

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД**  
**« КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ »**

**Психолого-педагогічний фіакультет**

**Кафедра початкової освіти**

«Допущено до захисту»

Завідувач кафедри

\_\_\_\_\_ Павлик О.А.  
(підпис) (прізвище, ініціали)

« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2018 р.

Реєстраційний № \_\_\_\_\_

« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2018 р.

**РОЗВИТОК ТВОРЧИХ УМІНЬ УЧНІВ 4 КЛАСУ**  
**ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ТЕКСТУ**

Кваліфікаційна робота  
студентки групи ПНА-м  
ступінь вищої освіти магістр  
спеціальності 013. Початкова освіта  
**Бондаренко Олександри Миколаївни**

Науковий керівник:  
кандидат філологічних наук,  
доцент **Пруняк В.В.**

Оцінка:

Національна шкала \_\_\_\_\_

Шкала ECTS \_\_\_\_\_ Кількість балів \_\_\_\_\_

Голова ЕК \_\_\_\_\_  
(підпис) (прізвище, ініціали)

Члени ЕК \_\_\_\_\_  
(підпис) (прізвище, ініціали)

\_\_\_\_\_ (підпис) (прізвище, ініціали)

\_\_\_\_\_ (підпис) (прізвище, ініціали)

\_\_\_\_\_ (підпис) (прізвище, ініціали)

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ УМІНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	9
1.1. Розвиток творчих здібностей та вмінь молодших школярів як психолого-педагогічна проблема .....	9
1.2. Лінгводидактичний аспект розвитку творчих умінь учнів 1-4 класів..	17
Висновки до розділу 1.....	22
РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ТЕКСТОЛОГІЧНИХ УМІНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	24
2.1. Текст як об'єкт лінгвістичного дослідження і як засіб розвитку мовленнєвих та творчих умінь школярів.....	24
2.2. Лінгводидактичні основи розвитку зв'язного мовлення дітей молодшого шкільного віку.....	30
2.3. Програмні вимоги до розвитку зв'язного мовлення та розвитку творчих умінь учнів 4 класу.....	37
Висновки до розділу 2.....	44
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ УМІНЬ УЧНІВ 4 КЛАСУ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ТЕКСТУ.....	46
3.1. Визначення початкового стану сформованості текстологічних та творчих умінь учнів 4 класу.....	46
3.2. Експериментальна методика розвитку творчих умінь учнів 4 класу під час роботи над текстом.....	58
3.3. Результати експериментального дослідження.....	76
Висновки до розділу 3.....	85
ВИСНОВКИ.....	87
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	90
ДОДАТКИ.....	96
Додаток А.....	96

Додаток Б.....	97
Додаток В.....	99
Додаток Г.....	100
Додаток Д.....	101

## ВСТУП

Сучасна шкільна освіта визначає одним з основних напрямів готовність випускника загальноосвітньої школи до активного суспільного життя. Тому становлення і розвиток творчої особистості в умовах навчання і виховання є одним із пріоритетних завдань усіх закладів освіти. Але готовність до життя, на наш погляд, не вичерпується набутою в школі певною сумою знань, умінь і навичок, вона повинна включати і творчий розвиток особистості. Якщо навчальна діяльність є формою прояву розвитку особистості дитини, то творча навчальна діяльність учнів є формою прояву і основним фактором розвитку і формування творчої особистості учня. Ось чому сучасна соціокультурна ситуація, для якої характерним є підвищений інтерес до розвитку кожної окремої особистості, до інтелектуальної свободи людини, до розкриття її творчого потенціалу, зумовлює новий підхід у побудові системи взаємин «учитель – учень» [19, с.1].

Виходячи з державних вимог до рівня підготовки учнів початкової школи, про які йдеться в основоположних освітніх документах, можемо констатувати, що сучасна освітня концепція робить акцент на розвиток творчої особистості школяра. Так, у Державній національній програмі "Освіта: Україна XXI століття" зазначається, що одним із стратегічних завдань реформування освіти в нашій країні є формування освіченої, творчої особистості, становлення її фізичного і морального здоров'я, забезпечення пріоритетності розвитку людини [22,с.6]. Концепція середньої загальноосвітньої школи України передбачає організацію навчально-виховного процесу на основі максимального врахування індивідуальних здібностей, нахилів, обдарованості дітей; організації виховної роботи школи з розвитку сутнісних сил особистості, здібностей, талантів, рис, якостей, відносин, які б забезпечували учням успіх у творчій діяльності. Відповідно до цих документів школа I ступеня повинна забезпечувати становлення особистості дитини, цілеспрямований вияв і розвиток її здібностей,

формування уміння і бажання вчитися; створювати умови для її самовияву в різних видах діяльності.

Психолого-педагогічними дослідженнями доведено, що творчі здібності дитини особливо інтенсивно розвиваються в процесі навчання у молодшому шкільному віці. Аналіз наукової літератури (Л.Азарова, В.Барко, Д.Богоявленська, Л.Виготський, П.Гальперін, О.Матюшкін, В.Моляко, В.Рагозіна та ін.) переконує в тому, що молодший шкільний вік – це найоптимальніший період для розвитку мовленнєвих і творчих здібностей, формування інтересів особистості і здійснення можливостей проявити себе в різних видах діяльності. Відтак, розвиток творчої активності молодших школярів вимагає впровадження в навчально-виховний процес активних форм і методів навчання, які могли б забезпечити формування творчого мислення, фантазії та уяви учнів.

Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив встановити, що основним напрямом удосконалення процесу навчання у школі є активізація навчальної діяльності учнів через формування у них інтелектуально-навчальних та творчих умінь. Найважливіше місце у цьому процесі по праву займає робота над текстом – одиницею мови і мовлення, що виражає завершене висловлювання. Останнім часом активно розробляється вчення про текст, яке дає «можливість використовувати його як для розробки методики навчання школярів усних і писемних висловлювань, так і для вироблення у них спеціальних комунікативно-мовленнєвих умінь, що ґрунтуються на теорії тексту» [10,с.110]. У зв'язку з цим учні повинні навчитися перетворювати отримані текстологічні знання у способи мовленнєвої дії. Відповідно до навчальної програми це знання про мовлення, про текст, типи і стилі мовлення. Засвоювані у процесі вивчення розділу «Текст» ознаки і поняття осмислюються й узагальнюються шляхом аналізу тексту. Після цього вони стають основою для конструювання учнями способів розв'язання пізнавальних і мовленнєвих завдань. На практиці ж у дітей появляються нові можливості раціонального використання мовних

одиниць для побудови тексту відповідно до стилю, комунікативної мети, умов та ситуації спілкування. А це особливо важливо для тих, хто творить текст, хто його обробляє, і, звичайно, для тих, хто цей текст сприймає. Тому з цих позицій значення засвоєння текстологічних знань і вмінь у процесі розвитку творчих умінь молодших школярів важко переоцінити.

Разом з тим наші спостереження свідчать, що учням початкових класів іноді буває важко визначити тему та основну думку тексту, поділити його на логічні частини, встановити логічні відношення між ними, а також комунікативну мету і завдання тексту, позицію автора тощо. Ще більші проблеми виникають, коли необхідно стисло переказати прочитане або почуте чи описати. Відсутність зв'язку між реченнями, повторення одних і тих же думок, семантична бідність і структурна однотипність висловлювань – ось основні недоліки усного й писемного зв'язного мовлення школярів. Причиною такого стану речей, на нашу думку, є по-перше, відсутність у шкільній практиці навчання мови спеціальних тренувальних вправ, які сприяли б удосконаленню умінь чітко, логічно, аргументовано, нестандартно, оригінально висловлюватися, а по-друге, учні повинні бути ознайомлені з найважливішими правилами побудови зв'язного тексту. Таким чином, як справедливо зазначає В. Мельничайко, практичне оволодіння мовою не може бути розв'язане «без постійної уваги до структури тексту, до засобів зв'язку між його елементами» [39,с.7]. Тому, на наш погляд, орієнтиром у розвитку зв'язного мовлення, а відтак і творчих здібностей має бути текст, який дає можливість молодшому школяреві орієнтуватись на його смислову цілісність, тематичну та структурну єдність. Усі ці ознаки знаходять своє вираження у зв'язності тексту, а також у його комунікативній спрямованості та стилістичній довершеності, у вмінні застосовувати всі набуті знання для грамотного, логічного, цікавого, оригінального за ходом думок власного мовлення. Відсутність спеціальних досліджень і практична необхідність

удосконалення процесу розвитку мовленнєво-творчих умінь учнів початкової школи свідчить про **актуальність** обраної теми нашого дослідження.

**Метою дослідження** є теоретичне обґрунтування, систематизація і розробка методики формування творчих умінь молодших школярів на уроках рідної мови у 4 класі під час вивчення тексту.

Для реалізації мети необхідно було розв'язати такі **завдання**:

- 1) вивчити психолого-педагогічну літературу з проблеми дослідження;
- 2) з'ясувати суть поняття «творчі вміння»;
- 3) визначити обсяг необхідних для учнів 4 класу пропедевтичних знань про текст і можливості усвідомленого застосування їх у практичній навчально-мовленнєвій та творчій діяльності;
- 4) вивчити досвід роботи вчителів щодо можливостей розвитку творчих умінь дітей молодшого шкільного віку під час вивчення тексту;
- 5) розробити експериментальну методику, яка сприяла б ефективному формуванню досліджуваних умінь учнів 4 класу під час вивчення ними розділу «Текст», перевірити її доцільність та ефективність.

У процесі дослідження нами було зроблено **припущення** про те, що впровадження в навчальний процес початкової школи розробленої й теоретично обґрунтованої технології формування творчих умінь під час засвоєння текстологічних і текстотворчих знань і умінь на уроках рідної мови в 4 класі сприятиме підвищенню рівня формування та розвитку мовленнєвої діяльності і творчих умінь школярів, якщо базуватиметься на певних етапах – від читання і прослуховування текстів з метою заглиблення учнів у сюжет, зміст, тему, основну думку та структуру художнього твору, спостереження за майстерним використанням автором виражальних засобів до вироблення умінь самостійно добирати матеріал для побудови тексту, розташовувати його у відповідній послідовності, складати план, користуватися виражальними мовними засобами для досягнення відповідної комунікативної мети, доводити свої висловлювання до майстерності, оригінальності, нестандартності.

**Об'єктом дослідження** є процес розвитку творчих умінь молодших школярів у сучасній початковій школі.

**Предмет дослідження** – методика розвитку творчих умінь учнів 4 класу під час вивчення ними тексту.

Під час проведення дослідження використовувались такі **методи**: вивчення й аналіз літератури з теми дослідження; спостереження та аналіз уроків; спостереження за мовленням школярів; аналіз їх усних та писемних висловлювань; педагогічний експеримент, аналіз результатів дослідження, метод математичної статистики експериментальних даних.

**Експериментальною базою дослідження** слугували четверті класи П'ятихатської ЗОШ №2. Пошуковий експеримент проводився на основі двох четвертих класів – контрольного (24 учні) та експериментального (23 учні).

**Апробація роботи.** Основні положення і результати дослідження доповідались на засіданнях проблемної групи, на звітній науковій студентській конференції КДПУ (квітень, 2018). За матеріалами дослідження опубліковано статтю «Розвиток творчих умінь школярів під час роботи над текстом на уроках української мови у 4 класі» (Формування ключових і предметних компетентностей засобами сучасних освітніх технологій. – Кривий Ріг: КПІ, 2018. – Вип. 11).

**Практичне значення** дослідження полягає у розробці та експериментальній перевірці методики розвитку творчих умінь школярів під час роботи над текстом на уроках рідної мови у 4 класі, у створенні системи вправ і завдань, яка забезпечує поетапне вдосконалення логічно послідовного та художньо-образного творчого мислення і мовлення молодших школярів.

**Структура роботи** зумовлена логікою дослідження. Кваліфікаційна робота складається із вступу, трьох розділів, висновків, списку використаної літератури (65 найменувань) та 5 додатків.



## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ УМІНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

#### 1.1. Розвиток творчих здібностей та вмінь молодших школярів як психолого-педагогічна проблема

Концепція середньої загальноосвітньої школи України передбачає організацію навчально-виховного процесу на основі максимального врахування індивідуальних здібностей, нахилів, обдарованості дітей, організації виховної роботи школи з розвитку сутнісних сил особистості, здібностей, талантів, рис, якостей, відносин, які б забезпечували учням успіх у творчій діяльності. Відповідно до цього школа І ступеня повинна забезпечувати становлення особистості дитини, цілеспрямований вияв і розвиток її здібностей, формування вміння і бажання вчитися, а також створювати умови для її самовияву в різних видах діяльності.

Показником творчого розвитку дитини є творча обдарованість або креативність. Під поняттям «творчі здібності» в психологічних працях розуміють цілу низку інтелектуальних та особистісних особливостей індивіда, які сприяють самостійному висуванню проблем, генеруванню великої кількості оригінальних ідей і нестандартному їх вирішенню. Отже, процес розвитку і формування творчих здібностей являє собою комплекс інтелектуальних та особистісних особливостей індивіда.

На основі аналізу праць відомих психологів (В. Андрєєв, Д. Богоявленська, К. Дункер, Г. Костюк, М. Лук'яненко, О. Матюшкін, В. Моляко, К. Платонов, Я. Пономарьов, С. Рубінштейн, Б. Теплов та ін.) можна виділити такі суттєві особливості творчих здібностей, що великою мірою забезпечують формування творчої особистості:

1) здібності як індивідуально-психологічні особливості індивідуума, що визначають їх міжособистісні відмінності; це дуже важливо для

діагностики творчих здібностей та визначення загального й індивідуального в їх виявленні і розвитку;

2) здібності як індивідуальні особливості, що зумовлюють успішність певної чи кількох видів діяльності. У зв'язку з цим особливого значення набуває питання про якісні характеристики діяльності, в якій здібності виявляються, реалізуються і розвиваються, що потребує особливої уваги до організації навчання та дозвілля молодших школярів з метою розвитку їх творчих здібностей;

3) здібності як складне психічне утворення, що має складну структуру, оскільки: а) у процесі конкретної діяльності формуються не тільки відповідні загальні здібності, а й початкові елементи спеціальних здібностей до інших суміжних сфер; б) розвиток загальної (складної) здібності залежить від міцності, стійкості та різноманітності зв'язків між окремими компонентами її структури поряд з мірою її розвитку в цілому, у взаємозв'язку і взаємозалежності між ними;

3) здібності як психічні якості, що «зосереджують у собі всю психологію людини» [52, с.154]. Вони не можуть розглядатись окремо від спрямованості, досвіду, психічних процесів, емоційних станів. Це положення стосується творчого потенціалу особистості і вказує на необхідність досліджувати творчі здібності особистості як в індивідуально-психологічному, так і в соціально-психологічному аспектах.

На думку М. Холодної, підходи до визначення і вивчення творчих здібностей повинні базуватися на застосуванні кількісних методів їх вимірювання, тобто за допомогою багатьох критеріїв. При цьому паралельно використовують два поняття «креативні здібності» і «творчі здібності». Поняття «креативність» – це здатність привносити щось нове у досвід, висувати оригінальні ідеї в умовах вирішення або окреслення нових проблем, усвідомлювати недоліки, суперечності, формувати гіпотези. При цьому критеріями творчого мислення є швидкість, оригінальність, гнучкість, усвідомленість, фантастичність, прагнення до інтелектуальної новизни і т.д.

На думку багатьох вітчизняних та зарубіжних дослідників (В. Андрєєв, Д. Богоявленська, В. Дружинін, В. Моляко, Я. Пономарьов та ін.), прояв і становлення творчих здібностей – це єдина здатність особистості. Вона тісно пов'язана з іншими її ознаками – високої міри чутливістю до нового та незвичного, схильністю до заперечення звичного, сміливістю, незалежністю суджень, оригінальністю, нестандартністю мислення, розумовою активністю, ініціативністю, інтенсивною пошуковою потребою тощо [2; 5; 26; 40; 46]. З цих позицій творчі здібності слід розглядати як постійну і нестримну потребу особистості до самостійної пошукової діяльності, до прийняття самостійних рішень у невизначених чи складних ситуаціях.

Як стверджує Г. Галендей, проблема розвитку творчих здібностей індивідуума не повинна стосуватися тільки його індивідуальних проявів, а має розглядатися у площині «особистість – соціальне оточення» [16, с.6]. Це пов'язано з тим, що для такої особистості дуже важливим є фактор взаємодії особистості з іншими членами соціуму. Виявляється, що соціальний взаємозв'язок творчої особистості сприяє її подальшому розвитку лише тоді, коли вона відчуває потребу соціуму у її нестандартній та оригінальній діяльності. Це положення має дуже велике значення для процесу формування і розвитку творчих здібностей молодших школярів. Учневі важливо знати, що його здібності, талант, прояв зацікавленості незвичним, оригінальним не залишаться поза увагою ровесників, дорослих, учителів, батьків. Таким чином, соціальна ситуація розвитку впливає на розвиток не тільки творчих здібностей, а й ціннісних орієнтацій, певних знань, умінь, навичок, що необхідно враховувати при організації занять з молодшими школярами.

У загальнотеоретичному плані вченими обґрунтована необхідність і механізми формування здібностей дітей у процесі навчання й виховання. При цьому їхній розвиток відбувається ефективніше за умови врахування як генетичних передумов, так і соціокультурних впливів середовища. Загальновизнаним є положення про те, що здібності формуються в діяльності, проте у сучасних дослідженнях значна увага приділяється

особливостям психічної організації суб'єкта, тобто потенційним резервам особистості, від яких залежать творчі досягнення. Аналіз теоретичних досліджень дозволив визначити розуміння інтегративного характеру творчих здібностей, в якому переплітаються мотиваційні, когнітивні, евристичні, операційні та інші чинники.

Розглянемо більш детально поняття **творчі здібності**. Творчість, на думку О. Кульчицької, – це розумова й практична діяльність, результатом якої є створення оригінальних, неповторних цінностей, виявлення нових фактів, властивостей, закономірностей, а також методів дослідження і перетворення матеріального світу або духовної культури [30,с.28]. Пояснюючи своє розуміння творчості, відомий психолог Л.Виготський зазначав, що «творчою ми називаємо таку діяльність, яка створює щось нове, однаково, чи буде це створене творчою діяльністю будь-якою річчю зовнішнього світу або побудовою розуму чи почуття, яке живе та виявляється тільки в самій людині» [14, с.237].

Вітчизняний психолог В. Моляко вказує на ще одну особливість творчості: «...під творчістю розуміють процес створення чогось нового для даного суб'єкта. Тому зрозуміло, що творчість у тій чи іншій формі не є талантом «вибраних», вона доступна кожному. І школяр, який засвоює нові знання, розв'язує нову, незнайому задачу, і робітник, який виконує нове технічне завдання, і комбайнер, якому потрібно в процесі збирання урожаю врахувати вологість колосся, напрямок вітру – усі вони займаються творчістю, розв'язують творчі завдання» [40,с. 3].

В. Моляко вказує на таку важливу особливість творчої особистості – «це людина, здатна проникати в суть ідей і втілювати їх усупереч усім перешкодам аж до отримання практичного результату» [40, с. 5]. Саме це мав на увазі Т. Едісон, коли казав, що винахід – це 10% натхнення і 90% поту. Основними методами вивчення творчості, на думку В. Моляко, «є методи спостереження, самоспостереження, біографічний метод (вивчення біографій видатних людей у певних галузях науки, культури, техніки та ін.), метод

вивчення продуктів діяльності (учнівської зокрема), тестування, анкетування, експериментальні методи, хоч застосування останніх пов'язане зі значними труднощами, бо будь-який творчий процес є оригінальним, єдиним у своєму роді, такий, що не відтворюється точно в тому самому вигляді при повторному спостереженні» [40, с. 5].

Щоб діагностувати і систематично формувати творчу особистість у процесі навчання, треба знати її властивості, творчі риси характеру. Учені-дослідники виділяють такі основні властивості творчої особистості: сміливість думки, схильність до ризику; фантазія; уявлення та уява; проблемне бачення; вміння долати інерцію мислення; здатність виявляти суперечності; вміння переносити знання і досвід у нові ситуації; незалежність; альтернативність; гнучкість мислення тощо.

О. Кульчицька виділяє ще такі властивості творчої особистості, як: виникнення спрямованого інтересу до певної галузі знань ще в дитячі роки; зосередження на творчій роботі, спрямованість на обраний напрям діяльності; велика працездатність; підпорядкованість творчості духовній мотивації; стійкість, непоступливість у творчості, навіть упертість; захоплення роботою [30, с. 27].

В. Рагозіна дає таке визначення творчих здібностей особистості – «це синтез її властивостей і рис характеру, які характеризують ступінь їх відповідності вимогам певного виду навчально-творчої діяльності і які обумовлюють рівень результативності цієї діяльності» [48, с.14]. Як бачимо, творчі здібності, на думку більшості вчених, самі по собі не гарантують творчих здобутків. Необхідно ще стимулювати дитину до творчої діяльності, активізувати її пізнавальні можливості, викликати в неї бажання до розв'язання того чи іншого цікавого і складного завдання.

Таким чином, аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє дійти висновку про те, що найпоширеніше визначення творчості зводиться до такої формули: творчість – це діяльність, у результаті якої створюються матеріальні й духовні цінності, які мають новизну і суспільну значущість. Ця

тенденція характеризувати творчість через новизну і соціальну значущість властива багатьом дослідникам (Г. Галендей, А. Коршунов, А. Спіркін та ін.).

Проте таке визначення, на наш погляд, не прийнятне для педагогічного процесу в початковій школі. Молодші школярі не створюють нових об'єктів, але все ж таки їхня діяльність носить творчий характер. Вони засвоюють і усвідомлюють заново вже відомі суспільству цінності, тобто пізнаючи їх, щоразу «відкривають їх для себе». Так відбувається активний розвиток особистості. У зв'язку з цим необхідно розрізняти об'єктивну і суб'єктивну сторони творчості. Дитяча творча діяльність має формуюче значення. Молодший шкільний є сприятливим для творчого розвитку дітей, їхніх здібностей до творчості. Саме тоді активно розвиваються дар фантазувати, творчо мислити, уява, помітно проявляється допитливість, формується вміння спостерігати, порівнювати, критично оцінювати діяльність.

Слід звернути увагу на те, що у психолого-педагогічній літературі поряд із терміном «творча особистість» вживається термін «креативна особистість». Найбільш вдалий підхід до цього визначення запропонувала Л. Чорна. Під креативною особистістю вона розуміє таку, яка має внутрішні передумови (особистісні утворення, нейрофізіологічні задатки), що забезпечують її творчу активність, тобто нестимульовану ззовні пошукову та перетворювальну діяльність [61, с.46]. Але творча активність не завжди є продуктивною. Продуктивну творчу активність називаємо творчою діяльністю, тобто таким творчим процесом, унаслідок якого виникає нове досягнення. Творча особистість – це креативна особистість, яка внаслідок впливу зовнішніх факторів набула необхідних для актуалізації творчого потенціалу людини додаткових мотивів, особистісних утворень, здібностей, що сприяють досягненню творчих результатів в одному чи кількох видах творчої діяльності.

Розвиток *творчих здібностей* учнів є складним багатоплановим процесом. Він спирається на такі пізнавальні і творчі здібності:

- спостережливість, здатність побачити незвичайне у звичайному;

- розвинену уяву, вміння фантазувати, змінювати об'єкт;
- розвинене мовлення, образне мислення;
- допитливість, пізнавальний інтерес [63, с.14].

В. Рагозіна для забезпечення навчально-творчої діяльності школярів виділяє такі компоненти творчих здібностей учнів: мотиваційно-творча активність і спрямованість особистості; інтелектуально-логічні здібності; інтелектуально-евристичні, інтуїтивні здібності; світоглядні властивості особистості; моральні якості, які сприяють успішній навчально-творчій діяльності; естетичні якості; комунікативно-творчі здібності та здібності до самоуправління особистості своєю навчально-творчою діяльністю [48, с.128].

Для формування творчої особистості у процесі навчання особливо важливі другий і третій компоненти. Так, *інтелектуально-логічні* здібності учня виявляються в таких уміннях:

- а) уміння аналізувати (правильність, повнота, глибина аналізу);
- б) уміння виділяти істотне, спільне несуттєве (логічність, правильність, глибина суджень і висновків);
- в) уміння описувати явища, процеси, логічно зв'язано, повно і правильно викладати думки;
- г) уміння формулювати правильне визначення об'єкта, встановлювати родову ознаку і видову відміну (стислість, правильність викладу інформації);
- г) уміння пояснювати, аргументовано розкривати сутність питання, проблеми, способи її розв'язання (повнота, аргументованість суджень);
- д) уміння доводити, обґрунтовувати: критерієм цього вміння є аргументованість і володіння операціями доведення [33, с.129].

*Інтелектуально-евристичні* здібності особистості включають:

- а) уміння генерувати ідеї, висувати гіпотези, прогнозувати розв'язання творчих завдань, інтелектуально вбачати і висувати оригінальні підходи, стратегії, методи їх розв'язання;

б) здатність до фантазування – найбільший прояв творчої уяви (яскравість й оригінальність образів, новизна, значимість фантазії, що виявляється при розв'язуванні творчих завдань);

в) асоціативність пам'яті, здатність відображати і встановлювати нові зв'язки між відомим і невідомим, за схожістю, суміжністю, контрастом;

г) здатність бачити протиріччя і проблеми (критерій – кількість розкритих протиріч, названих проблем, їх новизна й оригінальність);

д) здатність до переносу знань, умінь у нові ситуації, що характеризує продуктивність мислення, ступінь ефективності переносу знань і умінь для розв'язання творчих завдань;

е) здатність відмовлятися від нав'язливої ідеї, переборювати інерцію мислення (ступінь швидкості переключення мислення на новий спосіб розв'язання творчого завдання, гнучкість мислення в пошуку нових підходів до аналізу протиріч, що виникають);

ж) наявність незалежного мислення, яке характеризує здатність не слідувати бездумно загальноприйнятій точці зору, а бути вільним від думки авторитетів, мати свою точку зору;

з) критичність мислення – це здатність до оціночних суджень, уміння правильно оцінити процес і результат як власної, так і творчої діяльності інших, уміння знаходити власні помилки, їх причини [33,с.130-131].

Важливу роль у розвитку творчих здібностей молодших школярів відіграють *творчі завдання*. Творчим, за В. Моляко, можна назвати таке завдання, яке повністю є новим (незнайомим для суб'єкта), або ж, меншою мірою, містить значну новизну, що і зумовлює значні розумові зусилля, спеціальний пошук, знаходження нового способу її розв'язання [40,с.4].

Проаналізувавши погляди вітчизняних і зарубіжних психологів, можемо констатувати, що свідчить успішне формування у школярів якостей творчої особистості можливе за умови надання їм усіх можливостей для випробовування себе в творчості. До уваги педагогам треба брати навіть незначні досягнення, пов'язані з виконанням хай і простих завдань. Однак це



буде сприяти подальшій мотивації дитини до творчості. Більшість педагогів схильні вважати, що розвиток творчих здібностей має відбуватися на виучуваному матеріалі з різних предметів, а при необхідності застосовувати спеціальну систему роботи з обдарованими учнями.

Відомий дослідник А. Матюшкін відстоював точку зору про те, що традиційна система навчання забезпечує учнів знаннями, вміннями і навичками завдяки використанню форм репродуктивного навчання. Це, безумовно, сприяє розвитку такого ж репродуктивного мислення. Разом з тим, зазначав дослідник, навички продуктивного і творчого мислення є наслідком репродуктивного засвоєння. Це означає, що для розвитку творчих здібностей необхідно оволодіти певним обсягом відповідних знань, умінь і навичок [38,с.130]. Отже, під *творчими вміннями* ми розуміємо таку діяльність учня, яка породжує щось нове, відрізняється неповторністю, оригінальністю, унікальністю, новизною. Така думка є основоположною для формування і розвитку творчої особистості у навчально-виховному процесі сучасної школи. Проте цього недостатньо для розвитку пізнавальної самостійності і творчості школярів. Звідси випливає, що основний акцент у розвитку творчих здібностей школярів необхідно зосереджувати на розвитку їх інтелектуальних можливостей та вікових, у тому числі й індивідуальних, особливостей. Тому для ефективно організації роботи з розвитку творчих здібностей дітей молодшого шкільного віку вчителю необхідно враховувати ще і їх вікові особливості.

## **1.2. Лінгводидактичний аспект розвитку творчих умінь учнів 1-4 класів**

Суспільна практика свідчить, що в сучасних складних умовах, які постійно змінюються, найкраще орієнтується, приймає рішення, працює людина творча, креативна, яка може самостійно вийти за межі традиційної системи знань, умінь і навичок, здатна до генерування і використання нового,

оригінального, унікального. Адже всім відомо, що людина, яка мислить творчо, – це основа прогресивних змін в освіті, на виробництві, у суспільстві в цілому. Тому перед сучасною освітою стоїть завдання найбільшою мірою сприяти інтеграції особистості у соціум, спрямувати її на ефективну творчу діяльність. Безумовно, творчі вміння школярів як справедливо зазначають психологи, педагоги і методисти, неможливо сформувати і розвинути без розвитку їх мовленнєво-комунікативних умінь, без становлення в цілому творчої мовної особистості. Тому розвиток творчих умінь школярів ми будемо розглядати крізь крізь призму лінгводидактичного спрямування.

У психолого-педагогічної літературі за темою нашого дослідження існують різні підходи до тлумачення сутності мовленнєво-комунікативних умінь. Однак, не зважаючи на різноманітність поглядів дослідників, виділимо основні ті з них, що найбільшою мірою відповідають сучасним критеріям комунікативної компетентності людини. У першу чергу сюди віднесемо вміння швидко й правильно орієнтуватись у мінливих умовах спілкування; правильно планувати та здійснювати систему комунікації; швидко й точно знаходити відповідно до змісту спілкування виражальні мовні засоби, що відповідають водночас і творчій індивідуальності, і ситуації мовлення, а також індивідуальним особливостям об'єкта впливу (співрозмовника); постійно відчувати і підтримувати зворотний зв'язок у спілкуванні; вміння чітко й емоційно виражати свої думки й почуття.

Відомі дослідники М.Вашуленко, Л.Виготський, П.Гальперін, І.Гудзик, О.Леонт'єв, Т.Ладиженська, М.Львов, Г.Люблінська та ін.) під мовленнєвими вміннями й навичками розуміють засвоєння учнями різних видів мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання, письмо). Крім цих умінь, сучасні психологи і лінгводидакти виділяють ще й комунікативні вміння й навички, які мають пряме відношення до організації і реалізації акту спілкування, враховуючи при цьому дію цілої низки позалінгвістичних факторів – мотивація, мета, завданнями, умови, ситуація мовленнєвої взаємодії комунікативного акту. Так, автор

«Концептуальних засад комунікативної методики навчання української мови» М. Пентилюк до комунікативних умінь і навичок відносить: а) уміння правильно визначати тему висловлювання та чітко дотримуватися її меж; б) будувати висловлювання відповідно до його мети, основної думки, адресата мовлення; в) використовувати найбільш вагомі факти й докази для розкриття теми та основної думки; г) будувати висловлювання логічно й послідовно, тобто встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між фактами та явищами, робити необхідні узагальнення і висновки; г) обирати тип і стиль мовлення залежно від мети і ситуації спілкування; д) використовувати різноманітні мовні засоби відповідно до типу, стилю, жанру висловлювання; е) удосконалювати висловлювання (коректувати усне й редагувати писемне мовлення) [45, с. 17].

Дослідниками встановлено, що творчість може проявлятися у різних видах діяльності людини (трудовій, громадській, соціальній тощо), але найбільшою мірою вона пов'язана саме з мовою і мовленням. Мова і мовлення дають можливість людині безкінечно по-новому створювати зі стандартних мовних елементів унікальне, оригінальне за змістом і формою висловлювання. Тому маємо всі підстави говорити про мовленнєву діяльність як про творчість.

Творчість і спілкування – це два процеси людської діяльності, які завжди тісно між собою пов'язані, оскільки творчість реалізується в діяльності, а спілкування і є видом діяльності людини. Зазначимо, що спілкуванню властива певна стандартність у формах передачі інформації. З іншого боку, для творчості характерна у першу чергу оригінальність, нестандартність, унікальність, новизна. Саме ці її атрибути сприяють розкриттю творчої неповторності кожного мовця. Однак попри все творчість і спілкування виступають у єдності, адже саме в процесі комунікативної взаємодії реалізуються творчі здібності особистості, результатом якого виступає новий продукт – нове, нестандартне, індивідуально-творче висловлювання. Таким чином, можемо стверджувати, що спілкування

виступає специфічною формою творчості, її умовою і способом самореалізації особистості. Відповідно, це є також свідченням того, що мовленнєво-комунікативні вміння і навички у своїй основі є творчими діями, а значить, є підстави називати їх мовленнєво-творчими вміннями.

Услід за відомими дослідниками (Ф. Бацевич, А. Богуш, Л. Варзацька, М. Вашуленко, А. Курінна, Т. Ладиженська, В. Мельничайко, В. Моляко, М. Пентилюк, О. Омельчук та ін.) під *мовленнєво-творчими вміннями* ми розуміємо здатність учня на основі мовної компетентності (досконалого знання усіх мовних засобів та їх стилістичних можливостей у спілкуванні) будувати свої висловлювання відповідно до комунікативної мети і завдань процесу обміну інформацією, умов, ситуації та форми його реалізації з урахуванням комунікативних якостей мовлення, які повинні бути спрямовані на легке й адекватне сприйняття отриманої адресатом інформації відповідно до запланованого адресантом комунікативного задуму. До цих комунікативних якостей мовлення традиційно дослідники відносять ясність, точність, однозначність, чітку логічну послідовність, змістовність, чистоту, правильність, виразність, доступність, образність, доцільність, емоційність.

Критеріями сформованості мовленнєво-творчих умінь школярів зазвичай вважають можливість їх самостійно будувати зв'язне мовлення відповідно до зазначених вище комунікативних ознак, а також і до прийнятої у суспільстві комунікативної стратегії спілкування з обов'язковим досягненням запланованого задуму акту мовленнєвої дії. Для цього учні повинні оволодіти цілою низкою текстологічних знань і вмінь, на основі яких вироблятимуться текстотворчі вміння, пов'язані не тільки з грамотним і доцільним використанням мовних засобів, а й з можливістю контролювати перебіг комунікативного акту, вносити під час реалізації мовлення відповідні зміни, добираючи найбільш доцільні лексичні і граматичні засоби і дотримуючись вимог українського мовленнєвого етикету в різних життєвих ситуаціях.

Слушними і доцільними, на наш погляд, є критерії визначення рівнів сформованості мовленнєво-творчих умінь і навичок школярів, сформульовані сучасним лінгводидактом А. Курінною. До них вона відносить: добір лексичного варіанта мовлення (спрямований на визначення здібностей учня виділяти зі своєї пам'яті низку тематично або асоціативно пов'язаних слів, доречних і точних у певній мовленнєвій ситуації): вибір стилю мовлення (визначає вміння вибирати потрібний стиль мовлення, виходячи з комунікативного завдання та мовленнєво-мисленнєвої ситуації); граматичне конструювання висловлення (сприяє перевірці здібностей школяра конструювати текст на граматичному рівні з урахуванням лексичних, морфологічних, синтаксичних норм літературної мови); логіко-композиційне конструювання тексту (дає змогу зафіксувати систему умінь у конструюванні тексту на логіко-композиційному рівні, здатність самостійно створювати виступ, орієнтуючись на мовленнєву ситуацію та адресата мовлення); правильна вимова звуків та їх поєднання (вказує на визначення рівня сформованості умінь та навичок літературної вимови); створення інтонаційного й мімічного образів (свідчить про вміння будувати інтонаційну схему виступу, створювати мімічний образ, вміло використовувати мову жестів); врахування реакції слухачів на мовлення (полягає у визначенні рівня сформованості володіння аудиторією, здатності адекватно реагувати на реакцію слухачів під час промови) [30, с.15-16].

Вирішального значення у формуванні мовленнєво-творчих навичок набуває і весь навчально-виховний процес, оскільки вони найефективніше формуються і розвиваються шляхом цілеспрямованого систематичного навчання (Л.Варзацька, М.Вашуленко, А.Каніщенко, Т.Ладиженська, Н.Скрипченко, О.Савченко, Л.Федоренко, Г.Фомічова).

У роботі над розвитком мовлення і становлення творчої особистості досить важливою видається проблема створення цілісної системи навчання, яка повинна забезпечити учня не тільки поповненням запасу спеціальних знань з різних розділів мовознавчої науки, а й суттєво збагатити словниковий

запас школярів, сформувати вміння й навички усного й писемного мовлення, культури спілкування та мовленнєвої поведінки.

Орієнтація початкового курсу навчання рідної мови на розвиток зв'язного мовлення молодших школярів, за словами М. Вашуленка, ставить перед сучасним учителем завдання «орієнтувати учнів не стільки на запам'ятовування, скільки на усвідомлене засвоєння способів застосування теоретичних відомостей з мови в мовленнєвій діяльності». Це слугує засобом підсилення «як ролі теоретичного матеріалу, так і дидактичних можливостей тексту, адже зв'язний текст значно розширює можливості вчителів щодо постановки до нього цілої системи різноманітних комплексних завдань як фонетико-графічного, орфографічного, пунктуаційного, лексичного та граматичного характеру, так і завдань текстологічного рівня» [12,с.16]. Виходячи із тези про те, що молодшим школярам властива великою мірою здатність наслідувати мовні і мовленнєві зразки, зазначимо: дидактичні можливості тексту у формуванні і розвитку мовленнєво-творчих умінь і навичок важко переоцінити.

### **Висновки до розділу 1**

Узагальнюючи розгляд психолого-педагогічної літератури з проблеми розвитку творчих здібностей школярів, ми дійшли таких висновків:

1. Розвиток творчих здібностей молодших школярів як предмет лінгводидактичного дослідження являє собою складне, багатокomпонентне утворення. Творчі здібності формуються в діяльності, проте дослідники значну увагу приділяють особливостям психічної організації суб'єкта, тобто потенційним резервам особистості, від яких залежать творчі досягнення.

2. Тенденція щодо визначення факторів впливу на розвиток творчих здібностей дітей зводиться до виокремлення таких основних підходів: процесуально-діяльнісного (творчі здібності реалізуються та розвиваються в

процесі творчої діяльності, в поєднанні із процесом розвитку дитини (С.Рубінштейн), причому творчість виступає як специфічний стиль діяльності); особистісного (врахування особистісного аспекту, що включає природні задатки та індивідуальні особливості дитини при визначенні суті творчих здібностей та формуванні творчої особистості молодшого школяра); соціального (важлива роль соціального середовища у процесі розвитку творчих здібностей); особистість вчителя є одним з провідних факторів ефективності розвитку творчих здібностей, а процес розвитку творчих здібностей є суб'єкт-суб'єктною взаємодією вчителя та учня.

3. У руслі теми нашого дослідження особливий інтерес становить процесуально-діяльнісний підхід до розвитку творчих здібностей молодших школярів. Зазначимо, що базою будь-якої творчості є конкретні знання, вміння і навички. Це положення має суттєве значення для вирішення проблеми розвитку творчих можливостей учнів у навчально-виховному процесі. У своєму дослідженні ми робимо акцент не на знаннях, а на процесі їх отримання, на активному ставленні учня до навчального процесу.

4. У процесі комунікативної взаємодії реалізуються творчі здібності особистості, результатом якого виступає новий продукт – нове, нестандартне, індивідуально-творче висловлювання. Спілкування виступає специфічною формою творчості, її умовою і способом самореалізації особистості. Отже, мовленнєво-комунікативні вміння і навички у своїй основі є творчими діями, а значить, є підстави називати їх мовленнєво-творчими вміннями.

5. Творчі здібності розвиваються в діяльності. Отже, творчі здібності можуть вироблятися і розвиватися в творчій діяльності. Оскільки молодший шкільний вік є сенситивним періодом психічного розвитку дитини, то правомірно говорити, що для учнів таким контекстом може бути мовна діяльність у роботі над текстом. Використання на уроках спеціальних розвивальних вправ з творчими завданнями при роботі як з готовим текстом, так і при створенні власних висловлювань дозволить більш ефективно розвивати текстологічні і творчі здібності молодших школярів.

## РОЗДІЛ 2

### ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

#### 2.1. Текст як об'єкт лінгвістичного дослідження і як засіб розвитку мовленнєвих та творчих умінь школярів

Одним із недоліків традиційного підходу до вивчення мовних одиниць і мовних явищ є те, що в лінгводидактиці в шкільній практиці їх розглядали окремо, розрізнено, без можливостей вступати у системні зв'язки. Разом з тим відомо, що мова являє собою систему систем мовних одиниць, які взаємопов'язані між собою. Через це у молодших школярів не виникло уявлення про мову як цілісну систему. Більше того, розрізнене вивчення мовних одиниць різних рівнів, відсутність усвідомлення зв'язків між мовними одиницями, їх системами не дозволяло учням виробити у них вміння доцільно й адекватно добирати слова, будувати речення для вираження власних думок і почуттів. Ось чому, як справедливо зазначає М.Вашуленко, одним з недоліків такого підходу до мовної освіти «було те, що засвоювані дітьми відомості з різних галузей мовознавчої науки не опиралися достатньою мірою на текст, на елементарні відомості з лінгвістики тексту» [12,с.109]. Вивчення досвіду роботи вчителів та наші спостереження свідчать, що у переважній більшості випадків класоводи не опираються на текст під час формування зв'язного мовлення школярів. При цьому поза увагою вчителів залишаються основні ознаки тексту, його семантика, структура, зв'язність та основні типи. Тому для теоретичного осмислення моделі експериментального навчання нам необхідно було ознайомитись з відомостями про текст, його структуру і семантику, можливості використання текстологічних знань у процесі усвідомленого застосування їх у практичній мовленнєвій діяльності школярів. Значення такого осмислення полягає в тому, що у дітей більш чітко формується уявлення про мову як про



складну полісистемну ієрархічну єдність, вершиною якої є текст. А головне, що з текстом взаємодіють усі мовні одиниці нижчого рівня. Вивчення тексту як лінгвістичної і функціональної одиниці мовлення сприятиме появі нових можливостей раціоналізації текстового матеріалу, що особливо важливо для тих, хто творить текст, хто його обробляє, і, звичайно, для тих, хто цей текст сприймає.

Останнім часом в лінгвістиці і в лінгводидактиці виокремився новий підхід до дослідження проблем тексту під назвою «лінгвістика тексту». Він не лише дає змогу глибше збагнути структуру, зміст, функції та особливості породження цієї найбільшої мовної одиниці, а й спонукає до перегляду традиційних студій про текст, відкриває нові перспективи для подальшого вивчення актуальних прикладних питань процесу мовленнєвої комунікації.

У лінгвістиці неоднозначно трактується поняття тексту. Зокрема, одні дослідники розглядають текст як проміжну ланку процесу комунікації, інші ж під текстом розуміють певну суму чи сукупність фраз, треті визначають його як одиницю, що має структурну і смислову єдність. Слід зазначити, що таке розуміння суті і природи тексту, на наш погляд, є неповним, оскільки кожне із наведених трактувань включає в себе лише деякі ключові ознаки цієї складної мовної одиниці і тому не може претендувати на універсальне визначення. Розглянемо детальніше структурні, смислові та функціональні особливості цієї унікальної мовної одиниці.

Як правило, під текстом розуміють писемний чи усний мовленнєвий масив, об'єднаний смисловим зв'язком послідовно розміщеної сукупності речень. Його основними властивостями є зв'язність, цілісність структурна організованість (членованість) і завершеність. Таким чином, текстом є не тільки писемний масив, а й послідовна сукупність речень в усному мовленні (монологічна форма: пояснення вчителя на уроці, відповідь учня, розповідь, опис, міркування, виголошені в усній формі; діалогічна форма: бесіда двох чи більше співрозмовників). Правильність побудови тексту і в усній, і писемній формах пов'язана з відповідними вимогами текстуальності –

зовнішньої зв'язності, внутрішнього осмислення, можливості своєчасного усвідомлення адресатом, реалізації необхідних умов комунікації, залежних як від форми реалізації мовлення, так і від умов та ситуації спілкування.

Разом з тим текст є результатом акту мовлення, що являє собою смислову, структурну та функціональну завершеність. Це означає, що не всяка сукупність послідовних речень є текстом. Наприклад, кілька речень можуть містити інформацію про один і той же суб'єкт, але вони можуть бути логічно не пов'язаними між собою: *«Школу збудовано минулого року. Скоро у школі настануть осінні канікули. Біля школи знаходиться парк»*. І хоч у кожному реченні йдеться про школу, однак текстом їх назвати не можна, бо речення тут позбавлені логічної послідовності, вони не передають певного змісту і у своїй сукупності позбавлені певної комунікативної мети.

Як було уже зазначено, основними ознаками тексту є членованість, цілісність і зв'язність. *Членованість* тексту означає, що він являє собою цілісну структурну організованість і складається з двох або більше речень. Одне речення називатися текстом не може, бо в ньому реалізується лише одне судження. Текст же складається як мінімум з двох і більше суджень. Більше того, речення хоч являє собою смислову, структурну та інтонаційну завершеність, але виражений у ньому смисл має відносну смислову завершеність. Наприклад, у реченні *«Вранці люди поспішали на роботу»* зміст має відносно завершення, бо ми не знаємо, коли саме, де відбувається подія, які люди поспішали, на яку роботу... Остаточне смислове завершення можемо почерпнути лише в тексті або із ситуації спілкування. Таким чином, окремо взяте речення не може бути текстом, тому учні повинні засвоїти, що текст складається з двох або більше речень.

*Цілісність* тексту – це одна з основних ознак тексту, яка свідчить про послідовність і підпорядкованість речень певній мікротемі (темі) і меті висловлювання. Всяка діяльність людини мотивована. Тому текст як результат мовленнєвої діяльності теж має відповідний зміст, мотив і мету. Комунікативний мотив спонукає мовця до мовленнєвої дії, до внутрішнього

бажання повідомити про щось, закликати до чогось, виразити своє ставлення до якихось подій, фактів, явищ. Мета тексту, як правило, збігається з основною думкою тексту. Мотив і мета визначають тему висловлювання.

Зміст тексту передбачає єдність його теми і основної думки (ідеї). Учителеві слід пам'ятати, що без чіткого усвідомлення учнями цих складових тексту неможливе оволодіння учнями текстологічних умінь і навичок, більше того, неможливо буде навчити їх досягати своєї комунікативної мети під час власного спілкування з іншими. Тому поняття теми й основної думки висловлювання (тексту) є досить важливими як для досягнення змістової цілісності тексту, так і для ефективності власного спілкування. Іншими словами, текст набуває змістової цілісності лише тоді, коли ми розповідаємо про предмет мовлення, добираємо для цього відповідні факти і мовні засоби, щоб розкрити тему і домогтися реалізації комунікативної мети. Таким чином, тема й основна думка об'єднують речення тексту, забезпечуючи його змістову цілісність.

Будь-який текст (в усній чи письмовій формі) має свій початок і завершення. Але ознаку «завершеність» тексту не слід сприймати буквально як його кінець. Завершеним, з точки зору лінгвістики і методики вивчення тексту, є висловлювання, завдяки якому мовець досяг своєї комунікативної мети, втілив у словесне вираження усе те, що запланував. Таким чином, змістова цілісність тексту тісно пов'язана з поняттям завершеності висловлювання. Методисти справедливо стверджують, що про завершеність тексту можна говорити тоді, коли можна до нього дібрати заголовок, який відображає його зміст. Заголовок, як правило, повинен відображати тему або основну думку тексту.

*Зв'язність* – це ще одна важлива ознака тексту. Вона має пряме відношення до такої його характеристики, як членованість. Про зв'язність (складність) ми говоримо тоді, коли маємо справу зі складним об'єктом, який має декілька компонентів, тобто є членованим. Текст, як ми уже зазначали, і є саме таким і складним, і членованим об'єктом. Він складається із речень (а

в письмовому варіанті ще й з абзаців), поєднаних між собою змістом. які входять до структури тексту. Обов'язок учителя навчити дітей спочатку спостерігати за засобами зв'язку між реченнями тексту та його частинами – зачину, основної частини та кінцівки, а потім і самим самостійно використовувати їх у своєму мовленні. Ця тема якраз входить до змісту програми з української мови у розділі «Текст». Такими засобами зв'язку речень у тексті є повторювані слова (*їжак - їжак*), особові та вказівні займенники (*він, вона, той, такий*), синоніми (*дівчинка, онучка, помічниця*), антоніми, родові позначення (*лелеки – птахи, учні – діти*) спільнокореневі слова (*хлопчик – хлопчєня – хлопчисько*), сполучники сурядності (*і, й, та, але*) частки (*тільки, особливо*) та інші мовні засоби.

Тепер розглянемо дидактичні можливості тексту у процесі формування мовленнєвих умінь і навичок школярів. Домінантним у сучасній методичній науці є положення про те, що мовленнєва діяльність учнів має формуватися на понятійній основі. Учні повинні засвоїти знання, що дають узагальнену інформацію про ознаки понять, які використовуються для розв'язання мовленнєвих завдань, і навчитися перетворювати отримані знання у способи мовленнєвої дії. Відповідно до навчальної програми такими є відомості про мовлення, про текст, типи і стилі мовлення. Особливої ваги серед них набуває текст, адже основною одиницею зв'язного мовлення є розгорнуте висловлювання, текст. Методисти розглядають його як мовленнєву діяльність учня і як наслідок цієї діяльності. Теоретичною основою навчання зв'язного мовлення є відомості про текст, його структурні елементи. Невипадково К.Ушинський вказував, що діти найбільше вчать, наслідуючи. Цим і пояснюється посилення уваги дітей до знань про текст як систему орієнтирів, що слугуватиме їм у побудові влучних, яскравих, оригінальних зв'язних висловлювань різних типів. Під час роботи над текстами творів учителеві слід домагатися, щоб учні збагачувалися прекрасними зразками висловлювань, засвоювали правила побудови текстів різних типів, стилів і жанрів мовлення. Засвоювані у процесі аналізу текстів

ознаки понять стають основою для конструювання способів розв'язання пізнавальних і мовленнєвих завдань. Самі ж поняття осмислюються і узагальнюються шляхом аналізу тексту.

Наші спостереження і досвід роботи вчителів початкових класів свідчить, що в учнів 3 класу не в повній мірі сформовано поняття про текст. Тому систематичну роботу з вироблення в школярів поняття про текст слід розпочинати з першого класу, як цього вимагає чинна програма з рідної мови. Зокрема учні мають засвоїти такі ознаки тексту: він складається двох або більше речень; ділиться на змістові частини; має тему і основну думку; усі речення підпорядковуються темі та основній думці висловлювання; має початок і кінець; є завершеним висловлюванням; заголовок відображає тему чи основну думку; послідовність речень і порядок слів у них відповідають розвиткові теми і основної думки; кожна наступна частина продовжує попередню; усі речення пов'язані за змістом за допомогою мовних засобів; засобами зв'язку в тексті є повторювані слова, синоніми, антоніми, родові позначення, спільнокореневі слова, сполучники та інші мовні засоби.

Виходячи з усього сказаного, можемо констатувати, що текст – це не будь-яка сукупність одиниць різних мовних рівнів, а цілісна, впорядкована система. Текст сьогодні визнається лінгвістами і лінгводидактами не тільки як лінгвістична одиниця вищого ієрархічного рівня мовної системи, яка дозволяє засвоїти всі інші мовні одиниці на функціональному рівні, але і як найважливіша комунікативна одиниця, що виступає продуктом усної і писемної мовленнєвої діяльності людини в усіх її формах і видах. Таке розуміння структури і семантики тексту під час ознайомлення з ним, а також при його творенні, аналізі чи редагуванні дає змогу вчителю, а відтак і дітям, охопити всі аспекти тексту. Це насамперед стосується поглиблення знань про категорійні ознаки тексту, оволодіння знаннями про структуру тексту та ознайомлення з композиційними прийомами розгортання його змісту і, нарешті, досягнення комунікативної мети для ефективного спілкування.

## **2.2. Лінгводидактичні основи розвитку зв'язного мовлення дітей молодшого шкільного віку**

У Державному стандарті початкової освіти зазначається, що однією із ключових компетентностей є «вільне володіння державною мовою, яке передбачає уміння усно і письмово висловлювати свої думки, почуття, чітко та аргументовано пояснювати факти, а також любов до читання, відчуття краси слова, усвідомлення ролі мови для ефективного спілкування та культурного самовираження, готовність вживати українську мову як рідну в різних життєвих ситуаціях» [22, с. 1]. Метою вивчення української мови та літератури є «формування комунікативної, читацької та інших ключових компетентностей; розвиток особистості здобувачів освіти засобами різних видів мовленнєвої діяльності; здатності спілкуватися українською мовою, мовами відповідних корінних народів і національних меншин для духовного, культурного і національного самовираження, користуватися ними в особистому і суспільному житті, міжкультурному діалозі; збагачення емоційно-чуттєвого досвіду, розвиток мовленнєво-творчих здібностей» [22, с.4]. Для реалізації цього завдання необхідно по-новому підійти до організації засвоєння знань, перебудувати так структуру навчальної діяльності школярів з рідної мови, щоб забезпечити їх загальномовну і мовленнєву компетентність, від якої залежить зростання їх загального розвитку, культурного рівня, кругозору.

Відповідно до стратегії розвитку сучасної освіти у лінгводидактиці початкової школи визначено нові цілі і завдання щодо навчання рідної мови. Так, у практиці початкового курсу української мови реалізується принцип змістового узагальнення [5, с. 5]. Він полягає в доцільності та продуктивності вивчення у початковій школі усіх рівнів мовної системи у їх взаємозв'язку. Теоретичним підґрунтям цього підходу є положення про те, що мова є цілісним явищем, а свідоме оволодіння нею як засобом спілкування можливе

тільки за умови комплексної реалізації мовних одиниць усіх рівнів мовної системи. Введені до нової шкільної програми нові, нетрадиційні розділи містять відомості про значні лінгводидактичні засоби, спрямовані на реалізацію завдань, поставлених перед сучасною початковою школою, перед початковим навчанням рідної мови. Це стосується таких розділів, як «Мова і мовлення», «Текст», де, крім суто методичних рекомендацій, викладено обґрунтування доцільності введення в початкове навчання рідної мови елементарних теоретичних відомостей мовленнєвознавчого і текстологічного характеру, які мають слугувати своєрідними теоретичними засадами вироблення в учнів загальномовленнєвих, зокрема й комунікативних умінь.

Як бачимо, сьогодні проблеми розвитку зв'язного мовлення знаходяться в центрі уваги методичної науки. Одним із актуальних питань у роботі над розвитком зв'язного мовлення є створення цілісної системи навчання, метою якої є не тільки засвоєння спеціальних знань з різних розділів лінгвістики, а й суттєво збагатити словниковий запас школярів, сформувати вміння й навички усного й писемного мовлення.

Орієнтація початкового курсу навчання рідної мови на розвиток зв'язного мовлення молодших школярів ставить перед сучасним учителем завдання «орієнтувати учнів не стільки на запам'ятовування, скільки на усвідомлене засвоєння способів застосування теоретичних відомостей з мови в мовленнєвій діяльності» [11,с.16]. Це значно підсилює як роль теоретичного матеріалу, так і дидактичних можливостей тексту, адже зв'язний текст значно розширює можливості вчителів щодо успішного засвоєння знань з усіх розділів мовознавчої науки – фонетики, графіки, орфографії, лексикології, морфеміки, морфології, синтаксису та пунктуації. Вивчення цих одиниць мовної системи повинно здійснюватися на рівні тексту. Виходячи із тези про те, що молодшим школярам властива великою мірою здатність наслідувати мовні і мовленнєві зразки, зазначимо:

дидактичні можливості тексту у формуванні і розвитку зв'язного мовлення важко переоцінити.

У лінгводидактиці неодноразово робились спроби створити цілісну і дієву систему навчання зв'язного мовлення. Різні підходи до її створення були зумовлені різним розумінням самої суті системи і того, що повинно було закладено в її основу. Спочатку під системою розуміти певну послідовність методичних прийомів у використанні вправ, що забезпечують збільшення самостійності учнів при їх виконанні. Пізніше в основу системи навчання зв'язного мовлення було покладено композиційне ускладнення текстів [31, с.44-45]. У розробленій М. Пльонкіним системі основу розвитку монологічного мовлення становлять функціонально-сміслові типи мовлення: розповідь, опис, міркування [45, с.26]. Тому, на думку сучасних методистів, необхідно навчати дітей усіх видів мовленнєвої діяльності не на основі узагальненого уявлення про текст, а беручи до уваги його функціонально-сміслові типи.

Лінгводидактика сьогодні володіє певними здобутками у розвитку системи навчання зв'язного мовлення молодших школярів. Ці здобутки пов'язані насамперед з тим, що за основу цієї системи дослідники беруть відомості з лінгвістики тексту і розглядають текст як результат мовленнєвої діяльності, а також як мовну і мовленнєву одиницю вищого рівня. Великою заслугою у розробці системи розвитку мовлення є внесок психологів щодо у психолінгвістиці. Крім того, сучасні методисти орієнтуються на діяльнісний підхід до розвитку мовлення, який було запропоновано Т. Ладигенською [31]. Суть його полягає в тому, щоб учні поступово розвивали свої комунікативні вміння на основі елементарної теорії спілкування.

Сучасний вітчизняний методист Л. Варзацька розробила теорію навчання мови та мовлення на основі тексту. Вона при цьому робить акцент на вивченні «мовних явищ у взаємозв'язку, що забезпечує на цій основі розвиток мислення і мовлення молодших школярів» [10, с. 4].



Досить важливим, на наш погляд, є такий підхід до розуміння системи розвитку зв'язного мовлення, що передбачає не механічну сукупність взаємопов'язаних елементів, а наявність у них відмінних один від одного властивостей завдяки своїм внутрішнім і зовнішнім зв'язкам. Цим і пояснюється той факт, що в дослідженнях елементів основний акцент робиться на виявленні і вивченні їх внутрішніх і зовнішніх зв'язків. Таким чином, для побудови системи навчання зв'язного мовлення необхідне чітке визначення її компонентів, виділення й аналіз зв'язків між ними і розробка методики навчання з урахуванням цих зв'язків.

Слід зазначити, що процес навчання зв'язного мовлення, будучи системою зі своїми специфічними цілями і завданнями, органічно включається в систему навчання української мови і міцно пов'язується з усіма її підсистемами. Тому особливістю навчання зв'язного мовлення є те, що всі інші системи своєю кінцевою метою ставлять використання учнями отриманих в даній системі знань і вмінь під час побудови зв'язного мовлення. Система розвитку зв'язного мовлення наче акумулює в себе результати функціонування решти всіх підсистем у системі навчання рідної мови. Ось чому системи мовленнєвого розвитку базується на врахуванні зовнішніх зв'язків.

Разом з тим, на думку сучасних дослідників, необхідно забувати і про внутрішній зв'язок між компонентами системи розвитку зв'язного мовлення. Такими компонентами системи навчання в дидактиці виступають зміст, методи, засоби та організаційні форми навчання. Але основним компонентом у цій системі виступає зміст. Використання сукупності названих компонентів дозволяє на практиці успішно реалізувати основне завдання навчання зв'язного мовлення – навчити школярів свідомо будувати усні і писемні висловлювання. У такий спосіб можливо сформуванню певний комплекс мовленнєвих умінь відповідно до вікових можливостей школярів. Таким чином, сучасний системний підхід до розвитку зв'язного мовлення полягає насамперед у тому, щоб чітко визначити самі вміння, які необхідно

сформувати, встановити зв'язки між ними і реалізувати їх у процесі навчання на основі теорії з лінгвістики тексту та навчання мовлення як виду діяльності.

Для того, щоб діти набули теоретичних знань і практичних умінь у комунікативній практиці, необхідно, щоб у них були сформовані узагальнені вміння сприймати текст, відтворювати його і будувати власне висловлювання. А для цього потрібно виділити в їх структурі часткові складові цього вміння. Для їх виявлення слід врахувати, що як під час сприйняття, так і під час відтворення висловлювання об'єктом діяльності учнів виступає текст, який являє собою єдність трьох сторін – змісту, структури і мовленнєвого оформлення. У зв'язку з цим у комплексі мовленнєвих умінь можна виділити:

1) уміння інформаційно-змістового характеру, що забезпечують змістове оформлення тексту. Сюди відносяться вміння отримати інформацію для висловлювання, визначати і розкривати тему та ідею тексту, вміння добирати матеріал відповідно до теми та основної думки і розкрити мікротеми тексту;

2) структурно-композиційні вміння, що забезпечують правильне структурування тексту. До них відносяться вміння виділяти логічні частини тексту, будувати речення зачину і кінцівки і формувати частини тексту, вміння складати план і зв'язно та послідовно виражати зміст;

3) уміння використовувати мовні засоби, які забезпечували б правильність, ясність, багатство та стилістичну довершеність мовлення. До них відносяться вміння користуватися лексичними, граматичними та стилістичними засобами мови, тобто вміння правильно і стилістично точно вживати слова, добирати із синонімічного ряду слово, що найбільш відповідає замислу висловлювання, вживати слова у переносному смислі, синоніми й антоніми, що сприяли б створенню яскравого, образного, виразного висловлювання в художньому стилі; уміння дібрати слова, морфологічні форми, синтаксичні конструкції, що належать до ділового, наукового стилю тощо;

4) уміння удосконалювати текст. Це вміння знаходити помилки та недоліки в тексті і вносити необхідні виправлення. Оскільки редагування тексту передбачає роботу над усіма сторонами тексту, то до цієї групи входять уміння вдосконалювати зміст, структуру і мовленнєве оформлення тексту.

На основі теоретичного аналізу комплексу мовленнєвих умінь Г.Щоголева виділяє такі основні лінії, які необхідно враховувати при побудові системи навчання зв'язного мовлення:

1. Процес навчання зв'язного мовлення передбачає оволодіння такими видами роботи з текстом, як сприйняття, відтворення, побудова висловлювань. Тому виникає необхідність урахування зв'язків між уміннями сприймати і будувати готовий текст, створювати власні висловлювання. Традиційно у процесі розвитку зв'язного мовлення вчителі використовували спочатку текст, а потім за аналогією до нього переходили до формування умінь відтворювати текст, а відтак і будувати власні висловлювання. Однак, на думку Г. Щоголевої, можливий і інший варіант, «при якому спочатку вміння формується під час створення власного висловлювання, а потім застосовується в роботі з готовими текстами» [62, с. 91]. Так відкриваються можливості для встановлення зв'язків між уміннями писати твори і перекази.

2. У сучасних лінгвістичних та психологічних дослідженнях одностайно визнається, що системоутворюючим чинником в тексті є основний комунікативний намір автора, замисел висловлювання. Це дозволило виокремити в комплексі мовленнєвих умінь провідні вміння, які забезпечують свідоме сприйняття і створення тексту. Серед таких умінь слід виділити вміння визначати тему та основну думку при сприйнятті тексту і вміння розкривати тему й основну думку при відтворенні і побудові тексту. Решта умінь є другорядними, і вони підпорядковуються провідним.

3. Текст являє собою єдність трьох сторін – змісту, структури і мовленнєвого оформлення. Система роботи над текстом має передбачати врахування зв'язків між вмінням, які повинні забезпечити оволодіння

різними сторонами тексту. Це зумовлено тим, що вміння повністю розкривати тему багато в чому залежить від оволодіння структурно-композиційними вміннями (виділяти мікротеми тексту, будувати частини твору). Тому методика навчання зв'язного мовлення повинна враховувати можливість зв'язків між уміннями різних груп – змістовими, структурно-композиційними, власне мовленнєвими та вміннями редагувати текст.

4. Мовлення розглядається в психології як діяльність. Тому мовленнєве вміння являє собою дію або систему дій, спрямованих на сприйняття або створення висловлювання. Мовленнєве вміння як вид діяльності має змістову й операційну сторони. Тому під час формування мовленнєвих умінь необхідно орієнтуватися на операційну сторону і її зв'язок із змістовою стороною.

5. Процес навчання зв'язного мовлення передбачає ознайомлення школярів з текстами різних типів, жанрів і стилів. Тому система роботи повинна передбачати встановлення зв'язків між роботою над розповіддю, описом і міркуванням, а також над художнім, розмовно-побутовим та науково-художнім стилями [62, с. 91].

Таким чином, отримані учнями текстологічні знання дозволяють дітям перетворювати їх у способи мовленнєвої дії, що сприяє розвитку їх комунікативних і творчих умінь. Тому у нашому дослідженні ми будемо робити акцент на вдосконаленні текстологічних знань і вмінь з тим, щоби сприяти розвиткові їх творчих умінь. Такий підхід сприятиме розвитку текстотворчих умінь і подальшому становленню творчої особистості школяра.

### **2.3. Програмні вимоги до розвитку зв'язного мовлення та розвитку творчих умінь учнів 4 класу**

Опанування мовленнєвої діяльності здійснюється у процесі навчання мови на комунікативній (мовленнєвій) основі, що включає слухання,

говоріння, читання і письмо. Наслідком мовленнєвої діяльності є текст (висловлювання). «На сьогодні, – зазначає М.С.Вашуленко, – не тільки сучасні теоретичні дослідження, а й досить широка практика довели доцільність і можливість ознайомлення молодших школярів з поняттям текст за деякими його ознаками вже з 1 класу» [12, с.110]. Винесення розділу «Текст» в основу побудови початкового курсу української мови дає можливість успішно і предметніше розв'язувати проблеми внутрішньопредметних зв'язків, зокрема між такими основними розділами програми, як «Речення», «Слово», «Звуки і букви». Однак найважливішою функцією розділу «Текст» є формування в молодших школярів лінгвістичних уявлень про текст, про мову і мовлення і розвиток їхнього зв'язного мовлення.

У сучасних шкільних програмах з української мови для 2-4 класів у розділі «Текст» передбачено ознайомлення учнів з найголовнішими ознаками тексту, зокрема такими, як тематична єдність, основна думка, заголовок, зв'язність та основні засоби зв'язку компонентів тексту, будова тексту та його типи. Усі відомості про текст та його ознаки і типи вводяться в процес навчання шляхом безпосередніх спостережень за відповідними мовними і мовленнєвими явищами, що виявляються в тексті відповідно до вікових можливостей учнів 2-4 класів. Такий підхід сприяє осмисленню школярами власної мовленнєвої практики, формуванню в них мовленнєво-комунікативних умінь, у тому числі й умінь логічно, послідовно будувати власні висловлювання.

У Державному стандарті початкової освіти передбачено, що учень 3-4 класу має оволодіти такими вміннями:

- критично сприймає інформацію для досягнення різних цілей; уточнює інформацію з огляду на ситуацію;
- на основі почутого створює асоціативні схеми, таблиці; стисло і вибірково передає зміст почутого; переказує текст за різними завданнями;

- виокремлює необхідну інформацію з різних усних джерел, зокрема медіатекстів, для створення власного висловлювання з конкретною метою;
- визначає та обговорює цілі, основні ідеї та окремі деталі усної інформації;
- пояснює зміст і форму текстів, зокрема медіатекстів, пов'язує, зіставляє із власними спостереженнями, життєвим досвідом, враховує думки інших осіб;
- висловлює своє ставлення до усного повідомлення, простого тексту, медіатексту, обґрунтовує думки, спираючись на власний досвід; визначає позицію співрозмовника, погоджується з нею або заперечує її;
- висловлює власні погляди, підтверджує їх прикладами, враховує думки інших осіб; дотримується найважливіших правил літературної вимови, висловлюючи власні погляди;
- обирає вербальні та невербальні засоби спілкування, доречно використовує їх для спілкування та створення простих медіатекстів відповідно до комунікативної мети;
- вимовляє з правильною інтонацією різні за метою висловлювання речення;
- використовує у власному мовленні засоби художньої виразності у творах різних жанрів;
- описує власні емоції та емоції співрозмовника від прослуханого/побаченого; доречно використовує у власному мовленні формули мовленнєвого етикету [21, с.11].

Стосовно вироблення вмій сприйняття, аналізу, інтерпретації, критичного оцінювання інформації в текстах різних видів, медіатекстах та використання її для збагачення свого досвіду здобувач освіти у 3-4 класі має продемонструвати такі результати навчання:

- прогнозує зміст дитячої книжки за обкладинкою, заголовком, ілюстраціями та анотацією; володіє повноцінними навичками читання (вголос і мовчки), що дає змогу зрозуміти тексти різних видів;
- пов'язує елементи інформації в цілісну картину; розрізняє факти і думки про ці факти; формулює прямі висновки на основі інформації, виявленої в тексті;

- визначає форму і пояснює зміст простих медіа текстів;
- описує емоційний стан персонажів, співпереживає; висловлює власне ставлення до творів, літературних персонажів, об'єктів мистецтва і навколишнього світу, наводить прості аргументи щодо власних думок, використовуючи текст, власний досвід та інші джерела;
- описує враження від змісту і форми медіа тексту;
- визначає мету читання (для задоволення, розваги, пошуку потрібної інформації) та обирає відповідні тексти;
- на основі тексту створює план, таблицю, модель;
- експериментує з текстом (змінює сюжет, переказує текст з іншої позиції, додає персонажів, імпровізує під час інсценізації) [ 21, с.13].

У розділі «Текст» чинною шкільною програмою [42] передбачено розширення уявлень учнів про текст та його будову. Так, у 4 класі на вивчення розділу «Текст» відводиться 9 год. Тут передбачено закріплення учнями поняття про будову текстів різних типів, про тема і мету висловлювання, заголовки. Учні 4 класу мають також навчитися визначати теми висловлювання у текстах-розповідях, описах, міркуваннях, формулювати основну думку тексту. При цьому вони повинні вміти знаходити та інтонаційно виділяти у реченнях тексту (монологічного і діалогічного) слова, найважливіші для висловлення думки, спостерігати над засобами зв'язку речень у тексті, знаходити лексичні засоби для зв'язку речень у тексті. Також четвертокласники повинні вміти поділити текст на частини, складати план тексту з допомогою вчителя та самостійно, спостерігати за роллю абзаців.

Чільне місце у чинній програмі відводиться ознайомленню учнів з функціонально-смысловими типами мовлення. Так, у 4 класі діти повинні вести спостереження за особливостями змісту та побудови тексту-міркування: наявність певного твердження, доказів та висновків, вміти будувати тексти-міркування, добирати переконливі докази, формулювати

висновок. Також вони мають навчитися описувати найпростіші трудові процеси, у яких можуть брати участь і самі учні, складати художні та науково-популярні описи, уміти порівнювати художні і науково-популярні описи [42].

Як бачимо, у дітей в 4 класі формуються уявлення про змістовий зв'язок між частинами тексту. З цією метою учням мають пропонуватися вправи на відновлення деформованих текстів з переставленими частинами (абзацами). Крім того, програма орієнтує вчителів на засвоєння дітьми основних засобів змістового зв'язку між реченнями в тексті (займенники, лексичні повтори, синонімічні заміни) та вироблення уміння використовувати їх у власних висловлюваннях. Таким чином, можемо зробити висновок про те, що розвиткові зв'язного мовлення четвертокласників шкільна програма приділяє належну увагу. Такий підхід сприяє осмисленню учнями власної мовленнєвої практики, формуванню в них комунікативно-мовленнєвих умінь, пов'язаних не тільки зі сприйняттям поданих зразків висловлювань, а й з побудови власних.

Для організації й проведення експериментального дослідження нам необхідно було з'ясувати дидактичні можливості чинного підручника з рідної мови [11] у забезпеченні ефективності розвитку зв'язного мовлення учнів 4 класу для розвитку їх творчих умінь.

Аналіз шкільного підручника свідчить про те, що в розділі «Текст» передбачено вивчення таких питань, як «Тема, мета, заголовок», «Роль слів у побудові тексту», «Поділ тексту на частини. План», «Текст-розповідь. Текст-опис. Текст-міркування», «Будова тексту»[11, с.13-30]. Однак теоретичний матеріал, передбачений для повторення, на нашу думку, сформульований дещо некоректно, неточно, розпливчасто. Наприклад: «Кожна розповідь ведеться з певною метою», «До тексту можна дібрати з а г о л о в о к» [11, с.13]. Такі визначення не дають четвертокласникам повного уявлення про, наприклад, заголовок, його здатність виражати основну думку твору. З



наведеного визначення учні можуть зробити висновок про те, що до тексту можна дібрати і можна не дібрати заголовок, а про те, що цей структурний елемент твору відображає основний його зміст, у визначенні нічого не говориться. Думка про те, що кожна розповідь ведеться з певною метою, на жаль, не знайшла жодного підкріплення ні на прикладах, ні у змісті запропонованих вправ. Аналіз репрезентованих у підручнику вправ свідчить про те, що їх кількість у розділі «Текст» надто мала і становить усього 24 вправи (9% від загальної кількості вправ, розміщених у 1 частині підручника). Серед них тільки 5 вправ мають відношення до теми «Текст-розповідь. Текст-опис. Текст-міркування». У них пропонується учням такі, наприклад, завдання: «Прочитайте текст. Знайдіть у ньому твердження, доказ і висновок»[11, с.22-23]. Однак, що таке твердження, доказ і висновок, у підручнику не подається. Більше того, зразки твердження, доказу і висновків подаються аж через дві вправи, і тому учні навряд чи зможуть виконати завдання попередньої вправи. Завдання скласти міркування за поданими твердженням, доказом і висновком у підручнику лише одне, а на закріплення вивченого матеріалу пропонується прочитати текст і визначити в ньому висновок (вправа 46). Таким чином, можемо констатувати, що дидактичний матеріал чинного підручника не може забезпечити необхідні знання й уміння четвертокласників про текст, його семантику і структуру, типи текстів та особливості побудови власних міркувань, як цього вимагає навчальна програма. Сформульовані у чинній програмі вимоги щодо розвитку зв'язного писемного мовлення учнів 4 класу та сформованості вмінь будувати власні висловлювання, з одного боку, і невідповідність чинного підручника зазначеним вимогам, з іншого, переконують нас у необхідності проведення дослідно-експериментальної роботи за темою нашого дослідження.

Аналіз представлених у підручнику з української мови для 4 класу вправ свідчить про те, що їх кількість у розділі «Текст» надто мала і становить усього 24 вправи (9% від загальної кількості вправ, розміщених у 1 частині підручника) [11, с.13-30].

Серед них тільки 5 вправ мають відношення до теми «Текст-розповідь. Текст-опис. Текст-міркування». У них пропонуються учням такі, наприклад, завдання: «Прочитай текст, добери до нього заголовки. Про що ти дізнався з тексту. Розкажи. Випиши виділені слова. Познач у них префікси» (впр. 35). Це завдання пов'язане з формуванням умінь визначати текст-розповідь. Але, як бачимо, увага дітей не фокусується на особливостях будови розповіді, її специфічних мовних засобах, зокрема дієсловах. У тексті вправи виділено дієслова **здогадався розтовкти, висипав, додав, залив, перетворилося, стекла**, але натомість, щоб привернути увагу учнів до семантики та граматичної форми цих слів, їх ролі у тексті (вони виражають послідовність розповіді), автори підручника безпідставно пропонують позначити у них префікси, а у вправі 26 – зробити звуко-буквений аналіз слова. Більше завдань, пов'язаних із текстом-розповіддю, у підручнику немає. Лише три вправи знаходимо для роботи над текстом-описом: у вправі 39 пропонується визначити мету тексту і слова, які «допомогли нам уявити зовнішність людини»; у вправі 40 за поданим текстом слід намалювати вдома портрет дівчинки; нарешті, у вправі 41 запропоновано скласти опис зовнішнього вигляду близької людини (брата, сестри, товариша, подруги). Три вправи передбачено також для ознайомлення учнів з текстом-міркуванням: «Прочитайте текст. Знайдіть у ньому твердження, доказ і висновок» (впр. 43). Однак, що таке твердження, доказ і висновок, у підручнику не подається. Більше того, зразки твердження, доказу і висновків подаються аж через дві вправи, і тому учні навряд чи зможуть виконати завдання попередньої вправи. Завдання скласти міркування за поданими твердженням, доказом і висновком у підручнику лише одне, а на закріплення вивченого матеріалу пропонується прочитати текст і встановити, який зроблено в ньому висновок (впр. 46).

На основі проведеного аналізу підручника можемо зробити висновок про те, що дидактичний матеріал чинного підручника не може забезпечити необхідні знання й уміння четвертокласників про текст, його семантику і

структуру, про функціонально-семантичні типи текстів та їх особливості структури, призначення, функції у мові чи макротексті. Поміщені у підручнику теоретичні відомості про ці типи текстів дуже примітивні і неповні. Наприклад: «Це текст-опис. Його мета – описати зовнішність людини, тобто подати її словесний портрет» [11,с.22]. Принагідно зауважимо, що текст-опис не має сюжету, у ньому відсутні дійові особи та події. Тут описуються картини природи, предмети, явища, дії, процеси, вказуються їх ознаки, складові частини, найбільш помітні і вагомі деталі (величина, колір, форма, запах, смак, зовнішність, характер, властивості тощо). Учні повинні знати, що опис може бути діловим (науковим) та художнім. Таким чином, дидактичний матеріал підручника не забезпечує формування вмінь будувати твори різних видів.

Таким чином, аналіз дидактичних можливостей чинного підручника «Рідна мова» для учнів 4 класу [11] дає підстави стверджувати, що наявні в ньому вправи в розділі «Текст» не можуть повністю забезпечити глибоке і всебічне засвоєння навчального матеріалу як у кількісному, так і в якісному відношенні. У зв'язку з цим виникає необхідність у створенні послідовної і цілеспрямованої системи вправ і завдань, яка могла б забезпечити якісне та ефективне вироблення творчих умінь і навичок будувати зв'язні висловлювання на основі глибоких знань про текст, його структуру, зв'язок компонентів, загальну семантику відповідно до вимог сьогодення.

## **Висновки до розділу 2**

Аналіз науково-методичної літератури з теми дослідження свідчить, що ще донедавна вивчення системи мовних засобів у початковій школі зводилось до запам'ятовування мовних одиниць, їх ознак, функцій тощо. При цьому майже не зверталась увага на існуючі взаємозв'язки між мовними знаннями, на взаємодію і взаємозалежність мовних рівнів. Усе це не могло не

позначитись на розвитку мовлення школярів. Ось чому сучасна методика навчання рідної мови має на меті сформувати уявлення про мову як цілісну систему, виробити вміння добирати необхідні слова, речення, поєднувати їх у зв'язний текст, що забезпечуватиме розвиток мислення і мовлення молодших школярів. Основний акцент у роботі з дітьми робиться на тексті як основній функціональній одиниці мовлення.

Сучасні педагоги, методисти стверджують, що оволодіння лінгвістичною теорією тексту приводить до більш ефективного формування вмінь текстоутворення і текстосприймання. Цим і пояснюється необхідність введення до шкільного пропедевтичного курсу української мови переліку вмінь текстосприйняття і текстоутворення, які базуються на відомостях з галузі лінгвістики тексту. Поглиблення знань школярів має здійснюватися за такими напрямками: поглиблення знань про категорійні ознаки тексту; ознайомлення з композиційними прийомами розгортання змісту тексту; оволодіння знаннями про структуру тексту.

Проблема розвитку зв'язного мовлення сьогодні знаходиться в центрі уваги методичної науки. Орієнтація початкового курсу навчання рідної мови на розвиток зв'язного мовлення молодших школярів ставить перед сучасними вчителями завдання усвідомлено засвоїти способи застосування теоретичних відомостей з мови у власній мовленнєвій діяльності. Здатність молодших школярів наслідувати мовні і мовленнєві зразки переконує нас у значних потенційних можливостях тексту у процесі формування і розвитку зв'язного мовлення.

Більшість методистів, учителів-практиків переконані, що оволодіння мовленням як засобом спілкування передбачає формування вмінь сприйняти текст, відтворювати його і будувати власні висловлювання. Для цього необхідно формувати уміння інформаційно-змістового характеру, структурно-композиційні уміння, уміння правильно і стилістично доречно використовувати мовні засоби, вдосконалювати висловлену думку.

Аналіз чинної шкільної програми щодо змісту і форм роботи з розвитку зв'язного мовлення у початковій школі свідчить, що спеціально введеним розділом «Текст» передбачено ознайомлення учнів з найголовнішими ознаками тексту (тематична єдність, основна думка, заголовок, зв'язність, будова тексту, його типи). Такий підхід повинен сприяти осмисленню школярами власної мовленнєвої практики, формуванню в них мовленнєво-комунікативних і творчих умінь.

Аналіз репрезентованих у підручнику «Українська мова» (4 клас) вправ з розділу «Текст» свідчить, що для глибокого засвоєння теоретичних знань і практичних навичок будувати зв'язні висловлювання їх кількісний і якісний показники недостатні. Це переконало нас у необхідності проведення спеціального експериментального дослідження.

## РОЗДІЛ 3

### ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ УМІНЬ УЧНІВ 4 КЛАСУ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ТЕКСТУ

#### 3.1. Визначення початкового стану сформованості текстологічних та творчих умінь учнів 4 класу

Аналіз науково-методичної літератури за темою нашого дослідження підтвердив її актуальність. Разом з тим наші спостереження під час проходження активної виробничої практики, бесіди з учителями початкових класів свідчать про те, що розвиток творчих здібностей дітей молодшого шкільного віку на уроках словесності не повністю відповідають вимогам часу. Аналіз і теоретичне осмислення психолого-педагогічних основ розвитку творчих здібностей молодших школярів на уроках рідної мови дають підстави для висновку: текст є унікальним і неперевершеним засобом розвитку мовленнєвих творчих здібностей школярів. Таким чином, виникає необхідність у перевірці можливості використання роботи з текстом на уроках рідної мови і визначення її ролі і місця у розвитку творчих здібностей молодших школярів, зокрема учнів 4 класу. Перевірка такого підходу здійснювалась під час проведення експериментального дослідження.

В основу нашого дослідження покладено педагогічний експеримент, метою якого було визначення вихідного рівня сформованості творчих умінь молодших школярів, а також вивчення передового педагогічного досвіду роботи вчителів, розробка й обґрунтування експериментальної методики розвитку творчих умінь на уроках української мови в 4 класі під час роботи над текстом та перевірка її ефективності. Реалізація педагогічного експерименту передбачала три етапи:

- *констатувальний* зріз, за допомогою якого було вивчено й узагальнено досвід роботи вчителів з досліджуваної проблеми, а також виявлено початковий рівень сформованості в учнів 4 класу творчих умінь;

- *формувальний* етап експерименту передбачав розширення системних теоретичних знань учнів про текст, його будову і семантику, ознаки тексту, розробку методики розвитку їх лінгвокреативних здібностей на основі вироблення спеціальних комунікативно-мовленнєвих умінь, що ґрунтуються на теорії тексту, а також застосування системи вправ для розвитку нестандартного, оригінального зв'язного мовлення під час побудови власних усних і писемних висловлювань;
- *контрольний* зріз мав на меті перевірити ефективність запропонованої нами експериментальної методики і зробити загальні висновки проведеного дослідження.

*Констатувальний зріз* було проведено з метою вивчення педагогічного досвіду вчителів початкових класів та одержання первісних даних про рівень сформованості у четвертокласників творчих умінь в умовах традиційного шкільного навчання. Базою проведення всіх етапів педагогічного експерименту була П'ятихатська ЗОШ №2. Експериментальне дослідження проводилось на основі двох четвертих класів – контрольного (24 учні) та експериментального (23 учні) – упродовж I півріччя 2018-2019 навч. року.

Для досягнення мети констатувального зрізу необхідно було розв'язати такі *завдання*:

- 1) вивчити досвід роботи вчителів початкових класів щодо розвитку в учнів 3 класу творчих умінь на основі тексту;
- 2) розробити питання анкети для вчителів та учнів, яка допомогла б з'ясувати рівень ефективності традиційної організації роботи вчителів з розвитку творчих умінь у початковій школі на уроках рідної мови;
- 3) розробити завдання діагностичного характеру для встановлення вихідного рівня сформованості в учнів 4 класу творчих умінь, визначених чинною шкільною програмою;
- 4) зробити кількісний і якісний аналіз результатів констатувального зрізу.

Аналіз психолого-педагогічної та лінгводидактичної літератури з темою дослідження свідчить, що для розвитку творчих здібностей більшості

школярів важливою є саме роль учителя. Завдання педагога полягає в тому, щоб управляти процесами творчого пошуку дітей, йдучи від простого до складного: створювати ситуації, що сприяють творчій активності та спрямованості школяра, розвивати його уяву, асоціативне мислення, здатність розуміти закономірності, прагнення постійно вдосконалюватися, розв'язувати дедалі складніші творчі завдання. Виходячи з цього, досвідчені вчителі початкових класів свою роботу з розвитку творчих здібностей школярів здійснюють у двох напрямках:

1. Виявлення і послідовний поетапний розвиток творчих здібностей дітей молодшого шкільного віку. Учителі П'ятихатської ЗОШ №2 під час реалізації цього напрямку виділяють такі три його етапи:

а) початковий, на якому здійснюється аналіз уривків класичної літератури (виявити та визначити роль найрізноманітніших художніх засобів);

б) проміжний, на якому пропонуються творчі завдання на основі поданих зразків (дописати, завершити, дібрати тощо);

в) творчий (побудова власного художнього тексту).

2. Створення на уроках нестандартних ситуацій з метою активізації прихованих творчих здібностей, закладених у кожній дитині від народження. При цьому вчителі користуються словами К. Ушинського: «Учень – це не посудина, яку потрібно наповнити, а факел, який треба запалити».

Відвідування й аналіз уроків мови і читання в П'ятихатській ЗОШ №2 свідчить, що для розвитку потенційних творчих можливостей учнів учителі звертають їх увагу на художні особливості літературних творів, що вивчаються, а також на уроках мови добирають такий дидактичний матеріал, на якому учні не лише вчать бачити певне мовне явище, а й відчують художні засоби, аналізують їх. Так, учитель-методист Гіренко Л.М. переконана, що художні тексти мають великі можливості для розвитку творчих здібностей школярів, оскільки істотно впливають на розвиток мови і мовлення, підвищують їх точність і виразність. Тому вона під час реалізації



початкового етапу для роботи на уроці добирає такі речення, які б хвилювали, бентежили, захоплювали дітей. На цих прикладах учитель показує, як відбувається процес перетворення слова, як звичайне слово тремтить, бринить, звучить по-новому, унаслідок чого виникає яскравий художній образ.

На другому (проміжному) етапі учитель вищої категорії Бесараб В.А. пропонує учням на уроках української мови вправи, які, крім творчих здібностей, розвивають також і образне мислення, художнє бачення світу, розширюють словниковий запас, сприяють засвоєнню семантики слів:

- дібрати іменник, до якого поданий прикметник був би епітетом (*весела, життєрадісна, щира, привітна, приємна, прихована, іронічна, мрійлива, скептична, сумовита, сумна, співчутлива, сяюча, уїдлива... посмішка*);
- вибрати найвдаліший варіант слова (повітря (яке?) – *холодне, студене, стужавіле, зимне, свіже, зимове*);
- дописати (відновити) віршовані рядки;
- об'єднати кілька речень в одне;
- розчленувати текст на структурні компоненти, змінити (розширити, згорнути, перебудувати, замінити) частину тексту;
- розширити текст, вживаючи якомога більше прислівників, але не додаючи більше ніж два речення;
- дібрати заголовок до тексту («*Осінь ніч. Зривається вітер, шарпає дерева. Дощ переїщить у шибки...*»);
- вставити у речення пропущені слова;
- замінити повторювані в тексті слова синонімами: «*Здавна існує велика дружба між людьми і лелеками. Може, як жодна інша птаха, підпускає лелека до себе людину бо вірить, що не буде йому кривди. І не дарма говорять люди: у хаті, на якій поселиться лелечина пара, пануватиме добро і злагода*».
- дібрати якнайбільше означень до поданого слова (день – *важкий, радісний, метушливий, напружений, нервовий, тривожний, похмурий, незабутній, щасливий...*);

- дібрати якомога більше дієслів, які б поєднувались з іменником (вітер *дме, дужчає, завиває, шаленіє, скаженіє, шмагає, змітає, співає, грається* ...).

Дуже часто Бесараб В.А. практикує завдання, спрямовані на розвиток уяви учнів, наприклад: скласти усну розповідь від імені письменника (Т. Шевченко «Моє раннє дитинство», «По науку до дядка», «Носив я воду школярам»...). На її думку, майстерність учителя й ефективність його роботи великою мірою залежить від уміння його імпровізувати, використовувати будь-яку нестандартну, неочікувану ситуацію, подію тощо. Наприклад, під час уроку читання учні помітили, що за вікном падає перший сніг. Але про який урок може йти мова, якщо за вікном таке відбувається! Звичайно, увага дітей була прикута до снігу. Тож чи варто було тратити час, безрезультатно докладаючи зусиль, щоб організувати дітей для вивчення матеріалу, ніяк не пов'язаного зі снігом? Тому досвідчений учитель рекомендує творчу роботу на тему, яку підказує ситуація, наприклад: "Чому зима прийшла швидше?", "Про що розповіла сніжинка?". Можна навіть вийти надвір і поспілкуватися з цими сніжинками. До речі, часто саме на таких імпровізованих уроках народжуються чудові твори, бо їх диктує дитяче серце.

Творчість – поняття багатогранне, неоднозначне, індивідуальне. Тому вчителю необхідно досить делікатно і толерантно підходити до оцінювання висловлювань учнів. Як зазначає учитель вищої категорії Явтушенко В.А., інтерес до творчості зростатиме, якщо учні бачитимуть реальний результат власних пошуків і зусиль. Але заохочувати й оцінювати учнів слід об'єктивно і хвалити лише тоді, коли справді є хоч незначні досягнення, бо часто завищені оцінки призводять до того, що учні перестають мислити, а саме здатність мислити є необхідною умовою розвитку творчих здібностей. Тому особливої уваги потребує аналіз творчих робіт. При цьому не треба "тиснути" на дітей, щоб не ранили їхню душу і назавжди не відбити бажання думати і висловлювати свої думки. Адже достатньо необережного слова – і порив до творчості, на жаль, може згаснути надовго, а можливо, й назавжди. Тому вчитель не має права нав'язувати дітям своїх думок, адже оцінюючи у такий

спосіб творчі роботи учнів за власними критеріями, підганяючи їх під якийсь трафарет, ми можемо назавжди відбити у них бажання творити словом. Явтушенко В.А. вважає, що немає необдарованих дітей, є тільки дорослі, які не займаються розвитком дитини, адже будь-які здібності, у тому числі і творчі, потребують розвитку. Тому весь навчально-виховний процес має бути спрямований на те, щоб прищепити любов до рідного слова, навчити дітей оригінально, нестандартно висловлювати свої думки. Такий підхід неминуче сприятиме вихованню творчої мовної особистості школяра.

Наступним завданням констатувального експерименту була розробка питань анкети для вчителів та учнів, яка допомогла б з'ясувати рівень ефективності традиційної організації роботи вчителів з розвитку творчих умінь у початковій школі на уроках рідної мови. Для вчителів ми дібрали такі питання анкети, за допомогою яких можна було б визначити, які компоненти, на їх думку, входять до поняття *творчі здібності*. Результати анкетування вчителів показали, що 33% з них основною запорукою розвитку творчих здібностей школярів вважають розвиток творчого мислення, 25% – обдарованість, талант, 21% – наявність розвиненої уяви і фантазії, 17% – унікальні здібності, 4% – не визначились. Отже, серед учителів немає одностайної думки про структуру творчих здібностей школярів.

У другому розділі анкети ми ставили за мету визначити думку вчителів, які фактори впливають на розвиток творчих здібностей дітей на уроках української мови. Найбільша кількість класоводів серед запропонованих нами варіантів відповідей обрала природні задатки та індивідуальні особливості (50%), а також визначила важливість характеру і структури діяльності на уроці (29%). 12% учителів вказали на професіоналізм і наявність творчого потенціалу у вчителя, незначна частина (8% та 4%) відзначили роль використання комп'ютерних технологій у процесі навчання та якості навчальних підручників. Під час анкетування ми визначили також, які форми роботи найчастіше використовуються вчителями для розвитку творчих здібностей учнів у роботі над текстом. Найчастіше

прозвучали такі варіанти: твори та перекази (33 % та 21 %), добір заголовку, складання плану тексту, робота з деформованим текстом (відповідно 21%, 17% та 8%). Це анкетування засвідчило неповне і непослідовне використання вчителями методів та прийомів формування текстологічних понять молодших школярів, а відтак розвитку їх творчих здібностей під час роботи з текстом на уроках рідної мови.

Для розробки експериментальної моделі розвитку творчих здібностей молодших школярів під час роботи з текстом нам необхідно було виявити початковий стан сформованості творчих здібностей у дітей 4 класу. З цією метою ми розробили спеціальні питання і завдання текстологічного та творчого характеру. Усі вони були дібрані відповідно до навчальної програми з урахуванням наявності залишкових знань з розділу «Текст» за 3 клас. Крім того, учням обох 4-их класів необхідно було виконати серію практичних завдань, які допомогли б нам встановити рівень практичного оволодіння творчими вміннями й навичками (добирати заголовки, визначати основну думку тексту, членувати його частини, визначати засоби зв'язку речень у тексті, будувати власні оригінальні, нестандартні висловлювання на запропоновану тему (див. додаток А). Діагностуючи рівень сформованості творчих умінь учнів 4 класу, ми враховували усвідомлення ними функції засобів художньої виразності у художніх текстах та практичні вміння використовувати адекватні засоби виразності у власних висловлюваннях.

Аналіз відповідей учнів двох 4-их класів показав, що не всі вони розуміють, що таке текст. Так, 47% респондентів вважає, що текст «це коли багато речень», «у ньому про щось розповідається». 25% школярів вказали, що текст «складається із речень на одну тему». Серед ознак, властивих тексту, діти виділили такі: «текст буває великий або малий», «текст буває друкований або написаний», «він може мати заголовок». Однак такі ознаки, як спільна тема, зв'язність, завершеність, структурна цілісність залишилися поза увагою школярів. Не мали чіткого уявлення школярі і про структуру тексту. Поняття «зачин» і «кінцівка» діти трактують так: «перше речення

тексту» і «останнє речення тексту». Основну частину учні називають «те, де про все розповідається». Зазначимо, що труднощів з поділом тексту на три частини в учнів практично не було. Серед засобів зв'язку компонентів тексту учні назвали іменників (60%), різні слова (17%), а 23% взагалі не дали відповіді. Відповіді на останнє питання були неповними, неточними: майже половина школярів (49%) відповіла, що виразити емоції, почуття, своє ставлення до зображуваних подій, героїв можна за допомогою слів, ще 32% відповіли «за допомогою тексту», інші (19%) не дали відповіді. Таким чином, можемо зробити висновок про те, що учні 4 класу володіють недостатніми знаннями про текст, його семантику, структуру, засоби зв'язку і художні виражальні засоби.

Аналіз виконання практичної частини констатувального зрізу показав, що в учнів 4 класу практичні вміння і навички текстологічного і творчого характеру сформовані недостатньо. Так, 35% четвертокласників відповіли, що в першому тексті йдеться про школу, до нього можна дібрати заголовок «Школа» або «Наша школа». Насправді ж ці речення назвати текстом не можна, бо вони за змістом логічно між собою не пов'язані, не утворюють змістової єдності. Відповідаючи на друге завдання, учні зазначили, що у тексті розповідається про Миколку (30%), про дітей (49%), про снігову бабу (21%). Це є свідченням того, що дітям важко визначити тему твору, і тому вони не в силах дібрати влучний заголовок до тексту: більшість з них обрали заголовок «Снігова баба». Не помітили учні відмінностей між незв'язаними за змістом і граматично реченнями про школу у I завданні і текстом про снігову бабу у II завданні. Вони лише вказали «перший текст про школу, а другий – про зиму (дітей, снігову бабу)». Тему запропонованого тексту визначили правильно 45% школярів, а мету – лише 9%. Це свідчить про відсутність у дітей умінь визначати тему та основну думку тексту. Разом з тим поділ тексту за структурою (зачин, основна частина та кінцівка) правильно зробили 79% школярів. Це свідчить про наявність у них добре сформованих структурно-логічних текстологічних умінь.

У четвертому завданні тему тексту правильно визначили 42% школярів, однак на основну думку вказали у своїх відповідях лише 9%. Правильне визначення теми пояснюється тим, що її можна легко окреслити, виходячи із названих у тексті об'єктів, подій тощо. Визначення ж основної думки твору вимагає від дітей певних узагальнень, оцінки прочитаного. Тому відсутність у них відповідних знань, умінь і навичок не дозволяє дітям впоратись із цим завданням належним чином. Наші спостереження свідчать, що молодшим школярам важко прочитати «поміж рядками» тексту те, до чого закликає читачів автор, що хоче цим сказати. Так, за текстом четвертого завдання діти мали б визначити основну думку так: кожна зроблена добра справа викликає приємне почуття радості, задоволення. На жаль, переважна більшість третьокласників (70%) не зуміла назвати слова, які служать для зв'язку речень у тексті. У більшості випадків вони називали перші слова речень (*крильця, хлопчик, тоді, почувши, Мишкові*).

Окремо слід сказати про складання учнями 4 класу твору на тему «Несподівано прийшла зима». Сформульоване нами завдання передбачало, щоб учні під час написання твору творчо підійшли до опису вказаної події, поділились своїми емоційними враженнями, побудували нестандартні, оригінальні висловлювання. Аналіз написаних робіт показав, що більшість школярів написала твір шаблонно, традиційно, одноманітно. Лексичний аналіз письмових робіт дітей показав обмежене володіння ними українською лексикою, що дозволяє говорити про необхідність цілеспрямованої словникової роботи на кожному уроці. Створені учнями висловлювання характеризувалися недосконалістю, містили мовленнєві помилки. Також учнівські роботи відзначались низьким рівнем сформованості структурно-змістових та граматико-стилістичних умінь: діти не виділяли абзаців, не використовували синонімів, епітетів, порівнянь, фразеологічних зворотів. Їх мовлення було позбавлене образності, оригінальності, неповторності. Наведемо типовий приклад учнівського твору (авторська орфографія і пунктуація збережені):

### *Прийшла зима*

*Коли одного разу я вийшла на вулицю, то побачила що вже прийшла зима. Я побачила що скрізь випав сніг. Усе кругом було в снігу. Наступили холода. На шибках з'явилися красиві крижані малюнки. Річка покрилася льодом. Діти вийшли ковзатися на озеро. Торік два хлопчика з нашої школи провалилися. І всі потонули. Не можна ходити по тонкому льоду. Можна вмерти. Діти ходять на гірку кататися на санках. Санки є не в усіх. У кого немає санок то катаються на чому попало. Я катаюся на пакеті або на дерев'яній дошці. На гірці усім весело і смішно. Особливо коли на нас бібікають машини. Не можна викочуватися з гірки на дорогу. Може задавити машина і роз'їхати. Зима гарна пора року. Взимку буває Новий рік та дід Мороз. Наш клас любить зиму, особливо канікули. (Оксана С.)*

Як бачимо, учні 4 класу ще недостатньо володіють словниковим запасом, щоб правильно і зрозуміло висловлювати свої думки. У них відсутні належні синтаксичні уміння, а головне – вони не вміють добирати лише ту інформацію, що стосується теми, сприяє її розкриттю, і відкидати другорядне, яке не стосується теми. Але найбільшим, на нашу думку, недоліком писемних текстів школярів є невміння висловити власну оцінку, поділитися своїми враженнями, знаннями, емоціями від побаченого, підпорядкувати своє висловлювання загальній комунікативній меті, певній ідеї. Усе це великою мірою позначається на вміннях школярів будувати власні висловлювання і досягати чи не досягати комунікативної мети, а відтак і на можливостях адресата писемного мовлення адекватно і точно усвідомити адресовану йому інформацію.

Результати виконання учнями 4-их класів діагностичних завдань дали підставу зробити висновок про недостатню сформованість у них умінь, які визначають розвиток писемного мовлення як специфічної комунікативної діяльності, а також про низький рівень їх мовленнєвих творчих здібностей. Порівняння успішності виконання діагностичних завдань учнями обох класів переконало, що обидві групи школярів мають відносно однаковий рівень

розвитку писемного мовлення та рівні можливості у навчанні. Для проведення об'єктивного експериментального навчання ми обрали клас, у якому діти продемонстрували дещо нижчі показники розвитку творчих здібностей, ніж їх ровесники у паралельному класі (див. середні показники в табл. 2.1). Інший колектив дітей виступив у ролі контрольного класу (далі – ЕК та КК).

Для того, щоб виявити рівень сформованості творчих здібностей школярів, ми розробили критерії оцінювання їх відповідей та виконання практичних завдань. Оцінювання відповідей на питання анкети і виконання практичної частини здійснювалось так: повна відповідь – 3 бали; часткова відповідь - 2 бали; неточна відповідь – 1 бал; неправильна (або відсутність будь-якої відповіді) – 0 балів. Оцінювання творчої роботи (написання твору) оцінювалось від 0 до 24 балів. Отже, максимальна кількість балів за виконанні всі завдання могла сягати 60.

Залежно від кількості набраних балів ми визначили такі рівні:

- високий – від 46 до 60 балів;
- достатній – від 31 до 45 балів;
- середній – від 16 до 30 балів;
- початковий – 0 до 15 балів.

Відповідно до мети нашого дослідження всі мовленнєві вміння і навички, формування яких передбачено чинною шкільною програмою для учнів 3 класу, було згруповано у три групи умінь:

- текстологічні знання й уміння;
- усвідомлення засобів художньої виразності;
- уміння використовувати адекватні засоби виразності у власних висловлюваннях.

Отримані в ході констатувального зрізу дані ми узагальнили і занесли до таблиці 3.1, в якій представлено кількісне співвідношення учнів (у тому числі і їх частка у %) за чотирма рівнями розвитку творчих умінь, сформованих учнями КК та ЕК впродовж їх навчання у 1-3 класах.



Дані таблиці свідчать про те, що на початку педагогічного експерименту рівень сформованості текстологічних умінь четвертокласників досить низький. Так, за середніми показниками ми бачимо, що найбільша частка учнів 4-их класів належить до початкового (30% та 39%) і середнього рівнів (39% та 38%). Достатній і високий рівні продемонстрували лише відповідно 22% і 25% та 9% та 12% учнів.

Таблиця 3.1

**Результати констатувального зрізу щодо виявлення вихідного рівня сформованості творчих умінь в учнів 4 класу (кількість учнів / %)**

№ п/п	Уміння	Рівні							
		Початковий		Середній		Достатній		Високий	
		ЕК(23)	КК(24)	ЕК(23)	КК(24)	ЕК(23)	КК(24)	ЕК(23)	КК(24)
1.	Текстологічні вміння	7	6	9	9	5	6	2	3
		30	25	39	38	22	25	9	12
2.	Творчі вміння	9	8	8	9	6	7	0	0
		39	33	35	38	26	29	0	0
3.	Середні показники (у %)	34,5	29	37	38	24	27	4,5	6

Якщо проаналізувати сформованість творчих умінь школярів за основними показниками, то помітимо, що тут теж переважають показники початкового (39% і 33%) та середнього (38% і 35%) рівнів. Частка учнів, в яких зафіксовано достатній рівень, становить відповідно 26% і 29%. Показників високого рівня не виявлено в жодному класі. Наші спостереження засвідчили, що в учнів 4-их класів переважають початковий і середній рівні усвідомлення функції засобів художньої виразності (34-39%), а також з усіх названих складових розвитку творчих умінь у них найменшою мірою сформовані вміння використовувати адекватні засоби виразності у власних висловлюваннях (39-47%). Отже, на основі даних констатувального зрізу робимо висновок про недостатній рівень теоретичних знань і практичних текстологічних знань і умінь четвертокласників, а також низький

рівень сформованості у них творчих комунікативно-мовленнєвих умінь, що ґрунтуються на теорії тексту. Результати I етапу педагогічного експерименту підтверджують необхідність проведення подальшої роботи щодо розробки та апробації спеціальної системи вправ для розвитку творчих здібностей школярів під час роботи над текстом на уроках рідної мови у 4 класі.

### **3.2. Експериментальна методика розвитку творчих умінь учнів 4 класу під час роботи над текстом**

Відповідно до мети і завдань нашого дослідження ми організували і провели другий етап педагогічного експерименту – формувальний. Його основною метою була розробка експериментальної методики розвитку творчих умінь школярів під час роботи над текстом на уроках рідної мови у 4 класі. Під час розробки цієї методики ми передбачили поетапність роботи над текстами різних типів – від читання і прослуховування текстів з метою заглиблення учнів у сюжет, зміст, тему, основну думку та структуру художнього твору, спостереження за майстерним використанням автором виражальних засобів, а також і до вироблення вмінь самостійно добирати матеріал для побудови тексту, розташовувати його у відповідній послідовності, складати план, користуватися виражальними мовними засобами для досягнення відповідної комунікативної мети, вдосконалювати свої висловлювання.

На початку проведення формувального експерименту ми виходили з того, що підвищити ефективність навчання зв'язного мовлення та розвитку творчих умінь учнів ЕК можна шляхом підсилення знань про текст, що дасть змогу формувати у них мовленнєві уміння більш свідомо, з опорою на систему орієнтирів і здобутків методистів та вчителів-практиків. Не випадково К. Ушинський вказував, що діти найбільше вчать, наслідуючи. Цим і пояснюється посилення уваги на першому етапі дослідного навчання

до знань про текст як систему орієнтирів, що слугуватиме учням у побудові їх влучних, яскравих зв'язних висловлювань різних типів.

Під час роботи над текстами творів ми намагалися, щоб учні збагачувалися прекрасними зразками висловлювань, засвоювали правила побудови текстів різних типів, стилів і жанрів мовлення. Як свідчить досвід роботи вчителів, у процесі роботи над текстом збагачується мовний запас учнів, розвивається вміння вживати слова в точному їх значенні й користуватися різноманітними засобами мови для вираження певного змісту. Реалізувати це важливе завдання можливо за умови відповідної організації роботи над текстом художнього твору. Досвідчені вчителі радять іти від тексту, аналізу його структури та добору мовних засобів до змісту, а потім вже від осмисленого розуміння змісту до репродукування тексту. Як правило, у первинному тексті школярі знаходять опору і діють, наслідуючи його. Тому основним завданням учителя на цьому етапі є добір зразкових текстів для переказів та створення в класі ситуації, яка сприяє творчому відтворенню мовлення автора тексту.

Бесіди з учителями початкових класів свідчать, що у молодших школярів часто виникають суттєві труднощі сприйняття авторського тексту. Складність сприйняття якраз і полягає в тому, що учні в процесі читання пропускають найбільш значущі слова і фрази, що призводить до викривлення змісту твору, відсутності усвідомлення творчої манери автора, неповторності його мовної особистості, а також можливостей передати основну думку твору. Тому робота, наприклад, над переказом має на меті навчити школярів глибоко відчувати й розуміти структуру і мовну наповненість тексту, його ідейно-художній зміст, виражений у слові. Написаний учнем переказ повинен бути близьким до авторського тексту, інакше це буде не переказ, а твір за мотивами якогось тексту.

Відповідно до мети і завдань нашого дослідження ми зосереджували увагу під час роботи з текстом на таких вміннях:

- уміння, пов'язані з темою твору, її розумінням і розкриттям;

- уміння добирати матеріал, структурувати його відповідно до складових частин тексту, його теми і задуму;
- уміння підпорядковувати свої висловлювання авторському задуму, виражати в тексті оцінні судження, свою позицію, відповідні емоції і власне ставлення до висловленого;
- уміння розташовувати матеріал відповідно до складеного плану, удосконалювати композицію тексту;
- уміння добирати відповідні до теми та основної думки твору мовні засоби в усному й писемному висловлюванні;
- уміння здійснювати самоконтроль за висловленою думкою, вдосконалювати й редагувати написане чи сказане.

Після опанування учнями основних правил побудови зв'язного тексту, засвоєння теоретичних відомостей про його ознаки ми застосовували метод конструювання. Тут ефективними, на наш погляд, були такі прийоми, як словникова робота, робота над словосполученням і реченням, продукування текстів різних типів, жанрів і стилів.

Виходячи із дидактичних можливостей зазначених вище методів і прийомів роботи, ми вибудували таку модель поетапного розвитку зв'язного мовлення учнів 4 класу на аспектних уроках та уроках розвитку мовлення: у першу чергу розширили знання учнів ЕК про семантику тексту і на доречних прикладах, за допомогою спеціальних завдань та вправ сприяли виробленню вмінь визначати тему та основну думку художнього твору, добирати до нього найбільш вдалий заголовок. Спочатку вся робота повинна базуватись під час аудіювання на текстах художніх творів, що давало учням можливість більш чітко помітити й усвідомити виучувані поняття. Доречними тут були комунікативні завдання, які орієнтували учнів стосовно мети аудіювання. Вони мають бути конкретними і передбачати власну участь учня у розв'язанні завдання. Такий варіант як «Прослухайте текст і постарайтесь зрозуміти його зміст» у цьому разі не можна вважати вдалим. Водночас комунікативне завдання має бути компактним і лаконічним, щоб, слухаючи

текст, молодші школярі змогли утримати його формулу в оперативній пам'яті і відповідно діяти. Наведемо приклади таких завдань:

- 1) доберіть заголовки до тексту;
- 2) виберіть картину, яка відповідає змісту прослуханого (пропонується 2-3 картини, близькі за змістом, одна з яких повністю відповідає тексту);
- 3) вкажіть на розбіжності між змістом тексту і малюнка;
- 4) перелічіть дійових осіб, які зустрічаються в тексті;
- 5) складіть усно характеристику головної дійової особи;
- 6) передайте своє ставлення до події (факту, вчинку тощо);
- 7) з'ясуйте, які з названих якостей властиві героєві оповідання (на дошці дається список слів, які означають позитивні та негативні якості людини);
- 8) зобразіть на аркуші паперу описану в тексті ситуацію (зовнішність героя тощо);
- 9) визначте причину вчинку, події тощо;
- 10) доведіть достовірність або недостовірність описаної події;
- 11) дізнайтеся, у якому місяці (коли, чому) трапилась описана подія тощо;
- 12) з'ясуйте, скільки в тексті тверджень, які не відповідають дійсності (дається текст про подію, яку учні добре знають). Вибір комунікативного завдання залежить від характеру тексту, етапу навчання тощо.

Через деякий час необхідно ускладнити тексти за рахунок таких факторів, як: а) граматичної складності речень (але довгі і конструктивно складні речення сприймаються важче, ніж прості й короткі); б) характеру мовлення (як правило, монологічне сюжетно-фабульне мовлення розуміти легше, ніж діалог, де зміст нерідко уточнюється натяками, інтонацією, специфічними мовними засобами тощо).

Особливо важливим етапом у розвитку зв'язного мовлення молодших школярів є робота над визначенням теми та основної думки твору. На прикладах різних текстів учні вчаться в процесі аналізу визначати тему висловлювання (про що говориться в тексті?), з'ясувати, яка його мета: про

щось повідомити чи розказати, описати предмет чи висловити думку про щось. Наприклад:

1. Прочитай текст.

*Навесні Петрик посадив під вікном берізку. Гарна була берізка. Сонечко пестить її ніжні листочки.*

*Вітер розчісує тонкі кіски. Дощик напуває водою. А дні хлопчик приносить своїй берізці воду. Росте берізка й сили набирається.*

2. Подумай і скажи одним реченням, про що цей текст. Добери заголовок.

Спостереження показують, що учні цілком спроможні підійти до правильного формулювання теми тексту, але цей шлях поступовий, поетапний. Вони можуть сформулювати тему так: «У тексті розповідається про те, як Петрик посадив берізку». Інші бачать другу частину головної думки, опускаючи при цьому першу «У тексті розповідається про те, як Петрик доглядав берізку». Хоча обидві ці думки правильні, проте кожна з них не є повною стосовно даного тексту. Адже важливо не тільки посадити, а й доглянути деревце, допомогти посадженій берізці перетворитися в білокосу красуню. Тому, як бачимо, у другому випадку також опущено важливу деталь: хлопчик доглядає не звичайну берізку, а саме ту, яку посадив власноручно. Цим пояснюється таке дбайливе його ставлення до деревця. Вислухавши наведені вище дитячі міркування щодо теми тексту, учитель має підвести учнів до того, щоб вони правильно сформулювали її: «У тексті розповідається про те, як Петрик посадив і доглядав свою берізку». Така робота над текстами є не тільки корисною і цікавою для учнів. Вона розвиває їх логічне мислення, вчить виділяти в тексті головне, істотне.

Для кожного тексту, у тому числі й для тих, що використовуються в підручниках для початкових класів з навчальною метою, характерною є цільова комунікативна настанова. Вона виражає основну думку тексту, доступну для сприйняття й усвідомлення молодшими школярами. Основна думка проймає весь зміст висловлювання, але найвиразніше вона може бути виражена в одній з частин тексту – в зачині, основній частині або кінцівці.

Інколи основна думка може бути закладена в одному з речень тексту, найчастіше в зачині або в кінцівці, але не виключена можливість її звучання і в основній частині, а решта змісту спрямована на підкріплення і розвиток цієї основної думки.

Найчастіше основна думка чітко не проступає в тексті, не є такою безпосередньою, а впливає із загального змісту висловлювання. Безумовно, молодшим школярам значно легше визначити головну думку в тих випадках, коли вона зосереджена в одному з речень. Однак спостережливість, мислення, уміння бачити головне найкраще розвиваються в учнів тоді, коли вони працюють з текстами, в яких головну думку треба сформулювати самостійно. Тому у 4-му класі з метою закріплення питання про головну думку тексту треба якнайчастіше ставити перед дітьми запитання: *Яку думку висловив автор? Чого вчить нас це оповідання? Який висновок можемо зробити з прочитаного?* тощо.

Важливе значення має місце головної думки (ідеї) в тексті у тих випадках, коли з навчальною метою учням пропонується скласти його за однією з поданих структурних одиниць – зачином, основною частиною чи кінцівкою. Така навчальна ситуація завжди вимагає, щоб ідею було закладено в тій частині тексту, яку подано в підручнику для самостійної побудови учнями цілісного висловлювання. Наприклад, учням пропонується прочитати зачин і кінцівку тексту і, спираючись на них, домислити й розповісти можливий зміст його основної частини:

*Прийшла Надійка зі школи і сказала:*

-- *Бабусю, приший мені гудзик, будь ласка. Сьогодні від пальта відірвався.*

-- *Неси, внучко, голку з ниткою.*

-- *Дякую тобі, бабусю,-- сказала Надійка.*

-- *За що? Ти сама все зробила.*

-- *А за науку.*

Як бачимо, основну думку тексту закладено в кінцівці. Дівчинка дякує бабусі не за те, що та пришила їй гудзик, хоча вона й просила це зробити, а за те, що бабуся навчила її самостійно виконати цю нескладну для дівчинки

дію. Ця основна думка орієнтує дітей у тому, як саме розвивалися події в основній частині розповіді. Вони легко відтворюють її, будуючи цим самим опущену основну частину тексту.

Для того, щоб навчити учнів виразно, образно висловлювати власну думку, ми ознайомили їх з художніми означеннями – *епітетами*, засвоєння яких збагатить активний словник школяра, допоможе кожному виразити свої думки по-своєму, індивідуально, неповторно. Пам'ятаємо, що найбільшою мірою специфіка епітетів проявляється в художньому стилі, де за епітетами можна простежити розвиток образного мислення, наявність і зміну естетичних оцінок, суб'єктивний вплив на виклад інформації тощо. Під час роботи з художніми означеннями акцентуємо увагу дітей на тому, що найчастіше епітети ряди формують слова-поняття, пов'язані з характеристикою людини, її зовнішності (очі, обличчя, брови, волосся, руки та ін.) та внутрішнього світу – почувань, психічних станів, чуттєвого сприйняття дійсності (біль, душа, радість, сум, усмішка, розмова і под.). Через характерні епітети вимальовується прикметниково-означальне поле зовнішності людини, оцінюваної іншими. Наприклад: зовнішні та психологічні ознаки людини – *великодушна, добра, золота, колоритна, мудра, чесна, мужня, культурна, привітна, порядна, симпатична, славна, чесна або грішна, дика, жадібна, зла, лиха, лукава, невезуча, непривітна, непорядна, самовпевнена, уперта, хижа, хитра* тощо. Аналізуючи семантику кожного означення, разом з учнями наводимо приклади вчинків людини, які дозволяють її так чи інакше характеризувати. Аналогічно до цього завдання пропонуємо дітям такі вправи:

1. Прочитайте подані іменники, поясніть лексичне значення кожного з них. Доберіть до них художні означення: *обличчя, голова, друг, доля, дружба, краса, мама, пам'ять, почуття, правда, розмова, настрій.*

*Зразок: настрій – бадьорий, безтурботний, весняний, життєрадісний, святковий, грайливий, піднесений, приємний, радісний, райдужний,*



сонячний, урочистий, чудовий, або: байдужий, безрадісний, гнітючий, невеселий, плаксивий, поганий, пригнічений, сумно-журливий, тривожний.

2. Доберіть епітети до слова *поле*.

Потім учитель пропонує епітети, виписані зі словника: *безкрає, безмежне, неозоре, розлоге, широке, життєдайне, осіннє, пишне, родюче, сиве, срібне, стернисте, щедре, задумливе, мовчазне, рідне, сонне, стоголосе, сумне, тихе, тужливе*.

3. Що означає епітет *стоголосе*? Чому автор використав це художнє означення для характеристики осіннього поля? Які ще інші епітети можна виділити у вірші М. Рильського?

*На білу гречку впали роси,  
Веселі бджоли одгули,  
Замовкло поле стоголосе  
В обіймах золотої мли.*

4. Дія якої живої істоти приписана неживому предметові? (*Замовкло дитя* – *замовкло поле*: метафора).

5. Чому «*стоголосе поле*» замовкло? Яким воно було до того, як замовкло? Чому?

6. Доберіть синонім до епітета *стоголосий*, уведіть його в текст. Що зміниться при цьому? Який варіант слова-означення доречніший?

7. До поданих прикметників (епітетів) доберіть відповідні іменники.  
Зразок: *привітний* – *привітний ранок*; *замріяний* – *замріяне поле*.

8. З поданими прислівниками складіть словосполучення, речення.  
Зразок: *щедро. Осінь щедро дарує нам свої дарунки*.

9. Прочитайте групу слів, написаних через дефіс. Подумайте, з якою метою до назви предмета додається ще одна назва. Що вона означає? Складіть свої сполучення слів з іменниками *пісня, вітер, рута, роса, слово, сніг, степ, сум, хмара, дощ, шепіт*.

10. З якою метою використовуються порівняльні звороти? У яких словосполученнях назва або дія порівнюється з іншим предметом на

основі подібності зовнішнього вигляду, дій? (наприклад: *земля радіє, мов мале дитя; сонце голубить, як рідна ненька*).

11. До поданих речень доберіть порівняльні звороти, запишіть їх.

1. *А тепер у серці щось тремтить і грає, як ...* 2. *Зацвіла в долині червона калина, ніби ...* 3. *Я так чекала зустрічі, немов...* 4. *Місяць вплив з-за хмари, наче ...* 5. *Людина прагне до щастя одвічно, як ...* 6. *Кострубаті й присадкуваті верби міцно чіплялися оголеним корінням за землю ...* 7. *Глибока річка, як ..., пливе спокійно.* 8. *Річка тече, як ..., між зеленими берегами.* 8. *Мамо, спливають літа, як....* 9. *Гучна, важка, пливуча пісня полилася, як....* 10. *Тужлива думка б'ється, мов ...* 11. *Пташка, як ..., летить. А ворон її крильми обгортає, як ...* 12. *Над лісом висипали зорі, як ...* 13. *У танцюристів щокі палали, наче ...* 14. *Зблищали на траві росинки, як ...* 15. *Веселі дитячі голоси звучать, як ...*

12. Побудуйте речення з опорними словами *туман, прохолода, передзвін, калина, ранок*, використовуючи порівняльні звороти, образні вирази.

Як свідчать наші спостереження, такі завдання сприяють розвиткові вмінь порівнювати предмети, самостійно визначати приховані порівняння, художні означення, використання яких ефективно впливає на розвиток образного мовлення.

Під час роботи над виражальними засобами мовлення ми рекомендували художні тексти, які можна використовувати як зразок у роботі над написанням твору на уроках зв'язного мовлення. Вони можуть бути також текстами для переказів за поданим планом; вибірковыми диктантами у процесі роботи над частинами мови, а головне – визначати семантико-стилістичну роль художніх означень. Наприклад, до теми «**Золота осінь**» пропонуємо такі опорні речення для складання тексту:

*Заглянув до лісу золотозубий вересень-чарівник. Світанкова лісова тиша заповнилась таємничим шепотом. То ледь чутний шум листя, немов тиха і ніжна розмова людей, оповив усе довкола. А ще журавлі-веселики дарують рідній землі свою прощальну пісню.*

### **План**

1. Ранок у лісі.
2. Таємничий шепіт.
3. Падолист.
4. Прощальна пісня.

За поданим планом і опорними реченнями учням за поданим прикладом пропонуємо учням написати твір «Золота осінь». Під час проведення словникової роботи пояснюємо значення і семантичні відтінки слів, звертаємо увагу учнів на використані в тексті епітети.

#### *Золота осінь*

*Заглянув до лісу золоточубий вересень-чарівник. Стрепенулися рухливі листочки на сонних деревах у передчутті казкового дива.*

*Світанкова лісова тиша наповнилась таємничим шепотом. Залунав срібноголосий спів лісового птаства. І враз з'явилося вранішнє сонце. Розбіглися грайливі бурштинові промінчики лісовою галявиною. Промчав легенький пустун-вітерець. Срібна ниточка-навутинка підхопила золотий промінь і понесла високо-високо. «Як же змінився дивовижний ліс!» - здивувався промінчик. Ошатні дерева зодяглися в пишне сонячно-золоте вбрання. Гомінкі берізки-подружки, немов золотокосі феї, милуються своїм оригінальним нарядом. З-під листочків-парасольок, вкритих блискучими перлинами роси, визирають голівки-картузики. Це допитливі грибочки зацікавлено прислухаються до казкового шуму, що долинає згори. А журавлі-веселики дарують рідній землі свою прощальну пісню.*

*Скоро закружляють у чарівному повітрі золоті і багрянні листочки, немов яскраві метелики. Почнеться казкова пора золотого падолисту.*

До програми дослідного навчання ми включили також уроки розвитку зв'язного мовлення, що дало змогу формувати вміння влучно і доречно використовувати епітети у мовленні, на практиці закріпити доцільне використання засобів виразності та образності, збагачувати мовлення школярів тематично згрупованою лексикою, тобто здійснювати комунікативно орієнтоване опрацювання програмового матеріалу.

Далі ми пропонували учням перейти до завдань, спрямованих на розвиток зв'язного мовлення під час слухового сприйняття тексту:

- 1) поставити власні питання за прослуханим повідомленням;

2) оцінити прослухане за такими критеріями, як логічність, наявність суперечностей, хибних суджень і т.п.;

3) описати картину (ілюстрацію чи малюнок). Це завдання може бути використане після повторення учнями особливостей побудови опису на уроках розвитку зв'язного мовлення на закріплення і в той же час служити підготовчим матеріалом до докладного переказу тексту з елементами опису. Крім того, ця вправа містить елементи гри, що приваблює дітей, змушує їх уважно слухати та стежити за висловлюванням своїх товаришів.

4) довести правильність або хибність запропонованих висновків, спираючись на раніше сприйнятий матеріал;

5) послухати розповідь учителя чи товариша про те, як він провів вчорашній день і визначити, що в ній пропущено;

6) послухати текст і розташувати пункти запропонованого плану згідно з логікою прослуханого повідомлення;

7) знайти у прослуханому тексті стрижневі речення;

8) розкласти картки з абзацами тексту в такому порядку, в якому вони були розташовані в прослуханому повідомленні;

9) виділити смислові частини тексту, встановити логічні зв'язки між ними, сформулювати основну думку кожної частини та всього тексту і скласти план прослуханого повідомлення;

10) визначити тему та основну думку прослуханого тексту, назвати факти, які ілюструють, доводять, підтверджують основну думку тексту;

11) за попередньо запропонованим планом визначити кількість смислових частин повідомлення та їх межі;

12) внести до поданого плану необхідні підпункти, що відповідають підтемам повідомлення;

13) внести до плану ті його пункти, які відповідають логіці виголошеної інформації, при необхідності поміняти місцями пункти плану;

14) переконатись, чи структура і зміст тексту відповідають комунікативному намірові й авторському задумові, при необхідності внести корективи і відредагувати текст.

В основу другого етапу дослідного навчання було покладено роботу над переказом, який є універсальною вправою, що дозволяє учням наслідувати готові зразки висловлювань, вчить школярів сприймати та відтворювати тексти різних типів і стилів мовлення, що дуже важливо для розвитку мовленнєво-творчих умінь. Особлива цінність переказу, на наш погляд, полягає в тому, що за допомогою наявних у ньому виражальних засобів, лексики, синтаксичних конструкцій можна ефективно розвивати мовленнєві і комунікативні творчі вміння учнів. Переказуючи текст, діти повинні навчитися вільно будувати речення, використовуючи запозичені з оригіналу мовні засоби. Під час проведення формувального експерименту ми поглиблювали практичні вміння школярів будувати детальні (докладні), стислі, вибіркові та творчі перекази.

За допомогою *детального* переказу ми привчали учнів уважно слухати текст, запам'ятовувати деталі, назви, збагачували лексичний запас, зміцнювали пам'ять, виробляли навички послідовного і повного викладу думки. Докладний переказ має великі потенційні можливості для розвитку творчих здібностей школярів: він формує вміння доречно використовувати виражальні засоби мови. Такий переказ результативний у тому разі, коли художній текст вартий наслідування з мовного боку, коли учні ще не вміють користуватися засобами виразності, коли потрібно навчити дітей висловлюватися. Тому для переказування ми добирали тексти, що відповідали віковим особливостям учнів, а також такі, що були насичені яскравою емоційно забарвленою лексикою, образними висловлюваннями, фразеологізмами. Під час роботи над текстом обов'язково акцентували увагу учнів на аналізі мови твору: звертали їх увагу на точність, виразність, забарвленість окремих слів і виразів, коментували й аргументували вибір автором тих чи інших мовних засобів для вираження авторської позиції.

Найкращі вислови, найяскравіші слова і вирази діти записували до зошитів, щоб потім можна було їх використати під час написання переказу, твору чи будь-коли, будуючи власні усні чи писемні висловлювання.

Особливу увагу ми звертали на спостереження за синонімічним багатством тексту, привчаючи дітей знаходити і записувати синонімічні ряди, використані автором, з'ясовувати, з якою метою він використав їх, чому саме їм надав перевагу. Важливо, щоб і діти самостійно потім вживали слова-синоніми у власних переказах як для уникнення повторів та одноманітності викладу, так і для точнішої передачі думки, вираження свого ставлення до зображуваного.

Засвоєння учнями переказу буде більш ефективним, якщо ознайомлення з його змістом базуватиметься на основі зіставлення. Наприклад, спочатку вчитель переповідає авторський текст своїми словами:

#### ***Випадок на болоті***

*Одного разу вовки оточили лосиху на узліссі і накинулися на неї. Але вона мужньо відбивалась копитами. Тоді вони погнали її на болото. Там бідна тварина застрягла. Вовки налетіли на неї. Лосиха голосно заревіла. Це почули її побратими. Вони збіглись з усіх боків і прогнали вовків. Потім стали зализувати їх рани. Згодом наспіли лісники і витягли лосиху.*

Під час бесіди вчитель з'ясовує, чи все зрозуміло учням з цієї розповіді, чого в ній не вистачає, чи відчувається в тексті авторська позиція, чи використовує він для цього своєрідні виражальні засоби. Учні переконуються, що перед ними вільний переказ, який передає лише загальний зміст авторського твору, послідовність, динаміку подій у ньому. У такому тексті не вистачає яскравих образних слів, які характеризують лосиху, її друзів і ворогів. Без цього важко уявити картину, описану письменником. Тоді вчитель пропонує учням дослівний переказ:

#### ***Випадок на болоті***

*Знахабнілі голодні вовки оточили бідну лосиху на узліссі. Їх було багато. Хижаки накинулися на тварину. Але вони вмить були розкидані врізнобіч*

нищівними ударами копит. На відкритому місці вовки не змогли узяти лосиху. Тоді вони погнали її на болото, там лосиха могла легко стати їхньою здобиччю.

Лосиха пізно зрозуміла підступний намір нападників. Вона вскочила в баговиння і втратила поворотність. Вовкам тільки цього і було треба.

Тоді приречена лосиха подала сигнал біди. Вона протяжно заревіла. Що тут скоїлось! Загомоніла вся довколишня округа. Побратими лосихи почули її поклик і поспішили їй на виручку.

Вовки вже обсіли свою жертву. Та над ними нависли грізні роги рятівників. Вовки розбіглись.

Тим часом лосі обступили свою родичку. Вони запрошували її вийти на сушу. Але бідолашна тварина не могла самотужки вибратись на берег. Тоді лосі почали зализувати її рани. За цим заняттям і застали їх лісники. Вони витягли поранену лосиху з пастки. (За О. Ємченком)

Під час бесіди з учнями з'ясовуємо, яким словами характеризує автор лосиху і вовків, кому співчуває, з чого це видно? Які слова він використовує для цього? Пропонуємо учням дібрати свої епітети для вираження свого ставлення до лосихи і вовків.

Докладний письмовий переказ передбачає докладну повну й близьку до тексту передачу на письмі змісту прочитаного. Працюючи над цим видом переказу, учні вчаться орієнтуватися в логічній і композиційній структурі оповідання, оволодівають навичками правильного викладу прослуханого матеріалу, засвоюють нові й закріплюють уже знайомі лексичні, фразеологічні, синтаксичні елементи літературної мови. Виразальні мовні багатства тексту засвоюються учнями під час читання, у ході бесіди, аналізу. Під глибоким враженням від прочитаного діти висловлюють свою радість, захоплення, жаль. Співпереживаючи героям твору, знаходять свої слова на рівні авторських. І розповідь стає не стандартною, сухою, беземоційною, а створюваною, оригінальною, виразною, творчою (див. додаток **В**).

Суть *стисло*го переказу полягає в синтезуванні спільних частин тексту й узагальненні їх основного змісту. Стислий переказ прищеплює учням навички лаконічної мови, навчає уникати багатослів'я. Такі перекази використовуються з метою навчити дітей коротко та лаконічно передавати

зміст значного за обсягом тексту. Справа в тому, що у молодших школярів добре розвинена пам'ять, тому вони можуть досить легко точно до авторського тексту відтворити ту чи іншу розповідь. А стилу передати основну думку тексту їм іноді не під силу. Це вимагає від них уміння глибоко осмислювати зміст твору, визначати найважливіше, добирати з усього матеріалу найголовніше, найсуттєвіше. Для формування цих умінь ми використовували бесіду на основі прочитаного, смисловий аналіз тексту, визначаючи в ньому головне і другорядне. Зазначимо, що така робота вимагає певного тренування і має тривати впродовж усього навчання дитини у початковій школі.

Під час роботи над таким переказом діти вчаться бачити головне, суттєве у тексті і передавати його, використовуючи мовні засоби узагальненої передачі змісту. З цією метою ми використовували такі способи ущільнення тексту:

- 1) усунення другорядного, несуттєвих деталей;
- 2) узагальнення конкретних, одиничних явищ;
- 3) поєднання обох названих способів.

Щоб усунути несуттєве, необхідно спочатку виділити в тексті основне, з точки зору головної думки твору, потім відкинути деталі, об'єднати суттєве і скласти новий текст.

Розпочинається навчання стислого переказу на розповідних текстах, у яких простежується розгортання подій. Виклад сюжетної лінії такого твору і буде стислим переказом. Елементи стислого переказу вводяться з самого початку навчання у школі. Дітям пропонується у процесі аналізу тексту передати одну його частину одним реченням. Потім пропонується передати коротко дві частини, а далі – зміст усього твору. Наші спостереження свідчать, що молодшим школярам через відсутність умінь узагальнювати зміст тексту найважче вдається передати основну його думку одним реченням. Тому радимо вчителям активно використовувати такий прийом



роботи над стислим переказом: дібрати і записати заголовок, визначити тему тексту і записати її одним реченням:

*Весною на даху нашої хати поселилися лелеки. Вони наносили сухого гілля, м'якенької трави й вимостили собі розкішне гніздо.*

*Незабаром у птахів вивелося п'ятеро малят. Вони жадібно розкривали дзьобики й просили їсти. Батьки по черзі літали на болото й годували своїх дітей. Вони майже ніколи не відпочивали.*

*Молоді лелеки швидко навчилися літати. А восени лелека сім'я полетіла у вирій.*

Учні добирають найбільш вдалий заголовок і формулюють зміст тексту одним реченням: *«Навесні у нас поселилися лелеки, вимостили собі гніздо, вивели п'ятеро малят, вигодували їх, навчили літати і полетіли у вирій».*

Такий підхід спонукає учнів до чіткого й точного висловлення думки, сприяє виробленню вміння узагальнювати, розвитку логічного мислення. Учням початкових класів не одразу вдається відшукати в тексті головне, випустити другорядне, сформулювати думку, тому стислий переказ вимагає тренування, вміння розуміти суть прочитаного чи побаченого. Отже, шлях до стислого переказу лежить через усвідомлення змісту твору.

Наші спостереження свідчать, що у початковій школі досить часто використовується *вибірковий* переказ. Його головна мета – навчити учнів членувати текст, здійснювати смислову, логічну диференціацію, визначати найістотніше. Усний вибірковий переказ дозволяє проаналізувати з учнями переваги й недоліки створених текстів, вчить систематизувати матеріал, зібраний у процесі роботи над текстом, використовувати мовленнєві засоби для створення нового висловлювання.

Використання вибіркового переказу на уроках української мови, розвитку мовлення сприяє розвитку таких комунікативних і творчих умінь:

- уміння добирати з тексту (текстів) матеріал на задану тему;
- уміння визначати основну думку майбутнього висловлювання у випадках, коли вона не збігається з основною думкою вихідного тексту;

- уміння систематизувати зібраний матеріал відповідно до основної думки нового висловлювання;
- уміння будувати висловлювання іншого типу в порівнянні з типом вихідного тексту;
- уміння використовувати мовленнєві засоби вихідного тексту у відповідності до поставленого комунікативного завдання, а також знаходити слова і словосполучення для зв'язку дібраного матеріалу.

Як правило, робота над вибіркоким переказом розпочинається з використання підготовчих вправ, що базуються на таких прийомах:

1. **Вибіркове читання.** Від учня вимагається знайти в тексті і прочитати частину, яка пов'язана з певною темою, або відповідає зображеному на малюнку, або ж ту, що найбільше сподобалася, і визначити її тему. Поступово завдання ускладнюються, і учням для вибіркового читання пропонується тема, матеріал для якої розкиданий по всьому тексту (текстах). Його потрібно знайти, а потім прочитати.

2. **Вибіркове списування.** З метою підготовки до вибіркового переказу використовується списування, в основі якого лежить тематичний відбір: виписати з тексту частину, в якій розповідається про вчинок героя твору; виписати з тексту речення, в яких розкривається вказана тема; виписати речення, в якому висловлена головна думка і т.п.

Послідовність такої роботи можемо продемонструвати на прикладі фрагментів уроку (див. додаток Б).

У процесі роботи над вибіркоким переказом рекомендуємо використати таку пам'ятку:

1. Прочитайте текст.
2. Визначте його тему і головну думку.
3. Обміркуйте тему, запропоновану для вибіркового переказу.
4. Визначте головну думку переказу (вона може не збігатися з головною думкою тексту).

5. Продумайте тип тексту-переказу (опис, розповідь чи міркування або поєднання цих типів);
6. Складіть план переказу.
7. Зверніть увагу на використання автором тексту мовленнєвих засобів. Що вони передають, про що свідчать?
8. Доберіть слова для зв'язку частин переказу.
9. Напишіть переказ.
10. Перевірте переказ, чи все в ньому буде зрозумілим читачеві і чи змогли ви досягти мети, яку перед собою ставили?

Переказ як письмова вправа цінний насамперед тим, що в ньому перетинаються два протилежні завдання: наслідування зразка і творчість. Причому творчі здібності розвиваються під час роботи над будь-яким видом переказу. Але, безумовно, найбільше вони розвиваються, коли від учня вимагається перебудувати або доповнити авторський текст своїми словами, продовженням розповіді, наведенням аргументів і прикладів для підтвердження правильності своїх роздумів. Тут поєднуються два основних завдання: відтворити авторський текст і проявити свою творчість. Тому цей вид переказу і називається *творчим*. Він відкриває широкі можливості для авторської інтерпретації, дозволяючи учневі проявити художній домисел, фантазію, застосовуючи і демонструючи при цьому власні творчі здібності.

Творчі перекази ставлять перед учнями завдання перебудувати або доповнити літературний текст. Проте справді творчого характеру перекази набувають лише тоді, коли необхідно доповнити текст матеріалом, якого в оригіналі не було. Наприклад, ввести описи природи, дійових осіб, приміщень, оцінити вчинки дійових осіб, придумати початок або кінець розповіді. Це дає можливість учневі самостійно, на підставі власних спостережень створювати цілі фрагменти оповіді. І тут творчий переказ стає дуже близьким до ще однієї важливої вправи – самостійного написання твору. Учням початкової школи цей вид роботи видається надто важким як через брак життєвого досвіду, так і через невміння планувати свої

висловлювання, визначати їх комунікативну мету, добирати відповідні виражальні засоби, стежити за їх відповідністю до свого задуму.

Під час роботи над творчим переказом необхідно, щоб учні змогли визначити емоційний фон, тон і особливості розповідної манери автора тексту. Крім того, слід дбати про те, щоб їх доповнення в переказі були написані у тому ж стилі і манері, що і вихідний твір. Цього можна домогтися, звичайно, лише на основі тривалих спостережень над мовою твору письменника, аналізу її особливостей, специфіка задуму та вираження основної думки. Формулюючи творчі завдання, учителям слід дбати про те, щоб доповнення учнів тематично, композиційно і стилістично були близьким до переказу і природно вписувалися у нього.

У методичній літературі виділяється три групи завдань, зорієнтованих на розвиток уяви й активізацію творчої думки. Перші передбачають доповнення сюжетної лінії (продовження сюжету, введення до змісту твору нових персонажів, вигадкування початку історії, внесення нових деталей, висловлення власних думок, оцінних суджень тощо). Другий вид завдань полягає в урізноманітненні мовленнєвого оформлення тексту (використання слів, виразів, речень, яких не було в авторському тексті, введення діалогу, прямої мови). Третій вид завдань комбінований: у ньому поєднуються доповнення сюжетної лінії і використання мовних засобів, яких не було у зразку. Завдання таких типів допомагають учням глибше вникнути у вихідний текст, проаналізувати всі його сторони, привчають самостійно визначати композицію, стиль висловлювання, відбирати мовні засоби відповідно до поставленого комунікативного завдання. Учні, таким чином, максимально наближаються до розв'язання завдань, зв'язаних із самостійним творенням тексту. Навчити учнів думати, розуміти, осмислювати прослуханий ними текст і передати потім свої думки простою виразною мовою – саме таку мету ставить перед собою вчитель, пропонуючи учням творчий переказ.

Під час написання творчих переказів ми ставили перед учнями різні додаткові завдання відповідно до вимог програми: заміна особи оповідача, зміни композиції, введення опису, оцінка поведінки героя, вираження свого ставлення до якої-небудь події тощо. Крім цього, це також можуть бути думки, що виникають у дітей у зв'язку з асоціацією з тим епізодом, про який вони будуть писати у викладі тощо. Чим різноманітніші будуть ці завдання, тим більше сприятимуть вони розвиткові творчої думки школярів. Зразок роботи над творчим переказом подано в додатку Г.

Великі потенційні можливості для розвитку творчих здібностей школярів мають роботи учнів, в яких використовується переказ з творчим доповненням. Наприклад, ввести опис героя, місцевості чи якоїсь деталі з позиції письменника. Пропонуючи таке завдання, учитель під час читання тексту опускає авторський опис. Учні складають свій опис, а потім він порівнюється із авторським варіантом. Особливо приваблюють дітей завдання, у яких проектується доля улюблених героїв. І хоч дітям нелегко висловити свої передбачення, проте у своїх міркуваннях вони відображають власні життєві позиції. Виконання таких творчих доповнень для учнів – це завжди вирішення проблемних ситуацій. Доповнювати прочитаний текст можна також зіставленнями із аналогічними фактами, взятими із життя чи з інших джерел, та вираженням свого ставлення до зображеного.

З метою посилення емоційного впливу художнього образу та розвитку уяви використовується словесне малювання. Учитель звертається із запитанням і завданням типу:

- Якою вам уявляється картина природи (пшеничне поле, берізка, сосни у снігову заметіль), коли ви слухаєте оповідання, вірш?

- Як ви уявляєте ситуацію, за якої відбуваються події твору? Розкажіть так, ніби все це перед вашими очима, начебто ви самі бачите, чуєте і описуєте події. Що вам хочеться для цього намалювати?

- Яким вам уявляється герой у найбільш напружений момент дії?

Як правило, словесні картини малюються до тих епізодів, які особливо важливі для розуміння основної думки твору. Якщо і ілюструється опис, то вибираються найкрасивіші і водночас доступні дітям картини. До одного тексту можуть бути намальовані дві-три картини, які складають малюнковий план і відображають найважливіші моменти сюжету.

Цікавим і досить ефективним є завдання з розвитку епізодів, які в авторському тексті лише коротко названі, або введення нових епізодів, тобто доповнення тексту новим змістом. Такий вид творчого завдання повинен відбуватися на основі ретельного аналізу змісту й структури літературного твору. Складність цієї роботи полягає у відсутності відповідного матеріалу в самому тексті, і тому його треба вигадати. Разом з тим це не може бути не пов'язана розвитком подій тексту фантазія. Учнівські доповнення мають диктуватися сюжетом первинного тексту, характерами героїв, їхніми стосунками, мотивами вчинків, авторським задумом тощо. Підготовка до такого переказу потребує бесіди, складання плану уривку, що доповнюється, промовляння окремих фрагментів переказу. Творчі доповнення можуть бути правильно зроблені лише в тому випадку, коли учні зрозуміли зміст тексту й добре знають усі обставини, за яких відбуваються події. Після написання переказу необхідно обов'язково спонукати учнів до самоперевірки, а після перевірки вчителем слід зачитати кращі роботи перед учнями класу.

### **3.3. Результати експериментального дослідження**

Результативність запропонованої нами методики розвитку творчих умінь під час роботи над текстом перевірено у ході проведення третього етапу педагогічного експерименту – контрольного. Контрольний зріз мав на меті виявити результати дослідного навчання в експериментальному класі і порівняти їх з досягненнями учнів контрольного класу, що навчалися за традиційною методикою, а також виявити відсутність чи наявність динаміки розвитку творчих умінь учнів 4-их класів під час роботи над текстом. Отже,

заключний етап експерименту має дати можливість порівняти результати кожного із класів до початку дослідного навчання і по його завершенні.

Контрольний зріз проводився у тих же класах і за тією ж методикою, що й констатувальний. Завдання були аналогічними до тих, що було запропоновано під час проведення констатувального зрізу. Учням КК та ЕК було запропоновано дати відповіді на запитання про текст, його типи, структуру, основну думку, заголовок, зв'язність елементів тексту, про особливості побудови усних і писемних висловлювань. Крім них, ми запропонували дітям обох класів прослухати текст, дібрати до нього заголовок, скласти план і написати переказ із творчим завданням.

Аналіз відповідей учнів обох класів на запитання показав, що в дітей ЕК кращі уявлення про текст, вони краще засвоїли вміння ділити текст на структурно-логічні частини, уміють виявляти засоби їх зв'язку і в 55% випадків зуміли сформулювати основну думку тексту, його комунікативну мету. У КК тільки 50% учнів вказали, що текст складається з кількох речень на одну тему, які пов'язані між собою за допомогою іменників та інших слів. Назвати ці слова вони не змогли. Визначити основну думку твору зуміли тільки 17% учнів цього класу. Отже, в учнів ЕК краще розвинуті текстологічні знання й уміння, що зможе позитивно проявитися на їх вмінні творчо застосовувати мовні засоби під час усного та писемного спілкування.

Як і під час проведення діагностичного, так і під час контрольного зрізів ми перевіряли практичні вміння учнів обох класів щодо сформованості у них умінь писати перекази відповідно до вимог чинної програми та творчих умінь використовувати мовні засоби під час написання власних письмових висловлювань.

Виконання учнями КК практичної частини показав, що вони недостатньо ще володіють текстологічними вміннями. Так, вони у 67% випадків правильно дібрали заголовок до тексту, який відповідав його темі, і лише у 18% випадків дібрали заголовок, що відповідав основній думці тексту. В учнів ЕК ці показники становили відповідно 88% та 54%. Це

дозволяє зробити висновок про те, що діти КК класу ще мають не зовсім чітке уявлення про мету твору, його основну думку, що хотів цим сказати автор, до чого він нас закликає. Учні ЕК, хоч і не всі, але краще оволоділи цими вміннями. Однак і для них виявилось складним уміння визначати основну думку тексту. Тому у своїй подальшій роботі ми будемо акцентувати увагу школярів на формуванні і розвитку цього вміння.

Перевірка написаного учнями обох класів детального переказу «*Правда буває гірша за кривду*» (див. додаток Д) показала, що не всі діти вміють дотримуватися логіки викладу своїх висловлювань. Випадки порушення логічної послідовності у письмових роботах було виявлено у 33% учнів КК, в той час, як в ЕК цей показник становив 14%. Аналіз використання четвертокласниками у своїх переказах мовні засоби виразності показав, що учні ЕК частіше використовували епітети, порівняння, рідше метафору (*Даринка – жвава, весела, розумна, маленькі козулята, лихі люди*). Діти цього класу звертали увагу на те, що у тексті для переказу використано слова із зменшувально-пестливими відтінками, за допомогою яких автор виразив своє ставлення дійових осіб. Учні КК не використовували у своїх письмових роботах засоби виразності, не виражали свого ставлення до описуваної події. Наведемо приклад типових переказів, написаних учнями КК та ЕК (заголовок до тексту діти добирали самі, орфографію і пунктуацію учнівських робіт збережено):

#### ***Вчинок Мишка***

*У лісі з батьком жила одна дівчика Даринка. Вона допомогала татові все робити. Вона косила сіно, годувала косуль. Одного разу до лізу прийшли діти. Вони гралися, бігали за одним. Тут вони побачили Даринку. Вони пішли і стали з нею знайомитися. А один хлопчик не зхотів знайомитися, бо вона була некрасива, в неї була на лиці красна пляма. І він сказав що nebude з нею дружити. Він її образив. Тоді діти сказали нащо ти так сказав. А він каже я сказав правду. (Ігор К., контрольний клас)*

#### ***Правда і кривда***

*Одна дівчинка понад усе любила природу. Вона була дуже веселою і жвавою. Жила вона з батьком у лісі. І всі маленькі звірятка і лісові квіточки її тожє любили. Даринка всіх їх годувала, лікувала, як справжня матуся. На жаль мала вона одну ваду. У неї на обличчі була від народження велика пляма.*

*Одного разу діти гралися в лісі. Вони підійшли до неї і стали знайомитися. А Мишко не подав їй руки. Він сказав, що вона потворна.*



*Даринка нічого не зрозуміла і пішла геть. І діти спитали нащо він її скривдив. А Мишко каже що це ж правда! Тоді діти сказали що правда іноді може бути гіршою за кривду.* (Осана С., експериментальний клас).

Виконуючи творче завдання, учні обох класів повинні були написати творчий переказ «Добрий вчинок». Вони повинні були продовжити розповідь про порятунок Славою їжачка, вказавши, які події далі могли розгортатися після доброго вчинку хлопчика. Учні КК у переважній більшості випадків лише передали зміст розповіді про вчинок Слави. Вони не виявили свого ставлення до вчинку хлопчика, не використали для цього у своїх переказах лексичні засоби виразності. У придуманій ними кінцівці діти написали, що Славко відпустив їжачка на волю. Учні ЕК проявили творчий підхід до написання переказу у більшій мірі. Вони точніше змалювали обставини, про які йшлося в тексті-оригіналі, передали емоційний стан хлопчика, який побачив їжачка, що потрапив у біду. При цьому вони використовували епітети, порівняння, емоційно забарвлену лексику, оцінні слова та слова із зменшувально-пестливим відтінком (*їжачок, оченята, мордочка, носик, жаль* тощо). Завершуючи свою розповідь про добрий вчинок, учні ЕК продемонстрували багато варіантів кінцівки: Славко відніс їжачка додому, зігрів його, нагодував, а потім відпустив на волю; Славко приніс його до школи і запитав учителя, як краще вчинити з їжачком, щоб він знайшов свою маму. У письмових роботах дітей ЕК ми виявили меншу кількість мовленнєвих помилок, композиційних недоліків, викривлення фактів. Більшість учнів стали краще добирати матеріал для висловлювання, логічно розташовували його, вміло і доречно застосували виражальні мовні засоби. Усі вжиті в їх переказах засоби виразності були доречними, функціонально значущими і доцільними.

Оцінювання результатів контрольного зрізу здійснювалось за тією ж методикою, що й на початковому етапі експерименту. На основі набраних під час виконання завдань контрольного зрізу балів ми виділили 4 рівні

сформованості текстологічних і творчих умінь учнів 4 класу. Результати контрольного зрізу подано в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

**Результати контрольного зрізу щодо виявлення кінцевого рівня сформованості творчих умінь в учнів 4 класу (кількість учнів / %)**

№ п/п	Уміння	Рівні							
		Початковий		Середній		Достатній		Високий	
		ЕК(23)	КК(24)	ЕК(23)	КК(24)	ЕК(23)	КК(24)	ЕК(23)	КК(24)
1.	Текстологічні вміння	2	5	5	8	10	8	6	3
		9	21	22	33	43	33	26	13
2.	Творчі вміння	4	8	4	8	9	7	6	1
		17,5	33,5	17,5	33,5	39	29	26	4
3.	Середні показники (у %)	13,25	27,25	19,75	33,25	41	31	26	8,5

Отримані під час контрольного зрізу дані свідчать про те, що за час проведення дослідного навчання загальний рівень сформованості досліджуваних умінь в учнів обох класів зазнав змін. Якщо порівняти середні результати, яких досягли учні ЕК за час навчання за експериментальною методикою, з результатами учнів КК, що навчались за традиційною методикою, то побачимо переважання в учнів ЕК показників достатнього (41%) і високого (26%) рівнів. У той же час в учнів КК переважають показники середнього (33,25%) і достатнього (31%) рівнів. З іншого боку, ми бачимо значне зниження середніх показників початкового і середнього рівнів: в ЕК вони тепер становлять 13,25 % та 19,75%, а в контрольному – 27,25% та 33,25%. Істотні відмінності спостерігаються і за показниками достатнього і високого рівнів: в ЕК вони становлять відповідно 41% і 26% проти 31 % і 8,5% в КК. Отже, за всіма рівнями учні ЕК випереджають своїх ровесників щодо сформованості в них текстологічних і творчих умінь.

Порівняння даних констатувального зрізу з даними, отриманими під час проведення контрольного зрізу, дозволяє нам виявити приріст частки учнів кожного класу за рівнями сформованості у них досліджуваних умінь

(пор. таблиці 3.1 і 3.2). Так, найбільших змін досягли учні ЕК за достатнім рівнем: показники текстологічних умінь у них збільшився відповідно на 18%, а за високим рівнем – на 21% . У КК ці показники зросли лише на 6%, та 0%. Суттєво збільшилась частка учнів ЕК за показниками високого рівня щодо набуття творчих умінь. Тут показники зросли відповідно на 18%, а у дітей КК вони залишились незмінним – 0%. Відповідно показники початкового рівня в учнів ЕК суттєво знизились на 32% проти 7% в учнів КК.

Якщо зіставити середні результати констатувального і контрольного зрізів в обох класах (див. табл. 3.3), то можемо простежити за динамікою розвитку досліджуваних умінь, яких набули учні в результаті застосування експериментальної методики в ЕК та традиційної методики в КК.

З таблиці 3.3 бачимо, що найбільший приріст середніх показників в ЕК зафіксовано за достатнім (+17%) та високим (+21,5%) рівнями. У дітей КК цей приріст становить відповідно 4% та 2,5%. Разом з тим ми бачимо також і зниження показників початкового і середнього рівнів в обох класах. Тільки в дітей ЕК воно становить -21,25% та -17,25% проти -1,75% та -4,75% у КК.

Таблиця 3.3

### Порівняння результатів контрольного та констатувального зрізів

№ п/п	Уміння	Рівні							
		Початковий		Середній		Достатній		Високий	
		ЕК(23)	КК(24)	ЕК(23)	КК(24)	ЕК(23)	КК(24)	ЕК(23)	КК(24)
1.	Середні показники конст. зрізу	34,5	29	37	38	24	27	4,5	6
2.	Середні показники контр. зрізу	13,25	27,25	19,75	33,25	41	31	26	8,5
3.	Різниця показників (у %)	-21,25	-1,75	-17,25	-4,75	+17	+4	+21,5	+2,5

Отже, на підставі отриманих дослідних даних можемо зробити висновок про наявність позитивної динаміки у процесі розвитку текстологічних та творчих умінь учнів 4 класу за розробленою нами експериментальною методикою. Таким чином, робота над вдосконаленням

текстологічних умінь у поєднанні з практичною роботою над текстом істотно сприяє розвитку в учнів 4 класу логічного і творчого мислення та мовлення, привчає доречно вживати мовні засоби, розкривати тему й основну думку висловлювання, планувати і створювати монологічні висловлювання відповідно до вимог програми, удосконалювати своє усне і писемне мовлення. Такий підхід сприяє становленню творчої особистості школяра.

Осмислення й узагальнення педагогічного досвіду вчителів початкових класів, наш досвід роботи у школі та проведене дослідження дають можливість сформулювати такі *методичні рекомендації* щодо формування і розвитку творчих здібностей молодших школярів:

- вчасно виявляти творчі здібності дітей, заохочувати і стимулювати їх до активної творчої діяльності;
- добирати нестандартні й оригінальні творчі завдання з урахуванням вікових особливостей школярів;
- використовувати такі методи і прийоми роботи, які б стимулювали дітей до творчої діяльності, розвитку уяви, фантазії тощо;
- створювати на уроках мови і читання проблемні ситуації, що вимагають від школярів пошуків альтернативи, прогнозування, вираження свого ставлення;
- для аналізу добирати тексти на теми з актуальними проблемами, які дають дітям можливість висловитися, виразити свої оцінні судження;
- працюючи над змістом тексту, стимулювати і підтримувати ініціативу учнів, їхню самостійність;
- під час роботи над текстом намагатися викликати відповідні почуття учнів, емоційно надихати дітей на створення власних оригінальних текстів;
- не обмежувати творчу уяву учнів, не ставити її у вузькі рамки, а, навпаки, давати волю дитячій фантазії;
- під час оцінювання й аналізу висловлювань дітей помічати навіть незначні досягнення учнів, підкреслюючи їхню оригінальність, важливість;
- залучати учнів до обговорення творчих робіт, толерантно ставитись до дитячої творчості, надихаючи учнів до нових творчих здобутків.

### Висновки до розділу 3

Аналіз і теоретичне осмислення психолого-педагогічних основ розвитку творчих здібностей молодших школярів на уроках рідної мови дають підстави для висновку: текст є унікальним і неперевершеним засобом розвитку мовленнєвих творчих здібностей школярів. Цим і пояснюється необхідність у перевірці можливості використання роботи з текстом на уроках рідної мови у розвитку творчих здібностей учнів 4 класу.

В основу практичної частини дослідження було покладено педагогічний експеримент. Його метою було визначення вихідного рівня сформованості творчих умінь молодших школярів, а також вивчення передового досвіду роботи вчителів, розробка й обґрунтування експериментальної методики розвитку творчих умінь на уроках української мови в 4 класі під час роботи над текстом та перевірка її ефективності.

Відвідування й аналіз уроків мови і читання в П'ятихатській ЗОШ №2 свідчить, що для розвитку потенційних творчих можливостей учнів учителі звертають їх увагу на художні особливості літературних творів, що вивчаються, а також на уроках мови добирають такий дидактичний матеріал, на якому учні не лише вчать бачити певне мовне явище, а й відчують художні засоби, аналізують їх. Однак така робота не відзначається системністю і чіткою послідовністю. Проведене нами анкетування засвідчило неповне і непослідовне використання вчителями методів та прийомів формування текстологічних понять молодших школярів, а відтак розвитку їх творчих здібностей під час роботи з текстом на уроках рідної мови.

Результати констатувального зрізу показали, що учні 4 класу володіють недостатніми знаннями про текст, його семантику, структуру, засоби зв'язку і художні виражальні засоби. Було встановлено, що учні 4-их класів мають недостатній рівень теоретичних знань і практичних текстологічних знань і вмінь, а також низький рівень сформованості творчих комунікативно-

мовленнєвих умінь, що ґрунтуються на теорії тексту. Цим була і викликана зумовленість проведення формувального експерименту.

Основною метою цього етапу експерименту була розробка методики розвитку творчих умінь школярів під час роботи над текстом на уроках рідної мови у 4 класі. Для цього ми передбачили поетапність роботи над текстами різних типів – від читання і прослуховування текстів з метою заглиблення учнів у сюжет, зміст, тему, основну думку та структуру художнього твору, спостереження за майстерним використанням автором виражальних засобів до вироблення вмінь самостійно добирати матеріал для побудови тексту, розташовувати його у відповідній послідовності, прогнозувати його сюжет, користуватися виражальними мовними засобами для досягнення відповідної комунікативної мети, вдосконалювати свої висловлювання. Наступний етап дослідного навчання був пов'язаний з роботою над різними видами переказу – універсальною вправою, яка навчила учнів наслідувати готові зразки висловлювань, сприймати та відтворювати тексти різних типів і стилів мовлення, що дуже важливо для розвитку мовленнєво-творчих умінь.

Контрольний зріз засвідчив, що за показниками усіх рівнів учні ЕК значно випередили своїх ровесників щодо сформованості в них текстологічних і творчих умінь. Найбільший приріст середніх показників в ЕК зафіксовано за достатнім (+17%) та високим (+21,5%) рівнями. У дітей КК цей приріст становить відповідно 4% та 2,5%. Разом з тим нами встановлено факт зниження показників початкового і середнього рівнів в обох класах. Тільки в дітей ЕК воно сягає відповідно -21,25% та -17,25% проти -1,75% та -4,75% у КК.

Усе це дає підстави стверджувати про те, що запропонована нами методика сприяла розвитку в учнів 4 класу логічного і творчого мислення та мовлення, привчила доречно вживати мовні засоби, створювати монологічні, удосконалювати своє усне і писемне мовлення. Такий підхід сприяє становленню творчої особистості школяра.

## ВИСНОВКИ

За результатами проведеного дослідження зроблено такі загальні висновки:

1. Науково-теоретичне осмислення лінгводидактичних основ розвитку мовлення дітей молодшого шкільного віку, узагальнення передового і власного досвіду роботи, а також проведене нами дослідження та його результати підтвердили актуальність проблеми розвитку і вдосконалення текстологічних та творчих умінь і навичок молодших школярів.

2. У ході аналізу теоретичних основ процесу формування і розвитку творчих здібностей було встановлено, що творчі здібності найбільше можуть вироблятися і розвиватися у творчій діяльності. Оскільки молодший шкільний вік є сенситивним періодом психічного розвитку дитини, то правомірним є твердження про те, що для учнів молодшого шкільного віку важливою умовою їх творчого зростання може бути мовна діяльність у роботі над текстом. Використання на уроках спеціальних розвивальних вправ з творчими завданнями при роботі як з готовим текстом, так і при створенні власних висловлювань дозволить більш ефективно розвивати текстологічні, а відтак і творчі здібності молодших школярів. Цієї ж думки дотримується більшість методистів, учителів-практиків. Для цього необхідно формувати вміння інформаційно-змістового характеру, структурно-композиційні вміння, вміння правильно і стилістично доречно використовувати мовні засоби, а також вміння контролювати і вдосконалювати висловлену думку.

3. Аналіз чинної шкільної програми свідчить, що робота з опорою на текст повинна сприяти осмисленню школярами власної мовленнєвої практики, формуванню в них мовленнєво-комунікативних умінь, у тому числі й умінь логічно, творчо, стилістично довершено, виразно будувати власні висловлювання. На таку необхідність вказав і аналіз чинного підручника. Це і переконало нас у необхідності проведення спеціального експериментального дослідження.

4. Метою педагогічного експерименту було визначення вихідного рівня сформованості творчих умінь молодших школярів, а також вивчення передового досвіду роботи вчителів, розробка й обґрунтування експериментальної методики розвитку творчих умінь на уроках української мови в 4 класі під час роботи над текстом та перевірка її ефективності. Аналіз досвіду роботи педагогів показав, що для розвитку творчих можливостей учнів вчителі звертають їх увагу на художні особливості літературних творів, а також добирають такий дидактичний матеріал, на якому учні не лише вчать бачити певне мовне явище, а й стежать за використанням художніх засобів. Однак така робота не відзначається системністю і чіткою послідовністю. Проведене нами анкетування засвідчило неповне і непослідовне використання вчителями методів та прийомів формування текстологічних понять молодших школярів, а відтак розвитку їх творчих здібностей під час роботи з текстом на уроках рідної мови.

5. Результати констатувального зрізу показали, що учні 4 класу володіють недостатніми знаннями про текст, його семантику, структуру, засоби зв'язку і художні виражальні засоби. Було встановлено, що учні 4-их класів мають недостатній рівень теоретичних знань і практичних текстологічних знань і вмінь, а також низький рівень сформованості творчих комунікативно-мовленнєвих умінь, що ґрунтуються на теорії тексту. Так, в учнів 4-их класів на початку дослідження переважали початковий і середній рівні усвідомлення функції засобів художньої виразності (34-39%), а також з усіх названих складових розвитку творчих умінь у них найменшою мірою сформовані вміння використовувати адекватні засоби виразності у власних висловлюваннях (39-47%).

6. В основу формувального експерименту була покладена розробка методики розвитку творчих умінь школярів під час роботи над текстом на уроках української мови у 4 класі. Вона передбачала послідовність роботи над текстами різних типів – від читання і прослуховування їх з метою заглиблення учнів у сюжет, зміст, тему, основну думку та структуру



художнього твору, від спостереження за майстерним використанням автором виражальних засобів до вироблення вмінь самостійно добирати матеріал для побудови тексту, розташовувати його у відповідній послідовності, прогнозувати його сюжет, користуватися виражальними мовними засобами для досягнення відповідної комунікативної мети, творчо вдосконалювати свої висловлювання. Завершальним етапом дослідного навчання була робота над різними видами переказу. Вона навчила учнів наслідувати готові зразки висловлювань, сприймати та відтворювати тексти різних типів і стилів мовлення, що дуже важливо для розвитку мовленнєво-творчих умінь.

7. Ефективність проведеного нами дослідження підтверджено експериментально. Так, найбільший приріст середніх показників в ЕК зафіксовано за достатнім (+17%) та високим (+21,5%) рівнями проти КК +4% та +2,5% в КК. Зниження показників початкового і середнього рівнів в ЕК воно становило відповідно -21,25% та -17,25% проти -1,75% та -4,75% у КК. Учні КК, як правило, не мали необхідних навичок редагування текстів, тоді як учні ЕК під час редагування творів легко відтворювали синонімічні ряди, багато слів замінювали точнішими епітетами, синонімами, порівняльними зворотами, фразеологізмами, використовували метафори тощо. Отже, запропонована нами методика сприяла розвитку в учнів 4 класу логічного мислення і творчого мовлення, привчила доречно вживати мовні засоби, створювати багаті на виражальні засоби висловлювання, а також удосконалювати своє усне і писемне мовлення. Усе це свідчить про досягнення мети нашого дослідження і підтвердження робочої гіпотези.

8. Проведене нами дослідження не вичерпує розв'язання всіх питань, пов'язаних з проблемою розвитку текстологічних та творчих умінь молодших школярів. Перспективу наукового пошуку ми вбачаємо у розробці комплексного підходу до розвитку усіх видів мовленнєвої діяльності на основі тексту та творчих умінь дітей молодшого шкільного віку упродовж їх усього навчання у початковій школі.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Азарова Л.М. Как развивать творческую индивидуальность младших школьников/ Л.М.Азарова// Журнал практического психолога. – 1998. – №4. – С. 6-12.
2. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности/ В.И.Андреев. – Казань: Наука, 1988. – 228 с.
3. Барко В.І. Розвиток здібностей і творчого потенціалу/ В.І. Барко// Обдарована дитина, 2005. – № 1. – С. 27-31.
4. Барко В.І. Як визначити творчі здібності дитини?/ В.І.Барко, А.М. Тютюнников. – К.: Освіта, 1991. – 166с.
5. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества/ Д.Б. Богоявленская. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 1983. – 173 с.
6. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: [учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений]/ Д.Б. Богоявленская. – М.: ИЦ "Академия", 2002 - 320с.
7. Борисюк І.В. Роль тексту в розвитку мовлення учнів// Мовознавство. – 1998. – №1. – С. 24 – 28.
8. Бублій О. А. Розвиток творчих здібностей учнів / О. А. Бублій// Нива знань. – 2005. - № 3. – С. 30-32.
9. Борисюк І.В. Роль тексту в розвитку мовлення учнів/І.В. Борисюк// Мовознавство. – 1998. – №1. – С. 24-28.
10. Варзацька Л.О. Навчання мови та мовлення на основі тексту/ Л.О. Варзацька. – К.: Рад. шк., 1986. – 104 с.
11. Вашуленко М.С. Українська мова: підруч. для 4 кл. загальноосв. навч. закладів з навчанням українською мовою/ М.С.Вашуленко, С.Г. Дубовик, О.І. Мельничайко. – К.: Освіта, 2015. – 192с.
12. Вашуленко М.С. Українська мова і мовлення в початковій школі: метод. посіб. / М.С. Вашуленко. - К.: Освіта, 2006. - 268 с.

13. Волокитина М.Н. Очерки о психологии младших школьников/ М.Н.Волокитина. – М.: АПН РСФСР, 1955. – 214с.
14. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Выготский Л.С.// Психология развития ребенка. – М.: Смысл-Эксмо, 2003.- 326с.
15. Выготский Л.С. Мышление и речь/ Л.С. Выготский. – М.: Наука, 1956. – 316 с.
16. Галендей Г. Роздуми про шляхи розвитку творчих здібностей і обдарованості учнів/ Г. Галендей // Початкова освіта. – 2001. – №15. – С.6-9.
17. Гальперин П.Я. К психологии творческого мышления/ П.Я. Гальперин, Н.Р. Котик. – Вопросы психологии. – 1982. - №5. – С.80-84.
18. Гац Н.А. Засоби зв'язності тексту у початковому навчанні рідної мови/ Н.А. Гац // Початкова школа. – 1996. – №1. – С.23-29.
19. Гурська О.М. Використання потенціалу інноваційних педагогічних технологій для розвитку творчих здібностей учнів [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: <http://gurskaya1973.blogspot.com>
20. Гудзик І.П. Робота над змістом твору/ І.П.Гудзик// Поч. шк. –1993. – №11.– С. 12-16.
21. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ ст.). – К.: // Освіта. – №44-46. – 1993. – 16с.
22. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: [http:// zakon2.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-п](http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-п).
23. Доблаев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / Под. ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – 172 с.
24. Донченко Т. Як готувати учнів до переказу/ Т.Донченко // Українська мова і література в школі. – 2001. – № 2. – С. 3-6.
25. Дружинин В.Н. Психология общих способностей/ В.Н.Дружинин. – СПб.: Издательство "Питер", 2000. – 368 с.

26. Дружинин В.Н. Психология творчества/ В.Н.Дружинин.// Психологический журнал. – Т.26. – 2005. – №5.– С.101-109.
27. Колкатіна Н.М. Розвиток творчих здібностей/ Н.М. Колкатіна //Початкове навчання та виховання. – 2009. –№19-21. –С. 34-43.
28. Кривонос О.М. Основні методики формування творчих здібностей [Електрон. ресурс].– Режим доступу: <chrome-extension://mhjfbmdgcfjbbpaeojofohoefgihjai/index.html>.
29. Кульчицька О.І. Творчі здібності та особливості їх прояву в дитячому віці О.І.Кульчицька// Обдарована дитина. – 2000. – №1. – С.27-32.
30. Курінна А.Ф. Формування комунікативних умінь і навичок учнів гуманітарних ліцеїв на уроках риторики. - Автореферат на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук / А.Ф. Курінна Херсон, 2005. - 20 с.
31. Ладыженская Т.А. Система работы по развитию устной связной речи учащихся. – М.: Просвещение, 1975. – 198 с.
32. Ладыженская Т.А. Текстовые умения. Как им учить? /Т.А. Ладыженская, Н.В.Ладыженская//Начальная школа плюс До и После.- 2005.-№5.- С. 1-6.
33. Лобчук О. Знання про текст як система орієнтирів у побудові висловлювання різних типів // Поч. шк. – 2002. - №4. – С. 17-21.
34. Лук'яненко М.С. Розвиток творчого мислення молодших школярів/ М.С. Лук'яненко //Обдарована дитина. – 2002. – №5. – С.16- 20.
35. Мартинюк Л. Становлення творчої особистості молодшого школяра/ Л.Мартинюк //Початкова школа. – 2002. –№10. – С.2-4.
36. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности/ А.М.Матюшкин // Вопр. психол. –1989. – № 6. – С.29-33.
37. Матюшкин А.М. Одаренные и талантливые дети/ А.М.Матюшкин, Д.А. Снек// Вопросы психологии. –1982. –№4. – С.88-97.
38. Матюшкин А.М. Психологические предпосылки творческого мышления// А.М.Матюшкин// Мир психологии.– 2001.– №1.– С.128-140.

39. Мельничайко В.Я. Лінгвістика тексту в шкільному курсі української мови\ В.Я. Мельничайко. – К.: Рад. шк., 1986. – 168 с.
40. Моляко В.О. Актуальні соціально-психологічні аспекти проблеми обдарованості/ В.О.Моляко // Обдарована дитина. – 1998. – №1. – С.3-6.
41. Музика О.О. Мотивація творчої обдарованості/ О.О.Музика// Обдарована дитина. – 2003. – №3. – С. 2-9.
42. Навчальні програми для початкової школи (1-4 класи). – К.: Видавничий дім «Освіта», 2016. – С. 1-66.
43. Нікітін Б.П. Виникнення і розвиток творчих здібностей/ Б.П.Нікітін // Радянська школа. – 1989. – №7. – С.43-51.
44. Пархоменко М.О. Методика роботи над словом, текстом на уроках читання / М.О. Пархоменко // Початкова школа. – 1997. – №7. – С. 48.
45. Пентилюк М. Концептуальні засади комунікативної методики навчання української мови/ М. Пентилюк, А.Нікітіна, О. Горошкіна // Дивослово. – 2006. – № 1. – С.15-20.
46. Пономарев Я.А. Психологія творчості і педагогіка/ Я.А. Пономарев. – М.: Наука, 1976. – 280 с.
47. Рагозіна В. Особливості методики розвитку творчих здібностей молодших школярів/ В.Рагозіна // Мистецтво та освіта. – 1997. – №3. – С.5-8.
48. Рагозіна В. Підготовка вчителя до розвитку творчих здібностей молодших школярів/ В.Рагозіна // Шляхи вдосконалення навчально-виховного процесу в початкових класах та дошкільних закладах: [зб. статей за матеріалами міжвузівської науково-практ. конференції; гол. редкол. О.С. Чернова] – Полтава: Центр, 1996. - С.12-19.
49. Рагозіна В. Розвиток творчих здібностей у сім'ї/ В.Рагозіна // Українська родина. – К. –1998. – С.908-914.
50. Рагозіна В.В. Теоретичний аспект проблеми творчих здібностей/ В.Рагозіна // Творчість, духовність, гуманізм в просторі освіти: [зб.

- доповідей науково-практ. конференції]. – Вінниця: “Універсум-Вінниця”, 1998. – С.127-132.
51. Роменець В.А. Психологія творчості/ В.А.Роменець. – К: Либідь, 2001. – 288с.
52. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т./ С.Л.Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – Т.1. –486 с.
53. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти: підруч. для вищ. навч. закл. – 2-ге вид. /О.Я.Савченко. – К. : Грамота, 2013. – 504 с.
54. Савченко О.Я. Методика читання у початкових класах/ О.Я.Савченко. – К.: Освіта, 2007.– 250 с.
55. Савченко О.Я. Підготовка учнів до сприймання нових художніх творів на уроках українського читання/ О.Я.Савченко // Початкова школа. – 1990. – № 3. – С. 12-17.
56. Савченко О.Я. Сучасний урок у початкових класах/ О.Я.Савченко. – К.: Магістр – S, 1997. – 256 с.
57. Стельмахович М.Г. Система робота з розвитку зв’язного мовлення в 4 – 8 класах. – К.: Рад. шк. – 1981. – 137 с.
58. Сухомлинський В.О. Сто порад учителю. Вибрані твори / В.О. Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1988. – 310 с.
59. Теплов Б.М. Способность и одаренность // Психология индивидуальных различий. Тексты / Б.М.Теплов; [под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова]. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – С.129-139.
60. Усатий В. Засвоєння найважливіших текстологічних понять як засіб удосконалення зв’язного мовлення / В. Усатий // Поч. шк. – 2000. – №11. – С. 57 – 60.
61. Чорна Л.Г. Психологічне забезпечення розвитку творчих здібностей учнів/ Л.Г.Чорна // Обдарована дитина. – 2001. – №5. – С.42-48.
62. Щеголева Г.С. Системный поход в работе над развитием связной речи младших школьников/ Г.С. Щеголева// Методические основы языкового

образования и литературного развития младших школьников.—СПб.:  
Специальная литература, 1997. — С. 86-116.

63. Юркевич В.С. Саморегуляция как фактор общей одаренности/  
В.С.Юркевич // Проблемы дифференциальной психодиагностики/ [Отв.  
ред. В.Д. Небылицын]. — М.: Педагогика, 1972. — С.233-249.
64. Явоненко М. Розвиток уяви та літературних здібностей молодших  
школярів/ М.Яловенко // Початкова школа. — 2003. — №3. — С. 14-18.
65. Яковлева Е.Л. Развитие творческого потенциала личности школьника/  
Е.Л.Яковлева // Вопросы психологии. — 1996. — №3. — С.28-34.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### Завдання для констатувального експерименту

##### *Теоретична частина:*

1. Що являє собою текст? З чого він складається?
2. Які ознаки тексту ви знаєте?
3. Що таке заголовок?
4. Про що повідомляється у зачині?
5. Про що йдеться у головній частині?
6. Яку інформацію містить кінцівка?
7. Які слова використовуються для зв'язку речень у тексті?
8. За допомогою яких слів можна виразити емоції, почуття, своє ставлення до зображуваних подій, героїв?

##### *Практична частина:*

1. Прочитайте речення. Чи становлять вони зв'язний текст? Чому? Про що розповідається у кожному з них?

*Наша школа стоїть в центрі села. Ми всі любимо нашу школу. Школу збудували будівельники минулого року. У школі є спортзал, бібліотека, музей.*

2. Прочитайте текст. Про що в ньому розповідається? Чи можна до нього дібрати заголовок? Чим він відрізняється від речень завдання №1?

*Взимку діти гралися у дворі. Раптом Миколці спало на думку зліпити снігову бабу. Всі кинулися гуртом до роботи. Трудились завзято, дружно, весело. І хоч руки у всіх померзли, але баба снігова вийшла гарна. Настрій у дітей був чудовий.*

3. Визначте тему тексту із завдання №2. Яка його мета? На які частини можна його поділити?

4. Прочитайте текст. Визначте його тему і мету. Доберіть заголовок. Назвіть слова, які служать для зв'язку речень у тексті.

*Мишко сидів біля озера і побачив бджілку. Крильця в неї змокли, і вона не могла злетіти.*

*Хлопчик підставив їй прутика, але це не допомогло. Тоді він взяв бджілку просто на долоню. Почувши опору, вона розправила крила, махнула ними і зникла в повітрі. Мишкові було радісно, що він урятував бджілку.*

5. Уявіть собі, що всі ви з нетерпінням чекали приходу зими. Одного разу вранці ви вийшли на вулицю і очам не повірили – до нас прийшла справжня зима. Складіть і запишіть твір «Несподівано прийшла зима».



## Додаток Б

### Фрагмент уроку « Вибірковий перказ»

1. Формулювання мети уроку.

– Діти, сьогодні ми вчитимемося переказувати тексти – прослуханий та прочитаний.

2. Читання тексту вчителем.

– Я буду читати смішну розповідь, а ви вслуховуйтеся у кожне слово автора, щоб потім змогли так само яскраво і точно передати події, про які йдеться в тексті.

#### *Як котові соромно стало*

*Вийшов кіт на поріг. Мружиться від ясного сонечка. Аж чує — горобці зацвірінькали. Принишк, насторожився. Тихенько пробирається до тину. А там горобці сидять.*

*Підкрався до самого тину, та як плигне. Хотів горобця схопити. А горобчик – пурх та й утік. Кіт перелетів через тин та в калюжу. Вискочив мокрий, брудний. Чалапає додому. А горобці позліталися з усього подвір'я, над невдахою шугають та цвірінчать. Сміються над котом.*

3. Змістовий аналіз тексту.

– Про кого йдеться в розповіді? Яким ви уявляєте kota до того, як він побачив горобців. Чому він потрапив у калюжу? Як він виглядав після полювання на горобців? А як поводити себе горобці? А чому така назва у цієї розповіді?

4. Мовний аналіз тексту.

– Назвіть слова, які передають, як кіт готувався до нападу на горобців (як нападав).

– Які слова автор дібрав, щоб передати зовнішній вигляд kota після того, як той упав у калюжу.

– Поясніть значення слів: мружиться, принишк, насторожився.

– Чому автор замість слів *пробирається і чалапає* не вжив слова *іде*? А замість *плигнув* – *скочив, шугають* – *літають*?

5. Структурний аналіз тексту.

– Як починається (закінчується) текст? На які дві частини його можна поділити.

– Чи є в цій розповіді елемент опису?

– Прочитайте пункти плану і скажіть, чи відповідають вони тому, як відбувалася подія.

#### *План*

1. Раз – і в калюжі.
2. Горобці сміються над котом.
3. Кіт помітив горобців.
  6. Переказ тексту (з відповідною інтонацією):
    - у парах;
    - ланцюжком;
    - вибірковий.
7. Аналіз учнівських висловлювань.
8. Запис у зошитах назви тексту, слів, що потребують пояснення, плану тексту.
9. Переказ прочитаного тексту.
10. Підсумок уроку.

## Додаток В

### Методика роботи над засобами виразності переказу

#### *Ранковий вітерець*

*Була тиха літня ніч. Усе спало. І вітерець заснув. Та ось запалала ранкова зірниця. Прокинувся вітерець, вибіг із-за куша. Побіг берегом ставка. Збудив очеретину. Зашелестіла очеретина, загойдалась. А на очеретині спав метелик. Прокинувся метелик і полетів до села. Уже й на ранкову зорю займається. Ось уже і сонечко скоро зійде. Прилетів метелик до троянди, сів на квітку. Прокинулась квітка, поглянула навколо себе, а вже сонечко світить.*

Запитання та завдання.

I. Коли відбувалися події? Що зробив вітерець? Хто спав на очеретині? Куди полетів метелик? Кого розбудив метелик? Чому в тексті говориться про вітерець, троянду як про істоту? Скажіть, як ви розумієте вислів: *запалала ранкова зірниця*. Знайдіть у тексті дієслова-антоніми (*заснув - прокинувся*). У прямому чи переносному значенні вжиті дієслова в реченнях *І вітерець заснув; Прокинувся вітерець, вибіг із-за куша; Збудив очеретину; Прокинулась квітка, поглянула навколо себе...* ? З якими словами у вас асоціюється слово троянда? (*Пишна, ніжна, запашна, красива, біла, червона, колюча* тощо). Подумайте, чи може змінитися настрій людини, якщо їй подарувати квітку троянди. Чи спостерігав ти коли-небудь пробудження природи? Що тебе найбільше вразило?

II. Виберіть з тексту дієслова, які характеризують дії вітерця (*заснув, прокинувся, вибіг, побіг, збудив*), очеретини (*зашелестіла, загойдалась*), метелика (*спав, прокинувся, полетів, прилетів, сів*), троянди (*прокинулась, поглянула*). Чи можна ці слова вважати опорними?

III. Перекажіть текст за планом (1. Усе спало. 2. Прокинувся вітерець і збудив очеретину. 3. Метелик прокинувся й полетів до села. 4. Прокинулась троянда).

## Додаток Г Творчий переказ

### 1. Слухання тексту.

#### *Колючі діти*

*Світланці принесли крихітних їжаченят. Мати у них загинула. Дівчинка посадила безпомічних малюків у кошик. Дала їм молока, але пити вони ще не вміли. Не допомогли ні соска, ні піпетка. Тоді Світланка вирішила підсадити малят до Мурки, яка дуже сумувала за своїм загиблим кошенятком. Та Мурка відскочила від їжаченят.*

*За цілий день Світланка ніяк не могла нагодувати своїх вихованців. Надвечір їжачки затихли, лежали голодні й сумні. А Мурка жалібно нявкала на східцях.*

*Дівчинка взяла їжачка, загорнула його в ганчірку і пішла до Мурки.*

*Маленька грудочка раптом ожила, зацмокала. Дівчинка завмерла від радості: їжачки врятовані!*

### 2. Змістовий аналіз тексту.

— Чи сподобався вам текст? Які почуття він у вас викликав? Звідки взяли у Світланки їжачки? Чому дівчинка звернулася за допомогою до Мурки? Як спочатку відреагувала кішка? Чому? Як були врятовані малюки? У чому проявилася кмітливість дівчинки?

### 3. Мовний аналіз тексту.

— Як автор називає по-різному їжачків? (Крихітні їжаченята, безпомічні малюки, маленькі грудочки, вихованці.) Доберіть слова, які ви зможете сказати про їжачків під час переказу тексту. (Крихітні, малюсінькі, безпомічні, безпорадні.) Як ви розумієте ці слова?

— Які почуття автор хоче викликати у читачів? Як ви розумієте вираз «завмерла від радості»?

— Чому автор так назвав оповідання?

### 4. Читання тексту.

— Я прочитаю вам текст. Ви прослухайте і скажіть, скільки в ньому абзаців?

### 5. Структурний аналіз тексту.

— Який це тип тексту? Назвіть зачин і кінцівку. Про що йдеться в основній частині? На скільки смислових частин можна розділити текст? Доберіть заголовки до кожної частини.

#### **План**

1. Подарунок Світланці.
2. Перші спроби нагодувати маленьких їжаченят.
3. Світланка в розпачі.
4. Мурка врятувала їжаченят.
6. Повторне слухання тексту.
7. Переказ тексту: а) детальний; б) творчий: доповнити, як загинула мати їжачиха або як розвивались події далі.
8. Аналіз дитячих висловлювань.

## Додаток Д

### Детальний переказ

#### *Правда буває гірша за кривду*

*Даринка була жвавою, веселою і розумною дівчинкою. Вона дуже любила природу. Та це і не дивно. Адже жила дівчинка в лісі. Вона була дочкою лісника.*

*Друзями Даринки були дерева і квіти, білочки та зайчики, маленькі козулята, яких тато забирав додому, бо лихі люди вбивали їх матусь-козуль. Дівчинка доглядала за звірятами, годувала птахів, лікувала дерева та кущі. Усі любили дитину, і тому вона ніколи не помічала своєї вади: у дівчинки на щоці була велика червона пляма, яка спотворювала її обличчя.*

*Якось до лісу завітали діти. Вони бігали, кричали, гралися. Недалеко Даринка допомагала таткові заготовляти сіно для козуль та оленів. Вона вибігла до дітей. Усі зупинилися, уважно подивилися на дівчинку і почали знайомитися. Тільки Мишко не подав дівчинці руку. Він сказав:*

*– Ти дуже потворна, повертайся до свого лісу. Ми не будемо з тобою гратися.*

*Даринка не зрозуміла, чому її так назвали, адже ніхто ніколи не говорив їй про її ваду. Вона повернулася і пішла, відчуваючи, що не всі їй тут раді.*

*Діти подивилися на Мишка з осудом, а Галинка сказала:*

*– Для чого ти так зробив? Навіщо образив дівчинку?*

*– Я ж сказав правду! — здивувався Мишко.*

*– Правда деколи буває гіршою за кривду. Подумай про це, – відповіла Галинка і побігла слідом за Даринкою.*

## АНОТАЦІЯ

Бондаренко О.М. Розвиток творчих умінь учнів 4 класу під час вивчення тексту: кваліфікаційна робота на здобуття ступеня вищої освіти «магістр» за спеціальністю 013. «Початкова освіта»/ О.М. Бондаренко. – Рукопис. – Кривий Ріг, 2018. – 101 с.

У кваліфікаційній роботі розглядаються теоретичні основи розвитку творчих умінь учнів початкової школи, висвітлюються лінгводидактичні проблеми розвитку зв'язного мовлення на основі тексту дітей молодшого шкільного віку. Практичну частину дослідження присвячено розробці методики формування творчих умінь молодших школярів на уроках рідної мови у 4 класі під час вивчення тексту. Доведено, що запропонований підхід сприятиме підвищенню рівня формування та розвитку мовленнєвої діяльності і творчих умінь школярів за умови дотримання таких етапів – від читання і прослуховування текстів з метою заглиблення учнів у сюжет, зміст, тему, основну думку та структуру художнього твору, спостереження за майстерним використанням автором виражальних засобів до вироблення практичних умінь самостійно добирати матеріал для побудови тексту, розташовувати його у відповідній послідовності, користуватися виражальними мовними засобами для досягнення відповідної комунікативної мети, доводити свої висловлювання до майстерності, оригінальності, нестандартності.

*Ключові слова:* розвиток мовлення, мовленнєво-творчі вміння, текст, текстологічні і текстотворчі вміння, засоби виразності у мовленні учнів початкової школи.