, як змінилися від цього зміст і стилістичне забарвлення тексту.

Щоб залишитися собою, людина мусить зусиллями власного розуму й волі зупинитися перед прірвою бездуховності. Вона мусить відродитись, щоб зрозуміти, що особисто на ній усе лежить: і спадщина предків, і доля сучасників. І кожен, якщо його ще вкрай не засмоктала шалена порожня життєва метушня, має прагнути стати людиною в людстві, щоб кожним нервом відчувати болі й тривоги землі (За Є. Сверстюком).

Методом спостереження з лінгвістичним експериментом учні пересвідчилися, що підрядні частини можуть стояти перед, у середині й після головної, але зміна їхньої позиції не завжди можлива / доречна, оскільки призводить до порушення смислу й граматичної цілісності СПР. Вони зрозуміли, що підрядні частини в препозиції створюють інверсоване розташування частин СПР, яке посилює смислову точність і виразність СПР, а в інтерпозиції зміцнюють значущість тієї думки, яку передають.

Репродуктивно-конструктивні вправи сприяли формуванню ТТУ будувати різні види СПР й “умонтовувати” їх у текст, зберігаючи граматичну, змістову зв’язність і цільність висловлювання:

- Для конкретизації змісту тексту до головних частин додайте вказівні слова, підрядні означальні частини. Розставте розділові знаки. Як змінилося емоційно-експресивне звучання тексту? Завдяки чому?

“КОБЗАР”

З-поміж безлічі книжок деякі ... поодинокі виділяються. До таких належить “Кобзар” Усе найістотніше з великого життя Тараса Шевченка увібрав у себе збірник поезій ... (За О. Гончаром).

- 1. Оцініть граматичне оформлення фрагмента тексту й удоскональте його: поєднайте прості речення в одне СПР з відокремленим дієприкметниковим зворотом. 2. Виправлений варіант запишіть, визначте головну й підрядні частини, засоби зв’язку й вид підрядних за значенням. Обґрунтуйте постановку розділових знаків. Зробіть висновок про роль СПР у вираженні складної думки цілісно.

Моя рідна країна – Україна. У нашій країні живуть люди різних національностей. Кожна з них має багату культуру й власну історію. Вони створювалися не одне століття (З учнівського твору).

- Визначте стиль мовлення, вид міжфразного зв’язку. Чи є повтор підрядної частини на початку кожної мікротеми комунікативно доцільним? Чому? Обґрунтуйте доцільність місця підрядної частини перед головною. Як називається ця стилістична фігура? У чому полягає роль її в розгортанні тексту? Доповніть текст власним СПР, яке розширює анафору й дає уявлення про те, чим для вас дорогий Київ. Зберігайте стиль й авторську манеру.

КИЇВ

Коли мені кажуть “Київ”, я бачу Дніпро. Стоячи на Володимирській гірці, я хвилююся над неосяжним простором. І в мене таке відчуття, неначе я – птах...

Коли кажуть “Київ”, я бачу загадкові будинки, зелені скверики, горбаті вулички і широкі площі.

Коли кажуть “Київ”, я бачу, як рано-вранці квапиться сучасний Київ на роботу в незліченні установи – цю неодмінну належність столиці.

Є міста, у яких минуле більше, значиміше, ніж нинішність; є міста, що лише ждуть свого майбутнього. Київ гармонійно поєднує в собі всі три виміри часу (За П. Загребельним).

• 1. Проаналізуйте заголовок. Орієнтуючись на комунікативну мету й основну думку тексту, установіть, яким чином слід покращити порядок слів і частин СПР. Удосконалений текст запишіть, з'ясуйте синтаксичну й комунікативну будову речень.

УКРАЇНСЬКА НАЦІОНАЛЬНА ІДЕЯ

Зберегти й зміцнити почуттям батьківщини свою державу – це завдання нашої інтелектуальної й політичної еліти. Зрештою нашого народу завдання, якщо бути нацією й успішно конкурувати з могутніми сусідами в усіх сферах життя він хоче. Тільки та українська держава, у якій домінуватиме національна ідея, дасть нашому народові світлу будучину й невмирущість (За Д. Павличком).

Учні виробили ТТУ конструювати СПР з простих, також додаванням підрядних частин – для конкретизації змісту, підвищення інформативності й експресивності тексту; доповнювати / поширювати текст СПР-ими; використовувати текстотвірний потенціал риторичних питань, синтаксичного паралелізму, полісиндетону (без називання терміна), утворених на основі СПР.

Редагуючи тексти, дев'ятикласники вчилися відчувати стилістичні відтінки сполучників підрядності й за необхідності здійснювали синонімічну заміну їх; уникати невинуватої науковості / офіційності за допомогою синонімічної заміни простих речень зі сполученнями *через + ім.*, *з метою + ім.*, *під час + ім.* та под. і ускладнених дієприкметниковими і дієприслівниковими зворотами – СПР-ими, заміняти БСР синонімічними СПР:

• Визначте стиль мовлення й комунікативну мету. Які речення вжито в тексті – односкладні чи двоскладні? З якою метою? Установіть вид односкладних. Як за допомогою підрядних частин можна уникнути офіційності в звучанні тексту? Утворені речення запишіть, визначте вид підрядних. Зробіть висновок про стилістичні можливості СПР.

Для нагрівання хімічних реактивів над полум'ям спиртового пальника обережно прогрійте пробірку у верхній частині полум'я. Під час усіх операцій з кислотами і лугами застосовуйте засоби індивідуального захисту (гумові рукавиці, захисні окуляри тощо)... (З інструкції).

• Усуньте недоречний розмовний відтінок, замінивши сполучники в СПР синонімічними. Зробіть висновок про роль сполучних засобів у складнопідрядних реченнях як стилістичного засобу.

Аби навчитися плавати, потрібно спочатку навчитися лежати на воді. Тільки ви засвоїте цю основу, вам буде легше заощаджувати фізичні зусилля. Деякі люди “вміють” плавати, рухаються вперед, але дуже швидко втоплюються, бо відпочити на воді вони не можуть... (З посібника).

• Визначте стиль і тип мовлення. Виявіть <...> СР, у якому слід поміняти порядок частин. Замініть БСР, де це доцільно, складнопідрядними й запишіть. Який із варіантів набув розмовності й простоти? Зробіть висновок про роль БСР і СПР у мовленні.

МИКОЛА СВЯТОША

Киянам відомо: один із районів має назву Святошин. Можуть розповісти краєзнавці, чому саме “Святошин”. Учені встановили: ця земля належала правнуку Ярослава Мудрого – князеві Святославі. Він добровільно прийняв чернецтво в Києво-Печерській лаврі 1106 року (тоді йому дали ім'я Микола Святоша) і став першим правителем на Русі, котрий зрікся влади власною волею... (За Д. Степановичем)

У результаті учні покращили вміння контролювати якість здійснюваної ТТД, редагувати СПР і тексти (пунктуаційно-інтонаційне оформлення, комунікативну, граматичну, стилістичну, змістову структуру). Вони усвідомили, що заміна сполучників підрядності, простих, ССР і БСР СПР-ими може привести до зміни тональності мовлення (утрати книжного характеру, офіційності, чіткості чи експресії й набуття розмовності) і деяких смислових відтінків, а тому, попри спільне загальне значення СПР і їхніх синтаксичних синонімів, використовувати ці конструкції слід зважено. Перевірку вмінь синтаксичної заміни за участю СПР здійснено за допомогою тестових завдань:

1. НЕ можна замінити синонімічним простим із дієприслівниковим зворотом таке СПР: *А. Владачі радили продовжити навчання, бо помітили в ньому талант. Б. Коли читаєш підручник, зосереджуєшся на інформації. В. Після того як старости зайшли до хати, вони звернулися до батьків. Г. Коли хазяїн повернувся додому, пес радісно кинувся до нього.*

2. У реченні офіційного-ділового стилю **З метою допомоги постраждалим рятувальні роботи тривають цілодобово** виділені слова можна замінити синонімічним підрядним: А. Для того щоб допомогти постраждалим. Б. Аби допомогти постраждалим. В. Щоб допомогти постраждалим. Г. Тому що треба допомогти постраждалим (вправу повністю див. Додаток 3.3).

На завершальному етапі експериментального навчання збільшено кількість творчих вправ, спрямованих на формування ТТУ свідомо й гнучко використовувати СПР різних видів у власних висловлюваннях, наприклад (тексти вправ див. Додаток 3.3):

1. Складіть уявний діалог-полеміку з автором, висловивши свою часткову / повну незгоду з його позицією. Використайте СР з означальними, з'ясувальними підрядними частинами.

2. Розширте зміст тексту: висловіть власне ставлення до таких видів поведінки в інтернеті, як спам, хайп, флуд, офтоп, флейм, троллінг (з використанням СПР з підрядними обставинними).

3. Змодельуйте кінцівку тексту, яку почніть підрядною частиною *Якщо будете дотримуватися неписаних правил спілкування в інтернеті, ...*

4. Сформулюйте кілька правил телефонної розмови “Якщо телефонують Вам”, використовуючи СПР з підрядними обставинними частинами.

5. На підтвердження тези наведіть власні аргументи, які оформіть як СПР зі з'ясувальними й означальними підрядними частинами.

6. Напишіть есе “Бо найгарніше у світі – дерева”, орієнтуючись на головну думку поезії М. Вінграновського й уживаючи СПР з кількома підрядними.

7. Використайте речення з кількома однорідними підрядними й складіть урочисту посвяту річці вашого краю, передайте в ній свої почуття вдячності й шані.

Школярі навчилися наслідувати граматичний лад текстів-взірців, конструювати мікротеми й стилістичні фігури, висловлювати позицію щодо порушеної проблеми у форматі міні-роздуму. Умотивовували учнів до ТТД доповнення, завершення роздумів і діалогів, складання діалогів на основі монологу й опису ситуації, інтерактивні (“Pro et contra”, “Самопрезентація”) й ситуаційні вправи (Додаток 3.3). Одну із ситуаційних вправ наведемо нижче:

• **Ситуація.** Ваш клас бере участь у загальнонаціональному мультимедійному проєкті “Україна в СловОписі”, метою якого є популяризація рідко вживаних нині українських слів. Підготуйте текст відеоролику на 1 хвилину, у якому представте тлумачення одного з таких слів (використайте СПР з підрядними означальними частинами). Визначте стиль висловлювання й комунікативну мету.

Під час вивчення теми “**БСР**” текстотвірну компетентність учні формували через усвідомлення характеру синтаксичних і смислових зв’язків між частинами БСР, інтонаційних, пунктуаційних і стилістичних особливостей. Оскільки в БСР основним засобом оформлення є інтонація, було рекомендовано посилити увагу на вироблення вмінь і навичок правильно інтонувати БСР. Цей прийом, на думку З. Бакум, “уможливлює функціонування навичок правильного використання в мовленні таких чинників інтонації, як логічний наголос, мелодика, темп, тембр, пауза” [1, с. 148]. Школярі долучилися до виконання аналітично-кваліфікувальних вправ “Аудіолабораторія”, “Інтонаційний практикум”, “Читацький майстер-клас”, дослідження на основі аудіювання, гри-загадки “Бумеранг” (Додаток 3.3): досліджували зумовленість інтонації й пунктуації від виду смислових зв’язків у БСР, створювали інтонаційні рисунки, формували навички виразного читання, засвоювали пунктуаційні норми. Самостійно зроблені висновки дев’ятикласники звіряли з матеріалом підручника [51, с. 182].

Спостереження за інтонаційними особливостями й виражальними можливостями БСР, лінгвостилістичний аналіз й стилістичний експеримент сприяли усвідомленню виражальних можливостей і текстотвірної ролі БСР:

• Визначте стиль і тип мовлення, вид міжфразного зв’язку. Речення якої будови переважають у тексті? Які стилістичні фігури утворено БСР з однотипними й різнотипними частинами? <...> У чому полягають їхні виражальні можливості й текстотвірна роль?

Життя – можливість, використай її // життя – краса, захоплюйся нею // життя – мрія, здійсни її // життя – виклик, прийми його // життя – багатство, дорожи ним // життя – таємниця, розгадай її... Життя – це життя, боріться за нього!.. (Матір Тереза).

• 1. Чи є пропонувані речення текстом? Доведіть. Визначте стиль і тип мовлення, вид міжфразного зв’язку речень. 2. Замініть, де це доцільно, ССР і СПР синонімічними їм безсполучниковими. Вибір обґрунтуйте. Як змінився від цього текст? Власний варіант тексту запишіть. Зробіть висновок про роль БСР у побудові текстів-описів художнього стилю.

ПЕРЕДГРОЗЗЯ

Знаєцька прокотиться степами грім, лункий, гуркітливий, – і зашумлять вітри, женучи поперед себе важкі чорно-сині хмари. Загуде, засвище вітрисько, пригинаючи ковилу до землі, і потемніє в степу, і насується долина. На обрії аж чорно стане, бо там лютують блискавиці, небо краєчи. На мить стане тихо, так що у вухах аж ляцить. Та ось уже вухо починає вловлювати віддалений шум, тривожний, загрозливий, усеперемагаючий. Потім засвистіло навколо, і загуло, і завертіло, як у вирі, – і степ потонує у тому сум’ятті (За В. Чемерисом).

Учні дійшли самостійного висновку, що БСР беруть участь у змістовій, граматичній і стилістичній організації текстів, на основі їх утворюють стилістичні фігури, що надають текстові образності й експресії, а тому БСР вживають переважно в розмовному, художньому й публіцистичному стилях.

ТТУ дев'ятикласників доцільно використовувати БСР в мовленні вчителі формували поетапно. Після засвоєння теоретичних відомостей про сутність і граматично-стилістичні особливості БСР слід було навчити учнів, по-перше, правильно будувати БСР; по-друге, доцільно замінити ССР і СПР синонімічними БСР з однорідними й неоднорідними частинами; по-третє, відтворювати й наслідувати тексти-взірці з БСР, редагувати БСР. Це й визначило зміст системи репродуктивно-конструктивних вправ: творче моделювання БСР, проблемно-пошукові й дослідницькі вправи, відтворення, доповнення, поширення й редагування невеликих текстів і БСР різної граматичної будови, читання з граматичним завданням, трансформація-спостереження, вправа “Лінгвостилістична експертиза”, метод “Займи позицію”, що мали дослідницько-пошуковий характер і стимулювали учнів до мисленневої й МД (вправи повністю див. Додаток 3.3):

- **Проблемно-пошукове завдання.** На основі пропонованого тексту побудуйте речення з двокрапкою: 1) просте з узагальнювальним словом при однорідних членах; 2) БСР. Накресліть схеми (структурну й інтонаційну), обґрунтуйте розділові знаки.

Викочується повний місяць володарювати над світом. Усе відроджується, переінаковується. Сніг, набравши тасмничого блиску, знову грає білим сяйвом, знову холодним молоком розливається довкруг. До інею немовбито знову повертається його чарівлива сила. Він сам оживає, а оживши, надає непередаваної краси доколишньому світові.

- **Читання з граматичним завданням.** <1...>. 2. Прочитайте текст уголос, замінюючи сполучникові СР безсполучниковими. Утворені БСР випишіть, прокоментуйте вживання розділових знаків.

МИХАЙЛО ОСТРОГРАДСЬКИЙ

Париж вирував, Париж клекотав боями. На одну з барикад насідали національні гвардійці, а повстанці відстрілювалися, відтягували поранених. Тут з'явився височенний чоловік. Ось він підхопив шафу і поніс, щоб затулити пробоїну барикади. Поруч вибухнув снаряд – і велет упав...

- **“Займи позицію”.** Проблемне запитання: “Чи відповідає граматична структура тексту його комунікативному завданню?” Вибір обґрунтуйте. Позиції: 1) багатоконструктивне БСР відповідає комунікативному завданню й не потребує редагування; 2) БСР є громіздким, важким для сприйняття, тому його слід розчленувати на кілька простих; 3) БСР є громіздким, важким для сприйняття, тому його слід розчленувати на кілька СР.

Вишитий весільний рушник наче “програмує” майбутнє життя молодої сім'ї, він несе певні сподівання вишивальниці; майстриня має знати зміст символів, бути доброзичливою, ніжною та терплячою; замовляючи весільний рушник іншій людині, наречена ризикує внести в своє подружнє життя чужі думки й бажання; рушник, як і власну долю, не позичають. Існує дуже важлива умова: хочеш бути щасливою – вишивай весільні рушники власними руками! (З часопису).

Творчі вправи й завдання передбачали поширення, доповнення змісту текстів БСР-ми, моделювання міні-реплік з обґрунтуванням власної позиції, окремих мікротем / міні-висловлювань з опорою на текст-взірець, тез, аргументів або висновків до тексту-роздуму, наприклад:

- <1...>. 2. З'ясуйте належність тексту до стилю й типу мовлення. Схарактеризуйте виражальні можливості й текстотвірну роль БСР з однотипними частинами. Поширте текст БСР із синтаксичним паралелізмом, дотримуючися змісту, комунікативної будови й граматичного оформлення.

Синіє небо, плывуть і плывуть по ньому хмарини, зеленіють на землі гаї та діброви, мріють у тремтячому мареві далекі села, наставивши в небо чорні ратища колодязних журавлів, пасуться на стернях отари худоби, пахне дозрілими хлібами, тихо-тихо всюди. Тільки пісня тужить і скаржиться, тільки маленькі пастухи, поспиравшись на кийки, махають картузиками (Г. Тютюнник).

- <1...>. 2. Доповніть текст БСР із кількома односкладними частинами... 3. Завершіть текст мікротемою “Вдома”, наслідуючи стиль і синтаксичне оформлення тексту-взірця.

ОСІННІ ЗАМАЛЬОВКИ

<...>. Листя, синє листя, синє від інею. Ще тільки вчора – сонце, павутиння, сьогодні – синє листя. Уже нема того золота, нема тієї прозорості, немає лагідного сонця. Сховалося за хмари. Хмари, вітер, сирість. Великі й маленькі парасольки, цілі сім'ї парасольок – ховаюся під ними від проливного дощу. Дощ. Кутаюся у плащ, нахиляю голову, біжу додому...

Учні покращили ТТУ продукувати художні й публіцистичні тексти, використовуючи текстотвірні потенції й виражальні можливості БСР (також із наслідуванням синтаксичного, інтонаційного оформлення й стилю тексту-взірця).

Системне вивчення синтаксису СР завершувала тема “**СР з різними видами сполучникового і безсполучникового зв'язку**”. У процесі опрацювання її вчителі актуалізували вже здобуті знання учнів про ССР, СПР, БСР й поглибили їх. Педагоги звернулися до аналітично-кваліфікувальних вправ: зіставлення-спостереження окремих простих речень і СР з різними видами зв'язку, завдання-висновку, вибіркового диктанту з коментуванням, пунктуаційного практикуму й пошуково-дослідницьких завдань (див. Додаток 3.3):

- **Дослідження-пошук.** З'ясуйте належність тексту до стилю й типу мовлення Схарактеризуйте синтаксичні стилістичні засоби, виражальну й текстотвірну роль СР із різними видами зв'язку.

Ми носимо імена святих, які здійснили на землі своє покликання; ми їм присвячені, як храми присвячуються тому чи іншому святому; і ми мали би вдуматися і в значення його імені, і в ту особистість святого, що нам доступна з його життя. Адже він є не лише нашим захисником, але й образом того, чим ми могли б бути. Повторити нічє життя не можна; але навчитися з життя тієї чи іншої людини, святого чи навіть грішника, жити більш гідно себе та більш гідно Бога – можна (Митрополит Антоній Сурожський).

- **Дослідження-висновок.** 1. Який емоційний вплив справив на вас текст? Завдяки яким одиницям мови? Визначте комунікативну мету, стиль і жанр мовлення, стилістичні фігури, виражальну й текстотвірну роль СР з різними видами зв'язку. Який, на вашу думку, розділовий знак є більш доцільним на місці знака ◊: крапка, кома чи крапка з комою? Чому? <2...>. Дослідіть особливості інтонуювання СР з різними видами зв'язку. Підготуйтеся до виразного читання.

*Благословенні ви, сліди,
Не змиті вічності дощами,
Мандрівника Сквороди
З припорошілими саквами,
Що до цілющої води
Простусь, занедбавши храми* ♦

*Благословен мечів ясных
Огонь, отчизни охорона,
Іржання коней бойових,
Морських походів даль солона,
І "Енеїди" владний сміх,
Полтави тихої корона,*

*Гаряча дума Кобзаря,
Що і в огні не спопеліє,
І молоток Каменяра,
І струни Лисенка живії,
І слави золота зоря
Круг Заньковецької Марії! (М. Рильський)*

За допомогою таких вправ учителі формували в учнів уміння виявляти СР з різними видами зв'язку в текстах; визначати види зв'язку у СР; оформлювати СР пунктуаційно й інтонаційно; аналізувати й зіставляти текстотвірні й виражальні можливості СР із різними видами зв'язку й синонімічних їм конструкцій, сприяли вдосконаленню вмінь мовностилістичного, герменевтичного, риторичного й концептуального аналізу. Також учні засвоїли, що через комунікативну й стилістичну значущість СР з різними видами зв'язку активно вживають в усіх типах мовлення й усіх книжних стилях. Школярі усвідомили, що такі СР в різних стилях виконують неоднакові функції: у науковому (СР із сурядним і підрядним зв'язком) їх уживають для послідовного викладу, підвищення інформативності; у художньому й публіцистичному – для створення цілісних "об'ємних" образів; у конфесійному – з метою трансляції складних думок духовно-морального змісту.

У процесі виконання репродуктивно-конструктивних вправ учні мали змогу долучитися до творчого конструювання й навчального редагування СР із різними видами зв'язку – з додаванням підрядних частин, з кількох простих (за схемами, з урахуванням смислових відношень), трансформації-спостереження, редагування тексту (відновлення послідовності речень і змісту частинами СР і цілісними СР з різними видами зв'язку), наприклад:

- **Творче конструювання з додаванням підрядних частин.** 1. З'ясуйте належність тексту до стилю, типу й жанру мовлення. Визначте, про яку рослину йдеться, усуньте змістові прогалини в тексті на місці трьох крапок (*кропива, б'ють себе букетами*). 2. Утворіть СР із сурядним і підрядним зв'язком, додавши до поданих ССР підрядні частини. Прокоментуйте, як від цього змінився зміст висловлювання.

Лише доторкніться до цієї трави – і вона неодмінно вжалить. Її листя й стебла вкриті ворсинками, схожими на пляшечки, а в кожній із цих пляшечок міститься мурашина кислота. Ворсинки, наче шприци, проколюють шкіру – і пекуча кислота виливається. Звичайно, це ..., але від її "кусання" ще ніхто не вмер. Навпаки, хворі на ревматизм ... – і хвороба на якийсь час відступає (З часопису).

- **Трансформація-спостереження.** <1...>. Виявіть СР з різними видами зв'язку, визначте вид зв'язку й смислові відношення між частинами. Перебудуйте речення так, щоб виділені частини поєднати безполучниковим зв'язком (двоє з них запишіть). Поясніть, як унаслідок цього зміниться пунктуація й характер розповіді.

НАШ ДІМ

Наш дім – це той малий світ, з яким ми пов'язані тисячами ниток, бо тут зустрічаємо кожний новий день. Світ речей, що оточують нас удома, аж ніяк не байдужий для нас. І тому, мабуть, варто подбати про

те, щоб він був не бездушно-стандартним, а міг би децю розповісти, що ми цінуємо в житті, чого прагнемо й що вміємо робити. <...> (З кн. “Прикрась свій дім”) (вправу повністю див. Додаток 3.3).

Позитивним наслідком використання репродуктивно-конструктивних вправ стало те, що дев’ятикласники сформували вміння будувати СР заданих параметрів, замінити складні синтаксичні конструкції синтаксичними синонімами, розуміти зміст висловлювань різних стилів і жанрів із першого сприйняття, відтворювати СР і тексти.

Провідною ідеєю експериментальної методики були текстоцентризм і компетентнісна спрямованість навчальної діяльності, тому на основі текстів-взірців учні систематично виконували творчі завдання, наприклад:

- Чи подобається вам своє ім’я? Що вам відомо: 1) про походження й значення вашого імені; 2) про особу, на честь якої вас названо? Складіть міні-розповідь, уживаючи СР із сурядним і підрядним зв’язком.
- На основі тексту складіть пам’ятку чи інструкцію для тих, хто хоче прикрасити своє житло чи переоблаштувати його.
- **Метод “ПРЕС”.** Чи погоджуєтесь ви з позицією Грицька: людям, чия професійна діяльність не пов’язана зі спортом, фізичні навантаження не потрібні (наведіть не менше двох переконливих аргументів).
- **Ситуація.** Шкільна газета “Вересень” оголосила конкурс на найкращу “оду в прозі” патріотичного спрямування. Запропонуйте міні-твір (2–3 СР з різними видами зв’язку) піднесено-урочистого звучання, у якому ушлюбте важливі історичні події чи діяльність історичних осіб.
- **“Конкурс буктрейлерів”.** З метою зацікавлення однолітків складіть текст буктрейлера до улюбленого програмового твору з української чи зарубіжної літератури (3–4 СР з різними видами зв’язку).

Завдяки системному використанню творчих вправ і завдань учні виробили вміння “переводити” текст в інші стиль, жанр чи форму, продукувати усні й письмові тексти публіцистичного й наукового стилів, доцільно вживаючи в них складні синтаксичні конструкції.

Протягом завершального етапу дослідного навчання педагоги формували ТТУ учнів також *на уроках розвитку мовлення*. З метою вироблення ТТУ вторинної ТТД дев’ятикласників долучали до сприймання усних текстів (ознайомлювальне, вивчальне, критичне аудіювання) і письмових (ознайомлювальне, вивчальне, переглядове читання). Проте основним завданням було виробити вміння продукувати власне висловлювання, використовуючи текстотвірний ресурс синтаксису СР. Складанню творів неодмінно передував переказ готового тексту-взірця (вибірковий, стислий, написання конспекту, складання тез). Кращому усвідомленню стильових, типологічних особливостей і граматичної організації висловлювання сприяв

мовленнєвий аналіз, що поєднувався із синтаксичним, комунікативним, стилістичним, композиційним, типологічним. Зокрема, на уроці підготовки до усного стислого переказу учням було запропоновано низку запитань і завдань (текст “Олімпійська символіка” див. Додаток 3.3):

1. **Спіймай помилку.** Прочитайте текст. Виявіть дві пунктуаційні помилки в СР. Поясніть необхідність постановки розділового знака вивченим правилом. 2. У якій ситуації можливе таке висловлювання? Визначте адресата, мету й обставини спілкування. 3. Визначте тип мовлення. Яким стилем написано текст? Доведіть. Чи відповідає заголовок темі висловлювання? Скоригуйте його. Доберіть заголовок, що відбивав би основну думку висловлювання. 4. Яку стилістичну й текстотвірну функцію виконують СР у тексті? 5. Скоригуйте межі мікротем. Виділіть тематичні речення й ключові слова. 6. Визначте, чи можна вилучити які-небудь частини з тексту. Яким способом ще можна стиснути інформацію? Яка інформація є головною, яка – другорядною? Складіть план висловлювання. 7. За планом стисло перекажіть текст, уживаючи СР.

Така послідовність дій забезпечила свідоме, критичне сприйняття текстової інформації в цілому й СР зокрема, сприяла формуванню ТТУ характеризувати ситуацію спілкування, визначати тип і стиль мовлення й аргументувати власну думку, аналізувати / добирати заголовок, визначати стилістичну й текстотвірну функцію СР, тематичні речення й ключові слова. Мовленнєвий аналіз було поєднано також із завданнями на редагування висловлювань і СР. Це позитивно впливало на формування вмінь самоконтролю за здійснюваною ТТД, виховувало відповідальне ставлення до мовлення. Учні виявили пунктуаційні помилки, допущені в СПР і СР з різними видами зв'язку; визначили, що пропонуваній заголовок *Олімпійський вогонь* звужує тему висловлювання й дібрали власний – *Олімпійська символіка*; скоригували межі мікротем. Оскільки якість стисло відтворення тексту залежить від умінь стискати інформацію, дев'ятикласники проаналізували зміст висловлювання, щоб з'ясувати можливі способи ущільнення тексту (вилучення останньої мікротемати, узагальнення), а також виявили головну й другорядну інформацію, склали план майбутнього переказу. У процесі експериментального навчання ми переконалися в дієвості таких завдань як підготовчих до продукування вторинних текстів.

Перехідними від переказів готових текстів до власних висловлювань були перекази з творчим завданням (переважно публіцистичного стилю морально-етичної й суспільної тематики, що відповідало змістові програми [46]). Актуалізуючи життєвий досвід школярів, учителі спершу проводили

бесіду за змістом текстів: дев'ятикласники здійснювали словникову роботу (тлумачили слова, добирали синоніми, антоніми, інтерпретували образні вислови), з'ясовували, яку злободенну проблему порушує автор, висвітлювали й інтерпретували її ключові позиції, наводили аргументи / контраргументи, критично оцінюючи факти та явища дійсності, підкріплювали докази власними прикладами, формулювали висновки. Найбільш типовими творчими завданнями до переказів були такі: висловіть власне ставлення до порушеної проблеми, доповніть текст розповіддю, власними аргументами й прикладами на підтвердження тези, вступом / кінцівкою тощо. Проведена робота слугувала основою для створення власних творів-роздумів “Духовні джерела відродження”, “Українська гостинність сучасного покоління. Яка вона?”, “Збереження мови – обов’язок кожного”.

Учні здійснювали аналіз і самоаналіз власних творів за планом:

1. Чи розкрито тему? Чи передано основну думку? Чи підпорядковано текст комунікативному завданню? Чи відповідає заголовок змістові? 2. Чи правильно структуровано текст залежно від типу й стилю мовлення? 3. Чи збережено/дотримано стиль? Чи вдалося висловити власне ставлення до проблеми? 4. Чи доцільно вжито й пунктуаційно правильно оформлено СР? Які слова/речення слід виправити, замінити, вилучити, щоб мова була більш виразною й точною?

Таке завдання сприяло формуванню навичок самоконтролю, критичного ставлення до якості ТТД, полегшувало процес удосконалення тексту.

Отже, на завершальному етапі експериментального навчання учні опрацювали СР і текст у двох взаємопов’язаних напрямках: 1) здобули нові знання про СР: ґрунтовно ознайомилися з усіма структурно-семантичними видами СР (відповідно до змісту шкільної програми), їхніми виражальними й текстотвірними функціями у текстах різних форм, стилів і типів мовлення, сполучними засобами зв’язку частин СР, особливостями пунктуаційно-інтонаційного оформлення СР; розширили, поглибили поняття про синтаксичну синонімію рівня СР, комунікативну будову СР, тексти-роздуми й жанри мовлення (практично) – пізнавальний складник; 2) систематизували отримані знання про види СР; актуалізували, систематизували відомості про ситуацію спілкування, текст і його ознаки, стильові й типологічні риси, види й мовні засоби міжфразного зв’язку – систематизувальний складник.

Учителі-експериментатори формували ТТУ дев'ятикласників за допомогою вираженого поєднання різних форм навчання (індивідуальної, парної, групової, колективної та фронтальної), традиційних і сучасних методів, прийомів і засобів навчання. Найбільш дієвими методами навчання були такі: вивчення матеріалу укрупненими частинами (блочний метод); мовностилістичний, герменевтичний, концептуальний, риторичний, пунктуаційно-інтонаційний види аналізу більшої складності й повноти (також із застосуванням ігрових вправ “Хрестики-нулики”, “Бумеранг”, “Інтонаційна загадка”); спостереження за СР усіх видів і текстом; стилістичний експеримент; інтерактивний метод (навчаючи – вчуся, акваріум, займи позицію, ПРЕС, самопрезентація, pro et contra); метод проблемного викладу навчального матеріалу; евристична бесіда; робота з підручником; метод вправ (система аналітично-кваліфікувальних, репродуктивно-конструктивних і творчих вправ на текстовій основі).

Серед провідних засобів текстоцентричного навчання відзначаємо такі: а) текст, формами подання якого стали текст-взірець, деформований, базовий (потребував змістового наповнення, деяких змістових / композиційних змін) і незавершений текст; в) таблиці, схеми, пам'ятки, алгоритми, ілюстрації; г) інтернет-ресурси; д) мультимедійне обладнання.

Методично грамотне використання системи методів, прийомів і засобів навчання дало змогу, по-перше, підтримати позитивну мотивацію міжособистісної взаємодії, активізувати ТТД школярів; по-друге, досягти реалізації принципів наступності й перспективності, взаємозв'язку навчання вторинної й первинної ТТД з поступовим нарощенням авторської самостійності й складності; по-третє спряло формуванню ТТУ, що забезпечують успішний перебіг усіх етапів вторинної й первинної (переважно) ТТД (у зв'язку із синтаксисом СР і стилістикою):

- *дотекстового етапу*: усвідомлювати мотив і мету спілкування, складники ситуації спілкування; за фрагментом прогнозувати зміст, стиль, тип, жанр висловлювання; вибирати доцільний вид аудіювання / читання;

вибирати / коригувати спосіб викладу, тип, стиль і жанр майбутнього тексту, урахуваючи ситуацію спілкування; визначати в майбутньому висловлюванні логіку викладу, тему (межі її) й основну думку;

- *текстового етапу*: розуміти текст зі СР з одного прослуховування; оцінювати виражальні можливості й текстотвірну роль СР різних видів; підвищувати інформативність тексту; моделювати зачин, кінцівку й формулювати основну думку тексту за допомогою СР; трансформувати текстові параметри (стиль, жанр, форма), урахуваючи складники ситуації спілкування; досягати необхідних тональності, ритму, емоційно-експресивного забарвлення тексту й змінювати їх; використовувати текстотвірний потенціал СР для побудови описів, розповідей і роздумів заданого стилю й жанру мовлення; створювати й доцільно вживати синтаксичні фігури на базі СР; використовувати як міжфразний засіб зв'язку речень синтаксичний паралелізм, утворений СР різних видів, СР з односкладними й неповними частинами, початковими сполучниками, вставними словами, другорядними членами речення, дія яких поширюється на інші речення, дотримуватися видо-часової відповідності дієслів-присудків; розгортати мікротему / тему висловлювання;

- *післятекстового етапу*: контролювати якість ТТД; виявляти помилки в структурі, змісті й мовному оформленні висловлювань і виправляти їх.

Відзначимо, що робота над синтаксисом СР і текстом мала комплексний характер, відбувалася на аспектних уроках та уроках розвитку мовлення, забезпечувала формування текстотвірної компетентності учнів у зв'язку із синтаксичною й стилістичною, сприяла оволодінню одиницями синтаксису СР як засобом мислення й спілкування.

Наприкінці навчального року в 9-х ЕГ і КГ проведено контрольний етап експерименту. Результати якого проаналізовано й описано в параграфі 3.3.

3.3. Результати експериментального навчання в 9-х класах

Експериментальне навчання здійснено з метою з'ясувати дієвість методики, спрямованої на формування ТТУ учнів основної школи в процесі навчання синтаксису СР. На всіх його етапах проведено поточні зрізи, а на контрольному етапі педагогічного експерименту – контрольні. Поточні дали змогу встановити динаміку набуття учнями ТТУ у процесі ТТД, сприяли коригуванню змісту, методів, засобів і форм навчання. Результати контрольних зрізів (контрольний етап) засвідчували вплив упровадженої системи роботи із синтаксису СР на якість формування ТТУ учнів, глибину їхньої обізнаності з мовленнєвознавчими поняттями, свідомість і мобільність ТТУ.

Контрольні роботи виконували класи однієї паралелі – експериментальні групи (ЕГ) і контрольні групи (КГ). Мета контрольних робіт в ЕГ полягала у виявленні рівнів сформованості ТТУ учнів у процесі опрацювання синтаксису СР за експериментальною методикою (з використанням спеціальної системи вправ). У КГ – рівнів володіння ТТУ, виробленими за традиційною системою навчання. На початку експериментального навчання загальний рівень сформованості ТТУ учнів ЕГ і КГ був приблизно однаковим, тому зміст і форми завдань контрольних робіт для ЕГ і КГ не відрізнялись, а також були аналогічними до тих, що їх виконували дев'ятикласники на констатувальному етапі. Визначення рівнів сформованості ТТУ школярів здійснено з урахуванням нормативного й функційно-діяльнісного критеріїв (див. п. 2.3).

Після завершення пізнавально-систематизувального етапу (9-й клас) експериментального навчання проведено контрольний етап педагогічного експерименту (охоплено 346 учнів: 170 осіб – ЕГ, 176 осіб – КГ), який передбачав написання школярами контрольної роботи. Перша частина її – виконання тестових завдань із метою з'ясування якості знань дев'ятикласників про СР і текст. Друга частина мала на меті виявити, наскільки добре школярі вміють оперувати здобутими синтаксичними й мовленнєвознавчими знаннями у вторинній і первинній ТТД. Тому учням було запропоновано завдання на

аналіз і конструювання СР, синонімічну заміну речень складними; аналіз, відтворення та створення висловлювань (Додаток К.3).

Загальні показники виконання **тестових завдань** подано в табл. 3.1.

Таблиця 3.1

**Рівні набутих знань про СР і текст в учнів 9-х класів
після експериментального навчання (%)**

Зміст тестових завдань \ Рівні	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
З теми “Складне речення”	26,6	18,3	29,0	21,9	37,3	45,8	7,1	14,0
З розділу “Відомості про мовлення”	25,1	16,2	29,8	23,7	34,2	43,5	10,9	16,6
Середній показник	25,85	17,25	29,4	22,8	35,75	44,65	9,0	15,3

Високий рівень зафіксовано в учнів, які дали всі правильні відповіді, достатнього – ті, хто припустився однієї–двох помилок, середнього рівня – відповідно трьох– п’ятьох помилок, а низького рівня – шістьох і більше.

Тестові *завдання №№ 1–6* стосувалися теорії синтаксису СР. 26,6% учнів ЕГ, які досягли високого рівня, продемонстрували ґрунтовні знання сутності, типів і засобів зв’язку СР. На достатньому рівні впорались із завданнями 29,0% учнів ЕГ, на середньому – 37,3%, на низькому – 7,1%. У КГ зафіксовано гірші показники: високий рівень – 18,3%, достатній – 21,9%, середній – 45,8%, низький – 14,0%. Якісний аналіз результатів в ЕГ засвідчив, що 4,0% учнів визначення СР помилково віднесли до ССР, БСР і СР з різними типами зв’язку. 6% школярів не володіють ґрунтовними знаннями про ознаки, покладені в основу поділу СР на сполучникові, безсполучникові й змішаного типу. 8,0% учнів схибили, визначаючи поняття “ССР”. 3,0% опитаних виявило необізнаність зі смисловими відношеннями між частинами СПР з’ясувального, а 7,0% не усвідомлює сутності БСР. У 9,0% учнів є прогалини у відомостях про засоби зв’язку ССР, СПР і БСР.

За допомогою тестових *завдань №№ 7–12* встановлено рівні, на яких школярі набули знань про текст. В ЕГ усі точні відповіді дали 25,1% учнів, виявили належне розуміння 29,8%, на середньому рівні впоралися 34,2%, на низькому – 10,9%. У КГ високого рівня досягло 16,2% учнів, достатнього –

23,7%, середнього – 43,5%, а низького – 16,6%. Учні ЕГ припустилися помилок, пов'язаних із поняттям *текст* – 4,0%, мовними засобами міжфразного зв'язку – 5,0%, особливістю тексту-роздуму – 5,0%, ознаками офіційно-ділового стилю – 7,0%, жанрами мовлення (тези й доповідь) – 9,0%, функціями структурних компонентів доповіді – 10,0%.

Отже, отримані дані свідчать про більш ґрунтовне засвоєння відомостей про СР і текст учнями ЕГ порівняно з КГ. Зіставивши загальні результати тестування з відповідними на констатувальному етапі (див. табл. 2.9), відзначаємо покращення показників в ЕГ за рахунок істотного збільшення частки робіт високого (на 21,45%), достатнього (на 10,2%) рівнів і зменшення середнього (4,55%), низького (на 27,2%) рівнів. В учнів КГ теж відбулися позитивні зрушення щодо якості вимірюваних знань, але, зрозуміло, не такі інтенсивні.

З метою визначення в учнів рівнів володіння здобутими знаннями з теорії тексту й синтаксису СР у процесі ТТД, у другій частині контрольних зрізів їм запропоновано аналітично-кваліфікувальні, конструктивні, трансформаційні, репродуктивні й творчі завдання 2.1–2.3 (Додаток К.3).

Кількісні результати перевірки завдання 2.1 узагальнено в табл. 3.2.

Таблиця 3.2

**Рівні практичних умінь із теорії тексту й синтаксису СР
учнів 9-х класів після експериментального навчання (%)**

Завдання 2.1 \ Рівні	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
А. З теорії тексту	10,7	7,8	32,5	18,6	45,1	45,7	11,7	19,5
Б. Аналітичні із синтаксису СР	13,5	2,5	22,3	13,3	50,4	50,1	13,8	34,1
В. Конструктивні (на основі знань про СР)	19,8	13,7	37,0	33,0	38,6	40,3	4,6	21,4
Середній показник	14,7	8,0	30,6	21,6	44,7	45,4	10,0	25,0

Згідно з отриманими даними, із завданнями 2.1 (А) на високому рівні впоралося 10,7% учнів ЕГ і 7,8% КГ; невичерпні відповіді дало 32,5% школярів ЕГ і 18,6% КГ (достатній рівень); зі значними неточностями виконало завдання 45,1% учасників зрізу ЕГ і 45,7% КГ (середній рівень); не здатні аналізувати

текст 11,7% учнів ЕГ і 19,5% КГ (низький рівень). Як позитивний розцінюємо той факт, що загальний рівень ТТУ, пов'язаних з аналізом тексту й функцій СР у ньому, підвищився порівняно з діагностувальним зрізом на констатувальному етапі як в учнів ЕГ, так і в учнів КГ.

Уміння учнів ЕГ визначати основні текстові характеристики подаємо в порядку спадання. Зокрема, 91% опитаних дав чітку аргументовану відповідь, що заголовок виражає тему (тоді як у КГ 13% навели хибне обґрунтування, 18% думки не пояснили, а 10% завдання не виконали). 90% учнів ЕГ (проти 63% КГ) правильно встановили тип мовлення – роздум (*у тексті йдеться про причини виникнення почуття патріотизму та його наслідки*) і визначили тезу, аргументи й висновок. 84% учнів ЕГ (проти 41% КГ) добре усвідомлюють особливості публіцистичного тексту (*мета – вплив на читача; наявність суспільно-політичної лексики, риторичного питання, використання урочистих, емоційно-зabarвлених слів; уникнення речень із дієприкметниковими й дієприслівниковими зворотами; чергування простих і СР*).

69% учнів ЕГ (33% КГ) від зв'язку речень другого абзацу правильно кваліфікували як послідовний і визначили його мовні засоби: повтори слів (*патріотизм, для когось*), синоніми (*люди, співвітчизники, народ, нація; Батьківщина, рідна земля*), займенники (*він, його, це, всіх*), прислівник (*тут*), сполучник (*проте*). Однак у 18% робіт ЕГ ідеться про засоби зв'язку безвідносно до пропонованого тексту: вставні й спільнокореневі слова, порядкові числівники, антоніми. Це свідчить про недостатнє усвідомлення знань і сформованість умінь застосувати їх у ТТД із конкретним текстом.

Виразальні можливості СР на високому рівні схарактеризували 14% учнів ЕГ: відзначили, що СР сприяють *образному й водночас вичерпному викладу, на їх основі побудовано синтаксичний паралелізм. ССР (3) посилює емоційність тексту за допомогою протиставлення; у СПР (6) з підрядними означальними й інверсованим порядком присудків і підметів “виділяються найбільш важливі за смислом слова розмовляли пращури, міститься код нації, формується думка”, “нанизуванням підрядних частин досягається емоційність звучання”,*

“передається думка про роль мови у зв’язку поколінь”, “розгортається мікротема”; БСР (10) містить ключове слово *патріотизм*, яке виділяємо логічним наголосом, тому це СР має особливе емоційне та смислове навантаження; звертає увагу читача на важливий аргумент; передає думку лаконічно й напружено, бо між його частинами немає сполучника. 56% учнів ЕГ засвідчило достатній рівень, 30% учнів обмежилося загальною характеристикою СР. У КГ на високому рівні впоралось із завданням 1% учнів, на достатньому – 17%, на середньому – 64%, а 18% відповіді не дали.

В ЕГ кількість, межі мікротем і тематичні речення без помилок визначило 29% школярів, на достатньому рівні – 33%, не всі назви мікротем сформульовано точно й визначено їхні межі в 36% робіт, не впоралось із завданням 2%. У КГ 78% учнів, крім цих недоліків, також хибно кваліфікували деякі речення як тематичні, а 14% завдання зовсім не виконало.

Завдання 2.1 (Б) із синтаксису СР мали на меті з’ясувати рівень сформованості в учнів умінь виявляти СР в тексті, диференціювати СР зі сполучниковим / безсполучниковим, сурядним / підрядним зв’язком, визначати види ССР і СПР, засоби зв’язку частин СР, креслити схему й інтонаційний рисунок СР. Рівні сформованості оцінено за нормативним критерієм (див. п. 2.3). Учні ЕГ продемонстрували такі результати: високого рівня досягли 13,5%, достатнього – 22,3%, середнього – 50,4%, а низького – 13,8%. У дев’ятикласників КГ зафіксовано нижчі показники: високий рівень засвідчили 2,5% учнів, достатній – 13,3%, середній – 50,1%, низький – 34,1%. Зауважимо, що в учнів ЕГ і КГ загальний показник рівнів сформованості синтаксичних умінь, порівняно з виявленими під час діагностувального зрізу на констатувальному етапі, покращився (див. табл. 2.10)

Незважаючи на доволі складну синтаксичну будову пропонованого тексту, 92% учнів ЕГ у *першому завданні* розпізнало всі СР (2), (3), (5), (6), (10), а 75% в основному правильно визначило граматичні основи СР. Типовими помилками учнів ЕГ стали такі: пропущено підмети (у СПР (2) – сполучне слово *що*; у БСР (10) – *держави, народу*, виражених іменниками в родовому відмінку); у СР (5)

через інверсію присудка й підмета функції останнього – узагальнювального слова *все* при однорідних членах *оселя, вулиця, місто* – перенесено на прямий додаток *патріотизм*. У КГ виявили в тексті всі СР лише 67% школярів, а 13% завдання не виконали. 72% робіт КГ, крім названих недоліків, містять також численні пропуски компонентів складених іменних присудків: СР (2), (3) і (10).

Перевірка характеристик СР свідчить, що 95% учнів ЕГ (66% КГ) чітко диференціювали сполучникові (сурядні й підрядні) і безсполучникові СР, визначили засоби зв'язку частин СР. У 89% школярів ЕГ під час з'ясування смислових відношень між частинами СР істотних ускладнень не виникло, але 23% із них (проти 66% у КГ) означальні відношення між першою й другою частиною СПР (2) – ... *у любові (якої?), коли...* – помилково кваліфікували як обставинні (умови, часу). 24% учнів ЕГ (проти 55% КГ) деякі зі сполучних слів (СПР (2) – *коли, що*; (5) – *(до) чого*; (6) – *якою, (у) якій*) назвали сполучниками.

У *другому завданні* правильно визначили СПР із кількома підрядними 92% учнів ЕГ, схарактеризували вид підрядності – 83%: (2) – послідовна, (6) – однорідна супідрядність. 38% учнів ЕГ і 64% КГ у схемах не врахували частини СПР (6) *формується думка і/або* в СПР (2) неправильно відбили інтерпозицію підрядної частини *що мерехтять над рідною землею*.

Виконуючи *третє завдання*, 94% учнів ЕГ правильно склали інтонаційний рисунок БСР (10): підвищення голосу перед двокрапкою та зниження після неї. У КГ лише в 66% робіт рисунок передано належно.

Завдання 2.1 (В) передбачали трансформацію й заміну речень синонімічними їм СР. Порівнявши результати виконання цих завдань та аналогічних їм на констатувальному етапі, відзначаємо позитивну динаміку в набутті конструктивних умінь як в учнів ЕГ, так і КГ.

З *першим завданням* в ЕГ впоралися 92% учнів: поєднали речення (7), (8) в одне СР і дотрималися пунктуаційних норм. З них 63% побудувало БСР; 29% – СПР з підрядною обставинною частиною (зі значенням причини) і використали сполучники *бо, тому що*. У 54% робіт КГ зафіксовано смислові й пунктуаційні помилки, 19% учнів завдання не виконало.

У *другому завданні* учні перетворювали просте речення (7) на сполучникові СР додаванням предикативних частин. 82% учнів ЕГ ССР сконструювали за допомогою сполучників *а* (*а історія відображає процес формування нації; а в історії закарбувалася боротьба народу за рідну мову*), *і* (*та*) (... *і ми усвідомлюємо себе єдиним народом*). Проте 18% учнів ЕГ (37% у КГ) використало сурядні сполучники не як засіб зв'язку частин СР, а для поєднання однорідних членів. 92% учнів ЕГ сконструювало два СПР, дотримуючись актуального членування, граматичних і пунктуаційних норм: 1) з підрядною означальною частиною: *яка зберігається протягом століть; що навчає нас берегти країну*; 2) з підрядною обставинною частиною (зі значенням наслідку): *так що ми маємо пізнавати історію свого народу й пишатися нею*.

У *третьому завданні* в ЕГ високий рівень знань синтаксичної синонімії підтвердили 31% учнів, достатній – 45%. Дієприкметниковий зворот у реченні (8) вони замінили підрядною означальною частиною (*яку розділяє вся нація*); пряму мову (1) – непрямою; БСР (10) – СПР з підрядною обставинною частиною зі значенням причини, поєдану сполучниками *бо, тому що*; СПР (6) навпаки – БСР (однак 10% учнів ЕГ, замість двокрапки, використали кому, що вказує на недостатню сформованість пунктуаційних навичок). У 13% робіт ЕГ допущено граматичну помилку (...*з долею, яка розділена з усією нацією*) і / або не дотримано часові характеристики дієслова вихідного речення (1) (*Я замислився, що таке патріотизм*). Відзначаємо, що в КГ 22% учнів друге й третє завдання зовсім не виконало, що вказує на більші часові витрати, меншу продуктивність і нижчий рівень умінь конструювати СР.

Отже, узагальнення статистичних даних про рівні застосування знань із теорії тексту й синтаксису СР в учнів 9-х класів (див. табл. 3.2) унаочнює кращі показники ЕГ порівняно з КГ, що є результатом упровадження текстоцентричного навчання, активного звернення до методу спостереження (мовностилістичного експерименту), інтерактивного методу, дієвих прийомів опрацювання СР і тексту (аналіз, конструювання, моделювання, відновлення,

поширення, редагування, трансформування й ін.), використання спеціальної системи вправ на текстовій основі.

З метою визначення рівнів сформованості ТТУ, що забезпечують ефективність первинної ТТД, учням 9-х класів запропоновано **стислий переказ тексту** (завдання 2.2) і **твір-роздум у публіцистичному стилі** (завдання 2.3). Отримані показники узагальнено й представлено в табл. 3.3.

Таблиця 3.3

**Рівні ТТУ, що забезпечують первинну ТТД, в учнів 9-х класів
після експериментального навчання (%)**

Завдання 2.2–2.3	Рівні		Високий		Достатній		Середній		Низький	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
2.2. (А) Переказ наукового тексту	19,4	12,2	32,3	22,3	36,6	46,6	11,7	18,9		
2.2. (Б) Переказ художнього тексту	21,8	14,7	37,9	24,8	32,1	46,3	8,2	14,2		
<i>Середній показник завдання 2.2</i>	20,6	13,5	35,1	23,5	34,3	46,5	10,0	16,5		
2.3. Твір-роздум	20,1	14,2	27,7	21,6	42,1	44,3	10,1	19,9		
<i>Загальний середній показник</i>	20,35	13,85	31,4	22,55	38,2	45,4	10,05	18,2		

Перевірка **завдання 2.2** (переказ тексту наукового / художнього стилю) засвідчила наявність в учнів ЕГ порівняно з КГ більш якісних ТТУ відтворювати текст на основі відбору основної інформації: 20,6% – високий рівень, 35,1% – достатній, 34,3% – середній, 10,0% – низький. Учні, які виконали роботу на високому рівні, чітко сформулювали тему, основну думку, правильно визначили тип і стиль мовлення, записали складний план, стисло переказали текст з урахуванням мікротем і доцільно використали всі СР. Школярі з достатнім рівнем ТТУ склали плани зі змістовими прогалинами, роль ужитих СР схарактеризували узагальнено, а в переказі припустилися поодиноким мовних і мовленнєвих помилок. Середній рівень виявили учні, у переказах яких траплялися істотні порушення мовних і текстотвірних норм, а у виконаних завданнях не було належної аргументації. Учні, які досягли низького рівня, схарактеризувати стиль, тип мовлення й роль СР не змогли, у переказах припустилися численних структурно-змістових і мовних помилок.

Переказуючи текст, 93% учнів ЕГ адекватно зрозуміли й інтерпретували почуте, змогли диференціювати основну й другорядну інформацію, а тому зміст

виклали лаконічно й вичерпно, дотримуючись логіки викладу. Фіксуємо, що мовлення дев'ятикласників ЕГ збагачено СР різних типів (СПР з означальними, з'ясувальними й обставинними (зі значенням умови, часу, місця, причини, мети, ступеня) підрядними частинами, БСР, СР з різними видами зв'язку, ССР (з єднальними й протиставними відношеннями між частинами)). У 97% робіт доля СР від загальної кількості речень становить 25–60%. Також 99% учнів ЕГ стилістично виправдано вжили СР, а 95% дотрималися видо-часової єдності дієслів-присудків, за допомогою неповних частин уникнули в СР невиправданих повторів: *Катерина не знала, для чого їй знадобиться цей дикий мак, у якій картині (Ø) зацвіте.*

Однак 12% учнів ЕГ усе-таки припустилися граматичних помилок, пов'язаних зі СР: 1) недоцільно поєднали прості речення і/чи використали сполучні засоби зв'язку між частинами (*Отже, хрест на церкві є найсильнішим приймачем і випромінювачем зарядів духовності, та жива природа не може існувати без цієї енергії.* Або *Катерина побачила бджолу, а рука її завмерла*); 2) порушили видо-часову єдність дієслів-присудків (*Енергія думки може руйнувати магнітне поле Землі, якщо несе негативну інформацію, або доповнює його позитивною. Коли Катерина змалювала червоний мак, над нею гула бджола*); 3) нагромадили однотипні підрядні частини й сполучні засоби (*Космос пронизаний частотою коливання мікролептонів, яка має позитивний резонанс, який сприяє зародженню клітини життя*). Школярі виявили в основному належні навички постановки розділових знаків у СР, але в 46% робіт у пунктуаційному оформленні СР зафіксовано негрубі помилки (*Таміла Решетникова проводила наукові експерименти, засівала заражену радіонуклідами пшеницю там, де проводились богослужіння. Або Катерина не знала: для чого знадобиться їй дикий мак*), у 33% – грубі. Крім того, у 9% робіт виявлено логічні й смислові прогалини в СР: *Зібраний урожай віддали на аналізи – і всі радіонукліди в ньому зникли* (після і пропущено “виявилось, що”); *Катерина малювала тайкома, бо мама була засмучена* (чим саме?).

Відзначаємо, що ТТУ переказувати науковий текст в учнів ЕГ сформовані гірше, ніж ТТУ відтворювати художнє висловлювання, у середньому – на 2,3%, що зумовлено підвищеною інформативністю тексту першого виду. Загалом дані оцінюємо як позитивні: вони є вищими за ті, що виявили учні КГ; кількісний “розрив” за цим видом ТТУ між ЕГ і КГ суттєво скоротився до 3–4% проти результатів зрізу на констатувальному етапі експерименту (тоді різниця дорівнювала 16%). Це є свідченням ефективності впровадженої методики.

У результаті перевірки переказів також з’ясовано, що учні КГ досягли таких рівнів сформованості ТТУ: високого рівня – 13,5%, достатнього – 23,5%, середнього – 46,5%, низького – 16,5%. Мовлення дев’ятикласників КГ ще недостатньо виразне, лексично й граматично насичене. Однак зауважимо: навіть такі результати в КГ є кращими порівняно з аналогічними, виявленими під час діагностувального зрізу до експериментального навчання. Спостерігаємо зростання таких параметрів ТТД: дотримання логічності й послідовності викладу, збільшення загального обсягу висловлювання й частки вжитих СР (з 12% до 26%), зменшення пунктуаційних, стилістичних і граматичних помилок (також у переказах тексту наукового стилю).

Завдання 2.3 – написання *твору-роздуму* – мало на меті визначити рівень умінь комунікативно доцільно використовувати СР у монологічному висловлюванні, чия побудова характеризується максимальною авторською самостійністю й складністю. Показовим є той факт, що під час констатувального етапу експерименту не відхилитися від теми твору й точно висловити основну думку змогло лише 38% дев’ятикласників, чітко відтворити типологічну структуру роздуму – 54%. А побудувати тематично цілісні тексти, а вживання СР та інших мовних засобів підпорядкувати основній думці вдалося 69% учням ЕГ і 56% учням КГ; 89% учнів ЕГ і 71% КГ дотрималося заданих стилю й типу мовлення, що свідчить про належний рівень сформованих ТТУ під час навчання синтаксису СР.

Зокрема, 20,1% учнів ЕГ (високий рівень) не припустилися помилок у структурі, змісті, вичерпно розкрили тему, комунікативно виправдано вжили СР різних видів (ССР, СПР з підрядними з’ясувальними, означальними, обставинними

частинами (також із кількома підрядними), СР з різними видами зв'язку), ефективно використали текстотвірний потенціал СР, чим досягли зв'язності, цілісності й інформативності висловлювань, підтвердили ґрунтовні знання синтаксису СР і мовленнєвознавчої теорії. Їхнім судженням притаманні самостійність, оригінальність, а мовленню – граматичне багатство (зразки творів учнів ЕГ подано в Додатку К.3). Наприклад, частини сконструйованих СР ускладнено зворотами (*Я помічав, як дехто не може показати своє справжнє “я”, боячись нерозуміння інших*), однорідними членами (*Деякі підлітки намагаються стати особистостями, але поводяться вони некультурно та брутально*), вставними словами (*Можливо, хтось уже пізнав своє внутрішнє я, а я – ні*). Твори 27,7% учнів теж вирізнялися композиційною цілісністю, завершеністю, інформаційною насиченістю, логічністю розгортання теми, переважним підпорядкуванням СР темі й основній думці, проте містили певні порушення текстотвірних норм (достатній рівень). Типовими помилками були такі: окремі невиділення / порушення меж абзаців відповідно до визначених у плані мікротем; відхилення від теми; окремі випадки недостатньої аргументованості; помилки в мовному оформленні; невиправдане поєднання кількох простих речень в одне СР громіздкої структури (*Поети-шістдесятники наголошували на унікальності кожної людини, вони казали, що ми не повинні допускати того, щоб хтось диктував нам, як думати, що робити, у що вірити, а тому ми повинні зрозуміти, що кожен з нас – особистість.*); розривання семантично цілісного СР (парцеляція): *Такі люди живуть повним життям. Щоб займатися улюбленою справою, мати час на благодійні заходи і на своє хобі.* 42,1% дев'ятикласників ЕГ побудували роздум на середньому рівні. Причиною цього стали порушення послідовності викладу думок, наявність зайвих змістових компонентів / брак необхідних, поверхневність і/чи шаблонність суджень, помилки в мовно-мовленнєвому оформленні. Проте констатуємо, що навіть у цих творах частка СР від загальної кількості речень становить 40–70%. Не змогло подолати низького рівня сформованості ТТУ 10,1% учнів ЕГ (хоча 74% із них використали СР).

Їхні твори містять фрагменти, що не відповідають темі й логіці викладу думок, а також численні правописні, мовленнєві, граматичні й стилістичні помилки.

У КГ частка творів-роздумів високого рівня становила 14,2%, достатнього – 21,6%, середнього – 44,3%, низького – 19,9%. Більшості учнів не вдалося побудувати роздум чіткої структури, навести переконливі аргументи, підпорядкувати вжиті СР темі й основній думці, дотриматися актуального членування СР, ужити відповідні міжфразні засоби зв'язку речень у тексті й виявити належні навички самоконтролю за первинною ТТД.

Отже, порівняльний аналіз результатів контрольного етапу експерименту в 9-х класах виявив кращу готовність до ТТД в учнів ЕГ, що свідчить про результативність експериментальної методики. Це підтверджують й узагальнені показники сформованості ТТУ учнів ЕГ і КГ у розрізі кожного виду завдань (табл. 3.4).

Таблиця 3.4

**Показники сформованості ТТУ дев'ятикласників ЕГ і КГ
за кожним видом завдань контрольного зрізу (%)**

Завдання Група	1. Тести	2.1. Аналітично- конструктивні	2.2. Переказ тексту:		2.3. Твір	Загальний показник
			наукового	художнього		
ЕГ	60,08	54,50	56,85	60,24	56,41	57,60
КГ	52,40	45,12	49,10	52,09	49,53	49,63
РІЗНИЦЯ	7,68	9,38	7,75	8,15	6,88	7,97

Розрахунки показників табл. 3.4 здійснено за формулою (3.1), що є похідною від формули, використаної в методиці Р. Бейлса (за [33]):

$$U = \frac{n_a \times A + n_b \times B + n_c \times C + n_d \times D}{N} \times 100\%, \quad (3.1)$$

де n_a, n_b, n_c, n_d – кількість учнів певного рівня навченості;

N – загальна кількість учнів 9-х класів ($N_{ЕГ} = 170$ осіб, $N_{КГ} = 176$ осіб);

A – коефіцієнт високого рівня навченості (0,92);

B – коефіцієнт достатнього рівня навченості (0,67);

C – коефіцієнт середнього рівня навченості (0,42);

D – коефіцієнт низького рівня навченості (0,17).

Застосування формули (3.1) проілюструємо на прикладі обчислення показника сформованості аналітично-конструктивних ТТУ (U) дев'ятикласників ЕГ. В ЕГ загальна кількість осіб становила 170 ($N_{\text{ЕГ}}$). Із них завдання 2.1 на високому рівні виконало 25 учнів (n_a), на достатньому – 52 учні (n_b), на середньому – 76 учнів (n_c), а на низькому – 17 (n_d). Маючи всі необхідні вихідні дані, підставляємо їх у формулу (3.1) й отримуємо значення U:

$$\begin{aligned}
 U &= \frac{25 \times 0,92 + 52 \times 0,67 + 76 \times 0,42 + 17 \times 0,17}{170} \times 100\% = \\
 &= \frac{23 + 34,84 + 31,92 + 2,89}{170} \times 100\% = \frac{92,65}{170} \times 100\% = 0,545 \times 100\% = \\
 &= 54,5\%
 \end{aligned}$$

Як бачимо з табл. 3.4, учні ЕГ із тестами впоралися краще на 7,68%; з аналітично-конструктивними завданнями – на 9,38%; науковий текст переказали продуктивніше на 7,75%, а художній – на 8,15%; показники сформованості ТТУ створювати твір-роздум переважають на 6,88%. Загалом же різниця становить 7,97% на користь ЕГ.

Для того щоб унаочнити різницю сформованості ТТУ учнів ЕГ і КГ, числові дані табл. 3.4 представимо як гістограму (рис. 3.3).



Рис. 3.3. Показники сформованості ТТУ учнів 9-х ЕГ і КГ за кожним видом завдань контрольного зрізу на контрольному етапі експерименту (%)

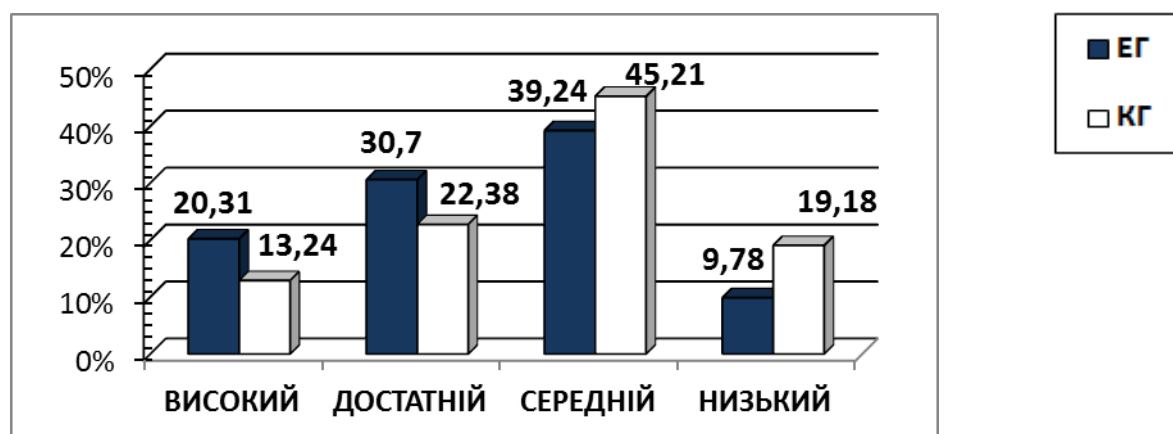
З метою порівняння остаточних показників рівнів сформованості ТТУ учнів 9-х ЕГ і КГ зведемо дані про виконання кожної групи завдань контрольного зрізу (див. табл. 3.1–3.3) і представимо їх у табл. 3.5.

Таблиця 3.5

**Показники рівнів сформованості ТТУ дев'ятикласників ЕГ і КГ
після експериментального навчання (зведені дані, %)**

ЗАВДАННЯ \ РІВНІ	ВИСОКИЙ		ДОСТАТНІЙ		СЕРЕДНІЙ		НИЗЬКИЙ		Загальний показник
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	
1. Тести	25,85	17,25	29,4	22,8	35,75	44,65	9,0	15,3	
2.1. Аналітично-конструктивні (А, Б, В)	14,7	8,0	30,6	21,6	44,7	45,4	10,0	25,0	
2.2. Переказ (стислий)	20,6	13,5	35,1	23,5	34,3	46,5	10,0	16,5	
2.3. Твір-роздум	20,1	14,2	27,7	21,6	42,1	44,3	10,1	19,9	
Середній показник	20,31	13,24	30,7	22,38	39,21	45,21	9,78	19,18	
<i>Різниця (ЕГ – КГ)</i>	<i>+7,07</i>		<i>+8,32</i>		<i>–6,0</i>		<i>–9,4</i>		<i>7,7</i>

На підставі даних табл. 3.5 робимо висновок, що показники рівнів сформованості ТТУ учнів ЕГ порівняно з КГ є вищими в середньому на 7,7%. Різницю показників рівнів сформованості ТТУ дев'ятикласників ЕГ і КГ унаочнимо гістограмою (рис. 3.4).



**Рис. 3.4. Показники рівнів сформованості ТТУ дев'ятикласників ЕГ і КГ
після завершення експериментального навчання (%)**

Для з'ясування динаміки рівнів сформованості ТТУ дев'ятикласників ЕГ і КГ порівняємо результати контрольних зрізів на констатувальному й контрольному (після експериментального навчання) етапах експерименту. Кількісні дані представимо в табл. 3.6.

Таблиця 3.6

**Показники рівнів сформованості ТТУ учнів 9-х класів
до і після експериментального навчання (%)**

Етапи експерименту	Рівні		Достатній		Середній		Низький	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Констатувальний	4,0		17,3		39,9		38,8	
Контрольний	20,31	13,24	30,70	22,38	39,21	45,21	9,78	19,18
<i>Різниця</i>	<i>+16,31</i>	<i>+9,24</i>	<i>+13,40</i>	<i>+5,08</i>	<i>+0,69</i>	<i>+5,31</i>	<i>-29,02</i>	<i>-19,62</i>

Як видно з табл. 3.6, показник високого рівня сформованості ТТУ учнів ЕГ збільшився на 16,31% проти 9,24% у КГ, достатнього відповідно – на 13,40% проти 5,08%. Фіксуємо зростання показника середнього рівня сформованості ТТУ учнів ЕГ (на 0,69%) і КГ (на 5,31%) і вважаємо такі зміни позитивними, оскільки вони відбулися внаслідок істотного зменшення показників низького рівня сформованості ТТУ учнів: ЕГ – на 29,02%, КГ – на 19,62%.

Більш значну динаміку рівнів сформованості ТТУ дев'ятикласників спостерігаємо в ЕГ, що навчалися за експериментальною методикою.

Отримані результати позитивних зрушень рівнів сформованості ТТУ учнів 9-х класів після завершення експериментального навчання порівняно з результатами зрізів на констатувальному етапі представимо в гістограмі (рис. 3.5).

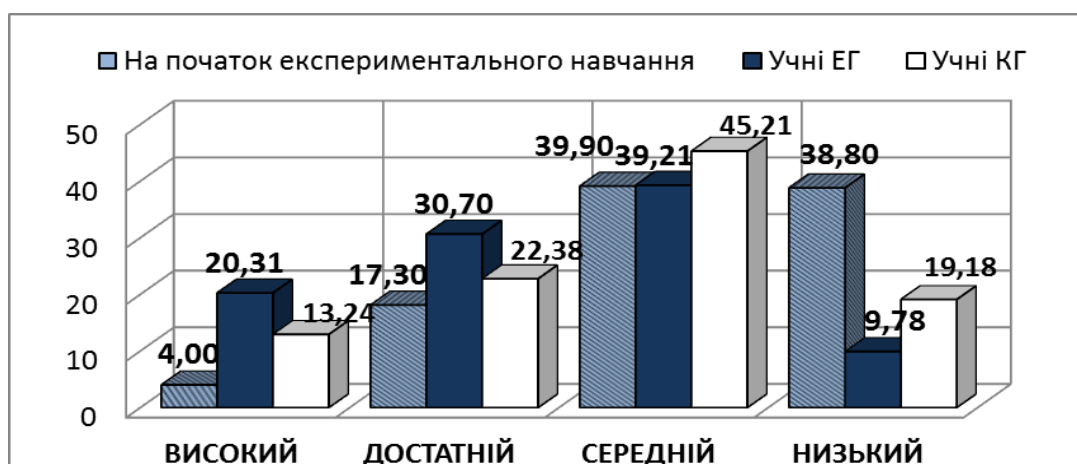


Рис. 3.5. Рівні сформованості ТТУ дев'ятикласників ЕГ і КГ після завершення експериментального навчання порівняно з результатами зрізів на констатувальному етапі експерименту (%)

Отже, порівняльний аналіз указує на дієвість запровадженої методики формування ТТУ учнів основної школи в процесі навчання синтаксису СР.

Для того щоб забезпечити достовірність отриманих результатів дослідження, використаємо метод математичної статистики й установимо наявність / відсутність зв'язку між зростанням рівня сформованості ТТУ учнів ЕГ у процесі навчання синтаксису СР і впровадженням спеціальної методики.

Ґрунтуючись на рекомендаціях О. Сидоренко [48, с. 25], сформулюємо дві статистичні гіпотези: 1) нульову гіпотезу (H_0) про відсутність відмінностей (підвищення загального рівня сформованості ТТУ учнів ЕГ не пов'язане з запровадженням експериментальної методики); 2) альтернативну гіпотезу (H_1) про статистичну достовірність відмінностей (підвищення загального рівня сформованості ТТУ учнів ЕГ зумовлено запровадженням експериментальної методики).

Оскільки після завершення експериментального навчання позитивну динаміку рівнів сформованості ТТУ учнів зафіксовано в обох групах (ЕГ і КГ), статистично достовірні відмінності встановимо саме між цими показниками. На думку А. Опрі [41, с. 154], визначати такі відмінності доцільно за допомогою критерію Пірсона χ^2 (хі-квадрат) за формулою (3.2):

$$\chi^2 = \sum \frac{(n_i - n_m)^2}{n_m}, \quad (3.2)$$

де n_i – абсолютна кількість учнів певного рівня навченості;

n_m – математично очікуване значення рівнів сформованості ТТУ учнів.

Необхідні обчислення критерію Пірсона χ^2 здійснено за алгоритмом для педагогічних досліджень О. Сидоренко [48, с. 123]. Послідовність виконання всіх проміжних математичних дій і правила відхилення нульової гіпотези H_0 відбито в Додатку М.

Результати розрахунків дали змогу встановити, що за кількості ступенів вільностей $\nu = 3$ і за рівня ймовірності $P = 0,95\%$ отримане значення критерію $\chi^2_{\text{емп.}} (11,912)$ є вищим за $\chi^2_{0,05} (7,815)$: $11,912 > 7,815$. Отже, $\chi^2_{\text{емп.}} > \chi^2_{\text{кр.}}$

Такі дані є підставою для відхилення нульової гіпотези H_0 і прийняття альтернативної гіпотези H_1 – про наявність статистично достовірних відмінностей між рівнем навчальних досягнень дев'ятикласників ЕГ і КГ на кінець експериментального навчання (рис. М.1). Констатуємо, що позитивній динаміці загального рівня сформованості ТТУ дев'ятикласників ЕГ у процесі навчання синтаксису СР сприяло впровадження експериментальної методики.

Отже, статистичний метод (кількісно-якісний аналіз результатів контрольного етапу експерименту після завершення експериментального навчання дев'ятикласників ЕГ і КГ, обчислення статистично достовірних відмінностей за критерієм Пірсона χ^2) засвідчив ефективність експериментальної методики формування ТТУ учнів під час навчання синтаксису СР. Висунуту гіпотезу підтверджено, оскільки рівень ТТУ випускників основної школи підвищено внаслідок реалізації особистісно орієнтованого, компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, когнітивного, функційно-стилістичного й текстоцентричного підходів; оптимального поєднання традиційних і сучасних методів, прийомів і засобів навчання; використання системи вправ на текстовій основі, що сприяла формуванню вмінь вторинної й первинної ТТД.

Основні положення третього розділу відображено в авторських публікаціях [3; 4; 5; 6; 7; 8].

Висновки з розділу 3

Усвідомлення актуальності суспільних вимог до формування соціально активної національномовної особистості учня [18, с. 8–9; 32, с. 2; 34], залежності рівня комунікативної компетентності школярів від якості ТТУ зумовило формулювання гіпотези дослідження. Необхідність перевірити припущення спонукала розробити експериментальну методику формування ТТУ учнів основної школи в процесі навчання синтаксису СР, визначити мету й завдання її.

На ефективність експериментального навчання учнів позитивно вплинуло врахування педагогічних умов та основних положень текстоцентричного навчання.

Основою експериментального навчання була лінгводидактична модель формування ТТУ учнів 5–9-х класів у процесі навчання синтаксису СР, у змісті якої визначено лінгводидактичні засади (підходи, принципи, методи й засоби навчання); мета, завдання й основні ТТУ, узгоджені з трьома етапами навчання: мотиваційно-опорним (5-й клас), практично-формувальним (6–8-й класи), пізнавально-систематизувальним (9-й клас).

На *мотиваційно-опорному етапі (5-й клас)* експериментального навчання успішно реалізовано методику, спрямовану на формування позитивної стійкої мотивації до ТТД; актуалізування відомостей про текст і СР, отриманих у початковій школі; накопичення й закріплення опорних понять (у доступній формі): *СР, МД, ситуація спілкування, текст, ознаки його, стиль і тип мовлення*; вироблення вмінь розрізняти просте й СР, виявляти СР у текстах, поєднувати двоє простих речень в одне СР, вмінь вторинної ТТД.

Практично-формувальний етап (6–8-й класи) засвідчив, що під час опанування учнями морфологічної теорії, накопичення знань про синтаксис простого речення й текст у результаті використання дієвих методів, прийомів і засобів навчання в школярів покращено вміння вторинної й первинної ТТД (відтворювати тексти детально, вибірково, стисло, використовуючи текстотвірний потенціал виучуваних мовних одиниць у СР). Цьому сприяли вміння, що їх формували учні на основі засвоєння лінгвістичної теорії: поєднувати частини СР відносними займенниками, дотримуватися в СР видо-часової єдності дієслів-присудків і порядку слів; конструювати СР, частини яких поєднано сполучниками сурядності й підрядності; будувати СР з односкладними й неповними частинами; замінити прості ускладнені речення синонімічними СР.

На *пізнавально-систематизувальному етапі (9-й клас)* систематична робота з формування текстотвірної компетентності учнів відбувалася з опорою

на синтаксичну компетентність, ґрунтувалася на положеннях текстоцентричного навчання, здійснювалася за експериментальною методикою та спеціальною системою вправ. Зважене поєднання традиційних методів навчання (блочного методу, проблемного викладу матеріалу, частково-пошукового, спостереження за СР і текстом, мовностилістичного експерименту, різних видів аналізу тексту й СР, методу вправ) із сучасними (активним, інтерактивним) було дієвим.

На всіх етапах експериментальної роботи з формування ТТУ учнів реалізовано взаємозв'язок навчання вторинної й первинної ТТД з поступовим нарощенням авторської самостійності, складності синтаксичного й текстового матеріалу; зв'язок аспектних уроків з уроками розвитку мовлення.

З метою перевірки ефективності впровадженої методики після завершення експериментального навчання проведено *контрольний етап* педагогічного експерименту. Аналіз результатів зрізових робіт дав змогу констатувати, що показники рівнів сформованості ТТУ дев'ятикласників ЕГ порівняно з КГ підвищено на 7,7%.

За допомогою критерію Пірсона χ^2 (хі-квадрат) – за кількості ступенів вільностей $\nu = 3$ і за рівня ймовірності $P = 0,95\%$ – виявлено статистично достовірні відмінності між рівнями навчальних досягнень дев'ятикласників ЕГ і КГ: $\chi^2_{\text{емп.}} > \chi^2_{0,05}$ ($11,912 > 7,815$). Це дало підстави для відхилення нульової гіпотези H_0 і прийняття альтернативної гіпотези H_1 – про вплив упровадження експериментальної методики на підвищення загального рівня сформованості ТТУ учнів 9-х класів (ЕГ).

Отже, результати контрольного етапу експерименту засвідчили ефективність упровадженої методики формування ТТУ учнів основної школи в процесі навчання синтаксису СР.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бакум З. Навчання української мови в старшій школі: реалії та перспективи. *Рідна школа: наук.-пед. журнал*. 2010. № 7–8. С. 57–60.
2. Біляев О. М. Лінгводидактика рідної мови: навч.-метод. посіб. Київ: Генеза, 2005. 180 с.
3. Божко Е. П. Формирование умений воспринимать и создавать текст у учащихся 9 класса на уроках украинского языка методом наблюдения. *Modern Science – Moderní věda: scientific journal (vědecký časopis)*; Chief-editor/Vedoucí redaktor Dr. Iryna Ignatieva. Praha. Česká republika, Nemoros. 2016. № 6. С. 59–71.
4. Божко О. П. Аналіз тексту на уроках вивчення синтаксису складного речення. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*/гол. ред.: М. Т. Мартинюк. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2014. Ч. 2. С. 36–42.
5. Божко О. П. Культура мовлення учнів: оволодіння синтаксичною синонімією. *Наукові записки: зб. наук. праць/Нац. ун-т “Острозька академія”*; укл.: В. В. Максимчук, З. В. Столяр. Острог: Вид-во Нац. ун-ту “Острозька академія”, 2012. Вип. 31. С. 154–158. (Серія “Філологічна”).
6. Божко О. П. Метод вправ у формуванні текстотвірних умінь учнів 9 класу (на матеріалі складносурядних речень). *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського: зб. наук. праць/за ред. проф. Тетяни Степанової*. № 1 (56), лютий 2017. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2017. С. 198–202. (Серія “Педагогічні науки”).
7. Божко О. П. Реалізація принципу перспективності й наступності у виробленні текстотвірних умінь (говоріння) учнів 5–9 класів на уроках української мови. *Наукові записки: зб. наук. праць/Ніжинський держ. ун-т імені Миколи Гоголя; за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко*. Ніжин: НДУ

- імені Миколи Гоголя, 2012. № 7. С. 95–102. (Серія “Психолого-педагогічні науки”).
8. Божко О. П. Робота з текстом на уроках вивчення синтаксису складного речення. Система вправ і завдань: навч. посіб. Миколаїв: МОШПО. 2017. 200 с.
 9. Бондаренко Н. Лінгвістичні засади компетентнісної методики навчання синтаксису. *Українська мова і література в школі*: наук.-метод. журнал. 2015. № 3. С. 10–14.
 10. Бондаренко Н. Наукові засади перебудови шкільного курсу синтаксису на основі сучасних підходів. *Українська мова і література в школі*: наук.-метод. журнал. 2016. № 2. С. 20–24.
 11. Воловик П. М. Теорія імовірностей і математична статистика в педагогіці: монографія. Хмельницький: ХГПА, 2010. 250 с.
 12. Галаєвська Л. Психологічні передумови ефективної мовленнєвої комунікації учнів 8–9 класів. *Українська мова і література в школі*: наук.-метод. журнал. 2015. № 2. С. 20–24.
 13. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. Изд. 5-е, стереотип. Москва: КомКнига, 2007. 144 с. (Лингвистическое наследие XX века.)
 14. Глазова О. П. Українська мова: підруч. для 5 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: Освіта, 2013. 272 с.
 15. Голуб Н. Робота з текстами на уроках української мови у процесі вивчення синтаксису й пунктуації у 8–9 класах. *Українська мова і література в школі*: наук.-метод. журнал. 2017. № 1. С. 2–8.
 16. Голуб Н. Б., Шелехова Г. Т., Ярмолук А. В. Навчання української мови учнів 5 класу на засадах компетентнісного підходу: метод. посіб. Київ, 2014. 198 с.
 17. Горошкіна О. М., Кузьмішина О. С., Мордовцева Н. В., Нікітіна А. В. Формування мовної особистості учня; упр. освіти і науки Луган.

- облдержадмін., Луган. обл. ін-т післядиплом. пед. освіти. Луганськ: СПД Рєзніков В. С., 2009. 304 с.
18. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. *Інформаційний збірник та коментарі Міністерства освіти і науки України*. 2012. № 4–5. 64 с.
 19. Дика Н. М. Реалізація концепту мовної особистості в сучасній лінгводидактиці. *Педагогічний процес: теорія і практика*: зб. наук. праць. 2016. № 2. С. 32–37.
 20. Дика Н. М., Козир М. В. Формування в учнів 5–7 класів мовленнєво-комунікативних умінь засобами інтеракції на уроках української мови. *Педагогічна преса*. 2013. № 12. С. 29–33.
 21. Дика Н. М., Огарь Ю. В. Засвоєння лінгвістичних понять учнями ЗНЗ під час вивчення синтаксису. *Молодий учений (Young Scientist)*: наук. журнал. 2014. № 9 (12). С. 111–114.
 22. Єрмоленко С. Я., Сичова В. Т. Українська мова: підруч. для 5 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: Грамота, 2013. 296 с.
 23. Кулик О. Д. Стилiстичний аналіз складних синтаксичних конструкцій як засіб удосконалення граматичного ладу мовлення учнів 7–9 класів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02/Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2005. 22 с.
 24. Ладыженская Т. А. Система упражнений по развитию связной речи. *Совершенствование методов обучения русскому языку*: сб. статей/сост. А. Ю. Купалова. Москва: Просвещение, 1981. С. 43–47.
 25. Лернер И. Я., Скаткин М. Н. Методы обучения. *Дидактика средней школы*/под ред. М. А. Данилова, М. Н. Скаткина. Москва: Просвещение, 1975. С. 146–184.
 26. Лещенко Г. П. Вивчення морфології в 6–7 класах загальноосвітньої школи за комунікативно-функційним та компетентнісним підходами. *Наукові записки*: зб. наук. праць/Нац. ун-т “Острозька академія”; гол. ред. І. Д. Пасічник. 2015. Вип. 57. С. 194–198. (Серія “Філологічна”).

27. Мамчур Л. Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи: монографія. Умань: Видавець “Сочінський”, 2012. 449 с.
28. Мельничайко В. Я. Творчі роботи на уроках української мови. Конструювання. Редагування. Переклад: посіб. для вчителів. Київ: Рад. шк., 1984. 223 с.
29. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах: підруч. для студ. філол. фак.-тів ун-тів/кол. авт. за ред. М. І. Пентилюк: М. І. Пентилюк, С. О. Караман, О. В. Караман та ін. Київ: Ленвіт, 2009. 400 с.
30. Методи навчання української мови у системі компетентнісної освіти. *Дивослово*: щоміс. наук.-метод. журнал. 2013. № 6. С. 12–23.
31. Михайловская Г. А. Лингводидактические основы формирования речевых умений в процессе обучения русского языка: монография. Киев: Изд. центр ОАО УКРНИИПСК, 1999. 208 с.
32. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів: Українська мова; Українська література. 5–9 класи. Київ: Освіта, 2013. 160 с.
33. Немов Р. С. Психология: в 3-х кн. 4-е изд. Москва: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2006. Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики: учеб. для студ. высш. пед. заведений. 2006. 631 с.
34. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. 2016. URL: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepczyia.pdf>. (дата звернення: 20.07.2017).
35. Новосьолова В. Вивчення синтаксису у 8–9 класах на засадах комунікативно-діяльнісного підходу. *Українська мова і література в школі*: наук.-метод. журнал. 2015. № 2. С. 15–19.

36. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)/Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. Москва: ИКАР, 2009. 448 с.
37. Омельчук С. А. Навчання морфології української мови на засадах дослідницького підходу: теорія і практика: монографія. Київ: Генеза, 2014. 368 с.
38. Омельчук С. А. Прагматичний аспект роботи з текстом під час вивчення морфології української мови в основній школі. *Педагогічні науки: зб. наук. праць/Херсонський держ. ун-т; відп. ред. Є. С. Барбіна. Вип. 59.* Херсон: ХДУ, 2011. С. 127–133.
39. Омельчук С. А. Формування мовленнєво-комунікативних умінь учнів основної школи на завершальному етапі вивчення синтаксису: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02/Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2003. 20 с.
40. Омельчук С. Дослідницький підхід до навчання мови: лінгводидактичний словник-довідник: навч. посіб. Київ: [б. в.], 2015. 56 с.
41. Опря А. Г. Статистика (модульний варіант з програмованою формою контролю знань): навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 448 с.
42. Пентиліук М. І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики: зб. ст. Київ: Ленвіт, 2011. 256 с.
43. Пентиліук М. І. Робота з стилістики в 8–9 класах: посіб. для вчителів. Київ: Рад. шк., 1989. 112 с.
44. Пентиліук М. І., Окуневич Т. Г. Методика навчання української мови у таблицях і схемах: навч. посіб. Вид. 2-ге, виправл. і перероб. Київ: Ленвіт, 2010. 134 с.
45. Пометун О. І. Основи критичного мислення: навч. посіб. для учнів ст. кл. загальноосвіт. школи. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2010. 216 с.
46. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Українська мова. 5–12 класи/укл. Г. Т. Шелехова, В. І. Тихоша, А. М. Корольчук та ін.; за ред. Л. В. Скуратівського. Київ, Ірпінь: Перун, 2005. 176 с.

47. Рідна мова: підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл./М. І. Пентилюк, І. В. Гайдаєнко, А. І. Ляшкевич, С. А. Омельчук; за заг. ред. М. І. Пентилюк. Київ: Освіта, 2007. 288 с.
48. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. Санкт-Петербург: ООО “Речь”, 2003. 350 с.
49. Симоненко Т. В. Теорія і практика формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів: монографія. Черкаси: Вид. Вовчук О. Ю., 2006. 328 с.
50. Українська мова (навчання грамоти). Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 1–4 класи/М. С. Вашуленко, К. І. Пономарьова, О. Ю. Прищепка та ін. *Збірник “Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1–4 класи”*. Київ: Освіта, 2012. 61 с.
51. Українська мова: підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. з навчанням укр. мовою/М. І. Пентилюк, І. В. Гайдаєнко, А. І. Ляшкевич, С. А. Омельчук. Київ: Освіта, 2009. 336 с.
52. <https://learningapps.org/> додаток Web 2.0 для підтримки навчання й процесу викладання за допомогою інтерактивних модулів.

ВИСНОВКИ

Проблему формування ТТУ учнів пов'язано з розвитком комунікативної компетентності й удосконаленням культури спілкування національномовної особистості, тому зазначене питання є пріоритетним напрямом сучасної шкільної освіти й зумовлює посилення текстоцентричного навчання. Про це свідчать державні нормативні акти галузі освіти й науково-методичні дослідження, спрямовані на подолання протиріччя між традиційною практикою навчання української мови, що ґрунтується переважно на знаннєвій парадигмі, і сучасними суспільними вимогами щодо впровадження компетентнісного навчання.

За результатами дослідження, предметом якого була методика формування ТТУ учнів основної школи під час вивчення синтаксису СР, зроблено висновки:

1. Критичний аналіз лінгвістичної літератури сприяв обґрунтуванню теоретичних засад дослідження й уточненню понять “текст”, “текстотворення”, “СР”, “текстотвірна функція СР”, “текстотвірні норми”. Текстотвірну функцію СР тлумачимо як головну синтаксичну функцію його – роль у реалізуванні основних текстових ознак (членованості, цілісності, зв'язності й інформативності), створенні цілісного висловлювання за допомогою такої структурної, змістової й комунікативної організації, що забезпечує органічне поєднання текстових складників семантико-структурного (речень, висловлень, ССЦ) і структурно-композиційного (абзаців) рівнів відповідно до комунікативного наміру. Установлений обсяг текстотвірних функцій СР значною мірою зумовив зміст спеціальної системи вправ.

2. Студіювання психологічних і психолінгвістичних джерел підтвердило, що вікові характеристики учнів 5–9-х класів та особливості розвитку в них абстрактного мислення, словесно-логічної пам'яті, уваги й уяви є сприятливими чинниками формування ТТУ у процесі навчання синтаксису СР. ТТУ трактуємо як вид вторинних мовленнєвих умінь, що ґрунтуються на засвоєних знаннях, набутих навичках, виробляються в процесі розвитку

мовлення й забезпечують усі види ТТД. Концептуальними положеннями для розроблення експериментальної методики стали висновки про співвіднесення етапів ТТД з фазами МД (дотекстового етапу – з фазами орієнтування й планування, текстового етапу – з фазою реалізації, післятекстового – з фазою контролю), що вплинуло на визначення обсягу спеціальних ТТУ на кожному етапі вторинної й первинної ТТД.

3. Вивчення лінгводидактичних засад як цілісної системи надало процесові формування ТТУ стратегічного й тактичного спрямування, оскільки забезпечило визначення найбільш дієвих підходів, принципів, методів, прийомів і засобів навчання, а також місця ТТУ у структурі текстотвірної компетентності.

4. Аналіз навчально-методичного забезпечення, результати констатувального етапу експерименту сприяли визначенню критеріїв (нормативного, функційно-діяльнісного) і показників рівнів сформованості ТТУ, за якими встановлено рівні володіння ТТУ-ми: 1) в учнів 5-х класів (високого рівня досягли 1,45 %, достатнього – 20,35 %, середнього – 37,25 %, низького – 40,95 %); 2) в учнів 9-х класів (високий рівень виявило 4,0 %, достатній – 17,3 %, середній – 39,9 %, низький – 38,8 %). Такі результати підтвердили актуальність досліджуваної теми й необхідність розробити спеціальну експериментальну методику.

5. Експериментальне навчання, що відбувалося за розробленими програмою, лінгводидактичною моделлю й спеціальною методикою, засвідчило доцільність поетапного формування ТТУ учнів: I етап – мотиваційно-опорний (5-й клас), II етап – практично-формувальний (6–8-й класи), III етап – пізнавально-систематизувальний (9-й клас).

6. Розроблена методика, що сприяла зміцненню внутрішньої мотивації школярів до навчальної й ТТД; ґрунтувалася на особистісно орієнтованому, компетентнісному, комунікативно-діяльнісному, когнітивному, функційно-стилістичному й текстоцентричному підходах; передбачала оптимальне поєднання традиційних і сучасних методів, прийомів і засобів навчання, –

довела ефективність текстоцентричного навчання синтаксису СР учнів 5–9-х класів. Експериментальна перевірка основних дисертаційних положень дала підстави встановити, що створена й на формувальному етапі експерименту впроваджена система вправ на текстовій основі (аналітично-кваліфікувальні, репродуктивно-конструктивні, творчі) позитивно впливала на формування ТТУ учнів 5–9-х класів у процесі навчання синтаксису СР.

7. Результати зрізу на контрольному етапі експерименту підтвердили позитивну динаміку: показники рівнів сформованості ТТУ дев'ятикласників ЕГ порівняно з КГ зросли на 7,7 %.

8. Методом математичної статистики за допомогою критерію Пірсона χ^2 (хі-квадрат) визначено статистично достовірні відмінності між рівнями сформованості ТТУ дев'ятикласників ЕГ і КГ після завершення експериментального навчання. За отриманими даними встановлено, що значення критерію $\chi^2_{\text{емп.}} > \chi^2_{0,05}$ ($11,912 > 7,815$). Виходячи з цього, зроблено висновок, що позитивній динаміці рівнів сформованості ТТУ учнів 9-х класів (ЕГ) у процесі навчання синтаксису СР сприяло впровадження експериментальної методики.

9. Результати контрольного етапу експерименту дали змогу констатувати, що висунуту гіпотезу підтверджено, сформульовані завдання розв'язано.

10. Дисертаційна робота не претендує на остаточне розв'язання проблеми формування текстотвірної компетентності учнів, а відбиває лише основні аспекти цієї роботи, що дає підстави визначити перспективні напрями подальших розвідок: формування текстотвірної компетентності у зв'язку з вивченням інших розділів шкільного курсу української мови, у старших класах з урахуванням наступності й перспективності, в умовах профільного навчання за оновленими програмами.