

КИЇВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

КУЛИК ОЛЕНА ДМИТРІВНА

УДК 373.5.016:811.161.2

ДИСЕРТАЦІЯ

**МОВЛЕННЄВИЙ РОЗВИТОК УЧНІВ 5–9 КЛАСІВ
ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ
В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ СЛОВОТВІРНОЇ СИСТЕМИ
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ**

13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова)

Подається на здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук

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

О. Д. Кулик

Науковий консультант – доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри української мови
Київського університету імені Бориса Грінченка
Караман Станіслав Олександрович

Київ – 2019

АНОТАЦІЯ

Кулик О. Д. Мовленнєвий розвиток учнів 5–9 класів закладів загальної середньої освіти в процесі навчання словотвірної системи української мови. Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

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

Робота присвячена проблемам навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів закладів загальної середньої освіти. Пропонована методика наскрізного навчання словотвірної системи ґрунтується на концептуальних філософських, психологічних, лінгвістичних, психолінгвістичних, дидактичних, лінгводидактичних положеннях. Визначальною рисою її є наскрізне вивчення учнями словотвору як системи у взаємозв'язку з фонетикою, орфоепією, графікою, орфографією, морфемікою, лексикологією, морфологією, синтаксисом, стилістикою, теорією текстотворення з перевагою мовленнєвої практики.

У дисертації теоретично обґрунтовано положення теорії пізнання (гносеологія) й теорії розуміння (герменевтика), зінтегровано їх у площину методики наскрізного навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів й встановлено, що учень здатний засвоювати лише ті знання, які набувають для нього смислового значення: слово / словоформа як одиниця мови має певне значення, що є фундаментом засвоєння загальнолюдського досвіду; як одиниця мовлення має певний смисл (індивідуальне значення для мовця / слухача, автора / читача), який виявляється в певному контексті, ситуації й залежить від особистого досвіду; усвідомлення їх (значення й смислу) залежить від мисленнєвої активності, яка, передусім, дає змогу учневі не лише засвоїти мовні знання, а й зрозуміти та пояснити певні факти, події, явища в процесі сприйняття реальності.

Критичне осмислення наукових праць у царині лінгвістики сприяло усвідомленню розбіжностей у поглядах науковців на поняття «словотвірна система», «словотвірні норми», «способи словотворення», «словотвірна зв'язність тексту», взаємозв'язки словотвірного й інших рівнів мови, що засвідчило складність досліджуваного феномену й наявність різних підходів до його вивчення. У контексті дослідження означені поняття уточнено й супроводжено авторськими дефініціями. З'ясовано, що, з урахуванням здобутків сучасної дериватології, доцільно послуговуватися термінами «нормативне / ненормативне» та «узуальне / незузальне» словотворення. Закцентовано, що вивчення учнями словотвірних процесів і явищ має відбуватися в тісному взаємозв'язку з фонетикою, орфоєпією, графікою, орфографією, морфемікою, лексикологією, морфологією, синтаксисом, стилістикою, теорією текстотворення.

Студіювання наукових джерел, присвячених вивченню мовленнєвої діяльності, засвідчило наявність лінгвістичного, психологічного й психолінгвістичного підходів до визначення її поняття й суті. Установлено, що мовленнєва діяльність має соціальний характер, структурну (фазову) організацію, предметний зміст, взаємопов'язані компоненти: мотив, мету, зміст, засоби, результат (текст); система мови є засобом для створення текстів, які, за реалізації в мовленні, стають дискурсами. Констатовано, що, хоча в шкільному курсі української мови поняття «дискурс» не розглядають, щоб усвідомити суть його, учні мають діяти за формулою: «комунікативний аспект → мовний аспект (словоформа → словосполучення → речення / висловлення → текст) → мовленнєвий та дискурсивний аспекти».

З опертям на концептуальні положення психологів, психолінгвістів, психофізіологів у дисертації розмежовано поняття «мовна особистість» і «мовленнєва особистість», запропоновано авторські дефініції їх; поняття «мовленнєвий розвиток» у роботі розглянуто з позицій емпіричної психології. Зроблено висновок, що особливості сприймання, уваги, пам'яті, уяви, мислення старших підлітків створюють передумови для нормального перебігу процесів

мовленнєвої діяльності та розвитку мовленнєвої особистості учнів; навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів буде ефективним, якщо урахувати психофізіологічні механізми сприймання й породження мовлення, добирати матеріал з урахуванням уявлень учнів про структуру мовленнєвої діяльності; зважати на рівні сформованості когнітивних процесів учнів, передбачати зміну видів мовленнєвої діяльності учнів.

Студіювання філософських, психологічних, лінгвістичних, педагогічних наукових джерел засвідчило, що потужним стимулом під час навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів є їхня рефлексійна діяльність. У дисертації поняття «мовна рефлексія» і «мовленнєва рефлексія» розмежовано, запропоновано авторські дефініції їх; схарактеризовано етапи рефлексійної діяльності учнів під час вивчення словотвірної системи української мови, зацентровано, що стимулом для неї є, зокрема, словотвірний аналіз тексту (лінгвістичний аналіз тексту на морфемно-словотвірному рівні). Розкрито й уточнено суть базових понять дослідження «словотвірна система», «словотвірні норми», «способи словотворення», «словотвірна зв'язність тексту», «мовна й мовленнєва особистість», «мовленнєва діяльність», «мовленнєвий розвиток», «мовна й мовленнєва рефлексія», «комунікативна компетентність», «мовленнєва компетентність», «діяльнісна компетентність».

Студіювання праць лінгводидактів дало змогу з'ясувати складники комунікативної компетентності й визначити місце мовленнєвого розвитку в структурі її; виявити сучасні підходи й принципи навчання, схарактеризувати переваги їх для методики наскрізного навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів. З-поміж підходів виокремлено пріоритетні – особистісно орієнтований, компетентнісний, діяльнісний (за Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти) й допоміжні – комунікативно-когнітивний, функційно-стилістичний, текстоцентричний і дослідницький. З'ясовано, що в

процесі навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів доцільно враховувати загальнодидактичні принципи – технологізації, діалогізації, креативності, проблемної ситуативності, комунікативно-прагматичної спрямованості, саморозвитку, інтегративності, рефлексування; лінгводидактичні – контекстний; принцип взаємозв'язку розвитку усних і писемних видів мовленнєвої діяльності; зв'язку формування мовленнєвої компетентності з формуванням інших компетентностей; часткові – принцип комплексності, деавтоматизації сприймання стереотипних моделей конструювання слів, уважного ставлення до змістової інтерпретації висловлення, що ефективно впливають на осмислене і поетапне навчання словотвірної системи української мови, поповнення словникового запасу учнів, усвідомлене словотворення, гармонійний розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності.

Аналіз наукових розвідок і навчально-методичного забезпечення, анкетне опитування вчителів і учнів засвідчили актуальність проблеми мовленнєвого розвитку учнів 5–9 класів закладів загальної середньої освіти в процесі навчання словотвірної системи української мови, недостатнє розроблення її й відсутність системного підходу. Для з'ясування рівнів сформованості комплексних словотвірних умінь учнів 5–9 класів (словотвірно-мовних, словотвірних умовно-мовленнєвих, словотвірно-комунікативних) у взаємозв'язку з розвитком їхнього мовлення було виокремлено й конкретизовано комплексні критерії (когнітивно-нормативний, діяльнісно-нормативний, комунікативно-прагматичний), кожний з яких мав два показники (словотвірний і мовленнєвий), схарактеризовано рівні сформованості словотвірних умінь учнів 5–9 класів в аспекті розвитку їхнього мовлення (високий, достатній, середній, низький), увідповіднено їх вимогам оцінювання успішності навчання за дванадцятибальною системою, відображеною в чинних програмах з української мови; проведено передекспериментальний зріз знань учнів основної школи. Аналіз отриманих даних різь підтвердив результати анкетного опитування вчителів і учнів та засвідчив існування проблеми

навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів.

Студіювання теоретичних підвалин української лінгводидактики уможливило виявлення пріоритетних форм, методів, прийомів, засобів, технологій наскрізного навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів. З'ясовано, що провідною формою організації навчання в закладах загальної середньої освіти був і залишається урок, в експериментальній методиці найбільш прийнятними обрано типи уроків за дидактичною метою, види – урок з елементами дослідження / урок-дослідження, урок з елементами комунікації / урок-комунікація, урок з елементами презентації / урок-презентація, урок з елементами гри / урок-дидактична гра; методи, прийоми (у дослідженні поняття «прийом» ототожнено з поняттям «допоміжний метод») – традиційні – усного викладу учителем матеріалу (розповідь, пояснення); бесіда вчителя з учнями; спостереження учнів за мовою; робота з підручником; метод вправ; інтерактивний; та сучасні – основні й допоміжні – метод аналізу тексту і його мовних засобів (концептуальний, герменевтичний, мовностильовий); метод спрямованого слухання, читання й обмірковування; дослідницький; моделювання (словотвірного, комунікативного); засоби: вправи на текстовій основі, зорові (таблиці, схеми, зображення, графіки, діаграми, інтернет-ресурси); слухові (аудіозаписи); зорово-слухові (мультимедійні системи); технології: розвитку мовленнєвої активності, інформаційно-комунікаційні, блокового навчання. Констатовано, що впровадження означених форм, методів, прийомів, засобів, технологій навчання сприяє не лише якісному засвоєнню словотвірної системи української мови, формуванню комплексних словотвірних умінь, а й усвідомленню учнями того, де і як вони можуть бути застосовані в життєвих ситуаціях.

Обґрунтовано доцільність упровадження трикомпонентної системи вправ для наскрізного навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів (рецептивно-аналітичні,

конструктивно-ситуативні, продуктивно-творчі), що ґрунтується на зміщенні пріоритетів в навчанні мови з позиції «учні мають засвоїти якомога більший обсяг інформації» на «учні повинні навчитися мислити й спілкуватися». Визначено критерії добору вправ, схарактеризовано складники методичної характеристики їх – мету; проміжні цілі; орієнтування умови вправи на розвиток пізнавальної сфери + творчість (з опертям на таксономію Б. Блума та потлумачення змісту творчої діяльності Е. де Боно), критерії якості текстового матеріалу; чинники, що впливають на ефективність / неефективність тієї чи тієї вправи за певних умов.

Запропоновано лінгводидактичну модель, що віддзеркалює складники методики наскрізного навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів: мету, завдання, принципи, підходи, зміст, форми, методи, засоби, технології навчання, типи вправ (рецептивно-аналітичні, конструктивно-ситуативні, продуктивно-творчі), критерії, показники рівнів сформованості словотвірних умінь учнів, що сукупно становлять теоретико-методичні засади наскрізного навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів.

Методику наскрізного навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів упроваджено поетапно. На першому етапі – увідно-мотиваційному (5-й клас) – було сформовано мотивацію і свідоме прагнення п'ятикласників до навчання мови, заактуалізовано й скориговано здобуті в початковій школі мовні і мовленнєві знання, набуті вміння і навички; на другому етапі експериментального навчання – узагальнювально-систематизувальному (6–7 класи) – було узагальнено й систематизовано знання, уміння і навички учнів з будови слова та вивчення й поглиблення відомостей зі словотвору, орфографії, морфології української мови; на третьому етапі – підсумково-рефлексійному – здійснено моніторинг засвоєння учнями набутих мовних і мовленнєвих понять,

сформованості вмінь та навичок створювати й редагувати власні висловлення залежно від ситуації спілкування, удосконалення набутих умінь і навичок.

Ефективність запропонованої методики встановлено методами математичної статистики й підтверджено позитивною динамікою здобутих результатів. У роботі доведено, що запропонована методика наскрізного навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів є раціональною й перспективною для застосування в закладах загальної середньої освіти, стимулює учнів до мовленнєвої практики, комунікативно доцільного застосування мовних одиниць словотвірної системи в текстотвірній діяльності.

Практичне значення отриманих результатів дослідження полягає в тому, що створено й упроваджено в освітню практику закладів загальної середньої освіти методику наскрізного навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів. Основні положення й висновки дисертації, авторська методика, розроблені посібники, електронні програмні засоби, вправи і завдання, тести можуть бути використані в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти під час навчання української мови; закладів вищої освіти на заняттях з методики навчання української мови; для створення підручників і навчально-методичних посібників, в організації науково-дослідницької роботи студентів, проведенні педагогічної практики, а також у післядипломній освіті на заняттях зі слухачами курсів. Подальшого розвитку набули теоретичні й прикладні аспекти технологічного супроводу навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів закладів загальної середньої освіти.

Ключові слова: методика наскрізного навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів; комплексні словотвірні вміння учнів 5–9 класів (словотвірно-мовні, словотвірні умовно-мовленнєві, словотвірно-комунікативні); спеціальні підходи, принципи, методи, прийоми, засоби, технології навчання словотвірної системи української

мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів; система спеціальних вправ для навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Монографії

1. Кулик О. Д. Мовленнєвий розвиток учнів основної школи в процесі вивчення словотвірної системи української мови: монографія. Київ: Інтерсервіс, 2018. 444 с.

2. Кулик О. Д. Комунікативна компетентність: підходи до визначення та роль у формуванні мовно-мовленнєвої особистості. *Topical issues of education: Collective monograph*. Pegasus Publishing, Lisbon, Portugal, 2018. P.148–162.

Навчальні та навчально-методичні посібники, методичні вказівки

3. Сучасна лінгвістика: навчальний посібник / кол. авторів за ред. О. І. Потапенка; О. І. Потапенко, Л. П. Кожуховська, О. Д. Кулик та ін. Київ: Міленіум, 2010. 248 с.

4. Кулик О. Д., Овсієнко Л. М. Українська мова: Тренувальні тестові завдання (відповідає чинній програмі ЗНО з української мови): посібник. Харків: Гімназія, 2011. 208 с.

5. Кулик О. Д., Овсієнко Л. М., Кардаш Л. В. Сучасна українська літературна мова: навчально-методичний посібник для студентів філологічних факультетів педагогічних університетів денної та заочної форм навчання. Переяслав-Хмельницький: ФОП «Лукашевич», 2013. 138 с.

6. Кулик О. Д., Овсієнко Л. М., Кардаш Л. В. Українська лінгвістика: навчально-методичний посібник. Київ: Міленіум, 2013. 262 с.

7. Кардаш Л. В., Овсієнко Л. М., Кулик О. Д. Педагогічна практика студентів-філологів: методичні вказівки до проведення педагогічних практик

для студентів філологічного факультету. Переяслав-Хмельницький: ФОП «Лукашевич», 2014. 104 с.

8. Кулик О. Д. Основи журналістики: навчальний посібник. Переяслав-Хмельницький: «Видавництво КСВ», 2014. 152 с.

9. Доброскок І. І., Кулик О. Д., Овсієнко Л. М. Освітологія: навчальний посібник. Переяслав-Хмельницький: Видавництво ФОП Домбровська Я. М., 2017. 566 с.

10. Кулик О. Д., Овсієнко Л. М., Кардаш Л. В. Український синтаксис: практичний комплекс: навчальний посібник. Переяслав-Хмельницький: ФОП «Домбровська Я. О.», 2018. 244 с.

Електронні програмні засоби

11. Кулик О. Д., Овсієнко Л. М. Дистанційний курс підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання. Харків: б. в., 2011. 1 електрон. опт. диск (CD-ROM); 12 см. Систем. вимоги: Windows (98, Me, 2K, XP, Vista, 7, 8, 10); веб-оглядач (браузер) Microsoft Internet Explorer; URL: <http://edu.gymnasia.com.ua>.

12. Кулик О. Д., Овсієнко Л. М. Українська мова: тренажерний комплекс. Харків: б. в., 2013. 1 електрон. опт. диск (CD-ROM); 12 см. Систем. вимоги: Windows (98, Me, 2K, XP, Vista, 7, 8, 10); веб-оглядач (браузер) Microsoft Internet Explorer.

Статті в наукових фахових виданнях

13. Кулик О. Д. Проблема значеннєвого та смислового сприйняття слова. *Педагогічні науки*: збірник наукових праць. Херсон: ХДУ, 2011. Вип. LX. С. 101–105.

14. Кулик О. Д. До питання про морфемно-словотвірний аналіз у шкільній практиці. *Педагогічні науки*: збірник наукових праць. Херсон: ХДУ, 2012. Вип. LXI. С. 102–107.

15. Кулик О. Д. Про лінгвістичну та лінгводидактичну проблематику вивчення словотвірної підсистеми української мови учнями основної школи. *Теоретична і дидактична філологія*: збірник наукових праць. Переяслав-Хмельницький: ПП «СКД», 2012. Вип. 11. С. 39–49.

16. Кулик О. Д. Дослідження проблеми мовленнєвого розвитку учнів основної школи в процесі засвоєння словотвірної системи української мови. *Теоретична і дидактична філологія*: збірник наукових праць. Переяслав-Хмельницький: ПП «СКД», 2012. Вип. 12. С. 56–60.

17. Кулик О. Д. Розвиток психофізіологічних механізмів аудіювання в учнів основної школи (у процесі засвоєння словотвірної системи української мови). *Теоретична і дидактична філологія*: збірник наукових праць. Переяслав-Хмельницький: ФОП Лукашевич, 2013. Вип. 14. С. 42–52.

18. Кулик О. Д. Вплив психофізіологічних механізмів породження мовленнєвого висловлення на засвоєння школярами словотвірної системи української мови. *Науковий вісник Донбасу*: електронне наукове фахове видання. Луганськ, 2013. № 2. С. 1–11. (Серія: Педагогічні науки). URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN22/13kodsum.pdf>.

19. Кулик О. Д. Пріоритетність текстоцентричного підходу до навчання української мови в загальноосвітній школі. *Теоретична і дидактична філологія*: збірник наукових праць. Переяслав-Хмельницький: ФОП Лукашевич, 2013. Вип. 15. С. 38–48.

20. Кулик О. Д. Добір оптимальних методів і прийомів навчання (на прикладі засвоєння учнями 6 класу способів словотворення іменників). *Українська мова і література в школі*: науково-методичний журнал. 2013. № 2 (104). С. 8–12.

21. Кулик О. Д. Місце словотвірних норм у системі культури мовлення та особливості їх засвоєння учнями основної школи. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*: збірник наукових праць. Острого: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2014. Вип. 29. С. 144–148. (Серія: Психологія і педагогіка).

22. Кулик О. Д., Рубан І. В. Мовна й мовленнєва особистість: проблема дефініцій. *Теоретична і дидактична філологія: збірник наукових праць*. Переяслав-Хмельницький: ФОП Лукашевич, 2014. Вип. 17. С. 76–89.

23. Кулик О. Д. Особливості реалізації загальнометодичних принципів навчання в процесі засвоєння словотвірної системи української мови учнями основної школи. *Теоретична і дидактична філологія: збірник наукових праць*. Переяслав-Хмельницький: Видавництво ФОП В. М. Гаврищенко, 2014. Вип. 18. С. 67–74.

24. Кулик О. Д. Поняття рефлексії, її сутність та роль у методиці навчання української мови. *Українська мова і література в школі: науково-методичний журнал*. 2014. № 3. С. 2–7.

25. Кулик О. Д. Словотвірна зв'язність тексту та вивчення її в основній школі. *Українська мова і література в школах України: науково-методичний та літературно-мистецький журнал*. 2014. № 12 (140). С. 12–16.

26. Кулик О. Д. Особистісно орієнтований підхід до навчання як чинник мовленнєвого розвитку учнів. *Педагогічний процес: теорія і практика: науковий журнал*. Київ: ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2017. Вип. 2 (57). С. 114–119. (Серія: Педагогіка).

27. Кулик О. Д. Сучасні загальнодидактичні принципи навчання, визначальні для методики роботи з мовленнєвого розвитку школярів. *Педагогічна освіта: теорія і практика: збірник наукових праць*. Кам'янець-Подільський: б. в., 2018. Вип. 24 (1-2018). Ч. 2. С. 309–315.

28. Кулик О. Д. Допоміжні підходи до навчання у мовленнєвому розвитку учнів основної школи в процесі вивчення словотвірної системи української мови. *Педагогічний процес: теорія і практика: науковий журнал*. Київ: ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС»», 2018. № 1–2 (60–61). С. 15–21. (Серія: Педагогіка).

29. Кулик О. Д. Місце мовленнєвого розвитку в структурі комунікативної компетентності школярів. *Наукові записки Бердянського державного*

педагогічного університету: збірник наукових праць. Бердянськ: БДПУ, 2018. Вип. 1. С. 77–85. (Серія: Педагогічні науки).

30. Кулик О. Д. Communicative Competence: Approaches to Determination and its Effects in Forming a Language Personality. *Теоретична і дидактична філологія: збірник наукових праць*. Переяслав-Хмельницький: Домбровська Я. М., 2018. Вип. 28. С. 103–112 (Серія: Педагогіка).

Статті в закордонних періодичних наукових виданнях

31. Кулик Е. Д. Обоснование условий речевого развития учащихся общеобразовательной школы в процессе изучения словообразования (на материале украинского языка). *Славянские языки: системно-описательный и социокультурный аспекты исследования: сборник научных трудов: в 2 ч.* Брест: Издательство БрГУ имени А.С. Пушкина, 2014. Часть 2. С. 197–200.

32. Кулик О. Д. Сутність поняття «словотвірна система» та особливості її засвоєння учнями основної школи на уроках української мови. *British Journal of Educational and Scientific Studies*. London: Imperial College Press, 2015. № 2 (22), (July–December). Volume II. С. 531–539.

33. Кулик О. Д. Мовленнєвий розвиток особистості учня в процесі засвоєння словотвірних знань: теоретичний аналіз проблеми. *Economics, management, law: socio-economical aspects of development: Collection of scientific articles*. Roma, Italy, 2016. Volum 2. Psychology. Pedagogy and Education. P. 230–234.

34. Kulyk O. D. The secondary school students' speech development in the process of learning morphemic knowledge and word building: the psychological aspect. *Science and education: trends and prospects: Collection of scientific articles*. Yunona Publishing, New York, United States of America, 2018. P. 313–318.

35. Кулик О. Д. Критерії та рівні готовності учнів основної школи до мовленнєвої комунікації. *Problems of the development of modern science: theory and practice: Collection of scientific articles*. Cartero Publishing House, Madrid, Spain, 2018. P. 250–256.

*Наукові праці,
які засвідчують апробацію матеріалів дисертації*

36. Кулик О. Д. Проблеми мовної освіти в педагогічній спадщині О. Біляєва. *Теоретична і дидактична філологія*: збірник наукових праць. Київ: Міленіум, 2008. Вип. 5. С. 215–223.

37. Кулик О. Д. Поняття мовного знака в лінгвістичній традиції. *Мовознавчий вісник*: збірник наукових праць. Черкаси: ФОП Чабаненко Ю. А. 2010. Вип. 11. С. 240–243.

38. Кулик О. Д. Вплив психофізіологічних механізмів говоріння на засвоєння учнями мовного матеріалу під час вивчення словотвору. *Вісник Прикарпатського національного університету*: збірник наукових праць. Івано-Франківськ: б. в., 2013. Вип. XLVIII. С.160–164 (Серія: Педагогіка).

39. Кулик О. Д. Аудіювання як чинник поліпшення мовленнєвого розвитку учнів основної школи на уроках української мови: *матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Проблеми модернізації освітнього процесу в школі і ВНЗ. Традиції та інновації в педагогіці початкової школи»*. Сімферополь: б. в., 2013. С. 109–110.

40. Кулик О. Д. Психологічні передумови мовленнєвого розвитку учнів 5–9 класів у процесі засвоєння знань з морфеміки і словотвору. *Молодий вчений*: науковий журнал. Херсон: ТОВ «Видавничий дім «Гельветика»», 2014. № 12 (15) грудень. Частина II. С. 309–311.

41. Кулик О. Д. Роль рефлексії у формуванні мовної і мовленнєвої особистості учня. *Матеріали XIII Всеукраїнської науково-практичної конференції імені Віктора Ужченка «Образне слово Луганщини»*. Луганськ: Видавництво ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2014. С. 185–186.

42. Кулик О. Д. Співвідношення культури як символічно-знакової реальності та мовної картини світу як її коду. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*: збірник наукових праць. Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2015. Вип. 57. С. 75–78 (Серія: Філологія).

43. Кулик О. Д. Текстоцентричний підхід як необхідна умова формування комунікативної компетентності учнів. *Українська мова і література в школах України*: науково-методичний та літературно-мистецький журнал. 2017. № 7/8. С. 34–37.

44. Кулик О. Д., Вавілова К. О. Формування інформаційної культури школярів засобами медіаосвіти в позанавчальній діяльності. *Проблеми дитинства в контексті сучасної педагогіки*: збірник наукових праць на пошану Василя Сухомлинського. Дрогобич: б. в., 2018. С. 137–139.

45. Кулик О. Д. Ціннісна основа педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського. *Матеріали Всеукраїнського науково-практичного семінару «Гуманна педагогіка у процесі особистісного розвитку дитини (Лицар гуманної педагогіки – Василь Олександрович Сухомлинський)»*. Умань: ВПЦ «Візаві», 2018. С. 64–66.

**Наукові праці,
які додатково відображають результати дисертації**

46. Кулик О. Д. Критерії та рівні формування творчої активності фахівця вищої школи. *Вісник Черкаського університету*: збірник наукових праць. Черкаси: ЧНУ, 2009. Вип. 146. С. 46–50.

47. Кулик О. Д. Креативність як складник підготовки конкурентоздатного фахівця/педагога в системі вищої професійної освіти. *Молодий вчений*: науковий журнал. Херсон: ТОВ «Видавничий дім “Тельветика”», 2017. № 4 (44) квітень. Частина III. С. 384–388.

48. Кулик О. Д. Рефлексія як складник професійного становлення майбутнього фахівця в системі вищої освіти. *Topical questions of contemporary science: Collection of scientific articles*. Aspekt Publishing, Taunton, MA, USA, 2017. P. 441–447.

ABSTRACT

Kulyk O. D. Speech development of the 5-9th graders at general secondary education establishments in the process of the Ukrainian word forming system acquisition.

Thesis for a degree Doctor of Pedagogical Sciences, speciality 13.00.02 – Theory and methods of teaching (the Ukrainian language). Borys Grinchenko Kyiv University. Kyiv, 2019.

The study is dedicated to the issues of teaching the word forming system of the Ukrainian language in its interaction with the speech development of the 5-9th graders at general secondary education establishments. The presented methodology for transversal teaching of the word forming system is based on the conceptual philosophical, psychological, linguistic, psycholinguistic and linguodidactic provisions and regulations. Its distinguishing feature is a transversal learning of word forming as a system through its interaction with phonetics, orthoepy, graphics, orthography, morphemics, lexicology, morphology, syntax, stylistic and theory of text formation with the priority to speech practice.

Theoretical generalization of the developments and practices of linguophilosophers enabled identifying the concepts of the theory of cognition (gnoseology) and the theory of interpretation (hermeneutics), which are deemed governing for this study, integrating them into the sphere of transversal teaching of the Ukrainian word forming system through its interaction with the speech development of the 5-9th graders and establishing the learner is able to acquire the scope of knowledge, which makes sense to him: a word form as a language item possesses its meaning, which forms a basis for acquiring universal human values; as a unit of speech it has a certain implication (individual meaning for the speaker / listener, author / reader), which it acquires in the context or a situation and depends on the personal experience; the understanding (meaning and implication) thereof depends on the mental activity, which, primarily, provides a learner with an opportunity for acquiring not only linguistic knowledge, but for understanding and

explaining certain facts, events and phenomena in the process of construing the reality.

Critical analysis of scientific works in the field of linguistics enabled understanding the discrepancies in the scholars' views on the notions of “word forming system”, “word forming norms”, “word forming methods”, “word forming text coherence”, correlation between the word forming level of the language and other ones thereof, which proved the complexity of the phenomenon under research and the availability of various approaches to its consideration. Within the context of the research the aforementioned notions are clarified and provided with the author's definitions. It is ascertained, that considering the achievements of modern derivatology it is deemed expedient to employ the terms “regular / irregular” and “usual / non-usual” word formation. It is accentuated word forming system acquisition by the learners should occur in close interrelation with phonetics, orthoepy, graphics, orthography, morphemics, lexicology, morphology, syntax, stylistic and the theory of text formation.

Studying the scientific resources addressing the research in the sphere of speech activities proved the enforcement of linguistic, psychological and psycholinguistic approaches to the definition of its content and essence. It is established, that speech activities are characterized by their social nature, structural (staged) arrangement, substantive content, interconnected components: the motive, aim, content, tools and resources, result (text); the system of language is a means for creating texts, which in case of their implementation in speech turn into discourse. It is acknowledged, that despite the notion “discourse” is not regarded in the school Ukrainian language curriculum the learners should apply the formula “communicative aspect → language aspect (word form → word combination → sentence / utterance → text) → speech and discursive aspects” to comprehend its concept.

Basing on the conceptual views of psychologists, psycholinguists and psychophysicologists in the thesis, the notions “linguistic personality” and “speech “personality” are distinguished, the author's definitions thereof are put forward; in

this study the notion “speech development” is analyzed from the perspective of empirical psychology. It is drawn to the conclusion that the peculiarities of perception, attention, memory, imagination, thinking of older teenagers create preconditions for the normal course of speech activities and the development of pupils' speech personality; teaching the word forming system of the Ukrainian language as related to the speech development of the 5-9th graders is deemed to be effective provided psychophysiological mechanism of perception and speech production are taken into account; the material is selected according to the learners' ideas of the structure of speech activities; the levels of formation of the pupils' cognitive processes are considered; the change of types of speech activities is provided.

Studying philosophical, psychological, linguistic and educational scientific resources ascertained a powerful incentive in teaching the Ukrainian word forming system in its interrelation with the speech development of the 5-9th graders is their reflexive activities. In the study, the notion “linguistic reflection” and “speech reflection” are distinguished, the author's definitions thereof are put forward; the stages of the learners' reflexive activities in the process of the Ukrainian word forming system acquisition are described; it is emphasized the word forming analysis of texts (linguistic analysis of texts on the morpheme-and-word forming level) is deemed to be the impetus thereof. The content of the fundamental notions of the research “word forming system”, “word forming norms”, “word forming methods”, “word forming text coherence”, “linguistic and speech personality”, “speech activities”, “speech development”, “linguistic and speech reflection”, “communicative competence”, “speech competence”, “activity competence” are defined and specified.

Reviewing the works of specialists in linguodidactics enabled establishing the components of the communicative competence and determining the place of the speech development in the structure thereof; identifying the state-of-the-art approaches and principles of teaching, describing their advantages for the methodology for transversal teaching of the word forming system in its interaction

with the speech development of the 5-9th graders. From among the approaches, the priority ones, notably student-centered, competence-based and activity-based (in compliance with the State Standard for basic and general secondary education) and additional, namely, communicative-and-cognitive, functional-and-stylistic, text-based and research are distinguished. It is established, that in the process of transversal teaching of the Ukrainian word forming system through its interaction with the speech development of the 5-9th graders it is deemed expedient to consider general didactic principles, those being technological, dialogue-oriented, creativity, problem-based, communicative-and-pragmatic oriented, self-development, integrative, reflexive; linguodidactic, namely, context-based, coherent development of oral and written types of speech activities, complex formation of speech competence and other competences; and partial, notably comprehensiveness, deautomation of perceiving stereotype models of word formation, advertency to semantic interpretation of an utterance, which effectively influence the deliberate and gradual Ukrainian word forming system acquisition, expanding the learners' vocabulary, purposeful word forming, and harmonious development of all types of speech activities.

The analysis of scientific research, teaching and learning materials and tools, interviewing both teachers and pupils proved the topicality of the issue of speech development of the 5-9th graders at general secondary education establishments in the process of the Ukrainian word forming system acquisition, its insufficient elaboration and the lack of systematic approach thereof. To define the levels of development of complex word forming skills of the 5-9th graders (word forming and linguistic, word forming conceptual-and-speech, word forming and communicative) through its interaction with their speech development some complex criteria, namely, cognitive-and-normative, activity-and-normative and communicative-and-pragmatic were distinguished and specified, each of which having two indices (word forming and speech), the levels of development of word forming skills of the 5-9th graders from the perspective of their speech development (low, intermediate, sufficient and high) are characterized; they are brought to line with the standards of achievement assessment in compliance with a twelve-rating system represented in current

programmes on teaching the Ukrainian language; the pre-experimental analysis of knowledge of the pupils' of general secondary school is accomplished. The analysis of the data obtained confirmed the results of interviewing the teachers and learners and proved the existence of the problem of teaching of Ukrainian word forming system through its interaction with the speech development of the 5-9th graders.

The analysis of the theoretical foundations of Ukrainian linguodidactics enabled ascertaining the priority forms, methods, techniques, instruments and technologies of transversal teaching of the Ukrainian word forming system through its interaction with the speech development of the 5-9th graders. It is established, that the principal form of the provision at general secondary educational establishments has been a lesson, within the framework of experimental methodology. the most suitable are deemed to be lessons pursuant to the didactic aim, the types – a lesson with elements of research / a lesson-research, a lesson with elements of communication / a lesson-communication, a lesson with elements of presentation / a lesson-presentation, a lesson with elements of a game / a lesson-didactic game; methods and techniques (in the study the notion “technique” is equated with the notion “additional method”) – traditional – oral presentation of the material by the teacher (narration, explanation); a teacher’s conversation with the learners; pupils’ observations of the language; working with textbooks; the method of exercises; interactive; and modern – basic and auxiliary – the method of text analysis and linguistic means thereof (conceptual, hermeneutic, language-and-style); the method of deliberate listening, reading and reflection; research; modelling (word forming, communicative); instruments and resources: ext-based exercises, visual (tables, schemes, illustrations, graphs, diagrams, Internet resources); aural (audio recordings); visual-and-aural (multimedia systems); technologies (development of speech activities, information and communication, module acquisition). It is concluded, that the implementation of the aforementioned forms, methods, techniques, instruments and technologies of teaching enables not only efficient Ukrainian word forming system acquisition, development of complex word forming skills, but also the

learners' understanding of where and how they could be applied situations of their daily life.

The expediency of introducing a three-component system of exercises for the transversal teaching of the Ukrainian word forming system in its interaction with the speech development of learners (receptive-and-analytical, constructive-and-situational, productive-and-creative) is substantiated, which is based on the shift in the priorities of language teaching away from the view “the learners should acquire as much information as possible” to “the pupils should learn how to think and communicate”.

The criteria for selecting the exercises are specified, the components of the methodological characteristics, namely, the aim, intermediate goals, orientation of the statement of an exercise to the development of knowledge-building + creativity (basing on B. Bloom's taxonomy and the content of creative thinking by E. de Bono), criteria for the quality of text material; factors influencing the efficiency / inefficiency of an exercise under certain conditions are described.

A liguodidactic model incorporating the components of the methodology for transversal teaching of the Ukrainian word forming system in its interaction with the speech development of the 5-9th graders: the aim, objectives, principles, approaches, content, forms, methodology, instruments and technologies of teaching, the types of exercises (receptive-and-analytical, constructive-and-situational, productive-and-creative), the criteria and indicators of the development of learners' word forming skills, which cumulatively represent theoretical-and-methodological foundations of transversal teaching of the Ukrainian word forming system in its interaction with the speech development of the 5-9th graders is presented.

The methodology for transversal teaching of the Ukrainian word forming system in its interaction with the speech development of the 5-9th graders is implemented stage-by-stage. At the first stage, introductory-motivational (5th grade), motivation and deliberate determination of the 5th graders to master the language was formed, linguistic and speech knowledge gained at the primary school and the acquired skills were revised and adjusted; at the second stage of the experimental

teaching and learning, summarizing-and-systemizing (6-7th grades), the students' knowledge and skills on word forming was generalized and systemized; learning and widening the data and facts on word forming, orthography and morphology of the Ukrainian language; at the third stage, summative-and reflexive, the monitoring of the learners' mastering of the acquired language and linguistic notions, the formation of the skills to produce and modify one's own utterances depending on the communicative situations and the enhancement of the acquired skills was accomplished.

Methods of mathematical statistics and the positive dynamics of the achieved results proved the efficiency of the presented methodology. In the study, it is ascertained the presented methodology for transversal teaching of the Ukrainian word forming system in its interaction with the speech development of the 5-9th graders is rational and prospective for implementing at general secondary educational establishments, it prompts the learners to commence speech practice, communicatively expedient usage of language units of the word forming system in text forming activities.

In the thesis, the fundamental notions "word forming system", "word forming norms", "word forming methods", "word forming text coherence", "linguistic and speech personality", "speech activities", "speech development", "linguistic and speech reflection", "communicative competence", "speech competence", "activity competence" are defined and specified.

Practical implications of the study lie in the elaboration and implementation of the methodology for the transversal teaching of the Ukrainian word forming system in its interaction with the speech development of the 5-9th graders in the teaching practice at general secondary educational establishments. The findings of the study, the author's methodology, the developed textbooks, software, exercises and tasks, tests could be implemented into the educational process at general secondary educational establishments in the course of teaching the Ukrainian language; at lectures and tutorials on methodology of teaching Ukrainian at higher education establishments, in supporting the students' research activities, supervising pedagogic

practice and in the sphere of postgraduate education at lectures and tutorials for the trainees.

Key words: the methodology for the transversal teaching of the Ukrainian word forming system in its interaction with the speech development of the 5-9th graders; complex word forming skills of the 5-9th graders (word forming and linguistic, word forming conceptual-and-speech, word forming and communicative); special approaches, principles, methods, techniques, instruments and technologies for teaching the Ukrainian word forming system in its interaction with the speech development of the 5-9th graders; system of special exercises for teaching the Ukrainian word forming system in its interaction with the speech development of the 5-9th graders.

THE LIST OF PUBLISHED SCIENTIFIC WORKS ON THE THEME OF THE DISSERTATION

Monographs

1. Kulyk O. D. Movlennievyyi rozvytok uchniv osnovnoi shkoly v protsesi vyvchennia slovotvirnoi systemy ukrainskoi movy [Movlennievyyi rozvytok uchniv osnovnoi shkoly v protsesi vyvchennia slovotvirnoi systemy ukrainskoi movy]: monohrafiia. Kyiv: Interservis, 2018. 444 s.

2. Kulyk O. D. Komunikatyvna kompetentnist: pidkhody do vyznachennia ta rol u formuvanni movno-movlennievoi osobystosti [Komunikatyvna kompetentnist: pidkhody do vyznachennia ta rol u formuvanni movno-movlennievoi osobystosti]. *Topical issues of education: Collective monograph*. Pegasus Publishing, Lisbon, Portugal, 2018. R.148–162.

Educational and methodical guides, methodical recommendations

3. Suchasna linhvistyka [Suchasna linhvistyka]: navchalnyi posibnyk / kol. avtoriv za red. O. I. Potapenka; O. I. Potapenko, L. P. Kozhukhovska, O. D. Kulyk ta in. Kyiv: Milenium, 2010. 248 s.

4. Kulyk O. D., Ovsiienko L. M. Ukrainska mova: Trenuvalni testovi zavdanna (vidpovidaie chynnii prohrami ZNO z ukrainskoi movy) [The Ukrainian language. Training test tasks (complies with the effective Ukrainian language GNA program)]: posibnyk. Kharkiv: Himnaziia, 2011. 208 s.

5. Kulyk O. D., Ovsiienko L. M., Kardash L. V. Suchasna ukrainska literaturna mova [Modern Ukrainian literary language]: navchalno-metodychnyi posibnyk dlia studentiv filolohichnykh fakultetiv pedahohichnykh universytetiv dennoi ta zaochnoi form navchannia. Pereiaslav-Khmelnitskyi: FOP «Lukashevych», 2013. 138 s.

6. Kulyk O. D., Ovsiienko L. M., Kardash L. V. Ukrainska linhvistyka [Ukrainian linguistics]: navchalno-metodychnyi posibnyk. Kyiv: Milenium, 2013. 262 s.

7. Kardash L. V., Ovsiienko L. M., Kulyk O. D. Pedahohichna praktyka studentiv-filolohiv [Teaching practice for language students]: metodychni vkazivky do provedennia pedahohichnykh praktyk dlia studentiv filolohichnoho fakultetu. Pereiaslav-Khmelnitskyi: FOP «Lukashevych», 2014. 104 s.

8. Kulyk O. D. Osnovy zhurnalistyky [Osnovy zhurnalistyky]: navchalnyi posibnyk. Pereiaslav-Khmelnitskyi: «Vydavnytstvo KSV», 2014. 152 s.

9. Dobroskok I. I., Kulyk O. D., Ovsiienko L. M. Osvitohiia [Education science]: navchalnyi posibnyk. Pereiaslav-Khmelnitskyi: Vydavnytstvo FOP Dombrovska Ia. M., 2017. 566 s.

10. Kulyk O. D., Ovsiienko L. M., Kardash L. V. Ukrainskyi syntaksys: praktychnyi kompleks [Ukrainian syntax: a package for practice]: navchalnyi posibnyk. Pereiaslav-Khmelnitskyi: FOP «Dombrovska Ya. O.», 2018. 244 s.

Electronic software

11. Kulyk O. D., Ovsienko L. M. Dystantsiyni kurs pidhotovky do zovnishnoho nezalezhnogo otsiniuvannia [Dystantsiyni kurs pidhotovky do zovnishnoho nezalezhnogo otsiniuvannia]. Kharkiv: b. v., 2011. 1 elektron. opt. dysk (CD-ROM); 12 sm. System. vymohy: Windows (98, Me, 2K, XP, Vista, 7, 8, 10); veb-ohliadach (brauzer) Microsoft Internet Explorer; URL: <http://edu.gymnasia.com.ua>.

12. Kulyk O. D., Ovsienko L. M. Ukrainska mova: trenazhernyi kompleks [Ukrainska mova: trenazhernyi kompleks]. Kharkiv: b. v., 2013. 1 elektron. opt. dysk (CD-ROM); 12 sm. System. vymohy: Windows (98, Me, 2K, XP, Vista, 7, 8, 10); veb-ohliadach (brauzer) Microsoft Internet Explorer.

Articles published in professional scientific issues

13. Kulyk O. D. Problema znachennievoho ta smyslovoho spryiniattia slova [Problema znachennievoho ta smyslovoho spryiniattia slova]. *Pedahohichni nauky: zbirnyk naukovykh prats.* Kherson: KhDU, 2011. Vyp. LKh. S. 101–105.

14. Kulyk O. D. Do pytannia pro morfemno-slovotvirnyi analiz u shkilnii praktytsi [Do pytannia pro morfemno-slovotvirnyi analiz u shkilnii praktytsi]. *Pedahohichni nauky: zbirnyk naukovykh prats.* Kherson: KhDU, 2012. Vyp. LXI. S. 102–107.

15. Kulyk O. D. Pro linhvistychnu ta linhvodydaktychnu problematyku vyvchennia slovotvirnoi pidsystemy ukrainskoi movy uchniamy osnovnoi shkoly [Pro linhvistychnu ta linhvodydaktychnu problematyku vyvchennia slovotvirnoi pidsystemy ukrainskoi movy uchniamy osnovnoi shkoly]. *Teoretychna i dydaktychna filolohiia: zbirnyk naukovykh prats.* Pereiaslav-Khmelnitskyi: PP «SKD», 2012. Vyp. 11. S. 39–49.

16. Kulyk O. D. Doslidzhennia problemy movlennievoho rozvytku uchniv osnovnoi shkoly v protsesi zasvoiennia slovotvirnoi systemy ukrainskoi movy

[Doslidzhennia problemy movlennievoho rozvytku uchniv osnovnoi shkoly v protsesi zasvoiennia slovotvirnoi systemy ukrainskoi movy]. *Teoretychna i dydaktychna filolohiia*: zbirnyk naukovykh prats. Pereiaslav-Khmelnitskyi: PP «SKD», 2012. Vyp. 12. S. 56–60.

17. Kulyk O. D. Rozvytok psykhoфизиологичныkh mekhanizmiv audiiuvannia v uchniv osnovnoi shkoly (u protsesi zasvoiennia slovotvirnoi systemy ukrainskoi movy) [Rozvytok psykhoфизиологичныkh mekhanizmiv audiiuvannia v uchniv osnovnoi shkoly (u protsesi zasvoiennia slovotvirnoi systemy ukrainskoi movy)]. *Teoretychna i dydaktychna filolohiia*: zbirnyk naukovykh prats. Pereiaslav-Khmelnitskyi: FOP Lukashevych, 2013. Vyp. 14. S. 42–52.

18. Kulyk O. D. Vplyv psykhoфизиологичныkh mekhanizmiv porodzhennia movlennievoho vyslovlennia na zasvoiennia shkoliaromy slovotvirnoi systemy ukrainskoi movy [Vplyv psykhoфизиологичныkh mekhanizmiv porodzhennia movlennievoho vyslovlennia na zasvoiennia shkoliaromy slovotvirnoi systemy ukrainskoi movy]. *Naukovyi visnyk Donbasu*: elektronne naukove fakhove vydannia. Luhansk, 2013. № 2. S. 1–11. (Serii: Pedagogichni nauky). URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN22/13kodsum.pdf>.

19. Kulyk O. D. Priorytetnist tekstotsentrychnoho pidkходу do navchannia ukrainskoi movy v zahalnoosvitnii shkoli [Priorytetnist tekstotsentrychnoho pidkходу do navchannia ukrainskoi movy v zahalnoosvitnii shkoli]. *Teoretychna i dydaktychna filolohiia*: zbirnyk naukovykh prats. Pereiaslav-Khmelnitskyi: FOP Lukashevych, 2013. Vyp. 15. S. 38–48.

20. Kulyk O. D. Dobir optimalnykh metodiv i pryiomiv navchannia (na prykladi zasvoiennia uchniamy 6 klasu sposobiv slovotvorennia imennykiv) [Dobir optimalnykh metodiv i pryiomiv navchannia (na prykladi zasvoiennia uchniamy 6 klasu sposobiv slovotvorennia imennykiv)]. *Ukrainska mova i literatura v shkoli*: naukovo-metodychnyi zhurnal. 2013. № 2 (104). S. 8–12.

21. Kulyk O. D. Mistse slovotvirnykh norm u systemi kultury movlennia ta osoblyvosti yikh zasvoiennia uchniamy osnovnoi shkoly [Mistse slovotvirnykh norm u systemi kultury movlennia ta osoblyvosti yikh zasvoiennia uchniamy osnovnoi

shkoly]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia»*: zbirnyk naukovykh prats. Ostroh: Vydavnytstvo Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia», 2014. Vyp. 29. S. 144–148. (Serii: Psykholohiia i pedahohika).

22. Kulyk O. D., Ruban I. V. Movna y movlennieva osobystist: problema definitsii [Movna y movlennieva osobystist: problema definitsii]. *Teoretychna i dydaktychna filolohiia*: zbirnyk naukovykh prats. Pereiaslav-Khmelnyskyi: FOP Lukashevych, 2014. Vyp. 17. S. 76–89.

23. Kulyk O. D. Osoblyvosti realizatsii zahalnometodychnykh pryntsyviv navchannia v protsesi zasvoiennia slovotvirnoi systemy ukrainskoi movy uchniamy osnovnoi shkoly [Osoblyvosti realizatsii zahalnometodychnykh pryntsyviv navchannia v protsesi zasvoiennia slovotvirnoi systemy ukrainskoi movy uchniamy osnovnoi shkoly]. *Teoretychna i dydaktychna filolohiia*: zbirnyk naukovykh prats. Pereiaslav-Khmelnyskyi: Vydavnytstvo FOP V. M. Havryshchenko, 2014. Vyp. 18. S. 67–74.

24. Kulyk O. D. Poniattia refleksii, yii cutnist ta rol u metodytsi navchannia ukrainskoi movy [Poniattia refleksii, yii cutnist ta rol u metodytsi navchannia ukrainskoi movy]. *Ukrainska mova i literatura v shkoli*: nauково-metodychnyi zhurnal. 2014. № 3. S. 2–7.

25. Kulyk O. D. Slovotvirna zviaznist tekstu ta vyvchennia yii v osnovnii shkoli [Slovotvirna zviaznist tekstu ta vyvchennia yii v osnovnii shkoli]. *Ukrainska mova i literatura v shkolakh Ukrainy*: nauково-metodychnyi ta literaturno-mystetskyi zhurnal. 2014. № 12 (140). S. 12–16.

26. Kulyk O. D. Osobystisno oriientovanyi pidkhid do navchannia yak chynnyk movlennievoho rozvytku uchniv [Osobystisno oriientovanyi pidkhid do navchannia yak chynnyk movlennievoho rozvytku uchniv]. *Pedahohichnyi protses: teoriia i praktyka*: naukovyi zhurnal. Kyiv: TOV «Vydavnyche pidpriemstvo «EDELVEIS», 2017. Vyp. 2 (57). S. 114–119. (Serii: Pedahohika).

27. Kulyk O. D. Suchasni zahalnodydaktychni pryntsyvy navchannia, vyznachalni dlia metodyky roboty z movlennievoho rozvytku shkoliariv [Suchasni zahalnodydaktychni pryntsyvy navchannia, vyznachalni dlia metodyky roboty z

movlennievoho rozvytku shkolariv]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka*: zbirnyk naukovykh prats. Kamianets-Podilskyi: b. v., 2018. Vyp. 24 (1-2018). Ch. 2. S. 309–315.

28. Kulyk O. D. Dopomizhni pidkhody do navchannia u movlennievomu rozvytku uchniv osnovnoi shkoly v protsesi vyvchennia slovotvirnoi systemy ukrainskoi movy [Dopomizhni pidkhody do navchannia u movlennievomu rozvytku uchniv osnovnoi shkoly v protsesi vyvchennia slovotvirnoi systemy ukrainskoi movy]. *Pedahohichni protses: teoriia i praktyka: naukovyi zhurnal*. Kyiv: TOV «Vydavnyche pidpriemstvo «EDELVEIS»», 2018. № 1–2 (60–61). S. 15–21. (Serii: Pedahohika).

29. Kulyk O. D. Mistse movlennievoho rozvytku v strukturi komunikativnoi kompetentnosti shkolariv [Mistse movlennievoho rozvytku v strukturi komunikativnoi kompetentnosti shkolariv]. *Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu: zbirnyk naukovykh prats*. Berdiansk: BDPU, 2018. Vyp. 1. S. 77–85. (Serii: Pedahohichni nauky).

30. Kulyk O. D. Communicative Competence: Approaches to Determination and its Effects in Forming a Language Personality. *Teoretychna i dydaktychna filolohiia*: zbirnyk naukovykh prats. Pereiaslav-Khmelnyskyi: Dombrovska Ya. M., 2018. Vyp. 28. S. 103–112 (Serii: Pedahohika).

Articles in foreign periodical scientific issues

31. Kulik E. D. Obosnovanie uslovij rechevogo razvitiya uchashchihsya obshcheobrazovatel'noj shkoly v processe izucheniya slovoobrazovaniya (na materiale ukrainskogo yazyka) [Obosnovanie uslovij rechevogo razvitiya uchashchihsya obshcheobrazovatel'noj shkoly v processe izucheniya slovoobrazovaniya (na materiale ukrainskogo yazyka)]. *Slavyanskie yazyki: sistemno-opisatel'nyj i sociokul'turnyj aspekty issledovaniya*: sbornik nauchnykh trudov: v 2 ch. Brest: Izdatel'stvo BrGU imeni A.S. Pushkina, 2014. CHast' 2. S. 197–200.

32. Kulyk O. D. Sutnist poniattia «slovotvirna systema» ta osoblyvosti yii zasvoiennia uchniamy osnovnoi shkoly na urokakh ukrainskoi movy [Sutnist poniattia «slovotvirna systema» ta osoblyvosti yii zasvoiennia uchniamy osnovnoi shkoly na urokakh ukrainskoi movy]. *British Journal of Educational and Scientific Studies*. London: Imperial College Press, 2015. № 2 (22), (July–December). Volume II. S. 531–539.

33. Kulyk O. D. Movlennievyi rozvytok osobystosti uchnia v protsesi zasvoiennia slovotvirnykh znan: teoretychnyi analiz problemy [Movlennievyi rozvytok osobystosti uchnia v protsesi zasvoiennia slovotvirnykh znan: teoretychnyi analiz problemy]. *Economics, management, law: socio-economical aspects of development: Collection of scientific articles*. Roma, Italy, 2016. Volum 2. Psychology. Pedagogy and Education. P. 230–234.

34. Kulyk O. D. The secondary school students speech development in the process of learning morphemic knowledge and word building: the psychological aspect [The secondary school students speech development in the process of learning morphemic knowledge and word building: the psychological aspect]. *Science and education: trends and prospects: Collection of scientific articles*. Yunona Publishing, New York, United States of America, 2018. R. 313–318.

35. Kulyk O. D. Kryterii ta rivni hotovnosti uchniv osnovnoi shkoly do movlennievoi komunikatsii [Kryterii ta rivni hotovnosti uchniv osnovnoi shkoly do movlennievoi komunikatsii]. *Problems of the development of modern science: theory and practice: Collection of scientific articles*. Cartero Publishing House, Madrid, Spain, 2018. P. 250–256.

Scientific works, which certify the approbation of thesis materials

36. Kulyk O. D. Problemy movnoi osvity v pedahohichnii spadshchyni O. Biliaieva [Problemy movnoi osvity v pedahohichnii spadshchyni O. Biliaieva]. *Teoretychna i dydaktychna filolohiia: zbirnyk naukovykh prats*. Kyiv: Milenium, 2008. Vyp. 5. S. 215–223.

37. Kulyk O. D. Poniattia movnoho znaka v linhvistychnii tradytsii [Poniattia movnoho znaka v linhvistychnii tradytsii]. *Movoznavchyi visnyk: zbirnyk naukovykh prats.* Cherkasy: FOP Chabanenko Yu. A. 2010. Vyp. 11. S. 240–243.

38. Kulyk O. D. Vplyv psykhhofiziolohichnykh mekhanizmiv hovorinnia na zasvoiennia uchniamy movnoho materialu pid chas vyvchennia slovotvoru [Vplyv psykhhofiziolohichnykh mekhanizmiv hovorinnia na zasvoiennia uchniamy movnoho materialu pid chas vyvchennia slovotvoru]. *Visnyk Prykarpatskoho natsionalnoho universytetu: zbirnyk naukovykh prats.* Ivano-Frankivsk: b. v., 2013. Vyp. KhLVIII. S.160–164 (Seriia: Pedahohika).

39. Kulyk O. D. Audiiuvannia yak chynnyk polipshennia movlennievoho rozvytku uchniv osnovnoi shkoly na urokakh ukrainskoi movy [Audiiuvannia yak chynnyk polipshennia movlennievoho rozvytku uchniv osnovnoi shkoly na urokakh ukrainskoi movy]: *materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Problemy modernizatsii osvithnoho protsesu v shkoli i VNZ. Tradytsii ta innovatsii v pedahohitsi pochatkovoii shkoly».* Simferopol: b. v., 2013. S. 109–110.

40. Kulyk O. D. Psykhhologichni peredumovy movlennievoho rozvytku uchniv 5–9 klasiv u protsesi zasvoiennia znan z morfemiky i slovotvoru [Psykhhologichni peredumovy movlennievoho rozvytku uchniv 5–9 klasiv u protsesi zasvoiennia znan z morfemiky i slovotvoru]. *Molodyi vchenyi: naukovyi zhurnal.* Kherson: TOV «Vydavnychiy dim «Helvetyka»», 2014. № 12 (15) hruden. Chastyna II. S. 309–311.

41. Kulyk O. D. Rol refleksii u formuvanni movnoi i movlennievoyi osobystosti uchnia [Rol refleksii u formuvanni movnoi i movlennievoyi osobystosti uchnia]. *Materialy XIII Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii imeni Viktora Uzhchenka «Obrazne slovo Luhanshchyny».* Luhansk: Vydavnytstvo DZ «LNU imeni Tarasa Shevchenka», 2014. S. 185–186.

42. Kulyk O. D. Spivvidnoshennia kultury yak symvolichno-znakovoi realnosti ta movnoi kartyny svitu yak yii kodu [Spivvidnoshennia kultury yak symvolichno-znakovoi realnosti ta movnoi kartyny svitu yak yii kodu]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia»:* zbirnyk naukovykh prats.

Ostroh: Vydavnytstvo Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia», 2015. Vyp. 57. S. 75–78 (Seriia: Filolohiia).

43. Kulyk O. D. Tekstotsentrychnyi pidkhid yak neobkhidna umova formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti uchniv [Tekstotsentrychnyi pidkhid yak neobkhidna umova formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti uchniv]. *Ukrainska mova i literatura v shkolakh Ukrainy: naukovo-metodychnyi ta literaturno-mystetskyi zhurnal*. 2017. № 7/8. S. 34–37.

44. Kulyk O. D., Vavilova K. O. Formuvannia informatsiinoi kultury shkolariv zasobamy mediaosvity v pozanavchalnii diialnosti [Formuvannia informatsiinoi kultury shkolariv zasobamy mediaosvity v pozanavchalnii diialnosti]. *Problemy dytynstva v konteksti suchasnoi pedahohiky: zbirnyk naukovykh prats na poshanu Vasylia Sukhomlynskoho*. Drohobych: b. v., 2018. S. 137–139.

45. Kulyk O. D. Tsinnisna osnova pedahohichnoi spadshchyny V. O. Sukhomlynskoho [Tsinnisna osnova pedahohichnoi spadshchyny V. O. Sukhomlynskoho]. *Materialy Vseukrainskoho naukovo-praktychnoho seminaru «Humanna pedahohika u protsesi osobystisnoho rozvytku dytyny (Lytsar humannoï pedahohiky – Vasyl Oleksandrovykh Sukhomlynskyi)»*. Uman: VPTs «Vizavi», 2018. S. 64–66.

Scientific works

which additionally reflect the results of the dissertation

46. Kulyk O. D. Kryterii ta rivni formuvannia tvorchoi aktyvnosti fakhivtsia vyshchoi shkoly [Kryterii ta rivni formuvannia tvorchoi aktyvnosti fakhivtsia vyshchoi shkoly]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu: zbirnyk naukovykh prats*. Cherkasy: ChNU, 2009. Vyp. 146. S. 46–50.

47. Kulyk O. D. Kreatyvnist yak skladnyk pidhotovky konkurentozdatnoho fakhivtsia/pedahoha v systemi vyshchoi profesiinoi osvity [Kreatyvnist yak skladnyk pidhotovky konkurentozdatnoho fakhivtsia/pedahoha v systemi vyshchoi profesiinoi osvity]. *Molodyi vchenyi: naukovyi zhurnal*. Kherson: TOV «Vydavnychiy dim “Helvetyka”», 2017. № 4 (44) kviten. Chastyna III. S. 384–388.

48. Kulyk O. D. Refleksiiia yak skladnyk profesiinoho stanovlennia maibutnoho fakhivtsia v systemi vyshchoi osvity [Refleksiiia yak skladnyk profesiinoho stanovlennia maibutnoho fakhivtsia v systemi vyshchoi osvity]. *Topical questions of contemporary science: Collection of scientific articles*. Aspekt Publishing, Taunton, MA, USA, 2017. R. 441–447.

ЗМІСТ

Перелік умовних скорочень.....	35
Вступ.....	36
Розділ 1. Теоретичні основи навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів.....	51
1.1. Слово, мова, мовлення, розуміння як об'єкти теоретичного аналізу у філософії	51
1.2. Феномен «словотвірна система української мови» в контексті завдань сучасної лінгводидактики.....	67
1.3. Характеристика складників мовленнєвої діяльності.....	94
1.4. Вплив психологічних, психолінгвістичних та психофізіологічних чинників мовленнєвої діяльності на усвідомлене словотворення.....	117
1.5. Мовна й мовленнєва рефлексія особистості: словотвірні мітки....	141
Висновки до першого розділу.....	160
Розділ 2. Лінгводидактичні засади навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів.....	164
2.1. Мовленнєвий розвиток як складник комунікативної компетентності учнів основної школи.....	164
2.2. Сучасні підходи до навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів...	174
2.3. Принципи навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів	186
Висновки до другого розділу.....	208
Розділ 3. Зміст і організація навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів.....	210
3.1. Методичні аспекти навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів..	210

3.2. Аналіз змісту програм і підручників з української для учнів 5–9 класів закладів загальної середньої освіти.....	229
3.3. Стан сформованості словотвірних умінь в учнів 5–9 класів у взаємозв’язку мовленнєвим розвитком.....	248
3.4. Критерії та показники рівнів сформованості словотвірних умінь учнів 5–9 класів закладів загальної середньої освіти.....	265
Висновки до третього розділу.....	288
Розділ 4. Технології інтенсифікації навчання словотвірної системи української мови у взаємозв’язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів.....	291
4.1. Форми організації навчання словотвірної системи української мови у взаємозв’язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів..	291
4.2. Сучасні методи, прийоми і засоби навчання словотвірної системи української мови у взаємозв’язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів.....	312
4.3. Технології навчання словотвірної системи української мови у взаємозв’язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів	330
4.4. Система словотвірних вправ для розвитку мовлення учнів 5–9 класів	360
Висновки до четвертого розділу.....	393
Розділ 5. Методика навчання словотвірної системи української мови у взаємозв’язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів та її експериментальна перевірка.....	397
5.1. Зміст і завдання дослідного навчання.....	397
5.2. Перебіг формувального етапу педагогічного експерименту.....	411
5.3. Аналіз результатів експерименту.....	441
Висновки до п’ятого розділу.....	468
Висновки.....	472
Список використаних джерел.....	478
Додатки	

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ЗЗО – заклад загальної середньої освіти

МВР – мовна рефлексія

МД – мовленнєва діяльність

МЛР – мовленнєва рефлексія

МР – мовленнєвий розвиток

СС – словотвірна система

ВСТУП

Актуальність дослідження. Надважливим завданням загальної середньої освіти XXI століття є оптимізація освітнього процесу, за якого пріоритетом стає формування в учнів наукової картини світу, культури розумової діяльності, інноваційного стилю мислення, креативного потенціалу, національної свідомості й самосвідомості, патріотичних почуттів, активної громадянської позиції, підготовка їх до соціалізації, творчої діяльності, професіоналізації, організації й самоорганізації навчання впродовж життя, на що й зорієнтовують законодавчі та нормативні документи: Закон України «Про освіту», Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років, Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року, Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, освітні чинні програми з української мови. Практична реалізація багатоаспектно окресленого завдання можлива лише за створення оптимальних умов для мовленнєвого розвитку учнів – одного з чинників формування компетентного мовця, успішного комуніканта, який має, зокрема, вправно послуговуватися в мовленні одиницями словотвірної системи, дотримуватися словотвірних норм, оперувати словотвірними моделями, ідентифікувати, декодувати, кодувати зміст текстової інформації за прикметними словотвірними ознаками.

У царині лінгвістики останнього двадцятиріччя з'явилася значна кількість наукових праць, у яких підтверджено провідну роль словотворення в оновленні лексикону сучасної мови, формуванні мовної та концептуальної картин світу, визначено актуальні завдання теорії і практики сучасної словотвірної номінації, поглиблено зміст науки про словотвір сучасної української мови, окреслено шляхи його подальшого розвитку (І. Беркешук, П. Білоусенко, З. Валюх, Н. Гаврилюк, К. Городенська, В. Горпинич, Н. Дзеньдзьора, І. Іншакова,

Є. Карпіловська, К. Качайло, Н. Клименко, Л. Кислюк, Ж. Колоїз, О. Кушлик, В. Максимчук, О. Меркулова, А. Нелюба, В. Олексенко, С. Семенюк, О. Скляренко, О. Скляренко, Я. Старченко, О. Степаненко, О. Стишов, Л. Стівбур, В. Шемет й ін.).

У лінгводидактиці стратегії навчання словотвору в закладах загальної середньої освіти привертали увагу науковців останньої чверті ХХ століття (М. Вашуленко, Л. Вознюк, Т. Донченко, Л. Забашта, І. Литвин, Л. Литвин, В. Мельничайко, І. Олійник, І. Ощипко, М. Плющ, Л. Скуратівський, М. Стельмахович й ін.). На початку ж ХХІ століття ця проблема набула висвітлення лише в поодиноких дисертаційних працях (І. Волкової, М. Пігур, О. Хоменко, Л. Чемоніної). Однак ідеї, віддзеркалені в лінгводидактичних розвідках З. Бакум, О. Божко, Н. Голуб, О. Горошкіної, М. Греб, Т. Донченко, О. Караман, С. Карамана, К. Крутій, О. Кучерук, І. Кучеренко, Л. Мамчур, В. Новосолової, Л. Овсієнко, С. Омельчука, Е. Палихати, М. Пентиліук, Л. Попової, В. Статівки, І. Хом'яка, Г. Шелехової, А. Ярмолук та інших, дотичні до проблеми навчання словотвірної системи української мови, є підґрунтям для формування особистості, яка вільно використовує мовні засоби, зокрема й словотвірного рівня, виявляє себе в мовленнєвій діяльності й реалізує в різних сферах комунікації. Попри те, що означені наукові студії віддзеркалюють вивчення *словотвору* в процесі формування комунікативної компетентності особистості, поза увагою залишилося наскрізне навчання його як системи у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів.

У визначенні концептуальних засад методики навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів ураховано необхідність розв'язання суперечностей між:

– новими тенденціями в шкільній мовній освіті, що передбачають посилення практичної спрямованості підготовки компетентного учня-мовця й інноватора, та недостатньою розробленістю теоретико-методичних засад навчання словотвірної системи української мови, підпорядкованого інтересам мовленнєвого розвитку учнів 5–9 класів;

– сучасними антропоорієнтованими тенденціями розвитку українського словотворення та необхідністю оновлення змістового наповнення методичного супроводу навчання словотвірної системи української мови учнів 5–9 класів з урахуванням лінгвістичних ідей, динаміки словотвірних явищ у текстах різного комунікативно-прагматичного спрямування;

– теорією шкільного словотвору та словотвором як сегментом лінгвістичної науки, що полягає не так у змістові й обсязі теоретичного матеріалу, як у способах репрезентування його з пріоритетом забезпечення розвитку мовлення учнів для подальшої успішної комунікації в навчальних і життєвих ситуаціях;

– потенційними можливостями взаємопов'язаних технологій навчання словотвірної системи української мови й розвитку мовленнєвої активності учнів 5–9 класів та недостатнім використанням їх в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти.

Окреслені суперечності й необхідність обґрунтування теоретико-методичних засад навчання словотвірної системи української мови в контексті мовленнєвого розвитку учнів 5–9 класів закладів загальної середньої освіти зумовили вибір теми дисертаційної роботи *«Мовленнєвий розвиток учнів 5–9 класів закладів загальної середньої освіти в процесі навчання словотвірної системи української мови»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертація пов'язана з науковою проблематикою досліджень кафедри української лінгвістики і методики навчання ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» «Актуальні проблеми мовознавства, лінгводидактики та інноваційні технології навчання у ВНЗ» (державний реєстраційний номер 0112U004562). Тему дослідження *«Мовленнєвий розвиток учнів основної школи в процесі вивчення словотвірної системи української мови»* затверджено вченою радою Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди (протокол № 7 від 24 березня 2011 р.), погоджено в Міжвідомчій

радї з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 6 від 18.06.2013 р.) та уточнено на засіданні кафедри української мови Інституту філології Київського університету імені Бориса Грінченка у формулюванні «*Мовленнєвий розвиток учнів 5–9 класів закладів загальної середньої освіти в процесі навчання словотвірної системи української мови*» (протокол № 4 від 10.10.2018).

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні лінгводидактичних засад, розробленні й експериментальній перевірці методики наскрізного навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів закладів загальної середньої освіти.

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

1. Дослідити теоретичні здобутки українських і зарубіжних філософів, психологів, лінгвістів, психолінгвістів, дидактів, лінгводидактів про феномени «мовленнєвий розвиток», «мовленнєва діяльність», «мовна особистість», «словотвірна система» та на їх основі з'ясувати й уточнити сутнісні характеристики базових понять дослідження.

2. Обґрунтувати лінгводидактичні засади навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів.

3. Проаналізувати зміст навчально-методичного забезпечення процесу навчання словотвірної системи української мови в контексті мовленнєвого розвитку учнів 5–9 класів закладів загальної середньої освіти.

4. Виявити й схарактеризувати критерії, показники й рівні сформованості в учнів 5–9 класів комплексних словотвірних умінь, з опертям на них провести діагностувальний зріз мовленнєвого розвитку учнів.

5. Визначити форми, методи, прийоми, засоби, технології навчання словотвірної системи української мови в закладах загальної середньої освіти та з'ясувати лінгводидактичний потенціал їх для мовленнєвого розвитку учнів 5–9 класів.

6. Запропонувати трикомпонентну систему словотвірних вправ, зорієнтовану на мовленнєвий розвиток учнів 5–9 класів, й обґрунтувати

доцільність застосування їх на уроках української мови в закладах загальної середньої освіти.

7. Розробити методiku наскрізного навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів закладів загальної середньої освіти й експериментально перевірити її ефективність.

Об'єкт дослідження – процес навчання української мови в 5–9 класах закладів загальної середньої освіти.

Предмет дослідження – форми, методи, прийоми, засоби, технології навчання словотвірної системи української мови в закладах загальної середньої освіти у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів.

Концепція дослідження. Потреба в обґрунтуванні та розробленні методики наскрізного навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів закладів загальної середньої освіти, що має не лише теоретичне значення для лінгводидактичної науки, а й практичне спрямування, зумовлена модернізацією структури і змісту сучасної шкільної мовної освіти, за якої акценти зміщено зі знанневої парадигми навчання на компетентнісну.

Об'єктивно необхідним для таких змін є врахування того, що навчання мовної теорії має бути підпорядковане інтересам розвитку мовлення учнів, набуттю ними індивідуального мовленнєвого досвіду; пріоритетними повинні стати види діяльності, що стимулюють процес взаємодії і спілкування, забезпечують інтенсивну мовленнєву практику учнів і сприяють успішній особистісній реалізації впродовж життя.

Провідною ідеєю дослідження є розроблення методики наскрізного навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з розвитком мовлення учнів 5–9 класів закладів загальної середньої освіти, зорієнтованої на ґрунтовне засвоєння теоретичних аспектів словотвору, формування комплексних словотвірних умінь на основі виконання спеціальних завдань із домінуванням мовленнєвої практики.

Концепцію, провідну ідею й основні положення дослідження зосереджено в **загальній гіпотезі**, що ґрунтується на припущенні про залежність ефективності методики наскрізного навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів від упровадження поетапного навчання її, моделювання змісту, оптимального добору принципів, методів, прийомів, форм, засобів і технологій навчання.

Загальну гіпотезу конкретизовано в **часткових**, за якими навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів буде ефективним, якщо: урахувати здобутки сучасної лінгвістичної науки про динаміку словотвірних явищ; лінгводидактичні засади навчання словотвірної системи української мови в закладах загальної середньої освіти; психологічні, психолінгвістичні та лінгводидактичні основи розвитку мовлення підлітків 11–15-ти років; реалізувати компетентнісний, особистісно орієнтований, діяльнісний, комунікативно-когнітивний, функційно-стилістичний, текстоцентричний і дослідницький підходи до навчання; оптимально поєднувати традиційні й сучасні принципи, методи, прийоми, форми, засоби і технології, що інтенсифікують процес навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів; упроваджувати трикомпонентну систему спеціальних словотвірних вправ, зорієнтовану на усвідомлене опанування учнями словотвірного матеріалу у взаємозв'язку з активною мовленнєвою практикою під час навчання всіх розділів шкільного курсу української мови.

Методологічною основою дослідження є положення філософії про мову як засіб спілкування, інтелектуальний продукт індивідуального й колективного досвіду, її зв'язки з мисленням, свідомістю, пізнанням, культурою, світоглядом користувача мови; лінгвістичної науки про систему й структуру мови, єдність форми й змісту, словотвірні явища в мові (номінативний аспект) і мовленні (комунікативний аспект); концептуальні засади психологічної й психолінгвістичної наук про теорію мовленнєвої діяльності,

взаємозумовленість чуттєвого й раціонального в опануванні мови; лінгводидактичної науки про пріоритетну роль мовлення в розвитку мовної й мовленнєвої особистості учня; Закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, Концепція когнітивної методики навчання української мови, Концептуальні засади комунікативної методики навчання української мови, навчальні програми з української мови.

Теоретичною основою слугували різноаспектні дослідження в галузі *філософії* про суть і природу мови, її взаємозв'язки з мисленням, мовленням, буттям, життєвим досвідом людини, соціумом, комунікацією (П. Абеляр, К.-О. Апель, Аристотель, Л. Вітгенштейн, М. Хайдеггер, В. Гумбольдт, Е. Гуссерль, Х.-Г. Гадамер, Ж. Дерріда, Ж. Ф. Ліотар, Дж. Локк, Д. Овсянико-Куликовський, У. Оккам, Дж. Остін, Платон, О. Потебня, Б. Рассел, Ж.-П. Сартр, Дж. Сьорль, Г. Сковорода, Д. Скотт, Г. Фреге, П.-М. Фуко, Ю. Хабермас, Д. Юм й ін.); *лінгвістики*, пов'язані з проблемами *словотвірної системи мови* (С. Бевзенко, О. Безпояско, П. Білоусенко, Л. Булаховський, З. Валюх, І. Вихованець, Г. Гнатюк, К. Городенська, В. Горпинич, А. Грищенко, Л. Гумецька, В. Грещук, М. Жовтобрюх, Є. Карпіловська, Н. Клименко, І. Ковалик, Ж. Колоїз, А. Нелюба, М. Плющ, О. Потебня, Л. Родніна, О. Скляренко, О. Скляренко, С. Смаль-Стоцький, О. Стишов, В. Русанівський, Л. Щерба, Л. Юрчук й ін.); *тексту й текстотворення* (Ю. Арешенков, Ф. Бацевич, Н. Валгіна, М. Вінтонів, І. Гальперін, А. Загнітко, Т. Космеда, І. Кочан, В. Лукін, В. Маслова, Т. Радзієвська, О. Селіванова, К. Серажим, Г. Солганик, О. Чувакіна й ін.); *психології і психолінгвістики*, пов'язані з особливостями *психологічного й мовленнєвого розвитку* підлітків 11–15-ти років (Б. Баєв, Л. Божович, Л. Виготський, В. Вундт, П. Гальперін, М. Жинкін, І. Зимня, Г. Костюк, О. М. Леонт'єв, О. О. Леонт'єв, О. Лурія, С. Рубінштейн й ін.); *теорією мовленнєвої діяльності* з позицій лінгвістичного (Л. Блумфілд, І. де Бодуен де Куртене, В. фон Гумбольдт, О. Потебня, Ф. де Соссюр,

Л. Щерба й ін.), психологічного (Л. Виготський, О. М. Леонтьєв, О. Лурія, С. Рубінштейн й ін.), психолінгвістичного (М. Жинкін, І. Зимня, О. О. Леонтьєв, Ю. Пассов й ін.) підходів; *дидактики*, у яких розкрито суть засадничих для дослідження дидактичних категорій, понять, явищ, процесів, висвітлено специфіку взаємозв'язку навчання, виховання й розвитку особистості (А. Алексюк, Ю. Бабанський, М. Данилов, В. Загв'язинський, В. Краєвський, І. Лернер, М. Махмутов, О. Пометун, Л. Пироженко, М. Скаткін, А. Хуторський й ін.); *лінгводидактики* з проблем удосконалення змісту мовної освіти й оптимізації процесу навчання української мови в закладах загальної середньої освіти на основі різних підходів, принципів, технологій, методів, прийомів, засобів навчання (З. Бакум, О. Біляєв, М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, М. Греб, Т. Донченко, О. Караман, С. Караман, О. Кучерук, І. Кучеренко, Л. Мамчур, В. Мельничайко, Л. Овсієнко, С. Омельчук, М. Пентилюк, К. Плиско, Л. Скуратівський, І. Хом'як, Г. Шелехова, С. Яворська й ін.). Узято до уваги лінгводидактичні ідеї, віддзеркалені в монографіях, докторських і кандидатських дисертаціях З. Бакум, О. Божко, І. Волкової, Т. Донченко, К. Крутій, І. Кучеренко, О. Кучерук, С. Омельчука, Е. Палихати, М. Пігур, Л. Попової, В. Статівки, О. Хоменко, Л. Чемоніної, безпосередньо чи дотично застосовні до досліджуваної проблеми.

Для реалізації поставлених завдань використано такі **методи дослідження**:

– *теоретичні*: вивчення, аналіз та синтез філософської, лінгвістичної, психолого-педагогічної, лінгводидактичної літератури з проблеми дослідження, публікацій у наукових періодичних фахових виданнях, довідкової літератури – для визначення поняттєво-категорійного апарату й обґрунтування теоретико-методологічних засад дослідження; нормативних, організаційно-розпорядчих, інструктивних та методичних документів, документації закладів загальної середньої освіти України, підручників, наукових та навчально-методичних посібників, узагальнення педагогічного досвіду вчителів української мови – для з'ясування сучасного стану теорії і практики навчання словотвірної системи

української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів; теоретичного моделювання – для обґрунтування лінгводидактичних засад навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів;

– *емпіричні*: педагогічне спостереження за освітнім процесом на уроках української мови, анкетування вчителів і учнів, бесіди з ними, консультування педагогів-експериментаторів для виявлення стану розробленості досліджуваної проблеми; педагогічний експеримент (констатувальний етап – для з'ясування готовності вчителів і учнів до навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів; з'ясування рівнів сформованості комплексних словотвірних умінь у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів; формувальний етап – для апробації експериментальної методики; контрольний – для перевірки ефективності розробленої методики); прогнозування результатів експериментального навчання;

– *статистичні*: кількісний і якісний аналіз експериментальних даних для отримання достовірних результатів щодо ефективності розробленої методики наскрізного навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів закладів загальної середньої освіти.

Наукова новизна одержаних результатів дослідження: *вперше обґрунтовано* лінгводидактичні засади навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів закладів загальної середньої освіти; *з'ясовано* змістові характеристики базових понять «словотвірна система», «словотвірні норми», «способи словотворення», «словотвірна зв'язність тексту», «мовна й мовленнєва особистість», «мовленнєва діяльність», «мовленнєвий розвиток», «мовна й мовленнєва рефлексія», «комунікативна компетентність», «мовленнєва компетентність», «діяльнісна компетентність», частину з яких *уточнено й супроводжено* авторськими дефініціями; *окреслено* місце мовленнєвого розвитку в структурі комунікативної компетентності особистості; *визначено й потлумачено*

компоненти навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів; *удосконалено* форми, методи, прийоми, засоби, технології навчання словотвірної системи української мови; *створено* лінгводидактичну модель поетапного навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів; *визначено* критерії та показники рівнів сформованості комплексних словотвірних умінь у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів; *розроблено* методику наскрізного навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів закладів загальної середньої освіти; *запропоновано* трикомпонентну систему словотвірних вправ, спрямовану на інтенсивну мовленнєву практику й орієнтовану на активне опанування учнями словотвірного матеріалу під час навчання всіх розділів шкільного курсу української мови; *подальшого розвитку набули* теоретичні й прикладні аспекти технологічного супроводу навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів закладів загальної середньої освіти.

Практичне значення дослідження. Основні положення й висновки дисертації, авторська методика, розроблені посібники, електронні програмні засоби, вправи і завдання, тести можуть бути використані в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти під час навчання української мови; закладів вищої освіти на заняттях з методики навчання української мови; для створення підручників і навчально-методичних посібників, в організації науково-дослідницької роботи студентів, проведенні педагогічної практики, а також у післядипломній освіті на заняттях зі слухачами курсів.

Достовірність результатів дослідження забезпечено науково-методичною обґрунтованістю вихідних положень з урахуванням сучасних досягнень психологічної, психолінгвістичної, лінгвістичної, дидактичної й лінгводидактичної наук; доцільним використанням теоретичних, емпіричних і статистичних методів, адекватних предметові, меті й завданням дослідження; широким упровадженням розробленої методики в закладах загальної середньої

освіти різних регіонів України; позитивними результатами експериментального навчання; апробацією дослідження на міжнародних, усеукраїнських, регіональних наукових і науково-практичних конференціях, освітніх форумах, семінарах та круглих столах.

Результати дослідження впроваджено в освітній процес Бердянської загальноосвітньої школи I–III ступенів № 11 Бердянської міської ради Запорізької області (довідка № 50 від 21.02.2019 року), Бердянської загальноосвітньої школи I–III ступенів № 16 Бердянської міської ради Запорізької області (довідка № 02/54 від 22.02.2019 року), Комунального закладу «Нікопольська середня загальноосвітня школа I–II ступенів № 11» Нікопольської міської ради Дніпропетровської області (довідка № 45 від 22.02.2019 року), Люхчанської загальноосвітньої школи I–III ступенів Сарненської районної ради Рівненської області (довідка № 82 від 25.02.2019 року), Малинської загальноосвітньої школи I–III ступенів № 3 Малинської міської ради Житомирської області (довідка № 23 від 20.02.2019 року), Малокаратульського навчально-виховного об'єднання «Загальноосвітня школа I–II ступенів – дошкільний навчальний заклад» Переяслав-Хмельницької районної ради Київської області (довідка № 5 від 22.02.2019 року), Переяслав-Хмельницької загальноосвітньої школи I–III ступенів № 2 Переяслав-Хмельницької міської ради Київської області (довідка № 8 від 11.01.2019 року), Пирятинської загальноосвітньої школи I–III ступенів № 4 Пирятинської міської ради Полтавської області (довідка № 4/02-19 від 22.02.2019 року), Піщанського навчально-виховного об'єднання «Загальноосвітня школа I–III ступенів – дитячий садок» Білоцерківської районної державної адміністрації Київської області (довідка № 72 від 23.01.2019 року).

Апробація та впровадження результатів дослідження. Основні положення, аналітичні міркування, представлені в дисертації, було оприлюднено в доповідях і виступах на міжнародних наукових і науково-практичних конференціях: «Лінгвалізація світу» (м. Черкаси, 13–14 травня 2010 р.); «Теоретична і дидактична філологія: надбання, проблеми, перспективи

розвитку» (м. Переяслав-Хмельницький, 17–18 травня 2012 р.); «Текст у сучасному лінгвістичному вимірі» (м. Переяслав-Хмельницький, 18–19 квітня 2013 р.); «Мова – література – культура в контексті національних взаємозв'язків» (м. Бердянськ, 23–24 травня 2013 р.); «Проблемы модернизации образовательного процесса в школе и ВУЗе. Традиции и инновации в педагогике начальной школы» (г. Симферополь, 25–27 сентября 2013 г.); «Формування мовної особистості в багатоступеневій системі освіти: досвід, реалії, перспективи» (м. Івано-Франківськ, 17–18 жовтня 2013 р.); «Теоретична і дидактична філологія: надбання, проблеми, перспективи розвитку» (м. Переяслав-Хмельницький, 2–3 жовтня 2014 р.); «Багатоманітність культур як педагогічна проблема» (м. Бердянськ, 17–18 вересня 2015 р.); «Economics, management, low: socio-economic aspects of development» (Italy, Roma, January 29, 2016); «Теоретична і дидактична філологія: надбання, проблеми, перспективи розвитку» (м. Переяслав-Хмельницький, 6–7 жовтня 2016 р.); «Сучасні стратегії педагогічної освіти в контексті розбудови суспільства сталого розвитку та концепції нової української школи» (м. Київ, 2–3 листопада 2017 р.); «Science and education: trends and prospects» (United States of America, Taunton, February 23, 2018); «Професійна освіта в Україні та світі в контексті імплементації Закону України «Про вищу освіту» (м. Переяслав-Хмельницький, 24–25 травня 2018 р.); «Problems of the development of modern science: theory and practice» (Spain, Madrid, 28 April, 2018); «Теоретична і дидактична філологія: надбання, проблеми, перспективи розвитку» (м. Переяслав-Хмельницький, 4–5 жовтня 2018 р.); «Мова і соціум: етнокультурний аспект» (м. Бердянськ, 18–19 жовтня 2018 р.); «Передові технології реалізації освітніх ініціатив» (м. Переяслав-Хмельницький, 5 лютого 2019 р.); *усеукраїнських наукових і науково-практичних конференціях: «Актуальні проблеми шкільної та вишівської лінгводидактики: реалії та перспективи. Доробок наукової школи М. І. Пентилюк»* (м. Херсон, 7–8 квітня 2011 р.); «Лінгвістика наукового тексту: теорія і методика» (м. Херсон, 13–14 жовтня 2011 р.); «Актуальні проблеми культури української мови і мовлення» (м. Острог, 1–2 листопада 2012 р.);

«Образне слово Луганщини» (м. Луганськ, 10–11 квітня 2014 р.); «Актуальні проблеми культури української мови і мовлення» (м. Острог, 6–7 листопада 2014 р.); «Українська культура XX–XXI століття: екзистенційний, компаративний та гендерний аспекти» (м. Одеса, 7–8 листопада 2014 р.); «Розвиток національно-мовної особистості в умовах неперервної освіти: надбання, реалії, перспективи» (м. Умань, 22–23 жовтня 2015 р.); «Актуальні проблеми культури української мови і мовлення» (м. Острог, 5–6 листопада 2015 р.); «Актуальні проблеми лінгводидактики: реалії та перспективи» (м. Херсон, 7–8 квітня 2016 р.); «Педагогічна спадщина В. О. Сухомлинського – джерело формування українськомовної особистості» (м. Умань, 28 вересня 2016 р.); «Розвиток національно-мовної особистості в умовах неперервної освіти: надбання, реалії, перспективи» (м. Умань, 10–11 листопада 2016 р.); «Формування мовної особистості в умовах реалізації концепції Нової української школи» (м. Київ, 29 травня 2018 р.); «Українська та іноземні мови в початкових класах: актуальні проблеми й інноваційні технології навчання» (м. Кам'янець-Подільський, 28 березня 2018 р.); «Гуманна педагогіка у процесі особистісного розвитку дитини» («Лицар гуманної педагогіки – Василь Олександрович Сухомлинський»)» (м. Умань, 21 лютого 2018 р.); «Проблеми дитинства в контексті сучасної педагогіки» (м. Дрогобич, 26–27 квітня 2018 р.); *міжнародному освітньому форумі* «Особистість в єдиному освітньому просторі» (м. Запоріжжя, 7–18 квітня 2014 р.); *круглих столах*: «Методика навчання української мови в системі компетентнісної освіти» (м. Київ, 25 лютого 2013 р.); «Урок української мови в системі компетентнісної освіти» (м. Київ, 28 березня 2014 р.); «Сучасні підходи до навчання української мови і літератури в школі» (м. Київ, 19 березня 2015 р.); «Оцінювання навчальних досягнень з української мови учнів ЗНЗ» (м. Київ, 17 березня 2017 р.); «Актуальні проблеми компетентнісно орієнтованого навчання української мови в сучасних закладах освіти» (м. Київ, 16 березня 2018 р.); «Концептуальні засади компетентнісного навчання української мови» (м. Київ, 15 березня 2019 р.).

Публікації. Основний зміст дисертації викладено в 48 наукових працях, із них 2 монографії (1 – одноосібна, 1 – у співавторстві, видана за кордоном), 8 навчальних і навчально-методичних посібників (7 у співавторстві), 2 електронних програмних засоби (у співавторстві); 36 статей у наукових журналах і збірниках наукових праць, зокрема: 18 – в українських фахових виданнях (1 у співавторстві), 5 – у виданнях Білорусі, Великобританії, Італії, Іспанії, США; 10 публікацій апробаційного характеру в збірниках конференцій, науково-методичних журналах України (1 у співавторстві), 3 – додатково відображають наукові результати дисертації.

Особистий внесок автора в публікаціях зі співавторами. У посібникові *«Сучасна лінгвістика»* розроблено такі теми: «Семантичний аспект вивчення слова. Значеннєве і смислове сприймання слова», «Метафоризація як засіб розширення семантики слова. Структура значення знака»; *«Українська мова. Тренувальні тестові завдання»* – «Будова слова. Словотвір», «Самостійні частини мови», «Службові частини мови», «Синтаксис словосполучення», «Синтаксис простого речення. Розділові знаки в простому реченні», «Синтаксис складного речення. Розділові знаки в складному реченні», «Складне синтаксичне ціле. Абзац. Актуальне членування речення», «Стилі мовлення, їх основні ознаки, функції. Норми сучасної української літературної мови. Засоби стилістики»; *«Українська лінгвістика»* – «Напрями лінгвістичних досліджень», «Фонетика і фонологія», «Лексикологія. Розділи лексикології», «Морфологія», «Синтаксис», «Семіотика і семасіологія»; *«Сучасна українська літературна мова»* – «Синтаксис простого речення. Інтонування та основні пунктограми в простому реченні», «Синтаксис складного речення. Основні пунктограми в складному реченні», «Схеми синтаксичного та пунктуаційного аналізу»; *«Педагогічна практика студентів-філологів: методичні вказівки до проведення педагогічних практик»* – опис загальних положень педагогічних практик та практичні рекомендації щодо організації педагогічної навчально-виробничої практики в закладах загальної середньої освіти; *«Освітологія»* – «Вступ до освітології», «Філософія освіти», «Історія освіти», «Соціологія

освіти», «Культурологія освіти»; *«Український синтаксис: практичний комплекс»* – «Другорядні члени речення», «Односкладні речення», «Словаречення. Неповні речення», «Порядок слів у реченні», «Відокремлені та уточнювальні члени речення», «Вставні і вставлені конструкції», «Звертання», «Складносурядні речення», «Складнопідрядні речення», «Безсполучникові складні речення», «Складні багатокomпонентні речення». У науковій статті *«Мовна й мовленнєва особистість: проблема дефініцій»* та статті апробаційного характеру *«Формування інформаційної культури школярів засобами медіаосвіти в позанавчальній діяльності»* здобувачеві належить виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. В електронному програмному засобі *«Дистанційний курс підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання»* – розроблення теоретичного, а в електронному програмному засобі *«Українська мова: тренажерний комплекс»* практичного матеріалу до тем «Фонетика. Орфоепія. Орфографія», «Графіка. Орфографія», «Склад лексики сучасної української мови з погляду її походження, функціонування, вживання», «Слово і його лексичне значення. Відношення між словами в семантичному полі», «Будова слова. Словотвір. Орфографія», «Самостійні частини мови».

Результати захищеної у 2005 році дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова) з теми «Стилістичний аналіз складних синтаксичних конструкцій як засіб удосконалення граматичного ладу мовлення учнів 7–9 класів» у тексті докторської дисертації не використано.

Структура й обсяг дисертації. Робота містить вступ, п'ять розділів, висновки, список використаних джерел, що містить 597 найменувань, із них – 26 іноземні, додатки. Повний обсяг дисертації становить 542 сторінки (із них 453 сторінки основного тексту). Робота має 27 таблиць, 33 рисунки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ СЛОВОТВІРНОЇ СИСТЕМИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ З МОВЛЕННЄВИМ РОЗВИТКОМ УЧНІВ 5–9 КЛАСІВ

1.1. Слово, мова, мовлення, розуміння як об'єкти теоретичного аналізу у філософії

Методологічним підґрунтям навчання української мови в закладах загальної середньої освіти в цілому та розроблення ефективної методики наскрізного навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів зокрема є лінгвофілософські праці про суть і природу мови та її взаємозв'язки з мисленням, мовленням, буттям, життєвим досвідом людини, соціумом, комунікацією, грою, й відіграють важливу роль у формуванні всебічно розвиненої особистості, відповідального громадянина своєї країни.

Аналіз проблеми розпочнемо з огляду визначальних для дослідження концепцій зарубіжних лінгвофілософів.

Інтерес до слова як визначальної одиниці мови, проблемних питань розуміння, тлумачення й інтерпретації його в мовленні супроводжував усю історію розвитку філософської думки. Ці питання стосуються: 1) пізнання, коли мова йде про причиново-наслідкові зв'язки, мотиви поведінки людини, ситуації; 2) комунікації, коли мова йде про повідомлення. Перше – предмет вивчення *гносеології* (теорії пізнання), друге з античності вивчає *герменевтика* (теорія розуміння). Ідеї філософів утілено в концепціях, кожна з яких так чи так акцентує увагу на тому, що людина не в змозі вповні досягнути глибинну природу й унікальну суть мови.

Такими є філософські *концепції Платона* щодо статусу мови та мовних знаків, яку викладено в діалозі «Кратил». Зокрема філософ зазначає, що речі виникають самі собою безвідносно до своєї суті [Платон, 1990, с. 617]; людина,

яка називає річ, відтворює образ імені, властивий кожній речі, з огляду на її суть, а не зовнішні властивості [там само, с. 621]; ім'я зображує дійсність, як і картина [там само, с. 669]; будь-яке зображення вимагає своїх засобів [там само, с. 662], тобто матеріального втілення. Платон відстоював дві концепції: перша – *ім'я лише вказує на річ (є її знаком)*; друга – *ім'я позначає суть означуваної ним речі*.

Матеріальним втіленням мови є, за Аристотелем, *звукові знаки*: буква – неподільний звук; склад, зв'язка і член – незначущі звуки; ім'я, дієслово – звуки складні значущі; іменні й дієслівні відхилення (категорії) – звуки складні значущі; висловлення – звук складний, значущий і такий, частини якого самі собою значущі; висловлення єдине, але має два смисли: позначення чогось одного і сукупності множин [Аристотель, 1993, с. 667–668]. «Що стосується мовлення, то над ним важливо трудитися в частинах, позбавлених дій і не визначних ні за характером, ні за думками; і навпаки, занадто блискуче мовлення затуляє собою й характери, й думки» [там само, с. 675–676]. *Філософська концепція Аристотеля* полягає в тому, що *будь-який звуковий знак є довільним, однак забезпечує успішне мовлення лише за уважного ставлення мовця до його вибору*.

П. Абеляр уважав, що вимовлене слово не виступає поза свідомістю мовця і слухача, а виявляє себе у сфері пізнання, відтворюючи певний концептуальний світ співрозмовників. «Коли ми говоримо, що вимовлене щось означає, то ми не хочемо, щоб це було зрозуміло так, начебто ми надаємо тому, чого не існує, певної форми, яку ми називаємо значенням, але, радше, розуміння, що ґрунтується на мовленому, ми сприймаємо як концепт (conceptus) в душі слухача» [Абеляр, 2010, с. 250], «мовлення є значущим, оскільки воно означає лише одне з того, з чого «схвачуються» поняття» [там само]. Концепт філософ-схоласт розумів як зв'язок предметів (речей) та висловлень про них, а також як потлумачення (усвідомлення, схоплення, відтворення й ін.) смислів слів, які можуть мати безліч значень, як мовцем, так і

слухачем. *Філософська концепція П. Абеляра* полягає в тому, що *будь-яке вимовлене слово є концептом*.

В. Оккам та Д. Скотт, філософи-схоластики, уважали, що наукою про мову є логіка. З погляду У. Оккама користь логіки двобічна: з одного боку, вона дає можливість розмежовувати істинні й хибні висловлення, з іншого, навчає способам ведення дискусії, а оскільки всі аргументи є сукупністю висловлень, а висловлення – термінів (слів), і ті, й ті поділяв на ментальні (поняття), вимовлені (слова) і письмові (записані слова). Поняття (conceptus) у цій схемі є природніми знаками, тому що однакові в усіх людей і народів, а слова (усні чи письмові) – довільно встановлені знаки, а тому різні в усіх народів. У. Оккам підкреслював, що слова потрібні для висловлення понять, які самі собою висловлені бути не можуть, при цьому слова ніби підпорядковані поняттям за допомогою знаків [Оккам, 2002, с. 16–17]. За Д. Скоттом, у кожному предметі (речі) можна побачити інформаційні аналоги відповідних сутностей, тобто смисли. Так, будь-який предмет пізнання є для людини полем смислів, пізнаючи які, вона переходить з одного рівня на інший, актуалізуючи те, що на попередньому рівні було недоступне. Кожний новий рівень містить нові типи об'єктів-смислів, пробуджує нові типи актуалізації. Однак на вищому рівні реальності філософ визнає обмежені можливості людського розуму [Скотт, 2001, с. 373, 424, 436]. Відмінності у поглядах Д. Скотта та В. Оккама полягають в умовиводах: у Д. Скотта – індуктивний, у В. Оккама – дедуктивний. *Філософська концепція В. Оккама, Д. Скотта* полягає в тому, що *кожне слово є знаком, що втілює унікальне для кожної людини поняття*.

Дж. Локк акцентує увагу на природі знаків, які «розум використовує для розуміння речей чи передачі своїх знань іншим» [Локк, 1985, с. 324]. Він підходить до розгляду мови з позицій її «користі», тобто прагматичної суті. Відомий представник емпіризму і лібералізму у філософії розглядає слова, як: знаки, необхідні для спілкування [там само, с. 461]; чуттєві знаки ідей тієї людини, яка їх використовує [там само, с. 462]; у кожної людини слова означають ті ідеї, які в неї є, і які вона хотіла б висловити ними [там само,

с. 463]; люди часто ототожнюють слова з ідеями «в умі» інших людей [там само, с. 463]; слова означають реальні дії [там само, с. 464]; слова від частого вживання легко викликають ідеї [там само, с. 464]; слова часто вживають без значень [там само, с. 465]; значення слів цілком довільне [там само, с. 465]. Однак учення Дж. Локка має слабкі позиції щодо розуміння: якщо слова є втіленням ідей конкретної людини, то як їх можуть збагнути інші? Послідовником ідей Дж. Локка є Д. Юм, який відстоював позиції, що думка (ідея) зазнає віддзеркалення в слові через відчуття. Шотландський філософ наголошує, що, якими б блискучими не були фарби поезії, вона «ніколи не зобразить природу так, щоб ми сприйняли опис за справжній пейзаж. Найживіша думка поступається найслабшому відчуттю» [Юм, 1995]. А політ думки, хоча й безкрайній, в реаліях обмежений відчуттями й досвідом людини. У *філософській концепції Дж. Локк* відстоює позицію про те, що значеннями слів є ідеї, а *Д. Юм* доповнює її й зазначає, що *ідеї ґрунтуються на чуттєвому досвіді людини*.

I. Кант вважав мову найкращим засобом розуміння не лише інших, а й самого себе, адже «мислити – означає говорити з самим собою (індіанці на Таїті називають мислення мовленням в животі), значить внутрішньо (через репродуктивну уяву) чути себе самого» [Кант, 1966, с. 430]. Однак, як стверджує німецький філософ, зрозуміти інших складніше: буває так, що люди, які говорять однією мовою, не можуть зрозуміти інших через те, що мають різні поняття про одні й ті самі предмети (явища, процеси), а з'ясовують це тоді, коли кожний починає діяти згідно з власним переконанням про суть поняття [там само]. Основою *філософської концепції I. Канта* є ідея про те, що *мова – віддзеркалення думок людини*.

Підґрунтям *концепції В. фон Гумбольдта* є міркування про те, що в нерозривному *взаємозв'язку* перебувають: *природна мова й мислення* (вимовлене слово – втілення думки, написане – втілення звуку [Гумбольдт, 1985, с. 404]); *мова закріплює за звуками світ думок* [там само, с. 405]); *мова й світобачення* (різниця між мовами це дещо більше, ніж знакові відмінності:

слова і форми слів утворюють поняття, які насправді є різними за світосприйманням [там само, с. 370]); *характер мови й характеру народу* (мова віддзеркалює колективний досвід народу [там само, с. 379]); *мови і діяльності* (мова є продуктом діяльності (energia) [Гумбольдт, 1984, с. 70]).

У процесі створення нової логіки висловлень Г. Фреге вперше розмежував знак, значення, смисл і уявлення: *знак* – слово, словосполучення чи графічний символ; кожний знак має *значення* (об'єкт, словесно зафіксований у свідомості людини) і *смисл* (думка, наявна в слові, оформлена різними способами); якщо людина розуміє смисл висловлення, то це не означає, що вона розуміє значення кожного слова; інколи слова, що мають одне й те саме значення, у висловленні набувають зовсім іншого смислу [Фреге, 1997, с. 26]; *уявлення суб'єктивні*, різні в кожного, тому існує безліч уявлень, пов'язаних з одним і тим же смислом [там само, с. 27]. Мова специфічно не пристосована передавати об'єктивні уявлення людини про світ. Суголосною була й логіко-філософська позиція Б. Рассела. Британський філософ і логік стверджував, що мова вводить нас в оману за допомогою словника і синтаксису; ми повинні бути обережними, якщо не хочемо, щоб наша логіка вела нас до хибної метафізики [Рассел, 1998, с. 25]; існує не одне відношення значень між словами і тим, що вони позначають, а безліч, і всі вони мають різні логічні типи; мова не може зберегти розмежування типів між відношеннями і їхніми термінами [там само, с. 27]. *Концепції Г. Фреге, Б. Рассела* орієнтовані на *логічне підґрунтя філософії мови*; автори їх вважають, що *природна мова – неточний і приблизний засіб висловлення думок*.

Засновник феноменології Е. Гуссерль уважав мову віддзеркаленням і засобом формування світосприймання людини. Філософ увів поняття «ноесиса» (переживання свідомості поза усвідомленням буття) й «ноеми» (реального переживання свідомості, якому властивий смисл, що може змінюватися від ноєми до ноєми, тобто від сприймання до сприймання одного й того самого предмета) як складників судження, оскільки саме в них сконцентровано підсумки пізнавальної діяльності людини. «Вимовлені слова, – зазначав

Е. Гуссерль, – можуть бути висловленнями лише тому, що виражають властиве їм значення. ... Вираження – форма примітна; вона дає можливість прилаштувати під себе під будь-який “зміст” (ноематичне “ядро”), підіймаючи той до царства “логоса”, до царства понятійного, тобто “всезагального”» [Гуссерль, 2009, с. 386]. Тобто саме ноема дає людям можливість розуміти одне одного, ідентична для всіх, хоча різноаспектна в кожного. Згідно з *філософською концепцією Е. Гуссерля мова є результатом феноменологічного суб’єктивного мислення і засобом формування життєвого досвіду людини.*

У філософській концепції М. Гайдеггера мова і мовлення нерозривно пов’язані з буттям. Філософ акцентує увагу на тому, що екзистенційно-онтологічним фундаментом мови є мовлення [Хайдеггер, 2003, с. 188]; мовлення є артикуляцією розуміння [там само]; розуміння буття-в-світі виявляє себе як мовлення [там само]; значуще ціле розуміння бере слово [там само]; до значень приростають слова [там само]; словоречі не забезпечені значеннями [там само]; поза-вимовленість мовлення – це мова [там само]; значення є фундаментально можливим буттям слова і мови [там само, с. 109]. За М. Гайдеггером, слухання мови є передумовою для говоріння, інакше останнє буде безглуздим; не менш важливим є й мовчання, яке артикулює розуміння і є підґрунтям уміння слухати. За своєю суттю мовчання, слухання й говоріння є процесами позначення буття. Провідною у *філософській концепції М. Гайдеггера* є думка про те, що в мові й мовленні сконцентровано *суть буття людини.*

Мова, за Г.-Г. Гадамером, – це універсальне середовище, у якому виникає розуміння. Тобто Г.-Г. Гадамер, як і М. Гайдеггер, трактує її не як засіб обміну інформацією, а як встановлення взаєморозуміння, яке, своєю чергою, забезпечує єдність думки співрозмовників у процесі діалогу (з людьми, речами, явищами, культурою тощо), що свідчить про комунікативний характер розуміння. «Спостерігати це можна на зміні поколінь. Кожного разу, коли історія вдягає чоботи-скороходи ..., виникають явні ознаки нової мови. ... Разом з новими поглядами зароджується і оформлюється і нова мова. Нова мова

вносить перешкоди у взаєморозуміння. Але в процесі комунікації вони усуваються» [Гадамер, 1991, с. 49]. Ідеї класика філософської герменевтики **Г.-Г. Гадамера** вирости в концепцію, яка полягає у зв'язку мови й комунікації, мови й розуміння, мови й діалогу, тобто мова є діалоговим, комунікативним середовищем для розуміння одне одного.

З опертям на філософські концепції Е. Гуссерля й М. Гайдеггера Ж.-П. Сартр у власній концепції ключовою визначає проблему Іншого, того, хто докорінно заперечує його власний досвід. Причому Інший посідає привілейоване місце – організує простір, стає стрижнем внутрішнього всесвіту й викликає дезорганізацію його власника. Французький філософ розрізняє буття-в-собі, буття-для-себе й буття-для-іншого. Тією мірою, якою людина приймає своє буття-для-іншого, вона приймає себе як цінність [Sartre, 1966, с. 436]. Стосовно до мови Ж. П. Сартр висловив позицію, що вона «не є феноменом, доданим до буття-для-іншого; вона і є від самого початку буттям-для-іншого» [Sartre, 1966, с. 439]; під мовою він розуміє «будь-який феномен висловлення, а не лише членороздільне слово, яке вже є похідним і вторинним способом висловлення» [там само]. Суть *філософської концепції* засновника діалектичного екзистенціалізму **Ж.-П. Сартра** полягає в тому, що мова віддзеркалює ставлення однієї людини до іншої.

Л. Вітгенштейн запропонував теорію, стрижнем якої є осмислення природи взаємозв'язків мови, світу, способу життя і поглядів людини на світ. У «Логіко-філософському трактаті» роздуми представника аналітичної філософії подано в особливій манері, незвичній стилістиці й формі – сукупності афоризмів, які сам автор «назвав родзинками, вийнятими з кексу, іронічно відмітивши при цьому, що із самих родзинок кексу не спечеш» [Вітгенштейн, 1994, с. 19]. За Л. Вітгенштейном, «Ім'я означає об'єкт. Об'єкт є його значення» [там само, п. 3.203., с. 12]; «Імена мають значення, а елементарні речення смисл» [там само, п. 6. 124., с. 62]; «Тільки речення має смисл; тільки в контексті речення ім'я має значення» [там само, п. 3.3., с. 13]; «Для того, щоб упізнати символ в знакові, ми повинні ураховувати осмислене вживання» [там

само, п. 3.326., с. 16]; «Значення слова є спосіб його вживання» [там само, п. 61, с. 331]; «Мова – це інструмент. Її поняття – інструменти» [там само, п. 569, с. 236]; «Поняття ведуть нас до досліджень. Вони віддзеркалюють наш інтерес і скеровують його» [там само, п. 570, с. 236]. Л. Вітгенштейн вводить у обіг поняття «мовної гри», однак не подає дефініції, а, за його допомогою, лише демонструє мінливість і різноманітність мови: «Термін “мовна гра” має підкреслити, що говорити мовою – компонент діяльності чи форма життя» [там само, п. 23., с. 90]. Навіть з опертям на незначну кількість процитованих афоризмів можна простежити *філософську концепцію Л. Вітгенштейна* щодо значення слова, яке можливо визначити з опертям на його вживання, а не абстрактний зв'язок між реальністю й мовою; значення слів не закріплені, не обмежені й мають вияв лише в соціальному контексті, саме тому люди можуть розуміти одне одного.

К.-О. Апель переконаний в тому, що мова є засобом інтерсуб'єктивного взаєморозуміння й водночас тлумачення світу. Філософ доводить, що «ніхто не може лише “розуміти”, не припускаючи водночас певного знання речей в сенсі можливого “пояснення”» [Апель, 2001, с. 129]. Складно не погодитися й з його твердженням про те, що для обґрунтування власних суджень людина має брати участь в дискусії, у якій аргументування висловлень можливе лише за допомоги засобів мови з опертям на наявні знання [там само, с. 194–195]. Згідно з ученням німецького ученого-філософа інтерсуб'єктивне спілкування буде успішнішим, якщо учасники знатимуть правила та діятимуть у межах їх, тобто матимуть приблизно однаковий рівень знань для здійснення повноцінної комунікації. Смысл *філософської концепції К.-О. Апеля* – мова за природою є *інтерсуб'єктивною, колективно-феноменологічною*.

Ю. Хабермас розглядає й тлумачить мову у двох аспектах (модусах): як явище (доступне для спостереження) і як об'єктивоване значення (доступне для розуміння). Перший модус філософ розглядає як когнітивне, некомунікативне вживання мови, що має *одне* фундаментальне відношення – між реченнями і чимось, що існує у світі, про що йдеться в цих реченнях; другий – мова слугує

для досягнення взаєморозуміння з іншою людиною – у такому випадку існує три види відношень: висловлюючи *свою* думку, мовець налагоджує комунікацію з *іншим* членом тієї ж мовної групи і говорить йому про *щось*, що існує у світі [Хабермас, 2001, с. 39]. Перший – природний модус мови, другий – комунікативний, який, за використання першого (природного), сприяє досягненню взаєморозуміння. *Філософська концепція Ю. Хабермаса* полягає в тому, що будь-які дії, вчинки, переживання людей зазнають вербалізації в процесі комунікації, тобто *мова є засобом комунікації*.

Французький філософ Ж.-Ф. Ліотар, услід за Л. Вітгенштейном, застосовує концепцію мовних ігор як методологію дослідження легітимації (обґрунтування) знань, проводить паралелі між мовною грою та грою в шахи і висловлює спостереження з приводу правил: правила є предметом угоди між гравцями; якщо немає правил, то немає й гри; навіть незначна зміна правила змінює природу гри [Ліотар, 1998, с. 32]. Це останнє спостереження є основою концепції Ж.-Ф. Ліотара: «говорити означає боротися – в сенсі грати; мовні акти засвідчують спільне протиборство (агоністику). Це зовсім не означає, що грають тільки для того, щоб виграти. ... Безперервне вигадування зворотів, слів, смислів дарує велику радість, а на рівні мови – це те, що розвиває мову» [там само, с. 32]. При цьому вчений акцентує увагу й на мовній прагматиці [там само, с. 29] та характері соціальних зв'язків, зумовлених певними мовними прийомами [там само, с. 33–34]. *У філософській концепції Ж.-Ф. Ліотара будь-який соціальний зв'язок – це агоністика мовних ігор, регульованих певними правилами*.

Згідно з концепцією англійського логіка й філософа Дж. Остіна мова має діяльнісну природу, за якої основною одиницею комунікації виступає не висловлення, а мовленнєвий акт, що має три рівні – локуція, ілокуція й перлокуція. Дж. Остін не подає дефініції цих понять, наводить лише приклади: «Дія (А), чи Локуція: Він сказав мені: «Стріляй в неї!»...; Дія (В), чи Ілокуція: Він наполіг на тому (чи порадив, наказав тощо), щоб я застрелив її...; Дія (С.а), чи Перлокуція: Він переконав мене застрелити її...; Дія (С.б), чи Перлокуція:

Він змусив мене (досягнув того, що...) застрелити її» [Остин, 1999, с. 89]. З опертям на приклади читач має зрозуміти, що локутивний акт – вербально оформлене висловлення; ілокутивний – цілеспрямованість висловлення; перлокутивний – досягнення певного результату. Ідеї Дж. Остіна продовжив розвивати філософ-аналітик Дж. Сьорль. Зокрема, він зазначає, що Дж. «Остин пропонує свої категорії певною мірою гіпотетично, радше, як основу для подальших обговорень... Ці категорії є прекрасним відправним пунктом для обговорення, але вказана таксономія має бути серйозно переглянута, оскільки в деяких моментах вона недосконала» [Серль, 1986, с. 177–178]. Зокрема він класифікував ілокутивні акти, їхні лінгвістично значущі параметри та виокремив поняття непрямого мовленнєвого акту, смисл якого можна визначити з опертям на підтекст. Описово-аналітична *філософська концепція Дж. Остіна* та *Дж. Сьорля* полягає в тому, що *мова координує процеси породження мовлення й цілепокладання; мовленнєві акти можуть бути успішними й неуспішними, прямими й непрямими.*

Складність філософської концепції М. Фуко полягає в тлумаченні зв'язків висловлення й мови, значення висловлень та послідовності їх, висловлення й дискурсу тощо. М. Фуко розглядає дискурс: як особливий вид спілкування; спосіб світобачення, розуміння дійсності, якому властиве несвідоме віддзеркалення передумов і настанов, зумовлених попереднім життєвим і соціальним досвідом людини; оболонку і межі висловлення, яке, своєю чергою, визначає як «атом дискурсу» [Фуко, 2014, с. 161]; точку перетину мови й панівної ідеології, що децентрує суб'єкта, носія мови. Ключовою у *філософській концепції М. Фуко* є позиція: *мова – засіб функціювання суспільно-владних відносин між людьми.*

Концепція Ж. Дерріди, презентована дослідником у праці «Differance», пропагує розрізнення індивідуальних авторських намірів, втілених у тексті за допомогою знаків, які відсилають нас до інших знаків і текстів, тобто, в підсумку, пізнання життя й світу є «суцільним текстом». Зокрема французький філософ зауважує: «Ми пропонуємо або присвоюємо знаки: ми виробляємо

знаки. Знак, таким чином, є відкладеною, відтермінованою присутністю. ...; рух знаків відкладає момент зустрічі з власне річчю, момент, коли ми можемо цю річ взяти в руки ... або якимось іншим способом отримати відчуття справжності. Те, що я тут описую, є структура знаків в її класичній інтерпретації, необхідній мені для того, щоб визначити ... процес означення (signification) як *differance*, в цьому випадку, у формі часових орієнтирів. Це класичне тлумачення передбачає, що знак (який відкладає присутність) може бути зрозумілий тільки на основі присутність (яка його й відкладає) і тільки завдяки цій відкладеній присутність (що є в даному випадку істинним об'єктом сприймання)» [Деррида, 1999, с. 134]. *Філософська концепція Ж. Дерриду* полягає в тому, що *знаки не мають значення, вони постійно зазнають трансформації під впливом нових конфігурацій умов їхнього сприймання / вживання з опертям на досвід і відчуття людини.*

Першорядними для нашого дослідження є й концепції вітчизняних лінгвофілософів.

У концепції Г. Сковороди мова тісно пов'язана з мисленням. Механізм зв'язку мови та мислення він порівнював із механізмом годинника: «Думка рухає болото твого язика, і вона ото й говорить ним, але не болото. Це так, як молоток годинника на башті б'є: виходить із нутра годинникової машини побуджувальна сила, яка приводить в рух нечутливий молоток» [Сковорода, 1994, т. 1, с. 193]. Філософ також розмежовує зовнішню і внутрішню форми слова й показує, що їхня природа є різною: «Ах, не називай фарбу образом, вона лиш тінь в образі, а сила й серце є малюнок, тобто нематеріальна думка й таємні начерки, до яких фарба то пристає, то відстає так, як тінь до своєї яблуні, і фарба є наче плоть, а малюнок – як кість у тілі. Через те той, хто не розуміє малюнок, не накладе фарбу. ... А фарби, то приліпившись до них, то, відійшовши від них, прибирають із виду образ їх, але не відбирають вічного буття так, як зникаюча тінь яблуні не руйнує яблуні» [Сковорода, 1994 а, т. 2, с. 143]. *Філософська концепція Г. Сковороди* полягає в тому, що *мова тісно пов'язана з мисленням; словесний (мовний) знак має матеріальну природу,*

однак значення його є нематеріальним, духовним, мінливим, як «малюнок у фарбах своїх» [Сковорода, 1994 а, т. 2, с. 142].

У контексті нашого дослідження особливої ваги набувають думки лінгвіста й філософа О. Потебні, зокрема: мова «кожного разу знову виникає в думці, оживає в мовленні й розумінні, відповідно цілком переходить в суб'єкт» [Потебня, 1999, с. 30]; «На пам'яті історії людина завжди будує мову на даній вже основі; не виходячи за межі аналогії з колишнім, вона видозмінює слова у вживанні, а не винаходить їх. ... Тим не меш, оскільки кожна особа нарідно і потім безперервно діє на мову, то кожне покоління змінює її якщо не в словах і формах, то в їхньому вживанні» [там само, с. 31]. У слові О. Потебня виокремлює три елементи: зовнішню форму слова (єдність звукової і словесної форми), внутрішню (образ чи сукупність образів) й значення (ідею, думку, виведену з конкретної смислової ситуації, мовного оточення, в якому перебуває слово) [там само, с. 229]. Потебнянській лінгвофілософській концепції характерний такий постулат: *мова – інструмент мислення і пізнання світу: пізнання – це творча діяльність, що організовує думку; думка полягає в мові (слові); значення слова мінливе, кожна людина вкладає в нього неповторний зміст.*

Провідна ідея *концепції Д. Овсянико-Куликовського* в тому, що природна мова має психологічну природу (мислення оперує не «чистими» поняттями й уявленнями, а поняттями-словами і уявленнями-словами; відповідно, будучи складниками чи «механізмами» понять і уявлень, це не прообрази, а образи-слова [Овсянико-Куликовский, 1914, с. 94]; слово – складний психічний процес, що називають думкою, потребує асоціацій і апперцепції [там само, с. 56]; *нерозривно пов'язана з мисленням* (мова – це не лише засіб передачі думки, а передусім – знаряддя мислення [там само, с. 22]); *розуміння є творчим актом* (засвоєння й розуміння ... – процеси думки зовсім не пасивні: вони потребують певної творчості [там само, с. 89]).

Проілюструємо кожну вищезазначених концепцій прикладами завдань під час вивчення учнями основної школи словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком їх.

А. І. Прочитайте тексти. З'ясуйте, про що в них йдеться. Виконайте післятекстові завдання.

Первістком міського пасажирського транспорту вважають *конку*.



Мешканці Львова почали користуватися нею у 1879 році. Кінно-трамвайне господарство налічувало тоді 54 вагони, 150 коней, а довжина двох маршрутів становила 5,8 кілометра. У 1891 році відкрився рух на двох кінних залізницях по Хрещатику і Великій Васильківській у Києві. Перший в Україні й Росії електричний трамвай було пущено в Києві у травні 1892 року. Лінія завдовжки 1,5 кілометра пролягла між Подолом – Олександрівською площею і Хрещатиком. Два вагони курсували одноколійкою. Дещо згодом електричні трамваї з'явилися у Львові (1894 року) та в Дніпропетровську (1897 року). Перший метрополітен в Україні було збудовано в Києві. Будівництво розпочалося в 1949 році, а першу дільницю (Святошинсько-Броварську лінію) від станції «Вокзальна» до станції «Дніпро» довжиною у 5,2 кілометра введено в дію 1960 року (З кн. «Секрети твого успіху»)

Конка – лівий рукав Дніпра у його нижній течії в Херсонській області.



Протікає в плавнях у межах Олешківського та Голопристанського районів Херсонської області. Витік із Дніпра розташований навпроти селища Придніпровське Білозерського району. Неподалік впадання до Дніпровського лиману на Конці розташовані острови Гапський та Круглий. Останній ділить річище на Стару Конку та Нову Конку (З енциклопедії).

II. ► З'ясуйте за словником значення й спосіб творення позначеного курсивом слова. Замініть його синонімічним словом чи словосполученням. Чи можлива така заміна в обох текстах? Доведіть думку.

► З'ясуйте за словником значення й спосіб творення підкресленого слова. Якщо в словникові слово не зафіксоване, як можемо здогадатися про його значення?

► Які слова в тексті звучать і написані однаково? Як вони називаються? Унаслідок яких процесів виникають такі слова? Як слухач / читач має здогадатися саме про те значення, якого надав їм автор висловлення?

Під час виконання завдань учні:

– з'ясовують зміст слова *конка* – предметний – з опертям на ілюстрацію (за Платоном: *ім'я лише вказує річ*) та понятійний (за Платоном: *ім'я позначає суть означуваної ним речі*; за Потебнею: *мова – інструмент мислення і пізнання світу*);

– можливість (у першому тексті), неможливість (у другому) заміни синонімічним словом чи словосполученням (за Аристотелем: *будь-який звуковий знак є довільним, однак забезпечує успішне мовлення лише за уважного ставлення мовця до його вибору*; за Абелярмом: *будь-яке вимовлене слово є концептом*; за Оккамом, Скоттом: *кожне слово є знаком, що втілює унікальне для кожної людини поняття*; за Овсянико-Куликовським: *мова має психологічну природу; нерозривно пов'язана з мисленням; розуміння є творчим актом*);

– з'ясовують, що словник не фіксує слова *кінно-трамвайний*, роблять спробу визначити значення його з опертям на складники слова і власний життєвий досвід (за Локком, Юмом: *значеннями слів є ідеї, які мають опертя на досвід людини*; за Кантом: *мова є віддзеркаленням думок людини*; за Сквородою: *мова тісно пов'язана з мисленням; словесний (мовний) знак має*

матеріальну природу, однак значення його є нематеріальним, духовним, мінливим);

– устанавлюють, що в контексті слово і його складники актуалізовані лише в одному значенні (Вітгенштейн: *вживання слова визначає його значення; значення слів не закріплені, не обмежені й мають вияв лише в контексті*).

Б. І. Прочитайте текст. Про що в ньому йдеться? Виконайте післятекстові завдання.

ПАРТІЯ В ШАХИ

– Відмінна партія в шахи! – промуркотів Кіт, зробивши свій перший хід конем, і хитро глянув на Малюка. – Наступний хід – твій, прошу!

– Але я не вмію ходити, я маленький і можу хіба що повзати або смикати тебе за вуса, – розгублено відповів Малюк і поправив підгузок.

– Але ти обов'язково мусиш зробити хід! Так написано в правилах, – наполіг Кіт.

– Але я боюся! – вигукнув Малюк. – А раптом я піду не туди й програю?

– Піти не туди – не страшно, найгірше – стояти на місці, – помірковано муркнув Кіт і додав: – Лише так можна навчитися грати в цю гру!

Малюк невпевнено пішов. Шахова партія розпочалася (За Славою Світовою).

II. ► Знайдіть у тексті спільнокореневі слова. Визначте спосіб творення похідних слів. Укажіть твірні слова / основи для похідних. Побудуйте словотвірні пари. Доповніть їх так, щоб утворити словотвірні ряди. Доповніть так, щоб утворити частину словотвірного гнізда. Чому, на вашу думку, словотвірні пари, хоча й різні лише за одним відтінком значення, належать до різних словотвірних рядів і гнізд?

► Замініть підкреслене речення одним словом. Визначте спосіб дієслова.

► Про що думав Кіт, коли наказав Малюкові ходити? Чому, на вашу думку, Малюк сказав, що не вміє ходити? Чи виконав Малюк наказ Кота? Що мав на увазі автор, коли в останньому реченні зазначив, що «малюк пішов»?

Під час виконання завдань учні з'ясовують, що слова «хід», «ходити», «піти», «пішов» різні за словотвірною структурою й відтінками смислів у мові; по-різному виявляють відтінки значення (у процесі сприймання /

породження мовлення) з огляду на життєвий досвід мовців (за Гумбольдтом: *взаємозв'язок мови й мислення, світобачення, діяльності*; за Гуссерлем: *мова є результатом феноменологічного суб'єктивного мислення і засобом формування життєвого досвіду людини*; за Гайдеггером: *в мові й мовленні сконцентровано суть буття людини*; за Гадамером: *мова є діалоговим, комунікативним середовищем для розуміння одне одного*; за Фреге, Расселом: *природна мова – неточний і приблизний засіб висловлення думок*; за Ліотаром: *будь-який соціальний зв'язок – це агоністика мовних ігор, регульованих певними правилами*; за Остіном, Сьорльом: *мовленнєві акти можуть бути успішними й неуспішними, прямими й непрямими*; за Фуко: *мова є засобом функціювання владних відносин*; за Деррідою: *знаки не мають значення, вони постійно зазнають трансформації під впливом нових конфігурацій умов їхнього сприймання / вживання з опертям на досвід і відчуття людини*; за Хабермасом: *мова є засобом комунікації*; за Сартром: *мова віддзеркалює ставлення однієї людини до іншої*; за Апелем: *мова за природою є інтерсуб'єктивною, колективно-феноменологічною*).

Отже, аналіз лінгвофілософських концепцій в аспекті наскрізного навчання словотвірної системи української мови учнів 5–9 класів у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком їх дає підстави стверджувати, що учень здатний засвоювати лише ті знання, які набувають для нього смислового значення: слово / словоформа як одиниця мови має певне значення (стійка система узагальнень, однакова для всіх носіїв однієї мови), що є фундаментом засвоєння загальнолюдського досвіду; слово / словоформа як одиниця мовлення має певний смисл (індивідуальне значення для мовця / слухача, автора / читача), якого набуває в контексті, ситуації й залежить від особистого досвіду; усвідомлення їх (значення й смислу) залежить від мисленнєвої активності, яка, своєю чергою, дає змогу учневі не лише міцно засвоїти мовні знання, а й зрозуміти та пояснити певні факти, події, явища тощо в процесі сприймання реальності.

1.2. Феномен «словотвірна система української мови» в контексті завдань сучасної лінгводидактики

Для методики навчання української мови в закладах загальної середньої освіти необхідним є значення сучасної лінгвістичної теорії, адже учні «вивчають мову, тобто засвоюють відомості з фонетики, лексики, граматики, стилістики. Ці відомості складаються з лінгвістичних понять і правил. Отже, вивчення мови – це засвоєння основ лінгвістики – тієї сукупності мовних знань, що забезпечують формування мовленнєвих умінь і навичок, необхідних людині упродовж усього життя» [Методика, 2009, с. 19].

Світові й вітчизняні лінгвісти стверджують, що мова – це рівнева система, у якій кожний рівень (фонологічний, морфологічний, лексико-семантичний, синтаксичний) має свою одиницю (фонему, морфему, слово, речення), взаємопов'язаний з іншими, а на перетині їх виникають проміжні – морфонологічний, словотвірний і фразеологічний. Мовна система виявляє себе в мовленні, яке, як психічне явище, є індивідуальним для кожної людини, а відтак мовець може реалізувати систему мови як вважає за необхідне. Звісно, системність мови явище динамічне, однак зміни в системі виникають повільно – протягом століть чи й тисячоліть. Якщо розглядати зміни, що відбулися в українській мові останнім часом (протягом 20–30 років), то вони аж ніяк не вплинули на системність мови. Однак змінилося, на жаль не на краще, мовлення українців. Зміни, радше, виникають не в мові, а в мовленні її носіїв, що, своєю чергою, «запускає» зворотний процес розвитку мовленнєвої особистості. Причини таких змін мають не лінгвістичний, а психологічний характер, оскільки віддзеркалюють зміни у свідомості носіїв мови. Постійне порушення мовних норм, спілкування в соціальних мережах за допомогою емотиконів, коротких реплік, скорочених слів (типу «спс» – *спасибі*; «т» – *тисячі* або «к» – *косарі* (жарг., *тисяча*), коли мова йде про певну суму; «го» – від англ. «go» – у значенні *ходімо*),

призводить до того, що не лише учні, але й частина дорослих, які мають вищу освіту й високий соціальний статус не можуть побудувати зв'язне висловлення ні в спонтанному мовленні, ні в підготовленому. Усі ці явища вказують на деформацію мовленнєвої особистості сучасного українця.

Зазначене вище вказує на необхідність створення експериментальних методик навчання української мови, орієнтованих на мовленнєвий розвиток учнів у процесі навчання всіх розділів шкільного курсу мови, адже школа має створити умови для усвідомленого ставлення людини до формування власної мовленнєвої особистості. Створення експериментальної методики наскрізного навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів закладів загальної середньої освіти здійснено з опертям на праці науковців про *мову* як «систему взаємопов'язаних і взаємозумовлених одиниць, що характеризуються функціями, способами, засобами, відношеннями між елементами внутрішньої системи мови, особливостями, закономірностями, внутрішньою структурою» [СУЛМ, 2011, с. 14], *мовленнєву діяльність* як «сукупність психофізіологічних дій організму людини, спрямованих на сприймання й розуміння мовлення й породження його в усній чи писемній формі» [Методика, 1989, с. 38] та «ґрунтується на психічній діяльності людини і залежить від її інтелектуального й емоційного розвитку» [Методика, 2009, с. 20].

Словотвір – порівняно молода галузь лінгвістичної науки. Хоча питання словотвору (у складі інших розділів науки про мову) науковці розглядали ще в XIX ст., як особливий рівень мовної системи він був виокремлений лише у XX ст. у результаті тривалих дискусій між лінгвістами (словотвір розглядали через призму *морфології* – В. Богородицький [Богородицький, 1904], Л. Булаховський [Булаховский, 1954], П. Кузнецов [Кузнецов, 1953], Є. Тимченко [Тимченко, 1907], Ф. Фортунатов [Фортунатов, 1957]; *лексикології* – В. Марков [Марков, 1981], Г. Ніколаєв [Николаев, 1979], О. Потебня [Потебня, 1999], О. Смирницький [Смирницький, 1955], Л. Щерба [Щерба, 1962]; *лексикології й граматики* –

В. Виноградов [Виноградов, 1975]; *семасіології* – Г. Винокур [Винокур, 1959]; *ономасіології* – О. Кубрякова [Кубрякова, 1965].

В українському мовознавстві першими дослідженнями зі словотвору стали праці Р. Смаль-Стоцького «Примітивний словотвір» [Смаль-Стоцький, 1929] та О. Синявського «Норми української літературної мови» [Синявський, 1941], де словотвір уже розглядали як окремий розділ. Вагомий внесок в дослідження словотвірної системи української мови й Л. Гумецької [Гумецька, 1958] та С. Бевзенка [Бевзенко, 1960], однак розбудова поняттєво-категорійного апарату словотвору належить І. Ковалику [Ковалик, 1958; Ковалик, 1961].

Активне дослідження словотвору розпочалося у 70-х рр. ХХ ст. З'явилися праці Г. Гнатюк, К. Городенської, А. Грищенка, М. Жовтобрюха, Н. Клименко, І. Ковалика, Л. Родніної, В. Русанівського, М. Плющ, В. Склярєнка, Л. Юрчук та інших, результатом яких у 1979 р. стала колективна монографія «Словотвір сучасної української літературної мови», присвячена загальнотеоретичним питанням словотвірного аналізу мови [Словотвір, 1979]. Не оминули увагою найрізноманітніші аспекти словотвору й такі лінгвісти: О. Безпояско, К. Городенська [Безпояско, Городенська, 1979], П. Білоусенко [Білоусенко, 1993], І. Вихованець [Вихованець, 2002], В. Горпинич [Горпинич, 2013], В. Грещук [Грещук, 1995], Є. Карпіловська [Карпіловська, 1990; Карпіловська, 1999], В. Олексенко [Олексенко, 2001], О. Стишов [Стишов, 2003] й ін. Особливу увагу слід зацентувати на працях українського мовознавця Н. Клименко. У її доробку індивідуальні монографії [Клименко, 1973; Клименко, 1984], науково-популярні книжки [Клименко, 1991], посібники [Клименко, 1998], словники (за редакцією) [САМУМ, 1998; Клименко, Карпіловська, Кислюк, 2005; ГСУЛМ, 2011] й ін., що стали окрасою українського мовознавства у царині словотвору.

На сьогодні дослідження словотвору української мови лише «набирає обертів», про що свідчить численна кількість монографій та дисертацій останніх років, зокрема праці І. Беркешук [Беркешук, 2010], П. Білоусенка,

І. Іншакової, К. Качайло, О. Меркулової, Л. Стовбур [Нариси, 2010], З. Валюх [Валюх, 2005], Н. Гаврилюк [Гаврилюк, 2009], В. Горпинича [Горпинич, 2013], Н. Дзеньдзьори [Дзеньдзьора, 2010], Л. Кислюк [Кислюк, 2017], Ж. Колоїз [Колоїз, 2015], О. Кушлик [Кушлик, 2015], В. Максимчука [Максимчук, 2015], А. Нелюби [Нелюба, 2014], О. Скляренка, О. Скляренко [Скляренко, Скляренко, 2013], Я. Старченко [Старченко, 2013], О. Степаненко [Степаненко, 2011], В. Шемет [Шемет, 2011] й ін. Методика навчання словотвору, на жаль, не має значної кількості досліджень й набула висвітлення лише в поодиноких дисертаційних працях, зокрема К. Крутій [Крутій, 2005], І. Волкової [Волкова, 2009], М. Пігур [Пігур, 2002], Л. Чемоніної [Чемоніна, 2012].

Поняття «словотвір» та «словотвірна система» для нашого дослідження є ключовими, тому потребували ґрунтовного аналізу. Передусім ми з'ясували суть поняття «словотвір» за довідниками, лінгвістичними та енциклопедичними словниками, підручниками та навчальними посібниками (табл. 1.1).

З визначень, наведених у таблиці, робимо висновок, що всі науковці тлумачать словотвір як *розділ мовознавства, предметом вивчення якого є способи творення слів, класифікація похідних слів з урахуванням їхньої словотвірної структури і словотвірного значення, визначення продуктивності способів словотворення*, однак мають різні погляди щодо взаємозв'язку словотвірного й інших рівнів.

Результати мовознавчих розвідок є основоположними для методики навчання української мови, адже вивчення будь-якого розділу ґрунтується на лінгвістичному матеріалі. «Методика забезпечує таку систему навчання мови, що відповідає сучасній теорії мовознавства», – наголошують фахівці в галузі лінгводидактики З. Бакум, С. Караман, О. Караман, А. Нікітіна, М. Пентилюк та інші [Методика, 2009, с. 7], думку яких ми, безперечно, поділяємо.

Поняття словотвору в мовознавстві

<i>Автор, джерело</i>	<i>Визначення</i>	<i>Уточнення, доповнення</i>
I. Гонца, В. Розгон [Гонца, Розгон, 2017]	Словотвір / дериватологія (deriware – творю, logos – наука) має 2 значення: 1) словотвірна підсистема мови, системний механізм мови, за допомогою якого утворюються похідні слова; 2) розділ <i>морфології</i> , який вивчає словотвірну підсистему мови, а саме формально-змістові словотвірні відношення, словотвірну структуру та способи творення похідних слів.	
А. Грищенко й ін. [СУЛМ, 1997]	Словотвір, або дериватологія – це розділ мовознавства, який вивчає слова з погляду способів творення і структури [с. 254]	Системне вивчення словотвору передбачає розгляд способів творення слів, їх будови з урахуванням належності до <i>частини мови</i> , характеру твірної основи та тих <i>звукових змін</i> , які властиві сучасній мові [с. 255]
А. Загнітко й ін. [УМСД, 1998]	Словотвір: 1. Утворення (деривація) похідних слів (деривативів) від спільнокореневих слів і встановлення внаслідок цього формально-сислового співвідношення між дериватом і його твірною базою. 2. Розділ мовознавства, який вивчає словотвірні відношення в мові, в першу чергу формальної і смислової похідності (те саме, що і дериватологія) [с. 44]	
М. Кочерган [Кочерган, 2006]	Термін словотвір вживається у двох значеннях: 1) утворення слів, що називаються похідними і складними, на базі однокореневих слів, якими вони мотивовані, тобто виводяться з них за значенням і за формою, за наявними в мові моделями (зразками) за допомогою афіксації, словоскладання, конверсії (переходу з однієї частини мови в іншу) та інших формальних засобів; 2) розділ мовознавства, який вивчає способи творення нових слів [с. 283]	Словотвірна система є дуже складною. Ця складність зумовлена найрізноманітнішими зв'язками з іншими рівнями мови (не тільки з <i>морфологічним</i> і <i>лексико-семантичним</i> , а й із <i>фонологічним</i> та <i>синтаксичним</i> , а також <i>морфологічним</i> і <i>фразеологічним</i> проміжними рівнями) [с. 284]
О. Пономарів й ін. [СУМ, 1997]	Словотвір – розділ мовознавства вивчає структуру слів, способи творення, словотвірні значення, що виникають у процесі словотворення [с. 103]	Словотвірне значення конкретизується в лексемі, а категоріальна належність визначається формо- та словотвірними афіксами. Тому словотвір тісно пов'язаний з <i>лексикологією</i> і <i>граматикою</i> [с. 103]
М. Плющ [Плющ, 2005]	Словотвір, або деривація, – це розділ мовознавства, який вивчає слова за способами і засобами їх творення та словотвірною структурою [с. 20].	Словотвір тісно пов'язаний з кількома рівнями мови – <i>лексичним</i> , <i>морфемним</i> і <i>граматичним</i> , на кожному з яких розглядається слово, проте в різних його аспектах (щодо значення, морфемної будови, словозміни і належності до певної частини мови, функцій словоформ) [с. 20].
М. Плющ [СУЛМ, 2011]	Словотвір – розділ науки про мову, що вивчає будову слів та способи їх творення [с. 150]	
О. Селіванова [Селіванова, 2006]	Словотвір – розділ мовознавства, що вивчає словотвірну підсистему мови, механізм творення слів на базі наявної в мові системи морфем і способів їхнього поєднання [с. 563]	Словотвірна підсистема має тісні зв'язки з іншими підсистемами мови: <i>фонологічною</i> , зважаючи на зміни морфем на морфемних швах; <i>морфологічною</i> на підставі забезпечення словозміни й формотворення, частиномовного статусу певними стандартними афіксами; <i>синтаксичною</i> як підґрунтям значної кількості словотвірних процесів; <i>лексичною</i> з огляду на обов'язкове врахування семантичного виведення похідних слів від твірних [с. 563]

У шкільному курсі української мови автори підручників для 6 класу (у шкільній практиці систематичне вивчення будови слова, за освітніми програмами з української мови, передбачено в 5-му, а словотвору – в 6-му класі) або подають визначення «словотвір», «словозміна» – «словотвір – розділ науки про мову, що вивчає способи творення й властивості похідних слів» [Заболотний, Заболотний, 6 кл., 2014, с. 52], «словотвір – наука про мову, що вивчає способи творення слів», «словозміна – творення граматичних форм слова» [Рідна мова, 6 кл., 2006, с. 46], «словотвір – розділ науки про мову, який вивчає способи й особливості творення похідних слів», «словозміна – це утворення різних форм того самого слова», «словотворення – це утворення від наявних у мові нових слів» [Глазова, Кузнецов, 6 кл., 2006, с. 95; Глазова, 6 кл., 2014, с. 71], або ж «словотворення», «словозміна»: «словотворення передбачає утворення нових слів з новим лексичним значенням», «змінювання слова – це утворення форм того самого слова без зміни його лексичного значення» [Єрмоленко, Сичова, Жук, 6 кл., 2014, с. 69].

У шкільному курсі української мови навчання словотвору має відбуватися у тісному взаємозв'язку з *фонетикою, орфоенією, графікою, орфографією, морфемікою, лексикологією, морфологією, синтаксисом, стилістикою, теорією текстотворення*. Це продиктовано й основними закономірностями навчання української мови (за М. Пентилюк: *взаємозв'язок між лінгвістичною теорією і практикою* → постійна увага до матерії мови, її звукової системи; розуміння семантики мовних одиниць; здатність засвоювати норми літературної мови; оцінка виражальних можливостей мови; розвиток мовного чуття, дару слова; випереджальний розвиток усного мовлення; залежність мовленнєвих умінь і навичок від знання граматики і словникового складу мови ← *залежність наслідків навчання мови від потенціалу мовленнєвого середовища* [Методика, 2009, с. 30–31]). У процесі навчання словотвірної системи української мови учні

мають усвідомити ці зв'язки для подальшого грамотного оформлення власних усних і письмових висловлень.

Зв'язок з фонетикою, орфоенією, графікою, орфографією полягає в диференціації звукової й графічної «оболонки» похідних слів. Наприклад, чергування звуків, зумовлене певним фонетичним оточенням або морфологічною позицією: *свах* – *свахин*, *кінь* – *коня*, *сидіти* – *сиджу*; інтерфіксація – вставлення на межі морфем асемантичних фонем або фонемосполук: *шосе+н* – *шосейний*; *гра+ець* – *гравець*; *Чилі + ізм* – *чилінізм*; накладання – накладання тотожних фонем на межі морфем у твірному й похідному словах: *такі* – *такс_ист*; *Донецьк+цьк* – *Донецький*; зміщення наголосу у процесі формо- та словотворення (*сі'ни* – *сіне'ї*, *вода'* – *во'ди*, *сестра'* – *сестри'нський*, *стари'ї* – *ста'рість*, *підписа'ти* – *пі'дпис*), усічення твірної основи (*космос* – *косм_ічний*, *синтаксис* – *синтакси_чний*) та ін.

Зв'язок словотвору з морфемікою (розділ української мови, що за шкільною програмою має назву «Будова слова») є найбільш очевидним, оскільки похідні слова утворюють шляхом поступового ускладнення твірної основи словотвірними засобами (формантами), організованими на базі однієї чи кількох факультативних службових морфем – афіксів: *чит+ач*; *від'+їзд*; *мод+н+ий*; *пере+ход+и+ти*. Відмінність словотвірних формантів від афіксів полягає в семантичній наповненості їх, тобто актуалізації словотвірного значення в процесі творення похідного слова, наприклад: у словах *читач*, *читальня* морфема *чит-* виражає значення «сприймати щось зображене літерами», *-ач* у слові *читач* вказує на особу за дією «той, хто читає», *-льн-* у слові *читальня* на приміщення «місце, де читають». Зв'язок словотвору з морфемікою очевидний і в тому, що, з одного боку, похідне слово може бути утворене за допомогою наявних у мові морфем, з іншого боку, в процесі словотворення виникають нові морфемі, наприклад: *о-* + *без-* = *обез-* – *обезбарвлений*; *обезболити*; *по-* + *за-* = *поза-* – *позабюджетний*; *позаяк*, тощо.

Зв'язок словотвору з лексикологією полягає в тому, що визначити словотвірну структуру слова неможливо без з'ясування його значення. Значення словотвірних формантів зрозуміле лише на тлі лексичного значення слова, наприклад: в іменниках *людина, тварина, телятина, зернина, глибина* суфікс *-ин(а)* по-різному виявляє словотвірне значення, оскільки виражає його у поєднанні з різними кореневими морфемами. Семантика твірного уможлиблює / унеможлиблює творення похідного слова, як от: від слова *старий* у значенні «який прожив багато років, який досяг старості» та «який існує довгий час» уможлиблює утворення прикметника вищого ступеня порівняння *старіший*, а в значенні «який давно минув; колишній», «який зберігся, залишився від колишніх, давніх часів; старовинний» та «жарг. звертання одне до одного» – ні, тощо.

Зв'язок словотвору з морфологією в тому, що будь-яке похідне слово має частиномовну приналежність, критеріями якої є: спільність категоріального значення, абстрагованого від лексичних; спільність морфологічних категорій і правил словозміни; тотожність синтаксичних властивостей слів; спільність суфіксів, за допомогою яких утворені відповідні слова [Горпинич, 2004, с. 21]. Так, словотвірні суфікси *-тель, -ець, -анин, -ик, -ник, -ист, -ізм, -ач, -ук* указують на частину мови (іменник), категорію роду, числа, відмінка; дієслівні суфікси *-і-ти, -и-ти* можуть бути пов'язані з перехідністю / неперехідністю дієслів: *синити* – перехідне, *синіти* – неперехідне; словотвірні префікси *-в-, з-(с-, зі-) -за, на-, по-, при-, про-*, переважно, вказують на доконаний вид дієслова: *вкопати, запланувати, промовити* тощо.

Зв'язок словотвору з синтаксисом убачають в кількох аспектах: 1) частина похідних слів утворена в результаті трансформації синтаксичних сполук в одне слово (*манна каша – манка; кров'яна ковбаса – кров'янка; проект закону – законопроект; носова хустина – носовик*); 2) значення багатьох похідних слів сформоване за допомогою словотвірних перифраз, підґрунтям яких є синтаксична конструкція: *замовник* – той, хто замовляє;

рятівник – той, хто рятує; *автомобілевиробник* – той, хто виробляє автомобілі; *ксерити* – робити ксерокопію; 3) і похідні слова, і синтаксичні конструкції мають приблизно один зразок творення з урахуванням ситуації висловлення (синтаксична модель «діяч – спрямована дія – об'єкт спрямованої дії»); модель може бути видозмінена, зокрема додають знаряддя й місце дії); наприклад, від дієслів *читати*, *різати* можна змоделювати діяча – *читач*, *різьбяр*; спрямовану дію – *читає*, *ріже*; об'єкт спрямованої дії – *читання*, *різьблення*; знаряддя дії – *читанка*, *різак*; місце – *читальня*, *дощечка для різьблення*; 4) значення слів, утворених морфолого-синтаксичним способом, можна визначити лише в реченні й ін.

Зв'язок словотвору із стилістикою. Афікси надають словам і висловленням певного стилістичного забарвлення, наприклад: іменникові суфікси *-ння*, *-ття*, *-ізм* (*-изм*, *-ізм*), *-ств*, *-зтв*, *-ість*, префікси *анти-*, *архі-*, *екстра-*, *контр-* мають книжне забарвлення: *історизм*, *убозтво*, *травлення*, *національність*; *антициклон*, *ультразвуковий*; прикметникові суфікси *-юх*, *-л-*, *-ил* надають словам експресивного забарвлення: *вайло*, *дурило*, *упертюх*; суфікси здрібності *-есеньк-* та *-ісінк-* вносять пестливі відтінки; повторення суфіксів і закінчень сприяють певній стилістичній меті, зокрема створенню комічного ефекту; повтор морфем – важливий засіб збільшення інформаційно-естетичної місткості тексту, дає підґрунтя для різних підтекстів та інтерпретацій тощо.

Зв'язок словотвору з теорією текстотворення виявляється, зокрема, в ролі:

– форм слів як засобів зв'язності на «поверхні» тексту:

Найдавніша згадка про українську мову датується 858 роком, а вперше українська мова була прирівняна до рівня літературної мови в кінці XVIII століття після виходу у 1798 році першого видання «Енеїди», автором якої є Іван Котляревський. Саме його і вважають засновником нової української літературної мови.

Українська мова є однією з найпоширеніших мов у світі й за кількістю носіїв займає 26-те місце. Також вона є другою за поширеністю серед мов слов'янського походження після російської мови. На території України більше 32 мільйонів осіб спілкуються українською мовою (З підручника);

– спільнокореневих слів, у яких інша роль у тексті: вони вбирають в себе (повторюють) частину попереднього речення, перетворюючи її у відоме, роблять предметом мовлення наступного речення, у якому про відоме додано нову інформацію. Так забезпечують значеннєвий зв'язок між реченнями, що є одним зі способів розгортання теми тексту:

У США, в державі, яку визнають центром світової лінгвістики, виховання високої мовної культури є пріоритетним. Сенат пильно стежить за розвитком англійської мови як єдиної офіційної. Підвищені вимоги до володіння нормативним англійським мовленням зумовили появу численних радіомовних студій, мовознавчих інститутів, де працюють над виправленням небажаного акценту для забезпечення успішної професійної кар'єри. Тим часом від американських мовознавців лунає засторога: «Чим чистішою стає мова і чим більше вона обмежується колом інтелектуальної освіти, тим швидше зростає ймовірність відчуження від неї решти населення» (З часопису).

Мовні зміни в тривалому часовому проміжку призвели до того, що сучасним мовцям складно зрозуміти тексти, написані раніше, ніж півстоліття тому. Відтак мовознавці виокремили *стан мови* (синхронію) і *розвиток мови* (діахронію). Відповідно розрізняють *синхронний* (вивчає словотворчу структуру слів на певному конкретному етапі розвитку мови) і *діахронний* (вивчає історію появи похідних слів на основі зіставлення різних періодів функціонування мови) *словотвір* [СУЛМ, 1997, с. 254]. Уважаємо, що в експериментальній методиці наскрізного навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів перевагу слід надавати синхронному словотворенню, позаяк потрібно, щоб учні знали мову такою, яка вона є нині. Діахронне словотворення не оминемо увагою, оскільки важливим для

вивчення словотворення є й усвідомлення історичних змін, що відбулися в мові.

У лінгвістичних розвідках науковці визначили й завдання словотвору. Найбільш повно ці завдання окреслила О. Селіванова: 1) інвентаризація наявних у мові морфем і встановлення їхньої варіативності в мовленні; 2) розробка класифікації способів словотворення; 3) аналіз похідності, що зумовлює формальне й семантичне виведення похідних слів від твірних, і мотивації як наскрізної лінгвопсихоментальної операції формування номінативної структури слова; 4) систематизація словотворчих значень, типів, розрядів, моделей, класів, полів; 5) реконструкція діахронічних способів словотворення, словотворчих структур і їхніх історичних змін у процесі розвитку мови, встановлення історичної динаміки словотворчої підсистеми мови; 6) обґрунтування словотвірних правил як закономірностей дериваційних процесів, ознак їхньої продуктивності; 7) моделювання словотворчих гнізд й укладання морфемних і словотворчих словників; 8) дослідження залежності словотвірного потенціалу мовних одиниць від семантики, граматичних особливостей; 9) удосконалення процедур словотворчого аналізу; 10) опис функціонування й синтезу словотвірних моделей у мовленні й тексті та ін. [Селіванова, 2006, с. 564]. Зазначені завдання зумовлюють важливість різнопланового вивчення учнями словотвірної системи української мови.

З огляду на тему дослідження вважаємо за необхідне з'ясувати значення терміна «словотвірна система». І. Ковалик зацентрував увагу на тому, що словотвір має системний характер і разом з іншими рівневими системами підпорядкований мові як загальній цілісній макросистемі, і запропонував термін словотвір розуміти як систему словотвору, процес словотвору – як словотворення, вчення про словотвір – як дериватологію (цит. за [Дячук, 2011, с. 32, с. 33]). Передусім, ми звернули увагу на суть поняття «система». Одинадцятитомний «Словник української мови» подає таке визначення: 1. Порядок, зумовлений правильним, планомірним

розташуванням та взаємним зв'язком частин чого-небудь. 2. Класифікація. 3. Сукупність яких-небудь елементів, одиниць, частин, об'єднаних за спільною ознакою, призначенням. 4. Сукупність принципів, які є основою певного вчення. 5. Будова, структура, що становить єдність закономірно розташованих та функціонуючих частин [СУМ, 11]. Стрижневою й найважливішою ознакою системи є її дієвість, тому на сьогодні актуальним є більш коректне визначення – *це множина взаємопов'язаних елементів, що взаємодіють як єдине ціле; результат роботи системи – продукт взаємодії її частин (компонентів)*.

Чинниками будь-якої системи є: 1) цілісність (тобто властивості системи не дорівнюють сумі властивостей її складників); 2) залежність кожного елемента, одиниці, частини від її місця й функцій в системі; 3) структурність (можливість опису статичного стану системи через установлення її структури, розміщення частин системи в просторі й часі та фіксацію зв'язків і відношень цих частин); 4) взаємозалежність систем (можливість відмежувати одну систему від інших); 5) ієрархічність (можливість упорядкованого поділу системи на частини, підсистеми й елементи) [Соловьев, 2009, с. 11]. Усі ці чинники засвідчують і системність мови. Те саме застосовне й до словотворення, яке, з одного боку, входить до системи мови, а з іншого, саме становить систему. Однак ми не зафіксували єдиного погляду лінгвістів на поняття «словотвірна система». Науковці стверджують, що це: 1) система дериватем, що характеризуються словотвірною формою (сполучення твірної основи і дериватора) та словотвірним значенням [Словотвір, 1979, с. 14]; 2) словотвірна структура мотивованої лексичної одиниці, словотвірний тип і словотвірне гніздо [Джамбазов, 1978, с. 58]; 3) словотвірні класи, категорії, розряди, типи, деривати [Ковалик, 1958, с. 35]. Систематизувавши думки цих та інших лінгвістів (В. Грещука, Р. Бачкура, І. Джочки, Н. Пославської [Нариси, 2007], З. Валюх [Валюх, 2005], В. Горпинича [Горпинич, 2004; Горпинич, 2013], О. Дащенко, А. Зверєва [Дащенко, Зверев, 1985], О. Земської [Земская, 1978],

О. Тихонова [Тихонов, 1982], І. Цибової [Цыбова, 1989] й ін.), у дослідженні визначатимемо **словотвірну систему** як комплекс взаємопов'язаних елементів (одиниць), організованих певними типами відношень, до складу якої входять найпростіші одиниці, **елементарні / сегментні**, що становлять словотвірну структуру слова (твірна основа, похідне слово, словотвірний формант), та більш складні – **неелементарні / комплексні** (словотвірні пари, словотвірні типи, словотвірні категорії, словотвірні ряди, словотвірні синтагми, словотвірні гнізда, словотвірні парадигми).

Розглянувши ці одиниці детальніше з позицій лінгвістики, ми інтегрували їх у площину методики навчання словотвірної системи української мови, зокрема практичного засвоєння їх на прикладі іменника, що означає професію чи рід діяльності. Під час вивчення розділу «Словотвір» у шкільному курсі української мови учні опановують, зокрема, такі поняття як «похідне слово» / «похідна основа», «твірне слово» / «твірна основа», [Рідна мова, 6 кл., 2006, с. 51], [Глазова, Кузнецов, 6 кл., 2006, с. 71], [Заболотний, Заболотний, 6 кл., 2014, с. 53], в окремих підручниках до цих відомостей додають ще й визначення понять «словотвірний ланцюжок», [Єрмоленко, Сичова, Жук, 6 кл., 2014, с. 72], [Глазова, 6 кл., 2014, с. 77], [Заболотний, Заболотний, 6 кл., 2014, с. 58] і «словотвірне гніздо» [Єрмоленко, Сичова, Жук, 6 кл., 2014, с. 72], [Заболотний, Заболотний, 6 кл., 2014, с. 58]. Уважаємо за необхідне вдатися й до розгляду тих понять, якими на сьогодні учні не оперують, однак повинні знати про них, для того, щоб мати цілісне уявлення про словотвірну систему української мови.

Похідне слово – утворене від іншого слова: *робити* → *робота*.

Похідна основа – основа, в складі якої окрім кореня є один чи кілька афіксів, мотивована через семантико-словотвірні зв'язки з іншими словами того самого кореня: *робота* → *робітник* → *робітництво*.

Твірне слово – слово, яке повністю переходить в основу похідного слова: *робітниця* → *домробітниця*.

Твірна основа – основа, від якої утворене похідне слово: *робота* → *робітник*.

Словотвірний формант – афіксальні морфеми що мають словотвірний потенціал і утворюють похідні слова за певним словотвірним типом. Формант у плані форми ширший, ніж словотвірний афікс, хоча афікс – обов'язковий компонент форманта: у слові *роботодавець* словотвірний формант містить інтерфікс *-о-* та суфікс *-ець*.

Твірне слово є найменшою, але основною одиницею словотвірної системи.

Більшою й структурно складнішою одиницею словотвірної системи є **словотвірна пара** – два спільнокореневих слова, що перебувають у відношеннях словотвірної мотивації, тобто словотвірну пару складають твірне й похідне слово (це найменша ланка словотвірної системи): *робітник* → *робітниця*.

Словотвірні пари з тотожними структурними й семантичними відношеннями формують **словотвірний тип**. Термін «словотвірний тип» означає не сукупність словотвірних пар, а схему побудови слів певної частини мови, абстраговану від конкретних лексичних одиниць, для яких характерна: а) спільність частин мови мотивуючих слів; б) тотожні в матеріальному й семантичному відношеннях форманти (морфема чи інші словотвірні засоби): *словотвірний тип «професія», «рід діяльності» із суфіксом -ник: робітник (постачальник, уболівальник)*.

Словотвірна категорія – сукупність словотвірних типів на основі їхнього спільного словотвірного значення, однак з різними словотвірними формантами (абстрактніше і складніше явище, ніж словотвірний тип): *словотвірна категорія «професія», «рід діяльності» (містить словотвірні типи із суфіксами -ник: постачальник, уболівальник; -ель: учитель, вихователь; -ист: таксист, турист; -ач: перекладач, викладач; -щик: барабанищик, гонщик; -ець: охоронець, олімпієць; -ень: учень; -ак: співак та ін.)*.

Словотвірний ряд (ланцюжок) – це ряд спільнокореневих слів (щонайменше трьох), які перебувають у відношеннях послідовної мотивованості. Початковою, вихідною ланкою ланцюжка є немотивоване слово. В українській мові словотвірні ланцюжки мають кілька ступенів: *робити* (твірне, немотивоване слово) – *робота* (I ступінь) – *робітник* (II ступінь) – *робітниця* (III ступінь).

Словотвірна синтагма – це словотвірна пара словотвірного ланцюжка з послідовною похідністю, компоненти якої належать до різних словотвірних тактів (фактично словотвірний ряд – це сукупність словотвірних синтагм): *робити* – *робота*; *робота* – *робітник*; *робітник* – *робітниця*.

Словотвірне гніздо – сукупність усіх спільнокореневих похідних, розташованих відповідно до їхньої словотвірної мотивації:

<i>Твірне слово</i>	<i>I ступінь</i>	<i>II ступінь</i>	<i>III ступінь</i>
<i>робити</i>	→ <i>робота</i>	→ <i>робітник</i>	→ <i>робітниця</i>
			→ <i>робітнюнка</i>
			→ <i>домробітниця</i>
		→ <i>робочий</i>	→ <i>неробочий</i>
		→ <i>безробітний</i>	→ <i>безробіття</i>
		→ <i>роботодавець</i>	
		→ <i>виконроб</i>	
	→ <i>виробити</i>	→ <i>виробитися</i>	→ <i>вироблюватися</i>

і так далі.

Словотвірна парадигма – сукупність похідних одного словотвірного акту зі спільною твірною основою, коли від одного твірного слова є кілька похідних, що не пов'язані між собою відношенням мотиваційної залежності й перебувають в одному словотвірному такті. Парадигма – «сукупність усіх граматичних форм слова, використовуваних з метою вираження відповідних граматичних значень» [СУЛМ, 1997, с. 313].

У 2011 році співробітники відділу структурно-математичної лінгвістики Інституту української мови НАН України та лабораторії

комп'ютерної лінгвістики Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка В. Критська, Т. Недозим, Л. Орлова, Т. Пуздірева, Ю. Романюк розробили «Граматичний словник української літературної мови. Словозміна» за редакцією Н. Клименко. У словнику подано відомості про тип парадигми кожного (діє)відмінюваного слова реєстру словника та зразок (діє)відмінювання за цим типом парадигми. У реєстрі словника близько 140 000 слів [ГСУЛМ, 2011], [ЕГСУЛМ]. Як зазначають укладачі словника, «для (діє)відмінюваних слів встановлено 1088 типів парадигм (які узагальнюють усі різні парадигми (діє)відмінювання в українській мові): 689 – для іменників, 280 – для дієслів, 25 – для прикметників, 39 – для числівників та 55 – для займенників. Тип парадигми описує буквено-цифровий код. Коди типів парадигм та їхні зразки вміщені у таблицях окремо для кожної частини мови (унікальні парадигми включно). Окремі характеристики типів парадигм: флексійні набори, схеми наголошування та зміни в основах слів – також зібрані у таблицях» [ЕГСУЛМ]. Розглянемо приклад слова *робити*, наведений у Словнику [ЕГСУЛМ] (Рис. 1.1. – 1.4):

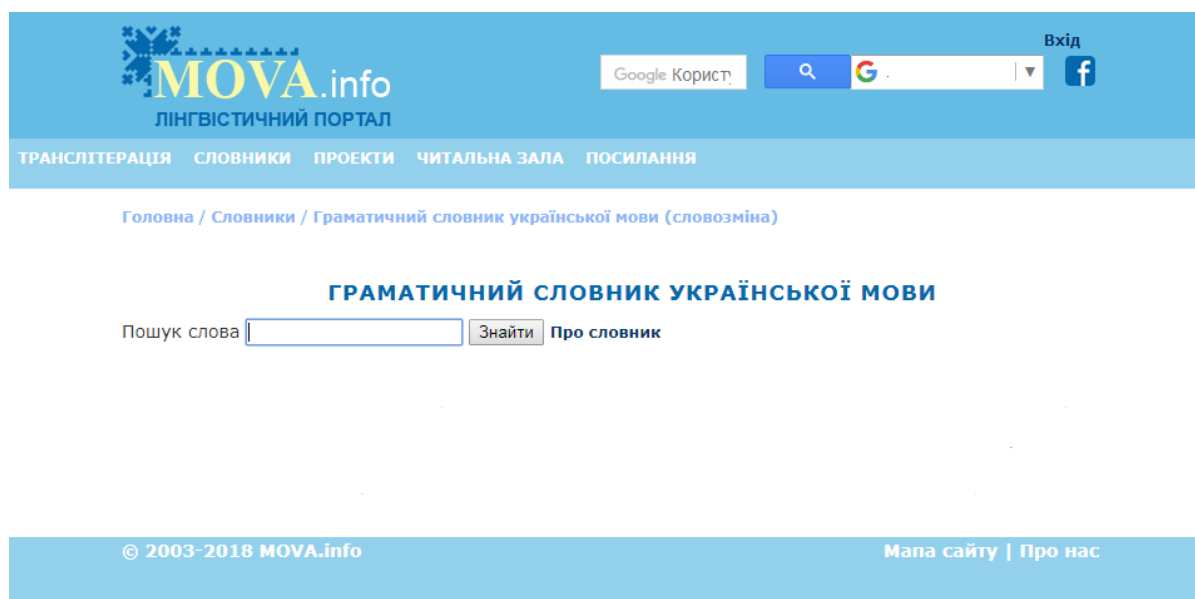


Рис. 1.1. Інтерфейс програми

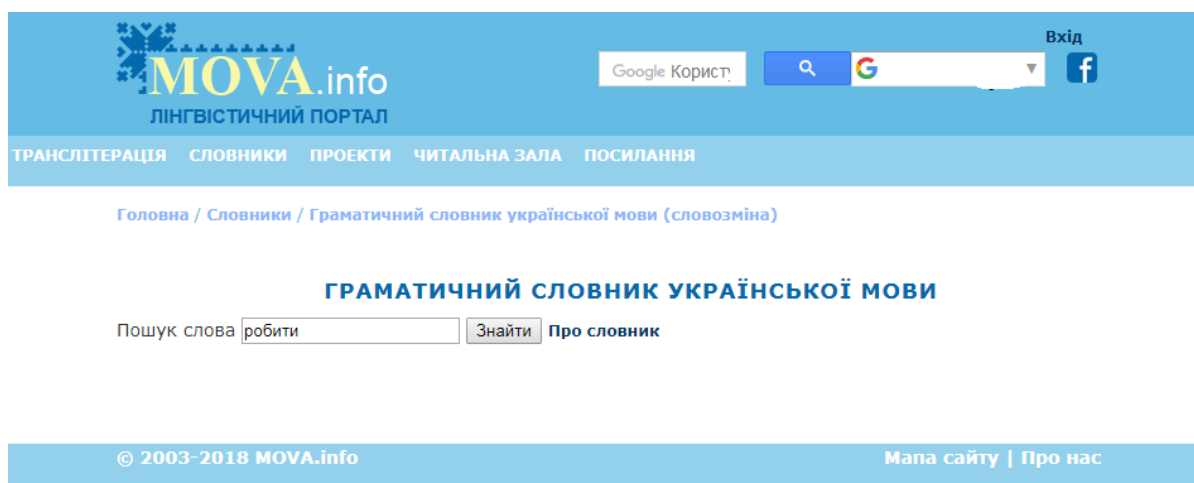


Рис. 1.2. Інтерфейс вікна за пошуком слова

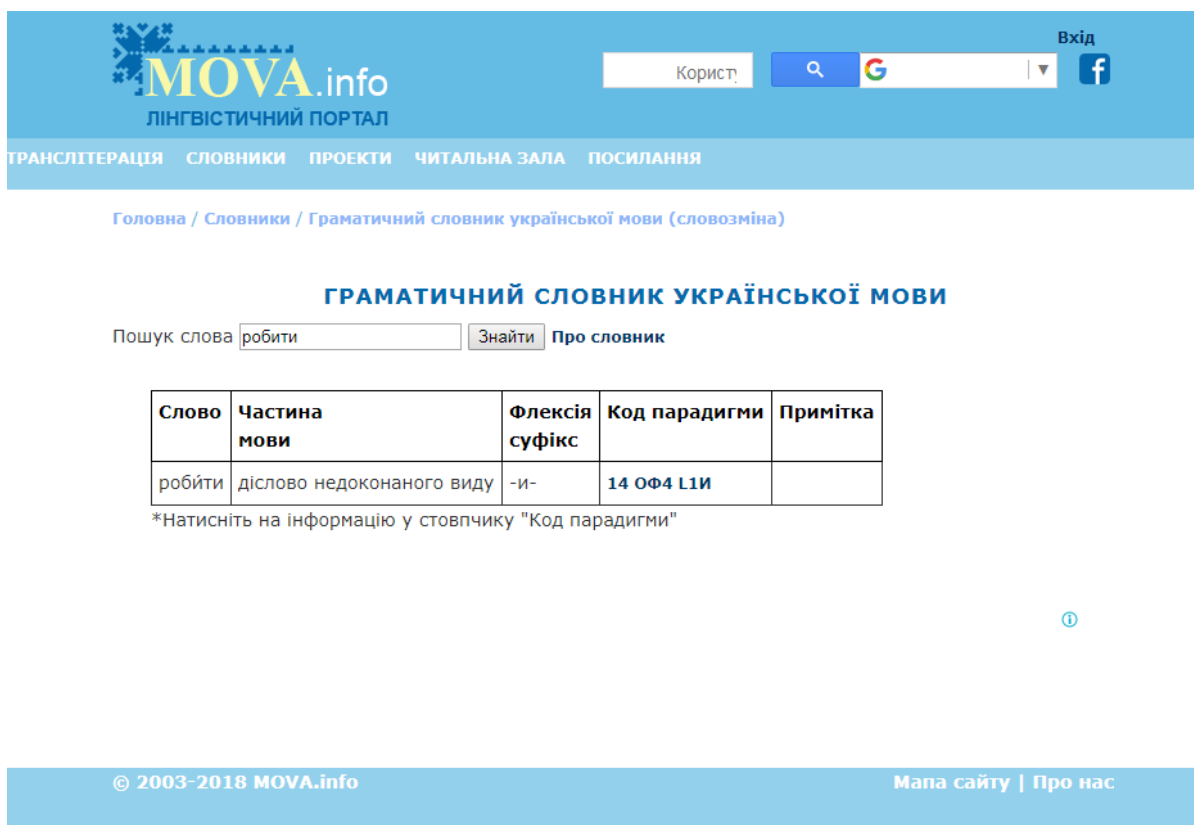


Рис. 1.3. Інтерфейс вікна за пошуком слова «робити»

Вразок парадигми

Код парадигми		14 ОФ4 L1И	
Спосіб	ЧАС, ВИД	Граматична форма	любити, оживити
дійсн.	теп. / майб.	1 одн.	любл-ю
		2 одн.	люб-иш
		3 одн.	люб-ить
		1 мн.	люб-имо
		2 мн.	люб-ите
		3 мн.	любл-ять
	мин.	ч.	люб-ив
		ж.	люб-ила
		с.	люб-ило
наказ.		2 одн.	люб-и
		1 мн.	люб-імо
		2 мн.	люб-іть

Рис. 1.4. Інтерфейс вікна за пошуком коду парадигми

Таким чином, усвідомлюємо, що словотвірна парадигма дієслова *робити* така сама, як і в дієслів *любити*, *оживити* (код парадигми 14 ОФ4L1И). За допомогою Словника можна визначити словотвірну парадигму будь-якого (діє)відмінюваного слова.

Досить важливими під час наскрізного навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів є такі поняття, як *словотвірний клас*, *словотвірний розряд*, *словотвірна мотивація*, *словотвірна модель*, *словотвірне значення*, *словотвірний потенціал*.

Словотвірний клас – сукупність словотвірних категорій на рівні частин мови (має найвищий ступінь узагальнення).

Словотвірний розряд – ряд словотвірних типів, споріднених лексико-семантичною єдністю, наприклад, типи, що означають виконавців дії, утворюють словотвірний розряд назв діячів.

Словотвірна мотивація – пояснення похідного слова через твірне.

Словотвірна модель – схема побудови похідних слів; існує в межах словотвірного типу, наприклад, словотвірний тип відносних прикметників, утворених від назв міст, має такі словотвірні моделі: без морфологічних змін – *київський*; з інтерфіксами – *ялтинський*; з накладанням – *одеський*.

Словотвірне значення – зміст, що відрізняє значення похідного слова від семантики твірного; пов'язане з лексичним і граматичним.

Словотвірний потенціал – спроможність слова формувати більш чи менш розгалужену словотвірну парадигму.

Уважаємо, що під час наскрізного навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів ЗЗСО *необхідно* ознайомити учнів із вищезазначеними відомостями (попередньо адаптувавши їх для певної вікової категорії). Такі відомості можна подати в підручниках, скажімо, у рубриках «Прочитайте і запам'ятайте», «Як влаштована мова», «Від теорії до практики» тощо. Це, на нашу думку, сприятиме розвиткові уважного ставлення учнів до складників слова, виразників найтонших відтінків значення, що відрізняють одне слово від іншого, уможливить уникнення помилок, пов'язаних з уживанням та структуруванням слів.

Засвоюють учні й лінгвістичну теорію про *словозміну, формотворення / словотворення, словотвірні засоби, словотвірний словник, основні способи словотворення*.

З огляду на те, що й словозміна, і формотворення пов'язані з творенням граматичних форм слів, інколи ототожнюють їх, інколи – розмежовують. Наприклад, «Словник української мови» фіксує таке значення терміна «формотворення»: «1. Утворення, поява нових форм. 2. *лінгв.* Утворення граматичних форм того самого слова; словозміна» [СУМ, 11]. У словнику «Українська мова: Словник-довідник» зафіксовано такі значення: «словозміна – процес, який полягає у приєднанні до слова афіксальних елементів (закінчення), тобто утворення всіх його словоформ й усіх його аналітичних форм», «основа слова у словозміні – це частина слова без закінчення», «основа формотворення – це частина слова без формотворчих

засобів (*хвилина – хвилин-очк-а, кид-а-ти – ки-ну-ти, міцн-ий – міцн-іш-ий*)» [УМСД, 1998], однак не пояснено власне поняття «формотворення».

Відтак до *словозміни* зараховують форми слів, у яких лексичне значення незмінне, лише оформлене граматично за допомогою приєднання закінчення, до *формотворення* – утворення від одного кореня граматичних форм слова за допомогою тих чи тих афіксів, у результаті чого слово набуває додаткових відтінків значення. У шкільних підручниках з української мови розглядають поняття «словозміна» і «словотворення».

Словотвірні засоби – словотвірні афікси, які видозмінюють похідне слово порівно з тим, від якого воно утворене – у лінгвістиці поділяють на основні (такі, що утворюють нові слова без участі інших: *ліс – праліс, бунт – бунтар*) й допоміжні (ті, що супроводжують зміни в структурі похідного слова: чергування – *дорога – дорожній*; накладання – *Донецьк+цьк – Донецький*; усічення твірної основи – *космос – космічний*; зміна системи закінчень відмінкових слів – *пісня, пісні, пісню, пісні... – пісняр, пісняра, пісняра, пісняреві...*; додавання до основного суфікса інфінітивного – *червоний – червоніти; сніг – сніжити*) [УМСД, 1998]. У лінгвістичній теорії шкільного курсу української мови термін «словотвірні засоби» розглядають як суфікси та префікси за допомогою яких від твірного слова утворюють спільнокореневі [Єрмоленко, Сичова, Жук, 6 кл., 2014, с. 72], тобто вужче, ніж у лінгвістиці.

У *словотвірному словнику* подано опис словотвірної структури найбільш уживаних слів української мови. Як правило, слова в ньому розміщені за гніздовим способом. Словотвір української мови на сьогодні представлений лексикографічними працями З. Сікорської «Українсько-російський словотворчий словник» (1995 р.), [Сікорська, 1995], Є. Карпіловської «Кореневий гніздовий словник української мови» [Карпіловська, 2002], Н. Клименко, Є. Карпіловської, Л. Кислюк «Шкільний словотвірний словник сучасної української мови» [Клименко, Карпіловська, Кислюк, 2005], Н. Клименко, Є. Карпіловської, В. Карпіловського,

Т. Недозим «Словник афіксальних морфем української мови» [САМУМ, 1998].

У шкільній практиці учні працюють зі словотвірними словниками під час виконання завдань до вправ. У процесі такої роботи учні краще засвоюють словотвірну структуру слів, уявляють структуру словотвірних гнізд, розуміють механізми словотворення в українській мові.

У процесі навчання словотвірної системи української мови учнів ознайомлюють з основними *способами словотворення*. Як слушно зауважує Ж. Колоїз, традиційним у лінгвістичній теорії стало «розрізнення способів словотворення за: 1) лексико-граматичним характером твірної бази і словотворчих засобів (морфологічний, морфолого-синтаксичний, лексико-синтаксичний, лексико-семантичний); 2) за різновидом основних компонентів словотворчих формантів (афіксальні, основоскладання, аббревіація)» [Колоїз, 2015, с. 11]. Проаналізувавши лише кілька класифікацій (табл. 1.2), ми помітили сталість у поглядах мовознавців стосовно способів словотворення за п. 1 та несуттєві розбіжності за п. 2.

Таблиця 1.2

Способи словотворення

Автор, джерело	Спосіб словотворення	
	п.1	п.2
О. Пономарів й ін. [СУМ, 1997]	морфологічний	<ul style="list-style-type: none"> • афіксація: <ul style="list-style-type: none"> – суфіксальний; – префіксальний; – суфіксально-префіксальний; – постфіксальний способи; • безафіксний; • основоскладання; • словоскладання; • аббревіація; • комбінація зазначених способів [с. 107]
	морфолого-синтаксичний	перехід слова з однієї частини мови в іншу [с. 109]
	лексико-синтаксичний	стягнення в одне слово двох або більше, що виражають одне поняття [с. 107]
	лексико-семантичний	розщеплення значення слова на два самостійні значення, тобто процес утворення омонімів від багатозначного слова [с. 107]
А. Грищенко й ін. [СУЛМ, 1997]	морфологічні	<ul style="list-style-type: none"> • афіксальні: <ul style="list-style-type: none"> – префіксальний; – суфіксальний; – постфіксальний; – суфіксально-префіксальний; – префіксально-постфіксальний; – суфіксально-префіксально-постфіксальний; – флексійний [с. 269]; • осново і словоскладання; • аббревіація

Продовження Таблиці 1.2

	Спосіб словотворення	
	п.1	п.2
	морфолого-синтаксичний	перехід слова з однієї частини мови до іншої (конверсія) [с. 273]
	лексико-синтаксичний	зрощення синтаксичного словосполучення в одне слово [с. 274]
	лексико-семантичний	розщеплення багатозначного слова і поступове утворення омонімів [с. 274]
М. Плющ [СУЛМ, 2011]	морфологічні	<ul style="list-style-type: none"> • афіксація: <ul style="list-style-type: none"> – суфіксальний; – префіксальний; – безафіксний; – постфіксальний; – суфіксально-префіксальний; – префіксально-суфіксальний; – флексійний [с. 174] • осново складання [с. 167]; • складання скорочених слів [с. 168]
	морфолого-синтаксичний	перехід слова з однієї частини мови в іншу [с. 174]
	лексико-синтаксичний	утворення нового слова внаслідок поступового злиття словосполучення в одне слово [с. 174]
	лексико-семантичний	утворення нового слова внаслідок зміни значення (омонімія) [с. 174]
О. Селіванова [Селіванова, 2006]	морфологічні	<ul style="list-style-type: none"> • афіксація: <ul style="list-style-type: none"> – префіксальний; – суфіксальний; – конфіксальний; – постфіксальний; – суфіксально-постфіксальний; – флексійний; • композиція: <ul style="list-style-type: none"> – складання слів; – осново складання; – словоскладання з афіксацією. • аббревіація: <ul style="list-style-type: none"> – звуковий; – літерний; – мішаний; – складовий; – скорочення сорва; – скорочення слова+ціле слово [с. 573]
	лексико-семантичний	переосмислення значення слова без зміни морфемного складу шляхом метонімізації, метафоризації, семантичної конденсації [с. 574]
	морфологічно-синтаксичний	утворення нової частини мови без зміни морфемного складу: <ul style="list-style-type: none"> – субстантивіація (перехід в іменники); – ад'єктивіація (у прикметники); – прономіналізація (у займенники); – вербалізація (у дієслова); – нумералізація (у числівники); – адвербіалізація (у прислівники); – предикативізація (у дієслова категорії стану); – модалізація (у модальні слова); – препозитивація (у прийменники); – кон'юнкціоналізація (у сполучники); – артикуляція (у частки); – інтер'єктивіація (у вигуки) [с. 574]
	лексико-синтаксичний	зрощення словосполучення в одне слово без зміни морфемного складу або з його зміною [с. 574]

На сьогодні з'явилися дослідження у царині лінгвістики, що свідчать про дискусійність загальновизнаної класифікації способів словотворення. Зокрема проблемними питаннями є існування флексійного способу словотворення, оскільки він відповідає або нульовій суфіксації, або

безсуфіксному способі; розмежування способів словотворення в синхронії й діахронії; розрізнення зрощення і словоскладання; критерії диференціації чистих / змішаних, прямих / зворотних, узуальних / неuzuальних способів словотворення та багато інших. Про певну умовність традиційної класифікації свідчить і значна кількість слів, що останнім часом поповнили лексичний фонд української мови, однак творення їх складно пояснити з огляду на наявний арсенал словотвірних афіксів та моделей.

У наукових розвідках останнього десятиліття лінгвісти активно розглядають способи словотворення, що не входять до традиційних класифікацій або ж доповнюють їх. Визначальним у цьому аспекті є монографія Ж. Колоїз «Неuzuальне словотворення», де авторка, з опертям на праці відомих мовознавців (Д. Гугунави, О. Земської, В. Ізотова, О. Костіної, О. Спиридонова, І. Улуханова, А. Шумилова та багатьох ін.) описує нетрадиційні способи словотворення, зокрема: *аугментація, віртуальна деривація, гендіадіс, голофразис, графіксація, елімінування, заміна ривація, інтеграція, контамінація, креація, лексикалізація аббревіатур шляхом поєднання з афіксами, метатеза, неморфемне усічення, редеривація, ретроскрипція, серединна неморфемна вставка, субституція, тмезис, черезступеневий та гібридний (контамінація і графіксація) способи словотворення, елімінування, асемія, пансемія, синсемія, емансипація афікса або сегмента, апокопа* та ін. [Колоїз, 2015] (репрезентовано в монографії лише найбільш активно використовувані неuzuальні способи словотворення).

Лінгвістична теорія шкільного курсу української мови представлена значно скромнішою кількістю способів словотворення (табл. 1.3).

Учні не засвоюють терміни «морфологічний», «морфолого-синтаксичний», «лексико-синтаксичний», «лексико-семантичний», однак з першими двома ознайомлюють їх майже вповні, лексико-семантичний спосіб більшою мірою опановують під час вивчення лексики, лексико-синтаксичний – під час вивчення граматики. Однак, як видно, учнів не ознайомлюють з неuzuальними способами словотворення.

Способи словотворення в шкільному курсі української мови

Автор, джерело	Спосіб словотворення
О. Глазова, Ю. Кузнецов [Глазова, Кузнецов 2014, 6 кл., с. 72]	<ul style="list-style-type: none"> • префіксальний; • суфіксальний; • префіксально-суфіксальний; • безафіксний; • складання основ або слів
С. Єрмоленко, В. Сичова, М. Жук [Єрмоленко, Сичова, Жук 2014, 6 кл., с. 70]	<ul style="list-style-type: none"> • префіксальний; • суфіксальний; • префіксально-суфіксальний; • безафіксний; • складання слів, основ, початкових букв; • перехід слів з однієї частини мови в іншу
О. Заболотний, В. Заболотний [Заболотний, Заболотний 2014, 6 кл., с. 55]	<ul style="list-style-type: none"> • префіксальний; • суфіксальний; • префіксально-суфіксальний; • безафіксний; • складання основ або слів; • аббревіація; • перехід з однієї частини мови в іншу
М. Пентилюк, І. Гайдаєнко, А. Ляшкевич, С. Омельчук. [Рідна мова, 6 кл., 2006, с. 48]	<ul style="list-style-type: none"> • префіксальний; • суфіксальний; • префіксально-суфіксальний; • безафіксний; • складання слів, основ або частини основ; • перехід однієї частини мови в іншу

На нашу думку, під час вивчення СС української мови з позицій МР учні 5–9 класів мають засвоїти такі способи словотворення: 1) морфологічні: а) елементарне словотворення (префіксальний, суфіксальний, постфіксальний, власне основоскладання, складання слів); б) неелементарне словотворення (префіксально-суфіксальний, префіксально-постфіксальний, суфіксально-постфіксальний, префіксально-суфіксально-постфіксальний, складносуфіксальний, осново- чи словоскладання з афіксацією, аббревіація); 2) морфолого-синтаксичний (перехід слова з однієї частини мови до іншої); 3) лексико-синтаксичний (стягнення в одне слово двох або більше, що виражають одне поняття); 4) лексико-семантичний (розщеплення багатозначного слова і поступове утворення омонімів); 5) неuzuальні способи словотворення. Якщо перші чотири більшою чи меншою мірою презентовано в підручниках з української мови, то таке явище як неuzuальне словотворення не розглядається, що вважаємо невиправданим. У шкільному

курсі української мови okazіоналізми, суть яких учні опановують під час вивчення лексикології, на жаль, розглядають поза межами процесів словотворення, а їх, як відомо, можна утворювати як за нормативними так і за ненормативними словотвірними моделями. До того ж, навчання словотвірної системи української мови скероване на мовленнєвий розвиток учнів, тому дидактичний матеріал має спиратися на реалії сучасного життя та живе мовлення. Сьогодні майже кожна стаття чи сюжет в мас-медіа, рекламні плакати та ролики, бігборди, твори сучасних письменників містять значну кількість новотворів. Це, своєю чергою, вимагає з'ясування структурно різних шляхів та прийомів творення нових слів, що сприяє усвідомленню учнями суті понять «словотворення» і «словотворчість», спонукає до словотворчості у власній мовленнєвій діяльності. Звісно, що опанувати всі, виокремлені лінгвістами, неuzuальні способи словотворення в шкільному курсі української мови неможливо та й недоречно, тому власне різновиди неuzuального словотворення варто розглядати в завданнях до текстів вправ, а термінологію (залежно від вікової категорії учнів) подавати в рубриках «Сходінка до нових знань», «Тепер я знаю...» тощо. Вважаємо засвоєння учнями неuzuальних способів словотворення обов'язковим складником навчання словотвірної системи української мови.

Досить важливим є усвідомлення учнями поняття мовної *норми*, зокрема й на словотвірному рівні. Термін «мовна норма» в сучасній лінгвістичній науці тлумачать по-різному. Складність цього поняття зумовлена його конкретно-історичною природою: з одного боку, нормативність мовних рівнів віддзеркалює системність мови, принципи мовної аналогії й економії, закономірності організації і градуальності, з другого – аксіологічні та прагматичні чинники також визначають стійкість норми в конкретний період розвитку суспільства. Парадоксальний характер мовної норми дає можливість описувати її в комплексі діалектичних властивостей: стійкості і рухливості, історичної детермінованості й мінливості, однозначності й неоднозначності, взаємозумовленості мовного

стандарту й контексту. Мовці роблять вибір і на основі мовної традиції, і на основі мовленнєвого вживання.

У цьому аспекті цілком умотивованим є тлумачення мовних норм С. Єрмоленко, яка акцентує увагу на розмежуванні *символічної мовної норми* (сформований в уяві мовця ідеал літературної норми, який уособлює зв'язок із народними традиціями, національним самоусвідомленням, вибором таких мовних засобів, які вирізняють українську мову з-поміж споріднених мов [Літературна норма, 2013, с. 257]) та *прагматичної мовної норми* (використання засобів для досягнення передусім комунікативної мети – порозуміння [там само, с. 265]); *сильної, або стійкої, мовної норми* (регулярні, традиційні реалізації кодифікованих мовних одиниць у писемній і усній практиці [там само, с. 267]) та *слабкої мовної норми* (нестійка норма, пов'язана з регулярним відхиленням від кодифікованих правил, із тенденцією до порушення наголошування, вимови, слововживання, орфографії [там само, с. 268]) та В. Виноградовим, який виокремлює *епінорми* (власне норми кодифікованої літературної мови), *квасінорми* (елементи ідіолекту), *топонорми* (властиві локальним варіантам літературної мови), *стратонорми* (норми соціолектів чи мов для спеціальних цілей, які містять підмови наукові, технічні, економічні, суспільно-політичні) [Виноградов, 2003, с. 262–263].

Словотвірна норма визначає найбільш поширені, усталені в суспільно-мовній практиці закони творення похідних слів, що мають не догматичний, а рекомендаційний характер, і уможливають вибір одного з низки можливих варіантів, отож їй властива надзвичайна рухливість. Стосовно словотворення сучасна лінгвістична наука використовує не терміни *нормативне – ненормативне* (це, радше, сфера культури мовлення), а *узуальне – неузуальне* словотворення (яке Є. Карпіловська влучно назвала «грою без правил» [Карпіловська, 2005, с. 106]): процеси творення регулярних і нерегулярних словотвірних номінацій за продуктивними чи непродуктивними моделями. Неузуальні словотвірні одиниці через

невідповідність установленим схемам часто зникають. Словотвірна норма, за Т. Коць, закріплює вживання в літературній мові не лише похідних слів, а й усіх словотвірних ресурсів [Літературна норма, 2013, с. 139]. Як бачимо, у лінгвістичній науці подвійну природу норми, як явища системного й суспільного, досліджують тривалий час, у шкільному курсі української мови увагу учнів акцентують лише на нормах кодифікованої літературної мови, що, на нашу думку, невиправдано. З оперттям на класифікацію В. Виноградова у дослідженні визначатимемо *мовні словотвірні норми – норми кодифікованої сучасної української літературної мови та мовленнєві словотвірні норми, яким властива динамічність у процесі перебігу комунікації*.

Отже, головне завдання лінгвістичної теорії у процесі наскрізного навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів ЗЗСО полягає в тому, щоб учні: 1) засвоїли поняття про елементарні та неелементарні одиниці словотвірної системи української мови; 2) навчилися розрізняти форми слова й спільнокореневі слова; 3) диференціювати поняття «словозміна» і «словотворення»; 4) встановлювати зв'язки між словотворенням та фонетикою, орфоепією, графікою, орфографією, морфемікою, лексикологією, морфологією, синтаксисом, стилістикою, теорією текстотворення; 5) розмежовувати синхронний і діахронний словотвір; 6) користуватися словотвірним словником; 7) осмислили суть та особливості способів словотворення, зокрема й незувальних; подвійну природу словотвірних норм; 8) використовували знання про словотвірну систему української мови для розвитку власного мовлення; 9) усвідомили естетичний та прагматичний зміст словотворчості.

1.3. Характеристика складників мовленнєвої діяльності

Мовлення – чи не найважливіший показник рівня освіченості, загальної культури, мислення, інтелекту людини. Розвиток мовлення особистості починається з раннього дитинства й відбувається протягом усього життя. Оволодівають мовленням не пасивно, а в процесі мовленнєвої діяльності, тому вивчення української мови, зокрема і її словотвірної системи, має опертя на теорію мовленнєвої діяльності (МД).

Аналіз наукових досліджень, присвячених вивченню МД, засвідчив наявність різних підходів до визначення її поняття й суті. З огляду на специфіку дослідження вважаємо за необхідне зацентувати увагу на суті *лінгвістичного, психологічного, психолінгвістичного* підходів (у наведених нижче цитатах курсив наш).

Лінгвістичний підхід. Лінгвістику традиційно вважають наукою про мову, однак фактично лінгвіст спостерігає й аналізує мовні явища в мовленні, тобто об'єктом лінгвістики є й мовленнєва діяльність, мовленнєві акти, мовленнєві реакції, на основі яких дослідник максимально повно описує широко вживані мовні засоби, форми їхньої реалізації, визначає типи, класи, розряди, категорії тощо, постулює наявність мовної системи в комунікативному просторі. Вважають, що ідея розуміння мови як мовленнєвої діяльності належить В. фон Гумбольдту, який підкреслював, що мова за своєю суттю явище постійне й водночас змінне. Навіть зафіксована на письмі, за В. фон Гумбольдтом, мова не має «мумієподібного стану», а передбачає відтворення її в живому мовленні. «Мова є *не продукт діяльності* (Ergon), а *діяльність* (Energeia)» [Гумбольдт, 1984, с. 70]. Він уперше підкреслив і поняття мовної свідомості: «Мова у своїх взаємозв'язках є витвір народної мовної свідомості» [там само, с. 47].

Відомий вітчизняний лінгвіст і філософ О. Потебня, який одним із перших здійснив спробу знайти місце слова в оформленні думки, уважав, що між словом і поняттям існує відмінність: слово, за О. Потебнею, «однаково

належить і мовцеві, і слухачеві, а тому його значення полягає не в тому, що воно має певний зміст для мовця, а в тому, що воно має зміст взагалі. Тільки в силу того, що зміст слова може зростати, слово може бути засобом розуміння іншого» [Потебня, 1892, с. 185–186], а тому мовленнєву діяльність розумів як процес передавання й сприймання певної сукупності не слів, а понять: «*поняття*, що розглядається *психологічно*, тобто не лише з боку змісту, як в логіці, а й з боку форми своєї появи в дійсності, одним словом – як *діяльність*, є певна кількість суджень, отже, не один акт думки, а низка їх» [там само, с. 166]. Учений порівнював мовлення / мовленнєву діяльність з дитячою грою, забавою, зазначивши, що порівняння, можливо, й не раціональне, однак змушує замислитися: «Дитина не ділить свою діяльність на труд і забаву, бо ще не знає іншої роботи, окрім гри; *гра – приготування до роботи*, гра – це краща частина її життя і тому вона високо її оцінює» [там само, с. 174], МД готує дитину до соціалізації, формує її як повноцінну особистість, суб'єкт власної життєтворчості.

Про те, що виявом мови є мовленнєва діяльність доводив у своїх працях й І. Бодуен де Куртене: «Якщо мову вважати знанням, то вона, з одного боку, є предметом зовнішнього світу, а з іншого – *діяльністю, дією*» [Бодуэн де Куртенэ, 1963, с. 95]. Дослідник також акцентував увагу на тому, що мова – явище психічне: «Суть людської мови виключно психічна. Існування і розвиток мови зумовлені виключно психічними законами. Немає і не може бути в мові людській жодного явища, яке не було б разом з тим психічним» [там само, с. 348].

У лінгвістичній концепції Ф. де Соссюра простежуємо чітке розмежування трьох термінів: мовленнєва діяльність, мова й індивідуальне мовлення. *Мовленнєва діяльність*, за визначенням дослідника, має три складники – фізичний (поширення звукових хвиль), фізіологічний (від вуха до акустичного образу або від акустичного образу до руху органів мовлення), психічний (психічне уявлення про фізичне звучання, поняття), – та має індивідуальну й соціальну сферу [Соссюр, 1933, с. 34].

Згідно з концепцією Л. Блумфілда поведінка людини говорить про її психічну діяльність, оскільки поведінка – це *реакція* організму на зовнішні подразники – *стимули* (немовна реакція на мовний стимул). На цьому ґрунтується відомий у лінгвістиці опис мовленнєвого акту за Л. Блумфілдом: 1) події, що передують актові мовлення; 2) мовлення; 3) події після акту мовлення [Блумфілд, 1968, с. 37–41]. У своїх працях учений не прагне до чіткого визначення поняття мовлення, а зрідка використовує його замість терміна «акт мовлення» під яким розуміє висловлення, а «сукупність висловлень, які можуть бути вимовлені в мовленнєвій спільноті, є мова цієї мовленнєвої спільноти» [Блумфілд, 1960, с. 145]. Він розуміє *мовлення* як засіб вирішення практичних завдань, а його основною функцією вбачає управління *діяльністю* людини.

Послідовник І. Бодуена де Куртене Л. Щерба розмежовував мовленнєву діяльність, мовну систему і мовний матеріал. При цьому на перший план учений висував *мовленнєву діяльність* (процеси говоріння і розуміння), яка можлива завдяки наявності *мовної системи* (словника і граматики), що не існують безпосередньо ні в психологічному, ні у фізіологічному досвіді людини, а можуть бути «виведені» тільки з *мовного матеріалу* – «сукупності того, про що говориться і розуміється в конкретних обставинах в ту або іншу епоху життя певної громадської групи» [Щерба, 1974, с. 24–27].

Психологічний підхід до вивчення мовленнєвої діяльності передусім пов'язаний з іменем Л. Виготського. Вважають, що саме йому належать перші наукові ідеї, пов'язані з дослідженням мовлення як різновиду діяльності. Учений підкреслював, що: а) *мовлення* і *дія* однаково важливі у процесі досягнення мети; б) дитина говорить про роботу, яку виконує, тобто *промовляння* і *дія* для неї є неподільною складною психічною функцією, спрямованою на вирішення завдання; в) чим складніші *дії*, тим важливішою стає роль *мови* в цьому процесі; іноді мова стає настільки важливою, що без неї дитина не здатна завершити завдання. Ці спостереження спонукали

вченого зробити висновок, що *дитина вирішує практичне завдання не лише за допомогою очей і рук, але й за допомогою мови* [Выготский, 2005, с. 1056–1057].

За О. М. Леонтьєвим, спочатку виникає потреба в здійсненні діяльності (мотив), далі формулювання кінцевої мети її, проміжних цілей і засобів досягнення (ціль), врешті – реалізація, тобто здійснення діяльності (виконання). Будь-яку діяльність: 1) організовують у єдності трьох складників (мотив → ціль → виконання); 2) здійснюють за планом; 3) супроводжують динамічною системою конкретних дій і операцій, спрямованих на досягнення мети; 4) завершують результатом [Леонтьев, 1975, с. 48–59]. Ідеї О. М. Леонтьєва та Л. Виготського стали поштовхом для дослідження діяльності як рушійної сили не лише розвитку мовлення, а й вищих психічних функцій особистості.

Складно переоцінити і внесок О. Лурії у вивчення мовленнєвої діяльності. Учений *мовленнєве висловлення* визначає як певний *вид діяльності*, що має мотив, внутрішнє завдання чи задум і контроль. «Внутрішній задум, у якому переважають смисли, зрозумілі для самого суб'єкта, перетворюється в операційні компоненти складної мовленнєвої діяльності, що виконує завдання мовної комунікації через механізми внутрішнього мовлення, предикативне за своєю функцією» [Лурия, 1979, с. 181]. У праці «Мова і свідомість» О. Лурія детально висвітлив основні питання психології мовленнєвої діяльності (структуру й походження слова, фрази, висловлення; шлях від думки до розгорнутого повідомлення; етапи декодування повідомлення; протікання процесу логічного висновку; мозкові механізми породження мовленнєвого висловлення та механізми розуміння його змісту й ін.).

С. Рубінштейн зауважував, що «навчальна діяльність ... виокремлюється з *мовленнєвої діяльності*, у процесі якої оволодіння мовою є результатом, а не метою» [Рубинштейн, 1989, с. 461]. На думку вченого, для того, щоб бути вправним у мовленні, недостатньо лише засвоїти слова,

потрібно, щоб ці слова в процесі вживання *задовольняли реальні потреби мовця*, «включалися» в його життя і діяльність. Психолог наголошував і на тому, що мовлення не лише уможливорює обмін думками, але й формує мислення. У цьому він вбачав значення мовлення для розумового розвитку особистості [там само, с. 468].

Представниками *психолінгвістичного підходу* до вивчення МД є О. О. Леонтьєв та І. Зимня. О. О. Леонтьєв трактує мовлення (мовленнєву діяльність) з двох позицій: 1) як мовленнєвий потік; 2) як один із видів діяльності [Леонтьєв, 1969, с. 18], при цьому зауважує, що власне мовленнєвої діяльності не існує, є лише система мовленнєвих дій, що супроводжують певну діяльність – теоретичну чи частково практичну. Та врешті пропонує використовувати термін *мовленнєва діяльність*, але при цьому пам'ятати, що мовлення не заповнює собою всього «діяльнісного» акту [там само, с. 27]. Мовленнєва діяльність, за О. О. Леонтьєвим, має певні властивості: 1) предметність; 2) цілеспрямованість; 3) вмотивованість; 4) ієрархічну (вертикальну) будову; 5) фазову (горизонтальну) будову [Леонтьєв, 1997, с. 65–67].

Трактуючи поняття мовленнєвої діяльності в контексті теорії О. М. Леонтьєва, І. Зимня визначає її як активний, цілеспрямований, мотивований, предметний (змістовний) процес видачі і (або) прийому сформованої і сформульованої за допомогою мови думки (волевиявлення, висловлення почуттів), спрямований на задоволення комунікативно-пізнавальної потреби людини в процесі спілкування [Зимня, 1976, с. 52]. Дослідниця вважає, що мовленнєва діяльність відповідає вищим духовним потребам людини (комунікативним і пізнавальним), що, втілюючись у внутрішньому мотиві й комунікативному намірі, визначають мету мовленнєвої діяльності, яка, своєю чергою, скерована на предмет думки. Тобто спостерігаємо внутрішній нерозривний зв'язок між структурною організацією діяльності та її предметним змістом [там само, с. 62–63].

Особливу увагу вчених привернула **структурна (фазова) організація діяльності** (психолінгвісти стверджують, що ця ідея належить С. Рубінштейну). Стосовно до мовленнєвої діяльності ці фази наповнені конкретним змістом. Характеризуючи структурну організацію діяльності, дослідники виокремлюють таку кількість її етапів (фаз) (табл. 1.4):

Таблиця 1.4

**Структурна організація діяльності
у психологічній та психолінгвістичній науці**

<i>Автор, джерело</i>	<i>Етапи</i>
Т. Ахутіна [Ахутіна, 1985]	1) мотивація; 2) думка; 3) внутрішня смислова програма – смислове синтаксування і вибір смислів у внутрішній мові; 4) семантична структура речення – семантичне синтаксування і вибір мовних значень слів; 5) лексико-граматична структура речення – граматичне структурування і вибір слів за формою; 6) моторна програма синтагми – кінетичне програмування і вибір артикулем; 7) артикуляція
Л. Виготський [Виготский, 2017]	1) мотивація; 2) думка; 3) думка, опосередкована у внутрішньому мовленні; 4) думка, опосередкована в значеннях зовнішніх слів; 5) думка, опосередкована в словах
І. Зимня [Зимняя, 1976]	1) спонукально-мотиваційна; 2) орієнтувально-дослідницька (аналітико-синтетична); 3) виконання
О. О. Леонтьєв [Леонтьев, 1997]	1) мотивації і формування мовленнєвої інтенції (наміру); 2) орієнтування; 3) планування; 4) реалізація плану (виконання); 5) контроль
О. Лурія [Лурия, 1979]	1) мотив; 2) задум; 3) внутрішнє мовлення – механізм, що перетворює внутрішні суб'єктивні смисли в систему зовнішніх розгорнутих мовних значень; 4) формування глибинно-синтаксичної структури; 5) зовнішнє висловлення, що спирається на поверхнево-синтаксичну структуру
С. Рубінштейн [Рубинштейн, 1940]	1) орієнтування і планування; 2) виконання чи реалізація; 3) контроль

У роботах дослідників, незважаючи на неоднакову кількість етапів в організації мовленнєвої діяльності, простежуємо єдність поглядів на її природу. Цей процес розглядають як *цілеспрямовану, мотивовану діяльність, що має певні етапи (фази, рівні)*. Вищезазначені дослідження стали підґрунтям теорії мовленнєвої діяльності, основним положенням якої є ідея про те, що мовлення розвивається в результаті генералізації мовних явищ, сприймання мовлення і власної мовленнєвої активності.

На нашу думку, для методики наскрізного навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів найбільш прийнятною є структура мовленнєвої діяльності за І. Зимньою [Зимня, 1976, с. 58–59], яку проаналізуємо нижче.

Перший етап передбачає наявність *мотиву*, що спонукає до здійснення певного виду мовленнєвої діяльності (традиційно виокремлюють *рецептивні* (слухання (аудіювання), читання) й *продуктивні* (говоріння, письмо) види мовленнєвої діяльності [Словник-довідник, 2015, с. 153]). На цьому етапі учні мають усвідомити, з якою метою мають здійснити той чи той вид мовленнєвої діяльності; осмислено чи інтуїтивно сформулювати власний комунікативний намір, потреби й цілі, що в подальшому сприятиме визначенню внутрішньої програми мовлення (зокрема й на словотвірному рівні) і способів її втілення.

Другий етап передбачає *орієнтування* в мовленнєвій ситуації: оцінювання її параметрів – місце, час, тема, мета, учасники тощо; планування і програмування мовленнєвої діяльності. Для мовленнєвого розвитку учнів необхідною умовою є створення «мовленнєвих перешкод», тобто швидкої зміни ситуацій (місця, стратегії мовлення, ролі учасників, мети, часу тощо), які потребують негайного «переформатування» висловлення, а це, своєю чергою, впливає на зміну предмета мовлення, спрямованості, мотивів, потребує вертикальної та горизонтальної перебудови, а відтак і швидкого (миттєвого) вибору мовних засобів, наявних у пам'яті, зокрема й словотвірних. У іншому випадку в учнів домінуватиме реактивне, стереотипне мовлення.

На третьому етапі *здійснюють мовленнєву діяльність* й водночас *контролюють її результат*. Залежно від виду мовленнєвої діяльності цей етап може бути зовні вираженим (говоріння, письмо) чи зовні невираженим (слухання, читання). Учні мають усвідомити можливості словотвірних ресурсів української мови (під час слухання, читання) та навчитися доцільно

використовувати їх (під час говоріння, письма) з урахуванням комунікативної мети, потреб, цілей, умов спілкування.

Взаємодія всіх означених етапів забезпечує ефективний перебіг мовленнєвої діяльності. Водночас для кожного етапу характерна певна автономність, що впливає й на добір чи заміну відповідних словотвірних одиниць (на етапі виконання попередньо запрограмована мовленнєва діяльність може зазнати змін у доборі мовних засобів з огляду на зміну ситуації спілкування).

Підсумовуючи, зазначимо, що *за лінгвістичного підходу*: 1) поняття МД науковці тлумачать неоднаково; 2) підґрунтям МД є мова; 3) здійснення й розвиток МД можливий лише за органічного зв'язку з розвитком вищих форм психіки людини; 4) результатом МД є мовний матеріал (текст); 5) у процесі МД відбуваються певні «зрушення», що з часом призводить до змін в мовній системі; *за психологічного й психолінгвістичного підходів*: 1) МД – активний, цілеспрямований, вмотивований, зумовлений ситуацією процес отримання й передавання повідомлень за допомогою мовних засобів; 2) МД має соціальний характер; 3) структурну (фазову) організацію і предметний зміст; 4) взаємопов'язані компоненти: мотив, мету, зміст, засоби, результат.

Вважаємо, що особливості кожного виду мовленнєвої діяльності вимагають спеціального цілеспрямованого навчання та, у межах нашого дослідження, опертя на теорію поетапного формування розумових дій П. Гальперіна, згідно з якою формування розумових дій проходитиме успішніше, якщо під час навчання орієнтувати учнів на запам'ятовування матеріалу без його заучування (матеріал засвоюють мимоволі), й урахувати такі етапи: 1) формування мотивації навчально-пізнавальної діяльності; 2) складання схеми орієнтовної основи дій; 3) виконання реальних дій; 4) промовляння вголос тієї чи іншої реальної дії; 5) внутрішнє промовляння; б) відмова від мовленнєвого супроводу дії, формування розумової дії у «стягнутому» вигляді – інтеріоризація [Гальперин, 1953]. Як відомо, для учнів засвоєння лінгвістичної теорії є складним завданням, тому інколи вони

не можуть правильно побудувати висловлення чи виправити помилку, оскільки не загадають те чи те правило. Реалізація поетапного формування розумових дій уможливорює нівелювання таких ситуацій. Наприклад: 1) мотивація – формування правильного, красивого, грамотного і впевненого мовлення; 2) складання схеми орієнтовної основи дій – на дошці записане речення з граматичними помилками (з порушенням морфемних, словотвірних, морфологічних, синтаксичних норм); учні мають картки, на яких відповідні правила записані в тій послідовності, у якій мають бути реалізовані в написаному реченні; 3) виконання реальних дій – учні вголос читають перше правило і застосовують його для виправлення першої помилки, друге – для другої й так далі (таким чином запам'ятовують правила); 4) промовляння вголос тієї чи тієї реальної дії – учні картки не використовують, але озвучують правила; 5) внутрішнє промовляння – промовляють правила у внутрішньому мовленні й застосовують їх на практиці; 6) відмова від мовленнєвого супроводу дії – правила застосовують автоматично, на рівні навички, не потребують промовляння ні вголос, ні мовчки, використовують у стягненому вигляді, навіть не усвідомлюючи.

Важливу роль у мовленнєвій діяльності відіграє *внутрішнє мовлення*. Воно є засобом теоретичної, пізнавальної діяльності: внутрішнє мовлення «працює» під час читання й засвоєння прочитаних відомостей; сприймання (далі – узагальнення, осмислення, аналізу, систематизування, інтерпретування й ін.) інформації; виконання завдання; прийняття рішень тощо. Внутрішнє мовлення адресоване самому ж мовцеві, тому зрозуміле йому, хоча має фрагментарний, уривчастий, динамічний перебіг, не відповідає мовним нормам. Це призводить до звичної для шкільної практики ситуації: учень упевнений у тому, що теоретичний матеріал він засвоїв, оскільки уважно сприймав інформацію на уроці; на рівні внутрішнього мовлення сам себе розуміє, однак за потреби зв'язно викласти матеріал зазнає труднощів, позаяк між внутрішнім і зовнішнім мовленням виник розрив – учень логічно мислить, але не може оформити думку у зовнішньому

мовленні, відповідь його неповна, недолуга, недосконала, складна для сприймання.

Вищезазначене переконує в тому, що наскрізне навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів ЗЗСО з опертям на *теорію мовленнєвої діяльності* та *теорію поетапного формування розумових дій* уможливить не лише засвоєння шкільної лінгвістичної теорії на належному рівні, а й усвідомлення того, що вербальне оформлення думки у внутрішньому мовленні, реалізуючись у зовнішньому, робить її виразною, зрозумілою, досконалою.

Узагальнивши погляди лінгвістів, психологів і психолінгвістів щодо суті *мовленнєвої діяльності*, у дослідженні визначаємо її як: *систему спрямованих на вербальне оформлення думки мислительно-мовних операцій, що передбачає поетапну реалізацію, наявність внутрішньої схеми дій, оформлення й структурування за допомогою системи мовних одиниць і правил, зовнішню вираженість (говоріння, письмо) / невираженість (слухання, читання), орієнтовану на задоволення комунікативно-пізнавальних потреб учня.*

Процесом і результатом будь-якого виду мовленнєвої діяльності є текст (рис. 1.5.).

Як влучно зауважила О. Кубрякова: «Як тільки-но ми починаємо міркувати про природу тексту і його ознаки, доводиться визнати, що, як це не парадоксально, низка наук, які вивчають тексти, – і герменевтика, і літературознавство, і психологія, і врешті-решт лінгвістика, втім як й інші науки, наприклад, соціологія та юриспруденція, вивчають тексти й не мають при цьому загальноприйнятого визначення свого об'єкта або, – якщо висловлюватися точніше, – задовольняються власними його визначеннями» [Кубрякова, 2004, с. 508].

Дослідження феномену тексту, що активно проводять у різних галузях наук уже майже півстоліття, й на сьогодні не втратили актуальності. За цей час на перетині різних наук виникли лінгвістично орієнтовані науки, що

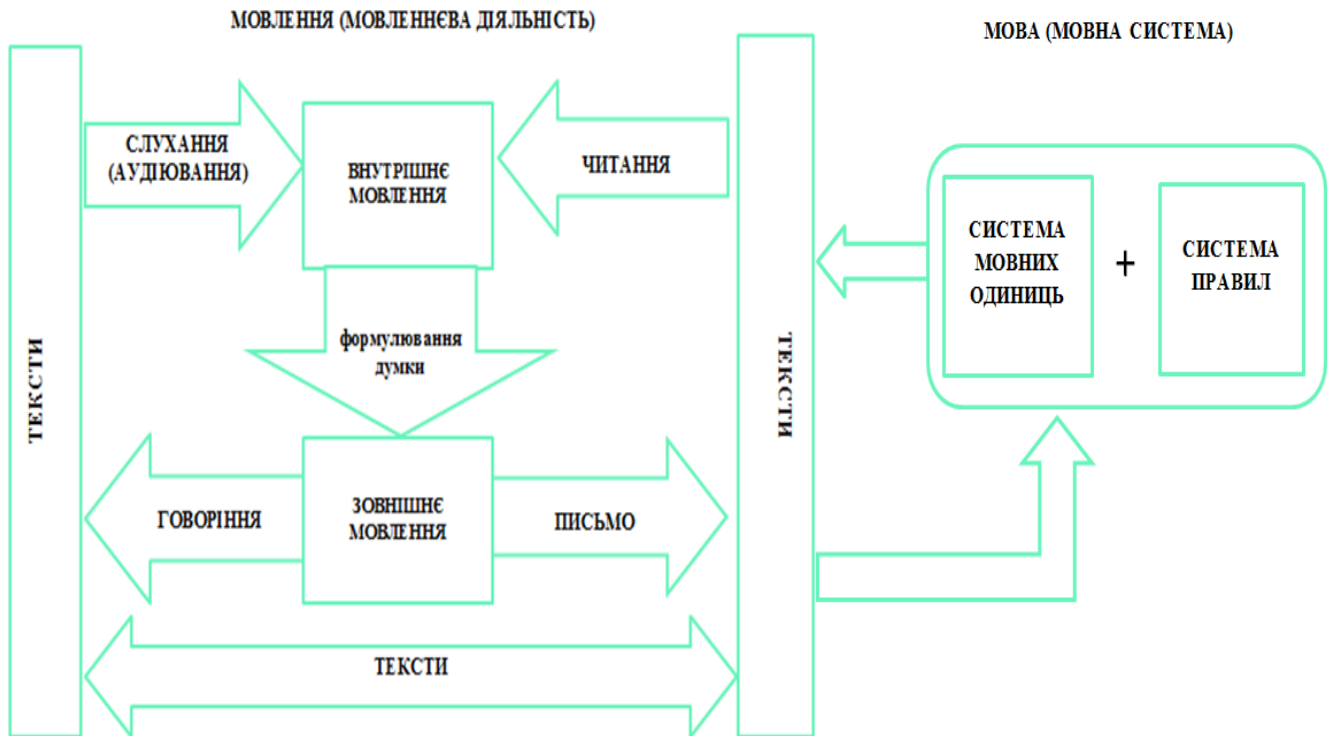


Рис. 1.5. Текст як процес і результат МД

здійснюють різноаспектні дослідження тексту. І. Бехта вважає, що ці науки протиставлені одна одній згідно з розподілом акцентів між складниками комплексного об'єкта, і об'єднує їх у дві групи:

– з об'єктом дослідження «текст» – «мовленнєва комунікація» (функціональна стилістика, лінгвостилістика, лінгвістика тексту);

– з об'єктом дослідження «мовленнєва комунікація» – «текст» (соціолінгвістика, лінгвістична прагматика / теорія мовленнєвих актів, теорія мовленнєвої діяльності / психолінгвістика, лінгвосоціопсихологія) [Бехта, 2000, с. 571].

Відсутність єдиного тлумачення феномену тексту О. Селіванова пояснює низкою причин (детальніше див. [Селіванова, 2006, с. 600–601]), що призводить до унеможливлення вироблення якогось синтетичного тлумачення. За нашими спостереженнями у наукових розвідках найбільш активно текст розглядають як одиницю мови, мовлення, комунікації, інтегральне утворення. Наведемо лише окремі цитати відомих науковців стосовно суті тексту (табл. 1.5).

Таблиця 1.5

Суть тексту в розвідках науковців

Автор, джерело	Цитата
Текст як мовна одиниця	
Х. Вайріх [Вайріх, 1978, с. 373]	... упорядкована послідовність морфем, що складається мінімально з двох морфем, максимальний же її склад не обмежений. Текст можна розглядати ... як регулярне чергування лексичних і функціональних морфем
В. Іванов [Іванов, 2004, с. 86]	На користь мовного статусу тексту свідчать такі чинники: обов'язкова наявність внутрішньотекстових зв'язків; наявність в тексті структур, які не можна з достатньою повнотою описати в рамках мовних одиниць нижчих рівнів; вагомим зовнішнім аргументом на користь мовного статусу тексту може слугувати виявлення в корі головного мозку мовних зон, що відповідають за поетапну побудову тексту
С. Караман [Караман С., 2000, с. 238–239]	... це певним чином організована система послідовних одиниць; ... складне синтаксичне ціле або надфразна єдність, у порівнянні з реченнями, є синтаксичною одиницею вищого порядку
І. Ковалик, Л. Мацько, М. Плющ [Ковалик, Мацько, Плющ, 1984, с. 7]	писемний чи усний потік, що являє собою послідовність звукових, графемних елементів у синтаксичних структурах (реченнях), які виражають комплекс пов'язаних між собою суджень
Текст як конструктивна мовленнєва одиниця	
П. Гальперін [Гальперін, 1981, с. 18]	витвір мовленнєвотворчого процесу, який є завершеним, об'єктивованим у формі письмового документа, літературно обробленим відповідно до типу цього документа, витвір, який складається з назви (заголовка) і низки основних одиниць, об'єднаних різними типами лексичних, граматичних, логічних, стилістичних зв'язків, і має певну цілеспрямованість та прагматичну настанову
М. Кронгауз [Кронгауз, 2001, с. 216]	... текст природніше розглядати саме в мовленні...; дивно говорити про існування тексту в мовній системі...; навряд чи можна говорити, що текст існує в мові як слово чи будується за певними правилами як речення
М. Пентилюк та ін. [Словник-довідник, 2015, с. 240]	... це висловлення, що має внутрішню структуру, певну побудову та є продуктом монологічного або діалогічного мовлення, вираженого в усній або писемній формі
Текст як комунікативна одиниця	
Ф. Бацевич [Бацевич, 2004, с. 146]	... складний феномен, який виконує різноманітні функції: бере участь у комунікації, допомагає зберігати і передавати інформацію в просторі і часі, фіксує психічне життя індивідів, є продуктом конкретної історичної епохи, формою існування культури, відзеркаленням певних соціокультурних традицій тощо
В. Маслова [Маслова, 2018, с. 16]	... текст вписаний в контекст комунікації і поєднує в собі низку чинників і компонентів цього процесу...
О. Селіванова [Селіванова, 2006, с. 600]	... цілісна семіотична форма лінгвопсихоментальної діяльності мовця, концептуально та структурно інтегрована, що служить прагматичним посередником комунікації й діалогічно вбудована до семіотичного універсалу культури
Текст як інтегральна одиниця	
А. Загнітко [Загнітко, 2011, с. 607] [Загнітко, 2007, с. 30]	1) є результатом інтеграції всіх мовних засобів; 2) виступає елементом мовної системи і є одним із її компонентів (якщо торкатися тріади «мова → мовленнєва діяльність → мовлення», то текст найбільшою мірою співвіднесений з мовленнєвою діяльністю) ... це середній елемент схеми комунікації (комунікативного акту), яку гранично спрощено можна уявити у вигляді триелементної структури: автор (адресант) → текст → читач (адресат)
О. Кубрякова [Кубрякова, 2004, с. 509]	... це подія і семіотична, і лінгвістична, і комунікативна, і культурологічна, і когнітивна
І. Приходько [Приходько, 2013, с. 63]	... продукт мовлення, що в свою чергу є втіленням процесу відображення картини світу в нашій свідомості, що неможливо без співробітництва науки про мову з суміжними гуманітарними науками, а саме: психолінгвістикою, логікою, соціологією

Таким чином, *система мови* є засобом для створення *текстів*, які, реалізуючись в *мовленні*, стають *дискурсами*. У цьому ключі вважаємо доречним тлумачення дискурсу А. Науменком, який вбачає в ньому не особливий тип висловлення, а здатність будь-якого тексту бути побудованим так, щоб провокувати в адресата запитання до адресанта і власні відповіді на них. «Ця “сюди-туди-біготня”, – зауважує науковець, – (згадаймо латинську основу аналізованого терміна – *discurrere* = “бігати сюди-туди”) від автора до читача (від мовця до слухача) і навпаки, тобто наслідок конструювання висловлення адресантом (або тексту-діалогу співбесідниками) та його об’єктивного сприймання адресатом (дійсним або удаваним) і є дискурс, або діалогічність» [Науменко, 2005, с. 52].

У шкільному курсі української мови з терміном «дискурс» учнів не ознайомлюють, однак вони мають усвідомити, що текст в дії виглядає так: *комунікативний* аспект – зміст тексту залежить від комунікативних намірів мовця; *мовний* аспект – відтворення тексту стає можливим за використання мовних засобів; *мовленнєвий* та *дискурсивний* аспекти – функціуює в мовленні сукупно з екстралінгвістичною (знаннями й уявленнями про довкілля, дійсність, її явища, ознаки та факти) й екстралінгвістичною, невербальною інформацією (умовами спілкування, смисловими, ціннісними, прагматичними настановами автора й реципієнта тексту та ін.) Саме тому ми поділяємо думку науковців, які вважають **текст** інтегральним утворенням, і в дослідженні визначаємо його як: 1) *сукупність висловлень / речень, об’єднаних тематично, логічно, граматично, композиційно й за змістом;* 2) *продукт, результат мовленнєвої діяльності, мовленнєве утворення – усне чи письмове;* 3) *одиницю мовленнєвої комунікації, для якої характерні цілісність, зв’язність, цілеспрямованість, інформативність, прагматична настанова;* 4) *діалог адресанта з дійсним або удаваним адресатом.*

Одним із напрямів навчання української мови в сучасних ЗЗСО є орієнтування на текст як необхідну умову формування в учнів умінь і навичок спілкування, оскільки комунікація, по суті, і є текстовою діяльністю.

У процесі роботи з текстом учні набувають навичок мовленнєвої діяльності, а відтак і розвивають власне мовлення. Уведення текстової основи, використання текстів у процесі засвоєння мовних знань і формування мовленнєвих умінь, навичок називають текстоцентричним підходом до навчання мови. Текстоцентричний підхід припускає осмислення тексту як мовленнєвого витвору. Згідно з текстоцентричним підходом осмислення будь-якого навчального матеріалу має текстове підґрунтя. Текст слугує відправним мотиваційним моментом для аналітичної роботи в процесі віднайдення виучуваних мовних одиниць і явищ, з'ясування їхніх взаємозв'язків з іншими елементами мовної системи, спостереження за функціонуванням у мовленні та в подальшій конструктивній і творчій роботі з відпрацювання відповідних мовних / мовленнєвих умінь і навичок (детальніше п. 2.2.).

Опора на текст як мовленнєвознавче поняття не лише на уроках розвитку зв'язного мовлення, а й на аспектих (під час вивчення фонетики, лексики, словотвору, морфології, синтаксису) створює умови для духовно-морального виховання учнів, розвитку їхніх творчих здібностей, адже вони працюють з найкращими творами української писемності. На цьому наголошують і сучасні лінгводидакти М. Вашуленко, Н. Голуб, С. Караман, О. Караман, С. Омельчук, М. Пентиліук, І. Хом'як, Г. Шелехова й інші. Однак варто зауважити, що процес навчання має опертя *не на повний текст твору, а на його фрагмент* – невеликі за обсягом закінчені висловлення, які можуть слугувати мовленнєвими зразками, тобто одиниці тексту. Слушною є думка А. Загнітка, який зауважує: «щодо обсягу текст порівнюють до цілісного твору, що, в свою чергу, може членуватися на більш дрібні структурно-змістові частини: складне синтаксичне ціле (за М. С. Поспеловим), надфразні єдності (за Л. А. Булаховським)» [Загнітко, 2007, с. 42]; «структурно-прагматичними частинами тексту є частини, розділи, параграфи, абзаци» [там само]. Тому в лінгводидактиці вислів «робота з текстами» дещо умовний, оскільки на уроках української мови

працюють з фрагментами тексту, як правило, надфразними єдностями, що в лінгвістиці кваліфікують ще й терміном «текстема» (за аналогією до термінів, що позначають одиниці фонології (фонема), морфології (морфема), синтаксису (синтаксема) та ін.), за О. Селівановою: 1) абстрактна інваріантна одиниця текстового рівня мови, що характеризується певним тематичним змістом, композиційною структурою, відбором лексико-фразеологічних, граматичних, стилістичних засобів та інтенційно-прагматичними особливостями; 2) сукупність семантично та граматично поєднаних висловлень, яка характеризується єдністю теми й особливим синтаксичним зв'язком складників (у такому значенні відповідниками текстами є надфразні єдності) [Селіванова, 2006, с. 601–602], що можуть охоплювати один чи більше абзаців або дорівнювати повному тексту твору.

За різних підходів до трактування природи тексту науковці, як правило, використовують два основні різновиди дефініцій: 1) лаконічне, образне формулювання; 2) розгорнуте, що перераховує всю кількість найважливіший ознак тексту. У першому випадку будь-який текст у лінгвістиці тлумачать як сукупність речень-висловлень, які, поєднуючись на основі смислових і структурних (міжфразових) зв'язків, утворюють одиниці тексту – надфразні єдності, компоненти чи фрагменти тексту. Науковці наголошують на тому, що висловлення й речення не тотожні: «висловлення – структурно-семантична і комунікативна одиниця, що об'єднує значення лексичних, граматичних, логіко-семантичних, комунікативних рівнів, співвіднесених з контекстом, з конкретними ситуаціями, з національно-мовними фоновими знаннями адресатів і адресантів, з лінгвістичною і змістовою пресу позицією (передзнанням), з мовною картиною світу учасників комунікації» [Загнітко, 2007, с. 41]; «висловлення (“те, що фігурує в мовленнєвому акті”), речення (те, що залишається після вичленування ілокутивного потенціалу)» [Вінтонів, 2014, с. 53] [Вінтонів, 2013]. «Висловлення – це реалізоване речення (НЕ схема, а лексично наповнена, така, що виражає конкретну мету й настанову одиниця мовлення). Будь-яке висловлення – це речення, але не

будь-яке речення є висловленням. Або: одне речення може містити в собі кілька висловлень-повідомлень. У тексті ми маємо справу не з реченням (в термінологічному сенсі), а з висловленнями, тобто не з мовними одиницями, а з одиницями мовлення, які конкретизують свій сенс в тексті» [Валгіна, 2003, с. 18]. Існують погляди мовознавців й щодо виокремлення текстів-висловлень (речень). Уважаємо, що в шкільній практиці навчання української мови не варто акцентувати на цьому увагу, оскільки поняття й суть тексту учні опановують на основі зіставлення й усвідомлення відмінностей його від речення.

Система комплексних завдань на основі тексту дає змогу побіжно повторити вивчений раніше теоретичний матеріал і вдосконалити набуті на попередніх уроках практичні вміння й навички. Увагу зацентруємо на формуванні в учнів умінь: а) працювати за формулою «словоформа – словосполучення – речення / висловлення – текст», у якій текст – комунікативна одиниця; висловлення (речення) – синтаксична одиниця, яка може дорівнювати комунікативній; словосполучення і словоформа – конструктивні одиниці для синтаксичної чи комунікативної; б) вибору оптимальної сукупності конструктивних одиниць та поєднання їх для забезпечення зв'язності й цілісності комунікативних.

Одним із найбільш дискусійних питань сучасної лінгвістики постає проблема *зв'язності* тексту. Однак, попри значні дослідження у цій сфері (Н. Валгіна [Валгіна, 2003], І. Гальперін [Гальперин, 1981], В. Лукін [Лукин, 1999], О. Потебня [Потебня, 1892; Потебня, 1999], О. Селіванова [Селиванова, 2002] й ін.), звернення до означеної проблеми й досі актуальне та потребує нових пошуків і сучасних підходів до її вирішення.

У лінгвістиці існує понад сто різновидів зв'язності, що зумовлено різними критеріями та підходами до її класифікації, зокрема О. Станіслав виокремлює граматичну зв'язність, семантичну, ономаціологічну, смислову, логічну, образну, структурно-композиційну, референційну, прагматичну [Станіслав, 2012, с. 160]; за В. Лукіним, зв'язність буває на рівні

однопланових одиниць та форм знаків і знакових елементів [Лукин, 1999, с. 24–37]; О. Селіванова розподіляє зв'язність на граматичну, семантичну, ономасіологічну, структурно-композиційну [Селиванова, 2002, с. 217–222] та ін.

Усі види зв'язності забезпечують цілісність тексту, однак реалізують її на різних рівнях мови. З усіх різновидів зв'язності найменш вивченою, а тому актуальною для досліджень, є ономасіологічна. Оскільки словотвір забезпечує процес номінації і його можна розглядати як частину ономасіології [Кочерган, 2006, с. 283], вважаємо за необхідне в ономасіологічному виді текстової зв'язності зосередити увагу на словотвірній.

Виділення словотвірної зв'язності як окремого виду не завжди очевидне, у порівнянні з іншими, інтуїтивно зрозумілими й традиційно виокремлювальними. Однак теоретичною підставою для такого виділення може слугувати ізоморфізм одиниць і рівнів мовної системи. Завдяки ізоморфізмові словотвірні одиниці здатні виконувати ті ж функції у формуванні зв'язності тексту, що й лексичні чи синтаксичні. М. Кочерган зазначає, що дехто з мовознавців навіть схильний уважати, що весь словотвір є частиною вчення про структуру речення [Кочерган, 2006, с. 283]. Окрім того, для словотвірних моделей першочерговим чинником є синтаксичне оточення або синтаксична позиція.

У реальному тексті всі мовні засоби зв'язку виступають у комплексі, підпорядковуючись єдиному комунікативному й значеннєвому завданню. Словотвірні засоби також беруть активну участь у створенні зв'язності тексту у взаємозв'язку з іншими мовними засобами. Вони функціують як експліцитні засоби створення зв'язності тексту, а також виражають імпліцитний логічний зв'язок його речень. У порівнянні з іншими словотвірні засоби навіть мають певну перевагу. Зв'язкова функція може бути реалізована не лише семантикою лексичної одиниці, але і її словотвірною структурою. При цьому зовнішніми сигналами,

текстоутворювальними елементами словотвірної структури, можуть бути або загальна основа низки слів, або загальні афікси, або подібні словотвірні моделі. Багатогранні можливості словотвірних засобів у створенні мовної зв'язності тексту простежимо на прикладах, поданих нижче.

Певні (але не будь-які) похідні слова в тексті пов'язані за змістом. У реченні: *І світло електричне виробляє [парова машина], і освічує всюди, де світла треба (Панас Мирний)* лексеми *світло* й *освічує* пов'язані відношенням ізотопії, тобто відношенням еквівалентності на основі тотожності семантичного компонента «світло», що входить у дані лексеми.

У реченні: *Намалював картину... заходу – коли сонце заходить, одразу утворюючи чорну ніч тропіків, де немає сутінок і вечірніх тіней (Юрій Яновський)* – прийомом ізотопії актуалізовано метафоричну ознаку дієслівної лексеми. При цьому іменник *захід* утворений від дієслова *заходити* безафіксним способом. Так само можуть бути пов'язані різнокореневі слова, утворені за однією моделлю.

У вірші Є. Гребінки у формуванні дистантної словотвірної зв'язності тексту беруть участь повні й короткі форми прикметників – у першому випадку підкреслено переносні значення крихкості, беззахисності човна в морі, у другому – беззахисність людини у вирі життя:

Заграло, запінилось *синєє* море,
 І *буйнії* вітри по морю шумлять,
 І хвиля гуляє, мов *чорнії* гори
 Одна за другою біжать.
 Як *темная* нічка, насупились хмари,
 В тих хмарах, мов голос небесної кари,
 За громом громи гуркотять.
 І грає і піниться *синєє* море.
 Хтось човен на море пустив,
 Бурхнув він по хвилі, ниряє на волі,
 Од берега геть покотив;
 Качається, бідний, один без весельця.
 Ох, жаль мені човна, ох, жаль мого серця!
 Чого він під бурю поплив?
 Ущухнуло море, і хвилі вляглися;
 Пустують по піні мавки;

Уп'ять забілили, уп'ять простяглися
 По морю кругом байдаки;
 Де ж човен дівався, де плавле мій милий?
 Мабуть, він не плавле, бо онде по хвилі
 Біліють із його тріски.
 Як човнові море, для мене світ білий
 Ізмалку здавався страшним;
 Да як заховаться? Не можна ж вік цілий
 Пробути з собою одним.
 Прощай, мій покою, пускаюсь у море!
 І, може, недоля і *лютеє* горе
 Пограються з човном моїм.
 (Є. Гребінка)

Пов'язаними за змістом можуть бути слова, що перебувають у корелятивних відношеннях, наприклад, *сходитися* – *розходитися* (префіксальна кореляція): *Люди сходилися в купи, гомоніли і знову розходилися* (Панас Мирний).

Також у формуванні текстової зв'язності можуть брати участь форми слова, що перебувають у відношеннях формотворення:

Золотая *годинонько!*
 Хто тебе не знає!
 Хто, про тебе згадаючи,
 Важко не вздыхає!
 Не жалкує, що раз тільки
 На віку прилинеш –
 Пожартуєш, причаруєш,
 А далі й покинеш?
 Добре тому, хто зуміє
 Тебе шанувати,
 Щоб було чим на старості
 Про тебе згадати.
 Єсть же люди, що і тебе,
 Милую *годину*,
 Не жалують, обманюють,
 Мов чужу дитину.
 А як прийде непрохана
 Старість з сідиною,
 Жалко стане, що чортзна-як
 Розійшлись з тобою
 (Л. Глібов)

Наведені приклади демонструють лише незначну частину потенційних можливостей словотвірних засобів у створенні зв'язності тексту. Однак навіть за цими прикладами можна дійти певних висновків: 1) для кожної такої зв'язки властива характерна конотація (емотивний зміст); належність до певного функційного стилю; парадигматичні зв'язки в лексико-семантичній системі мови; синтагматичні зв'язки в системі мови; частотність; 2) зв'язкову функцію словотвірних засобів на рівні тексту можна визначити як схему змістовних, системних і функційних характеристик. У дослідженні визначатимемо *словотвірну зв'язність* тексту як *послідовність*: 1) форм слів як засобів зв'язності на «поверхні» тексту; 2) загальної основи низки слів, або загальних афіксів, або подібних словотвірних моделей; 3) спільнокореневих слів, у яких інша роль у тексті: вони вбирають в себе (повторюють) частину попереднього речення, перетворюючи її у відоме, роблять предметом мовлення наступного речення, у якому про відоме додано нову інформацію.

Релевантними складниками *цілісності* тексту є його змістова, структурна, комунікативна організація. Зазначені складники забезпечують такий важливий аспект, як відтворюваність тексту в різних умовах.

Змістова організація тексту наявна за: 1) змістового зв'язку між усіма фрагментами тексту (темою, підтемами, субпідтемами); 2) ідеї, головної думки тексту, яку, за необхідності, можна сформулювати у вигляді судження чи умовиводу. М. Жинкін [Жинкин, 1998, с. 248] змістову організацію тексту розглядав як ієрархію предикатів: предикати описують ознаки предмета, а оскільки їм (ознакам) властива ієрархія, то предикати, розташовані в певному порядку, виявляють основні, додаткові й допоміжні змістові компоненти тексту. Ієрархія предикатів стала основою методик змістового аналізу тексту у працях І. Зимньої [Зимняя, 1976б], Т. Дрідзе [Дридзе, 1984] й ін. У такий спосіб цілісний текст під час семантичної компресії (стягнення) зберігає для отримувача змістову відповідність вихідного тексту, поступово позбавляючись периферійних (додаткових і допоміжних) компонентів.

Працюючи з текстами, учні мають: 1) усвідомити, що наявність фрагментів тексту не пов'язаних з головною думкою призводить до порушення його змістової цілісності; 2) відтворення основного змісту тексту можливе за чіткого встановлення ієрархії смислових компонентів (основних та периферійних); 3) дотримуватися ідейно-тематичного підпорядкування власних зв'язних висловлень; 4) визначати ієрархію смислових компонентів, що уможливить стисле відтворення змісту тексту без його спотворення.

Цілісність **структурної** організації тексту визначає: а) наявність структурних складників; б) логічна послідовність їхньої актуалізації в розгорнутому висловленні. Як відомо, будь-який текст має композиційну структуру (зачин – основна частина – кінцівка). Відносно великий за обсягом текст має взаємопов'язані структурні складники – розділи, підрозділи, частини, параграфи й ін., – які, своєю чергою, містять абзаци, надфразні єдності, що є одиницями різних принципів членування тексту, хоча абзац структурно й композиційно може відповідати надфразній єдності. Як правило, за змістом абзац відповідає підтемі, що забезпечує повноту опису предмета мовлення, надфразна єдність – субпідтемі, що забезпечує його глибину. Учні мають усвідомити, що змістова й структурна організація тексту тісно між собою взаємопов'язані, недостатня актуалізація структурних компонентів тексту чи їхнє упущення призводить до порушення зв'язності й спотворення змісту висловлення.

Комунікативна цілісність – тема-рематичний розвиток основної думки висловлення / тексту (відоме + невідоме). А. Загнітко, проаналізувавши праці відомих мовознавців, з'ясував, що, окрім теми й реми існує третя зона – перехідна, – що може бути розташована перед темою, між темою й ремою, і після реми, у силу чого вона може бути складником теми, складником реми, може бути «перехідною зоною» з подвійними зв'язками [Загнітко, 2011, с. 630]. Учні мають усвідомити, що будь-який текст – це *перспектива розвитку думки* (за М. Жинкіним, [Жинкин, 1998, с. 84]) як мовця, так і слухача. Для того, щоб слухач мав можливість декодувати інформацію, вона

має бути адекватно закодована мовцем шляхом зміни предикацій (установлення предикативного зв'язку між членами речення), що віддзеркалюють відношення між предметами.

На наше переконання, наскрізне навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів ЗЗСО з опертям на текстову основу уможливить усвідомлення ними того, що: 1) засоби словотвірної системи української мови беруть участь у створенні цілісності тексту, оскільки виконують текстотвірну функцію на змістовому, структурному й комунікативному рівнях; 2) словотвірні міжфразові зв'язки виникають в тексті: а) за рахунок семантичного узгодження слів; б) їхніх основ і словотвірних засобів; в) частотного розподілу слів / словоформ; г) повторів слів із текстотвірними елементами, утворених за рекурентними (повторюваними) словотвірними моделями; г) наявності словотвірних ланцюжків; д) повних і часткових словотвірних повторів; 3) словотвірні засоби уможливають досягнення певного стилістичного ефекту; 4) правильне використання словотвірного потенціалу української мови сприяє розвиткові вмінь легко комбінувати фрази у тексті, створювати грамотні, «красиві» тексти.

Під час роботи з текстами потрібно врахувати і їхню типологію. Проблема типології текстів у сучасному мовознавстві остаточно не розв'язана, оскільки містить різні параметри диференціації. Зокрема І. Кочан [Кочан, 2008, с. 51–52] визначає такі параметри (табл. 1.6).

За іншими параметрами типологізують тексти Ф. Бацевич [Бацевич, 2005, с. 17–18], Н. Валгіна [Валгіна, 2003, с. 113], Е. Верліх [Werlich, 1975], Т. Єщенко [Єщенко, 2013, с. 188–189], А. Загнітко [Загнітко, 2007, с. 227], К. Райс [Райс, 1978, с. 202–228], Г. Солганик [Солганик, 2001, с. 88–89] й ін.

Як бачимо, типологія текстів у сучасній лінгвістиці досить «строката», однак у шкільному курсі української мови не варто розглядати її вповні.

Таблиця 1.6

Класифікація типів текстів за різними параметрами диференціації

Параметри	Типи текстів
<i>За джерелом походження</i>	<i>натуральні тексти; препаровані</i>
<i>За типом трансформацій вихідного натурального тексту</i>	<i>неадаптовані; адаптовані; повні; скорочені; змішані</i>
<i>За основними прагматичними функціями</i>	<i>інформативні; інструктивні; оціночні; змішані</i>
<i>За формою мовленнєвої презентації</i>	<i>усні; письмові</i>
<i>За формою спілкування</i>	<i>монологічні; діалогічні</i>
<i>За сферою спілкування (стиль мовлення)</i>	<i>розмовні (побутово-розмовний стиль); офіційно-ділові; наукові; публіцистичні; художні; змішаного типу: науково-ділові; побутово-ділові; науково-публіцистичні; художньо-публіцистичні.</i>
<i>За стилями та жанрами</i>	<i>наукові: тексти підручників; наукові статті; монографії; доповіді; повідомлення; виступи; реферати; анотації; огляди; офіційно-ділові: заява; характеристика; пояснювальна записка; анкета; автобіографія; рекомендація тощо; інформаційно-публіцистичні: передова стаття; інформаційний огляд; коментарі; нарис; фейлетон; художні: вірші; поеми; пісні; казки; оповідання; повісті; романи; п'єси.</i>
<i>За способом викладу</i>	<i>описові; розповідні; пояснювальні; модально-полемічні; тексти-роздуми; тексти-доведення; тексти-висновки; тексти-визначення; змішані або комбіновані тексти.</i>
<i>За експресивністю мовлення (загальний тип мовленнєвої ситуації)</i>	<i>художні; публіцистичні; розмовні; наукові; нейтральні; експресивно-стилістично забарвлені.</i>
<i>За емоційністю мовлення</i>	<i>неофіційні тексти; офіційні; нейтральні</i>
<i>За прагматичними функціями</i>	<i>інформативні: наукові: стаття; монографія; огляд; повідомлення; анотація; лекція; газетно-інформаційні: хроніка; інформаційний випуск; офіційно-ділові: анкета; автобіографія; протокол; інструктивні (офіційно-ділові): правила; інструкції; схеми; оголошення; рекомендації; розпорядок; оцінні: всі жанри художньої літератури і публіцистики; інформативно-оцінні (наукові): рецензія; відгук; виступ; доповідь; повідомлення; публіцистичні (газетно-інформаційні): нарис; фейлетон; огляд; коментар; інтерв'ю; репортаж тощо; офіційно-ділові: характеристика; рекомендації; пояснювальна записка; офіційне поздоровлення; вітання, промови; оцінно-інструктивні (офіційно-ділові): відгуки; рекомендації; побажання .</i>
<i>За функціонально-смысловими типами мовлення</i>	<i>декскриптивні (описові): власне опис; опис-характеристика предмета; опис-оцінка ситуації; наративні (розповідні): огляд; відступ (прагматичного змісту, деталізація тощо); вставні компоненти (повідомлення), фонова інформація; ілюстратив (прикладні); пояснювальні (близькі до описових, але фактично синтезують різні форми висловлень, функціонують на межі між описом і міркуванням, міркуванням та розповіддю): тлумачення; трансформація (переповідання); уточнення; аргументативні: міркування; доведення; умовивід; інструктивні: плани, інструкції; визначення (дефініції): статичні; динамічні тощо</i>

Важливим для учнів є усвідомлення того, що: 1) текст існує в усній і письмовій формах; 2) може бути зrealізований у монолозі, діалозі, полілозі; 3) має різновиди – типи мовлення – опис, розповідь, роздум; 4) відповідає

сфері спілкування й стилю мовлення (розмовному, художньому, науковому, публіцистичному, офіційно-діловому та конфесійному й ораторському).

1.4. Вплив психологічних, психолінгвістичних, психофізіологічних чинників мовленнєвої діяльності на усвідомлене словотворення

Успішність МР учнів здебільшого зумовлюють *психологічні* чинники, що визначають особливості становлення мовної / мовленнєвої особистості учнів підліткового віку, *психолінгвістичні* й *психофізіологічні* чинники (механізми мовлення), що уможливають здійснення МД й забезпечують успішність МР.

Грунтуючись на концептуальних положеннях психологів (Л. Божович, П. Гальперіна, О. М. Леонтьєва й ін.), психолінгвістів (Т. Ахутіної, Л. Виготського, М. Жинкіна, О. О. Леонтьєва, І. Зимньої, Ю. Пассова, С. Рубінштейна й ін.) психофізіологів (В. Вундта, О. Лурії, І. Сеченова й ін.), ми визначили значущі для дослідження аспекти: 1) взаємовідношення понять «мовна особистість» і «мовленнєва особистість»; 2) психолінгвістичні особливості формування мовленнєвої особистості учнів з огляду на перебіг пізнавальних психічних процесів у підлітковому віці; 3) суть психофізіологічних механізмів мовлення у різних видах МД, зокрема під час вивчення учнями словотвірної системи української мови.

Аналіз наукових праць виявив тенденцію розмежування однієї й тієї самої проблеми дослідження: у психології її розглядають як «мислення й мовлення», у психолінгвістиці – «мова й мислення». Це не могло не спонукати дослідників до осмислення феномену мовної особистості на тлі диференційних ознак, що призвело до вирізнення поняття мовленнєвої особистості як об'єкта вивчення лінгводидактики та теорії мовленнєвої діяльності, що, на нашу думку, необхідно, хоча одні науковці термін «мовленнєва особистість» розглядають як тотожний за значенням загальноприйнятому «мовна особистість», але більш точний за внутрішньою

формою; другі пов'язують з ним тільки один з аспектів опису мовної особистості; треті тлумачать як окрему категорію. Ми виходимо з того, що мовлення – це актуалізація мовних потенціалів. Мовлення персональне, у той час як мова імпресіональна; мовлення – явище психофізіологічне, матеріальне і конкретне, у той час як мова – суть психічна, ідеальна й абстрактна. Мова, на відміну від мовлення, не зазнає кризи – ті явища, що викликають найбільшу тривогу лінгвістів та лінгводидактів сьогодні, стосуються винятково мовлення: невміння особистості оперувати ресурсами власної мови, актуалізація слів-паразитів, уживання стилістично зниженої лексики тощо. Саме тому ми поділяємо думки науковців, які вважають за доцільне розмежовувати поняття «мовна особистість» і «мовленнєва особистість», оскільки мовна особистість – умовно статична; мовленнєва – така, що віддзеркалює колізії сучасного мовленнєвого середовища, динамічна, залежна від ситуаційного контексту.

Відтак у дослідженні ми послуговуватимемося термінами «мовна особистість» і «мовленнєва особистість», дефініціюючи їх так: **мовна особистість** – це людина, вбудована в концептуальну систему мови, що дивиться на світ крізь «мовні окуляри» (об'єкт, сформований культурою мови); **мовленнєва особистість** – людина, здатна сприймати, розуміти, інтерпретувати, оцінювати, продукувати висловлення / тексти, уміло використовуючи контексти – лінгвістичний (вербальний), паралінгвістичний (голос, темп, інтонація), екстралінгвістичний (міміка, жести), проксемічний (організація простору, кінестетика), ситуаційний (актуалізація мовної особистості, суб'єктивний вибір мовних засобів залежно від ситуації спілкування) [Кулик, 2014, с. 89]. Оскільки становлення мовленнєвої особистості можливе за рівнобіжного навчання всіх видів МД, вважаємо, що робота з навчання словотвірної системи української мови має здійснюватися в процесі комплексного навчання всіх видів МД.

Стосовно до мовленнєвого розвитку особистості науковці у царині психології мають різні погляди: його тлумачать або як складний

психологічний процес, що визначає рівні сформованості набутих мовних вмінь і навичок, які виявляються в мовленнєвій активності у різних сферах суспільного життя (в емпіричній психології), або як явище генетично біозапрограмоване в людині, що уможлиблює / унеможлиблює досягнення високого рівня мовленнєвого розвитку (в раціональній психології) [Джонсон, 2006, с. 1302–1303]. За другого підходу високого рівня мовленнєвого розвитку може досягти лише людина, яка має біологічний ген, що визначає мовленнєві здібності особистості, тобто навчання мови й формування відповідних умінь і навичок особливої ролі в досягненні високого рівня МР не відіграють. Ми, по-перше, схилиємося до поглядів емпіриків, по-друге, в дослідженні мовленнєвий розвиток розглядаємо з позицій лінгводидактики, тому аналіз і визначення цього явища подаємо нижче (п. 2.1.).

Ефективність здійснення мовленнєвої діяльності залежить від провідних пізнавальних психічних процесів: *уваги, сприймання, пам'яті, уяви, мислення*.

Увага, за В. Вундтом, це «психічний процес, що відбувається за більш яскравого сприймання обмеженої порівняно з усім полем свідомості сукупності змістів» [Вундт, 2007, с. 20]. На думку С. Рубінштейна, увага дає можливість особистості «виокремити себе з оточуючого середовища, протиставити себе йому й отримати можливість, подумки включаючи наявну ситуацію в різні контексти, її перетворити, виокремити в ній той чи той суттєвий момент» [Рубінштейн, 1940, с. 500]. Ми визначатимемо *увагу як психічний процес, що забезпечує впорядкування учнем отриманої інформації залежно від усвідомлення завдань і поставленої мети*.

Увага якнайтісніше пов'язана з діяльністю, зокрема й мовленнєвою. Як влучно зазначив П. Гальперін, «увага не має окремого специфічного продукту, результатом її є покращення діяльності, до якої вона приєднується» [Гальперин, 1958, с. 33]. Відтак вона відіграє неабияку роль й у розвитку мовленнєвої особистості, адже є підґрунтям і навчання мовлення,

і його подальшого розвитку у різних видах мовленнєвої діяльності (залежно від модальності подразника – зорового чи слухового).

Підлітковий вік сприятливий для розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності завдяки тому, що в цей період практично сформовані всі специфічні властивості уваги:

- концентрація – учні можуть усвідомлено зосереджувати увагу на завданнях / текстах до вправ як усних, так і письмових;

- стійкість – тривалий час утримувати її;

- переключення – осмислено керувати увагою в процесі переключення з одного виду МД на інший, наприклад, прочитати правило (читання) і виконати вправу (письмо);

- розподілення – розподіляти її під час одночасного виконання різних видів МД, наприклад, конспектувати (письмо) під час слухання (аудіювання);

- обсяг – утримувати увагу незалежно від обсягу та складності тексту (наприклад, коли мова йде про абстрактні, теоретичні поняття, що не підкріплені безпосередньо наочними, конкретними прикладами).

Важливу роль у формуванні мовленнєвої особистості відіграє і **сприймання** мовлення. Нам імпонує визначення І. Зимньої, яка використовує термін *сміслове сприймання* і розглядає його як «процес розпізнавання вербальних образів і встановлення смислових зв'язків між ними на основі розуміння розпізнаних предметних відношень» [Зимняя, 1976, с. 298]. У межах дослідження розуміємо *сприймання як впізнавання учнями лінгвістичних одиниць (звуків, складів, слів, морфем, речень, надфразних єдностей, текстів) і розуміння їхнього змісту*.

О. Лурія підкреслював, що сприймання за схемою «слово – фраза чи текст – виокремлення загального змісту» віддзеркалює лише логічну послідовність, однак в реалії психологічні процеси діють інакше – інколи розуміння окремого слова можливе після сприймання смислового відрізка мовлення [Лурія, 1979, с. 217–221]. У цьому аспекті доречним є розуміння сприймання за І. Сільдмяе, який вважав, що сприймання зводиться до

«бачення об'єкта в структурі певної системи» [Сильдмяэ, 1989, с. 151], тобто ідентифікації його зв'язків у структурі системи. Зазначене підтверджує доречність навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів, адже лише за такої умови можливе осмислене сприймання вивчених понять.

За висновком Л. Виготського, підліткам властиве категорійне сприймання. На переконання дослідника, і дитина, і підліток однаково співвідносять об'єкт сприймання із системою зв'язків, прихованою за словом, однак вона (система), різна у дитини й підлітка: дитина, сприймаючи, більше згадує, підліток – більше мислить [Выготский, 1984, с. 120].

Навчальний матеріал учень осмислює ще в процесі сприймання. З часом об'єкти сприймання стають глибшими, більш детальними, набувають особистісного змісту, і власне процес сприймання трансформується в цілеспрямоване сприймання – спостереження, якому властива плановість, послідовність і систематичність, включення розумових операцій зіставлення, порівняння, узагальнення і класифікації об'єктів сприймання, що безпосередньо впливає й на МД учнів.

Мовленнєва діяльність учнів, спрямованість її на досягнення стратегічної мети та проміжних цілей навчання детермінована перебігом процесів *пам'яті*, які досить активні в шкільному віці. У дослідженнях О. М. Леонтьєва простежуємо опозицію й водночас тісний взаємозв'язок форм пам'яті фізіологічної, натуральної – вищої, специфічно людської, культурної [Леонтьев, 1931, с. 54–55]. Якщо говорити про учнів старшого підліткового віку, то більшою мірою мова йде про вищу форму пам'яті. Л. Виготський підкреслював, що «зрілість сприймання й пам'яті відбувається на початку шкільного віку й належить до основних передумов всього психічного розвитку протягом цього віку» [Выготский, 2017, с. 260]. Основна думка вченого полягає в тому, що усвідомлене запам'ятовування в шкільному віці «приходить через ворота наукових понять» [там само, с. 263], тому розвиток особистості учня пов'язував передусім зі змістом навчання,

відтак орієнтував педагогіку не на «ефективні способи», а на проблеми змісту, зокрема науковості навчання (зміст визначає способи).

Стосовно навчання української мови, зокрема і її СС, мову доречно вести про *вербальну пам'ять – властивість психіки учнів запам'ятовувати, зберігати і відтворювати мовленнєву (словесну) інформацію*. Види пам'яті класифікують за різними ознаками: методом запам'ятовування, характером переважної психічної активності, тривалістю збереження інформації та ін. Розвиток усіх видів пам'яті однаково важливий у шкільному віці, однак у межах нашого дослідження особливу увагу звертаємо на:

– *словесно-логічну* – запам'ятовування смислу, логіки, співвідношення вербальних складників інформації (зокрема правил, змісту завдання, специфіки словотвірних процесів, почутого / прочитаного тексту, відтворення їх);

– *мимовільну* – запам'ятовування інформації без заучування (у процесі мовленнєвої діяльності унаочнюється, а отже, і запам'ятовується, дія законів словотвірної системи української мови).

Розвиток мимовільної пам'яті буде ефективнішим, якщо навчальний матеріал (зокрема тексти для аудіювання, говоріння, читання, письма) не лише стимулюватиме розумову активність учнів, а й викликатиме інтерес, заповнюватиме лакуни в національно-мовній картині світу «створюватиме розвивальне мовленнєве середовище, що забезпечує мовленнєвий розвиток» [Греб, 2017, с. 4].

Мовленнєва діяльність – завжди інтелектуально-творчий процес. У різних учнів його перебіг неоднаковий з огляду на рівень розвитку їхньої *уяви* – відтворення в психіці образів предметів та явищ як сприйнятих раніше, так і нових. Розрізняють репродуктивну та творчу уяву (першу ототожнюють з пам'яттю [Рубинштейн, 1940, с. 294]). При цьому, за С. Рубінштейном, уява «відштовхується від попереднього досвіду, перероджує його, й створює на цій основі нові образи, що є продуктами творчої діяльності людини й прообразами для неї» [там само].

Концептуально важливими для нашого дослідження є висновки Л. Божович про те, що підлітки у процесі навчання проходять стадію вольового акту: по-перше, виникає боротьба мотивів (робити / не робити, потрібно / не потрібно, хочу / не хочу), по-друге, план діяльності, по-третє, процес його реалізації. Усе це потребує перебудови мотиваційної сфери, у результаті якої значущий мотив набуває ваги й переважає інші мотиви. Така перебудова вимагає зважування («*програвання в уяві*») всіх «за» і «проти» здійснення тієї чи тієї діяльності (тобто призводить до «інтелектуального плану дій») [Божович, 2001, с. 327–328].

Вважаємо, що в межах навчання української мови варто вести мову про *лінгвістичну уяву – властивість психіки учнів створювати образи за допомогою мовних засобів*. За влучним висловленням Л. Єльмслева, «лінгвістична система, навіть якщо вона позбавлена раціонального начала (а можливо, завдяки тому, що вона його позбавлена), завжди надихає уяву і скеровує її» [Єльмслев, 1972, с. 121]. Лінгвістична уява в учнів працює значно активніше, ніж у дорослих, тому в підлітковому віці домінує вербальна творчість. У процесі навчання словотвірної системи української мови лінгвістична уява не лише репродуктивна (відтворення в процесі продуктивної МД наявних словотвірних моделей, зафіксованих пам'яттю), а й творча (мотивує словотворчість, що, своєю чергою, спонукає до здійснення МД, у якій учень має змогу реалізувати цю словотворчість).

У підлітковому віці активно розвивається **мислення**. Нам імпонує твердження О. Іваницького: «Думка – це процес в мозкові, який виникає, коли з'являється певна мотивація й потрібно досягти певної неоднозначної мети. Вирішення потрібно знайти, коли є вибір, і ці передумови потрібні для того, щоб виникло *мислення*» [Іваницький, 2005, с. 87]. Найбільш поширеним у психології є виокремлення трьох видів мислення: практичного, образного й словесно-логічного (поняттєвого, вербального, дискурсивного, теоретичного). У підлітковому віці найбільш активно працює й розвивається *теоретичне мислення – властивість психіки учнів, що уможливорює*

засвоєння лінгвістичної теорії, усвідомлення відповідних понять, термінів, моделювання мовних одиниць у процесі МД. Г. Костюк акцентував увагу на цілеспрямованості процесу мислення, зауважував, що «втрачаючи свою пізнавальну цілеспрямованість, мислення стає непродуктивним» [Костюк, 2017].

Саме у віці 11–15 років учні цілеспрямовано усвідомлюють інформацію, відфільтровують надлишкову; порівнюють мовні явища; виокремлюють мовні одиниці, що мають схожі властивості; зіставляють характеристики мовних явищ за однією чи кількома ознаками; визначають подібність і відмінність мовних одиниць; виокремлюють загальне й конкретне (суттєве й несуттєве), ціле, частину тощо; класифікують мовні явища (поєднують в групи за суттєвими ознаками); наводять приклади на підтвердження певних правил; установлюють причиново-наслідкові зв'язки й залежності між мовними явищами; виконують навчальні завдання, що не мають однозначної відповіді тощо. Це сприяє усвідомленому засвоєнню лінгвістичної теорії, зокрема й на рівні словотвірної системи української мови, теорії МД, розвиткові умінь в усіх видах МД, а відповідно, й розвиткові мовлення.

Результативність МД залежить і від функціонування психофізіологічних механізмів мовлення, тому саме вони стали наступним етапом аналізу.

Мовлення – складна система умовних рефлексів, що ґрунтується на другій сигнальній системі, умовними подразниками якої є слова в їхньому звуковому (усне мовлення) чи зоровому (писемне мовлення) сприйманні. Початково слова для людини є нейтральними подразниками, умовними вони стають лише в процесі узгодженої взаємодії з першою сигнальною системою. Таким чином виникають зв'язки між словами та предметами і явищами об'єктивної дійсності, слова набувають смислового значення, стають «сигналами сигналів» [Нормальная физиология, 2014, с. 524].

Психофізіолог О. Лурія зазначав, що «ми ще досить далекі від того, щоб хоч як-небудь повно зрозуміти мозкові механізми, що лежать в основі

психічної діяльності людини» [Лурия, 1963, с. 38]; «не вповні пояснені ті психологічні умови, від яких залежить типовість учнівських помилок, які вчитель усвідомлює, однак не може пояснити причин виникнення їх» [Лурия, 2002, с. 13].

Психологи, психофізіологи та психолінгвісти (Б. Ананьєв [Ананьєв, 1946], П. Анохін [Анохин, 1999], Т. Ахутіна [Ахутина, 1985], Л. Виготський [Выготский, 1984; Выготский, 2005], П. Гальперін [Гальперин, 1953], Н. Жинкін [Жинкин, 1958; Жинкин, 1998], І. Зимня [Зимняя, 1976; Зимняя 1976 а], С. Кацнельсон [Кацнельсон, 1972], Г. Костюк [Костюк, 1963; Костюк, 2017], І. Кулак [Кулак, 1981], О. О. Леонтьєв [Леонтьев, 1969; Леонтьев, 1997], М. Лісіна [Лисина, 1986], О. Лурія [Лурия, 1963; Лурия, 1979], Ю. Пассов [Пассов, 1989], А. Маркова [Маркова, 2012], Ж. Піаже [Пиаже, 2008], Т. Піроженко [Пироженко, 2004], С. Рубінштейн [Рубинштейн, 1989; Рубинштейн, 2009], О. Холод [Холод, 1998], А. Герасимова [Герасимова, 2011], О. Гокунь [Гокунь, 2001], Н. Ільїна [Ільїна, 2003], І. Румянцева [Румянцева, 2004] та ін.) тривалий час не полишають спроб глибше дослідити психофізіологічний зміст організації мовленнєвого мислення, знайти відповіді на питання, які саме психофізіологічні процеси керують мовленнєвою діяльністю і які труднощі виникають в учнів під час цього процесу. Дослідження у цій сфері на сьогодні ще не остаточно завершені, однак вчителю необхідно (хоча б на досягнутому наукою рівні) мати уявлення про механізми говоріння, аудіювання, читання, письма. Адже саме робота психофізіологічних механізмів забезпечує формування навичок мовленнєвої діяльності.

Проблема психологічних особливостей механізмів мовлення вперше була порушена М. Жинкіним. У праці «Механізми мовлення» автор зазначає, що процес мовлення – «це живий механізм, який постійно перебудовується. Його формування, перебудова і запуск відбуваються в результаті обміну повідомленнями. Це необхідно для того, щоб накопичились елементи відбору і сформувалася здатність проводити акт відбору» [Жинкин, 1958, с. 352].

Найбільш загальними механізмами процесу мовлення М. Жинкін вважає *механізми сприймання і передавання повідомлення*, в основі їх – *механізм осмислення* (у єдності аналізу та синтезу, що по-різному «працюють» на різних рівнях смислової обробки мовного матеріалу), *механізм пам'яті* (у єдності довготривалої / постійної пам'яті та короткочасної / оперативної пам'яті) і *механізм випереджального синтезу*, без якого неможливе жодне висловлення. Ці процеси науковець називає внутрішніми механізмами, які уможливають роботу основного операційного механізму, тобто механізму мовлення. Учений визначає останній як єдність двох ланок. До першої він зараховує складання слів зі звуків, до другої – складання повідомлень зі слів. Кожна з цих ланок має ще по дві: вибір і складання. Механізми мовлення – це складні конструкції, що є основою навчально-мовленнєвої діяльності, адже мовлення можливе за умови «запуску» його механізмів [там само, с. 38]. Більш повно концепція механізмів мовлення представлена в дослідженні І. Зимньої [Зимня, 2001]

Ю. Пассов суттєво доповнив цю класифікацію, виокремивши психофізіологічні механізми для *різних* видів мовленнєвої діяльності, зокрема:

– для говоріння – механізми репродукування, вибору, комбінування, конструювання, попередження, дискурсивності [Пассов, 1989, с. 125–129];

– для аудіювання – механізми сприймання, внутрішнього промовляння, зіставлення-впізнавання, антиципації, логічного розуміння [там само, с. 185–186];

– для читання – антиципації, здогадки, логічного розуміння, внутрішнього мовленнєвого слуху [там само, с. 198–199];

– для письма – такі ж, як і для говоріння, однак орієнтовані на зоровий аналізатор; психофізіологічні механізми говоріння функціують на основі навичок: 1) накреслення (зображення) знаків письма (букв), тобто каліграфічних; 2) правильного перекодування звуків мовлення в адекватні

знаки письма, тобто орфографічних; 3) побудови письмового висловлення, тобто композиційних; 4) лексичних і граматичних [там само, с. 213–214].

Не можна не погодитися з думкою Є. Пассова й про те, що письмо – найскладніша форма вияву психофізіологічної діяльності [там само, с. 214], оскільки в цей час у взаємозв'язку «працюють» зорові, зорово-слухові, моторні, розумові аналізатори, мовленнєво-рухові уміння і внутрішнє промовляння. Оскільки психофізіологічні механізми за М. Жинкіним, І. Зимньою докладно розглянуто в багатьох наукових розвідках, у межах дослідження проаналізуємо механізми різних видів мовленнєвої діяльності, ґрунтуючись на ідеях Ю. Пассова.

Види мовленнєвої діяльності не існують у чистому вигляді, адже й психологічно, і фізіологічно тісно пов'язані між собою, однак на певному етапі навчання один із видів домінує, що зумовлено вимогами інтенсифікації навчального процесу. На кожному етапі мовленнєвої діяльності вдосконалюється такий вид рецептивної мовленнєвої діяльності як *говоріння*. Тому передусім акцентуємо увагу на ньому, а точніше – особливостях впливу психофізіологічних механізмів говоріння на мовленнєвий розвиток учнів під час навчання словотвірної системи української мови.

Найпростіший *механізм* творення слів – *відтворення* або *репродукування*. Мовлення завжди ґрунтується на елементах відтворення певних знань чи мовних блоків, які існують в пам'яті. За висновками І. Сеченова [Сеченов, 2001, с. 45] та А. Залевської [Залевская, 2005, с. 135], пам'ять «реєструє» слова у процесі неусвідомленого аналізу, синтезу, порівняння, класифікації, «групує» на основі подібності й відмінності, постійних і другорядних ознак, сполучуваності тощо, з часом слова утворюють певні сполуки, які, за потреби, мовець використовує в мовленні. Репродукування може бути повним (відтворення без зміни форми й змісту) або частковим (передбачає передачу змісту в нових формах). Перший вид є малоефективним для мовленнєвого розвитку учнів у процесі навчання словотвірної системи української мови, однак виконує допоміжну роль,

оскільки дає змогу вербалізувати лінгвістичну теорію зі словотвору та проілюструвати її на найпростіших прикладах у власному висловленні. Другий є базовим у навчанні говоріння: під час вирішення мовленнєвого завдання учень відтворює наявні у пам'яті слова / словоформи, однак (якщо процес здійснено не бездумно) розуміє, що мовленнєве висловлення щоразу граматично оформлене по-новому (це можна перевірити, скажімо, попросивши учня повторити слово в слово те, що було ним сказано попередньо; нове висловлення буде відрізнятися). Чим більше різних висловлень продукуватиме учень у процесі говоріння, тим якіснішим у подальшому буде відбір мовного матеріалу, зокрема й словотвірного, для здійснення власної мовленнєвої діяльності.

Механізм вибору регулює добір не лише потрібних *слів*, а й їхньої *граматичної структури*. На вибір слів впливають: ситуація мовлення; задум повідомлення; мовний досвід учня; обставини; психічний і фізичний стан його; значущість повідомлення; стосунки між співрозмовниками, їхній мовленнєвий досвід; індивідуальні особливості тощо. На вибір граматичної структури впливають: комунікативний намір; асоціативний зв'язок структури з її функцією в мовленні; конкретне мовленнєве завдання – щось запитати, попросити, комусь заперечити, підтвердити чи спростувати думку.

Відшуковуючи певне слово / словоформу із наявних в пам'яті, учень у процесі поступового руху від головних до підпорядкованих понять, послідовно уникає неоднозначного тлумачення їх. Т. Ахутіна вважає, що слова, відповідно до своїх значень, посідають в пам'яті або центральне місце, або периферійне та мають різні форми запису за одного значення [Ахутіна, 2014, с. 182]. Як правило, учні обирають перші, вважаючи, що їх достатньо для побудови висловлення, хоча ті, які перебувають на периферії, можуть зробити висловлення яскравішим, динамічнішим, точнішим тощо. Учитель має зацікавити учнів поекспериментувати з вибором і сформуванню відповідні навички. У цьому аспекті не можна не погодитися з думкою Г. Лемана-Абрикосова, який вважав, що засвоєння нових слів буде більш дієвим, якщо

під час навчання зацентувати увагу на їхньому словотворенні. Як відомо, слово являє собою єдність форми й значення, однак, на думку дослідника, досвід засвідчує, що форму запам'ятати легше, ніж значення, тому необхідно ураховувати форму слів і можливості її запам'ятовування [Леман-Абрикосов, 1966, с. 37–38]. Таким чином, запам'ятовування не механічне, а логічне, що уможлиблює усвідомлення учнями наявних семантичних зв'язків між словами.

Звісно, з огляду на значну кількість слів, зафіксованих в пам'яті, повністю автоматизувати процес їхнього вибору навряд чи можливо. Однак, якщо під час навчання словотвірної системи української мови зацентувати увагу не на відтворенні лінгвістичної теорії у процесі виконання вправ, а «змусити», спонукати учнів до говоріння, то процес вибору прискориться. Спочатку учень, добираючи слова, говоритиме повільно, виважено, ніби трохи затинатиметься, мовлення буде повільним, існуватиме розрив у часі між формуванням змістової сторони висловлення і його мовним наповненням, надалі цей розрив буде все більш незначним відповідно до того рівня мовленнєвого розвитку, якого досягатиме учень у процесі навчання.

Механізми вибору і репродукування підпорядковані *механізмам комбінування*. Одиницями комбінування слугують наявні в мовленнєвому досвіді учня мовні блоки. Є. Пассов зазначає, що одиницями комбінування можуть слугувати слова, синтагми, словосполучення, речення, надфразні єдності, теми чи кілька тем [Пассов, 1989, с. 127]. Уважаємо, що словотвірні морфеми також можна включити до цього переліку. Під час аналізу й синтезу учень виокремлює в структурі слова ту чи ту словотвірну морфему, здійснює подальше комбінування їх та утворює похідні слова на основі «знайомих» словотвірних моделей. Моделі більшості іменників, дієслів, прикметників, прислівників української мови містять 4 ± 1 морфема (тобто ядро українського лексикону становлять слова, у яких 3–5 морфем), що дає можливість легко комбінувати їх, спираючись на закони будови слова. Механізм комбінування на рівні словотворення уможлиблює: 1) з'ясування

значення і / чи частиномовної приналежності незнайомих слів / новотворів на основі здогадки; 2) продукування новотворів, що, своєю чергою, стимулює словотворчість та розвиває мовлення.

За О. Леонтьєвим та Т. Рябовою, помилки під час говоріння виникають через те, що механізм комбінування погано «спрацьовує» або на етапі «лексичної розкладки», що передбачає вибір потрібного значення слова, або на етапі «граматичного структурування» внутрішньої програми висловлення, що передбачає його синтаксичну реалізацію та повну морфологічну розкладку (вибір потрібної словоформи лексичної одиниці) [Леонтьєв, Рябова, 1970]. Комбінування в процесі говоріння не довільне, а залежить від мовленнєвого завдання, тому вправи на комбінування є методично важливими, однак мають бути комунікативно спрямованими. Від якості сформованості механізму комбінування залежать такі характеристики говоріння як продуктивність, новизна, швидкість.

Механізм конструювання тісно пов'язаний з механізмом комбінування, але не тотожний йому. Ситуативні умови комунікації досить мінливі, тому часто виникає необхідність термінового переконструювання слова / висловлення. Інколи буває так, що в процесі говоріння вимовлене слово, яке здавалося досить адекватним у висловленні (на стадії існування у свідомості), швидко потребує заміни чи переконструювання, оскільки не відповідає умовам спілкування (стану слухача, планам мовця, стилю тощо). Заміна слова / словоформи потребує ймовірної оцінки можливостей його використання у певній граматичній конструкції. Критеріями цієї оцінки, за І. Зимньою, є взаємодія трьох складників – лінгвістичного комбінування слів, логіки викладу матеріалу, індивідуальних уподобань кожного мовця щодо використання лексики певної сфери вживання [Зимняя, 2001, с. 144]. З опертям на цю оцінку мовець конструює чи реконструює висловлення. Це, передусім, акцентує увагу на змісті, потім на засобах висловлення, тобто, на конструюванні форми. Вправи на конструювання також мають бути комунікативно спрямованими, що спонукатиме учнів до швидкого

реагування на зміни, пошуку у власному арсеналі словотвірних засобів та конструкцій, які сприятимуть майже миттєвому переконструюванню висловлення за мінімальних втрат змісту або ж його уточнення чи розширення.

Жодне висловлення неможливе без *механізму попередження* (імовірнісного прогнозування). Для того, щоб мовлення було логічним, укладалося в певний часовий проміжок, відповідало меті і ситуації спілкування, мовець має передбачати те, що скаже далі. Дія механізму зумовлена попереднім лінгвістичним і комунікативним досвідом мовця. Лінгвістичний досвід дає можливість спрогнозувати появу тієї чи тієї (потенційної) мовної одиниці у висловленні. Комунікативний – використати ті мовні одиниці, які мовець найчастіше використовував у досвіді спілкування. Цілком слушним у цьому аспекті є твердження І. Зимньої про те, що детермінованість минулим досвідом виражається в процесі імовірнісного прогнозування передбаченого реального мовного результату [Зимняя, 1976 б, с. 30].

Таке імовірнісне прогнозування мінімізує кількість помилок у висловленні, зокрема й словотвірних. Оскільки, за Ю. Пассовим, механізм попередження є продуктом досвіду, його потрібно розвивати цілеспрямовано, а не сподіватися на стихійне формування [Пассов, 1989, с. 128], у процесі навчання словотвірної системи української мови учні мають працювати з текстами, які містять словотвірний матеріал, спрямований на вдосконалення навичок говоріння. Наприклад, спланувати та провести діалог (між учнем-вчителем, учнем-учнем) на довільну тему в межах засвоєного лінгвістичного матеріалу з дотриманням норм мовленнєвого етикету. Під час діалогу уточнювати інформацію, перепитуючи співрозмовника і використовуючи «незнайомі» слова за значенням, але «знайомі» за словотвірними моделями. Такі «незнайомі слова» провокують учнів до помилок в узгодженні, відмінюванні тощо, а усвідомлення словотвірної семантики в конкретній ситуації та поза нею, уміння пояснювати значення

похідних слів сприятиме розвитку в учнів механізму попередження, а надалі й уникненню словотвірних помилок у мовленні.

Ефективність мовленнєвої діяльності залежить і від *механізму дискурсивності*. Його дію схематично можна зобразити так: оцінка ситуації спілкування → визначення кінцевої мети спілкування (стратегія) → реалізація проміжних цілей спілкування (тактика) → оцінка зворотного зв'язку (реплік співрозмовника, його невербальної поведінки) → зміна тактики спілкування залежно від оцінки зворотного зв'язку → використання знань та досвіду в різних ситуаціях спілкування (навчальних, особистих, професійних тощо). У результаті мисленнєво-мовленнєвої діяльності зміст думки зазнає трансформації в змісті тексту, тобто він виникає не довільно, а згідно з мотиваційно-цільовою настановою, активізованою у свідомості мовця. Щоб досягти поставленої мети мовець вербалізує цей текст, однак вносить у нього зміни з огляду на обставини спілкування. Саме в такому тексті – тексті в дії, дискурсі – мовець ураховує усі позамовні чинники, орієнтований на співрозмовника й висловлює власне ставлення до повідомлення. З опертям на ідеї Л. Виготського, П. Гальперіна, О. Леонтьєва, О. Лурії дискурсивні психологи розглядають особу як суть побудовану через позицію в діалозі, а не позицію ізольованої індивідуальної оцінки, тобто, за Сократом, «заговори, щоб я тебе побачив».

Механізм дискурсивності має бути активований і під час вивчення учнями словотвірної системи української мови, оскільки потенційні можливості словотвірних засобів, впливову силу їх можна вповні спостерігати лише в дискурсі. Звісно, тут діють загальні закони словотворення, однак різні види дискурсів (утилітарний, інтернет-дискурс, молодіжний, мас-медійний, політичний, педагогічний, спортивний, військовий та інші) мають власний словотвірний потенціал. Лише усвідомивши «дискурсивну силу» словотвірних засобів, учні усвідомлено засвоюватимуть лінгвістичну теорію, матимуть мотивацію до мовленнєвого розвитку.

Аудіювання – найскладніший вид мовленнєвої діяльності: якщо в тексті для читання можна повернутися до незрозумілого слова або речення, використати словник, під час говоріння та письма можна уникнути використання незнайомої лексики, то в процесі аудіювання необхідно зрозуміти все з першого прослуховування. У навчальному процесі – це важливий засіб мовленнєвої практики. Під аудіюванням ми розуміємо невиражений зовні, активний внутрішній процес, здійснюваний за рахунок рецепції, переробки інформації і завершуваний розумінням смислового змісту або його нерозумінням. Саме аудіювання сприяє оволодінню усним мовленням, тому його, як і будь-якого іншого виду мовленнєвої діяльності, необхідно навчатися.

Для того, щоб діяти як мовець, слухач має бути здатним виконувати певну послідовність дій (на рівні вмінь): сприймати висловлення (слухові фонетичні вміння); ідентифікувати лінгвістичну форму висловлення (лінгвістичні вміння); розуміти висловлення (семантичні вміння); інтерпретувати висловлення (когнітивні вміння) [Зимняя, 1976]. Перебіг указаних дій уможлиблюють психофізіологічні механізми, які забезпечують прийом потоку усного мовлення.

Успішність аудіювання залежить від *механізму сприймання* й за рахунок збільшення «оперативної одиниці сприймання» (термін, уведений В. Зінченко). За В. Зінченко, у процесі первинного сприймання об'єкта спостерігач виокремлює в ньому нові ознаки, групує їх, частину із початково виокремлених відсіює, потім окремі об'єднує в структури й цілісні образи, які й стають *оперативними одиницями сприймання* [Зинченко, 1964, с. 252–253]. З огляду на процес мовлення, актуальним є визначення Л. Виготського, який схарактеризував одиницю як «продукт аналізу, що на відміну від елементів має всі якості цілого, і який надалі є нерозкладними живими частинами цього цілого» [Выготский, 2017, с. 16]. Одиницю сприймання тексту вчений порівняв з живою клітиною, яка «містить ознаки живого організму і є справжньою одиницею біологічного аналізу» [там само].

Розвиток механізму сприймання ефективніший за умови роботи з текстами, які відповідають рівню сформованості когнітивних процесів учнів певної вікової групи. Усе зазначене вище актуальне й для процесів словотворення. Під час сприймання тексту мовець передусім усвідомлює певний сегмент дійсності, потім виокремлює його ознаки, надалі з огляду на ментальні операції та наявні у свідомості інформаційні структури ідентифікує словотвірні моделі й словотвірні компоненти, які передають знання про фрагмент дійсності, завершує процес морфологічна «обробка» слів, їхній аналіз і синтез. Ґрунтуючись на ідеях О. Кубрякової про когнітивні аспекти словотворення [Кубрякова, 2004, с. 412–413], важливим у доборі текстів для аудіювання вважаємо врахування: 1) типів словотвірних моделей (моделі складних слів сприймати «важче», ніж афіксальних; абрєвіатури потребують більше часу для аналізу й синтезу тощо); 2) співвідношення власне української та запозиченої лексики (у значної частини запозичених лексем неможливе опертя на зміст словотвірних морфем); 3) належності похідних слів та словотвірних моделей до професійної чи наукової лексики (словотвірне ядро цих систем відповідає моделям продуктивного типу літературної мови, однак потрібно враховувати й периферію); 4) належності похідних слів та словотвірних моделей до нейтральної чи стилістично маркованої лексики (впливає на розуміння оцінки мовцем ситуації повідомлення). Урахування цих чинників дасть учневі можливість утримувати в пам'яті сприйняті відрізки мовлення, а від цього залежить процес усвідомлення аудіотексту, можливість його відтворення й трансформування.

Завдяки *механізму внутрішнього промовляння* учень, використовуючи мовноруховний аналізатор, перетворює звукові та зорові образи на артикуляційні. Від того, наскільки правильною буде ця «внутрішня імітація», залежить успішність аудіювання. За М. Жинкіним, «слухове сприймання мовлення не може здійснюватися, якщо не відбувається уподібнення слів, що сприймаються, та їхніх елементів із раніше засвоєними

словами й елементами за допомогою мовленнєвих дій» [Жинкин, 1958, с. 325], «слухове сприймання неможливе без участі мовленнєво-рухового апарату» [там само]. Зазначене підтверджує очевидність висновків Ю. Пассова про те, що: 1) аудіювання неможливо розвинути до говоріння, як це узвичаєно (аудіювання, говоріння, читання, письмо); 2) тісний взаємозв'язок аудіювання й говоріння засвідчує необхідність паралельного розвитку їх протягом певного часу [Пассов, 1989, с. 185].

Під час внутрішнього промовляння артикуляція зовні не виражена, однак відчутна майже невлівима дія органів мовлення, що свідчить про роботу моторної ланки продукування мовлення. Це вказує на участь у внутрішньому мовленні моделей розпізнавання слів. Передусім це мислеформа, супроводжена внутрішнім промовлянням словоформи. Якщо текст для аудіювання відповідає рівневі сформованості когнітивних процесів учнів, то внутрішнє промовляння побіжне, якщо ж текст містить багато нової чи складної для сприймання інформації, то промовляння буде розгорнутим й потребуватиме більше часу.

Після механізму внутрішнього промовляння в дію вступає *механізм зіставлення – впізнавання*. На цьому етапі учень уже не промовляє слова подумки, а зіставляє почуту інформацію з наявними в пам'яті образами та моделями на рівні згорнутих алгоритмів. Зіставлення тісно пов'язане з процесами мислення і, коли учень не може відшукати відповідної моделі в пам'яті, процеси мислення ускладнюються, алгоритм пошуку стає більш розгалуженим. Механізм зіставлення також розвивається на основі мовленнєвого досвіду особистості. Якщо аудіотекст містить знайомі мовні одиниці, то діє механізм впізнавання. За Л. Рубінштейном «без упізнавання не існує сприймання як усвідомленого *осмисленого* процесу» (курсив наш) [Рубінштейн, 2000, с. 342], «упізнати – це розпізнати; впізнавання – акт пізнання» [там само]. З опертям на теорію Л. Рубінштейна про види впізнавання [там само, с. 342–343] розглянемо дію механізму зіставлення – впізнавання на рівні словотворення.

У процесі зіставлення почутого з образами та моделями, зафіксованими в пам'яті, учень може впізнавати почуті слова / словоформи: автоматизовано (якщо слова, утворені за певними моделями траплялися часто в попередньому мовленнєвому досвіді), на основі здогадки (якщо учень не впевнений у тому, чи правильно почув / зрозумів, слово / словоформу, однак на основі мовного чуття робить певні висновки), на основі уподібнення (якщо слово / словоформу виокремлює з почутого тексту для зіставлення його значення / форми в іншому контексті й робить висновок «знаю / не знаю», «розумію / не розумію»). Методично важливим у цьому плані є добір текстів, що поповнюють у пам'яті учнів «сховище» словотвірних образів та моделей і розвивають усі види впізнавання. При цьому варто врахувати, що оперативна пам'ять має обмежений обсяг, тому кожний пропонований для аудіювання текст має містити близько 7 ± 2 нових структурних одиниць. Цей обсяг може бути збільшений за рахунок укрупнення структурних одиниць, але не за рахунок збільшення кількості їх.

Механізм антиципації – своєрідний феномен випереджального віддзеркалення, що дає можливість учневі прогнозувати структурне чи змістове завершення висловлення (взаємопов'язаний із механізмом попередження у говорінні). Змістове прогнозування залежить від особливостей пропонованих для аудіювання текстів (теми, проблематики, новизни, складності, швидкості, з якою читають текст, запису мовлення, тобто механічного мовлення, коли слухач не має можливості сприймати текст за додаткової допомоги мовця – його міміки, жестів, перефразувань, темпу тощо) та, значною мірою, загального розвитку учнів. Структурне прогнозування пов'язане зі сприйманням мовних одиниць (складно сприймати тексти, у яких наявна значна кількість пасивних конструкцій, числівників, власних назв, омофонів, паронімів, стилістично маркованої лексики, складних синтаксичних конструкцій тощо).

Недостатня розвиненість механізму антиципації призводить до поверхового сприймання учнями тексту, зокрема в межах словотвірної

системи української мови: вони не усвідомлюють, що один афікс може мати різні значення, тому неправильно розуміють семантику слів у контексті; не маркують стилістично слова за відповідними афіксами, тому неадекватно розуміють їх у контексті; не диференціюють слова-пароніми з певними афіксами, тому неадекватно розуміють їх в контексті; не розуміють синтагматичну сполучуваність слів із різними афіксами, тому не можуть використати їх у процесі відтворення тексту; не розуміють ролі афіксів у словотвірній зв'язності тексту тощо. Тому з метою розвитку механізму антиципації у процесі добору матеріалу для аудіювання важливо враховувати зміст і складність його. Структурна складність сприйманої інформації залежить від ступеня агрегування (приєднання) мовних одиниць (звуків у словах, слів у реченнях, речень у надфразових єдностях тощо). Чим більша кількість складників лінгвістичної одиниці, тим складніше учневі встановлювати зв'язки між цими складниками, а відтак і здійснювати структурне прогнозування. На рівні словотворення агрегування – словотвірний процес формування значень багатозначних слів шляхом приєднання до однієї твірної основи багатозначного словотворчого форманта, що зумовлює сприймання похідного слова як багатозначного (наприклад *братство* зі значенням збірного іменника і абстрактної назви ознаки) [Селіванова, 2006, с. 13]. Складність матеріалу має бути посиленою для учнів, активізувати як змістову, так і структурну антиципацію.

Механізм логічного розуміння дає можливість: 1) або зрозуміти основний зміст тексту (навіть найскладнішого та найзаплутанішого), або з'ясувати, що він відсутній; 2) усвідомити логіку мислення автора тексту. Механізм логічного розуміння спрацьовує на трьох рівнях: рівень можливої презентації – «я не впевнений, що зрозумів, але спробую дати відповіді на запитання»; рівень загального розуміння – «загалом розумію, але на окремі запитання не можу дати відповіді»; рівень глибокого розуміння – «розумію в найдрібніших деталях, можу дати відповіді на всі запитання». Перші два

рівні «спрацьовують» під час ознайомлювального аудіювання, третій – під час детального. Згідно з теорією О. Кривоносова, у тексті наявні два типи мислення: 1) знакове, коли для висловлення однієї й тієї самої думки використовують різні знакові структури; 2) логічне, обґрунтоване логічними законами побудови суджень та розумових висновків [Кривоносов, 2017, с. 131]. У методиці навчання української мови варто розглядати зазначений *механізм як лінгвістичного і логічного розуміння*, оскільки методично важливим є досягнення учнями глибокого рівня розуміння тексту, коли вони усвідомлюють і основний зміст тексту, і логіку мислення автора, і роль використаних ним мовних засобів, зокрема й словотвірних, у досягненні поставленої мети чи певного ефекту висловлення.

Читання, як і аудіювання, належить до рецептивних видів мовленнєвої діяльності, тому зазначені вище механізми діють і розвиваються й у процесі читання, однак мають іншу специфіку, оскільки задіяний не слуховий, а зоровий аналізатор. Око та вухо мають різні властивості сприймання. Мозок людини тісніше пов'язаний із зором, аніж з іншими органами чуття. Ці анатомічні деталі, можливо, дещо технічні, проте допомагають краще зрозуміти подібність і відмінність дії механізмів мовлення під час аудіювання й читання, зокрема:

Механізм антиципації науковці вважають одним із провідних у читанні [Пассов, 1989, с. 198]. Якщо він недостатньо розвинений, то читання повільне. Для розвитку механізму антиципації текст має містити певну кількість слів-стимулів (частотність появи певного слова, як правило похідного, в тексті; словотвірна зв'язність). Наявність словотвірної зв'язності стимулює швидке й адекватне розуміння значень мовних одиниць під час читання тексту, робить його доступним для сприймання, перебіг читання швидкий і без втрати усвідомлення змісту (за Дж. Мортоном, формується «потенціал читання» [Morton, 1969]).

Механізм контекстної здогадки уможливорює усвідомлення значення невідомого слова (словосполучення) за допомогою контексту. Цей механізм

можливо розвинути на основі словотвірних знань, умінь з'ясовувати значення похідних слів у різних контекстах. Учителеві необхідно проводити цілеспрямовану роботу з формування в учнів контекстної здогадки й навичок самостійної семантизації слів та словотворчих формантів [Азимов, Щукин, 2010]. Дієвість механізму контекстної здогадки призводить до швидкості читання, зменшення обсягу матеріалу, сприйманого зором, точності сприймання за уповільнення регресивних рухів очей.

Механізм логічного розуміння розвивається продуктивніше, ніж під час аудіювання, адже зорове сприймання уможлиблює більш упевнене членування слів, висловлень на змістові частини, бачення словотвірних компонентів зв'язності тексту, усвідомлення їхнього зв'язку, лінгвістичне, логічне, емоційне, інформативне оцінювання тексту.

Механізм внутрішнього мовленнєвого слуху тісно взаємопов'язаний з механізмом зіставлення-впізнавання: чим більш досконале сприймання, чим більшими зоровими комплексами воно здійснюється, тим більш згорнутими стають мовленнєві кінестезії [Пассов, 1989, с. 199]. Під час читання слова, хоча й не вимовлені, «звучать» у внутрішньому мовленнєвому слухові. Це можливо завдяки здатності організму відтворювати попередній мовленнєвий досвід у вигляді слухових уявлень. Читач «чує» не всі слова, а лише опорні, які дають можливість зберегти в пам'яті основний зміст висловлення. Тобто це своєрідні семантичні позначки / знаки (на зразок семіотичних) навколо яких організовано семантичний простір тексту – «поле, де формується результат осмислення та розуміння тексту в цілому» [Основы теории, 2003, с. 36]. Ці позначки є стрижнем розуміння тексту. Навколо них зміст можна відтворити «своїми словами». Методично важливим для розвитку механізму внутрішнього мовленнєвого слуху є формування вмінь виокремлювати ключові слова тексту, поступово нарощуючи їхню кількість. Чим більше зафіксує їх зорова, а за допомогою механізму внутрішнього мовленнєвого слуху й слухова, пам'ять, тим більш точним буде сприймання прочитаної інформації.

Як зазначалося вище, механізми *письма* ґрунтується на механізмах говоріння, однак, на думку Л. Виготського, письмове мовлення – це не копіювання усного мовлення письмовими знаками, й навчання письмового мовлення – це не лише засвоєння техніки письма [Выготский, 2017, с. 263]. Схожість цих видів мовленнєвої діяльності – зовнішня, симптоматична, але не змістова. У цьому аспекті концептуально погоджуємося з висновками Л. Цветкової, стосовно до порівняльного аналізу письмового й усного мовлення. На її думку, письмове мовлення: 1) усвідомлений і незалежний процес; 2) одиницею є монолог; 3) не контекстне, на відміну від усного, а саме себе породжує, активізує, контролює вибірковістю засобів; 4) не має таких засобів мовної економії, за яких можна було б передати зміст, не втративши ступеня точності, тому є надлишковим; 5) для розвитку потребує абстрагування; 6) мислиться, а не вимовляється; 7) це – «алгебра мовлення» (термін Л. Виготського [Выготский, 2017, с. 367]); 8) мотиви інтелектуалістичні [Цветкова, 1997, с. 138].

Підсумовуючи, зазначимо: 1) з огляду на те, що навчання української мови покликане сформувати комунікативну компетентність учнів, для лінгводидактичних розвідок вважаємо більш точним вживання терміна «мовленнєва особистість»; 2) особливості сприймання, уваги, пам'яті, уяви, мислення старших підлітків створюють передумови для нормального перебігу процесів МД та розвитку мовленнєвої особистості учнів; 3) розвиток мовлення учнів у процесі навчання словотвірної системи української мови буде ефективним, якщо ураховувати психофізіологічні механізми сприймання й породження мовлення; добирати матеріал, що ґрунтується на уявленнях учнів про структуру мовленнєвої діяльності; зважати на рівні сформованості когнітивних процесів учнів; уникати монотонності; передбачати зміну видів мовленнєвої діяльності учнів, що сприяє активізації, концентрує їхню увагу, мобілізує психіку, працездатність, знімає втому.

1.5. Мовна й мовленнєва рефлексія особистості: словотвірні мітки

Сучасному уроку української мови властива інтенсивність, що вимагає від учнів пильності й активізації зусиль, тому увага лінгводидактів і вчителів-словесників спрямована на пошук резервів для підвищення ефективності уроку української мови. Передусім, організація навчальних дій на уроках української мови спрямована на формування мовленнєвої особистості учня. Дидактичним резервом для формування такої особистості є її рефлексійна діяльність. Поняття *рефлексія* було об'єктом філософських досліджень ще з часів античності. Пізніше воно стало надбанням не лише філософії, а й інших наукових сфер, виступаючи або як методологічний засіб міждисциплінарних розробок, або як пояснювальний принцип для окремих соціальних і гуманітарних дисциплін (мистецтвознавство, соціологія, лінгвістика й ін.). Тепер це поняття є спеціальнонауковим, тому на сьогодні існує величезний діапазон неоднозначних інтерпретацій, що віддзеркалюють провідну ідею його.

Проблема рефлексії – одна з найдавніших і одвічно актуальних – загострює увагу фахівців у різних галузях наук. Їй приділяли увагу філософи, психологи, психолінгвісти, лінгвісти, дидактики. Однак, за нашими спостереженнями, авторів багатьох наукових статей задовольняє таке визначення: *рефлексія* (від латинської *reflexio* – звернення назад) – процес пізнання людиною самої себе, внутрішнього світу, аналіз власних думок і переживань, роздуми про себе; усвідомлення того, як сприймають і оцінюють людину інші люди. Вважаємо, що така характеристика недостатньо віддзеркалює суть означеного поняття, оскільки лише частково враховує його тлумачення в галузі філософії та соціальної психології, але зовсім не враховує здобутків у психолінгвістиці, лінгвістиці й педагогіці. Ураховуючи те, що чітке визначення будь-якого терміна, з'ясування його суті – необхідний і обов'язковий крок емпіричного дослідження, ми здійснили спробу обґрунтувати рефлексію як наукове поняття,

проаналізувавши літературу в галузі філософії, психології, лінгвістики й педагогіки початку XXI століття та інтегрувати його в площину методики навчання української мови.

Рефлексія у філософській науці. Щоб усвідомити суть феномена «рефлексія», ми звернулися до навчальних посібників з філософії та словникових статей у філософських лексикографічних працях (табл. 1.7).

Таблиця 1.7

Суть поняття «рефлексія» у філософській науці

Автор, джерело	Визначення	Уточнення, доповнення
А. Грицанов [Грицанов, 2003, с. 828]	<i>тип філософського мислення, спрямований на осмислення й обґрунтування власних думок, що вимагає звернення свідомості на себе</i>	
Є. Губський [ФЭС, 2009, с. 413]	<i>процес осмислення чого-небудь за допомогою вивчення й порівняння</i>	у вузькому змісті – «новий поворот» духу після здійснення пізнавального акту до Я (як центру акту) і його мікросмосу, завдяки чому стає можливим присвоєння пізнаного
Д. Жюліа [Жюліа, 2000, с. 357]	<i>розумова настанова того, хто уникає поспіху в судженнях та імпульсивності в поведінці</i>	у більш вузькому змісті рефлексія означає розумову зосередженість у процесі висвітлення ідей та аналізу почуттів
В. Кемеров [Кемеров, 1998, с. 745]	<i>принцип філософського мислення, спрямований на осмислення й обґрунтування власних думок</i>	рефлексія означає перехід до предметного розгляду свідомості й самосвідомості, ставлення до себе, саморефлексію
Л. Мікешина [Микешина, 2005, с. 434]	<i>аналіз і осмислення основ культури, її досягнень, а також змісту знань, почуттів і життєдіяльності людини</i>	одна з форм – саморефлексія, спрямована на осмислення своїх власних дій
О. Удовиченко [Удовиченко, 2004, с. 156]	<i>основна форма філософствування, принцип мислення, що спрямовує людину на усвідомлення власного психічного стану, думок і уявлень про ті чи інші явища й процеси</i>	рефлексія спрямовує нашу думку не на предмет чи явище, а на сформовані думки, знання й уявлення про них. Рефлексія ніби перевіряє ще раз наші знання й оцінки, критично переглядає наше ставлення до них, зміцнює сформовану думку, доповнює й виправляє її або зовсім відкидає.

Проаналізувавши понад 20 словників і посібників з філософії, ми навели тлумачення рефлексії тільки з 6-х, оскільки, незважаючи на те, що одні з них рефлексію називають *процесом*, інші – *принципом*, треті – *типом мислення*, четверті – *аналізом*, розумовою настановою, зосередженістю, основна думка в усіх авторів така – це *філософське поняття, що характеризує форму теоретичної діяльності людини, яка спрямована на осмислення своїх дій, всієї людської культури та її основ, унаслідок чого людська свідомість постає як самосвідомість*.

Рефлексія у психологічній науці. Феномен рефлексії почали досліджувати в психології значно пізніше, ніж у філософії, оскільки статусу самостійної науки психологія набула лише в 60-х роках XIX століття. У той час науковці не виявляли такої зацікавленості в дослідженні рефлексії, однак пізніше вона посіла належне місце в понятійному апараті психології як науки. Складність такого феномену, як рефлексія, віддзеркалюють дефініції, наведені в таблиці 1.8.

Таблиця 1.8

Суть поняття «рефлексія» у психологічній науці

Автор, джерело	Визначення	Уточнення, доповнення
Дж. Д'юї [Дьюї, 1997, с. 15]		Прямий, негайний вияв імпульсивного прагнення згубний для мислення. Тільки тоді, коли імпульс відштовхується, повертається назад, виникає рефлексія... Істинна свобода, коротко кажучи, розумна; вона ґрунтується на вихованій силі думки, на вмінні «повертати речі на всі боки», розумно дивитися на них
Д. Дорнер [Dorner, 1978, с. 102]	<i>здатність думати про власне мислення з метою його вдосконалення</i>	
Л. Дьоміна, І. Ральнікова [Демина, Ральникова, 2000, с. 30]	<i>властивість психіки відбивати власні стани, відношення, переживання, керувати особистісними цінностями</i>	рефлексія «повертає» свідомість людини до внутрішнього світу, що допомагає їй не тільки усвідомити свої вчинки, відношення, конструкти, цінності, але, за необхідності, їх переформувати. Відрефлексувати щось – означає це «пережити», «пропустити через свій внутрішній світ», «оцінити»
І. Кон [Кон, 1978, с. 37]	<i>здатність поставити себе на місце іншого, засвоїти відношення інших до себе</i>	це вже не просте знання чи розуміння іншого, але знання того, як інший розуміє мене, своєрідний подвоєний процес дзеркальних відображень одне одного, «глибоке, послідовне взаємовідображення, змістом якого є відтворення внутрішнього світу партнера по взаємодії, причому в цьому внутрішньому світі у свою чергу відбивається внутрішній світ першого дослідника
П. Магділова, З. Омарова [Магділова, Омарова, 2015, с. 40]	<i>1) віддзеркалення людиною власної психічної діяльності, психічних якостей і станів; 2) (в соціальній психології) усвідомлення людиною того, як вона сприймається іншими людьми</i>	
Б. Мещерякова, В. Зінченко [БПС, 2009, с. 423]	<i>мислительний раціональний процес, спрямований на аналіз, розуміння, усвідомлення себе: власних дій, поведінки, мовлення, досвіду, почуттів, станів, властивостей характеру, відношень до себе й інших, своїх завдань, призначення тощо</i>	
Л. Орбан-Лембрик [Орбан-Лембрик, 2004, с. 224]	<i>усвідомлення індивідом того, як його сприймають і оцінюють інші індивіди або спільності; вид пізнання, у процесі якого суб'єкт стає об'єктом свого спостереження; роздуми, аналіз власного психічного стану</i>	рефлексія засвідчує перехід від повного включення самосвідомості в діяльність до формування нового ставлення суб'єкта не лише до діяльності, а й до себе в цій діяльності

Продовження таблиці 1.8

<i>Автор, джерело</i>	<i>Визначення</i>	<i>Уточнення, доповнення</i>
Ж. Піаже [Piaget, 1977, с. 300]	<i>процес, що здійснюється на основі знання суб'єктом логічних законів зв'язку об'єкта зі спрямованою на нього дією й на основі усвідомлення необхідності такого зв'язку</i>	
М. Савчин, З. Гавриш [Савчин, Гавриш, 2007, с. 120]	<i>самоаналіз, дослідження людиною свого внутрішнього світу й поведінки, у результаті чого людина усвідомлює себе по-іншому</i>	співвідношення власних почуттів і переживань з почуттями і переживаннями іншої людини, аналіз і розуміння своєї поведінки дає можливість їй побачити ситуацію і себе в ній з іншого боку, що сприяє більш адекватній оцінці власної поведінки
С. Циркін, [Циркін, 2000, с. 117]	<i>1) міркування, самоспостереження, самопізнання; 2) форма теоретичної діяльності людини, спрямована на осмислення власних дій і їхніх законів</i>	у психології – усвідомлення суб'єктом своїх психічних актів і станів, покладене в основу інтроспективної психології; у соціальній психології – зокрема, усвідомлення суб'єктом (групою, спільністю) того, як вони в дійсності сприймаються іншими партнерами по спілкуванню; у сучасній психологічній практиці – необхідна основа особистісного росту, відповідального вибору ... й психосоматичного здоров'я

Ці трактування рефлексії, незважаючи на певну неоднозначність у визначеннях (*властивість психіки, форма теоретичної діяльності, мислительний процес, самоаналіз* тощо), є, фактично, аксіомами в психології, соціальній психології та інших гуманітарних науках. Узагальнивши погляди фахівців *у галузі психології*, трактуємо поняття рефлексії як *процес самопізнання та самоусвідомлення суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів*.

Рефлексія в лінгвістичній науці. На сьогодні увага науковців зацентрована на рефлексії як ментальному процесові, зокрема в аспекті її мовного втілення (мовна рефлексія). Першим ученим, який виявив зацікавлення проблемами рефлексії в мовному процесі, був І. Бодуен де Куртене. Він протестував проти ототожнення психіки й свідомості, послідовно протиставляв «мовне мислення» і «мовленнєве мислення», які, за його словами, відрізняються «...настільки, наскільки знання фізіологічних процесів відрізняються від їхнього здійснення» [Бодуэн де Куртене, 1963, с. 52]. Варто зазначити, що феномен рефлексії у лінгвістиці вивчений поки недостатньо. Дотепер немає єдиної типології мовних засобів, за допомогою яких через текст можна побачити особливості мовленнєвої особистості в

аспекті ставлення до мови і довкілля. Немає розробленої теорії мовної рефлексії, керування мовними процесами на основі цієї рефлексії. Питання, пов'язані з рефлексією, виявилися поза основними лексикографічними працями із сучасної лінгвістики. Не претендуючи на повноту огляду, ми вдалися до аналізу словників та наукових посібників з лінгвістики початку ХХІ ст. (табл. 1.9)

Таблиця 1.9

Суть поняття «рефлексія» у лінгвістичній науці

Автор, джерело	Визначення	Уточнення, доповнення
І. Вепрева [Вепрева, 2005, с. 108–109]	<i>під мовною рефлексією розуміють «авторефлексію», рефлексію мовця, який дає оцінку власного мовлення.</i>	у широкому змісті це явище розуміється як метамовна реакція на все, що має певне відношення до мови й до її використання
Т. Жеребило [Жеребило, 2010, с. 297]	<i>1. (піз.-лат. reflexio звернення назад) – міркування, самопостереження; осмислення власних дій; у лінгвістиці: мовна рефлексія – осмислення власної мовної діяльності. 2. Тип філософського мислення, спрямований на осмислення й обґрунтування власних думок, що вимагає звернення свідомості на себе</i>	
Н. Запольська [Запольская, 2003, с. 10; с. 13]	<i>лінгвістична рефлексія – реалізація універсального прагнення людини надати літературно-мовному досвідові впорядкований і раціональний характер, скоординувати власний літературно-мовний досвід з досвідом інших людей</i>	типи лінгвістичної рефлексії залежать від предмета рефлексії, домінуючої ідеї й мети, які мають певні підтипи: 1) структурний тип (рефлексія над нормами мови): формальний тип (ідея правильності мови) / семантичний тип (ідея розуміння мови); 2) функціональний тип (рефлексія над сферами поширення мови): дивергентний тип (ідея «своєї» мови) / конвергентний тип (ідея «загальної» мови); 3) телеологічний тип (мета рефлексії): коректувальний тип (ідея «виправлення» мови) / креативний тип (ідея «створення» мови)
Т. Шмельова [Шмелева, 2005, с. 809]	<i>мовна рефлексія – усвідомлення, осмислення власної мовної поведінки і мовного життя суспільства, його окремих мовних фактів</i>	мовна рефлексія визначає особливий тип ставлення до мови, що припускає осмислене користування нею, мовні спостереження, співвідношення своїх оцінок з іншими, нормою, узусом
Г. Яворська [Яворська, 2000, с. 143]	<i>рефлексія над мовою може реалізуватися у двох основних планах: перший (поверхневий) її рівень складається з поглядів на мову, характерних для певної мовної спільноти чи окремих суспільних верств; другий (глибинний) рівень реалізується у мовній поведінці, а саме – в активному виборі мовних варіантів, які вважаються правильними чи більш прийнятними, за рахунок інших варіантів, що сприймаються, відповідно, як непридатні</i>	

У інших лінгвістичних словниках, а саме: «Сучасна лінгвістика. Термінологічна енциклопедія» О. Селіванової (2006 р.), «Словник

лінгвістичних термінів» О. Ахманової (2004 р.), «Словник з російської мови. Словник лінгвістичних термінів» Д. Розенталя, М. Теленкової (2008 р.), «Лінгвістичний енциклопедичний словник» за ред. В. Ярцевої (2002 р.), «Словник лінгвістичних термінів» Л. Брусенської, Г. Гаврилової, Н. Маличевої (2005 р.) – не зафіксовано ні визначення терміна «рефлексія», ні «мовна рефлексія», ні «мовленнєва рефлексія», ні «лінгвістична рефлексія». Цілком очевидно, що автори зазначених вище посібників і словників із лінгвістики вважають, що «рефлексія» є виключно галузевим терміном філософії та психології. Однак останнім часом лінгвісти [Андрусенко, 2012], [Ємельяненко, 2011], [Трикоз, 2010], [Трифонов, 2013], [Шумарина, 2011] почали студіювати метамовну рефлексію, яку тлумачать як процес добору мовної одиниці, що передбачає не лише усвідомлення й тлумачення смислу, а й включення його до прагматики висловлення, мотивація цього включення [Ємельяненко, 2011]; діяльність свідомості (індивідуальної чи колективної), спрямованої на усвідомлення фактів мови / мовлення, що не обов'язково пов'язана з власною мовною діяльністю рефлексійної особистості [Шумарина, 2011].

На нашу думку, цей термін варто зафіксувати в усіх сучасних лінгвістичних словниках, оскільки рефлексія – це ще одна точка перетину лінгвістики з філософією і психологією. Підсумовуючи наведений фактичний матеріал, зазначимо, що в *лінгвістиці рефлексію* розуміють як *процес роздумів над вибором мовних одиниць у конкретному акті мовлення та їхня вербалізація в тексті (тобто імпліцитна (прихована) та експліцитна (вербально виражена) рефлексія).*

Рефлексія в педагогічній науці. Зміст феномена рефлексії активно досліджують і в педагогічній науці, хоча означене поняття почало цікавити науковців-дидактів лише в кінці ХХ століття (табл. 1.10).

Таблиця 1.10

Суть поняття «рефлексія» в педагогічній науці

Автор, джерело	Визначення	Уточнення, доповнення
В. Краєвський, О. Хуторський [Краевский, Хуторской, 2007, с. 215]	<i>рефлексія припускає вивчення, дослідження, аналіз (розкладання цілого на складові частини) суб'єктом уже реалізованої, здійсненої діяльності</i>	це робиться для того, щоб зафіксувати результати діяльності, причиново-наслідкові зв'язки, що буде сприяти підвищенню ефективності цієї діяльності надалі
І. Прокоп'єв, М. Михалкович [Прокопьев, Михалкович, 2002, с. 243]	<i>в педагогіці рефлексія виконує проєктувальну, організаційну, комунікативну, смислоутворювальну, мотиваційну, корекційну й діагностичну функції</i>	
Є. Рапацевич [ППС, 2007, с. 598]	<i>рефлексія в педагогіці передбачає здібність суб'єктів навчання оцінювати освітню діяльність не в цілому (сподобалось, не сподобалось, гарно, погано тощо), а в деталях; вміння аналізувати особистісні здобутки (нові відношення, погляди, позиції, знання, навички та ін.); вміння обґрунтовувати причини особистісних здобутків через аналіз навчально-пізнавальної діяльності її змісту й способів організації</i>	
О. Хуторський [Хуторской, 2001, с. 311]	<i>миследіяльний або відчуттєвий процес усвідомлення суб'єктом результатів своєї діяльності</i>	мета рефлексії полягає в умінні згадати, виявити й усвідомити основні компоненти діяльності – її зміст, типи, способи, проблеми, шляхи їхнього вирішення, отримані результати тощо
О. Шемшурін [Шемшурин, 2006, с. 18]		дає можливість учням і вчителю усвідомити, чого вони навчилися, пригадати деталі свого досвіду й отримати реальні життєві уявлення про те, що вони думали і що відчували, коли вперше «зіткнулись» з тією чи іншою навчальною технологією. Це допомагає їм: чітко планувати свою подальшу діяльність вже на рівні застосування технологій у своїй подальшій пізнавальній діяльності та житті; оцінити власний рівень розуміння та засвоєння навчального матеріалу; спланувати чіткі реальні кроки його подальшого опрацювання; порівняти своє сприймання з думками, поглядами, почуттями інших, скорегувати певні позиції; навчитися рефлексувати в реальному житті, усвідомлюючи свої дії та прогножуючи подальші кроки

Підсумовуючи зазначене вище, констатуємо, що **в педагогіці рефлексія** – це родове поняття для тієї інтелектуальної та емоційної діяльності, в якій індивід осмислює свій досвід з метою прийти до нового розуміння та ціннісних відносин.

Наступним кроком була спроба інтегрувати вищезазначені контексти поняття «рефлексія» в площину методики навчання української мови. Сучасний урок української мови передбачає інтеграцію сучасних

педагогічних технологій та методик, спрямованих на розвиток мовленнєвої особистості учня. Про ступінь розвитку мовленнєвої особистості учня свідчить розвинена мовна і мовленнєва рефлексія. У дослідженні **мовну рефлексію** (МВР) розуміємо, як *процес інтерпретації певного факту мови в мовній свідомості, усвідомлене розуміння / використання певних мовних засобів під час вербального оформлення думки*. Для її становлення важливим є формування системи оцінок мовних явищ, які й визначають вибір слова, синтаксичної конструкції, жанру й стилю мовлення тощо.

Мовленнєву рефлексію (МЛР) розуміємо як *процес інтерпретації норм і стандартів мовленнєвої поведінки, потенційних можливостей мови в мовленні, індивідуальної комунікативної практики*. Для її становлення важливими є вміння стежити за власним і чужим мовленням, усвідомлювати й оцінювати його особливості. МЛР властиві запитання, сумніви, оцінки («Чи не краще сказати так?»; «А чи можна висловитися якимось простіше й зрозуміліше?»; «Чи вдало я дібрав слова?»; «Так не говорять?»; «Він (вона) має на увазі», «Невдало побудував фразу» тощо); використанні вставних слів («отже», «таким чином», «на мою думку», «уявіть» й ін.). У рефлексійних людей шлях від перших труднощів до перших успіхів значно коротший. Тому потрібно залучати учнів до формування потреб у самопізнанні, самоаналізові мовленнєвої діяльності. Орієнтуючи учнів на посилення мовної і мовленнєвої рефлексій, учителі сприятимуть формуванню й розвитку їхньої комунікативної компетентності. Висновки проведеного аналізу міждисциплінарних наукових праць подані на рис. 1.6.

Як бачимо, мовна рефлексія (МВР) у мовленнєвій діяльності трансформується в мовленнєву (МЛР), яка, своєю чергою, потребує пильної уваги до реалізації мовних норм у конкретних комунікативних ситуаціях. Рефлексія (і МВР, і МЛР), як важлива властивість мовної свідомості, керує мовленнєво-мисленнєвою та контролює комунікативну діяльність мовця.

При цьому він, по-перше, добирає такі мовні засоби, що пов'язані з усвідомленими уявленнями про їхні властивості та потенційні можливості,

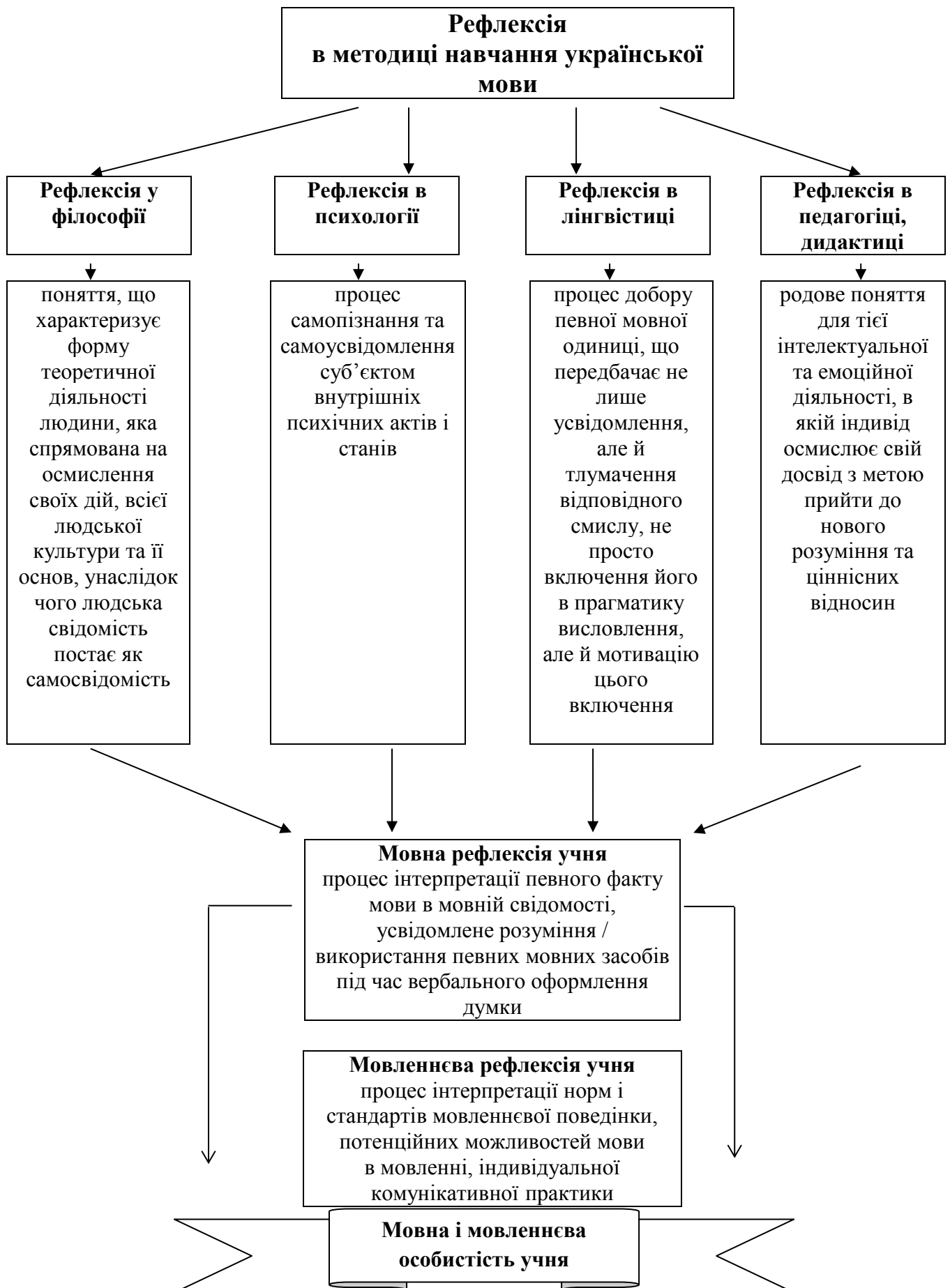


Рис. 1.6. Рефлексія в методиці навчання української мови

по-друге, інтерпретує їх як у конкретному комунікативному акті, так і поза ним.

Оскільки мовна свідомість акумулює знання про факти мови і одержані під час навчання, і вироблені в процесі власної мовленнєвої діяльності, мовленнєва рефлексія може виявлятися і в актуалізації вже наявних знань, і у формуванні нових уявлень про ці знання. Наприклад, у мовленні кожен мовну одиницю залежно від діапазону значень і структурної форми оцінює в контексті як мовець, так і слухач. Оцінка дає можливість висувати припущення, які ґрунтуються як на явно (вербально) вираженій інформації в тексті, так і на прихованій.

Розглянемо це твердження на таких фрагментах текстів:

(1) Дерево Життя наші прадіди сприймали як стрижень Всесвіту, намагалися передати нащадкам закони *світобудови*, відомі на той час. Так, симетрія означала, що *світ побудовано* врівноважено, мудро, гармонійно й упорядковано, а використання винадлих барвистих квітів передавало розмаїття й красу світу (З дитячої енциклопедії «Українські традиції і звичаї»).

(2) І до вершини, повної снігів,
Я повернувся, горю радий,
Аж там згори проміння з двох боків
У два шуміло *світлоспади*
І аж на цей бік річки у бору
Дві плями клало, мов постелі,
Між ними витягши густу й сиру
До нас повзучу тінь по скелі

(Т. Осьмачка)

У першому фрагменті зміст слова *світобудова* явно (експліцитно) виражений (словотвірний зв'язок між словами *світ* і *побудовано*). У другому прикладі текст не містить доступної зовнішньому спостереженню вказівки на зміст слова *світлоспади*, однак він виражений приховано (імпліцитно) і може бути реконструйований так: «Слово *світлоспади* утворене від слів *світло* і *спадати*. У тексті мова йде про проміння сонця, що утворювало плями тіні, отже, промені сонця давали світло, що падало на скелі й утворювало *світлоспад*».

Розвиткові МВР та МЛР сприяють проблемні навчальні завдання чи ситуації, оскільки їхнє вирішення – це, найперше, процес інтелектуальної рефлексійної діяльності (зароджується у сфері свідомості), а надалі практичної (реалізується в мовленні). Такі завдання: 1) стимулюють рефлексійне мислення учнів; 2) активізують рефлексійно-критичну позицію; 3) задіюють усі структурні компоненти рефлексійної діяльності (рефлексійно-когнітивний, рефлексійно-афективний та рефлексійно-оцінно-регулятивний [Фурман, 2012]) як у процесі перебігу інформації із внутрішньої площини (свідомість) в зовнішню (мовлення) – її кодування, так і навпаки – із зовнішньої у внутрішню – її декодування.

У процесі виконання проблемного навчального завдання учні виконують низку рефлексійних дій [Уман, Федорова, 2011], що, своєю чергою, стимулюють потребу в мовленнєвому розвитку:

1) **самоаналіз** – аналізують рівень власних мовних знань і мовленнєво-комунікативних умінь, з'ясовують чи є він достатнім для того, щоб почати пошук шляхів розв'язання проблемного завдання. При цьому виникає: *рефлексійне сприймання* – ознайомлення з умовою завдання, сприймання інформації, визначення стрижневих компонентів її змісту; *рефлексійна диференціація* – поділ інформації на умову завдання («що я повинен зробити?») та власне завдання («чи зможу я це зробити з опертям на пропонований матеріал?»); *рефлексійне уподібнення* – зіставлення складників завдання з рефлексійним досвідом («чи завдання з такою умовою я вже виконував?»); *рефлексійна суб'єктивізація* – рефлексійний досвід підводить учня до висновків знаю / не знаю, вмію / не вмію, можу / не можу виконати завдання;

2) **самооцінка** – встановлення відповідності / невідповідності між наявними знаннями, вміннями й навичками та необхідними для виконання завдання;

3) **самопроекування** – має кілька складників: *рефлексійне перекодування* – внутрішня настанова на вирішення навчального завдання

(«як? яким способом я можу це виконати?»); *рефлексійна актуалізація* – конкретизація і деталізація мети, актуалізація наявних знань, умінь і навичок для її досягнення; *рефлексійне конструювання* – ієрархічна упорядкованість структурно-логічних зв'язків між способами досягнення мети;

4) *самореалізація* – *рефлексійна* (внутрішнє виконання навчального завдання) і *практична* (вербально виражена в усному чи писемному мовленні);

5) *самоконтроль* – включає *рефлексійну перевірку*: правильна відповідь підтверджує точність способу виконання завдання, що свідчить про належний рівень знань, умінь і навичок учня; неправильна спонукає до *рефлексійного коригування*, що сприяє пошукові та виправленню помилки у виконанні завдання, усуненню прогалин у фактичних знаннях, удосконаленню відповідних умінь і навичок.

За успішного виконання завдання учні досягають мети, присвоюють результат – «особистий навчальний продукт», – поповнюють рефлексійний досвід.

Розглянемо, наприклад, завдання, що спонукають учнів до рефлексійної діяльності на уроках української мови під час вивчення основних способів словотворення.

► Прочитайте уривки з текстів. Виконайте післятекстові завдання.

(1) Нано- – префікс у міжнародній системі одиниць, що означає множник 10^{-9} . Найчастіше його використовують для вимірювання часу (нано/секунда) або відстані (**нано/метр**) в основному в комп'ютерах та електроніці (З енциклопедії).

(2) Слова з префіксом «нано» – нано/наука, нано/технології, нано/електроніка, нано/біологія, нано/біотехнології, **нано/медицина**, нано/фармакологія, а в останні роки – нано/світ – почали вживати фахівці різних напрямків діяльності. Справжній бум у царині нано/науки та **нано/матеріалів**, що почався близько 30 років тому, зумовив необхідність у дослідженнях нанооб'єктів, які мають своєрідні, часто несподівані, техногенні, фізичні, хімічні, фізико-хімічні, біологічні, фармакологічні,

токсикологічні властивості, відмінні від частинок макророзмірів і навіть мікророзмірів (І. Чекман).

(3) Учені з Китаю презентували нову розробку нано/одягу, який не потребує прання, а очищується сам. Для цього потрібна сонячна погода. Саме сонячні промені очищують такий одяг від забруднень, а відбувається це завдяки **нано/часточкам** диоксиду титану, що входять до складу волокон тканини (З телефіру).

(4) ...того меду золоті бджоли **на/но/шували** мені цілу миску, і я ним об'їдався, мало пупцем не текло; а обличчя прадіда не пам'ятаю, тільки тямлю, що мав він довгу сиву бороду і добрі очі, однак рідний він для мене залишився з розповідей діда Максима (Р. Іваничук).

(5) Є науковці, котрі категорично не бажають визнавати принципової новизни в науковому напрямі під назвою «нано/технології». Вони вважають, що нано/технологічні знахідки були відомі ще китайцям, арабам та індійцям багато тисяч років тому. Тож ніякої принципової новизни в цьому, мовляв, немає, і вся ця метушня затіяна для того, щоб урвати зайву скибку від бюджетного пирога. ... Звісно, у міру зіпсутості розуму можна нано/технології називати нано/наукою для нано/вчених за нано/гроші тощо... (О. Рожен).

(6) ...і все-таки якимось дивом це була вона, повернена **на/но/во** в своїй навіть-не-двадцятилітній, вічно-підлітковій довершеності: врода кожної жінки має (як кожна статура – ідеальний розмір, щодо якого кілограмом більше чи менше – все на гірше) свій від роду запрограмований ідеальний вік (О. Забужко).

(7) Товари з префіксом «нано» вже декілька років активно нав'язують українському споживачеві. Нано/білизна, нано/чай, навіть нано/шампунь для автомобілів – це лише незначний перелік того, що пропонують у рекламних роликах виробники (З телефіру).

1. Випишіть із кожного тексту слова з префіксом *нано-*, знімаючи скісну ризик. Поясніть, як ви розумієте його значення.

2. З'ясуйте, чи є «зайві» тексти, тобто такі, в яких наявні слова з морфемами, що співзвучні з префіксом *нано-*. Чому ви вважаєте їх «зайвими»?

3. Виконайте словотвірний розбір виділених слів. Які частини мови можна утворити за допомогою префікса *нано-*? Які висновки можемо зробити?

4. Порівняйте уривки з текстів (2) і (5) і (7). З якою метою автори використали значну кількість слів з префіксом *нано-*?

5*. Напишіть твір-мініатюру на тему: «Що я знаю, не знаю і не можу знати про нанотехнології?».

Виконати завдання можливо за умови рефлексійної діяльності, а саме: *самоаналізу* рівня наявних знань про способи словотворення; правопис префіксів іншомовного походження; словотвірний розбір різних частин мови; *самооцінки* рівня наявних знань та тих, що необхідні для виконання поставлених завдань, зокрема в завданні 4 – знання про стилістичне використання засобів словотвору, уміння інтерпретувати словотворчість автора (наприклад, автор тексту (2) демонструє велич досягнень сучасної науки, автори текстів (5) і (7) вдаються до словотворчої інтерпретації для (5) висміювання тих, хто скептично ставиться до реальних досягнень науки, (7) виявлення «нечесної гри» виробників товарів та послуг щодо споживачів); *самопроекування* – під час виконання завдання 5 учні з'ясовують, що наявний рівень знань не дає їм можливості написати твір-мініатюру на зазначену тему, тому потрібно залучити додаткові джерела інформації та врешті виконати завдання; *самореалізація* і *самоконтроль* – завершальні етапи рефлексійної діяльності залежать від того, чи реалізовано перші три, і чи вистачає в учнів знань, умінь, навичок і, основне, мотивації й бажання до їхнього втілення.

За умови реалізації всіх етапів рефлексійної діяльності зростає не лише інтелектуальний потенціал учнів, а й розвиток мислення (образного, асоціативного, абстрактного, критичного, логічного тощо) і мовлення, що врешті сприяє формуванню комунікативної компетентності особистості.

Стимулом для мовленнєвої рефлексії учнів є й словотвірний аналіз тексту (лінгвістичний аналіз тексту на морфемно-словотвірному рівні). Необхідність систематичного впровадження в практику навчання української мови лінгвістичного аналізу тексту на сьогодні не викликає сумнівів. Це переконливо довели у своїх працях лінгвісти та лінгводидакти Ю. Арешенков [Арешенков, 2006], Е. Дмитровський [Дмитровський, 1960], Т. Єщенко [Єщенко, 2009], І. Ковалик, Л. Мацько, М. Плющ [Ковалик, Мацько, Плющ, 1984], І. Кочан [Кочан, 2008], М. Крупа [Крупа, 2005], В. Мельничайко [Мельничайко, 1997], М. Пентилюк [Пентилюк, 2015], В. Рінберг [Рінберг,

1989] й ін. Лінгвістичний аналіз тексту сприяє формуванню комунікативної компетентності учнів, уможлиблює: 1) осмислення мови як основи формування й формулювання думки; 2) усвідомлене засвоєння знань про мовні одиниці різних рівнів української мови; 2) розвиток уваги та спостережливості не лише за функціонуванням мовних одиниць в тексті, а й за внутрішнім світом його автора; 3) збагачення мовлення, а відтак і його розвиток. За М. Пентилюк, «досконале володіння навичками аналізу мовних одиниць у тексті є добрим підґрунтям для створення якісних, комунікативно доречних висловлень» [Пентилюк, 2015].

Словотвірний аналіз акцентує увагу учнів на ролі мовних засобів словотвірного рівня у створенні тексту та уможлиблює їхню інтерпретацію. У зв'язку з тим, що словотвірним явищам властива структурно-семантична організація, під час словотвірного аналізу тексту важливо визначити функції словотвірних засобів в організації тексту (зв'язності, актуалізації, експресивізації та ін.). Окрім того, учні мають усвідомити, що в процесі словотвірного аналізу тексту задіяний і лексичний аспект, який, хоча й не є предметом аналізу, однак актуалізує поєднання смислів між твірним і похідним словами.

Словотвірний аналіз тексту чи його фрагментів дає можливість учням поєднати знання, отримані під час вивчення розділів «Будова слова», «Словотвір», із практичною діяльністю під час вивчення інших розділів шкільного курсу української мови. Варто зауважити, що словотвірний аналіз тексту не передбачає морфемного чи словотвірного аналізу слів, не є чітко структурованим, залежить від особливостей функційного стилю мовлення та індивідуально-авторського бачення світу. Під час словотвірного аналізу тексту варто: визначити функції морфем, що беруть участь у формально-семантичній організації тексту, з'ясувати роль повторів морфем, їхню синонімію, антонімію, омонімію в організації тексту; визначити, чи наявні в тексті лексеми із загальним словотвірним значенням (наприклад, абстрактна ознака, опрідметнена дія, зменшувально-пестливе значення та ін.) та

з'ясувати роль їх в організації тексту; визначити слова, утворені морфолого-синтаксичним способом та з'ясувати функції їх у тексті; визначити оказіоналізми, указати спосіб їхнього творення, з'ясувати роль в організації тексту; визначити жартівливе членування і псевдочленування слів, з'ясувати роль в організації тексту; визначити інші словотвірні явища в тексті та з'ясувати роль в його організації. Важливо вказати учням на те, що конкретний аналізований текст може містити лише окремі з вищезазначених словотвірних явищ, однак одне явище може виконувати різні ролі в організації тексту.

Розглянемо роль часткового словотвірного аналізу тексту в стимулюванні мовленнєвої рефлексії учнів на прикладі фрагменту з казки Л. Керолла «Аліса в Країні Див» (переклад з англ.: текст – В. Корнієнко, вірші – М. Лукаш; 2006 р.).

► Прочитайте текст. Виконайте його частковий словотвірний аналіз.

І доки Миша говорила, Аліса не переставала гадати, до чого тут мишачий хвіст.

Тож історія Миші в її уяві прибрала десь такого звивистого вигляду:

Стрів
Мурко мишку
в хаті і почав
їй казати: «Я тебе
позиваю, ходім
мишко, на суд;
відкладать
не годить-
ся: будем
нині су-
диться,
бо на мене
з безділля
напав уже
нуд». Каже
мишка Мур-
кові: «Що за
суд безго-
ловий?
Ні судді, ні
підсудка

ми не
 знайде-
 мо тут».

«Сам я ви-
 ступлю хутко
 за суддю
 й за під-
 судка;
 вже
 і ви-
 рок
 го-
 то-
 вий:
 то-
 бі,
 ми-
 ш-
 ко,
 ка-
 пу-
 т
 !

– *Ти не слухаєш!* – гримнула на Алісу Миша. – *Про що ти думаєш?*
 – *Вибачте, будь ласка,* – сумирно сказала Аліса. – *Ви вже, мабуть, чи не на п'ятій звивині зі слів?*

– *На п'ятому з ослів!* – люто крикнула Миша.

– *На п'ятому з вузлів?* – спантеличено перепитала Аліса. – *Ой, дайте я допоможу розплутати!.. (Вона завжди готова була стати комусь у пригоді).*

У процесі роботи зі словотвірним аналізом тексту вчителів, насамперед, варто звернути увагу учнів на графічне оформлення вірша (у вигляді хвоста миші) та дати пояснення, що такі фігурні («мальовані») вірші писали ще в Стародавній Греції; з-поміж поетів, які віддали данину цій формі, такі відомі імена, як Стефан Маллярме (1842–1898), Гійом Аполлінер (1880–1918), Дилан Томас (1914–1953) та інші; в Україні традицію написання таких віршів започаткував Іван Величковський (бл. 1650–1701).

Далі вчитель підводить учнів до висновків, що:

для створення «фігурності», тобто відповідного малюнка у візуальному сприйнятті вірша

автор використав жартівливе членування (поділ на склади за правилами) та псевдочленування

(навмисне порушення правил складоподілу) слів

для посилення жвавості вірша

автор використав суфіксальні повтори у словах *годиться – судиться*

для підтримки рими і чіткого ритму вірша

автор використав співзвучність морфем у словах *хаті – казати; Муркові – безголовий; підсудка (підсудок) – хутко*, причому в усіх випадках морфеми не є чіткою римою, однак співзвучні настільки, що рима стає навіть ефектною

для створення комічного ефекту

автор використав співзвучність морфем у лексемах *слів – ослів – вузлів*.

Аналізуючи вірш, учні з'ясовують, що не розуміють значення слова «підсудка / підсудок» (а отже, й значення морфем, що до нього входять). Для цього вони мають звернутися до словника, визначити семантику слова, приналежність до певної частини мови, морфемний склад, аж потім робити висновки. Окрім того, в тексті є слово «нуд», значення якого також невідоме учням. Значення не можна з'ясувати з контексту, бо слово могло утворитися як від «нудьга», так і від «нудота», потрібно знову звернутися до словника, потім зробити висновки, з якою метою автор використав «непопулярне» слово «нуд».

У процесі роботи вчитель обов'язково має наголосити на тому, що аналіз словотвірних особливостей будь-якого тексту не є усталеним, єдино можливим: окремі частини цього аналізу можна варіювати, уточнювати – інтерпретація мовної організації тексту завжди суб'єктивна як з погляду автора, так і того, хто його сприймає. Це уможливорює учнів почуватися вільно, невимушено, зміщувати акценти з «я цього не знаю, не вмю, не зроблю так, як цього очікує вчитель» на «я можу виконати це завдання, однак варто поглибити рівень знань для того, щоб виконати його краще».

Як бачимо, навіть фрагментарний словотвірний аналіз тексту спонукає учнів до рефлексії: спочатку *мовної* – самоаналіз (що я знаю про словотворення, словотвірну організацію тексту), самооцінка (текст складний / нескладний, значення окремих слів відоме / невідоме, графічне його оформлення зрозуміле / незрозуміле; чи можу я незрозуміле «перформатувати» в зрозуміле, яким чином), самопроекування (для того, щоб виконати завдання, я маю попрацювати зі словниками, за потреби, попросити допомоги вчителя, з'ясувати значення невідомих слів, усвідомити роль графічного оформлення тексту, порушення автором правил складоподілу); потім – *мовленнєвої*: самореалізація (на стадії самореалізації МРВ переходить в МЛР, оскільки учень виконує завдання внутрішньо, а потім здійснює спробу його вербалізувати), самоконтроль (результати виконаного завдання повідомляють вчителю (усно чи письмово), з'ясовують правильність / неправильність / варіативність висновків, здійснюють пошук та виправлення помилок, удосконалення вмінь і навичок словотвірного аналізу тексту), що врешті сприяє розвитку мовлення учнів під час навчання словотвірної системи української мови. Таким чином, мета мовної та мовленнєвої рефлексії в процесі вивчення учнями словотвірної системи української мови полягає: 1) під час сприймання текстів – в інтерпретації словотвірних засобів, використаних автором висловлення; 2) під час продукування текстів – в пошукові «когнітивного ключа» до вирішення завдання: рефлексуючи, учень усвідомлює, що ті чи ті словотвірні засоби уможливають / унеможливають його вирішення; критично осмислює наявні в пам'яті та мовленнєвому досвіді; добирає, на його думку, найбільш вдалі; висуває припущення; приймає інтуїтивне рішення щодо використання тих чи тих словотвірних засобів; логічно обґрунтовує їх; реалізує у висловленні.

Основні положення першого розділу відображено в таких публікаціях: [Кулик, 2008; 2010; 2011; 2011 а; 2012; 2012 а; 2012 б; 2013; 2013 б; 2013 г; 2014; 2014 б; 2014 в; 2014 г; 2014 г; 2015; 2017 а; 2017б].

Висновки до першого розділу

Наскрізне навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів має непересічне значення для формування в учнів наукової картини світу, культури розумової діяльності, інноваційного стилю мислення, креативного й творчого потенціалу тощо.

Теоретичне узагальнення *напрацювань лінгвофілософів* дало змогу виокремити визначальні для дослідження положення теорії пізнання (гносеологія) й теорії розуміння (герменевтика), інтегрувати їх у площину методики навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів й з'ясувати, що вибір та вживання певної лексичної одиниці чи її словоформи потребує пильної уваги та контролю, позаяк поява похідних слів – це не механічний дериваційний процес, а результат накопичення й передачі результатів суспільного (чи особистого) досвіду, знань, діяльності, культури. Тому сучасний мовець має бути орієнтований не на лексикографічне розуміння суті конкретного поняття, а на відповідну наповненість реальним змістом, усвідомлення його герменевтичної суті, віднайдення конкретного сенсу у висловленні. Проблема розуміння, яку розробляє герменевтика, особливо актуальна в плані осмислення словотвірних процесів учнями 5–9 класів закладів загальної середньої освіти. Тому в навчанні словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів учні повинні усвідомити, що слово / словоформа як одиниця мови має певне значення, що є фундаментом засвоєння загальнолюдського досвіду; як одиниця мовлення має певний смисл (індивідуальне значення для мовця / слухача, автора / читача), якого набуває в контексті, ситуації; усвідомлення їх (значення й смислу) залежить від мисленнєвої активності, яка, передусім, дає змогу учневі не лише засвоїти мовні знання, а й зрозуміти та пояснити певні факти, події, явища в процесі сприйняття реальності

Аналіз *лінгвістичних* джерел у царині *словотворення* дав підстави стверджувати, що: 1) науковці мають різні погляди щодо взаємозв'язку словотвірного й інших рівнів; 2) словотвірна система є комплексом взаємопов'язаних елементарних та неелементарних елементів (одиниць), організованих певними типами відношень. Порівняльний аналіз шкільної та наукової словотвірної терміносистем уможливив дійти висновків: 1) у шкільному курсі української мови навчання словотвору має відбуватися в тісному взаємозв'язку з фонетикою, орфоепією, графікою, орфографією, морфемікою, лексикологією, морфологією, синтаксисом, стилістикою, теорією текстотворення; 2) під час навчання словотвірної системи української мови необхідно: а) ознайомити учнів не лише з поняттями «похідне слово», «твірна основа», «словозміна», «словотворення», «словотвірні засоби», «словотвірний словник», «способи словотворення», а й з поняттями «словотвірний формант», «словотвірні пари», «словотвірні типи», «словотвірні категорії», «словотвірні ланцюжки», «словотвірні синтагми», «словотвірні гнізда», «словотвірні парадигми», «словотвірний клас», «словотвірний розряд», «словотвірна мотивація», «словотвірна модель», «словотвірне значення», «словотвірний потенціал», попередньо адаптувавши їх для учнів певної вікової категорії та зафіксувавши в підручниках у спеціальних рубриках; б) навчити розрізняти форми слова й спільнокореневі слова; в) диференціювати поняття «словозміна» і «словотворення»; г) нормативне / ненормативне, узуальне / неuzuальне словотворення; г) розмежовувати синхронний і діахронний словотвір; д) подвійну природу словотвірних норм; е) працювати зі словотвірним словником; є) сприймати й усвідомлювати естетичний та прагматичний зміст словотворчості; 3) знання про СС української мови необхідно скерувати на розвиток мовлення учнів.

Студіювання джерел з *лінгвістики, психології, психолінгвістики, психофізіології* в аспекті *теорії мовленнєвої діяльності* сприяли більш глибокому усвідомленню понять дослідження й дали можливість з'ясувати,

що: 1) вивчення словотвірної системи української мови з опертям на теорію мовленнєвої діяльності та теорію поетапного формування розумових дій уможливить не лише засвоєння шкільної лінгвістичної теорії на належному рівні, а й усвідомлення учнями того, що вербальне оформлення думки у внутрішньому мовленні, реалізуючись у зовнішньому, робить її виразною, зрозумілою, досконалою; 2) МД з урахуванням лінгвістичного, психологічного, психолінгвістичного підходів до її вивчення можна трактувати як систему спрямованих на вербальне оформлення думки мислительно-мовних операцій, що передбачає поетапну реалізацію; наявність внутрішньої схеми дій; оформлення й структурування за допомогою системи мовних одиниць і правил; зовнішню вираженість (говоріння, письмо) / невираженість (слухання, читання); орієнтовану на задоволення комунікативно-пізнавальних потреб учня; 3) оскільки процесом і результатом будь-якого виду мовленнєвої діяльності є текст, наскрізне навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів має бути здійснене з опертям на текстову основу.

Узагальнення результатів досліджень у галузі *психології, психолінгвістики, психофізіології* в аспекті розвитку мовлення учнів (перебігу *провідних пізнавальних психічних процесів*, сформованості *психофізіологічних механізмів мовлення*) дали підстави стверджувати, що: 1) успішність здійснення МД залежить від провідних пізнавальних психічних процесів уваги, сприйняття, пам'яті, уяви, мислення; 2) особливості сприйняття, уваги, пам'яті, уяви, мислення старших підлітків створюють передумови для нормального перебігу процесів МД та розвитку мовленнєвої особистості учнів; 3) результативність МД залежить від функціонування психофізіологічних механізмів мовлення (для говоріння – репродукування, вибору, комбінування, конструювання, попередження, дискурсивності; для аудіювання – сприймання, внутрішнього промовляння, зіставлення-впізнавання, антиципації, логічного розуміння; для читання – антиципації, здогадки, логічного розуміння, внутрішнього мовленнєвого слуху; для

письма – такі ж, як і для говоріння, однак орієнтовані на зоровий аналізатор), які по-різному виявляють себе в процесі роботи з мовним матеріалом, зокрема й на словотвірному рівні.

Дидактичним резервом для мовленнєвого розвитку особистості учнів є формування й розвиток рефлексійних умінь і навичок. Аналіз літератури в галузі *філософії, психології, лінгвістики й педагогіки* початку ХХІ століття дав змогу з'ясувати суть поняття *рефлексія*, інтегрувати його в площину методики навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів й дійти таких висновків: 1) у методиці навчання української мови доцільно розмежовувати мовну й мовленнєву рефлексії; 2) завдання і вправи, з якими працюють учні, мають стимулювати рефлексійну діяльність їх; 3) стимулом для мовної і мовленнєвої рефлексії учнів є словотвірний аналіз тексту, що акцентує увагу на ролі мовних засобів словотвірного рівня у створенні тексту та уможливорює їхню інтерпретацію; 4) мета мовної та мовленнєвої рефлексії (у межах нашого дослідження) полягає: а) під час сприймання текстів – в інтерпретації мовних засобів словотвірного рівня, використаних автором висловлення; б) під час продукування текстів – в пошукові «когнітивного ключа» до вирішення завдання.

Отже, аналіз лінгвофілософських, лінгвістичних, психологічних, психолінгвістичних, психофізіологічних основ дослідження підтвердив ідею та став міцним науковим підґрунтям для теоретичного обґрунтування, створення й упровадження експериментальної методики наскрізного навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів.

РОЗДІЛ 2

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ СЛОВОТВІРНОЇ СИСТЕМИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ З МОВЛЕННЄВИМ РОЗВИТКОМ УЧНІВ 5–9 КЛАСІВ

2.1. Мовленнєвий розвиток як складник комунікативної компетентності учнів основної школи

Формування і розвиток комунікативної компетентності учнівської молоді – актуальне завдання освітнього процесу сучасної школи. На це орієнтують Закон України «Про освіту» [Закон], Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Національна стратегія], Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років [Концепція 2015–2025], Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 років [Концепція НУШ], Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Державний стандарт, 2011], освітні програми з української мови.

Слід зауважити, що в українській лінгводидактиці на часі активно досліджують проблеми формування в учнів комунікативної компетентності на уроках української мови. Так, соціолінгвістичні засади; методи і прийоми; структурні компоненти комунікативної компетентності обґрунтовано в роботах Н. Голуб [Голуб, 2012; Голуб, 2012 а]; компетентнісний підхід до формування мовної особистості та мовленнєвого розвитку учнів проаналізовано, зокрема і в євроінтеграційному аспекті, М. Пентилюк [Пентилюк, 2010], Г. Шелеховою [Шелехова, 2013]; соціокультурний аспект; комунікативну основу навчання рідної мови; формування комунікативної компетентності засобами рідної мови досліджено Л. Мамчур [Мамчур, 2012], Т. Окуневич [Окуневич, 2016]; психолого-педагогічні засади; методи формування ціннісного компонента комунікативної компетентності проаналізовано в дослідженнях А. Ярмолюк [Ярмолюк, 2014]; технологію кооперативного навчання у процесі формування комунікативної

компетентності учнів висвітлено в рецепціях В. Сидоренко [Сидоренко, 2014] й ін.

Незважаючи на посилений інтерес лінгводидактів та вчителів-практиків до формування комунікативної компетентності учнів на уроках української мови, місце мовленнєвого розвитку в структурі комунікативної компетентності не було визначено.

Комунікативну компетентність розглядаємо як індивідуальну динамічну категорію, в якій відбивається єдність мови і мовлення.

У Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти є такі визначення: «**Комунікативні мовні компетенції** – це такі, які забезпечують людині можливість діяти, застосовуючи специфічні лінгвістичні засоби» [Загальноєвропейські Рекомендації, 2003, с. 25], «**Комунікативна мовленнєва компетенція** (КМК) того, хто вивчає мову (користувача), реалізується у виконанні різних видів мовленнєвої діяльності, а саме: сприймання, продукція, інтеракція або медіація (зокрема усна або писемна)» [там само, с. 31].

У Державному стандарті базової та повної загальної середньої освіти зазначено: «**Комунікативна компетентність** – здатність особистості застосовувати у конкретному виді спілкування знання мови, способи взаємодії з людьми, що оточують її та перебувають на відстані, навички роботи у групі, володіння різними соціальними ролями» [Державний стандарт, 2011]; «Мовленнєва лінія забезпечує формування **мовленнєвої компетентності** шляхом формування та удосконалення вмінь і навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, читанні, говорінні, письмі), а також готовності розв'язувати проблеми особистісного і суспільного характеру» [там само]; «Мовна лінія передбачає формування **мовної компетентності** шляхом засвоєння системних знань про мову як засіб вираження думок і почуттів» [там само].

Терміни «мовленнєва компетенція / компетентність», «мовна компетенція / компетентність», «комунікативна компетенція / компетентність» є суттєвими для нашого дослідження, оскільки від рівня

мовленнєвого розвитку учнів залежить успішність комунікації їх з іншими учасниками взаємодії, а відтак й рівень комунікативної компетентності. Тому ми спробували з'ясувати їхню суть, звернувшись до праць науковців у галузі вітчизняної лінгводидактики (табл. 2.1).

Розглянуто лише незначну кількість запропонованих фахівцями визначень «комунікативна компетенція / компетентність», «мовна компетенція / компетентність», «мовленнєва компетенція / компетентність» та навіть тут спостерігаємо ситуацію недостатньої термінологічної ясності, що призводить до плутанини.

Прогресивним кроком для усунення розбіжностей у тлумаченні понять «компетенція», «компетентність» стало рішення учасників круглого столу «Компетентнісний підхід до навчання української мови в основній школі», ініційованого співробітниками лабораторії навчання української мови Інституту педагогіки НАПН України, що відбувся 19 березня 2012 року. Згідно з цим рішенням *компетенцію* визначають держава, певні установи або окремі особи, які організують той чи інший вид діяльності (слід розглядати як сукупність знань, умінь і навичок, якими учні мають оволодіти відповідно до чинної програми, освітніх цілей і завдань); а *компетентності* набувають у процесі оволодіння знаннями, уміннями, навичками (компетенціями), вона вказує на здатність та нахил індивіда до виконання певного виду діяльності [Голуб, 2012, с. 61]. Це твердження, на наш погляд, є обґрунтованим, логічним і переконливим.

З огляду на зазначене, запропонуємо власне бачення означених понять:

мовна компетенція – знання учнями мовної системи (в межах програмного мінімуму); уміння й навички практичного застосування їх під час виконання відповідних некомунікативних (мовних) вправ та завдань;

Таблиця 2.1

Компетенція / компетентність (комунікативна, мовна, мовленнєва)

КОМУНІКАТИВНА											
КОМУНІКАТИВНА	КОМПЕ-ТЕНЦІЯ	КОМПЕ-ТЕНТНІСТЬ	МОВНА	КОМПЕ-ТЕНЦІЯ	КОМПЕ-ТЕНТНІСТЬ	МОВЛЕННЄВА	КОМПЕ-ТЕНЦІЯ	КОМПЕ-ТЕНТНІСТЬ	Автор, джерело		
	функціонально-комунікативна компетенція визначається умінням використовувати мовні засоби в межах функціональних стилів [с. 3]			визначається загальноприйнятим і орфоепічними, лексичними, словотворчими, граматичними, стилістичними нормами [с. 3]				визначається чотирма видами мовленнєвої діяльності: аудіюванням, говорінням, читанням і письмом [с. 3]			С. Караман [Караман С., 2000]
		загальне родове поняття, що містить низку часткових видових понять – мовна, мовленнєва, соціокультурна діяльнісна (стратегічна) компетентність, які формуються на основі відповідних змістових ліній мовного компонента [с. 116]			практичне оволодіння українською мовою, її словниковим запасом, граматичним ладом, дотримання в усних і писемних висловленнях мовних норм [с. 158]				складник комунікативної компетентності; діяльність людини, спрямована на розуміння або створення тексту (усного чи писемного), що здійснюється в процесі мовленнєвої діяльності [с. 154]		М. Пентилюк, О. Горошкіна, Н. Мордовцева, А. Нікітіна, Л. Попова [Словник-довідник, 2015]
	складний феномен, який характеризується різними поняттями, основу якого становлять певні здібності [с. 195]		знання учасниками спілкування комунікації мови, тобто мовних законів, правил, за якими формуються правильні мовні конструкції та повідомлення, здійснюється їх трансформація [с. 196]		включає вміння оперувати засобами мови, добирати ситуації спілкування, дотримуватись норм літературного мовлення; навичок і умінь швидкого, автоматичного, доречного вживання мовних засобів; здатність розуміти і висловлювати зміст (значення), породжувати нові мовні форми, вміння стилістично правильно користуватися всіма засобами мови [с. 196]			Л. Мамчур [Мамчур, 2006]			
КОМУНІКАТИВНА											

Продовження Таблиці 2.1

КОМУНІКАТИВНА								
КОМПЕ-ТЕНЦІЯ	КОМПЕ-ТЕНТНІСТЬ		КОМПЕ-ТЕНЦІЯ	КОМПЕ-ТЕНТНІСТЬ		КОМПЕ-ТЕНЦІЯ	КОМПЕ-ТЕНТНІСТЬ	Автор, джерело
КОМУНІКАТИВНА	характеризується оволодінням спеціальними мовленнєвознавчими знаннями: стилі й типи мовлення, доцільне використання в тексті засобів мовленнєвої виразності та вміння застосовувати їх у процесі аналізу тексту; володіння вміннями й навичками в різних видах мовленнєвої діяльності: читання, слухання, говоріння, письмо [с. 183].		знання про систему мови загалом та фонетичну підсистему зокрема, вміння застосовувати ці знання на практиці [с. 183]				практичне володіння фонетичними засобами мови на рівні норми – орфоепічної, орфографічної, морфологічної, синтаксичної, володіння нормами усного мовлення [с. 183]	3. Бакум [Бакум, 2008]
		орієнтована на розвиток здатності ефективного спілкування в різних соціальних ситуаціях [с. 10]	МОВНА	становлення мовної компетентності забезпечується методичними діями, спрямованими на оволодіння системою мовних знань і формування навчально-мовних та правописних умінь [с. 4]	МОВЛЕННЄВА		методичні цілі формування мовленнєвої текстової компетентності визначають спрямування навчальних дій на оперування фактичним мовним матеріалом для розвитку мовленнєвої активності учнів, що уможлиблює вироблення умінь сприймати текст на слух, розуміти, інтерпретувати вербальну інформацію, закладену в тексті; читати мовчки, вголос; складати текст (усно чи письмово), доцільно використовуючи мовні засоби в мовленні; редагувати, удосконалювати текст та ін. [с. 4]	О. Кучерук [Кучерук, 2013]
КОМУНІКАТИВНА								

Продовження Таблиці 2.1

КОМУНІКАТИВНА									
КОМУНІКАТИВНА	КОМПЕ-ТЕНЦІЯ	КОМПЕ-ТЕНТНІСТЬ	МОВНА	КОМПЕ-ТЕНЦІЯ	КОМПЕ-ТЕНТНІСТЬ	МОВЛЕННЄВА	КОМПЕ-ТЕНЦІЯ	КОМПЕ-ТЕНТНІСТЬ	Автор, джерело
		1) ґрунтується на комунікативних уміннях, сформованих на основі мовних знань, умінь і навичок [с. 2]; 2) формування комунікативної компетенції спрямоване на розвиток культури мовленнєвого спілкування, засвоєння мовленнєвого етикету та етичних норм спілкування [с. 4]					визначається загальноприйнятими орфоепічними, лексичними, словотворчими, граматичними, стилістичними нормами [с. 3]		
		постає одночасно як предметна (фахова в аспекті синтезування лінгвістичних, мовленнєвих, власне комунікативних знань, умінь, навичок, досвіду) і загально-предметна (вміння спілкуватися) [с. 30]			засвоєння лінгвістичних знань, оволодіння мовними нормами, накопичення активної лексики і засобів граматичного оформлення висловлення [с. 230]			репродуктивна та продуктивна мовленнєво-комунікативна діяльність, створення власних висловлювань [с. 230]	І. Кучеренко [Кучеренко, 2015]
КОМУНІКАТИВНА									

мовна компетентність – здатність учнів (на основі набутих знань, умінь, навичок та досвіду) сприймати та конструювати необмежену кількість нормативно правильних конструкцій, ідентифікувати та виправляти висловлення, що порушують чи розхитують мовні норми, як в процесі освітньої діяльності, так і поза нею;

мовленнєва компетенція – знання про види мовленнєвої діяльності, їхні особливості; уміння й навички, необхідні та достатні для здійснення мовленнєвих дій згідно з визначеним планом;

мовленнєва компетентність – здатність учнів (на основі набутих знань, умінь, навичок та досвіду), чітко й зрозуміло висловлювати думки, переконувати, аргументувати, аналізувати висловлення, правильно інтерпретувати інформацію, зокрема і невербальну, слухати й чути співрозмовника, здійснювати взаємодію в процесі мовленнєвої діяльності;

комунікативна компетенція – комплекс знань з мови, мовленнєвих умінь і навичок, що уможливають конструктивне спілкування, взаємодію з іншими людьми в різних життєвих ситуаціях;

комунікативна компетентність – здатність учнів ефективно використовувати мовні й мовленнєві знання, сформовані вміння, навички та власний досвід з метою гармонізації всіх видів спілкування, досягнення комунікативної мети та бажаного прагматичного ефекту.

Тобто термін «компетенція» включає освітні вимоги до рівня підготовки учнів, а «компетентність» – конкретні особистісно значущі досягнення особистості: знання, уміння й навички, застосовані в реальних життєвих ситуаціях.

Мовна і мовленнєва компетентності поряд із соціокультурною і діяльнісною є частковими видовими поняттями стосовно до родового – комунікативна компетентність – та формуються на основі відповідних змістових ліній мовного компонента. На цьому наголошують автори «Словника-довідника з української лінгводидактики» [Словник-довідник, 2015, с. 116] та підтримують усі вчені-лінгводидакти й учителі-практики.

Однак у цьому ж «Словнику» зазначено, що комунікативна компетентність складається з мовленнєвої, мовної, предметної та прагматичної компетентностей [там само].

Не вдаючись до детального аналізу предметної, соціокультурної, діяльнісної та прагматичної компетентностей, запропонуємо власне бачення їхньої суті:

предметна компетентність – здатність учнів досягати результатів різних видів діяльності (в межах вимог програм) й готовність застосовувати набуті предметні компетенції в практичній освітній діяльності;

соціокультурна компетентність – здатність учнів застосовувати культурологічні, лінгвокраїнознавчі й соціолінгвістичні компетенції для усвідомленого формування національномовної картини світу;

діяльнісна (стратегічна) компетентність – здатність учнів досягати визначеної мети за рахунок умілого планування, організації, контролю мовленнєвої діяльності; творче коригування її в умовах нестандартних ситуацій на основі аналізу власної та чужої комунікативної поведінки;

прагматична компетентність – здатність учнів обирати й застосовувати оптимальні мовленнєві стратегії й тактики, спрямовані на досягнення комунікативної мети відповідно до прагматичної настанови.

Визначальним у формуванні комунікативної компетентності учнів є їхній мовленнєвий розвиток, оскільки «розвивати мовлення учнів – означає вчити їх вільно і правильно, відповідно до вимог шкільної програми користуватися мовою як засобом спілкування в життєвих ситуаціях» [Словник-довідник, 2015, с. 220]. Як відомо, мовлення розвивається в процесі мовленнєвої діяльності (слухання (аудіювання), говоріння, читання, письмо). Поняття мовленнєвої діяльності лягло в основу шкільної методики навчання української мови й формування в учнів комунікативної компетентності [Словник-довідник, 2015, с. 154]. Місце мовленнєвого розвитку в структурі комунікативної компетентності ми віддзеркалили в схемі (рис. 2.1).

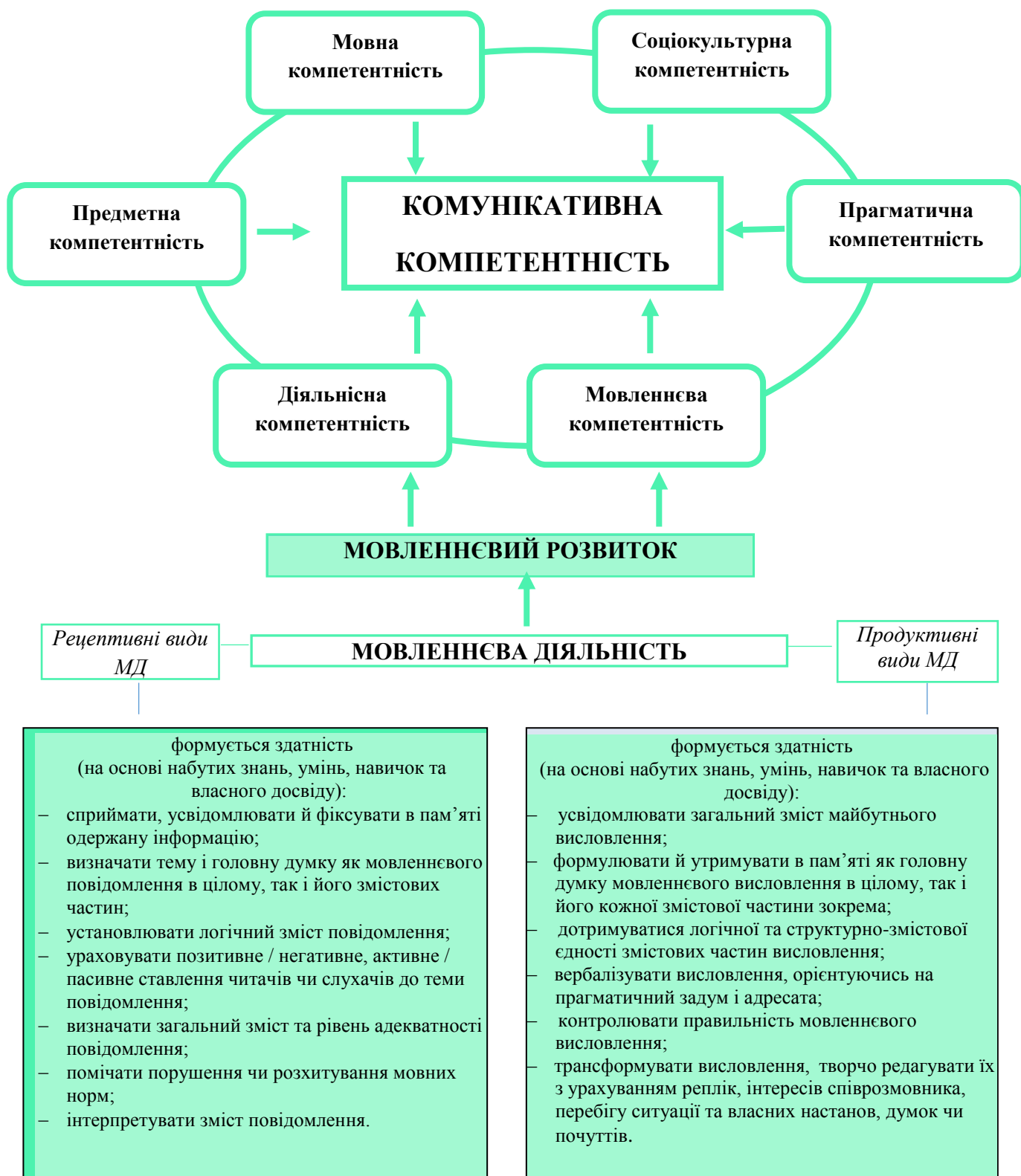


Рис.2.1. Місце мовленнєвого розвитку в структурі комунікативної компетентності

Як бачимо, комунікативна компетентність має тісно пов'язані між собою складники – мовну, мовленнєву, соціокультурну, діяльнісну, предметну і прагматичну компетентності. Складником мовленнєвої компетентності є мовленнєва діяльність, яка, своєю чергою, визначає розвиток мовлення особистості. Тільки за умови достатнього рівня мовленнєвого розвитку учні набувають мовленнєвої, а відтак і комунікативної, компетентності.

Це взаємопов'язаний і взаємозалежний процес: по-перше, належний рівень мовленнєвого розвитку учня свідчить про сформованість стійких мотивів, ініціативність та прагнення до самореалізації, мовленнєву активність, цілеспрямованість та наполегливість у формуванні власної комунікативної компетентності; по-друге, системні знання, сформовані вміння і навички в усіх видах мовленнєвої діяльності слугують надійним підґрунтям для мовленнєвого розвитку учнів у процесі навчання та спілкування в повсякденному житті; по-третє, рівень мовленнєвого розвитку виявляється в рецептивних і продуктивних видах мовленнєвої діяльності. Тобто рівень мовленнєвого розвитку учня є своєрідним показником відносної якості набутих знань, сформованих умінь і навичок, удосконалення та поглиблення їх відповідно до результативності реальних комунікаційних процесів.

Отже, у процесі пошуків місця мовленнєвого розвитку в структурі комунікативної компетентності учня ми дійшли таких висновків: 1) поняття «мовна компетенція / компетентність», «мовленнєва компетенція / компетентність», «комунікативна компетенція / компетентність» мають семантичні й структурні відмінності та перебувають у ієрархічних відношеннях; 2) рівень мовленнєвого розвитку особистості: а) свідчить про відносну якість набутих знань, сформованих умінь і навичок; б) результативність / нерезультативність реальних комунікаційних процесів сприяє вдосконаленню й поглибленню його; 3) мовленнєвий розвиток відбувається у процесі мовленнєвої діяльності, є визначальним складником мовленнєвої, діяльнісної, а відтак і комунікативної компетентності.

2.2. Сучасні підходи до навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів

Пріоритетними завданнями сучасної мовної освіти в Україні є безперервний розвиток мовленнєвої особистості учня, його здібностей; формування готовності до використання засвоєних знань, умінь і способів діяльності в реальному житті для вирішення практичних завдань; формування мовної культури особистості; виховання свідомого ставлення до мови як явища культури, основного знаряддя спілкування і отримання знань в різних сферах людської діяльності; розвиток комунікативно компетентної особистості, готової до соціальної взаємодії та орієнтованої на абсолютні цінності (тобто такі, що мають загальнонародне і загальнолюдське значення: свобода, істина, добро, краса, справедливість тощо). Чільне місце лінгводидакти й учителі-практики відводять «концентрації» мовленнєвого розвитку учнів, у зв'язку з чим формування їхньої комунікативної компетентності набуває особливої ваги.

У Державному стандарті базової і повної середньої освіти з-поміж ключових компетентностей, яких потребує сучасне життя, виокремлено вміння спілкуватися державною мовою (формування таких умінь підпорядковане завданням мовленнєвого розвитку), а з-поміж предметних – комунікативну компетентність, адже соціалізація особистості залежить насамперед від вміння реалізувати комунікативний намір, тобто вимагає системних знань про одиниці мови та умінь уживати їх у конкретних ситуаціях спілкування. Завдання змістових ліній освітньої програми з української мови для учнів 5–9 класів (насамперед мовної й мовленнєвої) акцентують увагу педагогів не на розв'язанні окремих завдань мовленнєвого розвитку учнів, а на цілісному підході до формування комунікативної компетентності (в єдності її складників) як одного з ключових критеріїв і водночас вагомої умови становлення й розвитку мовленнєвої особистості учня. Тому освітній процес вимагає переосмислення концептуальних підходів

до навчання мови й опертя на них у процесі цілеспрямованої роботи з розвитку мовлення учнів. Вирішення цих завдань потребує від учителів-словесників опертя на сучасні (ключові та допоміжні) підходи до навчання української мови.

Проблему підходів до навчання не можна назвати малодослідженою. У вітчизняній лінгводидактиці ХХ – початку ХХІ століття науковці (З. Бакум [Бакум, 2008; Бакум, 2009], І. Бех [Бех, 2003], О. Біляєв [Біляєв, 2003], М. Вашуленко [Вашуленко, 2009], Н. Голуб [Голуб, 2015], О. Горошкіна [Горошкіна, с. 83], С. Караман [Караман С., 2010; Караман С., 2000, с. 137–139], О. Караман [Караман О., 1993; Караман О, 1993 а; Караман О., 2006], О. Копусь [Копусь, 2011], І. Кучеренко [Кучеренко, 2014; Кучеренко, 2015], О. Кучерук [Кучерук, 2007], Л. Мамчур [Мамчур, 2011], С. Омельчук [Омельчук, 2013 а; Омельчук, 2014] та інші) розглядали сутнісні характеристики й технологічні аспекти підходів до навчання мови. Назважаючи на це, поняття «*підхід до навчання*» не набуло чіткого термінологічного значення. У проаналізованих лексикографічних джерелах ми також не зафіксували зазначеного методичного терміна, хоча лексему «*підхід*» тлумачать та часто ототожнюють з такими поняттями, як «технологія», «принцип», «метод», «парадигма», «тип навчання». Цілком слушною у цьому сенсі є думка Н. Голуб про те, що: «...хаос у терміносистемі – явище досить типове, спричинене почасти несформованістю цілісного бачення її у розрізі конкретної проблеми чи в загальнонауковому контексті. А отже, нерідко запуск у вжиток нового терміна здійснюється без усвідомлення його місця в ієрархії термінів» [Голуб, 2015, с. 2].

На наше переконання, найбільш ґрунтовно поняття «*підхід до навчання*» проаналізовано в працях Н. Голуб та О. Омельчука. За Н. Голуб, «*підхід до навчання* – це загальна концептуальна позиція, що визначає системну організацію й самоорганізацію освітнього процесу, домінуювальну ознаку, роль, статус та особливості взаємодії всіх компонентів його відповідно до конкретних навчальних і виховних цілей» [Голуб, 2015, с. 5]. С. Омельчук

стверджує, що це «методологічна категорія лінгводидактики, що позначає складне багатовимірне явище, системну сукупність якого становлять принципи, технології, методи, прийоми, засоби й форми навчання і яке характеризується концептуальністю, процесуальністю, системністю, керованістю й дієвістю» [Омельчук, 2013 а, с. 4]. У межах нашого дослідження визначаємо *підхід до навчання як опорну категорію методики, що визначає стратегію навчання мови, та принципи, технології, методи, прийоми, засоби і форми навчання, що реалізують обрану стратегію.*

Ключові підходи до навчання – особистісно орієнтований, компетентнісний і діяльнісний – заявлені в Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти [Державний стандарт, 2011] є пріоритетними у навчанні будь-якого шкільного предмета, зокрема й української мови. Саме вони мають стати підґрунтям методики наскрізного навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів.

Особистісно орієнтований підхід тлумачать як «спрямованість освітнього процесу на взаємодію і плідний розвиток особистості педагога та учнів на основі рівності у спілкуванні та партнерства у навчанні» [Державний стандарт, 2011]. Цей підхід до навчання є пріоритетним, оскільки спрямований на створення сприятливого середовища та умов для активної навчальної діяльності з опертям на індивідуальні особливості, моральні цінності, досвід учня, якого педагог сприймає як особистість, яка має власні риси характеру, нахили та інтереси.

Звісно, особистісно орієнтований підхід до навчання мови не повинен бути кінцевою метою, досягнення якої не передбачає подальших прагнень, нових завдань. Він має забезпечити морально та психологічно комфортні умови для навчання, розвитку й виховання учнів і, найважливіше, для самовизначення учня, вирішальну роль у якому відіграє мовленнєвий розвиток, адже саме від його рівня значною мірою залежить формування інтелекту, становлення базових якостей особистості, компетенцій учнів, здатності самостійно та відповідально визначати свою позицію в суспільстві.

Особистісно орієнтований підхід передбачає насамперед те, що вся методична система – об'єктивність складності дібраного навчального матеріалу, організація, методи й прийоми різні за ступенем складності тощо – впливає на особистість учня, ґрунтується на врахуванні його потреб, мотивів, інтересів, інтелекту, інших вікових та індивідуально-психологічних особливостей [Кулик, 2017, с. 115–116].

Реалізація особистісно орієнтованого підходу до навчання української мови в ЗЗСО дає змогу: 1) забезпечити відповідну атмосферу, що уможливорює думати вільно, говорити й писати невимушено, багато, вільно, емоційно; 2) застосовувати такі принципи, технології, методи, прийоми, засоби навчання й форми роботи, які заохочуватимуть учнів до активної співпраці, стимулюватимуть їх стати суб'єктами навчальної діяльності, сприятимуть формуванню вмінь сприймати, розуміти, відтворювати й інтерпретувати зміст висловлення; 3) надавати перевагу вправам на текстовій основі, що слугують зразками правильної, грамотної і красивої мови, забезпечують комунікативну спрямованість розвитку мовлення.

Компетентнісний підхід – спрямованість освітнього процесу на досягнення результатів, якими є ієрархічно підпорядковані ключова, загальнопредметна і предметна (галузева) компетентності [Державний стандарт, 2011]. Теоретичні аспекти впровадження компетентнісного підходу під час навчання української мови розробляли М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, І. Дроздова, С. Караман, О. Кучерук, Л. Мамчур, М. Пентиліук, Г. Шелехова та ін. За твердженням Л. Мамчур, «компетентнісний підхід вимагає системного формування комплексу мовних, мовленнєвих, комунікативних умінь і навичок учнів, пов'язаних із аудіюванням, усвідомленням, запам'ятовуванням і продукуванням текстів» [Мамчур, 2011, с. 125].

Упровадження компетентнісного підходу до навчання української мови дає можливість: 1) органічно поєднати свідомі і несвідомі компоненти в процесі навчання української мови; 2) сформувати вміння використовувати

мову в реальній ситуації спілкування для досягнення взаєморозуміння; 3) вирішити практичні завдання, що охоплюють інтереси й потреби учнів та віддзеркалюють їхні стосунки; 4) створити ситуації реального спілкування; 5) усвідомити життєву необхідність отриманих знань, їхню користь; 6) набути досвіду спілкування; 7) навчити учнів нести відповідальність за результати власної мовленнєвої діяльності.

«*Діяльнісний підхід* спрямований на розвиток умінь і навичок учня, застосування здобутих знань у практичних ситуаціях, пошук шляхів інтеграції до соціокультурного та природного середовища» [Державний стандарт, 2011]. Сформуванню комунікативної компетентності учнів на уроках української мови неможливо без засвоєння ними відповідного матеріалу та адекватного використання його у власній мовленнєвої діяльності, тому діяльнісний підхід до навчання мови найчастіше реалізується як *комунікативно-діяльнісний*. Він орієнтований на успішну адаптацію мовної особистості учня в соціумі, майбутню професійну самореалізацію, формування здібностей до колективної діяльності й самоосвіти.

Результати наукових розвідок Н. Голуб, С. Омельчука, М. Пентилюк, Г. Шелехової й ін. зумовили доцільність виокремлення кількох чинників упровадження комунікативно-діяльнісного підходу до навчання мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів, як-от: 1) стійка позитивна мотивація до навчальної діяльності; 2) усвідомлення мети та умов її досягнення; 3) володіння предметними та мисленнєвими діями, що дають можливість досягти поставленої мети; 4) адекватна самооцінка та готовність до навчальної діяльності; 5) здатність до самоконтролю; 6) опертя на теорію мовленнєвої діяльності; 7) засвоєння мовних знань і формування мовленнєвих умінь і навичок на текстовій основі; 8) створення науково-обґрунтованої системи вправ; 9) поступове багатоаспектне накопичення мовних фактів та усвідомлення обґрунтованого функціонування їх у текстах; 10) застосування методів, що передбачають суб'єкт-суб'єктні відношення в процесі навчання.

Допоміжні (супровідні) підходи. Кількість допоміжних підходів на сьогодні сягає кількох десятків – функційно-стилістичний, комунікативно-когнітивний, структурно-семантичний, соціокультурний (або українознавчий), проблемний (або проблемно-пошуковий), системний (або системно-мовний), дослідницький, лінгвістичний, текстоцентричний та інші. З-поміж перелічених підходів такими, що забезпечують ефективне навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів, супровідними, допоміжними до ключових, вважаємо комунікативно-когнітивний, функційно-стилістичний, текстоцентричний та дослідницький.

Рівень мовленнєвого розвитку учнів залежить від **комунікативно-когнітивного підходу** до навчання української мови (проаналізовано у наукових розвідках лінгводидактів Н. Голуб [Голуб, 2011], О. Горошкіної [Горошкіна], Н. Дикої, Ю. Огарь [Дика, Огарь, 2016], М. Пентилюк, О. Горошкіної, Н. Мордовцевої, А. Нікітіної, Л. Попової [Словник-довідник, 2015, с. 110] й ін.). Він полягає в реалізації комунікативної і когнітивної методик навчання української мови та передбачає використання різних способів засвоєння мовних одиниць, посилення практичної спрямованості змісту шкільного курсу української мови, інтелектуального розвитку особистості, переакцентування мети мовної освіти з лінгвістичної на комунікативну компетентність і надання пріоритету формування в учнів умінь і навичок спілкування в різних сферах суспільного життя. **Комунікативно-когнітивний** підхід до навчання мови сприяє глибокому засвоєнню учнями теорії, усвідомленню того, навіщо потрібно її вивчати. За такого підходу учні сприйматимуть навчання не як «нудьгу» і «примус», не як «складну абстрактну систему з лабіринтами правил і винятків, а як засіб пізнання світу й утвердження себе у цьому світі» [Голуб, 2011, с. 221].

Означений підхід забезпечує не лише опанування учнями комплексних одиниць словотвірної системи, ознайомлення з основними елементами і закономірностями, що діють в системі словотворення, формально-змістовими змінами у словах, словотвірними та формотвірними функціями афіксів, їхньої

ролі у формуванні семантики похідних слів, а й усвідомлення одиниць словотворення як концептів – зв'язок значення слова із знанням і структурою його віддзеркалення у свідомості, – адже фрагментація світу може відбуватися як за допомогою слів, так і за допомогою словотвірних компонентів. Концептуальне значення слова може бути здійснене з опертям на словотвірні засоби. Окрім того, когнітивна процедура порівняння у формулюванні смислів на рівні словотворення сприяє виникненню синонімічних, антонімічних, омонімічних варіантів, що віддзеркалюють відтінки світосприймання мовця. Цінним є те, що така процедура за сприятливих умов стимулює креативність – здатність на основі синтезу наявного знання творити нові ідеї та смисли, – що, своєю чергою, сприяє продукуванню нових знань та впливає на розвиток мовлення особистості. За впровадження комунікативно-когнітивного підходу учні: навчаються співвідносити когнітивну структуру похідних слів зі словотвірними моделями, які, своєю чергою, як і когнітивні, охоплюють ту чи ту концептуальну сферу; визначати словотвірну зв'язність тексту; розвивати мовлення, намагаючись якнайточніше висловити власну думку в стереотипних ситуаціях, використовуючи потенційні можливості словотвірної системи української мови.

Урахування означеного підходу до навчання СС української мови сприяє ефективному мовленнєвому розвитку учнів 5–9 класів, оскільки: 1) спрямовує навчальну діяльність на гармонійне опанування знань про словотвірну систему та словотвірну зв'язність тексту; 2) сприяє усвідомленому оперуванню системою словотвірних засобів, що підлягають спостереженню, та на їхній основі відновленню таких, що неможливо безпосередньо спостерігати; 3) уможлиблює мовленнєвий та розумовий розвиток учнів за рахунок продукування неологізмів, утворених у результаті словотворення під час ментальної обробки інформації; 4) інтенсифікує процес збагачення мовлення учнів синонімічними, антонімічними, омонімічними словотвірними одиницями, зокрема й авторськими.

Особливої ваги в межах дослідження набуває *функційно-стилістичний підхід*, що полягає в навчанні не лише відомостей про мову, а й у засвоєнні виражальних можливостей мовних одиниць, особливостей функціонування їх. Мовні засоби розглядаються в мовному контексті з урахуванням стилю, типу, жанру [Словник-довідник, 2015, с. 257].

У царині лінгводидактики функційно-стилістичний підхід у різних аспектах досліджували Н. Баранник [Баранник, 2006], І. Кучеренко [Кучеренко], І. Нагрибельна [Нагрибельна, 2003] й ін. Науковці розробили концептуальні положення означеного підходу стосовно до розвитку рецептивних і продуктивних видів мовленнєвої діяльності: ролі функційно-стилістичного підходу в розвитку мовленнєвої діяльності учнів; вивчення ними основних стилістичних понять; конкретизації стилістичних умінь, якими мають оволодіти учні; ефективного використання ними стилістичних ресурсів мови у власних текстах.

Важливого значення цей підхід набуває й для навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів, оскільки уможливорює концентрацію уваги їх на виражальних цінностях лексичних і граматичних засобів словотворення, їхній експресивній якості, можливостях підпорядкування певному змістові й меті висловлення.

Зважаючи на те, що жодну мовну одиницю не можна розглядати ізольовано, поза текстом, суть функційно-стилістичного підходу до навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів убачаємо в тому, щоб навчити учнів використовувати різні словотвірні ресурси для створення тексту відповідного стилю, типу та жанру мовлення. Під час продукування тексту учні мають дібрати з синонімічного ряду не слово, а саме потрібну словоформу, оскільки в тексті слово виявляється функційно, тобто не як певна послідовність лексем, а як складник певної синтаксичної конструкції чи окреме синтаксичне утворення, а це можливо за умови конкретизації слова як словоформи, тобто за наявності в ньому семантичних, словотвірних, граматичних, стилістичних параметрів, що маркують відношення з іншими

словами, також словоформами, що входять до мовленнєвого ряду. Чим більшим буде обсяг синонімічного словника учнів, чим вдалішим буде його структурування за стилями, тим швидше та якісніше вони здійснюватимуть пошук необхідної словоформи. Урахування функційно-стилістичного підходу до навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів: 1) уможлиблює не лише засвоєння базових понять про одиниці словотвірного рівня, а й насамперед усвідомлення учнями їхніх текстотвірних потенцій; 2) розвиток здатності до асоціативної мовленнєво-мисленнєвої діяльності, планування висловлення відповідно до задуму; 3) сприяє розвиткові навичок гнучкого використання словотвірних засобів залежно від типу, жанру, стилю висловлення. Для цього слід долучати учнів до комплексного мовностильового аналізу текстів з метою виправданого вживання словотвірних одиниць у власних висловленнях, проведення спостереження за мовленнєвим зразком, участі в його обговоренні, проведенні стилістичного експерименту, стилістичного та смислового редагування текстів.

Така позиція вимагає виокремлення *тектоцентричного підходу* до навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів. Згідно з ним осмислення будь-якого навчального матеріалу має починатися з тексту. Проблемами співвідношення мови й мовлення як компонентів лінгвальної дійсності, тексту як продукту комунікації переймалися Т. Донченко [Донченко, 2011], С. Караман, [Караман С., 2005; Караман С., 2007; Караман С., 2007 а], О. Караман, Т. Горохова [Караман, Караман, Горохова, 2014], А. Нікітіна [Нікітіна, 2000], О. Овсієнко [Овсієнко, 2017]; М. Пентилюк [Пентилюк, 2015], В. Статівка [Статівка, 2006] й ін.

Текст слугує відправним мотиваційним моментом для аналітичної роботи над знаходженням виучуваних мовних одиниць і явищ, з'ясуванням взаємозв'язків їх з іншими елементами мовної системи, спостереження за функціонуванням у мовленні та подальшої конструктивної і творчої роботи з відпрацювання відповідних мовних і мовленнєвих умінь і навичок. Цілеспрямований добір текстів, продумана система роботи з ними на кожному

уроці – це ті умови, що створюють активне мовленнєве середовище (під активним мовленнєвим середовищем розуміємо максимально ініціативну взаємодію учнів з іншими учасниками спілкування), в основі якого – мовленнєвий розвиток, удосконалення чуття мови (мовної інтуїції) учнів [Кулик, 2013в, с. 45].

Текст – це не лише сфера функціонування словотвірних конструкцій і можливість реалізації їхнього смислового значення та емоційно-експресивних відтінків, а й місце творення їх. Будь-яка словотвірна конструкція виникає в певному тексті залежно від комунікативної ситуації. Таким чином, текст безпосередньо впливає на творення нових словотвірних конструкцій і їхню лексичну актуалізацію, в межах тексту посилюється активність словотвірних моделей. Текст є необхідною передумовою творення пов'язаних з контекстом похідних слів, а в окремих стилях їхня наявність є навіть обов'язковою. Хоча творення нових словотвірних конструкцій здійснюється за дотримання правил словотворення, в межах тексту воно підпорядковане також правилам побудови тексту. Мірилом правильності словотвірних конструкцій є традиція їхнього вживання в літературній мові, репрезентована взірцевими, естетично досконалими текстами. Культивування літературної зразкової мови сприяє розвитку і мислення, і мовлення особистості, а сприймання взірцевих текстів є необхідною умовою сучасного уроку. Аналіз взірцевих текстів уможливорює осмислення особливостей і характерних рис певного словотвірного явища як складника висловлення, зумовленого комунікативною програмою мовця, сприяє не лише засвоєнню учнями формальних словотвірних засобів у різних їхніх семантико-словотвірних виявах, а й розумінню закономірностей їхнього поєднання, що слугує базою для вироблення стійких комунікативно-прагматичних навичок розпізнавати і творити мовні одиниці та правильно використовувати їх у власному мовленні.

Урахування текстоцентричного підходу до навчання української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів дає змогу: 1) вести спостереження за мовними одиницями словотвірного рівня в тексті; 2) здійснювати частковий аналіз словотвірних величин; 3) здійснювати

лінгвістичний експеримент для усвідомлення текстотвірних і виражальних можливостей словотвірних конструкцій (тобто реалізацію їхніх потенційних властивостей, що уможливають не лише творення нових структурних елементів тексту, а й установлення зв'язків між його фрагментами); 4) розвивати культуру мовлення, увагу, спостережливість, сприяти збагаченню словникового запасу новими словотвірними утвореннями; 5) створити та впровадити в практику цілісну систему вправ для поглибленого вивчення словотвірних явищ на текстовій основі.

Неабияку роль у МР учнів під час навчання СС української мови відіграє дослідницький підхід. *Дослідницький підхід* – це «складне лінгводидактичне інтеграційне явище, в основу якого покладено реалізацію продуктивних методів навчання української мови, спрямованих на формування в учня дослідницької компетентності, підвищення рівня його пізнавальної активності й самостійності, творчих мисленнєвих здібностей тощо» [Омельчук, 2014, с. 45–46].

Самостійна дослідницька діяльність пошукового, творчого характеру залежить від того чи сприймає учень завдання / ситуацію як проблемні. У такому випадку виникає внутрішня особистісна потреба в знаннях, яких «не вистачає», що стимулює пізнавальну мотивацію, розвиває мислення, яке, своєю чергою, «актуалізує творчу самореалізацію учня через засвоєння різноманітних форм дослідницьких дій» [Круґа, 2015, с. 353]. Дослідницькі завдання – дослідження-абстрагування, дослідження-аналіз, дослідження-відновлення, дослідження-класифікація, дослідження-конструювання, дослідження-моделювання, дослідження-обґрунтування, дослідження-порівняння, дослідження-пошук, дослідження-реконструювання, розпізнавання, синтез, дослідження-спостереження за мовним матеріалом, дослідження-узагальнення, дослідження-фрейм проблеми, дослідження-характеристика та ін. [Омельчук, 2015, с. 8–16] – сприяють формуванню у учнів умінь і навичок використовувати методи наукового пізнання. Зауважимо, що позитивними рисами дослідницької діяльності є: активна мисленнєва й мовленнєва діяльність, розвиток пізнавального інтересу учнів,

посилення ступеня пізнавальної самостійності, розвиток дослідницьких здібностей.

За дослідницького підходу під час навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учні усвідомлюють, що будь-яке похідне слово: з одного боку, входить до комплексних одиниць, з іншого, утворене з простих, мінімальних, одиниць-морфем, подальше членування яких позбавлене змісту; у словотвірній системі виступає «посередником» твірних відношень, тобто, зберігаючи, утримуючи початковий зміст, може «запускати» процес виникнення нових смислів; виступає результатом «згортання» безмежної кількості висловлень в ущільнену форму згідно з правилами і законами певної мови, що, своєю чергою, уможлиблює економію мовних засобів у процесі отримання / передавання інформації. Найбільш ефективним у межах дослідницького підходу, на нашу думку, є лінгвістичний експеримент (у психолінгвістиці – експеримент, об'єктом якого є носій мови, що породжує або сприймає тексти, його мовне чуття). Учні роблять припущення про значення певного слова, його форми, правило словотворення, формотворення, потім намагаються створити низку різних фраз, з'ясувати, чи можна їх незліченно множити, послуговуючись цим правилом. Якщо припущення підтверджене, результати експерименту позитивні, якщо ні, то створюється неточне чи помилкове висловлення, що вимагає виправлення, тобто усунення «неправильності» [Омельчук, 2015, с. 16].

Упровадження дослідницького підходу до навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів уможлиблює: 1) розширення й поглиблення знань зі словотвору у зв'язку з граматикую та вдосконалення словотвірних умінь і навичок на більш складному навчальному матеріалі; 2) експериментальне визначення та оцінку семантико-стилістичних і текстотвірних функцій тих чи тих граматичних форм; 3) доведення чи логічне заперечення імовірних гіпотез стосовно специфіки певних словотвірних явищ; 4) аналіз навмисних і ненавмисних відхилень від словотвірних норм (згідно з комунікативним наміром) у власному й чужому мовленні; 5) оцінку рівня набутого попередньо мовленнєвого досвіду.

Отже, на нашу думку, реалізація особистісно орієнтованого, компетентнісного, діяльнісного, комунікативно-когнітивного, функційно-стилістичного, текстоцентричного і дослідницького підходів до навчання СС української мови уможлиблює усвідомлення учнями пізнавальної й практичної значущості виучуваного матеріалу, спонукає до цілеспрямованої, вмотивованої, активної мовленнєвої діяльності, що, своєю чергою, сприяє їхньому мовленнєвому розвитку. Фактичним запланованим результатом навчання мають стати вміння учнів вирішувати комунікативні завдання чи проблеми в реальних життєвих ситуаціях.

2.3. Принципи навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів

Ефективність навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів залежить від вибору і ступеня реалізації принципів навчання. Як відомо, першу спробу створення цілісної системи принципів навчання здійснив Я.-А. Коменський. Ф.-В.-А. Дістервег, прагнучи розкрити дидактичні принципи і правила якомога конкретніше, розглядав їх як вимоги до змісту навчання, до вчителя й учнів. К. Ушинський збагатив систему принципів навчання й потрактував їх, простеживши взаємозв'язок з формами й методами навчання (цит. за [Фіцула, 2002, с. 110]). У ХХ–ХХІ столітті принципи навчання досліджували дидакти (Ю. Бабанський [Бабанский, 1989, с. 262–272], Г. Ващенко [Ващенко, 1997, с. 83–97], М. Данилов [Дидактика, 1982, с. 115–145], О. Дудников [Дудников, 1974], В. Загв'язинський [Загвязинский, 2007, с. 35–50], Л. Занков [Занков, 1990, с. 114–124], В. Оконь [Оконь, 1990, с. 181–200], І. Підласий [Подласый, 2007, с. 439–648], М. Скаткін [Дидактика, 1982, с. 48–89], М. Стельмахович [Стельмахович, 1997, с. 42–53], А. Хуторський [Хуторской, 2001, с. 150–158], С. Чавдаров [Чавдаров, 1949], В. Ягупов [Ягупов, 2002] та ін.) і лінгводидактики (В. Бадер [Бадер, 1999], З. Бакум [Бакум, 2008; Бакум, 2009], М. Вашуленко [Методика, 2011, с. 5–7], О. Горошкіна [Горошкіна, 2004], Н. Дика [Дика], Т. Донченко [Донченко,

2004], С. Караман [Караман С., 2000; Караман С., 2002], І. Кучеренко [Кучеренко, 2014, с. 50–77], С. Омельчук [Омельчук, 2014, с. 48–56], М. Пентилюк, Т. Окуневич [Пентилюк, Окуневич, 2006], К. Плиско [Плиско, 1995] та ін.). Не вважаємо за потрібне вдаватися до аналізу класифікацій принципів навчання, розроблених науковцями, оскільки кількість їх (принципів) – поняття відносне, а кожна з класифікацій є більш-менш узагальненою. Зазначимо лише, що в навчально-методичній літературі зацентровано, що методика організації навчання української мови в закладах загальної середньої освіти ґрунтується на двох групах принципів: *загальнодидактичних* (стосуються будь-якого шкільного предмета; їх поділяють на: а) *традиційні* (науковість, систематичність, послідовність, наступність, перспективність, зв'язок теорії з практикою, наочність, доступність, зв'язок навчання з вихованням та ін.); б) *сучасні* (гуманізація, гуманітаризація, єдність національного й загальнолюдського, розвивальний характер навчання, співтворчість, індивідуалізація і диференціація, оптимізація та ін.)) і *лінгводидактичних* (властиві для навчального предмета «Українська мова»; їх поділяють на: а) *загальнометодичні* (взаємозалежність мови і мислення, екстралінгвістичний, функційний, між- та внутрішньопредметного зв'язку, зв'язок навчання двох (кількох) мов, нормативно-стилістичний, історичний, взаємозалежність усного і писемного мовлення); б) *часткові (специфічні, рівневі)*: зв'язок вивчення мови з мовленнєвою діяльністю, вивчення мови на синтаксичній основі, зв'язок навчання пунктуації та виразного читання, зіставлення звуків і букв, лексико-синтаксичний, структурно-семантичний, структурно-словотвірний, парадигматичний, інтонаційний) [Пентилюк, Окуневич, 2006, с. 23].

У програмі з української мови [Програма, 2013] зазначено, що добір навчального матеріалу й організацію навчання української мови в 5–9 класах ЗЗСО потрібно здійснювати з опертям на основоположні дидактичні і методичні принципи, зокрема принцип взаємозв'язку навчання, виховання й розвитку; демократизації й гуманізації; особистісної орієнтації; урахування

життєвої перспективи; текстотворчості (текстоцентризму); комунікативно-діяльнісного принципу. Програмою для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів (10–11 класи, профільний рівень) [Програма, 2011] основоположними визначені принципи інтегративності, культуровідповідності, соціокультурний, креативності, інтеграції лінгвістичних знань, органічного поєднання мови й мовлення, урахування поліфункційності мови, практичного спрямування навчання. Програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів (10–11 класи, рівень стандарту) [Програма, 2011 а] скеровує на реалізацію принципів пізнавально-практичного, комунікативного й функційно-стилістичного спрямування навчання мови; вивчення мови в міжрівневих, внутрішньорівневих та міжпредметних зв'язках, природовідповідності, зв'язку теорії з практикою, культурологічний, системності та ін.

У «Словнику-довіднику з української лінгводидактики» [Словник-довідник, 2015] описано суть принципів активності; взаємозв'язку навчання, виховання й розвитку; демократизації і гуманізації; доступності, емоційності; збереження мовної єдності, спадковості й наступності поколінь; зв'язку навчання пунктуації з розвитком мовлення й мислення; зв'язку навчання синтаксису й пунктуації; зв'язку теорії з практикою; міцності знань; наочності; наступності; науковості; органічного поєднання навчання мови й мовлення; особистісної орієнтації; перспективності; практичної спрямованості навчання; природовідповідності; проблемності; свідомості; систематичності й послідовності; когнітивної методики; словникової роботи [Словник-довідник, 2015, с. 197–204]. Як бачимо, навіть найновіший словник з української лінгводидактики не зміг охопити надзвичайної кількості принципів навчання, що існують в навчально-методичній, науковій літературі, програмах з української мови.

Незважаючи на це, маємо дібрати принципи, що є дієвими в методиці навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів, науково обґрунтувати їхню

ефективність, визначити зміст, окреслити методичні шляхи реалізації. У дослідженні, вслід за авторами «Словника-довідника з української лінгводидактики», принципи навчання визначаємо як «основні вихідні положення теорії і практики» [Словник-довідник, 2015, с. 203]. Виокремлюють «загальнодидактичні, на яких базуються цільовий, змістовий, діяльнісний та результативний компоненти освіти; лінгводидактичні – основні положення функціонально-технологічної організації навчання мови, які спираються на загальнодидактичні принципи та власне методичні, що впливають зі специфіки навчального предмета» [там само, с. 203–204].

З-поміж загальнодидактичних *традиційних* принципів, які водночас вважаємо принципами навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів, виокремлюємо такі: науковості, систематичності, послідовності, наступності, перспективності, зв'язку теорії з практикою, урахування життєвої перспективи, наочності, доступності, зв'язку навчання з вихованням і розвитком. Ці принципи є загальноновизнаними, базуються на вищезазначених ґрунтовних наукових дослідженнях, тому не потребують аргументів щодо необхідності їхнього вибору. На наше переконання, варто обґрунтувати добір ефективних *сучасних* загальнодидактичних принципів, які важливо реалізувати в навчанні словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів. Такими вважаємо принципи технологізації, діалогізації, креативності, проблемної ситуативності, комунікативно-прагматичної спрямованості, саморозвитку, інтегративності, рефлексування.

Принцип технологізації. Перспективні загальнопедагогічні технології та реалізацію їх у шкільному курсі української мови досліджували С. Бондар, Л. Момот, Л. Липова, М. Головка [Перспективні педагогічні технології, 2003] І. Дичківська [Дичківська, 2013], О. Когут [Когут, 2005], О. Кучерук [Кучерук, 2007 а], Н. Остапенко, Т. Симоненко, В. Руденко [Остапенко, Симоненко, Руденко, 2011], О. Янкович, Ю. Беднарк, А. Анджеєвська [Янкович, Беднарк, Анджеєвська, 2015], О. Янкович, Л. Романишина, М. Бойко,

Н. Лупак, Л. Паламарчук [Освітні технології, 2013] й ін. Автори «Словника-довідника з української лінгводидактики» подають такі визначення: «Технологія навчання мови – система методів, способів і засобів навчання, яка в певних умовах забезпечує оптимальну реалізацію навчального процесу» [Словник-довідник, 2015, с. 224]. «Технологія уроку – система змісту, форм, методів та засобів навчання й виховання щодо конкретної триєдиної мети, яку вчитель реалізує на уроці з урахуванням технічних можливостей, учнівського потенціалу, спрямовує на досягнення певного розвитку учнів. Технологія уроку передбачає індивідуальну педагогічну творчість, яка визначається рівнем професіоналізму вчителя. Проте існують традиційні елементи уроку» [там само, с. 224–225].

Принцип технологізації реалізують з опертям на систему правил, скерованих на досягнення конкретних навчальних цілей. Обов'язкові правила системи: технологія має бути розроблена під конкретний педагогічний задум; розрізняють технологію передачі знань і технологію розвитку особистості; технологічну послідовність педагогічних дій, операцій, комунікацій вибудовують відповідно до цільових настанов, що мають форму конкретного очікуваного результату; технологія передбачає взаємопов'язану діяльність учителя та учня; елементи педагогічної технології мають гарантувати досягнення запланованих результатів усіма учнями; органічною частиною педагогічної технології є діагностичні процедури, що містять критерії, показники та інструментарій виміру результатів діяльності (цит. за [Прокопьев, Михалкович, 2002, с. 466]).

Практична реалізація цього принципу під час навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів забезпечує: 1) чітке визначення стратегічної мети та проміжних цілей навчання; 2) деталізацію їх з огляду на конкретну мету уроку й прогнозований результат; 3) визначення оптимальних педагогічних умов, змісту, дієвих форм, методів та засобів навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів; 4) оптимізацію

розподілу дидактичного, наочного й ілюстративного матеріалу та технічних засобів навчання відповідно до змісту програми й тематики уроку з урахуванням пізнавального інтересу, активізації самостійної пізнавальної діяльності учнів; 5) моделювання змісту уроку згідно із заздалегідь визначеними цілями та завданнями; 6) поетапне втілення педагогічного задуму, спрямування вивчення СС української мови на досягнення очікуваних результатів МР учнів 5–9 класів; 7) оцінювання рівнів словотвірних умінь в контексті МР учнів, та, зважаючи на показники, внесення необхідних змін до планованої діяльності; 8) аналіз та оцінювання результатів навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів.

Принцип діалогізації. Діалогізація – це не лише форма спілкування, але й принцип побудови освітнього процесу, за якого учень виступає суб'єктом діалогічного простору, психологічного затишку, що спонукає його до пізнавальної активності та креативних звершень. На доцільності застосування цього принципу наголошують З. Бакум, В. Лапіна [Бакум, Лапіна, 2014], Н. Голуб, Л. Галаєвська [Голуб, 2014], [Голуб, Галаєвська, 2015], О. Горошкіна [Горошкіна, 2013, с. 138], С. Караман, О. Караман [Караман, Караман, 2016], О. Кучерук [Кучерук, 2008, с. 79] й ін. Лінгводидактики тлумачать діалогізацію як «переосмислення навчального предмета і способів навчання його, організацію освітнього простору й навчально-виховного процесу у формі конструктивного діалогу» [Голуб, 2014, с. 8]. Для навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів цей принцип є визначальним, пріоритетним, оскільки сьогодні спілкування учнів втрачає індивідуальність і характер, емоції й стиль, в усних і письмових висловленнях переважають клішовані формули і знаки-символи. Спілкування або відбувається уривками тексту, або є гіпертекстовим. На наше переконання, принцип діалогізації дає учням можливість порівняти свій мовленнєвий досвід з чужим, викликати особистісний освітній рух, прагнення до мовленнєвого вдосконалення. Специфіка принципу діалогізації полягає в обов'язковій репрезентації позиції учня як учасника пізнавального процесу.

Провідними при цьому стають формули спілкування «я – ви», «ми з вами», що вказують на постійних учасників спілкування в процесі навчання (учителів та учнів). Такі формули віддзеркалюють специфіку навчальної ситуації спілкування, безпосереднє звернення вчителя до учня. Основними засобами діалогізації процесу навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів є: покликання на довідники, словники (тезаурусні, синонімічні, тлумачні, морфемні, фразеологічні та ін.) та суб'єктивний мовний досвід учнів; питальні речення (зокрема риторичні запитання); вступне слово (додаткова інформація для учнів); займенниково-дієслівні словосполучення 1-ї і 2-ї особи однини і множини (*я думаю, ми повернемося* тощо); наказовий спосіб дієслова як звертання до учнів (*візьмімо, розгляньмо, подивімося* тощо); оцінні лексеми, що характеризують мовлення учнів (*непогано, добре, дуже добре, ідеально* тощо); прогнозована пряма мова учнів та вчителя; умовні номінації учнів («*майстер стилю*», «*майстер креативу*», «*майстер слова*», «*кращий оратор*» та ін.); вставні і вставлені слова, звороти і конструкції у їхніх різних функціях – уточнювальній, пояснювальній, вказівній (*на думку, як зазначив, імовірно, очевидно, на наше переконання...*).

Реалізація принципу діалогізації під час навчання СС української мови з позицій МР учнів 5–9 класів: 1) пробуджує інтерес діалогічного прочитання текстів, зокрема художнього й публіцистичного стилів, оскільки словотвір для багатьох авторів є способом емоційного мислення (наприклад, *рвацтво, двотінь, антитравень, напів'ясний, зжовкнення, згниття, мерсікати* та ін.); 2) зосереджує увагу на комунікативному аспекті навчання словотвірної системи (увагу акцентують на семантиці словотвірних одиниць, а не на їхній формі; похідні слова: а) розглядають через призму комунікативних функцій, а не відокремлено від них; б) аналізують як складники тексту, а не як позатекстові одиниці тощо); 3) мотивує до ініціативних дій у спілкуванні, що, своєю чергою, «запускає» процес породження мовленнєвого висловлення шляхом моделювання словотвірних одиниць; 4) дає можливість стимулювати ситуативну словотворчість, оскільки під час діалогу учні мають можливість

висувати припущення стосовно до «нестандартних» способів словотворення, тобто утворення лексичних одиниць, що становлять навмисне відхилення від словотвірної норми мови, з урахуванням ситуації спілкування; 5) оцінити рівень власних словотвірних знань, умінь і навичок, проаналізувати мовленнєві можливості щодо організації й ведення діалогу в різних навчальних та життєвих ситуаціях.

Принцип креативності. Креативність – новітній термін, яким окреслюють творчі здібності індивіда, що входять до структури обдарованості в якості незалежного чинника, і полягають у здатності до продукування принципово нових ідей [Словник-довідник, 2015, с. 128]. Необхідність упровадження цього принципу в процесі навчання української мови переконливо доводять М. Пентилюк, О. Горошкіна, А. Нікітіна [Концепція, 2004], С. Омельчук [Омельчук, 2014, с. 52], Л. Мацько, О. Семенов [Мацько, 2009, с. 33] [Програма, 2011] й ін. У межах дослідження креативність розглядаємо як лінгвокреативність учнів. На думку Ж. Горіної, «лінгвокреативність, як феномен мовленнєвого спілкування, провокує мовця на відкриття нових смислових зв'язків у відомому, передбачає яскраво виражену мовленнєву активність й ініціативність, здібність до імпровізації» [Горіна, 2007, с. 15]. Будь-який продукований учнем текст є віддзеркаленням його внутрішнього світу. Для того, щоб об'єктивувати, відобразити цей світ, потрібні певні мовні засоби. З одного боку, в мовленні реалізуються засоби вже наявні в мовній системі, з іншого, – продукований текст може містити нові лінгвоодиниці, не властиві їй. Саме в мовленні через протиріччя між комунікативними настановами та можливостями мовного тлумачення їх виникають нові лексичні одиниці (передусім у когнітивних та прагматичних цілях).

Реалізація принципу креативності під час навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів: 1) уможлиблює креативний процес вивчення теорії; 2) стимулює учнівську лінгвокреативність: а) створення учнями нових лексичних одиниць; б) внесення додаткових

смислів в уже наявні; в) входження їх у загальний вжиток; г) розпізнавання та ідентифікування мовних нововведень; г) прийняття рішення щодо подальшого вживання їх у власних текстах та ін.; 3) надихає на оригінальне, неочікуване розв'язання мовної / мовленнєвої проблеми; 4) стимулює творчі інтелектуальні здібності учнів під час лінгвістичного моделювання мовленнєвої діяльності; 5) створює умови для генерування креативних ідей в процесі продукування висловлення відповідно до запропонованого завдання.

Принцип проблемності (проблемної ситуативності) спрямований на організацію проблемно-розвивального навчання, у процесі якого відбувається інтелектуальний розвиток учня, творче осмислення знань, умінь і навичок завдяки подоланню ним суперечностей, що виникають під час виконання складних навчальних завдань. Проблемна ситуація виникає тоді, коли в учнів для успішного розв'язання певного пізнавального завдання не вистачає потрібних знань. У її основі лежить суперечність між тим, що учні знають, і тим, що вони повинні знати [Словник-довідник, 2015, с. 204].

На проблемності змісту уроку української мови наголошують О. Горошкіна [Горошкіна, с. 82], М. Греб [Греб, 2016], О. Кучерук [Кучерук, 2011, с. 248], О. Омельчук [Омельчук, 2014, с. 51–52], М. Пентилюк [Пентилюк, 2015 а, с. 66], А. Фурман [Фкрман, 2007] й ін.

У процесі реалізації цього принципу вчителів варто пам'ятати, що «проблемне завдання» і «проблемна ситуація» – різні поняття. Як правило, учнів навчають виконувати проблемне завдання (у кожного завдання є умова і його вирішення заздалегідь відоме), а є ще й проблемна ситуація (у якої умови немає, проте існує безліч варіантів вирішення). Щоб проблемну ситуацію перетворити на проблемне завдання, потрібно отримати додаткову інформацію та переформулювати чи уточнити завдання [Кулик, 2017 а, с. 386].

З урахуванням комунікативного спрямування в навчанні української мови варто говорити про комунікативну проблемну ситуацію, яка, за О. Вербицьким, – складний імовірнісний багатокomпонентний процес, що має такі складники:

1) наявність у мовця власної думки, яку він передає іншому; 2) мотивація, бажання її висловити; 3) прийняття рішення – чи варто це робити чи краще промовчати; 4) оцінка співрозмовника як особистості і його здатності зрозуміти повідомлення; 5) вибір адекватної лексики, відповідно до цієї оцінки; 6) вибір доцільної граматичної конструкції за правилами мови-мовлення; 7) вибір невербальних компонентів спілкування; 8) формулювання думки мовними засобами, зрозумілими співрозмовникові; 9) прогнозування його можливої реакції; 10) розуміння змісту відповідного висловлення; 11) побудова наступної фрази з урахуванням отриманої відповіді; 12) відповідальність за власне мовлення й поведінку [Вербицкий, 2014].

Проблемні ситуації різнорівневі: 1) учитель створює проблемну ситуацію і вказує на етапи її розв'язання; 2) учитель створює проблемну ситуацію й разом з учнями шукає шляхи її розв'язання; 3) учитель створює проблемну ситуацію, учні самостійно висувають і обґрунтовують гіпотези щодо її розв'язання, разом з учителем доводять чи спростовують їх; 4) учні самостійно створюють проблемну ситуацію (або приймають формулювання вчителя), висувають і обґрунтовують гіпотези, доводять чи спростовують їх, перевіряють ефективність.

Реалізація принципу проблемності під час навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів вимагає опертя на зразки діалогічного та монологічного мовлення, мовленнєві моделі, типові стандартизовані мовленнєві структури, що уможливають вільну комунікацію в різних життєвих ситуаціях. Означений принцип під час навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів уможливує усвідомлення ними: 1) невідповідності між раніше засвоєними знаннями законів словотворення, сформованими словотвірними вміннями й навичками та необхідними їм під час вирішення проблемних мовленнєво-логічних завдань чи комунікативних ситуацій; 2) такий вибір та організацію словотвірних засобів, що забезпечать реалізацію комунікативних настанов, досягнення прагматичних цілей висловлення, й при цьому будуть найефективнішими у розв'язанні певної

проблеми; 3) суперечності між теоретично прогнозованим результатом вирішення проблемної ситуації чи мовленнєво-логічного завдання й практичною неможливістю такого вирішення через брак інформації чи її надлишковість; 4) того, що успішно реалізований проміжний етап вирішення проблеми потрібно теоретично обґрунтувати (зокрема проаналізувати доцільність вибору того чи того словотвірного засобу, з'ясувати словотвірну спроможність слів, що належать до різних частин мови тощо) для ефективного впровадження подальших етапів; 5) нових практичних умов застосування знань законів словотворення, виправданого порушення їх (в оказіональному словотворенні) у різних комунікативних ситуаціях.

Принцип комунікативно-прагматичної спрямованості орієнтує вчителя на усвідомлений добір навчального матеріалу задля забезпечення практичної мовленнєвої спрямованості змісту уроку, що, своєю чергою, сприятиме подальшій успішній взаємодії учнів з іншими людьми в умовах соціально орієнтованого спілкування. Формування знань, умінь і навичок на основі прагматичної парадигми навчання мови обґрунтоване вітчизняними науковцями Ж. Горіною [Горіна, 2011, с. 137], Г. Дідук-Ступ'як [Дідук-Ступ'як, 2014], Р. Дружененко [Дружененко, 2016], Т. Окуневич [Окуневич, 2016, с. 125], О. Омельчуком [Омельчук, 2011] та ін.

Комунікативно-прагматичний смисл «висловлення (тексту) формується різними засобами – мовними (експліцитними), мовленнєвими та позамовними (паралінгвістичними й контекстними), які сприймаються з огляду на різноманітні складники внутрішнього світу учасників спілкування» [Омельчук, 2011, с. 129]. Утілення комунікативно-прагматичного принципу роботи з навчальним матеріалом на уроках української мови під час навчання СС української мови з позицій МР учнів 5–9 класів передбачає: 1) аналіз мовних засобів словотвірної системи української мови, що створюють бажаний прагматичний ефект; 2) з'ясування ролі їх у висловленні та здатності передавати комунікативний намір прагматичного спрямування. Дієвість означеного принципу забезпечується ґрунтовною інформацією про потенційні

можливості словотвірних засобів, що в умовах комунікації виконують прагматичні функції. Усвідомлення такої інформації вимагає аналітичної діяльності учнів у процесі спостереження над прагматично орієнтованими словотвірними засобами в усних / письмових, монологічних / діалогічних стилістично маркованих текстах, що моделюють комунікативні ситуації.

Реалізація принципу комунікативно-прагматичної спрямованості під час навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів дає їм можливість: 1) застосувати сформовані словотвірні вміння й навички в життєвих ситуаціях; 2) усвідомити потенції активних словотвірних моделей, додаткові можливості їхнього функціонування в текстах різного комунікативно-прагматичного спрямування; 3) відкрити для себе перспективи словотвірних засобів, «змусити» їх слугувати конкретному комунікативному завданню відповідно до прагматичної настанови; 4) сприяє розвитку мовної та мовленнєвої особистості.

Принцип саморозвитку. «Саморозвиток – внутрішній і зовнішній процеси, що відбуваються за умов підсилення мотивації та професійно організованого керування навчально-виховним процесом і забезпечення навчально-пізнавальної діяльності учнів з урахуванням соціального (середовищного) впливу» [Голодюк, 2015, с. 113].

З боку педагога це, передусім, *ініціювання саморозвитку учня (студента)* і педагогічний контроль за цим процесом (Н. Голуб [Голуб, 2015, с. 6], М. Греб [Греб, 2014 а, с. 108], І. Кучеренко [Кучеренко, 2014, с. 52], А. Ярмолюк [Ярмолюк, с. 2]). Саморозвиток розглядають як «спонтанний, неусвідомлений процес самоорганізації, під час якого учні інтуїтивно оволодівають культурними нормами, прагнучи розширити коло власного життєвого досвіду» [Ярмолюк, с. 2])

Реалізація означеного принципу під час навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів дає можливість: 1) унаочнити *сучасні* можливості традиційних словотвірних конструкцій української мови («живе» мовлення – енергійне, емоційне, іронічне, натхненне – сьогодні є надбанням

не лише розмовного, а й книжних стилів, спостерігаємо його у текстах ЗМІ, на сторінках художніх, наукових видань, у виданнях суспільно- та громадсько-політичної тематики тощо; таке мовлення приваблює, заохочує до вивчення змін у способах мовомислення сучасних українців, реєстру залучених до нього словотвірних моделей, перспективних засобів і прийомів творення слова); 2) з'ясувати динаміку, перспективи розвитку української мови, зокрема й змін, що відбуваються в лексичних та словотвірних нормах; 3) усвідомити себе не лише носіями загальнонародної та літературної української мови, а і її творцями; активними суб'єктами мовленнєвої діяльності, які мають певні права й обов'язки стосовно до інших комунікантів; 4) прогнозувати власний мовленнєвий розвиток в цій діяльності, на основі чого й відбувається саморозвиток, самовдосконалення й самореалізація. Стати активним суб'єктом мовленнєвої діяльності означає: 1) самовизначитися щодо необхідності цієї діяльності, її доцільності, продуктивності; 2) бути здатним до її здійснення, творчої трансформації мовних одиниць, вжитих у висловленні, на структурному та семантичному рівні; 3) уміти визначати рівень власної мовної і мовленнєвої компетенції; 4) нести відповідальність за мовленнєві вчинки; 5) активно шукати шляхи можливого мовленнєвого розвитку; 6) контролювати хід і результати мовленнєвої діяльності; 7) проектувати способи її вдосконалення.

Принцип інтегративності. Визначальною рисою означеного принципу є реалізація міжрівневих та міжпредметних зв'язків. Інтегративною основою навчання української мови є вихід за межі власне мовних фактів, тобто процес навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів має відбуватися із залученням навчальних матеріалів та інших ресурсів різних шкільних предметів (мови і літератури; мови і історії; мови, літератури й образотворчого мистецтва; української й іноземної мови та ін.) [Словник-довідник, 2015, с. 97]. На реалізації часткової інтеграції навчальних предметів в основній школі, наголошують І. Кучеренко [Кучеренко, 2012, с. 90],

Л. Варзацька [Варзацька, 2010, с. 32], Л. Фурсова, Н. Гайдукова, С. Гулькіна, Є. Ісайкіна, І. Коробко [Інтегровані уроки, 2008, с. 61] та ін.

Реалізація принципу інтегративності під час навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів уможлиблює: 1) мовленнєву спрямованість навчання, взаємодію різних видів мовленнєвої діяльності; 2) усвідомлення зв'язків словотвору з іншими розділами науки про мову, що підводить учня до формулювання нескладних мовних узагальнень, які на рівні лексики полягають в усвідомленні глибинного значення й смислових відтінків слів, на рівні граматики – процесів словотворення й словотворчості, на рівні тексту – в умінні граматично правильно створювати усні / письмові діалогічні / монологічні висловлення відповідно до комунікативної ситуації; 3) стимулювання пізнавального інтересу до процесів словотворення й словотворчості та, відповідно, мовленнєво-розумової активності учнів; 4) аналіз кращих зразків вітчизняної літератури та перекладів світової, характеристику словотвірного процесу як акту мисленнєво-мовленнєвої діяльності автора, в якій віддзеркалено його творчий потенціал; 5) виявлення стимулів для появи нового слова, закономірностей вибору автором / перекладачем певної словотвірної моделі, мотивованої тією чи тією частиною тексту; 7) само- та взаємооцінювання рівня власного та чужого мовленнєвого досвіду; 9) добір різних форм організації мовленнєвої діяльності.

Принцип рефлексування. Рефлексія – самоаналіз, роздуми людини, спрямовані на оцінку власних дій, зокрема пов'язаних з мовленнєвою діяльністю [Словник-довідник, 2015, с. 213]. На рефлексійності сучасного уроку української мови наголошують В. Дороз [Дороз, 2011, с. 21], О. Кучерук [Кучерук, 2012, с. 7, с. 9], В. Ницета [Ницета, 2011, с. 5] й ін. Про ступінь мовленнєвого розвитку особистості учня свідчить розвинена мовна і мовленнєва рефлексія (детальніше п. 1.5.).

Упровадження принципу рефлексування під час навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів сприяє вдосконаленню таких важливих якостей, як: 1) самостійність (не вчитель відповідає за учня, а

учень, аналізуючи, усвідомлює власні можливості, робить вибір словотвірних одиниць, зокрема й тих, що слугують для зв'язності текстотвірних елементів, інтерпретує їх крізь призму комунікативних намірів, визначає ступінь мовленнєвої активності та відповідальності); 2) заповзятливість (у випадку помилки чи комунікативної невдачі не впадає у відчай, а оцінює ситуацію і, з огляду на нові умови, ставить перед собою нові цілі й успішно досягає їх); 3) конкурентоздатність (більш вправний у словотворенні, словотворчості та активний у мовленнєвій діяльності, ніж інші).

У навчанні СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів провідну роль відіграють **лінгводидактичні принципи**. Значущими виокремлюємо такі: встановлення зв'язку з фонетикою, орфоепією, графікою, орфографією, морфемікою, лексикологією, морфологією, синтаксисом, стилістикою, теорією текстотворення; уважного ставлення до будови слова й словотвору; комунікативно-практичної спрямованості у навчанні; контекстний; принцип взаємозв'язку розвитку усних і писемних видів мовленнєвої діяльності; принцип зв'язку формування мовленнєвої компетентності з формуванням інших компетентностей.

На доцільності застосування **принципу встановлення зв'язку у вивченні словотвору з фонетикою, орфоепією, графікою, орфографією, морфемікою, лексикологією, морфологією, синтаксисом, стилістикою, теорією текстотворення** наголошують З. Бакум [Бакум, 2008, с. 22], С. Караман [Караман С., 2000, с. 223] І. Хом'як [Хом'як, 1989], К. Плиско [Плиско, 1995; Плиско, 2002], автори посібників з методики навчання української мови М. Пентилюк, Т. Окуневич, С. Караман, О. Караман та ін. [Методика, 2009]. (детальніше – п. 1.1.). Реалізація означеного принципу сприяє: 1) виробленню системних знань учнів про словотвірну структуру слова і закономірності словотвірних процесів; 2) усвідомленню ними того, що лише морфологічно та синтаксично оформлене мовлення може бути зрозуміле співрозмовнику і слугувати засобом спілкування; 3) тому, що лише ієрархічно вибудована

сукупність словотвірних уявлень, знань, умінь і навичок та практична реалізація їх в усному і писемному мовленні сприятиме розвитку мовлення.

Принцип уважного ставлення до будови слова й словотвору [Пентилюк, Окунович, 2006, с. 71]. Оскільки вся система словотвірних засобів не може бути засвоєна в шкільному курсі української мови вповні, має бути створена відповідна модель певних мовних одиниць морфемного і словотвірного рівнів для задоволення основних мовленнєвих потреб. Відповідно, в процесі навчання словотвірної системи української мови учнів ознайомлюють з тим, що: корінь – основна, обов'язкова, стрижнева частина слова, що виражає його загальне (поняттєве) лексичне значення (**весн-**: весна, провесна, весніти, весняний, по-весняному, навесні та ін.); префікс – частина слова, що стоїть перед коренем і надає лексичному значенню похідного слова конкретну семантику, не змінюючи при цьому його частиномовної належності: **про-**, **перед-** – «передувати в часі» – переддень, передісторія, провесна; **спів-** – «значення спільної участі, взаємодії» – співавтор, співпраця; **при-** – «наближення», «здійснення дії на чийсь користь», «доповнення до чогось», «супровідна дія» – прийти, приховати, приписати, приспівувати; суфікс – значуща багатофункційна частина слова, що посідає місце за коренем; частина суфіксів є **словотворчими** (значення словотвірних суфіксів порівняно з коренем більш узагальнене; словотвірний суфікс чутливо реагує на вибір твірної основи і своє значення реалізує тільки у зв'язку з коренем; при цьому похідне слово може належати до тієї самої частини мови, що й твірне, а може входити до іншого лексико-граматичного класу слів (**суфікс -к-** – «значення зменшеності» – ріка – річка, дуга – дужка; «значення узагальнених дій, процесів, продукту дії» – обточити – обточка, класти – кладка), інша частина – **формотворчими** (створять граматичні форми слів (писати – писав, нести – несла, побілити – побілений, довгий – довший, штовхати – штовхнути, каченя – каченята, мати – матері та ін.); закінчення – посідає кінцеву позицію в змінюваному слові, є засобом творення форм слова і слугує для зв'язку слів у словосполученні й реченні, як

правило, виражає комплекс морфологічних значень: *рахуємо* (дійсний спосіб, теперішній час, I особа множини), *літній* (називний відмінок, однина, чоловічий рід) *день*. У процесі реалізації означеного принципу унаочнюються й правила сполучуваності твірної частини зі словотворчими засобами. Так, основи слів *богатыр*, *велетень*, *герой*, *мікроб*, *бацила*, *вірус* не поєднуються із суфіксами зі значенням зменшеності чи збільшеності; суфікси зі значенням недорослості, жіночності приєднуються тільки до основ іменників назв істот; абстрактні іменники творяться приєднанням суфіксів, зокрема й нульових, до основ дієслів і прикметників (*читання*, *боротьба*, *плавання*, *хід*, *доброта*, *синь*, *батьорість*, *висота*). У слово- і формотворенні діє й таке правило: до основи, що закінчується збігом приголосних, приєднується значуща частина, що починається з голосного звуку: *полотно* – *полотняний*, *срібло* – *срібний*, *добрий* – *добряк* та ін.

Цей принцип сприяє: 1) формуванню вмінь учнів розпізнавати структуру слова; 2) усвідомленню значень коренів, префіксів, суфіксів, закінчень, правопису префіксів, складних слів, на які багата українська мова; 3) уважному ставленню до складників слова, що є виразниками найтонших відтінків значення слова; 4) засвоєнню значень слова, точності слововживання; 5) збагаченню словникового запасу учнів й розвитку їхнього мовлення.

Принцип комунікативно-практичної спрямованості навчання (на необхідності комунікативного спрямування у навчанні української мови наголошують Н. Голуб [Голуб, 2012 а], О. Кучерук [Кучерук, 2013], М. Пентиліук, Т. Окуневич, 2007], Л. Варзацька [Варзацька, 2014, с. 5], Г. Шелехова [Шелехова, 2011] та ін.) передбачає усвідомлення учнями функцій мовних засобів словотвірного рівня в мовленні. Цей принцип – провідний для дослідження – означає, що в процесі навчання словотвірної системи української мови вчитель має постійно залучати учнів до різних видів мовленнєвої діяльності, що сприяє усвідомленню учнями комунікативної функції мови і уможлиблює наближення процесу навчання до умов реального

спілкування, та, відповідно, стимулює інтерес і мотивацію учнів. Згідно з цим принципом учитель, пояснюючи ті чи ті аспекти словотвірної системи української мови, має: 1) дібрати ситуацію, що ілюструє функцію мовних засобів словотвірного рівня у спілкуванні (якщо вивчати їх поза ситуацією, й увагу учнів зацентувати на формі й значенні, але не унаочнити вживання в живому мовленні, принцип комунікативно-практичної спрямованості буде порушено, а інтерес та мотивація до засвоєння їх знівельовані, оскільки учні не зрозуміють, навіщо їм це потрібно); 2) забезпечити багаторазове повторення, щоразу додаючи нове до комунікативно спрямованих завдань, оскільки глибокого і міцного засвоєння матеріалу з морфеміки й словотвору можливо досягти лише умови достатньої кількості його повторень; 3) дібрати комунікативно-спрямовані завдання до вправ; 4) залучити кожного учня до різних видів мовленнєвої діяльності; 5) забезпечити активну участь його у процесі комунікації.

Важливим у мовленнєвому розвитку учнів 5–9 класів під час навчання словотвірної системи української мови вважаємо **контекстний принцип навчання**, що передбачає розгляд мовних явищ у контексті. М. Пентилюк, О. Горошкіна, Н. Мордовцева, А. Нікітіна, Л. Попова – автори «Словника-довідника з української лінводидактики» – наголошують на тому, що «у процесі навчання мови необхідно враховувати ... види контексту, аналізувати мовні одиниці у взаємозв'язку і взаємозумовленості, з урахуванням ситуації спілкування, розуміти прихований зміст висловлення» [Словник-довідник, 2015, с. 122]

Жодна лексикографічна праця не може охопити всього словотвірного потенціалу лексичних одиниць української мови, зокрема це стосується новоутворень та okazіоналізмів. Однак, якщо розуміти значення кореня, словотвірних засобів і врахувати контекст (експліцитний – такий, що підлягає спостереженню – та імпліцитний, – що неможливо спостерігати безпосередньо), можна «обчислити» і значення слова. Контекстний принцип допомагає учням з'ясувати значення невідомого слова з опертям на значення

його складників і контекст висловлення, розвинути словотвірні мовленнєві навички (в рецептивних видах мовленнєвої діяльності – декодування похідних слів з опертям на контекст; в продуктивних – використання похідних слів відповідно до комунікативної настанови), уможлиблює: 1) активізацію логічного мислення учнів; 2) розвиток мовної та контекстуальної здогадки; 3) лінгвістичне прогнозування динаміки змін словотвірних норм; 4) вплив на розвиток мовлення учнів.

Принцип взаємозв'язку розвитку рецептивних та продуктивних видів мовленнєвої діяльності. На дієвості такого взаємозв'язаного навчання наголошують В. Статівка [Статівка, 2006], В. Бадер [Бадер, 2010], М. Вашуленко [Вашуленко, 2009], Г. Шелехова [Шелехова, 2012] й ін. Визначальним для дослідження є твердження В. Статівки про те, що взаємозв'язане навчання видів мовленнєвої діяльності «передбачає: а) рівнобіжне навчання усіх видів мовленнєвої діяльності на основі спільного мовно-мовленнєвого матеріалу; б) послідовність у роботі з видами мовленнєвої діяльності (від рецептивних видів – до продуктивних); в) управління формуванням предметного плану висловлень; г) керівництво самостійною інтелектуально-мовленнєвою діяльністю» [Статівка, 2006, с. 3].

Цей принцип передбачає взаємопов'язане формування вмінь і навичок в: 1) усному і писемному мовленні; а) в усному мовленні – аудіюванні і говорінні; б) у говорінні – в монологічному й діалогічному мовленні; в) у кожній із зазначених форм – в підготовленому й спонтанному мовленні; г) у читанні – в читанні вголос і мовчки; г) у читанні мовчки – в ознайомлювальному, вивчальному, вибірковому; д) передумання усних видів робіт письмовим, оскільки текст можна зрозуміти лише «нашаровуючи» почуті слова на уявні образи слів, зафіксовані в пам'яті; 2) порівнянні усних і письмових текстів для спостереження за значенням морфем, словоформ різних частин мови і функціями їх, визначення ступеня активності функціонування й текстотвірної ролі активних / неактивних словотвірних типів у текстах;

3) використанні виражальних можливостей словотвірної системи української мови у власних усних і письмових висловленнях.

Пріоритетним для експериментальної методики навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів вважаємо **принцип зв'язку розвитку мовлення з формуванням мовної, мовленнєвої, діяльнісної, предметної, соціокультурної, прагматичної компетентностей**. Кожна з них є складником комунікативної компетентності, тому зв'язки їх взаємозумовлені (детальніше п. 2.1).

З-поміж специфічних (часткових, рівневих) принципів навчання, окрім тих, що вже усталилися в методиці навчання будови слова й словотвору, вартими уваги є ще й **принцип комплексності, принцип деавтоматизації сприймання стереотипних моделей конструювання слів, принцип уважного ставлення до змістової інтерпретації висловлення**.

Принцип комплексності (на мовленнєвій спрямованості й комплексності уроку української мови наголошували М. Вашуленко [Вашуленко, 2009], О. Горошкіна [Горошкіна, с. 82; Горошкіна, а, с. 78], Т. Донченко [Донченко, 2011], В. Статівка [Статівка, 2004, с.124] й ін.) зумовлює паралельне ознайомлення учнів з: 1) основними елементами і закономірностями, що діють в системі словотвору, формально-змістовими змінами у словах, словотвірними та формотвірними функціями афіксації, їхньої ролі у формуванні семантики похідних слів, стилістичною, експресивною, номінативною, зокрема й модифікаційно-номінативною, функціями словотвірних засобів; 2) реалізацією законів словотворення в рецептивних і продуктивних видах мовленнєвої діяльності. При цьому помилки, які трапляються в мовленні учнів початково, «самоусуваються» з накопиченням мовленнєвого досвіду.

Принцип деавтоматизації сприймання стереотипних моделей конструювання слів. Означений принцип, на нашу думку, є дієвим в навчанні СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів, оскільки в життєвих ситуаціях вони постійно натрапляють на варіативне конструювання

словотвірних моделей під час їхньої реалізації в мовленні (мова побутового мовлення, мас-медіа, реклами, молодіжний сленг тощо). Без усвідомлення діяльнісних механізмів словотвірного процесу осмислене сприймання змістового наповнення похідного слова, зокрема й лексичних інновацій та окаяоналізмів, неможливе. Реалізація принципу деавтоматизації сприяє асоціативному мисленню, активізує інтуїцію, мовне чуття (чуття словотвірної системи мови), евристичність, креативність, сприяє засвоєнню особливостей значення похідних слів у процесі їхнього конструювання.

Принцип уважного ставлення до змістової інтерпретації висловлень. Інтерпретують і нормативно правильні й не зовсім правильні висловлення. Проаналізуємо, наприклад, висловлення типу *Відчиняє двері осені вересень* (В. Ткаченко), *Вересень в осінь двері відчиняє*, *Відчинено в осінь вересневі двері*. Залежно від рівня знань того, хто інтерпретує повідомлення, висловлення може бути по-різному сприйняте мовцем / слухачем, автором / читачем й оцінене як нормативне, з відхиленням від норми, некоректне, дивне. Будь-яке висловлення можна інтерпретувати з різних позицій – дотримання мовних норм і / чи змістового наповнення. Наприклад, відомий вислів Н. Хомського *«зелені ідеї, що скажено сплять»* граматично правильний, однак, здається, позбавлений змісту, але, якщо в інтерпретації керуватися уявленнями не про «буденний» (реальний) світ, а про можливі (нереальні, суперечливі), зміст будь-якого висловлення можна інтерпретувати. Словотвірна змістова інтерпретація наближає учнів до усвідомлення, по-перше, нормативних (взірцевих) словотвірних моделей, у яких віддзеркалено матеріальну будову похідного слова, наявність у його складі сукупності словотвірних елементів, які виражають не лише форму, а й зміст, по-друге, того, що в живому мовленні цей зміст може бути по-різному потрактований мовцем / слухачем, автором / читачем. Реалізація принципу уважного ставлення до змістової інтерпретації висловлень під час навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів сприяє комунікативно

виправданому вживанню мовних одиниць словотвірного рівня у власному мовленні, свідомій словотворчості.

Отже, сучасна методика навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів передбачає врахування загальнодидактичних принципів навчання мови (як *традиційних* – науковості, систематичності, послідовності, наступності, перспективності, зв'язку теорії з практикою, урахування життєвої перспективи, наочності, доступності, зв'язку навчання з вихованням і розвитком, так і *сучасних* – технологізації, діалогізації, креативності, проблемної ситуативності, комунікативно-прагматичної спрямованості, саморозвитку, інтегративності, рефлексування), лінгводидактичних (як *традиційних* – встановлення зв'язку у вивченні словотвору з фонетикою, орфоепією, орфографією, лексикою, граматику, теорією текстотворення; уважного ставлення до будови слова й словотвору; комунікативно-практичної спрямованості у навчанні; так і *сучасних* – контекстний; принцип взаємозв'язку розвитку усних і писемних видів мовленнєвої діяльності; принцип зв'язку формування мовленнєвої компетентності з формуванням інших компетентностей), часткових (як *традиційних* – урахування структури, семантики і значення значущих частин слова, свідомого виокремлення морфем у слові, засвоєння лексичних одиниць, здатних для творення нових слів, а також слів, що характеризуються єдністю афіксів, твірної основи, здійснення зв'язку з роботою над розвитком зв'язного мовлення, так і *сучасних* – принцип комплексності, принцип деавтоматизації сприймання стереотипних моделей конструювання слів, принцип уважного ставлення до змістової інтерпретації висловлення), що ефективно впливають на осмислене і поетапне навчання словотвірної системи української мови, поповнення словникового запасу учнів, усвідомлене словотворення, гармонійний розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності.

Основні положення другого розділу відображено в таких публікаціях: [Кулик, 2013 в; 2014 а; 2016; 2017; 2018; 2018 а; 2018 б; 2018 г; 2018 г; 2018 д; Kulyk, 2018].

Висновки до другого розділу

Методичним підґрунтям у розробленні концептуальних засад дослідження є наукові положення, сформульовані у працях лінгводидактів про ефективність навчання української мови загалом та навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів зокрема.

У процесі вивчення, аналізу й синтезу *лінгводидактичних* джерел з'ясовано:

1) поняття «мовна компетенція / компетентність», «мовленнєва компетенція / компетентність», «комунікативна компетенція / компетентність» мають семантичні й структурні відмінності та перебувають у ієрархічних відношеннях; комунікативна компетентність має тісно пов'язані між собою складники – мовну, мовленнєву, соціокультурну, діяльнісну, предметну і прагматичну, складником мовленнєвої компетентності є мовленнєва діяльність, яка, своєю чергою, визначає розвиток мовлення особистості; рівень мовленнєвого розвитку особистості свідчить про відносну якість набутих знань, сформованих умінь і навичок; удосконалюється та поглиблюється з огляду на результативність / нерезультативність реальних комунікаційних процесів;

2) під час розроблення експериментальної методики, її стратегічного й тактичного спрямування концептуальними *підходами* до навчання мають стати ключові – особистісно орієнтований, компетентнісний, діяльнісний (у навчанні української мови комунікативно-діяльнісний), – визначені Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти, та допоміжні – комунікативно-когнітивний, функційно-стилістичний, текстоцентричний і дослідницький, – обрані з огляду на аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми, вивчення стану викладання української мови в закладах загальної середньої освіти, власну експериментальну діяльність;

3) методика наскрізного навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів має ґрунтуватися на: а) загальнодидактичних *принципах* навчання мови (традиційних – науковості, систематичності, послідовності, наступності, перспективності, зв'язку теорії з практикою, урахування життєвої перспективи, наочності, доступності, зв'язку навчання з вихованням і розвитком; сучасних – технологізації, діалогізації, креативності, проблемної ситуативності, комунікативно-прагматичної спрямованості, саморозвитку, інтегративності, рефлексування); б) лінгводидактичних (традиційних – встановлення зв'язку у вивченні словотвору з фонетикою, орфоєпією, орфографією, лексикою, граматику, теорією текстотворення; уважного ставлення до будови слова й словотвору; комунікативно-практичної спрямованості у навчанні; сучасних – контекстний; принцип взаємозв'язку розвитку усних і писемних видів мовленнєвої діяльності; зв'язку формування мовленнєвої компетентності з формуванням інших компетентностей); в) часткових (традиційних – урахування структури, семантики і значення значущих частин слова, свідомого виокремлення морфем у слові, засвоєння лексичних одиниць, здатних для творення нових слів, а також слів, що характеризуються єдністю афіксів, твірної основи, здійснення зв'язку з роботою над розвитком зв'язного мовлення; сучасних – принцип комплексності, принцип деавтоматизації сприйняття стереотипних моделей конструювання слів, принцип уважного ставлення до змістової інтерпретації висловлення).

Отже, аналіз лінгводидактичних засад підтвердив ідею дослідження та став міцним науковим підґрунтям для методичного обґрунтування, створення й упровадження експериментальної методики наскрізного навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів.

РОЗДІЛ 3

ЗМІСТ І ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ СЛОВОТВІРНОЇ СИСТЕМИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ З МОВЛЕННЄВИМ РОЗВИТКОМ УЧНІВ 5–9 КЛАСІВ

3.1. Методичні аспекти навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів

Загальноцивілізаційні зміни, посилення уваги до мовної освіти призвели до кардинального перегляду всіх концептуальних традиційних основ методики навчання української мови, зокрема й у закладах загальної середньої освіти, перегляду підходів до вивчення мовних явищ, потреби увідповіднення змісту й обсягу теорії окремих аспектів української мови сучасним реаліям і викликам. Це спонукає українських лінгводидактів до пошуку й теоретичного обґрунтування нових, більш прогресивних, компетентнісно орієнтованих методик навчання української мови.

Навчання словотвірної системи в шкільному курсі української мови пов'язане з певними труднощами як для учнів, так і для вчителів, оскільки, з об'єктивних причин, низка словотвірних понять не отримала єдиного задовільного витлумачення в лінгвістичній літературі: сьогодні вчені ведуть мову про широке і вузьке розуміння словотворення, існують різні погляди на методику проведення морфемного і словотвірного аналізів, по-різному інтерпретовано статус тих чи тих морфем тощо. Науковий пошук у цій сфері досі триває. З огляду на вищезазначене вчитель має враховувати загальну концепцію словотвору в шкільному курсі української мови, зорієнтовану на те, щоб допомогти учневі розібратися в складних питаннях словозміни, формотворення й словотворення, пояснити наявний у шкільному підручнику матеріал, а за потреби, дати відповіді на питання, що не висвітлені або недостатньо висвітлені в підручниках. Водночас учитель не може відійти від усталеного в шкільній практиці трактування лінгвістичної теорії, оскільки

зміст підручника забезпечує короткий систематичний виклад узвичаєних уявлень про словотвір сучасної української мови, показує його зв'язок з іншими рівнями. Підґрунтям для усвідомленого вивчення учнями словотвору української мови є, по-перше, чітке уявлення про нього як розділ лінгвістики і особливу систему мови, по-друге, реальне розуміння його специфіки в мовленні, по-третє, урахування вчителем сучасних тенденцій розвитку лінгвістичної й лінгводидактичної науки.

Щонайперше, вчитель має усвідомити, що вивчення словотвору в шкільному курсі української мови ґрунтується на засадах сучасних лінгвістичних концепцій, особливий вплив на які мають когнітивна лінгвістика (когнітивізм), лінгвістична концептологія (лінгвоконцептологія), комунікативна лінгвістика (теорія комунікації), функційна граматика лінгвопрагматика (прагматика, лінгвістична прагматика), рефлексивна лінгвістика, еколінгвістика (екологічна лінгвістика, лінгвоекотологія), лінгвокультурологія, етнолінгвістика, лінгвістична антропологія, психолінгвістика, гендерна лінгвістика, лінгвокраїнознавство, міжкультурна комунікація, дискурсологія (теорія дискурсу) – праці [Аждачић, 2007], [Biber, Conrad, Reppen, 1998], [Brown, Yule, 1996], [Charteris-Black, 2004], [Croft, Cruse, 2004], [Derni 2008], [Duranti, 2005], [Fill, 2000], [Fill, Mühlhäusler, 2001], [Garman, 1990], [Garnham, 1985], [Gilquin, 2010], [Haarmann, 1986], [Kess, 1992], [Ottenheimer, 2012] й ін.

Основні положення їх, що відіграють принципову роль в українській лінгводидактиці, увійшли в обов'язковий «мінімум» кожної з *концепцій навчання української мови* [Концепція, 1991], [Концепція, 1994], [Концепція, 1994 а], [Концепція, 1996], [Концепція, 2001], [Концепція, 2002], [Концепція, 2004], [Концепція, 2005], [Концепція, 2006], [Концепція, 2011], [Концептуальні засади, 2006], [Концептуальні засади, 2011].

Автори *концепцій* окреслюють основні проблеми навчання української мови в ЗЗСО, пропонують шляхи їхнього вирішення, визначають необхідні «вектори та константи» формування мовленнєвої особистості учнів, причому

роблять це узагальнено, не порушуючи при цьому чинні законодавчі і нормативні документи, що регламентують роботу вчителя української мови. Не вдаючись до глибокого аналізу концепцій (кожна з них так чи так орієнтує вчителя на «створення умов для формування національно свідомої, духовно багатой мовної особистості, яка уміє орієнтуватися в потоці різноманітної, нерідко суперечливої інформації і спроможна вільно, у неповторній мовленнєвій формі виражати власну позицію патріота і громадянина стосовно певних життєвих явищ» [Концепція, 2002, с. 60]), зацентруємо увагу на Концепції когнітивної методики навчання української мови [Концепція, 2004] та Концептуальних засадах комунікативної методики навчання української мови [Концептуальні засади, 2006].

Когнітивна методика навчання української мови орієнтована на опанування учнями мовних одиниць як концептів. Автори доводять, що «засвоєння учнями позалінгвальної інформації спричиняє усвідомлене, мотивоване опанування лінгвістичних програмових відомостей, і навпаки, засвоєння мовних одиниць у їхніх функціях в умовах дискурсу допомагає адекватному сприйняттю дійсності» [Концепція, 2004, с. 216]. Провідними принципами, на яких ґрунтується означена методика, є особистісний, етнокультурологічний, інтегративності, емоційності, креативності та активної пізнавальної спрямованості; провідним засобом навчання в когнітивній методиці є текст (зокрема, що містить інформацію регіонального змісту), у процесі роботи з яким в учнів формуються предметна, етнокультурологічна, мовна, прагматична й комунікативна компетентності. Автори пропонують типологію когнітивно-розвивальних вправ на основі тексту з національним компонентом і критерії добору текстів: високий рівень інформативної насиченості, актуальність, доступність, наявність виховного потенціалу, наповненість дидактично значущими мовними одиницями відповідно до теми уроку, урахування психологічних особливостей реципієнтів, досконалість відбору мовних одиниць у створенні тексту, здатність тексту бути об'єктом пошукової діяльності учнів, спроможність тексту спонукати учнів до

словесного самовдосконалення. Оригінальним у концепції вбачаємо заклик авторів «розширяти межі діалогового поля» [там само, с. 222], що безсумнівно є стимулом до мовотворчості (зокрема й словотворчості) учнів.

Своєрідність комунікативної методики навчання української мови, запропонованої авторами М. Пентилюк О. Горошкіною, А. Нікітіною [Концептуальні засади, 2006], «полягає в оволодінні учнями всіма формами і видами мовленнєвої діяльності з метою спілкування» [Концептуальні засади, 2006, с. 226], засвоєння лінгвістичної теорії в процесі активного мовлення, спілкування. Ця методика визначає пріоритетність, по-перше, мислетворчої, комунікативної, акумулятивної, пізнавальної функцій мови (інші функції розкриваються через них); по-друге, мовленнєвого спілкування в діалектичній єдності змісту й форми у результаті чого відбувається активне формування комунікативної компетентності; по-третє, таких принципів навчання як єдність розвитку мовлення і мислення, взаємозв'язку розвитку усних і писемних видів мовленнєвої діяльності, зв'язку розвитку мовлення з формуванням мовної, діяльнісної та соціокультурної компетенцій, міжпредметних зв'язків; по-четверте, орієнтування на роботу з текстом (як і когнітивна); по-п'яте, вправ, спрямованих на засвоєння мовленнєвознавчих понять, що враховують кумулятивний (накопичення лінгвістичних знань), мотиваційний, усвідомлювальний, тренувальний, узагальнювальний етапи.

Урахування основних положень когнітивної і комунікативної методик навчання (що на сьогодні трансформувалися у т. зв. когнітивно-комунікативну чи комунікативно-когнітивну) під час вивчення учнями 5–9 класів словотвірної системи української мови сприяє ефективному мовленнєвому розвитку їх.

Важливим методичним підґрунтям для ефективної роботи вчителя української мови є монографії, докторські й кандидатські дисертації, наукові статті у фахових виданнях, навчальні й навчально-методичні посібники тощо, які безпосередньо чи дотично стосуються означеної проблеми.

Найбільш принциповими в контексті нашого дослідження є *монографії* З. Бакум [Бакум, 2008], К. Крутій [Крутій, 2005], І. Кучеренко [Кучеренко, 2014], О. Кучерук [Кучерук, 2011], Л. Мамчур [Мамчур, 2012], С. Омельчука [Омельчук, 2014], Е. Палихати [Палихата, 2002], В. Статівки [Статівка, 2004], Л. Чемоніної [Чемоніна, 2012].

У монографії З. Бакум «Теоретико-методичні засади навчання фонетики української мови в гімназії» презентовано низку дієвих методів навчання фонетики, систему вправ, інноваційних технологій, що забезпечують ефективне формування в учнів відповідних умінь і навичок, зокрема уможлиблюють усвідомлення того, що фонема, як звукові мовні одиниці, опосередковано виражають семантику слів, їхніх форм, є мовною оболонкою словотвірних морфем, що утворюються із своєрідних конфігурацій звуків. Це спонукало нас врахувати інноваційні ідеї формування фонетично правильного мовлення під час створення словотвірної системи вправ, скерованої на МР учнів 5–9 класів.

Важливим для нашого дослідження є принципово новий концептуально-методичний підхід до проблеми формування граматичної правильності мовлення та трикомпонентна модель формування граматично правильного мовлення, що охоплює спільну, спеціально організовану навчально-мовленнєву та самостійну мовленнєву діяльність дитини, презентовані в монографії й докторській дисертації К. Крутій «Теорія і практика формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку (на матеріалі морфології і словотворення)». Це спонукало до пошуку й аналізу *наявних* моделей навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів, наукового обґрунтування й апробації *власної*.

Технології сучасного уроку української мови, сконструйовані в аспекті особистісно орієнтованої, розвивальної, проблемної, технології розвитку критичного мислення, інтерактивної технології та лінгводидактичний інструментарій сучасного уроку української мови, представлені в монографії І. Кучеренко «Теоретичні і методичні засади сучасного уроку української

мови в основній школі», сприяли науковому осмисленню того, що сучасна практика навчання української мови не може бути монотехнологічною, спонукали до політехнологічного підходу під час створення експериментальної методики навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів.

У монографії «Система методів навчання української мови в основній школі: теорія і практика» О. Кучерук напрацювала й обґрунтувала розширену систему методів навчання української мови в закладах загальної середньої освіти й на її основі розробила особистісно орієнтовану методику формування мовнокомунікативної особистості учнів. Наукові здобутки О. Кучерук слугували поштовхом для численних модифікацій різноманітних методів навчання під час створення ефективної системи вправ, скерованих на МР учнів 5–9 класів у процесі вивчення СС української мови.

Ідеї щодо неперервності поетапної мовної освіти особистості учнів, розгорнені у монографії й докторській дисертації Л. Мамчур «Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи», й розроблена модель-система формування комунікативної компетентності учнів 5–9 класів основної школи в процесі вивчення української мови спонукали нас в процесі створення експериментальної методики наскрізного навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів зацентувати увагу на комплексно-комунікативній презентації словотвірного матеріалу в поєднанні з фонетичним, орфоепічним, графічним, орфографічним, лексичним, фразеологічним, морфологічним, синтаксичним, стилістичним з урахуванням комунікативної ситуації, що зумовлює вибір і особливості функціонування слова / словоформи.

Цінність монографії С. Омельчука «Навчання морфології української мови на засадах дослідницького підходу» для нашого дослідження визначається тим, що, по-перше, представлена методична концепція навчання морфології української мови на засадах дослідницького підходу в ЗЗСО II

ступеня переконала в дієвості означеного підходу й сприяла втіленню його під час експериментального навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів, по-друге, оскільки морфологія найтісніше з-поміж інших розділів української мови пов'язана із словотвором, запропонована в дослідженні класифікація дослідницьких завдань з морфології стала підґрунтям для розробки дослідницьких завдань зі словотвору, скерованих на МР учнів 5–9 класів.

Значним внеском у вирішення поставлених у дослідженні завдань стала монографія Е. Палихати «Методика навчання українського усного діалогічного мовлення учнів основної школи». Запропонована Е. Палихатою система комунікативних вправ, скерованих на вдосконалення діалогічнореченнєвих умінь учнів, спонукала нас під час створення системи словотвірних вправ зацентувати увагу на ситуативності діалогічного мовлення, а відтак на ситуативних вправах, що мотивують мовленнєву діяльність, адже в процесі діалогічного спілкування учні або відтворюють наявні в мові слова / словоформи, або створюють нові, спираючись на продуктивні словотвірні моделі. В утворених таким чином словах актуалізується значення, підказане конкретною ситуацією.

Значущою для нашого дослідження є монографія В. Статівки «Взаємозв'язане навчання вмінням мовленнєвої діяльності». Висновки авторки про те, що взаємозв'язане навчання видів мовленнєвої діяльності в процесі формування текстотвірних умінь в умовах дефіциту навчального часу дає змогу без спеціальних витрат забезпечити денотативний план монологічного і діалогічного мовлення учнів, демонструвати зразки вживання досліджуваних мовних одиниць у мовленні майстрів слова, скорочувати витрати навчального часу в процесі діагностики і контролю, уможливило рівнобіжне формування умінь з усіх видів мовленнєвої діяльності, стали поштовхом до того, що добір вправ для навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів здійснювався з опертям на текстову основу та взаємозв'язане навчання видів мовленнєвої діяльності.

У кандидатській дисертації Л. Чемоніної та монографії «Наступність і перспективність вивчення словотвору української мови в початковій і основній школі» репрезентовано науково обґрунтовану методичну систему навчання морфеміки і словотвору учнів 1–4 і 5–7 класів на засадах комунікативно-діяльнісного і функційно-стилістичного підходів з урахуванням реалізації принципів наступності і перспективності. Особливого значення в межах дослідження набули, по-перше, теза про дотримання наступності й перспективності не лише в змісті, структурі, обсязі матеріалу, його розміщенні, а й в організаційних формах діяльності вчителя й учнів, по-друге, конкретизовані Л. Чемоніною критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з названих розділів на основі компетентнісного підходу, з урахуванням яких ми розробили критерії оцінювання комплексних словотвірних умінь учнів 5–9 класів.

Особливого значення для дослідження набули *кандидатські дисертації*, у яких досліджено актуальні проблеми теорії і практики розвитку зв'язного мовлення учнів, формування мовленнєвих умінь і навичок під час вивчення різних розділів шкільного курсу української мови, зокрема й словотвору.

Лінгводидактична модель формування текстотвірних умінь учнів 5–9-х класів у процесі навчання синтаксису складного речення й експериментальна методика роботи з текстом, презентована О. Божко в дисертації «Формування текстотвірних умінь учнів основної школи в процесі вивчення синтаксису складного речення» [Божко, 2017], спонукали нас до пошуку нових умов, спрямованих на вдосконалення МР учнів 5–9 класів під час навчання СС української мови. По-перше, вивчення дії словотвірних механізмів має відбуватися у двох аспектах: а) функціонування словотвірних засобів у похідному слові; б) функціонування похідного слова в контексті чи синтаксичній конструкції; по-друге, словотвірні явища доцільно розглядати з оперттям на текст, тобто формування словотвірних і текстотвірних умінь учнів взаємопов'язаний процес, по-третє, від рівня текстотвірних умінь залежить

якість продукованого учнем тексту, що, як відомо, є наслідком мовленнєвої діяльності, активізація якої стимулює МР учнів (умовно: словотвірні вміння + мовленнєва діяльність → текстотвірні вміння → якісний текст → мовленнєвий розвиток).

Критерії сформованості мовних компетентностей на певному конкретному етапі розвитку особистості або її навчання, що базуються на специфіці мовно-діяльнісних процесів, здійснюваних суб'єктом учіння відповідно до його загальних (асоціації, уявлення, фантазування, аналогії, осяяння, аналіз, синтез, інтегрування, генералізація, запам'ятовування) і спеціальних здібностей, запропоновані в дисертації І. Волкової «Формування і розвиток мовних компетентностей учнів 5–6 класів загальноосвітньої школи (на прикладі вивчення словотвору та орфографії)» [Волкова, 2009], були враховані й модифіковані під час розробки критеріїв оцінювання комплексних словотвірних умінь учнів 5–9 класів.

Суть методики, запропонованої в науковій праці М. Пігур «Методичне осмислення зв'язків словотвору й синтаксису як засіб оптимізації навчального процесу» [Пігур, 2002], полягає в опрацюванні словотвору укрупненими блоками з максимальним формуванням знань, умінь і навичок у всіх видах мовленнєвої діяльності, лінгвістичної і мовленнєвої компетенцій, орієнтації на майбутню професійну діяльність (методична компетенція), з опертям на міжрівневі зв'язки в презентації мовного матеріалу. Значущими є висновки дослідниці про те, що принципи презентації словотвірного матеріалу (міжрівневих зв'язків, функційної спрямованості) є провідними у процесі засвоєння словотвірних понять; робота з мовним матеріалом має бути оптимально поєднана з розвитком мовно-мовленнєвих практичних умінь.

У дисертації Л. Попової запропоновано систему роботи з удосконалення монологічного мовлення учнів 5–7 класів у контексті комунікативно-діяльнісного й функціонально-стилістичного підходів до навчання мови та з опорою на мовленнєву діяльність [Попова, 2003]. Виокремлені дослідницею критерії сформованості мовленнєвих умінь і навичок (ситуативний,

мотиваційний, змістовий, комунікативний, самостійності, лінгвістичної доцільності, мовленнєвої здібності) спонукали нас конкретизувати їх в аспекті формування вмінь і навичок комунікативно виправданого вживання словотвірних засобів в усному й писемному мовленні, зокрема й монологічному.

Результати дослідження умов ефективного формування словотвірних навичок учнів основної школи з російською мовою навчання з опорою на багатоаспектні зв'язки наступності викладено О. Хоменко в дисертації «Наступність у формуванні словотвірних навичок учнів початкової й основної шкіл з російською мовою навчання» [Хоменко, 2012]. У процесі розробки експериментальної методики навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів ми врахували обґрунтовані О. Хоменко психологічні умови успішної реалізації наступності у формуванні словотвірних навичок учнів: конкретизація системи розумових дій, що забезпечує повноцінне оволодіння словотвірними навичками; побудова процесу навчання з опорою на зони актуального й найближчого розвитку учнів, їхні вікові та індивідуальні особливості.

Методично сплановану систему роботи з підвищення рівня володіння учнями зв'язним усним і писемним мовленням за допомогою ситуативних завдань презентовано в дисертації Л. Шевцової «Ситуативні завдання як засіб розвитку зв'язного мовлення учнів (5–7 класи)» [Шевцова, 2002]. Визначені Л. Шевцовою критерії добору ситуативних завдань (тематично-змістовий, інформативний, мовно-структурний, ситуативної співвіднесеності, новизни, мотиваційний), що сприяють формуванню мовленнєвих умінь, слугували своєрідним дороговказом у пошуку шляхів створення комунікативно орієнтованої експериментальної методики наскрізного навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів.

Різними аспектами формування й удосконалення усного й писемного мовлення учнів, проблемам розроблення й упровадження компетентнісно орієнтованих методик навчання під час вивчення учнями різних розділів

шкільного курсу української мови присвячено науковій праці, опубліковані у *фахових виданнях* (збірниках наукових праць, науково-методичних, науково-практичних журналах України). Аналіз наукових розвідок останнього десятиліття дає підстави стверджувати, що особлива увага сучасних лінгводидактів скерована на розробку нових технологій комунікативно й практико орієнтованого навчання української мови, формування в учнів комунікативної компетентності, що в майбутньому забезпечить успішну реалізацію комунікативних намірів, мовних операцій та мовленнєвих дій шляхом адекватного та раціонального використання мовних одиниць у конкретних ситуаціях спілкування (Н. Голуб [Голуб, 2011], [Голуб, 2012 а], О. Горошкіна [Горошкіна; Горошкіна, 2013], Н. Дика, Ю. Огарь [Дика, Огарь, 2016], Г. Дідук-Ступ'як [Дідук-Ступ'як, 2014], О. Кучерук [Кучерук, 2013], Г. Лещенко [Лещенко, 2013], Л. Мамчур [Мамчур, 2011], Т. Окуневич [Окуневич, 2016; Окуневич, 2017], В. Сидоренко [Сидоренко, 2014], Г. Шелехова [Шелехова, 2011], А. Ярмолюк [Ярмолюк, 2014] й ін.).

Вирішенню окремих аспектів проблеми вдосконалення вмінь і навичок учнів у рецептивних і продуктивних видах мовленнєвої діяльності, формування їхньої мовленнєвої компетентності присвячені праці О. Кучерук [Кучерук, 2007; Кучерук, 2008], К. Ладоні [Ладоня, 2012], С. Омельчука [Омельчук, 2016], К. Пономарьової [Пономарьова, 2009], Л. Попової [Попова, 2012], Т. Симоненкової [Симоненкова, 2010], Т. Федорчук [Федорчук, 2008], Г. Шелехової [Шелехова, 2013] й ін.

Формуванню словотвірних умінь і навичок учнів, особливостям вивчення будови слова й словотвору в ЗЗСО з урахуванням компетентнісної парадигми навчання української мови присвячено статті науковців та методичні розробки педагогів С. Байдусь [Байдусь, 2015], В. Борщ [Борщ, 2013], А. Ганніч [Ганніч, 2015], Л. Горгош [Горгош, 2013], Н. Дуняшенко [Дуняшенко, 2012], Н. Кривонос, О. Ліпехи, О. Ніколайцевої [Кривонос, Ліпеха, Ніколайцева, 2012], В. Мельничайка, М. Криськів [Мельничайко, Криськів, 2016], М. Римар [Римар, 2015], Н. Соловей [Соловей, 2011], О. Тупої

[Тупа, 2010], Т. Хомич [Хомич, 2013], З. Шматок [Шматок, 2017], С. Яворської [Яворська, 2016].

Результативності формування словотвірних умінь як засобу мовленнєвого розвитку учнів закладів загальної середньої освіти сприяє й спеціальна *навчальна й методична література*, яку вчитель може використати у процесі підготовки до уроку української мови.

В аспекті нашого дослідження найбільш ґрунтовними навчально-методичними роботами, що стосуються шкільного курсу вивчення *будови слова й словотвору* та *розвитку мовлення учнів* на уроках української мови, є праці Т. Донченко [Донченко, 1996], В. Мельничайка [Мельничайко, 1984], М. Плющ [Плющ, 1985; Плющ, 1988], Л. Вознюк [Вознюк, 1986], Л. Забашти [Забашта, 1991], І. Литвин, Л. Литвин [Литвин, Литвин, 1997], І. Олійника [Олійник, 1964], І. Ощипко [Ощипко, 1998], Л. Скуратівського [Скуратівський, 1987], М. Стельмаховича [Стельмахович, 1976] й ін. Зазначені праці, хоча й видані в останній чверті ХХ століття, й донині користуються попитом у вчителів української мови. Однак зауважимо, що тогочасна методична література орієнтована на формування практичних умінь і навичок учнів з огляду на традиційну, так звану «зунівську» (знання, уміння, навички) парадигму освіти. Нині урок орієнтований на компетентнісну парадигму, а отже, особливої ваги в методиці навчання української мови, зокрема її словотвірної системи, набуває сучасна навчально-методична література.

На жаль, фундаментальних розробок, присвячених навчанню будови слова й словотвору в шкільному курсі української мови, на сьогодні бракує. Виняток становить хіба що навчальний посібник Л. Грабовської, І. Рожок «Словотвір у запитаннях та відповідях» [Грабовська, Рожок]. Як зазначають автори, «посібник спрямовано на полегшення роботи вчителя під час подачі навчального матеріалу в розділі «Словотвір», уникнення проблемних моментів у тлумаченні окремих словотвірних явищ, а також на допомогу у вирішенні складних питань, пов'язаних із будовою слова та його творенням. Видання побудовано на принципі «актуальне питання – відповідь», що дає

змогу виокремити ключові проблеми в межах розділу «Словотвір» і запропонувати способи їх розв'язання» [там само]. Уважаємо, що означений посібник є корисним і своєчасним, надає неабияку допомогу вчителю під час викладу лінгвістичної теорії, однак не має компетентнісної основи.

Методичні надбання останнього десятиліття, що безпосередньо чи дотично стосуються методики навчання словотвору, презентують поодинокі публікації в науково-методичних періодичних виданнях (про що йшлося вище) та навчальні й науково-методичні посібники для студентів закладів вищої освіти, зокрема праці І. Бабій, Н. Свистун [Бабій, Свистун, 2012], М. Пігур [Пігур, 2008], Н. Хрустик [Хрустик, 2015], О. Тележкіної [Тележкіна, 2011] й ін. Незважаючи на обмаль навчально-методичної літератури з питань навчання словотвору в ЗЗСО, є дотичні до означеної проблеми праці, що полегшують роботу вчителів, зокрема посібники Н. Бондаренко; Л. Варзацької; Н. Голуб, В. Новосолової, Г. Шелехової, А. Ярмолюк й ін.

Цінність посібника Н. Голуб, В. Новосолової, Г. Шелехової, А. Ярмолюк «Навчання української мови учнів 5 класу на засадах компетентнісного підходу» [Навчання української, 2017] вбачаємо в обґрунтуванні необхідності модернізації мовної освіти на засадах компетентнісного підходу, за якого: а) мовний матеріал має розглядатися в нерозривному взаємозв'язку з активною мовленнєвою практикою; б) здобуті мовні знання мають бути для учня суб'єктивно цінними; в) акцент у навчанні має зміститися з того, чого хоче досягти вчитель, на те, що потрібно учневі. В аспекті наскрізного навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів особливо значущими є п. «Типологія вправ і завдань текстотвірного характеру» (Н. Голуб), оскільки результатом мовленнєвої діяльності є текст, для якого характерна, зокрема, словотвірна зв'язність; п. «Формування мовленнєвої компетентності п'ятикласників у процесі сприймання усних і письмових текстів» (Г. Шелехова), оскільки, як зазначено вище, мовленнєва компетентність є складником комунікативної і формується в процесі мовленнєвої діяльності, результатом якої є мовленнєвий розвиток;

п. «Формування лексичної компетентності учнів 5 класу на уроках української мови» (А. Ярмолюк), оскільки реалізація / нереалізація словотвірних можливостей лексем часто пов'язана з лексико-граматичними властивостями похідних слів, формування лексичної компетентності в учнів є підґрунтям для формування словотвірної.

Не менш важливим методичним орієнтиром в роботі вчителя є посібник Н. Бондаренко «Формування правописної компетентності учнів 5–7 класів на уроках української мови» [Бондаренко, 2017]. Запропонована авторкою система компетентнісного навчання правопису є цінною й у контексті нашого дослідження (зокрема параграфи «Навчання правопису з урахуванням внутрішньопредметних зв'язків» та «Робота над правописом у контексті розвитку мовлення учнів»), а компетентнісно орієнтована система завдань і вправ, уміщених в посібнику, наочно демонструє взаємозв'язок правопису з будовою слова й словотвором (5-й клас «Будова слова. Орфографія»: «Написання префіксів», с. 80–81; 6-й клас «Словотвір. Орфографія»: «Правопис складних слів разом і через дефіс», «Написання слів із пів-», «Правопис складноскорочених слів» с. 81–82), з іншими рівнями шкільного курсу української мови, з розвитком мовлення учнів.

Посібник Л. Варзацької «Формування морфологічної компетентності учнів 5–7 класів на уроках української мови» [Варзацька, 2014] створений задля методичної підтримки вчителів української мови під час навчання учнів морфології. Як зазначає авторка, «результативність поданих у посібнику методів, прийомів, форм, засобів пізнання і розвитку словесної творчості досягається визначальним методичним підходом... в результаті чого забезпечується послідовне використання системних мовних і мовленнєвих зв'язків» [там само, с. 204]. Запропонований методичний підхід виводить навчання морфології на рівень тексту, створює передумови для «перспективи знань» учнів про частини мови, що надалі уможлиблює усвідомлене, комунікативно виправдане використання їх під час створення власних висловлень. Оскільки слова кожної частини мови мають у певному обсязі

свою неповторну систему словотвірних засобів, зразки завдань, запропонованих у посібнику, будуть корисними в процесі наскрізного навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів.

Методично значущими для дослідження є праці Т. Донченко, Н. Голуб, Л. Галаєвської, О. Кучерук, А. Попович й ін.

У навчально-методичному посібнику Т. Донченко «Мовленнєвий розвиток учнів у процесі навчання української мови в основній школі» [Донченко, 2011] зосереджено увагу на комунікативно орієнтованому навчанні української мови, мовленнєвому розвитку учнів з погляду формування комунікативно доцільного мовлення. Пропонований у посібнику матеріал покликаний сприяти кращому засвоєнню теоретичних знань, виробленню і вдосконаленню практичних вмінь і навичок, зокрема й словотвірних. Засвоєння мовного матеріалу з опертям на усні і письмові тексти, що мають певний комунікативний потенціал і містять опис комунікативних ситуацій, комплексне, варіативне, творче застосування методів навчання, зорієнтованих на мовленнєвий розвиток учнів уможливило ефективне засвоєння мовних одиниць, усвідомлене використання їх в умовах комунікативних ситуацій.

В аспекті МР учнів 5–9 класів під час вивчення СС української мови важливого значення набувають методичні рекомендації «Навчання діалогічного мовлення учнів 5–7 класів на уроках української мови» Н. Голуб, Л. Галаєвської [Голуб, Галаєвська, 2015], що покликані допомогти вчителю сформуванню в учнів навички діалогічного мовлення, розвинути здатність до мовленнєвої взаємодії в різних комунікативних ситуаціях. Запропонований авторами теоретичний матеріал, методичні поради уможливають ефективне планування, здійснення й коригування учнями реплік діалогу відповідно до контексту, мовленнєвого завдання й комунікативного наміру, цікавий практичний матеріал можна використати у процесі супровідного навчання діалогічного мовлення на аспектних уроках, зокрема й у процесі навчання СС української мови, що, своєю чергою, сприятиме розвитку мовлення учнів.

У навчальному посібнику О. Кучерук та Г. Вигівської «Українська мова. Мовлення. Моя Житомирщина» [Кучерук, Вигівська, 2010], який був номінований на обласний конкурс «Найкраща книга року» у 2010 р. і отримав премію у номінації «Підручники та навчальні посібники», вміщено систему роботи, спрямовану на реалізацію особистісно орієнтованого навчання української мови. Мета посібника – допомогти учням оволодіти програмним матеріалом з української мови на краєзнавчому матеріалі Житомирщини. Використання запропонованих у посібнику матеріалів прискорює, робить цікавим і результативним процес МР учнів 5 класу, зокрема й під час вивчення СС української мови, завдяки інтегруванню різних методів навчання. Цінність посібника полягає ще й у тому, що він є надійним підґрунтям виховання у п'ятикласників патріотизму через красу та милозвучність української мови.

Навчально-методичний посібник «Стилістика української мови» за редакцією А. Попович [Стилістика, 2017] покликаний надати допомогу студентам у підготовці до практичних занять зі стилістики сучасної української мови, однак може слугувати надійним методичним підґрунтям для вдосконалення процесу навчання української мови в ЗЗСО. Актуальними в межах нашого дослідження є пп. «Стилістичні функції словотворчих засобів», що, зокрема, ознайомлює з особливостями вивчення стилістичних засобів словотвору в ЗЗСО (с. 56–61), пп. «Стилістичне навантаження монологічного, діалогічного і полілогічного мовлення», що, зокрема, ознайомлює з особливостями стилістики монологічного, діалогічного і полілогічного мовлення в ЗЗСО (с. 135–141), пп. «Схеми стилістичного аналізу», зокрема «Схема словотвірно-стилістичного аналізу художнього тексту» (с. 155).

Про глибоке розуміння фахових понять і явищ свідчить лінгводидактична термінологія, якою вільно володіє вчитель української мови. З огляду на динамічні зміни, що відбуваються в країні й світі, потреби сучасної шкільної практики й методичної науки засвоєння фахової термінології – процес непростий і, що важливо, неспинний. *Лінгводидактичні словники* та *довідники*, укладені в результаті багаторічної копіткої праці

науковців, методистів, учителів-практиків, у яких розкрито значення основних лінгводидактичних понять, розширяють ерудицію вчителя української мови, стануть надійним підґрунтям формування професійної компетентності, зокрема: «Словник-довідник з методики української мови» [Кочан, Захлюпана, 2005]; «Словник-довідник з української лінгводидактики» (авт.-укл.: М. Пентиліук, О. Горошкіна, Н. Єсаулова, О. Лук'янченко, Н. Мордовцева, А. Нікітіна, 2003 р. в. [Словник-довідник, 2003]); «Лінгводидактичний словник-довідник» (укл.: Л. Бірюк, 2006 р. в. [Словник-довідник, 2006]); «Словник методичних термінів» (авт.-укл.: С. Микитюк, С. Ляшенко, 2008 р. в. [СМТ, 2008]); «Словник-довідник основних термінів і понять з методики української мови» (укл.: М. Наумчук, 2008 р. в. [Наумчук, 2008]); «Методи навчання української мови в загальноосвітній школі: словник-довідник» (авт.-укл.: О. Кучерук, 2010 р. в. [Кучерук, 2010]); «Словник-довідник з української лінгводидактики» (авт.-укл.: М. Пентиліук, О. Горошкіна, Н. Мордовцева, А. Нікітіна, Л. Попова, 2015 р. в. [Словник-довідник, 2015]); «Дослідницький підхід до навчання мови: лінгводидактичний словник-довідник» (авт.-укл.: С. Омельчук, 2015 р. в. [Омельчук, 2015]).

Словникові статті охоплюють загальнодидактичну, методично-лінгвістичну, психологодидактичну, етнолінгводидактичну, власне лінгводидактичну термінологію, однак у сучасних умовах розвитку мовної освіти перевагу варто надавати словникам нового покоління, оскільки у виданнях до 2010 року розкрито основні поняття *тогочасної* лінгводидактики, зокрема, якщо порівняти «Словники-довідники з української лінгводидактики» за ред. М. Пентиліук 2003 [Словник-довідник, 2003] та 2015 [Словник-довідник, 2015] р. в., спостерігаємо, що, по-перше, чимало попередніх статей збагачено додатковою інформацією, по-друге, видання 2015 року містить *нові відомості* про вчених-лінгводидактів й актуальні терміни, що стосуються методів, компетенцій, компетентностей, підходів до навчання

й ін. Наскільки оновленим і доповненим є видання 2015 року свідчить і обсяг словника: 2003 р. в. – 150 с.; 2015 р. в. – 320 с.

О. Кучерук у словнику-довіднику «Методи навчання української мови в загальноосвітній школі» [Кучерук, 2010] наводить приклади, дає тлумачення й характеристику загальнопедагогічних методів та методів, специфічних для навчання української мови методів, зокрема спрямованих на: оволодіння мовними знаннями (методи спостереження за мовою, роботи з інформаційними джерелами, проєктів й ін.), формування навчально-мовних та правописних умінь, навичок (методи імітації, мовного аналізу, вправ, лінгвістичних ігор й ін.), поглиблення мовленнєвознавчих понять і розвиток рецептивної мовленнєвої діяльності (методи спрямованого читання й обмірковування, смислового бачення тексту, символічного бачення тексту й ін.), формування комунікативної компетентності (методи діалогування, інциденту, нейролінгвістичного програмування й ін.).

Лінгводидактичний словник-довідник С. Омельчука «Дослідницький підхід до навчання мови» [Омельчук, 2015] містить уточнені з позицій дослідницького підходу змістові характеристики не лише методичних, а й психологічних, дидактичних, психолого-педагогічних, психолінгвістичних термінів і термінологічних сполук, що віддзеркалюють засадничі наукові поняття сучасної методики навчання української мови в закладах загальної середньої освіти. Методично цінним у словникові є опис найчисленніших різновидів дослідження (абстрагування, аналіз, відновлення, класифікація, конструювання, моделювання й багато ін.), застосування яких буде в нагоді небайдужому до результатів своєї праці вчителю української мови, що прагне виховати творчих, креативних учнів, здатних до нестандартного мислення й наукового пошуку. Неабиякою перевагою словника є те, що він у повному обсязі доступний будь-якому користувачеві мережі Інтернет без введення пароля (ekhsuir.kspu.edu/bitstream/.../1/Словник%20Омельчук.pdf). Інші, на жаль, складно придбати навіть в книгарнях, в мережі є демоверсії,

попрацювати зі словниками можна лише в бібліотеках, що, безперечно, сповільнює роботу вчителя, оскільки потребує додаткового часу.

Корисним є звернення до словників-довідників І. Кочан, Н. Захлюпаної «Українські лінгводидакти крізь призму часу» (2009) [Кочан, Захлюпана, 2009] та «Українська лінгводидактика в іменах» (2011) [Кочан, Захлюпана, 2011]. Відомості про вчених, які зробили значний внесок й нині плідно працюють, розвивають, збагачують теорію і методику навчання української мови, дають можливість з'ясувати коло їхніх інтересів, звернутися до наукових праць та, упроваджуючи запропоновані нововведення, гнучко змінювати процес навчання української мови згідно з вимогами сучасності.

Безсумнівно, значущими є наукові праці з методики навчання української мови, які, хоча й призначені для студентів – майбутніх учителів української мови і літератури, – стануть у нагоді й досвідченим учителям, які прагнуть вдосконалити фахову майстерність, зокрема: підручники М. Пентилюк С. Карамана, О. Караман, О. Горошкіної, З. Бакум, М. Барахтяна, І. Гайдаєнко, А. Галетової, Т. Коршун, А. Нікітіної, Т. Окуневич, О. Решетилової [Методика, 2009]; навчальні й навчально-методичні посібники В. Дороз [Дороз, 2008], С. Карамана [Караман С., 2000], С. Омельчука [Омельчук, 2013], М. Пентилюк, Т. Окуневич [Пентилюк, Окуневич, 2006], А. Попович [Попович, 2014], Л. Рускуліс [Рускуліс, 2008], В. Заєць [Заєць, 2015]; практикуми Г. Гибан, О. Кучерук [Грибан, Кучерук, 2011], М. Пентилюк, З. Бакум, О. Горошкіної, С. Карамана, О. Караман, А. Нікітіної, І. Гайдаєнко, Т. Окуневич [Практикум, 2011]. Зміст їх допомагає вчителю зорієнтуватися в тенденціях сучасної лінгвометодичної науки, оцінити рівень: а) фахових знань; б) раціональних способів вирішення лінгводидактичних завдань; в) умінь систематизувати знання з методики навчання української мови і застосовувати їх в різних навчальних ситуаціях. Дидактичний матеріал дібраний з урахуванням реальних потреб учителів української мови й орієнтує на вдосконалення їхніх професійних умінь. Особливу увагу в посібниках, принаймні найновіших, приділено *сучасному*

уроку української мови з погляду змісту навчання, методики проведення, реалізації нових підходів – компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного, дослідницького, комунікативного-когнітивного й ін.

Зазначене вище свідчить про належну увагу лінгводидактів і вчителів-практиків до використання навчальних мовних і мовленнєвих опор для формування життєвих компетентностей (мовної, мовленнєвої, комунікативної й ін.); відповідність наявного навчально-методичного забезпечення (зорієнтованого, зокрема, й на формування словотвірних та мовленнєвих умінь і навичок учнів) вимогам до мовної підготовки випускників ЗЗСО II ступеня. Однак його не можна вважати повним та вичерпним: в умовах сучасного розвитку мовної освіти вчитель потребує цілісної системи наскрізного навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів, якої, на жаль, наразі не розроблено.

3.2. Аналіз змісту програм і підручників з української для учнів 5–9 класів закладів загальної середньої освіти

Вихідною позицією в навчанні української мови є здобуття учнями системи лінгвістичних знань (мовознавчих понять і правил), формування мовно-мовленнєвих умінь і навичок, а, умовно, кінцевою – досягнення комунікативної компетентності, що формується засобами мови під час навчальної і, значно ширшої, не-навчальної МД, де отримані мовні знання виходять за межі навчальної інформації і слугують засобом спілкування в трудовій, пізнавальній, виробничій сферах тощо. З огляду на це навчання української мови в ЗЗСО має відбуватися в єдності трьох складників: структури, семантики й призначення мовних одиниць. Це закладено в концептуальних освітніх засадах, визначених Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти: «Стратегічно важлива для мовного компонента комунікативна компетентність, яка є невід'ємною складовою структури змісту освіти, передбачає *оволодіння всіма видами мовленнєвої*

діяльності, основами культури усного і писемного мовлення, базовими вміннями і навичками *використання мови в різних сферах і ситуаціях*» [Державний стандарт, 2011] та наукових концепціях шкільного курсу української мови (детальніше п. 3.1).

Ці складники враховано й у **навчальних програмах з української мови**. Визначальними ознаками навчання української мови згідно з програмами є: 1) урахування компетентнісного підходу до навчання української мови, за якого акценти зміщено із знаннєвої парадими навчання на компетентнісну, тобто здобуті знання, вміння й навички учень зможе використати в реальному житті; 2) пріоритет розвитку мовлення в усіх видах МД: а) з акцентом на способах діяльності; б) уміннях і навичках, які потрібно сформувати; в) на досвіді діяльності, який учні повинні накопичити й усвідомити; г) навчальних досягненнях, які учні повинні продемонструвати; 3) підпорядкованість роботи з мовною теорією інтересам розвитку мовлення учнів.

Учитель під час навчання словотвірної системи української мови в 5–9 класах має орієнтуватися на знання (у програмі – зміст навчального матеріалу), уміння й навички (у програмі – державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки), на їх основі втілення змістового аспекту навчального матеріалу в мовленнєвій діяльності (у програмі – вимоги до загальнонавчальних досягнень учнів).

Кожний зі складників реалізований в мовленнєвій, мовній, діяльнісній (стратегічній) і соціокультурній лініях.

Мовленнєва (провідна) змістова лінія побудована за принципом структурної систематичності, реалізується інтергативно (у взаємозв'язку елементів системи та інтегрування їх в надструктуру мовленнєвого досвіду), комплексно, системно й передбачає взаємозв'язаний рівнобіжний розвиток умінь і навичок учнів в усіх видах МД з *послідовним ускладненням й нарощенням мовленнєвознавчих понять*. Для кожного класу визначено зміст роботи з аудіювання, говоріння, читання, письма, розвитку усного і писемного, діалогічного та монологічного мовлення з опертям на тексти

різних стилів, типів і жанрів мовлення, організованого, зокрема, на основі комунікативних ситуацій, державні вимоги до якості мовленнєвої підготовки учнів, як от (табл. 3.1.; курсив наш):

Таблиця 3.1.

Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів, визначені навчальною програмою з української мови [Програма, 2005]*, [Програма, 2013]* (мовленнєва змістова лінія; вибірка)

Клас	Види робіт	Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів (вибірка)
5 клас	аудіювання	<i>визначає адресата і мету спілкування, причинно-наслідкові зв'язки, зображувально-виражальні особливості тексту</i>
	читання	<i>оцінює прочитаний текст з погляду новизни, змісту, виразності мовного оформлення, задуму тощо</i>
	говоріння	<i>переказує докладно (усно й письмово) почуті і прочитані тексти, з урахуванням комунікативного завдання, дотриманням композиції, мовних, стильових особливостей та авторського задуму</i>
	письмо	
	діалогічне мовлення	<i>дотримується норм української літературної мови, оцінює текст з погляду його змісту, форми, задуму і мовного оформлення, використовує вивчені мовні засоби зв'язку між реченнями в тексті, знаходить і виправляє недоліки та помилки в змісті, побудові й мовному оформленні власних висловлень</i>
	монологічне мовлення	
6 клас	аудіювання	<i>визначає тему й основну думку, причинно-наслідкові зв'язки, основну і другорядну інформацію, зображувально-виражальні особливості тексту</i>
	читання	<i>читає й переглядає більші за обсягом тексти, ніж у попередніх класах, оцінює їх з погляду новизни його змісту, виразності мовного оформлення, задуму мовця тощо</i>
	говоріння	<i>помічає і виправляє недоліки в своєму і чужому мовленні; оцінює текст з погляду його змісту, форми, задуму і мовного оформлення</i>
	письмо	
	діалогічне мовлення	<i>складає і розігрує діалоги, складає усні та письмові твори, обираючи мовні засоби, ураховуючи особливості ситуації спілкування, відповідно до заданої структури (вступ, основна частина, кінцівка), комунікативного завдання; додержується вимог до мовлення і основних правил спілкування; помічає і виправляє недоліки в своєму і чужому мовленні; оцінює текст з погляду його змісту, форми, задуму і мовного оформлення</i>
	монологічне мовлення	
7 клас	аудіювання	<i>визначає основну і другорядну інформацію, причинно-наслідкові зв'язки, зображувально-виражальні особливості в текстах (складніших порівняно з попередніми класами)</i>
	читання	<i>визначає причинно-наслідкові зв'язки, зображувально-виражальні особливості тексту; оцінює прочитане з погляду змісту, форми, авторського задуму і мовного оформлення.</i>
	говоріння	<i>переказує докладно і стисло (усно і письмово) прослухані і прочитані тексти з дотриманням комунікативного завдання, композиції, мовних, стильових особливостей, оцінює текст з погляду його змісту, форми, авторського задуму і мовного оформлення</i>
	письмо	
	діалогічне мовлення	<i>складає і розігрує діалоги, складає усні та письмові твори, обираючи мовні засоби відповідно до задуму висловлення, стилю, типу і жанру мовлення, дотримується норм української літературної мови та правил спілкування, оцінює текст з погляду його змісту, форми, задуму і мовного оформлення</i>
	монологічне мовлення	
8 клас	аудіювання	<i>розуміє зміст, тему та основну думку висловлень з одного прослуховування, особливості змісту й мовного оформлення, визначає зображувально-виражальні засоби тексту (зокрема помічає мовні засоби, що забезпечують зв'язність тексту)</i>
	читання	<i>оцінює прочитане з погляду змісту, форми, авторського задуму й мовного оформлення</i>
	говоріння	<i>переказує докладно, вибірково й стисло (усно чи письмово) текст, знаходить і виправляє недоліки в змісті, будові й мовному оформленні висловлення; оцінює текст щодо його змісту, форми, авторського задуму й мовного оформлення</i>
	письмо	
	діалогічне мовлення	<i>складає й підтримує діалог, дотримуючись норм української літературної мови; складає усні й письмові твори, використовує засоби образності в тексті, знаходить і виправляє недоліки в змісті, будові, мовному оформленні власного й чужого висловлення; оцінює текст (його зміст, форму, задум і мовне оформлення).</i>
	монологічне мовлення	

Продовження Таблиці 3.1.

Клас	Види робіт	Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів (вибірка)
9 клас	аудіювання	визначає причиново-наслідкові зв'язки, зображувально-виражальні засоби в складніших за сприйманням порівняно з попередніми класами прослуханих текстах, оцінює почуте висловлення (його зміст, форму, будову й мовне оформлення).
	читання	читає незнайомі тексти з достатньою швидкістю, виражаючи за допомогою темпу, тембру, гучності читання особливості змісту, стилю тексту, мовного оформлення, авторський задум; оцінює прочитаний текст (його зміст, форму, будову й мовне оформлення)
	говоріння	переказує (усно й письмово) докладно, вибірково й стисло тексти, оцінює текст (його зміст, форму, мовне оформлення й авторський задум)
	письмо	
	діалогічне мовлення	використовує репліки для стимулювання й підтримання діалогу, дотримуючись норм української літературної мови; оцінює висловлення (його зміст, форму, будову й мовне оформлення); знаходить і виправляє недоліки в змісті, будові й мовному оформленні власного й чужого висловлення; оцінює текст (його зміст, форму, задум і мовне оформлення)
	монологічне мовлення	
<p>**Під час дослідження навчання української мови у 5 класі здійснювалося за навчальною програмою для 5–9 класів ЗНЗ, розробленою на основі нового Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти згідно з постановою Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. № 1392 [Програма 2013], а в 6–9 класах ЗНЗ – за програмою, розробленою на основі Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти згідно з постановою Кабінету Міністрів України від 14 січня 2004 р. № 24 [Програма 2005].</p>		

Програма передбачає, що робота з розвитку мовлення в усіх видах МД повинна бути систематичною, зокрема й на аспектих уроках, – навчання лінгвістичної теорії має бути підпорядковане мовленнєвому розвитку учнів. Відтак, під час наскрізного навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учні 5–9 класів мають усвідомити семантико-стилістичний ефект словотвірних засобів у процесі творення текстів різних стилів, типів і жанрів, зокрема: термінологізації окремих афіксів й закріплення їх за певними стилями (-ація, -изм/-ізм, -тор тощо); стилістичного забарвлення твірного й похідного слів (син – синок); прямого й образно-метафоричного значення твірного й похідного слів (сонце – соняшник); трансформації словотвірних моделей в синтаксичні й навпаки (котисько – великий кіт, товстий кіт, злий кіт, хитрий кіт); словотворення лексем, обмежених вузькою сферою вживання (мультфільм – мультяха, чхати – пчихати); архаїзмів, що в сучасній мові мають інші словотвірні морфемні (спудей – студент, піїт – поет); словотворення окзіоналізмів як джерела мовленнєвої експресії (кнопкодавита, обіцяльник, життєствердний); морфемного (словотвірного) повтору як засобу згущення емоційного настрою та ін.

У *мовній* змістовій лінії програм репрезентовано зміст навчального матеріалу. Труднощі навчання СС української мови учнів 5–9 класів ЗЗСО пов'язані з певною абстрактністю морфем, що, як відомо, в мові функціують не самостійно, а лише в структурі слова, однак мають лексичне й граматичне значення. Відтак, згідно з програмою, *ті чи ті відомості, пов'язані зі СС української мови, учні опановують під час вивчення кожного розділу в межах пропонованих програмою тем*, як-от:

5-й клас: «Повторення вивченого в початкових класах» (частини мови) – повторення засвоєних раніше відомостей про відмінкові закінчення іменників, прикметників, дієслів; правопис *-шся, -ться* у кінці дієслів; «Поняття про текст» – засвоєння мовних засобів зв'язку речень у тексті (зокрема й словотвірних); «Відомості з синтаксису і пунктуації» – з'ясування відмінностей словосполучення від слова, його форми і речення; визначення головного та залежного слова у словосполученні (форми словозміни залежного слова); «Фонетика. Графіка. Орфоепія. Орфографія» – з'ясування особливостей вимови наголошених і ненаголошених голосних (зміщення наголосу у процесі формо- та словотворення), основних правил переносу, випадків чергування голосних і приголосних звуків; «Вимова приголосних звуків» – засвоєння специфіки уподібнення приголосних звуків (зокрема на межі морфем), спрощення в групах приголосних (диференціація звукової й графічної «оболонки» похідних слів); «Лексикологія. Фразеологія» – вивчення особливостей вживання багатозначних слів у прямому й переносному значеннях (наприклад, слово «земля» в значенні «грунт» утворює словотвірний ряд *земляний, землянка*, а «земля» в значенні «планета» словотвірний ряд *земний, земляни*; словотвірного зв'язку між словами *земляний* і *земний* немає. Такі знання учні отримують під час вивчення розділу «Лексикологія», однак з'ясувати це можливо лише в контексті, оскільки у тлумачному словнику зазначено, що слово «земляний» стос. до землі (у 2 знач.), а «земний» – стос. до землі (у 1, 2 і 4 знач.), тому, за певного контекстуального оточення значення цих слів тотожні й слово «земний»

зможе утворити словотвірний ряд зі словами *земляний, землянка*. Тут же простежуємо нерозривний зв'язок із синтаксисом); стилістично забарвлених слів; груп слів за значенням; *«Будова слова. Орфографія. Корінь, суфікс, префікс і закінчення – значущі частини слова»* (інтенсивне вивчення) – визначення у словах закінчення, кореня, префікса, суфікса та основи, розрізнення форм слів і спільнокореневих слів;

6-й клас: «Повторення, узагальнення та поглиблення вивченого» – повторення засвоєних раніше відомостей про словосполучення і речення, головне і залежне слово у словосполученні (форми словозміни залежного слова), звертання (відмінкові закінчення іменників у кличному відмінку), орфограми в коренях, префіксах, суфіксах і на межі значущих частин слова та основ; *«Лексикологія»* – засвоєння специфіки груп слів за їх походженням, активної і пасивної лексики української мови, груп слів за вживанням (словотвірні особливості); *«Словотвір. Орфографія»* (інтенсивне вивчення) – усвідомлення основних способів словотворення, зміни приголосних при творенні слів (іменників і відносних прикметників), творення складних і складноскорочених слів, правопису складних слів разом і через дефіс, написання слів з *пів-*, правопису складноскорочених слів; *«Морфологія. Орфографія»* – опанування частиномовної характеристики іменника, прикметника, числівника, займенника (і властивих їм способів словотворення);

7-й клас: «Повторення та узагальнення вивченого» (частини мови: іменник, прикметник, числівник, займенник) – зокрема повторення способів словотворення, властивих іменникам, прикметникам, числівникам, займенникам; *«Морфологія. Орфографія»* – опанування частиномовної характеристики дієслова і його форм (дієприкметника, дієприслівника), прислівника, прийменника, сполучника, частки, вигуку (і властивих їм способів словотворення).

8–9 й класи: під час опрацювання тем розділу «Синтаксис. Пунктуація» (8–9 класи) й теми «Текст як одиниця мовлення й продукт мовленнєвої

діяльності» (9 клас) учні усвідомлюють роль словотвірних засобів як: а) носіїв граматичних значень; б) засобів зв'язку слів у словосполученні й реченні; в) одного із засобів зв'язку речень у тексті; простежують, як реалізується значення похідних слів у синтаксичному оточенні, контексті; як, завдяки їм, забезпечуються «потреби» синтаксису в організації тексту, що, безумовно, впливає на формування вмінь розрізняти поняття головного й залежного слова в словосполученні, будувати речення різних видів, аналізувати й оцінювати виражальні можливості словосполучень і речень різних видів, конструювати словосполучення і речення різних видів, а також синонімічні, редагувати тексти, надаючи їм більшої виразності за допомогою вивчених мовних засобів (зокрема і словотвірних), використовувати виражальні можливості речень вивчених видів у власному мовленні й ін.

Змістове наповнення програми за *соціокультурною* змістовою лінією має опертя на ідейне підґрунтя пізнання й розуміння учнями об'єктивного світу, усвідомлення своєї ролі й місця в ньому, причетності до народу, країни. На це орієнтують визначені програмою сфери відношень: «Я й українська мова і література», «Я і Батьківщина (її природа, історія; рідне село чи місто)», «Я і національна культура (звичаї, традиції, свята, культура взаємин, українська пісня)», «Я і мистецтво (традиційне і професійне)», «Я й освіта, наука», «Я і ти (члени родини, друзі, товариші)», «Я і ми (класний колектив, народ, людство)», «Я як особистість». На реалізацію означеної змістової лінії окремо годин не відведено, однак подано тематику текстів та тем українознавчого спрямування, які вчитель обов'язково має врахувати у процесі добору дидактичного матеріалу (і в процесі навчання СС української мови) задля формування національної свідомості учнів. Реалізація соціокультурної лінії передбачає не лише набуття учнями знань про державну символіку, культуру, особливості побуту, традицій, звичаїв українського народу тощо, а й виправдане використання їх у життєвих ситуаціях.

Діяльнісна змістова лінія скерована на вдосконалення практичної вправності та готовності послуговуватися організаційно-контрольними,

загальнопізнавальними, творчими, естетико-етичними вміннями в різних видах діяльності, під час якої учні набувають суб'єктивного досвіду, опановують різні стратегії МД, зокрема і в процесі вивчення СС української мови. На реалізацію діяльнісної, як і соціокультурної, змістової лінії окремо годин не відведено, вона має бути втілена на кожному уроці української мови.

Відповідно до освітньої програми з української мови [Програма, 2013], засвоєння учнями лінгвістичної теорії має бути підпорядковане розвиткові комунікативно спрямованого мовлення, вихованню національно свідомої мовної особистості, стратегіям використання мови в різних видах діяльності, зокрема й у процесі навчання СС української мови (мовна змістова лінія має опертя на мовленнєву, соціокультурну й діяльнісну). Зазначене вище дає підстави стверджувати, що зміст і структура означених програм усебічно сприяють моделюванню педагогічної діяльності вчителя під час наскрізного навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів.

Наступним кроком є аналіз *підручників з української мови* для учнів 5–9 класів ЗЗСО для з'ясування співвідносності змістового наповнення підручників програмам та увідповіднення навчального матеріалу умовам якісного навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів. Оскільки ЗЗСО не працюють за єдиним типовим підручником, об'єктом аналізу стали декілька (для 5-го класу – нові підручники [Державний стандарт, 2011], [Програма, 2013], для 6–9-х – попередніх років видання [Державний стандарт, 2004], [Програма, 2005]), якими на час проведення дослідження були забезпечені ЗЗСО а саме:

5 клас – О. Глазової, Ю. Кузнецова [Глазова, Кузнецов, 5 кл., 2013]; С. Єрмоленко, В. Сичової [Єрмоленко, Сичова, 5 кл., 2013]; О. Заболотного, В. Заболотного [Заболотний, Заболотний, 5 кл., 2013];

6 клас – О. Глазової, Кузнецова [Глазова, Кузнецов, 6 кл., 2006]; С. Єрмоленко, В. Сичової [Єрмоленко, Сичова, 6 кл., 2006]; М. Пентилюк, І. Гайдаєнко, А. Ляшкевич, С. Омельчука [Рідна мова, 6 кл., 2006];

7 клас – О. Глазової, Кузнецова [Глазова, Кузнецов, 7 кл., 2007]; С. Єрмоленко, В. Сичової [Єрмоленко, Сичова, 7 кл., 2007]; М. Пентилюк, І. Гайдаєнко, А. Ляшкевич, С. Омельчука [Рідна мова, 7 кл., 2007];

8 клас – О. Глазової, Кузнецова [Глазова, Кузнецов, 8 кл., 2009]; М. Пентилюк, І. Гайдаєнко, А. Ляшкевич, С. Омельчука [Рідна мова, 8 кл., 2009];

9 клас – О. Глазової, Кузнецова [Глазова, Кузнецов, 9 кл., 2009]; М. Пентилюк, І. Гайдаєнко, А. Ляшкевич, С. Омельчука [Рідна мова, 9 кл., 2009].

Мета аналізу – з'ясувати наявність вправ, що сприяють підготовці учнів до цілісного сприймання системи українського словотворення: реалізація міжрівневих зв'язків мовного матеріалу зі словотвору; його презентація на текстовій основі, оскільки текстовий матеріал містить більше можливостей для організації словотвірної роботи та, відповідно, розвитку мовлення учнів; рівнобіжний розвиток усіх видів МД під час вивчення СС української мови.

Матеріал підручника для *5-го класу* О. Глазової, Ю. Кузнецова [Глазова, Кузнецов, 5 кл., 2013] відповідає чинній програмі з української мови й містить відомості з морфології (повторення), синтаксису й пунктуації, фонетики, графіки, орфоєпії, орфографії, лексикології, будови слова. Кожний розділ підручника містить рубрику «Розвиток мовлення», що репрезентує відомості про мову й мовлення, види мовленнєвої діяльності, текст і його ознаки, передбачає роботу з усіх видів МД (с. 14, 28, 35, 44, 56, 67, 71, 78, 81, 85, 125, 132, 166, 145, 162, 216, 234, 251 й ін.).

Текстовий матеріал підручника має інформаційний, пізнавальний, виховний і розвивальний потенціал, відповідає віковим особливостям п'ятикласників. Пропоновані вправи й завдання мають різний ступінь складності, що дає вчителю можливість обирати матеріал відповідно до індивідуальних особливостей і потреб учнів. Окрім вправ, наявних у розділі «Будова слова. Орфографія» (впр. 528–559), що безпосередньо пов'язані з вивченням СС української мови, ми зацентували увагу й на вправах, що під

час вивчення відомостей з інших розділів шкільного курсу української мови так чи так спонукають до засвоєння словотвірного матеріалу. Зокрема це вправи: на заміну форми слова за вказаним значенням; виокремлення в слові закінчення й визначення його значення; складання речень зі слів у початковій формі; визначення відмінності форм одного слова, виписаних з низки слів чи тексту; групування (в колонки) слів за спільною ознакою; утворення (конструювання) нових слів за допомогою додавання чи заміни звука (букви); зміну місця наголосу в словах у зв'язку із словозміною і словотворенням; добір спільнокорених слів, до тих, у яких відбулося спрощення в групах приголосних, чергування голосних звуків у коренях; розбір слів за будовою тощо (впр. 17, 18, 19, 25, 26, 27, 28, 53, 54, 55, 58,65, 69, 77, 78, 119, 121, 174, 225, 243, 262, 263, 268, 273, 274, 288, 296, 297, 302, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 313, 314, 315, 318, 319, 320, 324, 325, 326, 327, 328, 337, 338, 339, 343, 349, 351, 352, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 365, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 376, 378, 380, 381, 382, 383, 384, 385, 408, 420, 421, 422, 428, 429, 432, 434, 436, 437, 438, 439, 508, 578, 584, 590, 591). Таке послідовне, постійне «вкраплення» словотвірного матеріалу передбачає більш глибоке й усвідомлене вивчення його в системі, забезпечує можливості для розвитку уваги, пам'яті, критичного мислення, уяви учнів. Однак лише три вправи (що становить 3% від загальної кількості з перерахованих вище) організовані на текстовому матеріалі. Інші орієнтовані на вивчення словотвору у взаємозв'язку з мовними одиницями інших рівнів, але поза увагою залишився текст як місце творення, функціонування й реалізації денотативного й конотативного значень словотвірних конструкцій. Те саме стосується і вправ у розділі «Будова слова. Словотвір»: лише три вправи із двадцятьох організовані на основі текстів. Зазначене уможлиблює зробити висновок, що матеріал підручника орієнтує на ґрунтовне засвоєння знань, формування вмій і навичок, однак недостатньо сприяє мовленнєвому розвитку п'ятикласників.

Підручник С. Єрмоленко, В. Сичової містить навчальний матеріал, який відповідає вимогам Державного стандарту [Єрмоленко, Сичова, 5 кл., 2013] та

чинній програмі з української мови. Теоретичний матеріал підручника науково обґрунтований, викладений чітко та доступно, лінгвістичні поняття коректні й зрозумілі п'ятикласникам. Система мово- й мовленнєвознавчих понять та вправ продумана, відповідає концепції шкільного курсу української мови й уможлиблює (у процесі роботи з текстом) усвідомлення учнями лексико-граматичного та стилістичного потенціалу словотвірних засобів. Цьому сприяють вправи, що «завуальовано» (тобто без вказівки на аналіз словотвірних понять, як-от: «підкресліть зайве слово» (творення слова з урахуванням частиномовної належності), «запишіть словосполучення в О. в. однини» (формотворення) й ін.) передбачають: впізнавання й усвідомлення функційно-семантичних особливостей словотвірних одиниць, розвиток морфемної пильності, диференціацію словотвірних явищ, групування, класифікацію, порівняння, зіставлення, аналіз їх, відтворення текстів, насичених словами з певними афіксами, моделювання, трансформацію, доповнення, синонімічну заміну, свідомий вибір морфем у процесі творення слів з певним значенням з урахуванням вимог мовної ситуації (впр. 13, 19, 22, 23, 24, 25, 28, 29, 30, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 56, 60, 61, 62, 69, 80, 100, 102, 103, 105, 117, 123, 136, 137, 139, 144, 165, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 2016, 244, 289, 292, 307, 313, 314, 316, 317, 318, 319, 320, 323, 234, 325, 326, 329, 330, 331. 332, 333, 334, 335, 338, 339, 342, 344, 335, 338, 339, 342, 344, 348, 357, 358, 360, 361, 362, 365, 366, 370, 389, 396, 397, 398, 405, 409, 410, 411, 432, 449, 451, 459; та вправи, розміщені в розділі «Будова слова. Орфографія» – 498–546). Майже всі організовані на невеликому за обсягом текстовому матеріалі, скеровані на розвиток логічного мислення, пам'яті, мовлення. Однак вважаємо, що завдання до текстів варто було б урізноманітнити для більш глибокого усвідомлення учнями стилістичного потенціалу словотвірних засобів, наприклад, у завданнях на кшталт: «Спишіть співомовку. Підкресліть стилістично забарвлені слова. Доберіть до них стилістично нейтральні відповідники» (впр. 449) (слова *неділешній*, *подивління*) варто було б звернути увагу на поняття *словотворчість автора* й визначити функції словотвірних

засобів з погляду можливостей створення додаткового стилістичного ефекту. Загалом матеріал підручника забезпечує безперервне вдосконалення словотвірних умінь і навичок п'ятикласників протягом всього навчального року, однак варто посилити його спрямованість на активізацію продуктивно-творчого використання учнями словотвірних засобів у всіх видах МД.

Зміст підручника О. Заболотного, В. Заболотного [Заболотний, Заболотний, 5 кл., 2013] відповідає чинній програмі з української мови, організація навчального матеріалу спрямована на розвиток мовно-мовленнєвих умінь п'ятикласників. Мово- і мовленнєвознавчий теоретичний матеріал підручника й система вправ дають учням змогу здійснювати попередні спостереження за словотвірними явищами в процесі засвоєння знань з інших розділів шкільного курсу української мови, зокрема з'ясувати: як зміна структури слова впливає на зміну значення (смислу) чи відтінків його, яка частина слова «допомагає» йому стати «іншим», яка частина слова виражає лексичне, а яка граматичне значення, які зміни відбуваються в процесі формо- і словотворення, як словоформа сприяє побудові змісту тексту й ін. Цьому опосередковано сприяють вправи 12, 14, 18, 19, 20, 21, 24, 26, 29, 30, 32, 35, 36, 37, 39, 40, 42, 45, 49, 51, 53, 61, 62, 63, 65, 66, 72, 75, 77, 88, 90, 91, 92, 93, 95, 96, 97, 99, 101, 104, 107, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 139, 180, 181, 199, 215, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 270, 271, 285, 296, 297, 298, 299, 301, 302, 309, 333, 349, 364 та вправи з розділу «Будова слова. Орфографія», що безпосередньо пов'язаний із вивченням СС української мови – 394–441. Однак фіксуємо, що домінують вправи нетекстового характеру, мало вправ, що сприяють рівнобіжному розвитку видів МД, лінгвокреативності, стимулюють словотворчість, скеровують учнів на усвідомлення семантики морфем, стилістичних можливостей їх у текстах.

У 6-му класі систематичне засвоєння учнями знань зі словотвору здійснюється у таких напрямках: основні способи словотворення (зокрема розмежування словотворення, формотворення, словозміни); роль їх у творенні

неологізмів, самостійних частин мови, забезпеченні зв'язності тексту; словотвірні норми й правила вживання мовних одиниць у мовленні.

За нашими спостереженнями, система завдань до вправ у підручнику О. Глазової, Ю. Кузнецова «Рідна мова» для учнів 6 класу [Глазова, Кузнецов, 6 кл., 2006] слабо орієнтована на реалізацію міжрівневих зв'язків мовного матеріалу зі словотвору. Завдання до вправ, що потенційно уможливають усвідомлення учнями словотвірних норм, можливостей словотвірних засобів, сприяють розвиткові критичного мислення, нюансування думки стосовно до процесів словотворення, сформульовані так, що не дають «простору для маневру». Наприклад: під час вивчення теми «Звертання. Вставні слова та сполучення слів» до вправ пропонують завдання «прочитайте речення, правильно їх інтонуючи, визначте звертання, що називається звертанням?», «визначте поширені й непоширені звертання, поясніть розділові знаки», «якими частинами мови виражені звертання?», лише одна вправа акцентує увагу на правилах творення форм кличного відмінка (впр. 24); тема «Активна і пасивна лексика, застарілі слова (архаїзми та історизми), неологізми» містить завдання: «випишіть застарілі слова», «визначте неологізми», «поясніть лексичне значення слів», хоча, наприклад, у впр. 95, де запропоновано «визначити авторські неологізми» чітко окреслена словотвірна модель, за якою вони утворені (*творчості – ластівочості*) тощо. Такі завдання переважають під час вивчення кожної теми. Навіть у розділі «Морфологія. Орфографія», що має безпосередній зв'язок із вивченням СС української мови, домінують завдання «визначте рід», «визначте число», «визначте відмінок», «визначте відміну» тощо, вказівку на роль способів словотворення, зокрема відмінюваних частин мови, містить 1–2 вправи. Ми звернули увагу й на те, що, розділ «Іменник» містить окремий параграф, присвячений вивченню особливостей творення іменників (впр. 345–354), «Прикметник» – особливостей творення прикметників (впр. 428–446), переходу прикметників в іменники (впр. 471–474), «Займенник» – містить теоретичний матеріал про способи творення неозначених і заперечних займенників (впр. 558–565), однак

практичний більше зорієнтований на особливості орфографічного їх оформлення, «Числівник» – більша частина вправ орієнтована на вивчення особливостей словозміни числівників, майже не приділено уваги їм із погляду словотвору (хоча теоретичний матеріал є, завдання до вправ пропонують «визначити складні / складені числівники» «переписати, записуючи потрібні числівники словами», але увага на способах словотворення не фіксується). Розділ «Словотвір. Орфографія» вповні реалізує зміст мовної лінії програми, однак лише одна вправа організована на текстовому матеріалі, а завдання сформульовані, як і в інших розділах: «визначте», «підкресліть» «випишіть», «утворіть». Вправи на розвиток мовлення (розділ «Зв'язне мовлення») відповідають змістові мовленнєвої лінії програми, однак також лише «створюють простір» для дослідження особливостей СС української мови, не орієнтують на її засвоєння. Підсумовуючи, зазначимо, що аналізований підручник відповідає програмі з української мови, однак завдання і вправи, розміщені в ньому, не сприяють засвоєнню словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів.

У підручнику С. Єрмоленко, В. Сичової [Єрмоленко, Сичова, 6 кл., 2006] система завдань до вправ, за нашими спостереженнями, орієнтує увагу учнів на зв'язок словотвору з іншими рівнями мови. Фіксуємо такі завдання: «додайте власні приклади чергування, зразки варіантних форм» (впр. 2), «до зменшено-пестливих слів доберіть спільнокореневі слова, поясніть, якими засобами досягається милозвучність тексту» (впр. 7), «доберіть власні приклади до наведених у таблиці слів: приклад – назви процесів, ознак → іменники у формі множини на -ощі → веселощі, пустощі» (впр. 57), «запишіть у таблицю власні приклади запозичень з інших мов: приклад – грецька → слова-терміни на -ика(-іка), -ія → граматика, фізика, біологія» (впр. 59), «до слова «щедрівочка» доберіть спільнокореневі слова, поясніть їхнє значення» (впр. 73), «доберіть до авторського неологізму відповідні поєднання слів (де можливо) (впр. 88), «із якою діяльністю людей пов'язані назви перелічених професій, чи існують ці професії нині?» (впр. 102), «спишіть словосполучення, ставлячи слово в

дужках в потрібній формі» (впр. 117), «утворіть від поданих слів (де можливо) іменники – назви жінок за професією, запишіть утворені пари слів, позначаючи в них суфікси» (впр. 221) тощо. Теоретичний і практичний матеріал стосовно до способів творення іменника, прикметника, числівника містять відповідні розділи (впр. 331–338; 385–393, 395–402; 453–458); а от щодо займенників, то ми не зафіксували вправ, у яких би розглядалися способи їхнього творення (неозначених, заперечних, перехід окремих частин мови в займенники). У розділі «Словотвір. Орфографія» вповні реалізовано змістовий аспект мовної лінії програми. У всіх розділах переважають текстові вправи, однак, на нашу думку, завдання до них сформульовані так, що не створюють умов до рівнобіжного розвитку різних видів МД, переважно вони скеровані на читання (мовчки) й письмо, мало вправ на аудіювання, говоріння й виразне читання тексту.

Вправи, уміщені в підручнику М. Пентилюк, І. Гайдаєнко, А. Ляшкевич, С. Омельчука [Рідна мова, 6 кл., 2006], уможливають усвідомлення учнями системних зв'язків словотвірного рівня з іншими й скеровані на активізацію мовленнєвої активності учнів. Про це свідчить наявність завдань до вправ на зразок (у підручнику наявна значна кількість текстових вправ, тому наведені приклади ілюструють лише одне із завдань до тексту): «поясніть правопис та будову виділеного слова» (впр. 3.ІІІ), «знайдіть у вірші синоніми та спільнокореневі слова» (впр. 4.ІІІ), «випишіть по два словосполучення «прикметник+іменник», «дієслово+прикметник», «дієслово+займенник», укажіть, як зв'язане залежне слово з головним» (впр. 13.ІІ), «складіть і запишіть речення зі слів, поданих у початковій формі, що для цього необхідно змінити чи додати?» (впр. 17), «чим різняться слова «біографія» й «автобіографія»? Обґрунтуйте» (впр. 34.ІІ), «поясніть відмінність у значеннях слів «гривня» і «гривна» (впр. 55.ІІ), «доведіть необхідність змінювання слів для побудови тексту й розуміння його змісту» (впр. 117.І), «запишіть у два стовпчики іменники: а) у формі однини, б) у формі множини, поясніть, як ви визначили ці форми» (впр. 139.ІІ), «визначте будову слова й поясніть

написання виділених слів; до слова «улесливість» доберіть спільнокореневі слова, з'ясуйте їх значення, чому вони викликають негативні емоції?» (впр.143.ІІ, 143.ІІІ) й ін. Розділи «Іменник», «Прикметник» містять параграфи, присвячені творенню означених частин мови (впр. 199–207, впр. 275–282), однак невиправданим, на нашу думку, є те, що теорія щодо переходу прикметників в іменники не підкріплена вправами; у розділі «Числівник» розглянуто групи числівників за будовою (впр. 333–342), щодо займенників, то, як і в попередньо аналізованому підручнику, ми не зафіксували вправ, у яких увагу зацентровано на способах творення неозначених, заперечних та перехід окремих частин мови в займенники. Лінгвістична теорія розділу «Словотвір. Орфографія» відповідає змісту мовної лінії програми, вправи, розміщені в ньому, також переважно текстові, завдання до вправ різної складності, хоча трапляються схожі чи однотипні. Мовленнєвий аспект зреалізовано через усі види: слухання, говоріння, читання, письмо. Хоча кожний розділ і тема підручника містять завдання до вправ, що сприяють удосконаленню навичок усвідомленого використання словотвірних правил, на нашу думку, недостатньо таких, у яких зверталась би увага на стилістичні можливості словотвірних засобів та роль їх у забезпеченні зв'язності тексту.

У *7 класі* учні згідно з програмою повторюють і узагальнюють відомості про вивчені частини мови, вивчають дієслово, дієприкметник і дієприслівник як особові форми дієслова, прислівник, службові частини мови й вигук. У підручнику О. Глазової, Ю. Кузнецова [Глазова, Кузнецов, 7 кл., 2007] у процесі вивчення дієслова подано, зокрема, відомості про творення дієслів умовного й наказового способів (впр. 166–191); способи творення дієслів (впр. 192–196); дієприкметників – перехід дієприкметників у прикметники та іменники (впр. 265–269); дієприслівників – творення дієприслівників недоконаного і доконаного виду (впр. 317–327); способи творення прислівників (впр. 374–385); складних, складених, похідних прийменників (впр. 449–454, 457–462); складних і складених сполучників (впр. 481–484); формотворчі частки (впр. 500–501), хоча не зацентровано увагу на

словотворчих, які з часом переходять в суфікси чи префікси утворених слів; похідні вигуки (впр. 542), однак наявний не виправданий розрив у кількості вправ, що зосереджують увагу учнів на усвідомленому засвоєнні відомостей про СС української мови. Більшість вправ – нетекстові. Існує також дисбаланс у реалізації мовленнєвого аспекту: значна частина завдань орієнтована на читання, письмо, говоріння, однак мало завдань на аудіювання.

Підручник С. Єрмоленко, В. Сичової [Єрмоленко, Сичова, 7 кл., 2007], зокрема, орієнтує на вивчення творення дієслів та способових форм їх (впр. 83–92, 100–108), активних і пасивних дієприкметників теперішнього і минулого часу (впр. 130–133), дієприслівників недоконаного і доконаного виду (впр. 170–175), способів порівняння прислівників (впр. 210–2017), похідних прийменників (впр. 262–266), складних і складених сполучників (впр. 279), словотворчих і формотворчих часток (впр. 311–316), однак не зацентровано увагу на творенні похідних вигуків. Домінують вправи на текстовій основі. Кожний розділ і параграф підручника містить вправи й завдання, що стимулюють мовленнєву діяльність учнів, однак, на нашу думку, недостатня кількість завдань на розвиток монологічного мовлення та аудіативних умінь.

Вправи, розміщені в підручнику М. Пентилюк, І. Гайдаєнко, А. Ляшкевич, С. Омельчука [Рідна мова, 7 кл., 2007], передбачають засвоєння учнями творення способових форм дієслова (впр. 134–141), дієслів (впр. 152–157), активних і пасивних дієприкметників теперішнього і минулого часу (впр. 186–195), дієприслівників доконаного й недоконаного видів (впр. 249–254), прислівників (впр. 283–293), похідних прийменників (впр. 371–378), складних і складених сполучників (впр. 430–432, однак вони передують теоретичному матеріалу про будову сполучників, який розміщено аж після впр. 436), словотворчих й формотворчих часток (впр. 443–444), похідних вигуків (впр. 483–484). Цінним в аналізованому підручнику є те, що майже всі вправи, за винятком кількох, організовані на текстовому матеріалі, у межах кожного розділу запропоновано завдання на зв'язне мовлення з урахування

рівнобіжного розвитку всіх видів МД.

У *8–9-му класах* учні опановують СС української мови у взаємозв'язку із вивченням синтаксису. У підручнику О. Глазової, Ю. Кузнецова [Глазова, Кузнецов, 8 кл., 2009] цей зв'язок, на наше переконання, слабкий: переважають завдання, скеровані на усвідомлення ролі словозміни («визначте відмінкову форму цієї частини мови» (впр. 31, 32), «назвіть звуки, що чергуються за творення відмінкових форм» (впр. 33), «поставте слова у словосполученні в потрібній формі» (впр. 58), «перепишіть речення, вибираючи з дужок потрібне закінчення» (впр. 99) [Глазова, Кузнецов, 8 кл., 2009], «визначте в реченні слова, похідні від іншомовних» (впр. 4), «поставте у потрібній формі відокремлені члени речення» (впр. 34) [Глазова, Кузнецов, 9 кл., 2009] тощо), однак вправ, які акцентують увагу учнів на словотвірних засобах, що уможлиблюють узгодження не лише форми, а й змісту висловлення, а також з функціями відносно тексту і його раціональної організації бракує. Як і в підручниках для 6–7 класів, переважають нетекстові вправи. Вправи з розвитку мовлення наявні, однак, на нашу думку, нераціонально розподілені щодо розвитку різних видів МД, спостерігаємо відрив вивчення мовних явищ, зокрема й словотвірних, від використання їх у мовленні.

Цінність підручника М. Пентилюк, І. Гайдаєнко, А. Ляшкевич, С. Омельчука, як й інших підручників цього колективу авторів, визначаємо тим, що майже всі вправи організовані на текстовій основі. В аспекті навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів ми зафіксували наявність вправ як на повторення і поглиблення явища словозміни («перебудуйте словосполучення так, щоб слова поєднувалися лише за змістом» (впр. 36.ІІІ), «Замініть подані словосполучення на словосполучення іншого виду зв'язку. Що зміниться при цьому?» (впр. 38.ІІІ), «доберіть словосполучення за поданими нижче схемами і запишіть їх: числівник + прийменник + прикметник + іменник у родовому відмінку (й ін.)» (впр. 41.6)....), так і словотворення («З'ясуйте походження слів, поданих у рамці,

утворить словотворчий ланцюг, указавши спосіб їх творення» (впр. 75.IV), «поясніть лексичне значення слова в рамці, доберіть до нього спільнокореневі слова, визначте способи словотворення» (впр. 67.III), «зробіть словотвірний розбір виділених слів» (впр. 215.III, 272.III) [Рідна мова, 8 кл., 2008] (впр. 122.III, 162.IV, 381.II) [Рідна мова, 9 кл., 2009], «Яке значення словотворення в розвитку мови? Наведіть приклади слів, утворених різними способами» (с. 12) [Рідна мова, 9 кл., 2009] тощо. Вправи з розвитку мовлення розподілені з урахуванням рівнобіжного розвитку різних видів МД. Однак, на нашу думку, увагу учнів недостатньо зосереджено на функціонуванні похідного слова в певному синтаксичному оточенні, типі тексту; перекатегоризації слів, тобто (залежно від комунікативного завдання) утворення слів з іншими частиномовними характеристиками та усвідомлення їхніх нових синтаксичних ролей.

Аналіз вищезазначених підручників для 5–9 класів уможливив такі висновки: усі відповідають вимогам Державного стандарту [Держстандарт, 2004], [Держстандарт, 2011] та чинним програмам з української мови [Програма, 2005], [Програма, 2013], *створюють умови* для поетапного формування словотвірних умінь і навичок під час засвоєння відомостей з морфології, синтаксису й пунктуації, фонетики, графіки, орфоєпії, орфографії, лексикології, будови слова. Однак, незважаючи на достатню кількість вправ, що уможливлюють спостереження за словотвірними процесами, завдання до них *не скеровані на засвоєння словотвору як системи*. Як правило, словотвірні явища учні опрацьовують під час вивчення будови слова, словотвору, морфології, слабкий взаємозв'язок з ними під час вивчення фонетики, лексикології, синтаксису. До того ж, у підручниках не передбачені вправи (або ж їх зовсім мало), які сприяють усвідомленню учнями того, що словотворення – це не лише процес творення нових слів (номінативний аспект), а й мовно-мовленнєве явище (комунікативний аспект), що уможливлює: а) вживання мовцем в мовленні похідного слова, базою для якого слугувало слово, словосполучення, фразеологізм, і навіть речення;

б) створення за допомогою словотвірних засобів образності, експресивності, емоційного фону висловлення; в) роль їх у забезпеченні зв'язності тексту тощо.

У період з 2014 до 2018 року підручники з української мови для учнів 6–9 класів оновлено згідно з вимогами Державного стандарту [Державний стандарт, 2011] та освітніх програм, зокрема вийшли підручники нового покоління: для *6-го класу* О. Глазової [Глазова, 6 кл., 2014], С. Єрмоленко, В. Сичової, М. Жук [Єрмоленко, Сичова, Жук, 6 кл., 2014]; *7-го класу* – Н. Голуб, Г. Шелехової, В. Новосьолової, А. Ярмолюк [Українська мова, 7 кл., 2015], О. Заболотного, В. Заболотного [Заболотний, Заболотний, 7 кл., 2016]; *8-го класу* – В. Новосьолової, Н. Бондаренко [Новосьолова, Бондаренко, 8 кл., 2016], М. Пентилюк, С. Омельчука, І. Гайдаєнко [Пентилюк, Омельчук, Гайдаєнко, 8 кл., 2016]; *9-го класу* – Н. Голуб, А. Ярмолюк [Голуб, Ярмолюк, 9 кл., 2017]; О. Авраменка [Авраменко, 9 кл., 2017], О. Заболотного, В. Заболотного [Заболотний, Заболотний, 9 кл., 2017] й ін. У підручниках нового покоління ми не зафіксували *суттєвих змін саме в аспекті навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів*. Зазначене вище зумовило необхідність детального вивчення практики навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів у ЗЗСО.

3.3. Стан сформованості словотвірних умінь в учнів 5–9 класів у взаємозв'язку мовленнєвим розвитком

Досліджувана проблема пов'язана не лише з вивченням учнями лінгвістичних механізмів процесів словотворення, а й усвідомлення ними: а) психологічних умов словотворення; б) процесів формування семантики похідних слів; в) значення кожного словотвірного форманта похідного слова; г) ролі, яку відіграють словотвірні засоби в мовленнєвій діяльності людини; г) мовленнєвої діяльності як творчості (і словотворчості). Для цього, як зазначено вище, навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів має відбуватися за дотримання системних зв'язків з іншими рівнями

мови, що забезпечить, по-перше, свідоме засвоєння їх на всіх етапах навчання, по-друге, сприятиме усвідомленому вживанню у власному мовленні. Учні мають зрозуміти, що похідне слово мовець утворює за аналогією, використовуючи ту словотвірну модель, яка в його мовленні й у мовленні інших носіїв мови є найбільш активною, частотною, однак, обираючи словотвірні засоби, враховує і «закладає» в семантику похідного слова актуальну, важливу, значущу, з його погляду, ознаку названого предмета чи явища.

Для визначення доцільності впровадження експериментальної методики наскрізного навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів ми провели *анкетування вчителів* української мови. В анкетному опитуванні взяли участь 285 учителів української мови ЗЗСО з українською мовою навчання Дніпропетровської, Житомирської, Запорізької, Київської, Полтавської, Рівненської областей (65% – міських шкіл, 35% – сільських шкіл).

Наводимо запитання, уміщені в анкетах, та отримані відповіді. Частину відповідей учителі прокоментували.

1. Як часто у практиці навчання увага учнів зосереджена на зв'язках словотвору з іншими розділами шкільного курсу української мови?

Відповіді: систематично (5%); часто (22%); епізодично (18%); ніколи (1%); у межах завдань, запропонованих у підручнику (54%). У коментарях учителі наголосили, що на цих зв'язках зацентровують увагу учнів під час вивчення будови слова, словотвору, морфології (переважно іменника, прикметника, дієслова), а під час вивчення фонетики, лексикології, синтаксису почасти, тому обрали відповідь «часто» чи «епізодично»; частина вчителів зазначили, що використовують вправи, наявні в підручниках, не застосовують додаткового дидактичного матеріалу для забезпечення зв'язку словотвору з іншими розділами шкільного курсу мови.

2. Як Ви розумієте суть поняття «словотвірна система»?

Відповіді: система способів словотворення (38%); особливим чином

організована сукупність похідних слів мови (19%); система творення частин мови (абстраговано від конкретного лексичного значення) (19%); засоби вираження словотвірних значень похідних слів (6%); елементарні (похідні слова) і комплексні (категорія, пара, ланцюжок, парадигма, гніздо, тип, ряд) словотвірні одиниці (18%). Більшість учителів не вповні розуміють суть означеного поняття, ототожнюють його із способами словотворення, випускають з уваги комплексні одиниці словотворення, навіть ті, про які мовиться в окремих підручниках (словотвірна пара, словотвірний ланцюжок, словотвірне гніздо).

3. Чи вважаєте ви достатньою кількість наявного в підручниках теоретичного й практичного матеріалу для якісного засвоєння учнями словотвірної системи української мови?

Відповіді: так (18%); ні (17%); теоретичного матеріалу достатньо практичного – ні (28%); теоретичного матеріалу недостатньо, практичного – так (4%); з'ясувати достатню / недостатню кількість матеріалу за окремими ланками роботи зі словотвірними явищами під час вивчення інших розділів шкільного курсу мови складно (33%). Третина реципієнтів не змогла визначитися з відповіддю, отже, міжрівнева презентація словотвірного мовного матеріалу в підручниках чітко не простежується. Робимо висновок, що, використовуючи лише матеріал підручників, забезпечити якісне навчання учнів словотвірної системи української мови складно.

4. Які труднощі виникають під час навчання морфемної будови слова, словотворення? (запропоновано обрати не більше 3-х відповідей).

Відповіді: встановлення префіксально-суфіксального способу творення (3%); способу творення слів, до складу яких входить дві кореневі морфемні (18%); основокладання з суфіксацією (складно-суфіксальний спосіб) (22%); неправильне трактування способу творення іменників від префіксальних дієслів (28%); сплутування основокладання і лексико-синтаксичного способу (22%); аббревіація з її найрізноманітнішими способами усічення твірних основ (17%); злиття слів як лексико-синтаксичний спосіб словотворення (19%);

уникнення поширених орфографічних помилок (написання слів на основі врахування закономірних чергувань звуків; ненаголошених *e* та *u*) (24%); усвідомлення стилістичного забарвлення слів, використання їх виразових можливостей у власному мовленні (28%). У коментарях частина вчителів зазначили, що труднощі пов'язані з недостатнім опрацюванням лінгвістичної теорії (13%); частина вказали, що в усіх підручниках увагу зосереджено переважно на морфологічних способах творення, лексико-семантичний і лексико-синтаксичний подано не досить глибоко, що й призводить до типових помилок в аналізі слів, утворених такими способами (27%); треті підкреслили, оскільки відомості зі словотворення учні вивчають не систематично, то забувають засвоєний раніше матеріал, під час словотвірного аналізу випускають з уваги те, що між одиницями словотвірного й інших рівнів мови існує тісний взаємозв'язок (14%). Як бачимо, майже всі відповіді, зафіксовані в коментарях, орієнтовані все-таки на знаннєву парадигму. Хоча 28% зазначили, що труднощі у вивчення будови слова й словотворення пов'язані з усвідомленням стилістичного забарвлення слів, використання їх виразових можливостей у власному мовленні, ми не зафіксували жодного коментаря, у якому б навчання словотвірної системи української мови якоюсь мірою було пов'язане безпосередньо з розвитком мовлення учнів. Звідси висновковуємо, що навчання СС в шкільному курсі української мови й розвиток мовлення учнів мають, на жаль, лише «кількаточковий перетин», хоча тісний взаємозв'язок їх уможливив би подолання означених труднощів.

5. Чи використовуєте завдання, скеровані на аналіз словотворчих процесів, стимулювання словотворчості учнів? На яких уроках і як часто?

Відповіді: ні (2%); так, систематично (12%); так, епізодично (12%); так, у випадках, коли потрібно розглянути способи творення неологізмів і роль неологізмів (оказіоналізмів) у текстах художнього стилю (32%); так, на уроках розвитку зв'язного мовлення (25%); так, на аспектних уроках під час проведення асоціативного експерименту (17%). Свої відповіді учителі прокоментували так: не вважають за необхідне, оскільки так звана

«словотворчість» скеровує учнів на вільне поводження з мовними засобами в мовленні; вітають словотворчість, оскільки в «смішних, саморобних словах» учні виявляють творчий та інтелектуальний потенціал; вважають доречним, оскільки словотворчість сприяє розвитку мовлення, збагачує словниковий запас, розвиває мовне чуття, нетривіальне, творче мислення; для розвитку творчого потенціалу; для активізації креативного, асоціативного мислення. Лише 12% вчителів систематично акцентують увагу на словотворчості як авторській, так і (що важливо!) учнівській. Інші зосереджують увагу на словотворчості в межах тих чи тих розділів мови безсистемно, «розчиняючись» у відомостях з цих розділів.

6. Чи акцентуєте увагу учнів на словотвірному значенні (семантиці) кожної морфеми? На яких уроках і як часто?

Відповіді: так, систематично (28%); так, на аспектних уроках під час вивчення розділів «Будова слова. Орфографія», «Словотвір. Орфографія», «Морфологія» (37%); так, як на аспектних уроках під час вивчення розділів «Будова слова. Орфографія», «Словотвір. Орфографія», «Морфологія», так і на уроках розвитку зв'язного мовлення (22%); так, зокрема й на аспектних уроках під час вивчення фонетики, лексики, орфографії, граматики, однак складно відповісти, як часто (13%). У коментарях учителі зазначили, що усвідомлення семантики морфем спонукає учнів замислитися про роль кожного складника слова у відтінках його загального значення; сприяє формуванню навичок правопису відмінкових закінчень іменників і прикметників, особових закінчень дієслів; вмінь конструювати частини мови різними способами; тлумачити похідні слова; визначати найпоширеніші словотвірні засоби; доречно вживати в мовленні лексичні одиниці з похідною основою. Однак ми не зафіксували коментарів, у яких би вчителі зазначили, що з'ясування семантики морфем уможливорює усвідомлення їх функційного призначення, а вибір зумовлений стилем мовлення відповідно до комунікативних ситуацій.

7. Як часто і з якою метою на аспектних уроках навчання словотвірної

системи української мови відбувається з опертям на текст?

Відповіді: систематично (12%); епізодично (18%); часто (17%); ніколи (1%); відповідно до текстового матеріалу, уміщеного в підручниках (52%). Метою вивчення словотвірного матеріалу на текстовій основі визначено: з'ясувати роль морфеми в породженні тексту; тенденції реалізації способів словотворення в тексті; стилістичні можливості словотворення; роль синтаксису в словотворенні; семантичну роль словотворення в побудові текстів різних стилів; функції способів словотворення (номінативна, прагматична, експресивна й ін.) в мовленні; функції словотвірних процесів з урахуванням комунікативної ситуації. 52% учителів, які обрали відповідь «відповідно до текстового матеріалу, уміщеного в підручниках», зазначили, що завдання учні виконують лише ті, що подані до текстових вправ, а метою визначили реалізацію взаємозв'язку мовної, мовленнєвої й соціокультурної ліній програми. Констатуємо, що текстоцентричний підхід у навчанні СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів більшість учителів реалізують не усвідомлено, а за настановою програми, спеціальної мети, що передбачає усвідомлення учнями словотвірних потенцій тексту і текстотвірних властивостей словотвірних конструкцій перед собою не ставлять.

8. Від чого, на Вашу думку, залежить якість засвоєння учнями закономірностей СС української мови, її одиниць, процесів і явищ, усвідомлення суті їх у мовленні? (обрати не більше 3-х відповідей).

Відповіді: від специфіки уроку (12%); теми уроку (15%); профілю класу (6%); характеристики класу (3%); вікової категорії учнів (11%); матеріалу підручника (8%); мотивації отримувати знання (22%); майстерності вчителя (27%); бажання вчителя навчити, а не лише подати матеріал (23%); вимог програми (31%); етапу уроку (9%); рівня розвитку учня (14%); мети уроку (7%); обраних методів навчання (21%); обраних підходів до навчання (19%); обраних видів робіт (27%). Як бачимо, вчителі усвідомлюють, що навчання СС української мови буде ефективним лише за доцільно обраних підходів,

методів навчання, видів робіт, майстерності вчителя і його бажання навчити, однак значна кількість (31%) вказали, що вимоги програми також мають неабияке значення. У коментарях учителі зазначили, що на уроці, оскільки мають акцентувати увагу на програмових результатах навчання того чи того розділу, теми, не мають часу ще й для навчання СС української мови, тому таку роботу проводять на аспектних уроках під час вивчення будови слова, словотвору, морфології.

9. Чи акцентуєте увагу учнів на словотвірному аспекті під час аудіювання, говоріння, читання, письма? З якою метою?

Відповіді: ні, не прокоментували відповідь (2%); систематично для усвідомлення учнями словоформ у потоці мовлення, диференціації подібних за звучанням словоформ тощо (3%); так, час від часу, коли виникає необхідність пояснити невідомі слова в тексті (27%); у межах програмових вимог, не прокоментували відповідь (27%); так, під час аудіювання, читання для формування вмінь учнів на основі власного досвіду, за відомими словотвірними моделями з'ясовувати значення незнайомих слів у тексті (23%)*; так, під час говоріння, письма для формування в учнів умінь контролювати коректність вибору словотвірних засобів з огляду на конкретну ситуацію (18%)*. Уважаємо, що вчителі, які не залишили коментаря, не зрозуміли питання або ж формально підійшли до відповіді. Інші відповіді засвідчили, що вчителі працюють в означеному напрямі, але в їхній роботі немає системи: чому цей аспект ураховують під час говоріння, письма, однак не враховують під час аудіювання, читання й навпаки? чому, коли роботу здійснюють систематично, увагу звертають лише на словоформи? й ін. (*обрали по два варіанти відповіді).

10. Чи є у Вас власна система навчання словотвору, скерована на розвиток мовлення учнів? Якщо немає, то чи працюєте Ви за чиеюсь авторською системою?

Відповіді: ні, без коментарів щодо іншої авторської системи (87%); так без коментарів щодо власної системи (13%). Частина вчителів, хоча й дали

відповіді на запитання, однак у коментарях зазначили, що не зрозуміли його суті. Ми зробили висновок, що вчителі не мають чіткого уявлення про те, якою має бути ця система, її суть як цілісне явище і спеціально організований процес.

11. Які методи вважаєте дієвими для розвитку мовлення учнів під час навчання словотвірної системи української мови?

Відповіді: когнітивні (11%), інтерактивний (22%), креативні (12%), проблемно-пошукові (11%), наочні (24%), інші (23%). У коментарях реципієнти зазначили, що, на їхню думку, найбільш дієвими є методи вправ, бесіди і роботи з підручником, однак, оскільки їх не було зазначено у варіантах відповідей, обрали інші. Це свідчить про те, що вчителі не поділяють погляди лінгводидактів щодо осучаснення класифікації методів навчання української мови, надають перевагу апробованим практикою, звужують і обмежують можливості вивчення мовного матеріалу, зокрема й словотвірного, на засадах компетентнісного підходу.

12. Які чинники сприяють мовленнєвому розвитку учнів у процесі навчання словотвірної системи української мови? (обрати не більше 2-х відповідей).

Відповіді: інтеграція видів мовленнєвої діяльності (27%); робота із словотвірними словниками (12%); добір лексичного і граматичного матеріалу з урахуванням теми і мети заняття (13%); поступове ускладнення мовних і мовленнєвих завдань (25%); використання на уроках ігрових технологій і дидактичного матеріалу, що сприяє формуванню в учнів інтересу до вивчення словотвірних явищ (29%); урахування «зони» найближчого розвитку (8%); закріплення й усвідомлення засвоєного словотвірного матеріалу в практичній мовленнєвої діяльності (24%). У коментарях учителі зазначили, що визначитися з варіантами відповідей було складно, оскільки всі вони, за своєю суттю, є правильними. Робимо висновок, що вчителі усвідомлюють необхідність такої роботи, однак не мають дієвих рекомендацій щодо можливостей її реального втілення в практику навчання української мови.

Частина з них зазначили, що вважають мовленнєвий розвиток учнів необхідною умовою навчання української мови, зокрема і її СС, однак зізналися, що «загнані у вузькі рамки ЗНО», і максимально орієнтують учнів на засвоєння способів словотворення, а не на розвиток мовлення.

13. Оцініть рівень розвитку мовлення учнів 5–9 класів з погляду словотворення, словотворчості в конкретних ситуаціях спілкування.

Відповіді: високий (12%), достатній (19%), вищий від середнього (29%), середній (34%), низький (6%). Як бачимо, на думку вчителів, переважає середній рівень розвитку мовлення (29%+34%). У коментарях реципієнти зазначили, що таку відповідь обрали з огляду на те, що виконати вправу на визначення твірних основ і способів словотвору, виконати морфемний і словотвірний аналіз слова учні спроможні, однак у власному мовленні в конкретних ситуаціях спілкування вживають словотвірні кальки (утворюють похідні слова за російськими чи інтернаціональними словотвірними моделями); усвідомлено використовують «прості» способи словотворення, оскільки не впевнені в тому, що правильно орфографічно оформлять похідне слово; неусвідомлено порушують словотвірні норми; не використовують виражальних можливостей словотвірних засобів у власних висловленнях тощо.

Результати анкетування засвідчили, що вчителі усвідомлюють існування проблеми мовленнєвого розвитку учнів 5–9 класів в процесі навчання словотвірної системи української мови, однак не ставлять перед собою завдання розв'язати її. Пояснюють це, як правило, завантаженим програмовим матеріалом, тим, що першочерговим завданням є підготовка учнів до зовнішнього незалежного оцінювання, недосконалістю шкільних підручників, однак не вбачають вирішення означеної проблеми шляхом «переформатування» власних поглядів: перегляд відпрацьованих роками методів, засобів і форм навчання; змісту дидактичного й текстового матеріалу; завдань до вправ; підходів до навчання тощо. Уважаємо, що зазначене вище підтверджує необхідність розроблення експериментальної методики

наскрізного навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів.

Наступним кроком дослідження стало *анкетування учнів* 6-х класів (оскільки у 5–6 класах вони вже засвоїли основні відомості з будови слова й словотвору) і 9-х класів (завершальний етап вивчення шкільного курсу української мови) для з'ясування міцності базових словотвірних знань, розуміння ролі їх для розвитку мовлення, вмінь усвідомлено використовувати їх у власній мовленнєвій діяльності. В анкетуванні взяли участь 546 учнів ЗЗСО з українською мовою навчання Дніпропетровської, Житомирської, Запорізької, Київської, Полтавської, Рівненської областей (65% – міських шкіл, 35% – сільських шкіл).

Наводимо запитання, уміщені в анкетах, та отримані відповіді. Частину відповідей учні прокоментували.

6-й клас:

1. Які значущі частини слова ви знаєте?

Відповіді: закінчення, корінь, префікс, суфікс та основу (87%); закінчення, корінь, префікс, суфікс (13%). Робимо висновок, що відомості про значущі частини слова учні засвоюють вповні.

2. Що таке форма слова і спільнокореневі слова? Наведіть приклади слів (по одному).

Відповіді: форми слова відмінні не лексичним, а граматичним значенням (словозміна) (62%); слово змінює форму за допомогою закінчення для зв'язку слів у словосполученні і реченні (38%); спільнокореневі слова – слова, що мають однаковий корінь (82%); слова із спільним коренем, але різним лексичним значенням (18%). Усі учні дали правильні відповіді, хоча подекуди неповні, однак у прикладах на словозміну помилилися у правописі закінчень відмінюваних слів (23%); неправильно визначили в споріднених словах корені, у яких внаслідок різних фонетичних процесів змінився фонемний склад (19%); зарахували до спільнокореневих слова з однозвучними (омонімічними) коренями, які виражають різне значення (22%). Отже,

лінгвістичну теорію учні засвоїли, однак практичні вміння потребують удосконалення.

3. Як пов'язані будова слова і явища уподібнення, спрощення, чергування? Наведіть приклади слів (по одному), у яких відбулися ці явища, визначте значущі частини слова.

Відповіді: ці явища виникають у процесі словозміни й словотворення різних частин мови в префіксах, коренях, суфіксах та закінченнях (43%); ці явища ми опрацьовували під час вивчення фонетики (13%); виникають у вимові, в одних випадках не зафіксовані, в інших зафіксовані на письмі (27%); не можу відповісти на це питання (17%). Як видно, менше ніж половина учнів усвідомлюють зв'язок фонетики, будови слова й словотвору. У наведених прикладах помилилися під час визначення значущих частин слова 26% учнів. Ураховуючи зазначене вище, а також те, що 17% опитаних не змогли відповісти на питання, робимо висновок про те, що відомості з різних розділів учні мають засвоювати в більш тісному взаємозв'язку.

4. Що ви знаєте про словотвір?

Відповіді: розділ науки про мову, який вивчає способи творення слів (29%); процес утворення нових слів (18%); змінювання і творення слів (21%); твірні і похідні слова (19%); способи творення слів (13%). Учні мають уявлення про словотвір, але висловлюють свою думку «короткозоро», неповно, звідси робимо висновок, що теоретичний матеріал учні зачували механічно, тому через певний час їм складно відтворити його.

5. Які способи словотворення вам відомі? Наведіть приклади слів (по одному), утворених відомими вам способами.

Відповіді: префіксальний (100%), суфіксальний (100%), префіксально-суфіксальний (100%), безсуфіксний (13%), основоскладання (100%), основоскладання з суфіксацією (67%), зрощення (11%), усічення основи (19%), аббревіація (100%), перехід слів з однієї частини мови в іншу (83%), переосмислення лексичного значення слова (виникнення омонімів) (5%). Пропонуючи варіанти відповідей, ми навмисне вийшли за межі програми,

оскільки частина вчителів, урахувавши зону найближчого розвитку учнів, пропонують засвоєння й тих способів словотворення, про які не йдеться в шкільних підручниках. Відповіді засвідчили, що зі способами словотворення, принаймні поданими в підручниках, учні ознайомлені вповні. Без особливих труднощів навели приклади слів, утворених префіксальним, суфіксальним, способами творення (100%); слова, утворені префіксально-суфіксальним способом безпідставно сплутують зі спільнокореновими без префіксів (35%); основоскладання й основоскладання з суфіксацією (24%); усічення твірних основ у складноскорочених словах (14%) й ін. З огляду на зазначені помилки вважаємо, що спричинені вони неусвідомленням учнями функцій кожної морфеми, неточного коментування словотвірної структури слів.

6. Як знання про будову слова й словотвір впливають на розширення вашого словникового запасу?

Відповіді: ніяк (13%); збагачують мовлення (18%); дізнаюся більше інформації про слова та їхні форми (21%); поповнюю словниковий запас новими словами (19%); умію утворювати нові слова (6%); зменшилась кількість помилок у моєму мовленні (17%); допомагає у грамотному оформленні висловлень (6%). Констатуємо, що учні усвідомлюють значущість зазначених розділів, однак не вповні розуміють як саме вивчення їх сприяє розвитку словникового запасу. Відповідь «збагачують мовлення», «дізнаюся більше інформації», «поповнюю словниковий запас» свідчать про поверхове розуміння суті запитання. Можливо, учні й усвідомлюють те, що знання про будову слова й словотвір, щонайперше, сприяють урізноманітненню мовлення, збагачують його як новими словами, так і відтінками значень раніше відомих, дають можливість здогадатися про значення невідомого слова в тексті з огляду на значення його складників, дібрати найдоречніші способи творення слів з урахуванням комунікативної ситуації, однак не змогли вдало сформулювати відповідь. Це, на нашу думку, свідчить про не усвідомлене, а, радше, інтуїтивне засвоєння словотвірного матеріалу.

7. Чи допомагають способи словотвору зв'язати слова в реченні?

Речення в тексті? Наведіть приклади.

Відповіді: так (24%); лише слова в реченні (76%). Окремі учні, коментуючи відповідь, зазначили, що речення в тексті пов'язані за змістом і граматично. З огляду на показники робимо висновки, що під час навчання увагу учнів на словотвірних засобах зв'язку слів у реченні зосереджено більше, зв'язку речень у тексті (зокрема за допомогою вживання спільнокореневих слів) – менше.

8. Як впливає на мовлення вміння правильно членувати слова за будовою, визначати способи творення слів?

Відповіді: ніяк (3%); дає можливість швидше будувати висловлення (9%); уникати помилок у мовленні (18%); говорити грамотно (16%); точніше висловлювати свою думку (15%); використовувати в мовленні складні за будовою слова (14%); мовлення стає більш гнучким (9%); мовлення поступово стає багатшим (11%); мовлення стає красивим і виразним (5%). Однак ми не зафіксували відповідей, у яких учні зазначили, що означені вміння дають можливість краще *зрозуміти* зміст почутого / прочитаного усного / письмового тексту, усвідомити значення невідомих слів з оперттям лише на значення їхніх частин.

9. Чи вважаєте ви власне мовлення бездоганним?

Відповіді: так (1%); ні (4%); прагну цього досягти (16%); ні, бо ні в кого мовлення не буває бездоганним (18%); складно визначитися (19%); залежить від місця перебування (вдома / в школі / в соцмережах й ін.) (14%); письмове – так, усне – ні (13%); підготовлене – так, спонтанне – ні (15%).

10. Чи хотіли б покращити свої вміння вільно оперувати в мовленні словами та їхніми складниками, словотвірними засобами, щоб утворювати речення, які точно віддзеркалюють ваші думки в конкретних ситуаціях спілкування? Поясніть відповідь.

Відповіді: ні, не прокоментували відповідь (2%); так, це покращило б результати навчання (24%); так, це сприяло б впевненому поведженню в різних життєвих ситуаціях (42%); так, якщо це не потребує додаткового часу

для занять (13%); так, це стане в нагоді у майбутній професії (7%); так, це покращить шанси в досягненні бажаного (12%). Як видно, більшість учнів бажають вдосконалити власне мовлення, зокрема й на рівні словотворення, з метою успішної комунікації задля досягнення прагматичної мети.

9-й клас:

1. Які способи словотворення вам відомі? Наведіть приклади слів (по одному), утворених відомими вам способами.

Відповіді (як і в анкеті для учнів 6-го класу, пропонуючи варіанти відповідей ми вийшли за межі способів словотворення, визначених програмою): префіксальний (100%), суфіксальний (100%), префіксально-суфіксальний (100%), безсуфіксний (10%), основоскладання (100%), основоскладання з суфіксацією (71%), зрощення (9%), усічення основи (17%), аббревіація (100%), перехід слів з однієї частини мови в іншу (87%), переосмислення лексичного значення слова (виникнення омонімів) (7%). Дев'ятикласники, як і шестикласники: безпомилково навели приклади слів, утворених префіксальним, суфіксальним способами творення (100%); сплутують слова, утворені префіксально-суфіксальним способом, і спільнокореневі без префіксів (33%); основоскладання й основоскладання з суфіксацією (26%); усічення твірних основ у складноскорочених словах (12%) й ін. Суттєвих змін щодо практичного оволодіння учнями способами словотворення протягом навчання в 7–9-х класах не ми не зафіксували.

2. Як часто у процесі вивчення української мови ви звертали увагу на словотвірні явища?

Відповіді: систематично (8%); під час вивчення словотвору й морфології (37%); не пам'ятаю (18%); коли це вимагали в завданнях до вправи (28%); на вимогу вчителя (7%). Відповіді свідчать про те, що учні не простежують зв'язків між вивченням словотвору й інших мовних рівнів. Отже, увага на цьому аспектові зацентрована епізодично.

3. Як часто на уроках української мови ви працювали з морфемними і словотвірними словниками? Чи корисною була така робота?

Відповіді: не працювали (4%); систематично (8%); під час вивчення словотвору (17%); коли це вимагалось у завданнях до вправи (32%); на вимогу вчителя (11%); коли потрібно було з'ясувати значення слова (4%); коли складно було з'ясувати процес творення якогось слова (24%). Фіксуємо, що 4% учнів не працювали (або ж, на нашу думку, працювали так рідко, що забули про це) з означеними словниками, 4% неуважно прочитали запитання або ж сплутують суть словотвірного й тлумачного словників. З урахуванням інших відповідей робимо висновок, що учні знають про існування морфемного й словотвірного словників, однак використовують їх нечасто, переважно у випадках, коли цього вимагає завдання до вправи.

4. Як часто ви спостерігали за словотвірними явищами у текстах? У чужому і власному мовленні?

Відповіді: на вимогу вчителя (12%); спостерігали під час вивчення будови слова й словотвору (37%); спостерігали переважно в окремих словах і словосполученнях, без тексту (8%); спостерігали за спільнокореновими словами в тексті (21%); коли потрібно було з'ясувати, з якою метою автор тексту використав той чи той спосіб творення слова (14%); коли потрібно визначити стилістичні особливості тексту (8%). Результати свідчать про те, що учні вивчають словотвірні явища з опертям на текст, однак, на нашу думку, після вивчення будови слова й словотвору таку роботу або припиняють, або здійснюють епізодично й у вузькому аспекті.

5. Чи розумієте Ви вислів «словотвірна зв'язність тексту» і як?

Відповіді: не розумію (6%); послідовність спільнокоренових слів у тексті (22%); слова у реченні поєднуються за змістом і граматично, таким чином «зв'язують» слова в реченні і речення в тексті (29%); наявність слів, які забезпечують зв'язність тексту (23%); сукупність слів з однаковими словотвірними засобами в тексті (20%). 29 % правильно усвідомлюють суть словотвірної зв'язності, окресливши своїми словами (інтуїтивно, оскільки означене поняття шкільною програмою не передбачене) три рівні словотвірної зв'язності (горизонтальний (послідовність слів), вертикальний (наявність

спільнокореневих чи різнокореневих, однак семантично близьких слів у тексті) й інтегрований (перетин горизонтальних і вертикальних словотвірних зв'язків через єдність їхніх компонентів); 22% розуміють її вузько, лише як наявність у тексті споріднених слів, інші або не розуміють, або ж неправильно тлумачать.

6. Який стилістичний потенціал мають словотвірні засоби?

Відповіді: стилістичний потенціал має незначна кількість словотвірних засобів, більшість не прив'язані до певного стилю (20%); якщо уміло їх використовувати, то можна надати висловленню експресивності, емоційності (28%); дають можливість зробити текст оригінальним, авторським, не схожим на інші (19%); за допомогою словотвірних засобів можна надати слову нового значення чи відтінку й таким чином змінити його стилістичне забарвлення (17%); дають можливість автору передати свої почуття й ставлення до того, про що йдеться (16%). Загалом відповіді свідчать, що учні усвідомлюють роль словотвірних засобів у досягненні певного стилістичного ефекту.

7. Чи впливають словотвірні засоби на досягнення мети висловлення? Як саме? Наведіть приклади.

Відповіді: так, оскільки допомагають: правильно побудувати висловлення (16%); висловлюватися легко, красиво (15%); послідовно, логічно пов'язано і обґрунтовано оформлювати думки (10%); загострити увагу на важливих деталях, показати їх значущість (18%); більш точно і зрозуміло висловлювати думки і почуття (15%); знайти не лише точний засіб для висловлення своєї думки, але і найбільш доречний для певного випадку (19%); більш переконливо обґрунтувати свою точку зору (7%). Отже, учні усвідомлюють значення словотвірних засобів у досягненні комунікативної мети, однак наведені приклади свідчать про те, що в мовленні використовують обмежений арсенал їх. Більшість наведених прикладів ілюстрували певне прохання чи переконання й частина слів були унаочнені суфіксами здрібності чи збільшеності (69%), 20% опитаних навели непереконливі приклади, лише 11% використали способи осново- і словоскладання,

запозичені префікси (анти-, екстра- й ін.), суфікси (-ізм, -ство й ін.), проілюструвавши науковий стиль мовлення.

8. Чи відчуваєте ви труднощі словотвірного характеру в процесі створення власних висловлень?

Відповіді: ні (38%); інколи (22%); в усному мовленні ні, в писемному – так, оскільки не впевнений в тому, що напишу без помилок (27%); залежить від ситуації (вдома / в школі / з друзями) (20%); ці труднощі полягають в доборі слів для висловлення (20%). Як видно, значна частина учнів усвідомлюють, що засвоєння лінгвістичної теорії і вміння виконати вправу не забезпечують автоматичного перенесення знань і вмінь на мовленнєвий рівень.

9. Чи вважаєте ви своє мовлення бездоганним?

Відповіді: так, не прокоментували відповідь (1%); ні, не прокоментували відповідь (13%); вважаю, що так (9%); ні, бо за певних обставин мені складно побудувати зв'язне висловлення (12%); не можу з упевненістю стверджувати (18%); бездоганним є письмове мовлення, бо маю час подумати, в усному помиляюся (17%); універсально-бездоганного мовлення не буває, тому моє залежить від того, з ким я спілкуюся (18%); намагаюся за цим слідкувати, однак час від часу помиляюся (12%).

10. Чи хотіли б покращити свої вміння вільно оперувати в мовленні словами та складниками їх, словотвірними засобами, щоб утворювати речення, які точно віддзеркалюють ваші думки в конкретних ситуаціях спілкування?

Відповіді: ні, не прокоментували відповідь (3%); так, це дало б мені можливість успішніше навчатися (21%); це полегшило б спілкування з однолітками й дорослими (38%); це розвинуло б уміння писати й переказувати тексти, характеризувати героїв творів (17%); це стане в нагоді в майбутній професії (9%); це розвинуло б уміння відстоювати свої погляди (12%). Як видно, мотиви для вдосконалення мовлення в учнів різні, однак всі розуміють, що рівень МР так чи так впливає на досягнення комунікативно-прагматичної

мети.

Анкетування шестикласників і дев'ятикласників уможливило дійти таких висновків: загалом словотвірні процеси учні розуміють як поєднання низки морфем у різних варіаціях, що дає можливість правильно утворювати слова відповідно до національної специфіки української мови і граматично правильно поєднувати їх у реченні, однак роль у мовленні розуміють на інтуїтивно-імітативному рівні, що, відповідно, призводить до помилок. Для усвідомленого ж використання засобів СС української мови в мовленні, на нашу думку, учні мають засвоювати їх у зіставно-практичному аспекті на прикладі висловлення / тексту з огляду на комунікативну ситуацію, як-от: висловлення → неправильно → правильно: гарно → краще → ще краще → найкраще.

Результати анкетного опитування вчителів української мови й учнів 6-х і 9-х класів засвідчили існування означеної проблеми й підтвердили доцільність створення експериментальної методики.

3.4. Критерії та показники рівнів сформованості словотвірних умінь учнів 5–9 класів закладів загальної середньої освіти

Наступним етапом дослідження стало з'ясування того, наскільки практика навчання СС української мови в ЗЗСО II ступеня забезпечує формування вмінь і навичок учнів, без яких неможлива інтелектуальна діяльність в цілому і навчання в школі, зокрема: грамотно висловлювати думки й почуття в усній і писемній формах, обираючи найбільш точні мовні засоби, зокрема й словотвірні; безпомилково будувати речення, пов'язувати їх у тексті; дотримуватися логічних зв'язків; обґрунтовувати власні судження. З цією *метою* був проведений зрізовий контроль якості знань учнів 6-х класів (після завершення систематичного курсу будови слова (5 клас) і словотвору (6 клас)) і 9-х класів (після завершального етапу вивчення шкільного курсу української мови). Такий контроль передбачав, передусім, опертя на критерії

оцінювання навчальних досягнень учнів. Під час розроблення їх ми: 1) врахували вимоги Державного стандарту й чинних програм з української мови, що визначають зміст як навчання, так і контролю; 2) до оцінювання словотвірних знань, умінь і навичок підійшли комплексно з урахуванням мовної, мовленнєвої, діяльнісної, прагматичної компетентностей як складників комунікативної. З огляду на вищезазначене ми виокремили й конкретизували комплексні критерії – когнітивно-нормативний, діялісно-нормативний, комунікативно-прагматичний, – кожний з яких визначав два показники – словотвірний і мовленнєвий, – та увідповіднили їх групам словотвірних умінь: словотвірно-мовні, словотвірні умовно-мовленнєві, словотвірно-комунікативні.

За **когнітивно-нормативним** критерієм визначено рівні знань теоретичного матеріалу (будова слова й словотвір) відповідно до змісту програми; усвідомлення зв'язку словотвору з іншими мовними рівнями; сформованості вмінь оперувати основними словотвірними морфемами у процесі словозміни й словотворення (за аналогією і самостійно); розпізнавати їх в рецептивних й відтворювати в продуктивних видах МД без урахування конкретної ситуації спілкування (табл. 3.2).

За **діялісно-нормативним** визначено рівні сформованості вмінь досліджувати, упорядковувати, аналізувати, критично оцінювати морфемні й словотвірні явища, помічати та коригувати порушення словотвірних норм в мовленні (зокрема порушення творення граматичних форм, викривлення морфемної будови слова, неправильне творення (діє)відмінюваних слів й ін.); редагувати тексти, що містять такі помилки (табл. 3.3).

За **комунікативно-прагматичним** визначено рівні сформованості вмінь учнів декодувати зміст висловлення, мету та інтенції автора з опертям на контекст і словотвірні засоби, що мають прагматичний потенціал (під час читання, аудіювання); кодувати зміст висловлення, власну мету та інтенції з використанням словотвірних засобів, що мають прагматичний потенціал (під час говоріння, письма) в конкретних умовах комунікації (табл. 3.4).

Таблиця 3.2

Показники сформованості комплексних словотвірних умінь учнів 5–9 класів за когнітивно-нормативним критерієм

Критерій	Показники		Уміння				
	словотвірний (С)	<p>усвідомлює значення морфем як мінімальної значущої частини слова (С₁); типів морфем в українській мові: а) кореневих, словотвірних, формотвірних морфем як одиниць з різним значенням (С₂); б) префіксів і суфіксів як словотвірних морфем, що різняться місцем стосовно до кореня (С₃); в) суфіксів і закінчень як формотвірних морфем – носіїв граматичних значень (С₄); ототожнення в одній морфемі різних фонетичних комплексів звуків на основі знань про чергування голосних і приголосних (С₅); спільнокореневих (споріднених) слів і слів з однаковою морфемною структурою(С₆); орфографічних правил, що регулюють правопис складників слова (С₇); основи слова як носія лексичного значення (С₈); принципів морфемного членування (С₉); твірних і похідних основ (С₁₀); твірних основ як формально-семантичної бази для творення похідних слів (С₁₁); основних способів словотворення; способів творення окремих частин мови (С₁₂); засобів вираження синтаксичних зв'язків у реченні на рівні форм слова (С₁₃); словотвірних відношень в тексті (С₁₄); стилістичного застосування словотвірних засобів (С₁₅).</p>					
Когнітивно-нормативний (КН)	мовленнєвий (М)	<table border="1"> <thead> <tr> <th align="center" data-bbox="624 1120 946 1189">на рівні сприймання мовлення (СМ)</th> <th align="center" data-bbox="946 1120 1273 1189">на рівні породження мовлення (ПМ)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="624 1189 946 2038"> <p>а) утримує в пам'яті значні за обсягом морфемні послідовності (СМ₁); б) розпізнає: морфемну (морфемно-орфоепічну, морфемно-орфографічну) правильність оформлення висловлення з урахуванням чергування голосних і приголосних звуків при словотворенні і словозміні (СМ₂); корені слів, афікси, словотвірні моделі з опертям на їхні значення (СМ₃); в) розуміє чуттєві уявлення і поняття мовця про предмет мовлення на основі встановлення взаємозв'язку (формо- і словотвірного) між словами в реченні / тексті (СМ₄).</p> </td> <td data-bbox="946 1189 1273 2038"> <p>правильно добирає, структурує і відтворює в мовленні: а) морфемну (морфемно-орфоепічну, морфемно-орфографічну) програму висловлення з урахуванням чергування голосних і приголосних звуків при словотворенні і словозміні (ПМ₁); б) слова за відповідними словотвірними моделями з урахуванням значень їхніх складників (ПМ₂); в) слова в реченні / тексті у взаємозв'язку (формо- і словотвірному) відповідно до власних чуттєвих уявлень і понять про предмет мовлення (ПМ₃).</p> </td> </tr> </tbody> </table>	на рівні сприймання мовлення (СМ)	на рівні породження мовлення (ПМ)	<p>а) утримує в пам'яті значні за обсягом морфемні послідовності (СМ₁); б) розпізнає: морфемну (морфемно-орфоепічну, морфемно-орфографічну) правильність оформлення висловлення з урахуванням чергування голосних і приголосних звуків при словотворенні і словозміні (СМ₂); корені слів, афікси, словотвірні моделі з опертям на їхні значення (СМ₃); в) розуміє чуттєві уявлення і поняття мовця про предмет мовлення на основі встановлення взаємозв'язку (формо- і словотвірного) між словами в реченні / тексті (СМ₄).</p>	<p>правильно добирає, структурує і відтворює в мовленні: а) морфемну (морфемно-орфоепічну, морфемно-орфографічну) програму висловлення з урахуванням чергування голосних і приголосних звуків при словотворенні і словозміні (ПМ₁); б) слова за відповідними словотвірними моделями з урахуванням значень їхніх складників (ПМ₂); в) слова в реченні / тексті у взаємозв'язку (формо- і словотвірному) відповідно до власних чуттєвих уявлень і понять про предмет мовлення (ПМ₃).</p>	словотвірно-мовні
на рівні сприймання мовлення (СМ)	на рівні породження мовлення (ПМ)						
<p>а) утримує в пам'яті значні за обсягом морфемні послідовності (СМ₁); б) розпізнає: морфемну (морфемно-орфоепічну, морфемно-орфографічну) правильність оформлення висловлення з урахуванням чергування голосних і приголосних звуків при словотворенні і словозміні (СМ₂); корені слів, афікси, словотвірні моделі з опертям на їхні значення (СМ₃); в) розуміє чуттєві уявлення і поняття мовця про предмет мовлення на основі встановлення взаємозв'язку (формо- і словотвірного) між словами в реченні / тексті (СМ₄).</p>	<p>правильно добирає, структурує і відтворює в мовленні: а) морфемну (морфемно-орфоепічну, морфемно-орфографічну) програму висловлення з урахуванням чергування голосних і приголосних звуків при словотворенні і словозміні (ПМ₁); б) слова за відповідними словотвірними моделями з урахуванням значень їхніх складників (ПМ₂); в) слова в реченні / тексті у взаємозв'язку (формо- і словотвірному) відповідно до власних чуттєвих уявлень і понять про предмет мовлення (ПМ₃).</p>						

Таблиця 3.3

Показники сформованості комплексних словотвірних умінь учнів 5–9 класів за діяльнісно-нормативним критерієм

Критерій	Показники		Уміння				
	словотвірний (С)	<p>виокремлює у слові закінчення, корінь, префікс, суфікс та основу (С₁); розрізняє форми слова і спільнокореневі слова (С₂); різні типи морфем (С₃); розчленовує слово на морфеми (С₄); визначає значення в слові морфем різних типів (С₅); знаходить їх у слові, правильно проводить зміни (С₆); визначає спосіб творення відомих слів, а також поетичних неологізмів (С₇); уміє самостійно утворювати нові слова вивченими способами (С₈); знаходить і пояснює вивчені орфограми в словах (С₉); знаходить і виправляє орфографічні помилки на вивчені правила (С₁₀); вміє користуватися словотвірним та орфографічним словниками (С₁₁); утворює і вживає складноскорочені слова у власному мовленні, правильно узгоджуючи їх із прикметниками та дієсловами (С₁₂); правильно пише і вимовляє складні і складноскорочені слова (С₁₃); складає речення зі словами, що перейшли з однієї частини мови в іншу, а також висловлення на певну соціокультурну тему, звертаючи особливу увагу на забезпечення зв'язності тексту (С₁₄); редагує тексти, усуваючи недоліки у їх будові, а також у стилістичному використанні засобів словотвору (С₁₅).</p>					
Діяльнісно-нормативний (ДН)	мовленнєвий (М)	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th data-bbox="608 994 927 1048" style="text-align: center;">на рівні сприймання мовлення (СМ)</th> <th data-bbox="927 994 1291 1048" style="text-align: center;">на рівні породження мовлення (ПМ)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="608 1048 927 2063"> <p>розуміє: а) номінативне і граматичне значення слів твірних і похідних, що належать до різних частин мови, з опертям на морфологічну структуру й значення словотвірної моделі (іменники-назви людей за національністю і територіальною ознакою, іменники-назви самиць тварин чи птахів; прикметники зі значенням приналежності до географічного об'єкта чи місця діяльності людини й ін.) (СМ₁); б) частиномовну приналежність і значення невідомих слів з опертям на морфологічну структуру й значення словотвірної моделі (СМ₂); в) значення словотвірних афіксів в контексті (контекстно-незалежних і контекстно-залежних) (СМ₃); г) стилістичне значення словотвірних засобів (СМ₄).</p> </td> <td data-bbox="927 1048 1291 2063"> <p>свідомо: а) відтворює в мовленні твірні й похідні слова, що належать до різних частин мови, з точним віддзеркаленням їхнього номінативного і граматичного значення з урахуванням морфологічної структури й значення словотвірної моделі (іменники-назви людей за національністю і територіальною ознакою, іменники-назви самиць тварин чи птахів; прикметники зі значенням приналежності до географічного об'єкта чи місця діяльності людини й ін.) (ПМ₁); б) утворює нові слова (новотвори) з опертям на морфологічну структуру й значення словотвірних моделей слів, що належать до різних частин мови (ПМ₂); в) послуговується синонімічними афіксами з урахуванням структурно-семантичного контексту (ПМ₃); г) використовує словотвірні одиниці з метою досягнення певного стилістичного ефекту (ПМ₄).</p> </td> </tr> </tbody> </table>	на рівні сприймання мовлення (СМ)	на рівні породження мовлення (ПМ)	<p>розуміє: а) номінативне і граматичне значення слів твірних і похідних, що належать до різних частин мови, з опертям на морфологічну структуру й значення словотвірної моделі (іменники-назви людей за національністю і територіальною ознакою, іменники-назви самиць тварин чи птахів; прикметники зі значенням приналежності до географічного об'єкта чи місця діяльності людини й ін.) (СМ₁); б) частиномовну приналежність і значення невідомих слів з опертям на морфологічну структуру й значення словотвірної моделі (СМ₂); в) значення словотвірних афіксів в контексті (контекстно-незалежних і контекстно-залежних) (СМ₃); г) стилістичне значення словотвірних засобів (СМ₄).</p>	<p>свідомо: а) відтворює в мовленні твірні й похідні слова, що належать до різних частин мови, з точним віддзеркаленням їхнього номінативного і граматичного значення з урахуванням морфологічної структури й значення словотвірної моделі (іменники-назви людей за національністю і територіальною ознакою, іменники-назви самиць тварин чи птахів; прикметники зі значенням приналежності до географічного об'єкта чи місця діяльності людини й ін.) (ПМ₁); б) утворює нові слова (новотвори) з опертям на морфологічну структуру й значення словотвірних моделей слів, що належать до різних частин мови (ПМ₂); в) послуговується синонімічними афіксами з урахуванням структурно-семантичного контексту (ПМ₃); г) використовує словотвірні одиниці з метою досягнення певного стилістичного ефекту (ПМ₄).</p>	словотвірні умовно-мовленнєві
на рівні сприймання мовлення (СМ)	на рівні породження мовлення (ПМ)						
<p>розуміє: а) номінативне і граматичне значення слів твірних і похідних, що належать до різних частин мови, з опертям на морфологічну структуру й значення словотвірної моделі (іменники-назви людей за національністю і територіальною ознакою, іменники-назви самиць тварин чи птахів; прикметники зі значенням приналежності до географічного об'єкта чи місця діяльності людини й ін.) (СМ₁); б) частиномовну приналежність і значення невідомих слів з опертям на морфологічну структуру й значення словотвірної моделі (СМ₂); в) значення словотвірних афіксів в контексті (контекстно-незалежних і контекстно-залежних) (СМ₃); г) стилістичне значення словотвірних засобів (СМ₄).</p>	<p>свідомо: а) відтворює в мовленні твірні й похідні слова, що належать до різних частин мови, з точним віддзеркаленням їхнього номінативного і граматичного значення з урахуванням морфологічної структури й значення словотвірної моделі (іменники-назви людей за національністю і територіальною ознакою, іменники-назви самиць тварин чи птахів; прикметники зі значенням приналежності до географічного об'єкта чи місця діяльності людини й ін.) (ПМ₁); б) утворює нові слова (новотвори) з опертям на морфологічну структуру й значення словотвірних моделей слів, що належать до різних частин мови (ПМ₂); в) послуговується синонімічними афіксами з урахуванням структурно-семантичного контексту (ПМ₃); г) використовує словотвірні одиниці з метою досягнення певного стилістичного ефекту (ПМ₄).</p>						

Таблиця 3.4

Показники сформованості комплексних словотвірних умінь учнів 5–9 класів за комунікативно-прагматичним критерієм

Критерій	Показники		Уміння	
<p align="center">Комунікативно-прагматичний (КП)</p>	<p align="center">словотвірний (С)</p>	<p>з урахуванням комунікативно-прагматичної спрямованості тексту процес декодування й кодування інформації здійснює з опертям на словотвірні норми: <i>мовні</i> (епінорми – власне норми кодифікованої літературної мови) (С₁); <i>мовленнєві</i> (квазінорми – елементи ідіолектів (С₂); топонорми – норми властиві локальним варіантам літературної мови (С₃); стратонорми – норми соціолектів чи мов для спеціальних цілей, які містять підмови наукові, технічні, економічні, суспільно-політичні) (С₄)).</p>		<p align="center">словотвірно-комунікативні</p>
	<p align="center">мовленнєвий (М)</p>	<p align="center">на рівні сприймання мовлення (СМ)</p> <p>декодує інформацію, що сприймається, у взаємодії трьох рівнів комунікації – вербально-семантичного, когнітивного і прагматичного: розуміє як семантика твірного слова впливає на прагматичне маркування похідних (СМ₁); усвідомлює прагматичний аспект семантики похідних слів та новотворів у тексті, зокрема з опертям на словотвірні засоби декодує емоційний стан мовця і взаємин зі співрозмовником (СМ₂); позитивне / негативне ставлення мовця до предметів, явищ реальної дійсності (СМ₃); асоціативні уявлення про предмет мовлення (СМ₄); іронію, сарказм, агресію до співрозмовника чи предмета мовлення (СМ₅); апеляцію до почуттів співрозмовника (СМ₆); стереотипи практичної поведінки і мисленневих стратегій у процесі об'єктивного і суб'єктивного аргументування (під час міркування, доведення, судження, переконання) (СМ₇); рефлексію мовця, її предмет тощо (СМ₈).</p>	<p align="center">на рівні породження мовлення (ПМ)</p> <p>кодує висловлену інформацію у взаємодії трьох рівнів комунікації – вербально-семантичного, когнітивного і прагматичного: ураховує як семантика твірного слова впливає на прагматичне маркування похідних (ПМ₁); прагматичний аспект семантики похідних слів та новотворів у тексті, зокрема за допомогою словотвірних засобів кодує власний емоційний стан і ставлення до співрозмовника (ПМ₂); позитивне / негативне ставлення до предметів, явищ реальної дійсності (ПМ₃); асоціативні уявлення про предмет мовлення (ПМ₄); іронію, сарказм, агресію до співрозмовника чи предмета мовлення (ПМ₅); апеляцію до почуттів співрозмовника (ПМ₆); стереотипи практичної поведінки і мисленневих стратегій у процесі об'єктивного і суб'єктивного аргументування (під час міркування, доведення, судження, переконання) (ПМ₇); рефлексію, її предмет тощо (ПМ₈).</p>	

З опертям на вищезазначені критерії ми виокремили й схарактеризували чотири *рівні сформованості* комплексних словотвірних умінь учнів 5–9 класів – високий, достатній, середній, низький – та увідповіднили їх вимогам оцінювання успішності навчання за дванадцятибальною системою, відображеною в чинних програмах з української мови (табл. 3.5).

Таблиця 3.5

**Рівні сформованості словотвірних умінь учнів 5–9 класів
в аспекті розвитку їхнього мовлення за критеріями**

Критерії		Рівні								
Показники		Вимоги до оцінювання								
КН	С	C ₁ –C ₁₅	Високий	12 балів: учень повністю засвоїв теоретичний матеріал, вільно володіє термінологією, встановлює міжрівневі зв'язки; наводить приклади і коментує їх; робить висновки, правильно й самостійно виконує всі завдання; знання учня є системними, їх застосування – творчим;	Достатній	9 балів: добре володіє навчальним матеріалом, правильно виконує завдання з незначною сторонньою допомогою, визначення словотвірних явищ і понять бездоганні, рівень мовленнєвої культури задовільний, хоча у висловленнях трапляються 1–2 мовленнєві помилки;	Середній	6 балів: неточно тлумачить окремі словотвірні явища; може навести окремі завчені приклади, проте не завжди точно; систематично припускається помилок у творенні слів непродуктивними способами; до 5-ох помилок (словотвірних і мовленнєвих в сумі);	Низький	3 бали має епізодичні знання зі словотвору, сплутує словотвірні факти; неправильно виконує 70% завдань; не може навести приклади, прокоментувати їх;
	М	СМ ₁ –СМ ₄ ; ПМ ₁ –ПМ ₃		11 балів: учень має рівень, як для оцінки «12» балів, однак йому не завжди властивий досвід творчої діяльності;		8 балів: учень має рівень, як для оцінки «9» балів, однак інколи помиляється в коментарі складних словотвірних явищ, робить не більше 3-ох помилок у виконанні всіх видів роботи;		5 балів: учень має рівень, як для оцінки «6» балів, систематично припускається помилок у творенні слів продуктивними і непродуктивними способами; до 7-ох помилок (словотвірних і мовленнєвих в сумі);		2 бали учень має рівень, як для оцінки «3» бали, відповіді є фрагментарними, характеризують початкове уявлення про словотвірні явища;
ДН	С	C ₁ –C ₁₅	Високий	10 балів: учень має рівень, як для оцінки «11» балів, припускається незначних помилок, що не впливають концептуально на рівень словотвірних знань, умінь і навичок.	Достатній	7 балів: учень має рівень, як для оцінки «8» балів, проблеми з усвідомленням системних зв'язків, коментарем явищ, припускається окремих стилістичних мовленнєвих неточностей у відповідях.	Середній	4 бали: учень має рівень, як для оцінки «5» балів, кількість неправильно виконаних завдань перевищує 50%.	Низький	1 бал учень має рівень, як для оцінки «2» бали, не може пояснити жодного словотвірного явища, охарактеризувати словотвірні одиниці, будь-які завдання викликають серйозні труднощі; припускається більше 15-ох помилок різного характеру (словотвірних і мовленнєвих).
	М	СМ ₁ –СМ ₈ ; ПМ ₁ –ПМ ₈								
КП	С	C ₁ –C ₄	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	М	СМ ₁ –СМ ₈ ; ПМ ₁ –ПМ ₈								

Для з'ясування рівнів сформованості комплексних словотвірних умінь учнів 5–9 класів було проведено передекспериментальний діагностувальний зріз знань. **Зрізові роботи** для учнів **6-х класів** містили 12 завдань.

Перші три були скеровані на виявлення рівня сформованості знань про структуру слова, словотвірні одиниці української мови, способи словотворення.

Під час виконання **завдання 1** учні визначали в словах словотвірні засоби, позначали схематично значущі частини слова, пояснювали, якого значення вони надають словам, указували спосіб словотворення: *мушка, суцвіття, коточок, зеленуватий, величний, передранковий, побоюватися, комедіантство, черговий, минуле, вісімсот, перекотиполе, бігом, згори, по-материнському, уважненько, держадміністрація, МОЗ, МАН, квадроцикл, реанімобіль.*

Завдання 2 спонукало учнів, зіставивши пари слів, визначити кореневі морфеми, указати причини їхніх звукових відмінностей: *текти – потоки; схід – сходити; чотири – четвертий; крути – кручу; допомогти – допоможу; подруга – подрузі; везти – возити – віз; сон – сну; їздити – приїжджати; вузький – вужчий; ріка – річка – ріці – заріччя; порох – припорошений – у поросі.*

Завдання 3 передбачало відновлення учнями словотвірних пар, позначення твірних основ та словотвірних засобів у похідних словах, пояснення їхнього значення: ... → *білити*; ... → *мудрість*; ... → *ноша*; ... → *вовчий*; ... → *доповідач*; ... → *вичитати*; ... → *новинка*; ... → *обновка*; ... → *вихід*; ... → *басовито*; ... → *світловідбивач*; ... → *перебігання*.

Наступні шість завдань були скеровані на з'ясування рівнів умінь аналізувати структуру похідного слова, синтезувати значення похідного слова з опертям на його частини, утворювати слова за моделями, утворювати слова з опертям на словотвірно прогнозоване тлумачення.

У **завданні 4** учням було запропоновано визначити склад п'яти похідних слів, виокремити значущі частини їх: *новонароджений, бездоріжжя, метеослужба, радісінський, автостоянка*.

У **завданні 5** необхідно було визначити, чи в усіх словах префікс є словотвірним засобом. Окремо виписати слова, утворені префіксально, дібравши до них твірні слова, у яких префікс словотвірної функції не виконує: *складати, складальний, зіставлення, здатися, вчитати, виріб, об'єднати, зношеність, дезактивація, проїзний, перехід, здешевлений, міжрегіональний, переклад, склад, розподілити, розв'язка*.

Під час виконання **завдання 6** учні тлумачили похідні слова, демонструючи усвідомлення словотвірної мотивації їх: *дбайливий (який дбає, піклується про когось чи щось), читач (той, хто читає, хто зайнятий читанням яких-небудь творів; відвідувач бібліотеки), кияни (мешканці Києва), мирити (встановлювати мирні стосунки між ким-небудь), милозвучний (приємний для слуху; милує слух), рукодільниця (жінка, яка займається рукоділлям), як-небудь (якимсь чином, способом; так чи інакше; погано, недбало, абияк)*.

У **завданні 7** учням пропонували дібрати й записати слова із суфіксом *-ець*, що надавав би словам таких значень: назва людини за родом заняття; за властивостями, якостями; за місцем проживання, за національністю; назви істоти за біологічною статтю; назви предмета; зменшено-пестливого значення.

У **завданні 8** учні мали утворити нові слова (оказіоналізми) за такими словотвірними моделями: «іменник + іменник»; «іменник» + «прикметник»; «прикметник + іменник»; «прислівник + дієслово»; «іменник» + «дієслово».

Завдання 9 передбачало добір похідних слів, що відповідають тлумаченням, які містять словотвірний компонент: *сповнений активної діяльності → ...; дитина дошкільного віку → ...; який міститься, розташовується на березі, поблизу, вздовж берега → ...; працювати вчителем → ...; як в українців, за звичаєм українців → ...; час, період тривалістю сто років → ...*

Завдання 10–12 мали на меті виявити рівні сформованості словотвірних умінь учнів у різних видах мовленнєвої діяльності.

Завдання 10 було скероване на з'ясування рівнів сформованості вмінь учнів декодувати значення похідних слів з опертям на контекст. Учні мали прочитати текст й пояснити лексичне, словотвірне і текстотвірне значення слів, позначених темним курсивом:

Дощовик

Сьогодні знову *хлющ*. Несподівано, зненацька. Прогнози *віщували* сонце, а тут – він. *Прямолінійно* – з неба. Ніхто не чекав. Ніхто не бажав. А він прийшов. Потоки прозорої небесної води вмивали вулиці й дороги. Дахи будинків радісно виблискували в золотому промінні. Калюжі *пристрасно* фотографували блакитно-сіру вись, а перехожі усміхалися з-під кольорових парасольок, граційно витанцьовуючи поміж краплин. Місто потопало в обіймах *семиколірної* веселки. На лаві біля фонтану непомітно сидів дідусь під старенькою парасолею. Усміхнений. Дощ рясно поливав усіх на щастя! Аж раптом припинив. Несподівано, зненацька. Обережно заховавши барвисту веселку до кишені старого плаща, *Дощовик* тихо покинув місто. Залишаючи по собі прозорі *сліди-калюжі* на асфальті (Слава Світова).

Завдання 11 було скероване на з'ясування рівнів сформованості вмінь учнів уживати похідні слова в мовленні. Вони мали вибрати слова з довідки й увести їх до тексту, поставивши в потрібній формі.

Повітря в ... лісі якесь особливе. Пахне грибами, ... грушами, м'ятою, смородиною, сосною ... і ще чимось таким ..., що дихаєш і на надихаєшся. Цілісінький день можна блукати, і не втомишся.

Звідкись вітерець ... духмяний аромат суниць. Повернув на суничні пахощі, спустився з горбка й опинився на маленькій галяві, геть усіяній суничками.

Початок жовтня був на диво теплим. І трапиться ж таке: обмануті ... суниці посеред лісу знову зацвіли. Серед зелених листочків біліли ніжні квіточки. А там, де галявину сонечко ... більше, можна було збирати ще один урожай. Мабуть, з усього лісу злетілися на привабливий медовий запах жовті оси. Кружляють ..., сідають на ягоди, ласують солодким суничним соком.

Скільки сходяв лісових стежок, а суниці, що дозріли восени, ... уперше (В. Приходько).

Довідка: осінній, стиглі, хвоя, приємний, принести, тепло, зігрівати, рій, побачити.

Завдання 12 передбачало з'ясування рівнів сформованості вмінь декодувати й кодувати інформацію, зокрема за допомогою словотвірних засобів, відповідно до комунікативної ситуації. Учні мали заповнити пропуски в репліках діалогу та доповнити його власною реплікою про омріяний фах.

Учитель: – Сьогодні ми продовжимо говорити про професії. Ви подумали про те, ким мрієте стати? Хто розпочне?

Іван: – Я!

Учитель: – Будь ласка, Іванку.

Іван: – Я мрію стати ..., відкрити власну справу і піднімати українську економіку.

Учитель: – Це надзвичайно важлива професія, дякую, Іванку. Олю, а яка професія приваблює тебе?

Оля: – Я б хотіла стати Я люблю спілкуватися з дітьми, вмію пояснювати складне простою мовою, мені подобається навчати.

Учитель: – Досить свідоме прагнення, Олю. Мені як учителеві це особливо приємно. Катруся, про яку професію ти мрієш?

Катруся: – Я мрію стати ... або Я танцюю з трьох років і не уявляю свого життя без танцю й публіки. Я мрію зіграти у найвідоміших п'єсах знаних режисерів.

Учитель: – Це незвичайна професія, Катруся, і творча.

Ваша репліка: –....

Учитель: – Дякую за те, що поділилися своїми думками і мріями. Бажаю всім професійних успіхів!

Аналіз зрізових робіт засвідчив, що високого рівня сформованості словотвірних умінь досягли 2,5% шестикласників, достатнього – 27,3%; середнього – 67,4%; низького – 2,8%.

Найлегшими для виконання були *завдання 4* на виокремлення значущих частин слів, *завдання 6* на тлумачення значень похідних слів з опертям на словотвірну мотивацію їх та *завдання 11* на самостійне утворення форм слів для зв'язку їх у словосполученні й реченні, з якими впоралося, відповідно, 87%, 85% і 92% учнів.

Труднощі виникли під час виконання завдань 1–2. Учні помилилися:

– завдання 1: у визначенні способів творення – 22%; у виокремленні значущих частин слова – 24%; у поясненні значення того чи того словотвірного засобу – 18%;

– завдання 2: у визначенні кореневих морфем – 19%; у поясненні причин звукових відмінностей у коренях слів – 23%.

Найбільш складними були:

– завдання 3 на встановлення твірної основи для конкретного похідного слова: 34% зафіксованих помилок пов'язані з тим, що учні визначили твірною основу не найближчого, а початкового слова словотвірного ланцюжка;

– завдання 5 на визначення слів, у яких префікс словотвірної функції не виконує: припустилися помилок 31%;

– завдання 7 на добір слів із суфіксом *-ець*, що надавав би словам різних значень: частково виконали завдання 29%;

– завдання 8 на утворення слів за пропонованими моделями: частково виконали завдання 41%;

– завдання 9 на добір похідних слів, які відповідають тлумаченням, що містять словотвірний компонент: помилилися у словотворенні (наприклад, *побережний* замість *прибережний*) 27%;

– завдання 10 на декодування значень похідних слів з опертям на контекст: пояснили лексичне, однак не зрозуміли словотвірного й текстотвірного значення 28%;

– завдання 12 на доповнення діалогу власною реплікою: помилилися в способах творення назв осіб за фахом 11%; не змогли аргументовано і переконливо пояснити свій вибір – 39%.

Зазначене вище свідчить, що учні механічно здійснюють поділ слова на морфемі, не дотримуються логічної послідовності в цьому процесі, інтуїтивно визначають спосіб словотворення без заглиблення в аналіз мовних явищ, тому завдання виконують з помилками або ж частково, не можуть дати пояснення, встановити найсуттєвіші зв'язки між словотвірними явищами, фактами, визначити роль їх у тексті, а відтак і свідомо використовувати у власному

мовленні. Уважаємо, що середній рівень сформованості словотвірних умінь, якого досягли 67,4% учнів, не формує надійного підґрунтя для розвитку потенційних інтелектуальних можливостей та, відповідно, мовлення учнів.

Зрізові роботи для учнів **9-х класів** також містили 12 завдань.

Перші три були скеровані на виявлення рівня сформованості вмінь учнів визначати структуру слова, способи словотворення, усвідомлювати значення словотвірних одиниць української мови, стилістичні функції їх.

Під час виконання **завдання 1** учні знаходили в тексті спільнокореневі слова, виокремлювали значущі частини їх; утворювали словотвірні пари, ланцюжки, гнізда, перевіряли за словотвірним словником; пояснювали роль спільнокореневих слів у тексті; визначали спосіб творення неологізму.

У сріблясто-зеленуватих глибинах літньої ночі місяць тче над землею свої легкі й химерні шовки, вони ворущаться і неясно лягають на тьмяні обриси пагорбів і долин. Зараз і місяць здається золотим човником у руках невидимого ткача... Хто ж це йому Якову говорив, що молодик схожий на ткацький човник? Хлопець з болем перевертає в душі минулі роки, як може, перемішує їх зі своїм невдалим коханням, і перед його очима з'являється тихий образ матері. Це ж вона природна ткаля навчила його любити і просте селянське полотно, і валовину, і вовну для килимів, і ті трави, з яких народжувались різні барвники, і скрипучий верстат, і стукіт ляд, і граційне переміщення тонкосяйних берд, і посвист човника, який в її руках не бігав, а літав по основі (М. Стельмах).

Завдання 2 передбачало з'ясування рівня сформованості вмінь учнів усвідомлювати роль словозміни й словотворення, стилістичних функцій словотвірних засобів. Із поданих текстів вони мали виписати в окремі колонки слова, що зазнали словозміни й словотворення, визначити морфемний склад їх; указати спосіб творення виокремлених слів, зіставити значення словотвірних засобів й пояснити стилістичну роль їх.

Сидить курка старанно, яйця гріє; побіжить поклювати *зерняток*, попити *водички* – і знову на місце; аж полиняла, бідолашна. Просиділа *курочка* тижнів зо три, і почали з яєць курчата викльовуватися одне по одному: проклюне шкаралупу дзьобом, вискочить, обтруситься, і починає бігати, *ніжками* попіл розгрібати, *черв'ячків* шукати.

(В. Сухомлинський)

Розрізняють верхню і нижню поверхні мозочка, розмежовані горизонтальною щілиною, яка починається біля місця входження в мозочок його середніх *ніжок*. На нижній поверхні мозочка є широке заглиблення – *долинка мозочка*. Менш виражені (але постійні) борозни поділяють півкулі і *черв'ячок мозку* на частини і частинки.

(З монографії).

У завданні 3 учням пропонували визначити частиномовну приналежність виокремлених слів, з'ясувати спосіб творення, указати твірне слово, пояснити стилістичну роль словотвірних засобів.

В основі загальнолюдських цінностей лежить *загальнолюдська* мораль. Вони не є чимось сталим, незмінним. Із часом цінності наповнюються новим змістом, можуть мати інший рівень значущості. Однак людство завжди цінувало такі *чесноти*, як *правдивість, співпереживання, увічливість, підтримку інших, передусім слабких і молодших, повагу до старших за віком і статусом. Водночас засуджували брехливість, брутальність, нечесність, жорстокість, байдужість, агресивність, нетерпимість*. Великі гуманісти минулого були філософами і психологами одночасно. Вони усвідомлювали, що зрозуміти природу людини можливо, лише виявивши норми й цінності життя її. Оскільки людина є мірою всіх речей, вона є найважливішою цінністю й основним багатством суспільства. Розвиток цього підходу сприяв становленню гуманістичної етики та психології (Т. Чмут).

Наступні чотири завдання були скеровані на з'ясування рівнів умінь аналізувати структуру похідного слова, синтезувати значення похідного слова з опертям на його частини й контекст, редагувати речення, усуваючи недоліки у будові їх, а також у стилістичному використанні словотвірних засобів.

Завдання 4 мало на меті перевірити рівень сформованості вмінь учнів ототожнювати в одній морфемі різні фонетичні комплекси звуків на основі

знань про чергування голосних і приголосних; розмежовувати спільнокореневі слова і слова з однаковою або співзвучною (схожою) морфемною структурою; розуміти стилістичне значення словотвірних засобів. Виконуючи завдання, учні мали визначити морфемний склад позначених темним курсивом слів та:

а) до підкреслених дібрати найближче (твірне) та вихідне (початкове) слово словотвірного ланцюжка, пояснити причини змін у морфемній будові слів;

б) пояснити, якого стилістичного забарвлення набувають у поетичному контексті позначені темним курсивом не підкреслені слова.

Сховав *полин* за *поли* ночі
 Гірку осмугу диких трав,
 Малих зірок жовтенькі очі
 Павук на нитку нанизав.
 І хтось боявся *дорікнути*
 За *недоречність* чебреців...
 Забувся сонях капці *взути*,
 Аби втекти од горобців.
 На *кріп краплина крапне кріпка*,
 Такі ці роси, аж *бряжчать*,
 А наполохана куріпка
 Покіс не може розпочать.
 Блукає стежка недалеко
 І зазіхає на межу.
 Твоя душа – немов лелека, –
 Невже її не *встережу*?

І знов *полин* за *поли* ночі
 Сховає смуток диких трав.
 Стомилась ніч і спати хоче,
 Їй хтось би казку розказав.

(О. Дунська)

Завдання 5 було скероване на перевірку вмінь правильно утворювати і вживати складноскорочені слова в мовленні, узгоджуючи їх з прикметниками і дієсловами (за потреби могли скористатися довідкою). Учні мали відредагувати речення, усуваючи недоліки у будові їх, обґрунтувати вибір обраної словоформи, указати випадки неправильного або стилістично

невиправданого вживання складноскорочених слів, визначити спосіб словотворення позначених темним курсивом слів.

1. **Євробачення** в Україні виявився одним з найбюджетніших. 2. **НБУ** подав петицію на ім'я президента. 3. **ЗАЗ** збільшила заводську гарантію на автомобілі. 4. **СТБ** отримали переконливі докази маніпуляцій **ЗМІ**. 5. **НБУ** дала розпорядження Банкотно-монетному двору виготовити зразки монет. 6. Канадський **НХЛ** виборов собі перше місце в напруженому змаганні із Нідерландами. 7. За попередніми даними, господар будинку працював в **Київоблгаз**, його дружина – в Київській держадмін (**КМДА**). 8. **ООН** прийняло рішення про проведення в Африку транзитної труби для постачання води в найвіддаленіші куточки.

Довідка: Євробачення – пісенний конкурс; НБУ – Національний Банк України; ЗАЗ – Запорізький автомобілебудівний завод; СТБ – телевізійний канал «Світ телебачення»; ЗМІ – засоби масової інформації; НХЛ – Національна хокейна ліга; Київоблгаз – Київське виробниче об'єднання газового господарства; КМДА – Київська міська державна адміністрація; ООН – Організація Об'єднаних Націй (глобальна міжнародна організація).

Завдання 6 передбачало з'ясування рівнів сформованості вмінь розуміти номінативне і граматичне значення непохідних і похідних слів з опертям на контекст; складати речення із словами, що перейшли з однієї частини мови в іншу. Учні визначали, у яких висловах позначені темним курсивом слова є непохідними, а в яких – похідними, спосіб творення похідних слів, указували, на якій підставі дійшли такого висновку; складали зв'язне висловлення, використовуючи слова, що перейшли з однієї частини мови в іншу.

1. На весіллі гості оглядатимуть придане: що наткала, навишивала **молода**, що намайстрував **молодий** із хатньої утварі для своєї господині (За М. Сельмаховичем). 2. Слово «зозуля» якесь ніжне, зелененьке, мов пух на вербах, бо коли зозуля починала кувати в цьому році, то зелень на деревах була **молода** й свіжа, а вербовий цвіт опадав на воду, й здавалось, що вода зацвіла ніжним смарагдовим пушком (Є. Гуцало). 3. На луках туманець при самій траві стелеться, **вздвож** болота лелеки походжають – як матроси: у чорних штанях та білих-пребілих сорочках (В. Лопата). 4. Голодний степ засновано **вздвож** і впоперек іригаційною сіткою (Іван Ле). 5. Коханню – це насамперед відповідальність за ту людину, яку ти покохав, за її долю, за її **майбутнє** (В. Сухомлинський). 6. Адже від того, якими випадали весна чи літо, зима чи осінь, залежали і врожай, і статки, а отже, й **майбутнє** життя їх і

їхніх родин (З кн. «Дванадцять місяців»). 7. Не лупцюйте поганими думками свого ворога. Пам'ятайте: навіть найгрізніший лев не б'є *лежачого* (А. Кох). 8. – Під *лежачий* камінь, донечко, і вода не тече, – зітхнув старий та, спираючись на ковіньку, зійшов сходами та сів на лавку біля столу. – Чого ж мені боки відлежувати, коли моя дзига вже на ногах? (С. Талан). 9. Залишається ще *один* відмінок – давальний. Він набрав собі прийменників молодих і завзятих: завдяки, всупереч, наперекір, назустріч, вслід, на противагу, навперейми (І. Вихованець). 10. Нам пояснили, що *один* у полі не воїн, Але ж чому ніхто підмогу не шука? Де є *один*, там скоро буде двоє, Де буде двоє – виросте стіна! (О. Сидоренко).

Метою *завдання 7* було встановити рівень сформованості вмінь учнів дотримуватися орфографічних правил, що регулюють правопис складників слова; розуміти чуттєві уявлення і поняття автора про предмет мовлення. Учні записували текст, знімаючи у словах скісну ризку; указували спосіб творення складних слів та пояснювали, з якою метою автор використав у тексті значну кількість їх.

Материнський слід на твоїй дорозі

Най/довша й най/важча дорога – дорога в життя, у великий світ, який бере початок з материнського серця. Через усе життя протоптана бос/о/ногим дитинством та перша стежина, що озивається в пам'яті дзвоном чистих криниць, теплими та студеними росами, скрипом хвіртки, хатнім порогом, звивистою річкою, ставком за городом, об/садженням вербами. Усі стежки/дороги, пройдені в житті, всі думки, які линуть на тих шляхах/дорогах, пере/тинаються з першою стежиною. А на ній – од/вічний голос материнської душі, який думою/піснею озивається до сина/сокола, до донечки/зіроньки. З надією, смутком і сподіваннями мати/матінка/матуся завжди дарує своїй дитині в дорогу науку жити по/божому, вишитий рушник/оберіг, хліб/сіль та сорочку/вишиванку з червоними і чорними нитками. А собі залишає посаджені біля хати чорно/бривці, щоб не загубився по усіх тих дорогах/стежках слід родо/воду, щоб не потьмарився (З кн. «Шкільний календар»).

Завдання 8–12 були спрямовані на виявлення рівнів сформованості умінь учнів декодувати й кодувати інформацію з опертям на словотвірні норми, дотримуватися їх (норм) у власній мовленнєвої діяльності.

Завдання 8 мало на меті з'ясувати рівні сформованості вмінь учнів усвідомлювати словотвірну мотивацію похідних слів, з опертям на словотвірні засоби декодувати ставлення мовця до того, про що він повідомляє. Завдання спонукало учнів виписати з поданого тексту іменники-назви осіб за фахом чи родом діяльності, визначити непохідні й похідні слова, спосіб творення, проілюструвати конкретними прикладами мотиваційний зв'язок похідного слова з твірним(и); з'ясувати ставлення автора до об'єкта мовлення, обґрунтувати думку.

Дядько Самійло не був ні професором, ні лікарем, ні інженером. Не був він, як уже можна догадатись по одному його імені і по тому, що тут писалось, ні суддею, ні справником, ні попом. Він нездатний був на високі посади. Він навіть не був добрим хліборобом. Він вважався поганим хліборобом. Його розумових здібностей не вистачало на сю складну і мудру професію.

Але, як і кожна майже людина, він мав свій талант і знайшов себе в ньому. Він був косар. Він був такий великий косар, що сусіди забули навіть його прізвище і звали його Самійло-косар. Орудював він косою, як добрий маляр пензлем, – легко і вправно. Коли б його пустити з косою просто, він обкосив би всю земну кулю, аби тільки була добра трава та хліб і каша (О. Довженко).

Завдання 9 скероване на перевірку сформованості вмінь учнів розуміти семантику твірних слів, що впливають на прагматичне маркування похідних, оцінювати асоціативні уявлення автора про предмет мовлення, апеляцію до почуттів співрозмовника з опертям на словотвірні засоби. Учні мали визначити, до якого стилю належить текст, з якою метою автор використав в одному тексті різностильову лексику, переписати, знімаючи скісну риску, підкреслити слова невластиві художньому стилю, визначити спосіб творення їх та стилістичну роль у тексті.

Жива щедра природа оточувала й наповнювала мене. На/весні і в/літку все буяло і цвіло вишні яблуні груші гречка картопля мак гарбузи усього не/перелічиш.

А соняшники! Спочатку стрункі, із зеленим листям, потім пишні, з веселими пронизливо/жовто/гарячими квітками, які поверталися за сонцем, далі – схилені від напоєного сонячною силою насіння, що з геометричною красою щільно заповнювало цей магічний диск. У ньому закодовано запоруку нового життя довершеність форми і мудрість Творця. Що може бути красивішим за їхні важкі золотаві голови на казковій блакиті нашого українського неба! Мені так хотілося погладити їх, коли я бачив, як вони схиляються в низькому поклоні перед мамою, що виходила з/поміж їхніх рядів, немов з казки.

Сутінки тихо опускаються на землю й ніжно огортають її. Спокій і гармонія розлиті в п'янкуму повітрі, і я розкошую насолоджуюся й розчиняюся в ньому (В. Лопата).

Завдання 10 передбачало з'ясувати рівні сформованості вмінь розмежовувати мовні та мовленнєві словотвірні, усвідомлювати прагматичні аспекти способів словотворення. Учням пропонували прочитати речення й тексти, указати, на яку особливість звернули увагу, пояснити з якою метою автор використав саме такий спосіб мовного оформлення їх; зробити словотвірний аналіз слів, позначених темним курсивом.

I. 1. «Горчин» найшов секрет найтоматнішого смаку. 2. «Якщо змішати апельсин з лимоном, вийде апельмон. ... Гей, вівцехлопці, чого розбазікались?...». 3. «Ой, дивіться, скільки чудо-автомобілів. Так це ж чудо-подарунки з країни Чудес. Скуштуй в надвечір'я чудо-продукти, в яких так багато чудо-фруктів... Країна чудес молочних». 4. «Живчикоманія... Купуй «Живчик» – вигравай призи...». 5. «Пий «Актімель» щотижня і стань актімелістом...» (З реклами на телебаченні).

II. 1. Бігай по-марафонському! – Я й *помарафонив*. Цілий світловий день пробігав (М. Пальчик). 2. Найсвітанковіший пеан / Аж фіялковішає внутрішня напруга. / Є камінь – *пелюстковіший* від малъв, Рожеві верстви пелюсткіш шипшини (Е. Андієвська). 3. Її поетична тканина природно мережитья з абстрактності, гротеску, травестії, бурлеску, у ній неповторні орнаменти футуризму, конструктивізму, дадаїзму, ірраціоналізму, сюрреалізму, фовізму та інших ІЗМІВ (інтернет-видання). 4. «Як би ти переклала українською слово «парашут»? – запитував я. «Параблазень», – відповідала вона не змигнувши оком (Ю. Андрухович).

Завдання 11 передбачало встановлення рівнів сформованості умінь учнів розуміти ставлення автора до об'єктів мовлення (з опертям на словотвірні засоби визначати захоплення, співчуття, іронію, сарказм, зневагу й ін.); вбачати словотвірну зв'язність тексту; слухати й відтворювати текст максимально наближено до оригіналу з урахуванням норм літературної мови, зокрема й словотвірних, і ставлення автора до об'єктів мовлення. Учням пропонували прочитати текст, з'ясувати лексичне значення, частиномовну приналежність і спосіб творення слів *чесноти, працелюбство, моральність, незалежність, зросійщення, запроторити, п'ятипудові, гирьовий, борцівський*; схарактеризувати роль спільнокореневих слів, ужитих у тексті; зробити словотвірний аналіз слів, позначених темним курсивом; з опертям на словотвірні засоби визначити ставлення автора до об'єктів мовлення; скласти й записати план до тексту, письмово за планом переказати.

Непереможний українець

Недалеко від сивого Дніпра, на Полтавщині, у селі Красенівка (зараз – Черкаська область), 8 жовтня 1871 року в родині сільського богатиря Максима Піддубного народився первісток Іван.

Батько Івана спокійно кидав на воза п'ятипудові мішки та гнув підкови, його син робив те саме, бо вдався в батька. Міцним і сильним був рід Піддубних. Його представники брали участь у походах проти турків та польської шляхти, а також у виступі гетьмана Івана Мазепи проти Московії, за незалежність України. Та й не одна така родина жила в Красенівці, недарма куток села, у якому Іван побачив світ, звався Козацьким. Чи не єдиним багатством, що дісталось у спадок Іванові, стало богатирське здоров'я і, що не менш важливо, прищеплені з дитинства українські чесноти – *працелюбство*, любов до рідного краю і висока моральність, яка здавна вирізняла наш народ серед інших. Завдяки цим рисам характеру Іван Піддубний не раз гідно витримував екзамен на право називатися Людиною та Українцем, залишаючись вірним собі навіть у ситуаціях, коли доводилося не лише відмовлятися від традиційних для кожної знаменитості спокус, а й робити набагато важчий вибір між життям і смертю.

Проживши до двадцяти трьох років у рідному селі, Іван за порадою якогось бувалого односельця пішов до Криму заробляти на життя. Кажуть, що

батько, відправляючи його на заробітки, сказав: «Пам'ятай, Іване, що роду ти з батька-матері козацького, запорізького, і що козаку честь дорожча за батька рідного. Запам'ятай, Іване, продаси честь – не син ти мені, і я не батько тобі». Почав Іван працювати вантажником у порту. А в ту децицю вільного часу, що лишалася від 16-годинної праці, займався гирьовим спортом. Історія донесла до нас такі слова Івана Піддубного: «Мало від природи вимахати бугаєм, треба ще вміти свою силу організувати, спрямовуючи її в потрібне русло».

1896 року Іван уперше спробував свою силу в *борцівському* чемпіонаті, влаштованому цирком Безкоровайного у Феодосії. Тоді він був слабким у техніці боротьби й програв. Перший і останній раз у житті. Наступні 40 років кар'єри килим діставали лопатками його суперники. Сьогодні нам важко уявити, якою популярністю в Російській імперії користувалася вільна боротьба. Причому її «фанатами» були як чоловіки, так і жінки, а популярності відомих борців могли позаздрити нинішні естрадні та спортивні кумири.

1903 року Піддубного послали рятувати честь Російської імперії на світовий чемпіонат до Франції. У фіналі зустрілися українець і француз Рауль ле Буше. Знаючи, що Піддубний його подужає, француз намастився перед двобоєм олією й буквально вислизав від ведмежих обіймів українця. Судді присудили перемогу... Буше – за «красиве і вміле уникнення силових прийомів противника». Протести Піддубного до уваги не брались. Але наступного року, вже в Петербурзі, козацький нащадок поставив нахабу Буше накарячки й тримав його так... 41 хвилину, аж поки той не визнав поразки.

Почалася тріумфальна хода українця аренами світу. Йому аплодують Німеччина, Франція... 1927 року в США його визнали найкрасивішим чоловіком Всесвіту! За це Піддубного чекала винагорода в півмільйона доларів з невеличкою умовою: прийняти громадянство США. Іван повернувся в Україну. Та в рідному селі більшовики за куплену ним землю вже оголосили родичів куркулями. Піддубний зрозумів, що на малій батьківщині жити йому не дадуть. Як і тисячі його земляків-козаків у XVIII столітті, український богатир вирушив на Кубань й оселився в Єйську. Він дуже гостро переживав *зросійщення* Кубані, населеної нащадками запорізьких козаків. Жахливого 1937 року, обурившись через те, що паспорт громадянина СРСР виписали на ім'я «Івана Поддубного, русского», він довго набридав міліції, щоби паспорт виправили. Але це не допомогло. І тоді Іван Максимович власноруч виправив прізвище на «Піддубний», а в графі «Національність» написав «українець». Чемпіона світу запроторили до в'язниці, де катували, і випустили на волю лише через рік.

8 серпня 1949 року Іван Піддубний назавжди закрив очі. Легенду боротьби поховали в Єйському парку. На запитання, що було його найбільшою гордістю і любов'ю, Піддубний відповідав: «Україна, звичайно» (З газети «Голос України»).

Завдання 12 мало на меті з'ясувати рівні сформованості вмінь кодувати висловлену інформацію з урахуванням ситуативних характеристик спілкування та прагматичних настанов комунікації з опертям на словотвірні норми й правила інтонаційного оформлення мовлення. Учні мали скласти діалог, що міг би відбутися між адміністратором інтернет-магазину й покупцем, який став жертвою інтернет-шахраїв у цьому магазині (обсяг 12–14 реплік).

Аналіз зрізових робіт для учнів 9-х класів засвідчив, що високого рівня сформованості словотвірних умінь досягли 1,3% дев'ятикласників, достатнього – 24,1%; середнього – 71,2%; низького – 3,4%.

Учні легко впоралися із завданням 1, однак під час утворення словотвірних пар, рядів, гнізд потребували допомоги словотвірного словника, оскільки без нього не «бачили» твірних основ, від яких утворене похідне слово (успішно впоралися із завданням 93%); не викликали особливих труднощів і завдання 2, 3, 6: набуті в попередніх класах знання дали можливість визначити слова, що зазнали словозміни й словотворення, морфемний склад їх, частиномовну приналежність, опертя на контекст уможливило легко зіставити значення словотвірних засобів й пояснити стилістичну роль їх, однак були поодинокі помилки у визначенні способів творення (успішно впоралися 91%, 87% та 85% учнів).

Під час виконання завдань 4, 5, 7 учні:

– завдання 4: помилилися у доборі найближчого (твірного) та вихідного (початкового) слова словотвірного ланцюжка – 23%; не змогли пояснити причини змін у морфемній будові слів – 11%; якого стилістичного забарвлення набувають у поетичному контексті позначені слова – 13%;

– *завдання 5*: відредагували речення, обґрунтувавши вибір обраної словоформи (скористалися довідкою), указали випадки неправильного вживання складноскорочених слів, однак не змогли вказати випадки стилістично не виправданого їх уживання – 32%;

– *завдання 7*: помилилися в орфографічному оформленні слів – 19%; у способах творення складних слів – 19%; поясненні мети, з якою автор використав у тексті значну кількість складних слів – 24%.

Найбільш складними для учнів були завдання 8–12:

– *завдання 8*: похідні слова визначили як непохідні й навпаки – 9%; помилилися у способах творення – 13%; не змогли проілюструвати конкретними прикладами мотиваційний зв'язок похідного слова з твірним(и) – 17%; не змогли пояснити, з опертям на словотвірні засоби, ставлення автора до об'єкта мовлення – 23%.

– *завдання 9*: не змогли пояснити, з якою метою автор використав в одному тексті різностильову лексику – 27%; помилилися в орфографічному оформленні слів – 16%; у визначенні способів творення та поясненні стилістичної ролі їх – 19%;

– *завдання 10*: не змогли пояснити чи є словотвірною нормативним те чи те новоутворення, отже, не розмежують власне словотвірні норми та норми, властивим локальним варіантам літературної мови, ідіолектам, соціолектам – 31%; неправильно зрозуміли прагматичну настанову автора висловлення – 29%;

– *завдання 11*: помилилися у визначенні способів творення слів – 21%; не змогли пояснити ролі спільнокореневих слів у зв'язності тексту – 9%; визначити ставлення автора до об'єктів мовлення (з опертям на словотвірні засоби визначати захоплення, співчуття, іронію, сарказм, зневагу й ін.) – 18%;

– *завдання 12*: склали відносно примітивні діалоги – 13%; низько інформативні – 21%; скористалися порівняно простими способами словотворення – 15%; не врахували прагматичних настанов комунікації

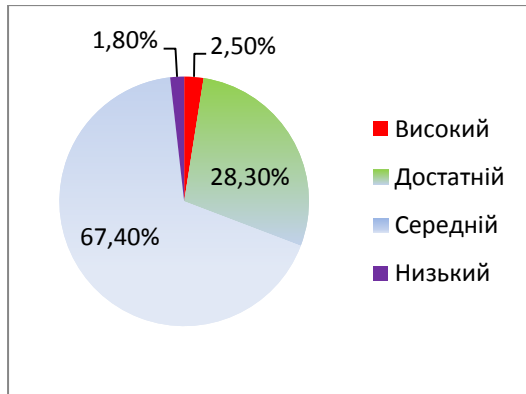
(невдало дібрали слова для аргументування, переконання, апелювання до співрозмовника) – 42%.

Зважаючи на результати аналізу зрізових робіт дев'ятикласників, робимо висновок, що багато учнів не орієнтуються в структурі слова, неточно тлумачать окремі словотвірні явища; часто помиляються або зовсім не виконують завдання; аналізують похідні слова без урахування смислових зв'язків із твірними (вбачають цей зв'язок лише в словах з «прозорою» мотивацією); мають труднощі у декодуванні інформації (переважно імпліцитної) з опертям на словотвірні засоби, іноді декодують її з опертям на помилкові узагальнені асоціації; у власному мовленні використовують слова, утворені порівняно простими способами, уникають слів, що мають кількоступеневе словотвірне «нашарування»; під час аргументування, переконання, апелювання до почуттів співрозмовника тощо не використовують потужний арсенал словотвірних засобів, а отже, й не досягають запланованого прагматичного результату. Уважаємо, що середній рівень сформованості словотвірних умінь, якого досягли 71,2% учнів, свідчить про неналежне усвідомлення ролі словотвірних явищ в досягненні комунікативно-прагматичної мети власного / чужого усного / письмового висловлення.

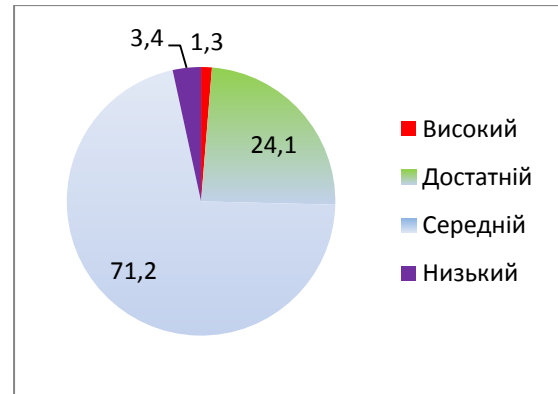
Результати діагностики рівнів сформованості словотвірних умінь учнів 5–9 класів у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком подано нижче на діаграмах (рис. 3.1, рис. 3.2).

Отримані дані діагностувальних зрізових робіт учнів 6-х і 9-х класів підтвердили результати анкетного опитування вчителів української мови й учнів 6-х і 9-х класів, засвідчили недостатній рівень сформованості комплексних словотвірних умінь учнів 5–9 класів, а отже, й існування проблеми наскрізного навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів.

***Рівні сформованості комплексних словотвірних умінь
учнів 5–9 класів за результатами діагностувальних зрізових робіт***



***Рис. 3.1. Результати
передекспериментальних
діагностувальних
зрізових робіт учнів 6-х класів***



***Рис. 3.2. Результати
передекспериментальних
діагностувальних
зрізових робіт учнів 9-х класів***

Зазначене вище спонукало нас зробити висновок, що формувати комплексні словотвірні вміння учнів 5–9 класів слід за експериментальною методикою наскрізного навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів. Означена методика покликана змістити акценти з власне навчання учнів СС української мови на усвідомлене розуміння ними значення й ролі потужного арсеналу словотвірних засобів української мови в чужому, й активне послуговування у власному усному / писемному мовленні, спілкуванні.

Основні положення третього розділу відображено в таких авторських публікаціях: [Кулик, 2016 а; 2017 а; 2018 в].

Висновки до третього розділу

Студіювання й аналіз методичного супроводу наскрізного навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів (концепцій навчання української мови, монографій, докторських і кандидатських дисертацій, наукових статей, лінгводидактичних словників, навчальної й методичної літератури для вчителів української мови, підручників з методики навчання

української мови) уможливили дійти таких висновків: 1) лінгводидакти й учителі-практики акцентують увагу на тому, що навчальні мовні й мовленнєві опори мають бути скеровані на формування комунікативної компетентності в сукупності її складників (мовної, мовленнєвої, діяльнісної, прагматичної й ін.); 2) наявне навчально-методичне забезпечення, зорієнтоване зокрема й на формування словотвірних умінь і навичок, загалом відповідає вимогам до мовної й мовленнєвої підготовки випускників ЗЗСО II ступеня, однак в умовах сучасного розвитку мовної освіти його не можна вважати повним та вичерпним: вчитель потребує цілісної системи роботи, скерованої на МР учнів 5–9 класів у процесі вивчення СС української мови, якої наразі не розроблено.

Аналіз програм і підручників з української мови щодо наскрізного навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів виявив, що всі відповідають вимогам Державних стандартів та чинних програм з української мови, створюють умови для поетапного формування словотвірних умінь і навичок, однак: 1) незважаючи на достатню кількість вправ, що уможлиблюють спостереження за словотвірними процесами, завдання до них не скеровані на засвоєння словотвору як системи; 2) вправи, розміщені в підручниках, переважно акцентують увагу учнів на номінативному аспекті словотворення, комунікативний же реалізується слабо, хоча саме він уможливлює свідоме засвоєння учнями словотвірних явищ у взаємодії трьох рівнів (вербально-семантичного, когнітивного і прагматичного), а відтак адекватного розуміння (декодування інформації) їх в чужому й використання (кодування інформації) у власному усному / писемному мовленні з урахуванням комунікативної ситуації і прагматичної настанови.

Дослідження сучасного стану проблеми навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів у ЗЗСО II ступеня уможливило дійти таких висновків: 1) анкетування вчителів засвідчило, що всі усвідомлюють існування означеної проблеми, однак не ставлять перед собою завдання її вирішити, пояснюють це, переважно, завантаженим програмовим матеріалом та підготовкою учнів до зовнішнього незалежного оцінювання, що,

відповідно, змушує зосереджувати увагу насамперед на знаннєвому складникові навчання української мови; 2) анкетування учнів 6-х і 9-х класів (після засвоєння основних відомостей з будови слова й словотвору та завершального етапу вивчення шкільного курсу української мови), здійснене для з'ясування міцності базових словотвірних знань учнів, розуміння ролі їх для розвитку мовлення й умінь усвідомлено використовувати у власній мовленнєвій діяльності, показало, що словотвірні процеси учні розуміють як поєднання низки морфем у різних варіаціях, це дає можливість правильно утворювати слова відповідно до національної специфіки української мови і граматично правильно поєднувати їх у реченні, однак роль їх у мовленні розуміють на інтуїтивно-імітативному рівні, що, відповідно, призводить до словозмінних і словотвірних помилок.

Результати діагностувальних зрізових робіт учнів 6-х і 9-х класів, скерованих на з'ясування рівнів сформованості комплексних словотвірних умінь учнів, підтвердили результати анкетного опитування вчителів української мови й учнів 6-х і 9-х класів та засвідчили, що з-поміж шестикласників високого рівня сформованості словотвірних умінь досягли 2,5%, достатнього – 28,3%; середнього – 67,4%; низького – 1,8%; з-поміж дев'ятикласників високого рівня досягли 1,3%, достатнього – 24,1%; середнього – 71,2%; низького – 3,4%.

Отже, аналіз методичного супроводу, програм і підручників з української мови, сучасного стану проблеми навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів в ЗЗСО II ступеня, результати діагностувальних зрізових робіт засвідчили актуальність створення експериментальної методики наскрізного навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів, яка покликана змістити акценти з власне навчання СС на усвідомлене розуміння учнями значення й ролі потужного арсеналу словотвірних засобів української мови в чужому, й активне послуговування у власному усному / писемному мовленні, спілкуванні і спонукали нас до розроблення й упровадження в освітній процес ЗЗСО II ступеня означеної методики.

РОЗДІЛ 4
ТЕХНОЛОГІЇ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ
НАВЧАННЯ СЛОВОТВІРНОЇ СИСТЕМИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ
У ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ З МОВЛЕННЄВИМ РОЗВИТКОМ
УЧНІВ 5–9 КЛАСІВ

4.1. Форми організації навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів

Загальновідомо, що основною організаційною формою навчання в закладах загальної середньої освіти є урок. Відомо й те, що ця форма організації навчання існує з XVII століття, однак залишається провідною в закладах загальної середньої та професійної (професійно-технічної) освіти й до сьогодні. Тема організації уроку невичерпна, а інтерес зарубіжних і вітчизняних науковців до неї не згасає. Саме тому така форма організації навчання як урок, загальні питання, теоретико-методичні й теоретико-практичні засади його ґрунтовно досліджені й українськими лінгводидактами: О. Біляєвим [Біляєв, 2003], Н. Голуб, Л. Дяченко, Н. Остапенко, В. Шляхова [Технологія сучасного уроку, 1999], Т. Донченко [Донченко, 2012], В. Дороз [Дороз, 2008], С. Караман [Караман С., 2000], І. Кучеренко [Кучеренко, 2014; Кучеренко, 2015], Н. Остапенко, Т. Симоненко, В. Руденко [Остапенко, Симоненко, Руденко, 2011], М. Пентилюк [Пентилюк, 2011] і Т. Окуневич [Пентилюк, Окуневич, 2007], К. Плиско [Плиско, 2002], І. Хом'як [Хом'як, 2012], Л. Попова [Попова, 2012] й ін.

Типології уроків науковці постійно переглядають й оновлюють, відтак на сьогодні маємо десятки класифікацій їх. Наведемо лише найпоширеніші в педагогічній теорії та практиці (табл. 4.1).

Таблиця 4.1.

**Найпоширеніші в педагогічній теорії та практиці
класифікації типів уроків**

Підходи до класифікації уроків	Основні типи уроків	Автор
за дидактичною (навчальною) метою *сучасна модернізована	вивчення нового матеріалу, перевірки й обліку набутих знань, закріплення вивченого, узагальнення й систематизації вивченого, повторення теми, розвитку зв'язного мовлення	О. Біляєв, Л. Рожило
	засвоєння нових знань, формування вмінь і навичок, застосування знань, умінь і навичок, перевірки знань, умінь і навичок, узагальнення й систематизації, комбінований урок	В. Онищук
	* засвоєння знань (формування мовної і мовленнєвознавчої компетенції); формування знань, умінь і навичок (формування мовленнєвої компетенції), розвитку комунікативних умінь і навичок (формування комунікативної компетенції), повторення, узагальнення і систематизації знань, умінь і навичок (формування комунікативної компетенції), контролю знань, умінь і навичок (перевірка володіння усіма видами мовленнєвої діяльності)	М. Пентилюк
	формування знань, умінь і навичок, зміцнення знань, умінь і навичок, удосконалення знань, умінь і навичок	К. Плиско, С. Караман
	подачі матеріалу, закріплення вивченого, перевірки знань учнів	С. Чавдаров
за дидактичною метою, технологією і засобами навчання	формування і вдосконалення вмінь і навичок, вивчення нового матеріалу, узагальнення і систематизації, закріплення і застосування знань, умінь і навичок, контролю та корекції знань, умінь і навичок	О. Пометун, Л. Пироженко
за етапами засвоєння учнями матеріалу	повідомлення нового матеріалу, перевірка одержаних відомостей, закріплення одержаних відомостей, перевірка засвоєння знань і навичок, узагальнення вивченого	М. Поздняков
за метою та його змістом	повідомлення нових знань, закріплення вивченого, узагальнення (як різновид уроку закріплення), повторення (як різновид уроку закріплення), перевірки (контролю) знань і навичок, комбінований урок	О. Текучов
за метою організації	вивчення інформації, закріплення інформації, застосування інформації й інші	К. Плиско
Уроки розвитку зв'язного мовлення		
	навчального переказу, контрольного переказу, аналізу контрольного переказу, навчального твору, підготовки до контрольного твору, контрольного твору, аналізу контрольного твору	О. Біляєв
	підготовки й побудови усного висловлення; написання стислого переказу; написання творчого переказу; написання вільного переказу; підготовки й написання твору-розповіді; підготовки й написання твору-опису; підготовки й написання твору-роздуму; підготовки й написання творів газетних жанрів; підготовки і складання ділових документів	Н. Голуб, Л. Дяченко, Н. Остапенко, В. Шляхова
	аудіювання, читання, сприймання усної інформації, сприймання писемної інформації, опрацювання ділових пареїв, робота над діловим мовленням	М. Пентилюк
	вивчення мовленнєвих понять (монолог, усне й писемне мовлення, текст, тема й основна думка, стилі, типи мовлення, ситуація спілкування, адресат висловлення тощо); формування мовленнєвих умінь і навичок; перевірки сформованості певних мовленнєвих умінь і навичок; редагування й коректування усних і письмових монологічних висловлювань	Л. Попова
	формування нових понять, формування комунікативних умінь і навичок, уроки контролю, удосконалення усних і писемних висловлювань	Г. Шелехова

І це незначна кількість їх. Те саме фіксуємо й стосовно особливостей структурування уроку. Питання типологій і структурування уроків детально висвітлено в значній кількості наукових публікацій, посібниках з методики навчання української мови, вичерпно схарактеризовано в монографії та докторській дисертації І. Кучеренко «Теоретичні і методичні засади сучасного уроку української мови в основній школі» [Кучеренко, 2014], [Кучеренко, 2015] тому не зупинятимемося на детальному аналізові їх.

Реалії XXI століття визначають швидкі темпи розвитку суспільства й вимагають мобільності кожного громадянина. Відтак випускник ЗЗСО має вміти швидко пристосуватися до стрімкого виру життя, що висуває досить жорсткі вимоги – висока якість знань, комунікативність, цілеспрямованість, стресовитривалість, лідерські якості, амбітність, успішність, уміння жити в гармонії з собою й колективом, бути корисним суспільству й ін. Заклади загальної середньої освіти відіграють неабияку роль у підготовці учнівської молоді до сучасного життя, тому робота сучасного вчителя потребує змін. Методика уроку, зокрема й української мови, у XXI столітті вимагає залучення учнів до самостійної творчої діяльності у процесі засвоєння нових знань і успішного застосування їх в реальних комунікативних ситуаціях. На початку 2000-х років це призвело до жвавої критики традиційного уроку. Науковці почали висловлювати думки з приводу того, що стандартна структура уроку призводить до формального засвоєння учнями знань, матеріал і форми роботи однотипні, переважає суб'єкт-суб'єктне навчання, що призводить до психологічного дискомфорту учнів і негативного ставлення до процесу навчання. Звісно, про зміну уроку як форми навчання мова не йшла, проте відбулася переакцентація на нестандартні види їх проведення. У наукових статтях початку XXI століття активно досліджувалися такі нестандартні уроки як: відеоурок, інтегрований, експрес-опитування, прес-конференція, аналіз першоджерел, аукціон, бенефіс, блок, виставка, вікторина, дискусія, диспут, діалог, ділова гра, дослідження, дуель, екскурсія, віртуальна екскурсія, експедиція, естафета (лінгвістичні змагання), залік, захід, казка,

КВК, клуб знавців, коментар, конкурс, консультація, концерт, кросворд, лекція, лотерея, мітинг, нарада, панорама, парне опитування, патентне бюро, подарунок, подорож, поїздка, портрет, прогулянка, проект, репортаж, рецензія, рольова гра, семінар, слідство, спектакль, суд, творчий звіт, театр, телеміст, телепередача, турнір, цирк й інші. Користь нестандартних видів беззаперечно: цікаві учням, активізують мисленнєву діяльність, розвивають творчі здібності, мотивують до навчання; однак за щоденного застосування їх в учнів не виробляється звичка до того чи того виду діяльності, а відтак втрачається освітня функція уроку. Саме тому й до сьогодні основною формою навчання й виховання в сучасному ЗЗСО залишається традиційний урок, утім кожний учитель, залежно від власного досвіду, бажання й можливостей, урізноманітнює освітній процес нестандартними.

Багатоаспектність типології уроків та термінологічна неузгодженість стосовно традиційних / нетрадиційних форм їх проведення не могла не привернути уваги сучасних лінгводидактів. З. Бакум, Н. Голуб, С. Караман, О. Караман, І. Кучеренко, О. Кучерук, Л. Мамчур, Л. Овсієнко, С. Омельчук, І. Хом'як, Г. Шелехова й інші науковці, учителі експериментальних шкіл на черговому засіданні круглого столу на тему «Урок української мови у системі компетентнісної освіти», що відбувся в березні 2014 року в Інституті педагогіки НАПН України, обговорили низку проблемних аспектів сучасного уроку української мови, зокрема й з метою узгодження окремих лінгводидактичних понять, й упровадження їх в освітній процес закладів загальної середньої освіти України. Стосовно до типології уроків учені дійшли згоди: перевагу варто надавати тим, що визначають за дидактичною метою (традиційно – триединою); уникати такого типу уроку як комбінований; диференціювати поняття «тип уроку» й «вид уроку»; диференціювати урок навчального переказу / твору й уроки контрольного переказу / твору [там само].

З урахуванням вищезазначених положень у межах дослідження основними *типами уроків* обираємо урок засвоєння нових знань; формування

практичних умінь і навичок; повторення; узагальнення й систематизації знань, умінь і навичок; контролю навчальних досягнень учнів; корекції знань, умінь і навичок учнів; мовленнєвого розвитку, а *видами* – урок-дослідження, урок-комунікація, урок-презентація, урок-дидактична гра. Розроблення технологій проведення нестандартних видів уроків на сьогодні є актуальним, оскільки, згідно з Концепцією когнітивної методики навчання української мови, «традиційних уроків замало для раціональної організації навчання, зважаючи на обсяг навчального матеріалу, його об'єктивну складність, малу кількість годин» [Концепція, 2011, с. 221], а «такі уроки дозволяють реалізувати когнітивну методику навчання, оскільки створюють умови для розвитку пізнавальної активності учнів, їхнього самовираження й самовдосконалення» [там само]. Зупинимося на обраних видах уроків детальніше.

Урок-дослідження. Сучасний урок української мови скерований не на процес засвоєння, а на процес здобування знань: учні мають навчитися навчатися тобто навчати себе. Уроки-дослідження є складником цього процесу. Під час дослідницької діяльності учні отримують особистісно значущі (міцні й осмислені) знання шляхом встановлення «істини», тому результатом її є творчий продукт інтелектуальної діяльності. Необхідною умовою при цьому є отримання задоволення від такої роботи, усвідомлення учнями цінності дослідницького процесу, того, що саме дослідження дає можливість самостійно знайти відповіді на складні запитання, вирішити проблемні ситуації. Уміле керівництво процесом дослідження з боку вчителя утворює учнів у думці, що саме вони здійснили «відкриття», це процес самостійної праці їх. Відчуття задоволення собою спонукає продовжити дослідження і поглибити знання. За С. Омельчуком, існують два аспекти дослідницьких уроків: *урок з елементами дослідження* (учні відпрацьовують лише окремі дослідницькі прийоми), *власне урок-дослідження* (опановують методику наукового дослідження та засвоюють етапи наукового пізнання мови) [Омельчук, 2014, с. 223]. На нашу думку, кожний аспектний урок української мови має містити елементи дослідження, оскільки це формує в

учнів звичку ставити дослідницькі питання; формулювати проблеми; висувати гіпотези; складати план роботи й дотримуватися його; здійснювати спостереження; перевіряти гіпотези; виокремлювати з різних джерел суттєву інформацію; аналізувати й систематизувати її; презентувати результати роботи в різних формах тощо, а відтак, готує їх до самостійної організації й проведення навчального дослідження. Відтак в експериментальній методиці наскрізного навчання СС української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів перевагу надаватимемо урокам з елементами дослідження.

Проілюструємо це на прикладах.

У процесі вивчення учнями теми **«Змінювання й творення слів. Основні способи словотворення»** для розрізнення мовних явищ словозміни й словотворення доречними, наприклад, будуть такі завдання до вправ.

► Прочитайте текст. Випишіть спільнокореневі слова до слова «краса». З'ясуйте за тлумачним словником їхнє значення. Дослідіть, до яких частин мови вони належать. Дайте відповіді на запитання та виконайте післятекстові завдання.

Благородне суспільство

Приємно, коли нас оточує краса, тому ми прикрашаємо своє життя, якщо надається така можливість. Рослини не випробовують ніяких почуттів, але серед них є красуні, які цілком могли б пишатися цим. Фаленопсис є однією з найбільш популярних орхідей. Його витончені ніжно-білі або рожеві квіти не можуть не привернути до себе уваги. Подібно балерині, тріпотять, злегка погойдуючись, його повітряні суцвіття над темно-зеленим листям, від яких виходить відчуття спокою. Наскільки тендітні й повітряні його квітки, настільки міцно і надійно виглядають листки: все це нагадує якийсь незвичайний витончений танець. Більш жваво й навіть трохи легковажно виглядає глоріоза. Її великі яскраві красиві квітки говорять про гарячий південний темперамент. Червоні довгі пелюстки з жовтою основою нагадують якийсь святковий феєрверк. Південна поривчастість і пристрасність виражається в нестримному прагненні її пагонів нагору: вони чіпляються вусиками за будь-яку опору – і ще помітніше стає краса вигадливих квітів. Глоріоза любить підійматися по стеблах і стовбурах інших рослин – щоб вони,

повалені, виднілися в її ніг і ніщо не затьмарювало б її пишноти (Всеукраїнська велика енциклопедія рослин).

- Що спільного в цих словах і в чому різниця?
- Чому за одного кореня вони мають різне лексичне значення?
- До яких частин мови належать виписані слова? Як це довести?
- Провідмініайте їх.

(У результаті роботи в учнів з'являються записи):

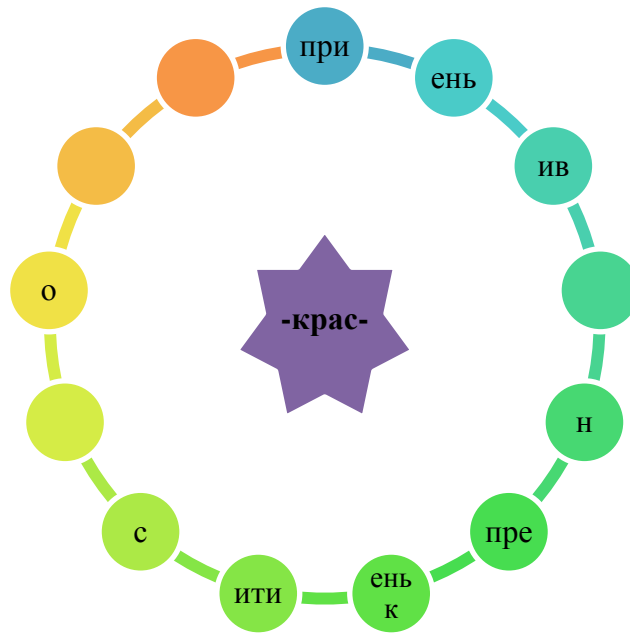
Н	краса	красуні	красиві
Р	краси	красунь	красивих
Д	красі	красуням	красивим
З	красу	красунь	красиві
О	красою	красунями	красивими
М	на красі	на красунях	на красивих
К	красо	красуні	

1-ша ос. одн.	прикрашаю
1-ша ос. мн.	прикрашаємо
2-ша ос. одн.	прикрашаєш
2-ша ос. мн.	прикрашаєте
3-тя ос. одн.	прикрашає
3-тя ос. мн.	прикрашають

► Порівняйте основи спільнокореневих слів. Зробіть висновки.

(Учні доходять висновків, що: 1) якщо в слові змінюється закінчення, а лексичне значення залишається незмінним, то це словозміна; 2) якщо в слові змін зазнає основа (з'являються нові частини слова), то утворюються нові слова, у яких змінюється і форма, й значення, – це словотворення).

► Запишіть слова, зашифровані у схемі. Доповніть її. За потреби скористайтесь словотвірним словником.



► Перекажіть (усно) текст, доповнивши його словами, зашифрованими у схемі. Зіставте власний варіант з авторським. Зробіть висновки про роль спільнокорених слів у тексті.

Як бачимо, під час проведення уроку з елементами дослідження, акцент зміщено на спосіб подання словотвірного матеріалу (уведення проблемних питань, дослідницьких завдань, лінгвістичних ігор). Підсумовуючи, зазначимо, що такий урок уможливорює трансформацію навчання в самонавчання, запускає механізм саморозвитку особистості учнів, зокрема й мовленнєвого.

Розвиткові навичок комунікації, коректного висловлення власних емоцій та реакцій, усвідомлення їх в інших учасників спілкування, глибини свого «Я» і відповідно самовдосконалення й самоприйняття сприяє *урок-комунікація*. У підлітковому віці спілкування є провідним видом діяльності й набуває особливого значення. Водночас навички спілкування в учнівській молоді розвинені недостатньо у зв'язку з незначним соціальним досвідом. Урок-комунікація уможливорює створення штучної мовленнєвої ситуації, наближеної до природної, опрацювання навчального матеріалу в умовах вирішення комунікативних завдань, що, своєю чергою, сприяє усвідомленому його засвоєнню та розвиткові уяви учнів, дає можливість реалізувати здобуті

знання у власній (природній) мовленнєвій практиці. Визначальною рисою уроку-комунікації є робота з текстами, які: 1) викликають сильний емоційний вплив; 2) запам'ятовуються; 3) схиляють до роздумів; 4) викликають бажання обов'язково обговорити; 5) дають можливість спостерігати за тим чи тим мовним явищем; 6) спонукають до критичного мислення. До завершення уроку учні мають дійти висновків стосовно мовних (у дослідженні – словотвірних) засобів втілення комунікативного наміру автора висловлення, прагматичного потенціалу їх у тексті й водночас, залежно від типу уроку, засвоїти нові знання, повторити, сформувані, узагальнити, систематизувати практичні вміння й навички, скоригувати їх, сформувані навички усного й писемного мовлення тощо. Змістові й структурні особливості уроків такого виду вичерпно проаналізувала й визначила Г. Лещенко [Лещенко, 2012], з опертям на наукові здобутки О. Антонової.

За аналогією до уроку-дослідження, виокремлюємо: 1) **урок з елементами комунікації** (учні відпрацьовують лише окремі комунікативні вміння й навички – прийом, передача інформації та обмін нею); 2) **власне урок-комунікація** (набувають соціально комунікативного досвіду – здатності вступати в контакт; сприймати і розуміти одне одного; обмінюючись інформацією, взаємодіяти; коригувати власну діяльність, зокрема й мовленнєву, з урахуванням перебігу комунікативної ситуації). В експериментальній методиці наскрізного навчання СС української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів перевагу надаватимемо урокам з елементами комунікації.

Наприклад, у процесі вивчення теми «**Особливості творення іменників**» для усвідомлення учнями способів творення іменників, що означають назви малят тварин, можна запропонувати такі завдання до вправ.

► Послухайте текст. Дайте відповіді на запитання та виконайте післятекстові завдання.

Зразкова мати

Я розповів ще другові про кішечку, яка жила в нашому домі. Це була найзразковіша мати з усіх матерів, яких я тільки знав. Без сім'ї вона

почувалася нещасливою. Скільки я пам'ятаю, в неї завжди було сімейство. Їй було однаково, що собою на той час являла сім'я. Якщо не було кошенят, цю кішечку цілком влаштовували цуценята, ба навіть маленькі пацючки.

До душі їй було все, що можна було вилизати й нагодувати.

Якби їй довірили курчат, вона, мабуть, виростила б їх не менш успішно, ніж рідна мати.

Усі інтереси цієї кішки обмежувались материнством, на більше її не вистачало. Вона не розрізняла своїх і чужих дітей. В її очах будь-яка юна істота була кошеням. Одного разу ми підсунули їй цуценятко спаніеля. Ніколи не забуду подиву тої кішки, коли вона вперше почула його гавкіт. Надававши цуценяті ляпасів, вона сіла, поглядаючи на винуватця з виразом такого гіркого обурення, що, слово честі, брало за серце.

«Отак-то ти збираєшся стати гордістю своєї матері? – говорив увесь її вигляд. – Дуже мила втіха під старість – дивитися на неподобство, яке ти зчинив. А вуха, диви, вуха – ляскають по всій морді! Уявити не можу, де тільки ти набрався подібних манер?».

Песик був дуже милий. Він пробував і нявчати, і вмиватися лапою, і старався не крутити хвостиком, але всі ці намагання були марними. Складно сказати, що являло собою більш сумну картину: цуценя, яке з усіх сил прагнуло стати добре вихованим кошеням, чи його названа мати, яка відверто страждала через те, що дитя виявилось таким нездарою.

Якось ми дали їх на виховання білченя. В цей час у кішки була власна родина, але вона з радістю прийняла новачка, щиро вважаючи, що то її рідне дитя. Незабаром білченя стало її улюбленцем. Мати милувалася кольором його шерстки, а хвостик синопка був предметом її материнських гордощів. Турбувало лише те, що хвіст стояв у нього над головою дибки. Кішці доводилося по півгодини притримувати отой хвостик лапою і прилизувати його, щоб він улігся, як годиться. Але варто було прийняти лапу – і хвіст знову задирався догори. Я не один раз чув, як вона при цьому плакала з досади (Дж. К. Джером, переклад С. Наливайка).

– Про що йдеться в тексті? Що мав на увазі автор, коли говорив «юна істота»?

– Чи траплялися у вашому житті такі тварини? Як ви з ними обходилися?

– Чому кішці давали «виховувати» малят різних тварин? Як ви гадаєте, добрими й щирими були ці люди чи навпаки? На чому ґрунтується ваш висновок?

(Учні висловлюють припущення, що це були добрі люди, оскільки, зважаючи на значну кількість суфіксів пестливості, використаних автором, можна з'ясувати ставлення автора до кішки, її поведінки і «вихованців»).

► Випишіть іменники – назви малят тварин. Визначте спосіб творення, твірне слово.

► Придумайте кінцівку, яких малят могли ще підкинути кішці? Зробіть висновки, як від іменників – назв тварин утворюються співвідносні назви їхніх малят. Проілюструйте це прикладами, заповнивши таблицю.

<i>Іменник – назва тварини, птиці</i>	<i>Іменник – назва маляти тварини, птиці</i>	
	<i>стилістично нейтральні</i>	<i>властиві розмовному й художньому стилям</i>
вівця	ягня	ягнятко, овеча
гуска	гусеня	гусенятко, гуся, гусятко
заєць	зайчєня	зайча, зайчатко, зайченятко
качка	каченя	кача, качатко, каченятко
кінь	лоша	лошатко, конєня, конєнятко
корова	теля	телятко, коровєня, коровєнятко
кріль	кроленя	кроленятко
курка	курча	курчатко
свиня	порося	поросятко, свинєня, свинєнятко
собака	щеня, цуценя	щенятко, цуценятко, собача, собачатко, собачєня, собачєнятко
черепаха	черепашеня	черепашенятко

(Учні заповнюють таблицю й доходять висновку, що частина таких іменників є непохідними, частина утворюється за допомогою незначної кількості суфіксів: -а (-ати), -я (-яти), -єня (-єняти), -ч-а (-ч-ати), -ч-єня (-чєняти), -ш-єня (-шенєяти) і похідних від них -атко, -я-т-ко, -єня-тко, -ч-єня-тко, -ч-ат-ко. Учитель підказує, допомагає у визначенні стильової приналежності іменників – назв малят тварин, утворених за допомогою різних суфіксів).

► Послухайте текст ще раз, але зі словами без суфіксів здрібності. Що змінилося? Який текст справив на вас більш емоційне враження? Зробіть висновки.

Урок з елементами комунікації витримує усі вимоги до змісту й структурування власне уроку комунікації: 1) мотивація («Чому мені це цікаво? Як це пов'язано з моїм життям?»); 2) знаходження проблеми («У чому полягав комунікативний намір і задум автора?»); 3) аналіз тексту (розуміння змісту тексту, його ідейної спрямованості шляхом аналізу мовних (словотвірних) засобів); 4) конструювання гіпотез (висловлення пробних суджень, формулювання відповідей на поставлені запитання й ін.); 5) підсумки

(усвідомлення того, яких висновків дійшли і якими способами, успішною / не успішною виявилася комунікація як з автором висловлення, так і з учителем, однолітками). Такий урок сприяє засвоєнню / повторенню / узагальненню / систематизації словотвірного матеріалу, формуванню відповідних мовленнєвих умінь і навичок учнів за одночасного вільного партнерського спілкування з учителем, а в перспективі повноцінної комунікації в реальних життєвих ситуаціях.

Урок-презентація. Мову ведемо, передусім, про мультимедійні презентації, хоча такий урок може відбуватися з використанням демонстраційного роздавального матеріалу (опор, таблиць, схем тощо). Цінність презентації визначається тим, що одночасно «працюють» зорова, слухова й емоційна пам'ять, а це дає можливість зацентувати увагу учнів на значущій інформації.

У межах дослідження розмежовуємо **урок з елементами презентації** і **власне урок-презентацію**. На першому презентація виступає як засіб наочності, що сприяє посиленню емоційності учнів, розвиткові пізнавального інтересу, кращому засвоєнню навчального матеріалу, пришвидшенню темпів роботи й збільшенню обсягу опрацьованої інформації – презентаційні матеріали готує вчитель. Унікальність такої презентації полягає в тому, що вона може бути використана на всіх типах уроків, як-от:

- урок засвоєння нових знань – виучуваний теоретичний матеріал презентовано на слайді, учні доповнюють його власними коментарями;
- формування практичних умінь і навичок – слайди містять дидактичний матеріал, що уможлиблює спостереження за роллю мовних засобів у мовленні й передбачає доповнення / редагування висловлення за допомогою їх;
- повторення – слайди містять інформацію довідкового характеру;
- узагальнення й систематизації знань, умінь і навичок – слайди зі схемами, таблицями, що допомагають об'єктивувати навчальний матеріал;
- контролю навчальних досягнень учнів – слайди з тестами, складеними вчителем у програмах Word чи Power Point, для фронтального,

індивідуального опитування, самостійного виконання; після опитування на екран виводяться правильні відповіді;

– корекції знань, умінь і навичок учнів – слайди, що унаочнюють / уможливають лінгвістичне моделювання мовних явищ;

– мовленнєвого розвитку – слайди з ілюстративним матеріалом – книжкові й журнальні ілюстрації, картини художників, листівки, фотографії, альбоми, плакати, малюнки тощо.

Презентаційні матеріали учнів варто розглядати на власне уроці-презентації. У процесі підготовки учні: 1) відпрацьовують навички роботи з різними інформаційними джерелами; 2) розширюють фонові знання, світогляд; 3) розвивають логічне мислення, здатність аналізувати, синтезувати, абстрагувати, порівнювати, узагальнювати мовні факти і явища. Окрім того, будь-яка мультимедійна презентація має бути супроводжена: 1) доповіддю, що є надійним підґрунтям удосконалення монологічного мовлення; 2) відповідями на запитання аудиторії, що є надійним підґрунтям удосконалення діалогічного мовлення. Використання під час доповіді ключових слів, самостійно розроблених схем і таблиць дає учням можливість розгорнуто, логічно, послідовно, точно, граматично правильно та образно викладати зміст повідомлення, удосконалювати та розвивати мовлення.

Наприклад, для поглиблення словотвірних знань у процесі навчання морфології можна запропонувати такі теми для учнівських презентацій [Кулик, 2015]:

Словотвір іменників з конкретним значенням: «Назви людей за національністю і територіальною ознакою»; «Назви людей за професією чи родом діяльності»; «Характеристики людини як носія певної процесуальної ознаки»; «На позначення істоти за ознакою недорослості»; «Назви самиць тварин чи птахів»; «Назви м'яса тварин, птахів, риб»; «Назви страв, посуду»; «Назви рослин, їхньої сукупності чи частин»; «Назви технічних засобів, приладів, інструментів»; «Назви збірних та одиничних предметів».

Словотвір іменників з абстрактним значенням: «Назви абстрактних дій і процесів»; «Назви абстрактних ознак»; «Абстрактні іменники з суфіксами -ств-, -изм / -ізм».

Словотвір іменників з емоційно-експресивною оцінкою: «Зі зменшено-пестливими значеннями»; «Зі значенням збільшення, згрубілості»; «Зі зневажливими значеннями»; «Власних назв з емоційно-оцінними суфіксами».

Словотвір складних іменників: «Способом словоскладання»; «Способом складання з іншомовними компонентами»; «Складні суфіксальні утворення»; «Складні іменники з нульовим суфіксом».

Суфіксальний словотвір прикметників: «Прикметники, що означають приналежність будь-чому»; «Прикметники, що означають приналежність людині чи тварині»; «Прикметники зі значенням приналежності групі людей чи галузі їхньої діяльності»; «Прикметники зі значенням приналежності до географічного об'єкта чи місця діяльності людини»; «Прикметники зі значенням “зроблений з чого-небудь”»; «Прикметники, що означають міру вияву ознаки»; «Прикметники зі значенням схильності до чогось»; «Прикметники з емоційно-експресивним значенням».

Префіксально-суфіксальний і префіксальний словотвір прикметників: «Прикметники з просторовим значенням»; «Прикметники з часовим значенням»; «Прикметники зі значенням відсуті ознаки»; «Прикметники зі значенням протилежності ознаки»; «Прикметники зі значенням найвищого вияву ступеня ознаки».

Словотвір складних прикметників: «Словотвір прикметників способом осново- та словоскладання»; «Словотвір афіксальних прикметників»; «Словотвір прикметників з нульовим суфіксом».

Суфіксальний словотвір дієслів: «Словотвір дієслів на позначення набуття, становлення ознаки»; «Словотвір дієслів на позначення наділення ознакою»; «Словотвір дієслів на позначення вияву ознаки»; «Словотвір дієслів на позначення дії»; «Словотвір дієслів на позначення дії, що має відношення до предмета чи поняття, явища»; «Словотвір дієслів на позначення кількаразового повторення звуку»; «Словотвір дієслів на позначення одноразовості, раптовості дії», тощо.

Префіксальний словотвір дієслів: «Словотвір дієслів на позначення руху»; «Словотвір дієслів з кількісним і часовим значенням» тощо.

Словотвір означальних прислівників: «Словотвір прислівників на позначення якісної характеристики дії або стану»; «Словотвір прислівників способу або образу дії», «Словотвір прислівників із кількісним значенням» тощо.

Словотвір обставинних прислівників: «Словотвір прислівників на позначення часу»; «Словотвір прислівників на позначення місця». Тощо.

Учні виступають з презентаціями на обрану(і) тему(и), супроводять їх доповідями, ставлять аудиторії слухачів заздалегідь підготовлені контрольні запитання з метою перевірки усвідомлення сприйнятого матеріалу, відповідають на питання вчителя й однокласників за темою доповіді. У такий

спосіб інтенсифікується процес засвоєння навчальної інформації:

- 1) теоретичний матеріал запам'ятовується міцніше, оскільки учні: а) образно асоціюють отриману таким способом інформацію з раніше вивченими фактами, явищами; б) зіставляють з власним життєвим, зокрема мовленнєвим, досвідом;
- 2) тренуються ефективно добирати мовні, зокрема й словотвірні, засоби;
- 3) розвивають вміння дотримуватися правил ведення дискусії;
- 4) формують навички успішного публічного виступу.

Зазначене вище уможливило зробити висновок, що урок-презентація сприяє не лише засвоєнню учнями словотвірної системи української мови, а й розвиває їхнє мовлення.

Урок-дидактична гра. «Ігри, ігрові ситуації використовують у навчально-виховному процесі задля розвитку інтелекту, пізнавальної активності, творчого мовлення учнів, спонукають їх до самостійного пошуку наукової інформації» [Словник-довідник, 2015, с. 56]. За нашими спостереженнями, значна кількість наукових і науково-методичних публікацій присвячена проблемі гри в галузі дошкільної та початкової освіти, менше уваги науковці приділяють використанню дидактичних ігор у процесі вивчення тих чи тих предметів у ЗЗСО II–III ступенів / дисциплін у ЗВО, до того ж, акценти зміщуються у бік вивчення іноземної мови. Про те, що вчителі української мови відчують «методичний голод» щодо рекомендацій практичного використання дидактичних ігор на уроках, засвідчив непересічний захід Київського національного університету імені Бориса Грінченка «НЕ-конференція “Академія ігрових технологій”», що відбувся в жовтні 2018 року. Понад 200 вчителів української мови з різних регіонів України мали можливість відвідати майстер-класи науково-педагогічних працівників кафедри української мови Інституту філології, які ознайомили з власними напрацюваннями в лінгвістиці та лінгводидактиці: «Ігрові технології навчання фонетики» (майстер-педагог С. Караман), «Синтаксис української мови в інтелектуальних іграх і тренінгах» (М. Вінтонів, Т. Вінтонів), «Мова – гра – творчість» (О. Горошкіна, О. Караман), «Дидактична гра в системі

практико-орієнтованих методів навчання української мови» (Л. Овсієнко), «Ігрові технології навчання лексики та фразеології» (О. Стишов, В. Дроботенко), «Гра як ресурс розвитку критичного мислення учнів» (Т. Видайчук), «Ефективність медіаосвітніх технологій під час вивчення стилістики і культури мовлення» (Р. Друженко), «Ігрові технології як ефективна методика формування словотвірних умінь учнів основної школи» (Н. Лахно) й багато ін. [АІТ, 2018]. Захід викликав неабиякий інтерес не лише в учителів, а й у лінгводидактів. Така зацікавленість і науковців, і вчителів-практиків свідчить про те, дидактична гра на сьогодні має стати необхідним складником експериментальних методик навчання різних розділів шкільного курсу української мови. І наскрізне навчання словотвірної системи учнями 5–9 класів у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком їх не є винятком.

Зауважимо, що використання дидактичних ігор на уроках української мови є продуктивним за умов: 1) урахування їх як обов'язкового елемента методичної системи навчання; 2) послідовного розроблення, ускладнення, «дозування» навчального матеріалу відповідно до вікових особливостей учнів того чи того класу; 3) організації й упровадження в навчальний процес з обов'язковим дотриманням структурних компонентів (за класифікацією Т. Марчій-Дмитраш [Марчій-Дмитраш, 2015, с. 101–102]: організаційно-підготовчого – назва, мета, завдання, обладнання та мотивація гри; процесуально-змістового – правила та ігрові дії; аналітичного – підсумки гри, контроль, оцінювання та її результати); 4) використання засобів наочності; 5) урахування часу, що потребує гра (відтак планується урок з елементами дидактичної гри чи власне урок-дидактична гра); 6) загальної позитивної реакції вчителя й учнів на результати гри.

Пропонуємо приклади дидактичних ігор, що полегшують процес формування вмінь розпізнавати, аналізувати, класифікувати словотвірні явища, моделювати мовленнєву поведінку, розвивають увагу, пам'ять, творчу уяву учнів 5–9 класів, урізноманітнюють урок української мови, роблять його

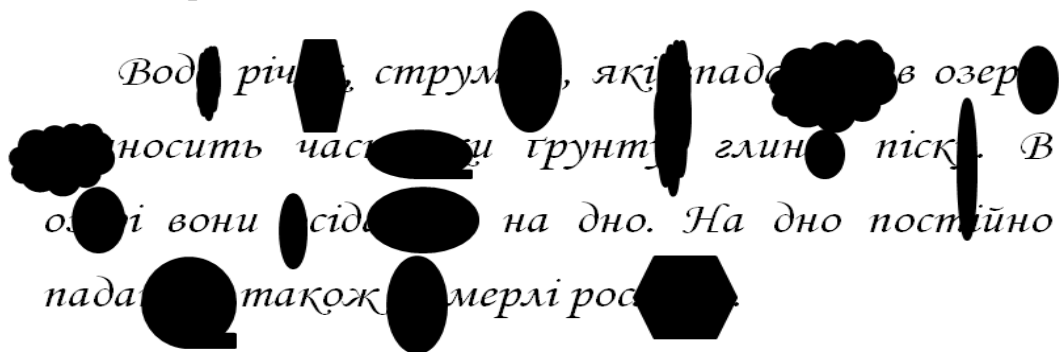
цікавим, яскравим, емоційним і можуть бути використані як на *уроці з елементами гри*, так і на *власне уроці-грі*.

Під час вивчення теми «*Будова слова*» можна запропонувати такі завдання.

► Гра «Розвідник-шифрувальник». У грі беруть участь 2–3 команди.

Мета: поглибити в учнів уявлення про значущі частини слова.

Завдання 1: Ви бачите сторінку, на якій надрукований текст виявився «заплямованим» через брак картриджа. Плями не дають можливості прочитати текст, однак припущення щодо його змісту ми можемо висловити. Спробуйте зусиллями всієї команди відновити текст. Зіставте варіанти текстів кожної команди. Зробіть висновки.



(Вихідний текст: «Вода річок, струмків, які впадають в озеро, приносить часточки ґрунту, глини, піску. В озері вони осідають на дно. На дно постійно падають також відмерлі рослини»).

Завдання 2. У нас є ще одне завдання. Цього разу текст писали симпатичним (невидимим) чорнилом, яке проявляється лише за визначених умов (нагрівання, освітлення тощо). Так сталося, що текст потрапив під прямі сонячні промені й частини слів проявилися. Спробуйте відновити текст за видимими частинами слів. Зробіть висновки.

...ятко ...ило на ...е по...ало ...ини, уже не
...аючись, що за...не в сніг. Але від...ло, що ...кам дуже ...о. Далі
...авкий сніг, і воно ви...ило, що на ...у ...натому по...алі ...и
не може бути.

(Вихідний текст: «Оленятко ступило на біле покривало галявини, уже не лякаючись, що загрузне в сніг. Але відчуло, що ніжкам дуже мокро. Далі лежав пухкий сніг, і воно вирішило, що на цьому пухнатому покривалі води не може бути»).

Правила та ігрові дії: Те чи те припущення кожного члена команди враховується. Відтак команда має отримати кілька варіантів «розшифрованого» тексту.

Підсумки гри. Виграє команда, яка: а) швидше виконала завдання; б) запропонувала кілька варіантів розшифрованого тексту / довела, що текст

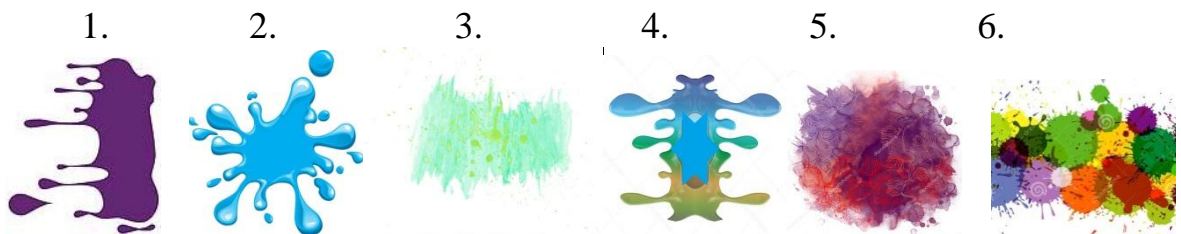
має визначену / невизначену кількість варіантів; в) правильно сформулювала узагальнені висновки.

Після вивчення *частин мови* й способів творення їх можна запропонувати такі завдання.

► Гра «Художник слова».

Мета: повторити відомості про особливості творення слів, що належать до різних частин мови, стимулювати учнівську словотворчість.

Завдання: Досить часто й діти, і дорослі спостерігають за хмарами і вгадують в обрисах їх знайомі явища чи предмети. Для людей з розвинутою уявою, найбільш уважних та спостережливих, особливо цікавими видаються ті, що, здавалося б, ні на що не схожі. Це стосується не лише хмар, а й будь-яких плям, тіней, розмитих предметів тощо. А художники, наприклад, ще й навмисне їх створюють, вигадують назви й презентують як авангардне, передове мистецтво. Перед вами зображено 6 таких «художніх» плям. Завдання – придумати їм назви, дотримуючись правил творення слів, що належать до різних частин мови (слово, яким ви «назвете» 1-шу пляму, має бути іменником, 2-е – прикметником, 3-тє – дієсловом, 4-те – прислівником, 5-те – займенником, 6-те – числівником). Указати спосіб / способи творення, й обґрунтувати вибір їх. Скласти казку на тему «Підслухана таємниця», використати новотвори.



Правила та ігрові дії: Кожний член команди називає плями по-своєму. Для зв'язного ж висловлення гравці обирають ті варіанти новотворів, що сподобалися усім членам команди, при цьому автор має аргументовано довести, чому його варіант кращий, ніж інші. Казка також має бути командною: наступний гравець продовжує думку попереднього, звертаючи при цьому увагу на словотвірну зв'язність тексту.

Підсумки гри. Виграє команда, яка: а) виконала завдання упродовж відведеного часу; б) обґрунтувала спосіб творення того чи того слова-новотвору; в) склала захопливу казку-розповідь з дотриманням правил побудови тексту.

Під час вивчення *синтаксису* можна запропонувати такі завдання.

► Гра «Задзеркальна книжка».

Мета: удосконалити вміння учнів дешифрувати сприйманий текст з опертям на словотвірні засоби; усвідомлювати стилістичну роль їх у тексті.

Завдання: I. Прочитайте поданий текст мовчки.

Тож ось якого вірша прочитала у книжці Аліса:

Курзу-Верзу

Був смажень, і швидкі яски
 Спіралили в кужві,
 І марамульки йшли в псашки,
 Як трулі долові.

«Мій сину, бійсь Курзу-Верзу,
 То зубий дляполап!
 Не знайся з птицею Зу-Зу
 І велезнем Хап-Хап!»

Меча-штрича він в руки взяв,
 Тропив ворожий слід,
 І в думній тужі спочивав
 Під дєрвом діодід.

Та раптом – цвист! оглушний цвист!
 Кругом погонь вашить,
 В гримучім лісі никне лист –
 Курзу-Верзу телить!

Він раз мечем! він два штричем,
 Аж червиться торва!
 І барбаризнула з плечей
 Сміюцька долова!

«Ти вбив грозу Курзу-Верзу?
 Ти, слинку, чудодець!
 О славний день! Стрибай пісень,
 Тодімо у ханець!»

Був смажень, і швидкі яски
 Спіралили в кужві,
 І марамульки йшли в псашки,
 Як трулі долові.

– Вірш начебто хвацький, – мовила Аліса, дочитавши останній рядок, – а все ж доволі **замудрований**! (Вона, бач, не зізнавалася навіть перед собою, що не втямила з нього ні слова).

– Думки в голові аж рояться, а які саме – не доберу! Одне ясно: хтось когось тут убив...

– Ой! – **спохопилася** вона раптом і скочила на ноги. – Треба поквартитися, бо доведеться вертати назад, так нічого і не побачивши! Для початку зазирнемо в сад («Аліса в Задзеркаллі» Л. Керол; переклад В. Корнієнка; переклад вірша М. Лукаша).

II. Тепер спробуйте виразно прочитати текст. Поясніть, чому цей текст з «незрозумілими словами» ми все ж сприймаємо як поетичний.

III. Проведіть синтаксичний аналіз чотирьох перших речень вірша, морфологічний, морфемний та словотвірний розбори слів, що входять до цих речень. Поясніть, чому такий аналіз можливий навіть у словах, яких в українській мові не існує. Зробіть висновки.

IV. Яке значення мають слова, позначені темним курсивом? Як ви здогадалися про їхнє значення? З якою метою перекладач використав невластиві літературній мові слова? Доберіть до них літературні відповідники, визначте способи словотворення. Який, на вашу думку, варіант кращий – літературний чи авторський? Обґрунтуйте.

Правила та ігрові дії: Гравці команд діляться на підгрупи, кожна з яких виконує II, III, IV завдання. Потім у командах обговорюють правильність виконання того чи того завдання, виправляють помилки, коригують відповіді. Результати виконаного завдання презентує один із гравців кожної підгрупи.

Підсумки гри. Виграє команда, яка: а) дібрала переконливі аргументи для пояснення «поетичності» тексту; б) зробила правильні висновки щодо можливості проведення синтаксичного, морфологічного, морфемного й словотвірного аналізів неіснуючих слів (фактично – усвідомлення учнями суті словотвірної категорії без оперування власне терміном); в) змогла пояснити семантику слів, позначених темним курсивом, обґрунтувати вибір автором способів словотворення їх відповідно до задуму й стилістики тексту.

Зауважимо, що потреба учнів у грі не зникає після початкової ланки освіти, мабуть, лише посилюється, саме тому в процесі навчання української мови доцільно використовувати дидактичні ігри, зокрема й під час наскрізного навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів. Це сприяє: 1) зацікавленості у формуванні словотвірних знань, умінь і навичок; 2) розвитку творчого мислення, уяви, уваги, логіки, пам'яті, словотворчості, фантазії, допитливості; 3) удосконаленню комунікативних умінь, навичок зв'язного мовлення; 4) зменшенню емоційної напруги, викликаній інтенсивним навчанням й ін.

Отже, в експериментальній методиці наскрізного навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів основними типами уроків обираємо: урок засвоєння нових знань; формування практичних умінь і навичок; повторення; узагальнення й систематизації знань, умінь і навичок; контролю навчальних досягнень учнів; корекції знань, умінь і навичок учнів; мовленнєвого розвитку, а видами – урок з елементами дослідження / урок-дослідження, урок з елементами комунікації / урок-комунікація, урок з елементами презентації / урок-презентація, урок з елементами гри / урок-дидактична гра. На кожному з вищеперерахованих уроків (незалежно від типу й виду) мають бути створені умови для: 1) з боку учнів: а) усвідомлення дефіциту суб'єктивно значущого мовленнєвого досвіду, що дає можливість успішно виконати те чи те завдання чи полегшить розуміння теоретичного матеріалу; б) набуття нового досвіду, що уможливить подолання мовних і мовленнєвих бар'єрів й водночас скерує на зону найближчого розвитку; в) осмислення того, що на кінець уроку набули особистісного досвіду, якого не вистачало на його початку; 2) з боку вчителя: а) допомоги учням усвідомити очевидну недовершеність наявного в них мовленнєвого досвіду, мотивувати потребу в набутті нового; б) залучення учнів до штучних мовленнєвих ситуацій, які спонукають до програмування власного висловлення й прогнозування мовленнєвих дій співрозмовника, що призводить до мовної й мовленнєвої рефлексії, а відтак і набуття суб'єктивно значущого мовленнєвого досвіду; в) самоконтролю й самооцінки учнів.

Результативність уроку української мови будь-якого типу й виду залежить не так від змісту, як від системи методів, прийомів та засобів навчання, що за певних умов забезпечують оптимальну реалізацію навчального процесу. Цьому присвячений наступний параграф нашого дослідження.

4.2. Сучасні методи, прийоми і засоби навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів

Рівень засвоєння учнями мовного матеріалу залежить як від досконалості підручника, так і від фахової підготовки та методичної майстерності вчителя. Учителеві необхідно вміло добирати методи і прийоми роботи, за допомогою яких можна сформувавши в учнів відповідні вміння і навички.

У науковій літературі існує численна кількість тлумачень поняття «метод»: Г. Ващенко [Ващенко, 1997, с. 103], Дж. Д'юї [Д'юї, 2003, с. 144], Е. Ентоні [Anthony, 1963], В. Краєвський, А. Хуторський [Краевский, Хуторской, 2007, с. 258], Ю. Краснобокий, В. Мішкурова, М. Пащенко [Краснобокий, Мішкурова, Пащенко, 2003, с. 17], Д. Ларсен-Фрімен [Larsen-Freeman, 1987], І. Лернер, М. Скаткін [Дидактика, 1975, с. 187], М. Махмутов [Махмутов, 1985, с. 39], В. Оконь [Окон', 1961, с. 262], В. Онищук, Л. Тимчишин, І. Федоренко [Функції і структура, 1979, с. 14], І. Підласий [Подласый, 2007, с. 287], О. Рудницька [Рудницька, 2005, с. 191] та ін.

В українській лінгводидактиці проблемами методів навчання переймалися О. Біляєв [Біляєв, 2003; Біляєв, 2005], В. Мельничайко, М. Пентилюк, Л. Рожило [Мельничайко, Пентилюк, Рожило, 1982], С. Чавдаров, В. Масальський [Методика, 1962], С. Караман, О. Караман, О. Горошкіна, З. Бакум [Методика, 2009], О. Кучерук [Кучерук, 2011], І. Олійник, В. Іваненко, О. Скорик, С. Гончаренко, В. Федорченко [Методика, 2003], К. Плиско [Плиско, 2002] й ін. Поділяємо думку О. Кучерук, що «на сьогодні найбільш уживаною дефініцією, навколо якої об'єднуються інші, є така: метод навчання – це спосіб досягнення навчальної мети, що передбачає єдність навчальної діяльності вчителя й діяльності учіння школярів» [Кучерук, 2011, с. 54].

Широкий спектр, багатоваріантність методів навчання зумовили необхідність їхньої класифікації. С. Караман, послідовник методичних ідей О. Біляєва, досліджуючи проблеми методів навчання мови, зауважив, що «наявність різних класифікацій у системі методів навчання мови свідчить про науковий пошук, нагромадження і теоретичне узагальнення педагогічного досвіду учителів-словеників, дослідження методів на різних можливих системних рівнях» [Методика, 2009, с. 111]. З огляду на те, що в сучасній методичній літературі питання аналізу методів навчання висвітлено досить широко, не вдаватимемося до глибокого аналізу їх, зауважимо лише, що підґрунтям авторських класифікаційних систем є групування методів за різними критеріями (табл. 4.2).

Таблиця 4.2

Класифікації методів навчання за критеріями

Критерії	Методи	Автор
<i>за логікою передачі та сприймання навчальної інформації</i>	індуктивно-дедуктивний; аналітико-синтетичний; аналогії; гіпотези; порівняння	А. Алексюк [Алексюк, 1973, с. 34–36]
<i>за цілісністю підходу до процесу навчання й методів навчання</i>	організації і самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності учнів; стимулювання і мотивації учіння; контролю й самоконтролю ефективності навчання	Ю. Бабанський [Бабанський, 1985, с. 78–82]
<i>за способом взаємодії вчителя та учнів на уроці</i>	усний виклад учителем матеріалу, бесіда вчителя з учнями, робота з підручником, метод вправ, спостереження учнів над мовою	О. Біляєв. Біляєв. 20051. М. Пентилюк. С. Караман й ін. [Методика, 2009, с. 43]
<i>за основними дидактичними цілями навчання рідної мови</i>	пізнавальний; тренувальний; контрольний	М. Данилов, М. Скаткін [Дидактика, 1975, с. 115–117]
<i>за основною дидактичною метою</i>	набуття нових знань: формування вмінь і навичок; закріплення; застосування; перевірки й оцінки	М. Данилов [Дидактика, 1975, с. 101–110]
<i>за джерелами одержання учнями знань</i>	зв'язний виклад учителя, бесіда, робота з підручником, спостереження над мовою з використанням наочних засобів, мовний розбір, метод вправ	Є. Дмитровський [Дмитровський, 1968, с. 56]
	слово; бесіда; аналіз мови; вправи; використання наочних посібників; робота з навчальною книгою; екскурсія	О. Текучов [Текучов, 1980, с. 67–87]
	бесіда, повідомлення, робота з підручником, робота з окремими мовними одиницями, їх формами, робота з текстом для запам'ятовування традиції використання мовних одиниць у мовленні і для розвитку мовлення	Л. Федоренко [Федоренко, 1984, с. 105–143]
<i>за характером пізнавальної діяльності учнів</i>	пояснювально-ілюстративний; репродуктивний; дослідницький; частково-пошуковий; проблемний	І. Лернер, М. Скаткін [Дидактика, 1982, с. 193–206].
<i>за етапами навчання</i>	повідомлення знань; закріплення й вироблення навичок, обліку й контролю.	І. Палей Палей 1965. с. 149–156, с. 225]

На особливу увагу заслуговує класифікація методів навчання відомого українського лінгводидакта О. Біляєва. Науковець усвідомив, що, незважаючи

на різноманітність, наявні на той час класифікації мали вразливі місця: у поле зору дидактів потрапляла насамперед пізнавальна діяльність учнів, однак не враховані способи керування цим процесом. О. Біляєв наголошував на тому, що питання методів навчання української мови, зважаючи на складність і масштабність, потребують спеціального дослідження й належного висвітлення. Проаналізувавши різні підходи до класифікацій методів навчання, О. Біляєв обґрунтував систему, що відповідає характеру навчального процесу [Беляєв, 1981]. Згідно з нею, методи – це упорядковані способи організованої діяльності вчителя й учнів, спрямовані на досягнення цілей освіти, тобто відбувається переакцентація уваги на взаємодію вчителя й учнів [Беляєв, 1981, с. 46]. Науковець виокремлює такі способи двоєдиної діяльності:

- 1) учитель викладає (розповідає, пояснює) матеріал – учні слухають;
- 2) учитель і учні обмінюються думками з питання, що вивчається, завдяки чому роблять висновки та узагальнення, формулюють визначення, правила;
- 3) учитель організовує спостереження учнів над виучуваними фактами і явищами з наступним колективним обговоренням їх наслідків;
- 4) учні під керівництвом учителя самостійно здобувають знання за підручником та іншими джерелами;
- 5) учні шляхом виконання практичних завдань і вправ здобувають потрібні знання за підручником та іншими джерелами [Беляєв, 1981, с. 75].

Саме класифікація за способами взаємодії вчителя та учнів на уроці, згідно з якою виокремлюють методи усного викладу учителем матеріалу (розповідь, пояснення); бесіду вчителя з учнями; спостереження учнів за мовою; роботу з підручником; метод вправ, є найбільш поширеною в лінгводидактиці (про що свідчить наявна література з методики навчання української мови в закладах загальної середньої освіти) [Методика, 2009]. В експериментальному навчанні ми також спиратимемося на цю класифікацію, зважаючи, що вона, з одного боку, враховує позицію учнів і вчителя як

активних суб'єктів освітнього процесу, з іншого – інтегрує вищезазначені традиційні і сучасні (проблемно-ситуативні, рефлексійні, активні та інтерактивний тощо) методи.

Як відомо, складником кожного методу є *прийом* навчання. «Прийоми навчання мови – система дій та операцій взаємозв'язаної діяльності вчителя й учнів, спрямована на досягнення часткової мети» [Словник-довідник, 2015, с. 196]. Межі між поняттями «метод» і «прийом» досить мінливі, інколи їх ототожнюють або ж використовують як цілісний термін. М. Пентилюк, О. Горошкіна, Н. Мордовцева, А. Нікітіна, Л. Попова дефініціюють поняття методів навчання так: «*Методи* навчання мови – способи, *прийоми*, методика дослідження мовних явищ» [Словник-довідник, 2015, с. 81]. С. Караман, розглядаючи методи навчання з погляду системного підходу, пропонує «використовувати як робочу дефініцію визначення Є. Ітельсона: “...*методи* навчання – це *система методичних прийомів*, побудова яких визначається цілями навчання, загально дидактичними принципами, характером навчального матеріалу і особливостями джерел навчальної інформації”» [Методика, 2009, с. 111].

Методи навчання та методичні прийоми можуть змінювати один одного в конкретних педагогічних ситуаціях. Одні й ті ж методичні прийоми можуть бути використані в різних методах. І навпаки, один і той же метод у різних учителів може містити різні прийоми. За С. Караманом, «... сьогодні посилилася увага дослідників до спеціальних прийомів вивчення предмета як до фактора спеціалізації методу та одного з важливих понять у концепції методів навчання» [Методика, 2009, с. 112]. У контексті зазначеного вище, нам імпонує твердження О. Кучерук про те, що «з теоретичного погляду, метод і прийом навчання означає одне й те саме – спосіб. Їх специфіка має функціональний характер, у процесі функціонування між способами навчання виявляються відношення допоміжності. За таких умов допоміжні методи виступають елементарними прийомами у складі основних методів. Використання термінів «основний метод» і «допоміжний метод» дозволяє не

протиставляти методи і прийоми, а розглядати їх як взаємопов'язані способи навчання, що разом становлять цілісну систему методів» [Кучерук, 2011, с. 87].

Для методики навчання української мови кожний з *основних* та *допоміжних методів* навчання вважаємо цінним, практично значущим, однак нижче проаналізуємо ті, що є пріоритетними для експериментальної методики наскрізного навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів.

Метод спостереження учнів за мовою (з елементами проблемного програмованого навчання, алгоритмізації), за яким «учень здобуває знання на основі самостійного аналізу мовних явищ у результаті активізації своїх розумових сил» [Словник-довідник, 2015, с. 143]. Застосування цього методу сприяє: а) усвідомленому розумінню учнями мовних явищ і процесів; б) установленню зв'язків між ними; в) осмисленому засвоєнню нового матеріалу. Ефективність методу доведена науковими розвідками відомих лінгводидактиків О. Біляєва, М. Пентилюк, О. Горошкіної, О. Кучерук й інших дослідників (автори практично кожної дисертаційної праці не залишають поза увагою питання традиційних методів навчання) та багаторічною практикою вчителів-словесників.

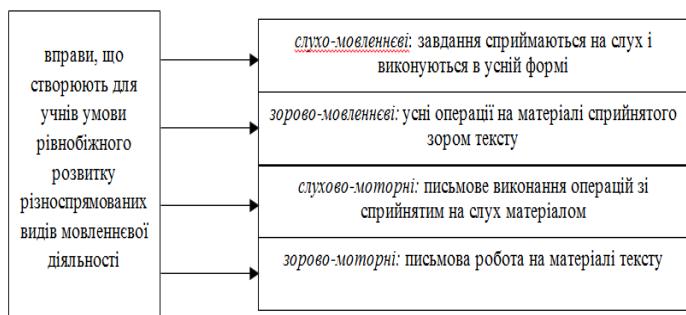
Реалізація зазначеного методу в експериментальній методиці наскрізного навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів сприяє тому, що учні: а) усвідомлюють роль мовних засобів словотвірного рівня в тексті (коли натрапляють на незрозуміле слово, то за його формою можуть здогадатися й про зміст – цьому сприяють знайома словотвірна модель, морфеми, контекст, ситуація, розвинене мовне чуття); б) з'ясовують структуру, семантику і функціонування значущих частин слова в тексті (реалізується через паралельне використання морфемного і словотвірного розборів, що, своєю чергою, загострює увагу до структури слова, розвиває навички мовної здогадки, формує навички розуміння значення нового слова шляхом зіставлення його зі словом співзвучним і зрозумілим,

уможлиблює усвідомлення мови як системи, сприяє розвитку мовного чуття і мислення); в) розуміють словотвірну зв'язність тексту (словотвірні одиниці функціують і як такі засоби створення зв'язності тексту, що підлягають спостереженню, і як глибинні, приховані зв'язки на рівні семантики й змісту), що, своєю чергою, сприяє усвідомленню учнями тематичної і комунікативної перспективи тексту, його асоціативно-змістових зв'язків. Як зазначають автори «Словника-довідника з української лінгводидактики», такі завдання вирішуються «практичним шляхом, який вимагає поетапної діяльності: 1) сприймання мовного зразка; 2) відображення мовлення; 3) самостійне використання мовленнєвих одиниць (індивідуальна мовленнєва діяльність)» [Словник-довідник, 2015, с. 143–144]. Таким чином, застосування методу спостереження учнів за мовою активізує пізнавальну діяльність учнів, що уможлиблює подальше самостійне опанування словотвірної системи української мови.

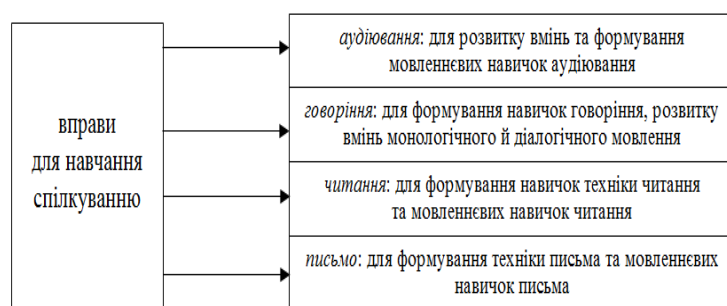
Для успішного наскрізного навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів необхідним є, безумовно, використання *методу вправ*, практичного способу навчання, що являє собою спеціальне завдання для багаторазового використання (повторення) учнями певних операційних дій задля їхнього засвоєння, формування мовних та мовленнєвих умінь і навичок, закріплення знань [Словник-довідник, 2015, с. 44, с. 141]. У лінгводидактиці класифікацію вправ здійснюють за різними критеріями: за рівнем засвоєння знань; за дидактичною метою, ступенем самостійності і творчості; за зразком, конструктивні, творчі; за характером мовленнєвих операцій; за видом навчальної роботи; за етапом становлення мовленнєвих навичок; за способом формування вмінь і навичок; за формою проведення; за змістом; за місцем виконання й ін.

Наведемо кілька класифікацій вправ вітчизняних лінгводидактів, що в контексті нашого дослідження набувають особливого значення.

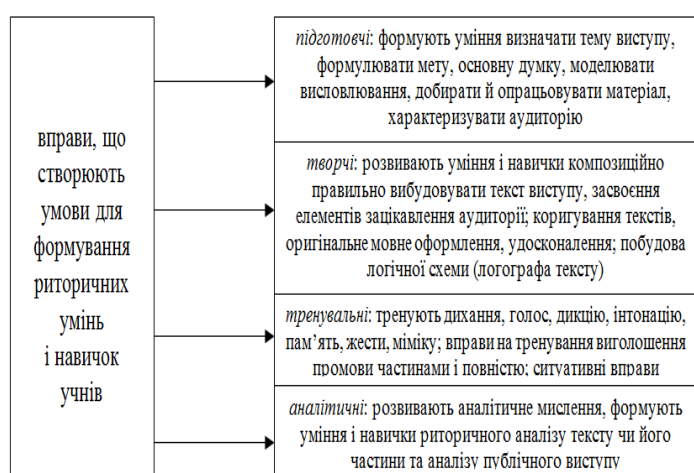
за В. Мельничайком
[Мельничайко, 1984, с. 23]



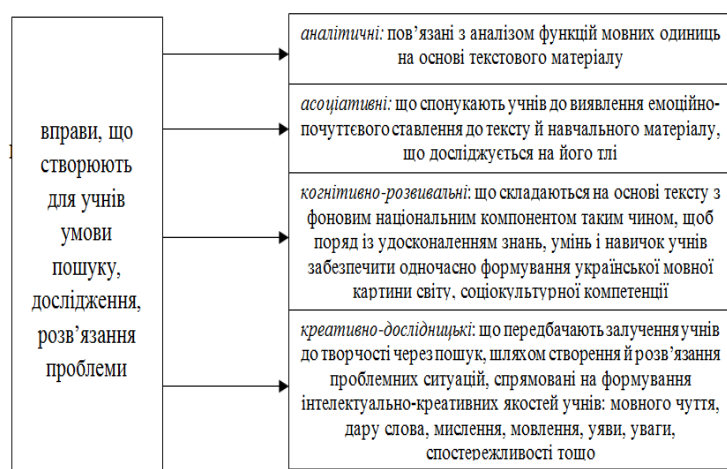
за М. Пентилюк, Т. Окунович
[Пентилюк, Окунович, 2006, с. 27]



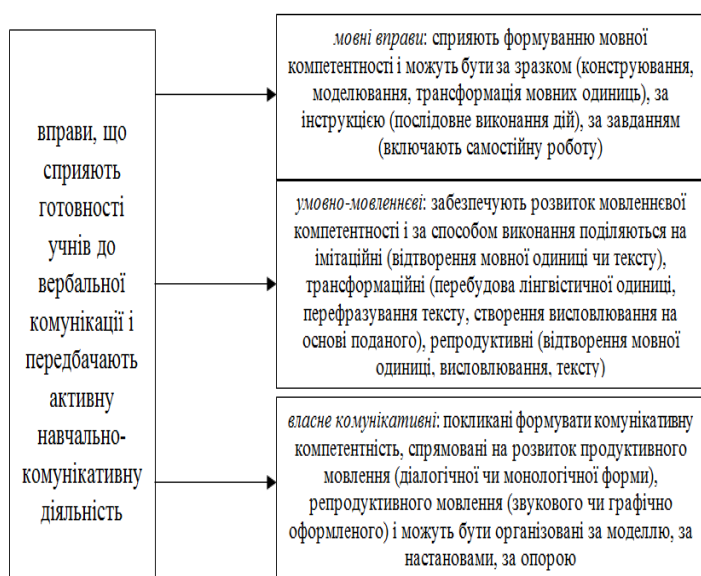
за Н. Голуб
[Голуб, 2008, с. 11–12]



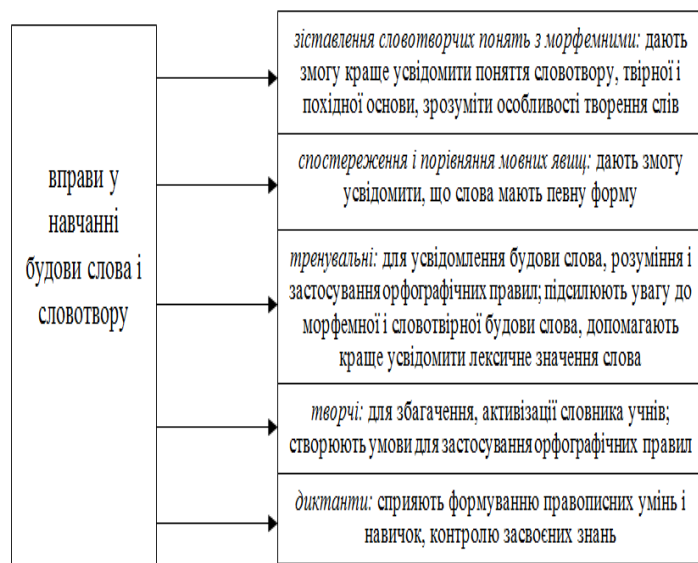
за О. Горошкіною
[Горошкіна]



за Л. Мамчур
[Мамчур, 2012, с. 401–402]



за М. Пентилюк, Т. Окунович
[Пентилюк, Окунович, 2006, с. 71]



Беручи до уваги зазначені вище класифікації, пропонуємо трикомпонентну систему словотвірних вправ, орієнтовану на усвідомлене опанування учнями словотвірного матеріалу під час вивчення всіх розділів шкільного курсу мови у взаємозв'язку з активною мовленнєвою практикою (детальніше п. 4.4).

Розвиток науки і техніки уможливив оновлення, модернізацію, відкриття резервних можливостей усталених і перевірених практикою методів навчання, що призвело до їхнього «осучаснення». Так виникли *інтерактивні методи* навчання. Як зазначає О. Пометун «Мета активних методів – залучити учнів до запропонованої учителем пізнавальної діяльності, а інтерактивних – створити умови для навчальної взаємодії учнів, отримання ними у співпраці колективного інтелектуального продукту й відповідного досвіду пізнавальної діяльності» [Пометун, 2004, с. 15]. Результатом численних наукових пошуків інтерактивних методів навчання стало те, що кількість їх щороку зростала «в геометричній прогресії» (метод мозкового штурму, ажурна пилка, мікрофон, метод гіпотез, кейс-метод, інтерпретації, інтерв'ю, інциденту, емпатії, ейдетики, дебатів, гронування, дискусії, сократичної бесіди, «асоціативний куш», «акваріум», видозміни мовного матеріалу, мовного експерименту, методи аналізу мовного, стилістичного, концептуального, інтерпретативного та багато інших). Це призвело до багатозначності терміна, плутанини та невизначеності основних і допоміжних методів навчання.

Традиційно в Інституті педагогіки НАПН України відбуваються засідання круглого столу, присвячені пам'яті та науковій спадщині лінгводидактика, члена-кореспондента НАПН України, доктора педагогічних наук, професора Олександра Біляєва, на яких фахівці в галузі лінгводидактики обговорюють проблемні питання, що тривалий час хвилюють наукову спільноту та вчителів-практиків. 23 лютого 2013 року темою обговорення стали методи навчання в системі компетентнісної освіти. Учасники круглого столу, лінгводидакти Н. Голуб, З. Бакум, С. Караман, О. Караман, Л. Мамчур, І. Хом'як, О. Кучерук, С. Омельчук, Г. Шелехова й ін., дійшли згоди щодо

нівелювання множинності в терміні «інтерактивні методи», оскільки майже всі вони за суттю своєю є прийомами, і прийняли рішення класифікувати методи так: 1) усного викладу учителем матеріалу (розповідь, пояснення); 2) бесіда вчителя з учнями; 3) спостереження учнів за мовою; 4) роботу з підручником; 5) метод вправ; 6) інтерактивний метод.

З-поміж допоміжних методів дієвими для дослідження визначаємо метод аналізу тексту (і його мовних засобів); метод спрямованого слухання, читання й обмірковування; дослідницький, моделювання.

Метод аналізу тексту (і його мовних засобів). Застосування цього методу втілює ідею засвоєння мовленнєвознавчих понять учнями на засадах текстоцентричного підходу до навчання мови, демонструє резервні можливості словотвірної системи мови у побудові тексту, сприяє мовленнєвому розвитку учнів. Передусім, вважаємо за необхідне виокремити *лінгвістичний аналіз тексту*, що, як відомо, скерований на характеристику мовних одиниць, однак не є його механічним розчленуванням, бо, як зазначає М. Пентилюк, «у такому випадку губиться вся його система» [Пентилюк, 2015, с. 3]). Сьогодні аналіз тексту оцінюють принципово по-новому. Найперше, з боку того, що будь-який текст, його форма і зміст втілюють певну *концепцію* автора, і, якщо використати не-авторські мовні засоби, то концепція тексту зміниться. Показовими у цьому сенсі є думки: Р. Якобсона про те, що будь-яка спроба аналізувати фрагменти, вирвані з цілого, так само безглузда, як і вивчення окремих шматків фрески як цілих незалежних картин; Е. Гемінгвея, який зазначав, що твір неможливо розглядати, як паляницю з родзинками, де останні втілюють основний зміст; К. Фосслера, який стверджував, що для вираження внутрішньої інтуїції існує лише одна єдина форма та інших майстрів слова (цит. за [Науменко, 2005, с. 61–62]).

Якщо концепцію визнати головним засобом і кінцевою метою лінгвістичного аналізу, то, мабуть, варто розглядати його як *концептуальний*, для якого важливою є об'єктивна оцінка і лінгвістичних, і екстралінгвістичних

явищ, і задуму автора. Концептуальний аналіз: а) дає можливість учням відчутти взаємозв'язок мовленнєвого втілення одиниць усіх мовних рівнів і загального відтінку змісту тексту; б) є способом збагачення концептосфери учнів. На доцільності застосування концептуального аналізу на уроках мови в закладах загальної середньої освіти наголошували у своїх працях О. Горошкіна, О. Кузьмішина, Н. Мордовцева, А. Нікітіна [Формування мовної особистості, 2009, с. 215], [Нікітіна, 2013, с. 285], В. Дороз [Дороз, 2009], Лещенко Г. П., Груба Т. Л. [Лещенко, Груба, 2013], О. Божко [Божко, 2017, с. 102], Н. Судакова [Судакова, 2013] та ін.

Під час наскрізного навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учні в процесі концептуального аналізу «розшифровують» зовнішню форму похідних слів (наприклад, «звільнення» чи «доповнення» словотвірних елементів від / до твірної основи, що виявляється по-різному в дитячій літературі, дитячому мовленні, поетичному мовленні, мові ЗМІ, текстах перекладених книг тощо), визначають їхній зміст у тексті, з'ясовують оригінальність / не оригінальність авторського задуму, втілення його за допомогою словотвірних засобів, зіставляють національний та етнічний ментальні чинники моделювання автором мовного образу світу. Процес аналізу супроводжується індуктивними / дедуктивними синтезувальними судженнями, що дає учням можливість дійти аналітичних висновків, сприймання й розуміння ними тексту поглиблюється, а мовлення їх збагачується.

Для дослідження ключовим стає поняття *герменевтичного аналізу* тексту. Результативність наскрізного навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів покращиться, якщо навчити їх діалогізувати з текстом. Це можливо за поступового вкраплення елементів герменевтичного аналізу як на аспектних уроках, так і розвитку зв'язного мовлення. Навички здійснення такого аналізу та подальшого діалогу з текстом навчають учнів міркувати, поважати думку співрозмовника, аргументувати власну позицію, дискутувати. Мета герменевтичного аналізу як навчального

методу – сформувані в учнів уміння розуміти роль мовної одиниці в змісті тексту (чужого чи власного), а реалізація – через її інтерпретацію і за допомогою різних видів розбору. Учні осмислюють засоби мови, зокрема й словотвірного рівня (наприклад, неuzuальні способи словотворення), як носії закодованої інформації, як сигнали, що уможливають розкриття всіх видів інформації, закладеної в тексті. Однак це не формальний підхід, за якого певну мовну одиницю необхідно розібрати за схемою зі шкільного підручника, це функційний підхід, що визначає необхідність усвідомлення ролі: а) конкретної мовної одиниці в розумінні тексту; б) її складників для створення загального змісту тексту. Дієвість аналізу тексту з позицій герменевтики доводять у своїх працях науковці О. Кучерук [Кучерук, 2008], [Кучерук, 2014, с. 194], Л. Шевчук [Шевчук, 2014], О. Божко [Божко, 2017, с. 102–103] й ін. Ефективність означеного методу залежить від вдало дібраного дидактичного матеріалу, який зацікавить учнів, стимулюватиме їхню навчально-пізнавальну діяльність. При цьому відбуватиметься герменевтичне «взаємопроникнення слова і духу», а відтак установлюватиметься нерозривний зв'язок з мовленнєвим досвідом учнів.

Активізації мовленнєвої діяльності учнів сприятиме й *мовностильовий аналіз тексту*. На цьому наголошують у своїх працях А. Нікітіна [Нікітіна, 2000], І. Кучеренко [Кучеренко], О. Омельчук [Омельчук, 2001], М. Пентилюк [Пентилюк, 2015], В. Новосьолова [Новосьолова, 2017, с. 227], О. Калита [Калита, 2015] та ін. Такий різновид аналізу сприяє усвідомленню учнями: а) стилістичних функцій словотвірних засобів; б) процесів пасивізації / активізації мовних засобів словотвірного рівня в тому чи тому стилі, що зумовлено лінгвістичними та екстралінгвістичними чинниками, які переплітаються, підсилюючи одне одного; в) змін у стилістичних можливостях словотвору української мови в синхронії й діахронії; г) особливостей взаємодії, взаємопроникнення словотвірних засобів з одного стилю до іншого. Безумовно, вивчення стилістичних властивостей словотвору української мови впливає й на усвідомлення учнями, по-перше, ролі

словотвірних засобів у підсиленні інформативності повідомлення, по-друге, їхніх текстотвірних потенцій, по-третє, варіативності в текстовій репрезентації змісту (так, прискорення темпів життя підсилює дію закону мовної економії, зростання емоційної напруженості в житті суспільства активізує процеси утворення емоційно-експресивних типів словотворчих моделей, а метод стилістичного аналізу дає учням можливість сконцентрувати увагу на їхніх виражальних цінностях, експресивній якості, підпорядкуванні певному змістові й меті висловлення). Мовностильовий аналіз тексту сприяє активізації мисленнево-мовленнєвої діяльності учнів, накопиченню мовленнєвого досвіду, послідовному розвитку мовлення.

Метод спрямованого слухання, читання й обмірковування сприяє розвитку критичного мислення учнів, умінь їх швидко орієнтуватися в інформації та виокремлювати необхідне [Технології, 2006]. Здатність слухати – умова успішної адаптації організму до зовнішнього середовища, а здатність чути – умова соціальної адаптації особистості, можливість встановлювати і підтримувати міжособистісні стосунки, одна з найважливіших її комунікативних якостей. Як слушно зазначає М. Греб, учні на уроках часто залишаються «глухими» до слова, що зумовлено невисокою мовною культурою (як учнів, так і вчителів). Не можна не погодитися й з думкою дослідниці про те, що «мовна культура досягається шляхом копіткої праці, адже короткочасно досконало опрацювати всі нюанси у виборі слова неможливо; починати треба від очевидного» [Греб, 2014, с. 129].

Слухання / читання – це процес, під час якого людина виокремлює з потоку інформації ту, що відповідає її потребам та інтересам. Те саме відбувається й під час читання: один текст людина читає уважно, інший – вибірково, третій взагалі відмовляється читати, лише поглянувши на заголовок. Вибіркове ставлення до інформації – фундаментальна особливість людського сприймання – впливає на перебіг міжособистісної комунікації. Будь-яка інформація, згідно з базовою моделлю комунікації, проходить чотири стадії: думки автора повідомлення, реальне кодування їх, декодування

слухачем, «фільтрування», після якого повідомлення остаточно зафіксоване в пам'яті слухача [Lasswell]. У цьому випадку під час перебігу однієї стадії до іншої неминуча втрата частини інформації, через що кінцеве повідомлення може не відповідати початковому. Саме тому одне з пріоритетних завдань учителя української мови – навчити учнів «чути» інформацію під час слухання й читання, обмірковувати її та адекватно інтерпретувати. Щоб стати компетентним слухачем, а в перспективі й компетентним комунікатором, учень має опанувати різні види зворотного зв'язку, стилі слухання, читання, уміло використовувати їх у відповідних обставинах, усвідомлювати всі можливі комунікативні помилки й прагнути до їхнього виправлення. Результатом означеного методу є: а) вироблення в учнів навичок власних оцінок, поглядів, суджень шляхом застосування адекватних прийомів мислення стосовно до інформації; б) розвиток рецептивних видів мовленнєвої діяльності, зокрема й під час навчання словотвірної системи української мови. Обмірковуючи інформацію, закладену в тексті, учні простежують словотвірні можливості мови, наприклад, в авторських неологізмах, утворених як усталеними способами словотворення, так і новими (непохідні з погляду сучасної української мови стають похідними, ті, що вийшли з ужитку, активізуються й сприймаються як «справжні»), при цьому усвідомлюють, з якою метою використано той чи той спосіб словотворення: створення комічного ефекту, каламбурів, надання текстові емоційно-експресивно-оцінного забарвлення, динаміки тощо. Таким чином, учні усвідомлюють, що мова – не застигла система правил, а «жива», сповнена парадоксів і несподіванок. Це «відкриває» учням можливості українського словотворення, стимулює словотворчість, а отже, впливає на розвиток їхнього мовлення.

Дослідницький метод, основним поняттям якого в навчанні української мови «є навчальне дослідження – мисленнєвий експеримент як емпіричний спосіб пізнання мовного поняття чи явища, що полягає у відтворенні певних закономірностей у спеціально створених умовах» [Омельчук, 2014, с. 73–74]. Згідно з історичним (традиційним) загальнодидактичним принципом навчання

навчання словотвірної системи української мови учнями має здійснюватися як у синхронному, так і в діахронному напрямках. Діахронний напрям сприяє з'ясуванню учнями закономірностей словотвірної системи мови, її одиниць, процесів і явищ в історичному розвитку. У синхронному аспекті вони зазвичай вивчають морфемну і словотвірну структуру слів, їхній взаємозв'язок на певному етапі функціонування словотвірної системи, динамічні словотвірні процеси. У методиці наскрізного навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів пріоритетним вважаємо синхронний напрям, оскільки саме він віддзеркалює добір та репрезентацію актуального словотвірного матеріалу. Елементи діахронного словотвору простежуються через зв'язки словотвору з іншими мовними підсистемами: історично зумовлені процеси в лексиці, семантиці та морфології спричиняють зміни в словотвірній структурі слова.

У процесі вивчення теоретичних відомостей, визначених чинною програмою, такий матеріал учні засвоюють щонайменше фрагментарно. Для усвідомленого його опанування потрібно використовувати дослідницький метод навчання та, відповідно, систему його специфічних прийомів, «в основі яких лежать логічні розумові операції» [Омельчук, 2014, с. 74]. Під час дослідницької діяльності учні навчаються простежувати причинно-наслідкові зв'язки у словотвірних процесах, установлювати результати розвитку їх, робити узагальнення й висновки, що вимагають логічного обґрунтування. Це, звичайно, вимагає від учнів побудови усних і писемних висловлень, у яких наведена достатня кількість аргументів на захист дослідницьких позицій, що, своєю чергою, сприяє не лише формуванню теоретичного мислення, розвитку самостійності, допитливості, дослідницької активності, прагнення до саморозвитку, а й удосконаленню навичок мовленнєвої діяльності.

Метод моделювання (у межах нашого дослідження – словотвірного та комунікативних ситуацій) перебував у полі зору В. Онищука, В. Тимчишина, Л. Федоренко та ін. [Функції і структура, 1979, с. 109], Н. Голуб, Л. Дяченко, Н. Остапенко, В. Шляхової та ін. [Технологія сучасного уроку, 1999, с. 7],

М. Пентилюк, О. Горошкіної, Н. Мордовцевої та ін. [Словник-довідник, 2015, с.162]. Перевага методу моделювання в дослідженні полягає в: 1) *словотвірне моделювання* – корисне тим, що: а) визначає і загальну перспективу (формування вмій і навичок словотворення за усталеними моделями), і підґрунтя, на якому учні, інтерпретуючи «сирий» мовний матеріал, здійснюють для себе нові відкриття, й у подальшому виявляють словотворчість; чим складніша словотвірна модель, тим більш розмиті її межі, а відтак і потенційні можливості до створення нових слів; б) будь-яким моделям властива експланаторність (у лінгвістиці *пояснення складності*), тому за допомогою словотвірного моделювання учні простежують шлях утворення похідних слів як за простими, так і за складними моделями, при цьому усвідомлюють, що складні моделі мають власну впорядкованість і послідовність; 2) *комунікативне моделювання* (у лінгводидактиці – передбачає «створення спеціальних навчальних умов, які б вимагали від учнів виконувати задані комунікативні ролі задля вироблення комунікативних умінь і навичок» [Словник-довідник, 2015. с. 162]) покликане розвивати мовленнєві уміння й навички; учні мають усвідомити раптову зміну комунікативної ситуації, рухливість її зв'язків і складників, власну здатність / нездатність адаптуватися до ситуації, що ускладнюється, змінити власні комунікативні настанови, підхід до вибору мовних засобів, зокрема й словотвірних.

Оптимізувати витрати часу і зусиль учителів на наскрізне навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів покликані й *засоби навчання*, від яких залежить ефективність обраних методів і прийомів. Вдало дібрані засоби навчання уможливають вирішення таких завдань як мобілізація психічної активності учнів; новизна навчального процесу; підвищення інтересу до уроку; збільшення можливості мимовільного запам'ятовування матеріалу; розширення обсягу засвоюваного матеріалу; виокремлення головного в матеріалі і його систематизація й ін. Усі засоби навчання, як відомо, класифікують на *дидактичний матеріал, наочність*,

технічні засоби навчання й за каналом надходження інформації поділяють на *зорові, слухові й зорово-слухові* [Пентилюк, Окуневич, 2006, с. 30].

У якості основного дидактичного матеріалу обираємо ***вправи на текстовій основі***, оскільки текст «має не лише навчальний ефект, а й значні виховні властивості» [Методика, 2009, с. 157]. Обов'язковою умовою текстових матеріалів (дібраних вчителем, а не поданих у підручнику) має бути їхня автентичність. Автентичні матеріали, на наше переконання, це будь-які джерела інформації, взяті з реального життя, а не створені з навчальною метою. Тексти (взяті не лише з художньої літератури, а й з газетних / журнальних публіцистичних / наукових статей, інтернет-публікацій тощо) повинні: 1) відповідати віковим особливостям учнів; 2) мати оригінальний, неадаптований вигляд й супроводні відповідні завдання; 3) задовольняти виховні й пізнавальні потреби учнів; 4) бути інформативними; 5) відповідати темі й меті уроку; 6) містити краєзнавчу інформацію, зокрема й регіонального змісту; 7) ілюструвати різноманітність словотвірних засобів і конструкцій, стилістичну доцільність використання їх автором висловлення. Робота з автентичними текстами сприяє розвитку практичних навичок порівняльного аналізу словотвірних одиниць з огляду на варіативність словотвірних норм.

Дієвим засобом зорової наочності є ***таблиці, схеми, ілюстрації, графіки, діаграми***. За допомогою *мовних* таблиць організовується робота зі збагачення словникового запасу учнів й виховання орфографічної пильності. Наприклад, у таблиці можна зафіксувати корені слів, у яких відбуваються чергування голосних / приголосних при словозміні / словотворенні; виокремити суфікси, що слугують умовою правильного написання того чи того кореня; увести відповідні умовні позначки, використовувати кольори для демонстрації різного звучання / написання коренів. Така таблиця презентуватиме модель орфографічного правила й водночас слугуватиме мимовільному запам'ятовуванню інформації про правила словозміни / словотворення; не лише ілюструватиме явище, а й допоможе усвідомити його

суть, що, своєю чергою, сприятиме активізації пізнавальної діяльності учнів, розвитку їхнього логічного й абстрактного мислення. *Мовленнєві* таблиці містять конкретний мовний матеріал (слова, словоформи), який потрібно запам'ятати. Прикладом такої таблиці (на спеціальному стенді чи інтерактивній дошці) може слугувати добір слів / словоформ й демонстрація їх учням з метою уточнення / пояснення значень чи відтінків значень. За допомогою мовленнєвих таблиць організують роботу зі збагачення словникового запасу учнів, підвищення їх мовленнєвої пильності, формування «мовного чуття».

Схеми, ілюстрації, графіки, діаграми. Такі засоби навчання стимулюють мотивацію учнів, спонукають їх до аналізу і синтезу отриманої інформації (наприклад, частотність слів, утворених за продуктивними й непродуктивними моделями в різних стилях мовлення; використання неuzuальних способів словотворення, експресивного словотворення у творах того чи того автора; особливості словотвору української мови в діахронії тощо) і врешті сприяють розвитку: 1) аналітичного, логічного мислення; 3) навичок порівнювати, зіставляти різні словотвірні явища; 4) вмінь переконливо відстоювати свої погляди на те чи те явище. Це, своєю чергою, сприяє розвитку не лише словотвірних, але й дослідницьких умінь.

Надзвичайно поширеними на сьогодні та, як свідчить практика, дієвими засобами навчання є ресурси мережі *Інтернет*, а саме: електронні версії підручників, словників, довідників, офіційні освітні сайти та веб-ресурси з української мови для вчителів і учнів, додатки для вивчення української мови, онлайн тести, блоги відомих мовознавців, лінгводидактів, учителів тощо, де можна знайти важливу інформацію, перевірити рівень своїх знань, організувати самоосвітню діяльність.

З-поміж звукових засобів навчання звертаємо увагу на *аудіозаписи*, що покликані виконувати дидактичну функцію. Аудіозаписи фрагментів текстів художнього стилю, інтерв'ю журналістів з популярними українцями, пісень українських виконавців, діалогів, телефонних розмов, а також власних

висловлень учнів тощо: 1) концентрують увагу на виучуваному словотвірному явищі, розвивають спостережливість; 2) стимулюють пізнавальну діяльність; 3) дають можливість зосередити увагу на словотвірних помилках в чужому мовленні й попередити їх у власному; 4) навчають дотримуватися усталених мовних норм.

Дієвими зорово-слуховими засобами навчання вважаємо використання *мультимедійної системи* – системи, що задіює відразу кілька каналів надходження інформації (зоровий, слуховий, зорово-слуховий), а також дає можливість інтерактивної взаємодії, наприклад, в процесі гри або навчання – проектори, ноутбуки (комп'ютери), інтерактивні дошки з акустичною системою, відеоапаратура, мобільні телефони й ін. Такі засоби навчання уможливають: 1) електронну презентацію навчального матеріалу; 2) перегляд фільмів чи фрагментів їх (навчальних, науково-популярних, художніх), експрес-уроків української мови, відеозаписів сюжетів з реальних життєвих комунікативних ситуацій; 3) спілкування з мовознавцями у наукових блогах та відеочатах; 4) використання комп'ютерних програм, що пропонують різні за ступенем складності варіанти завдань.

Підсумовуючи, зазначимо, що добирати й поєднувати основні й допоміжні методи (прийоми) та засоби навчання потрібно так, щоб вони: 1) розвивали такі операції мислення як аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, систематизація, конкретизація, простеження зв'язків, класифікація; 2) сприяли послідовному й системному засвоєнню словотвірних понять; 3) стимулювали креативність; 4) розвивали мовлення учнів і збагачували їхній словник. Усі вищезазначені засоби забезпечують диференційований, індивідуальний підхід до навчання, привчають до систематичного самоспостереження та взаємоконтролю, стимулюють в учнів мотивацію, пізнавальний інтерес, мовленнєву активність, відповідальність за результати власної МД, урізноманітнюють форми роботи на кожному уроці.

4.3. Технології навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів

Технологія / технології навчання є одним із вихідних категорійних понять, якими послуговуються в методиці навчання української мови. Термін «*технологія*» запозичений педагогікою з виробничої сфери. Словник української мови в 11 тт. подає, наприклад, такі тлумачення його: 1. Сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва чого-небудь. 2. Сукупність способів обробки або переробки матеріалів, виготовлення виробів, проведення різних виробничих операцій тощо [СУМ, 11]. Прагнення педагогів зробити навчальний процес керованим, досягти гарантованих результатів власної професійної діяльності призвело до того, що з II половини ХХ століття цей термін почали активно використовувати в педагогічній науці.

Питанням технологізації освітнього процесу присвятили наукові розвідки К. Баханов [Баханов, 1999], Л. Буркова [Буркова, 2001], Ю. Васьков [Васьков, 2000], Р. Гуревич, М. Кадемія, Л. Шевченко [Гуревич, Кадемія, Шевченко, 2013], І. Дичківська [Дичківська, 2013], О. Зубченко [Зубченко, 2004], О. Пометун, Л. Пироженко [Пометун, Пироженко, 2004], С. Кашлев [Кашлев, 2002], Л. Кацинська, М. Кривко [Кацинська, Кривко, 1997], М. Кларин [Кларин, 1999], В. Макаренко, О. Туманцова [Макаренко, Туманцова, 2008], А. Нісімчук, О. Падалка, І. Смолюк [Нісімчук, Падалка, Смолюк, 2003], О. Пехота, А. Кіктенко, О. Любарська [Освітні технології, 2001], І. Підласий [Підласий, 2004], І. Прокопенко, В. Євдокимов [Прокопенко, Євдокимов, 2005], Г. Селевко [Селевко, 2006], Г. Сорока [Сорока, 2002], М. Чепіль, Н. Дудник [Чепіль, Дудник, 2012], О. Чубарук, В. Воробцова, Т. Салівон, Т. Якименко, Л. Братусь [Використання ІКТ, 2007] О. Янкович, Ю. Беднарек, А. Анджеєвська, Л. Романишина, М. Бойко, Н. Лупак, Л. Паламарчук [Янкович, Беднарек, Анджеєвська, 2015], [Освітні технології, 2013] й ін.

Автори окремих сучасних наукових публікацій у періодичних виданнях інколи не подають чіткого розмежування категорій «*освітня технологія*», «*педагогічна технологія*», «*навчальна технологія*», «*технологія навчання*», використовують як взаємозамінювані, а дехто навіть ототожнює з поняттями «*технологія виховання*» й «*технологія розвитку*». Це свідчить про різноманітність, складність, багатоаспектність підходів до потрактування означених понять дослідниками. Ієрархія та взаємозв'язки цих та інших «технологій» в педагогіці, на нашу думку, ґрунтовно висвітлені навчально-методичному посібнику О. Янковича, Ю. Беднарека, А. Анджеєвської «Освітні технології сучасних навчальних закладів», який, хоча й призначений для студентів вищих педагогічних закладів освіти, вчителів, викладачів гімназій, ліцеїв і коледжів, стане в нагоді дослідникам, що прагнуть осмислити хаотичні тлумачення вищезазначених понять. Автори схематично подали її так (рис.4.1.) [Янкович, Беднарек, Анджеєвська, 2015, с. 6]

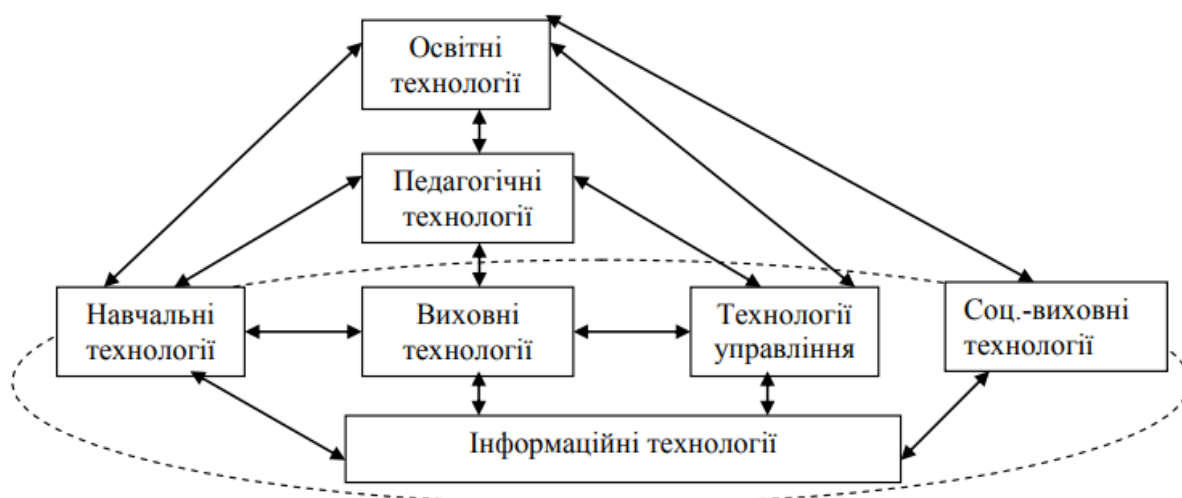


Рис. 4.1. Ієрархія та взаємозв'язки понять «технологія» в педагогіці
(за О. Янкович, Ю. Беднарек, А. Анджеєвською)

й зазначили, що «у практичній діяльності навчальних закладів під освітньою технологією помилково розуміють будь-яку інновацію навчально-виховного процесу. ... Необхідно акцентувати увагу на тому, що *підходи* до визначення понять «освітня технологія», «педагогічна технологія», «навчальна технологія», «виховна технологія» тощо є тотожними. Вони відрізняються лише *галуззю застосування*: освітні технології реалізуються в освітній сфері,

навчальні технології – у навчальному процесі, виховні – у галузі виховання, технології управління – в управлінській діяльності» [там само, с. 7]. Суть означених понять та їхню ієрархію визначено в монографії І. Кучеренко «Теоретичні і методичні засади сучасного уроку української мови в основній школі» й окремо схарактеризовано поняття «технологія навчання української мови» [Кучеренко, 2014, с. 235–238]. Розмежовують поняття «педагогічна технологія» і «технологія навчання» й І. Дичківська [Дичківська, 2013, с. 41], М. Пентилюк, Т. Окуневич [Пентилюк, Окуневич, 2007, с. 48], О. Пометун, Л. Пироженко [Пометун, Пироженко, 2004, с. 18] й ін. Ґрунтуючись на позиціях цих науковців і тому, що в межах дослідження розглядаємо переважно лінгводидактичний аспект уроку, у межах параграфу акцентуємо увагу на поняттях *«технологія навчання»* й *«технологія навчання мови»*.

Науковці одностайні в тому, що на сьогодні існує понад 300 визначень поняття «технологія» [Янкович, Беднарєк, Анджеєвська, 2015, с. 6], [Бакум, 2008, с. 239], [Нищета, 2017, с. 196], [Пентилюк, 2011, с. 121] й ін. Це зумовлено складністю та багатоаспектністю поняття й залежить від усвідомлення кожним автором структури освітньо-технологічного процесу і його складників. Проаналізувавши різні інтерпретації поняття «технологія», наведемо лише окремі тлумачення «технології навчання» та «технології навчання мови» (табл. 4.3).

Технологію навчання науковці тлумачать як «системний метод», «шлях освоєння матеріалу», «мету, зміст і засоби досягнення планових результатів навчання», «системну лінгводидактичну концептуальну організацію навчального процесу», «комплекс форм, методів, прийомів і засобів навчання», «модель, проект, алгоритм співпраці вчителя й учня», «інтеграцію методів, форм і засобів навчання» й ін.

Таблиця 4.3

**Інтерпретації понять «технології навчання»
та «технології навчання мови» у науково-педагогічній літературі**

Автор, джерело	Визначення
С. Гончаренко [Гончаренко, 1997, с. 331]	технологія навчання – це системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання, засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їхньої взаємодії, що ставить своїм завданням оптимізацію освіти. Технологію навчання інколи тлумачать як галузь застосування системи наукових принципів до програмування процесу навчання й використання їх у навчальній практиці з орієнтуванням на його часткові цілі
І. Дичківська [Дичківська, 2013, с. 42]	технологія навчання (виховання, управління) ... моделює шлях освоєння конкретного навчального матеріалу (поняття) в межах предмета, теми, питання
О. Кучерук [Кучерук, 2007 а, с. 16]	під технологією навчання можна розуміти комплекс методів, прийомів і засобів, пов'язаних з проектуванням, організацією та проведенням навчального процесу, що забезпечують досягнення запланованого результату
О. Пометун, Л. Пироженко [Пометун, Пироженко, 2004, с. 18]	педагогічна технологія дає відповідь на запитання, як, яким чином (методами, прийомами, засобами) досягти поставленої педагогічної мети, установлюючи порядок використання різноманітних моделей навчання; технологія навчання відображає шлях освоєння конкретного навчального матеріалу в межах педагогічної технології. Деякі дослідники називають її ще й дидактичною технологією
Г. Сазоненко [Сазоненко, 2004, с. 615]; С. Пелимська, В. Білоус [Технології навчання, 2011, с. 42]	технологія навчання – відомості про те, як учителеві потрібно успішно навчати, а учням раціонально вчитися, послідовність діяльностей і операцій моделювання, реалізації, діагностики, ефективності, корекції процесу навчання; частина педагогічної науки, яка вивчає та розробляє мету, зміст і засоби досягнення планових результатів навчання: вміння конструювати педагогічний процес відповідно до поставленої мети й з урахуванням конкретних умов діяльності; певний порядок, логічність і послідовність відповідно до поставленої мети, яка певною мірою сприяє алгоритмізації спільної діяльності вчителя та учнів у процесі навчання, узгодженість їх та взаємовідносини
І. Кучеренко [Кучеренко, 2014, с. 238]	технологія навчання мови – це системна лінгводидактична концептуальна організація навчального процесу, побудованого на основі активної суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчителя й учня; комплекс продуктивних та ефективних форм, методів, прийомів і засобів навчання, що мають комунікативно-діяльнісну основу; технологічна модель, проект, алгоритм педагогічної вмотивованої й цілевизначеної співпраці вчителя й учня, що забезпечує гарантоване досягнення наперед задекларованого результату
О. Кучерук [Кучерук, 2011, с. 246]	технологія навчання мови – це системне лінгвометодичне утворення, у складі якого інтегруються методи, форми і засоби навчання, орієнтовані на формування елементів власне предметних компетентностей учнів як цілей навчання під керівництвом учителя
М. Пентилюк, О. Горшкіна, Н. Мордовцева, А. Нікітіна, Л. Попова й ін. [Словник-довідник, 2015, с. 244]	технологія навчання мови – система методів, способів та засобів навчання, яка в певних умовах забезпечує оптимальну реалізацію навчального процесу

З опертям на погляди науковців у дослідженні **технологію навчання** визначаємо як *організацію засвоєння змісту програмового матеріалу за допомогою цілісного комплексу різноманітних форм, методів, засобів*

навчання, які забезпечують ефективне досягнення заздалегідь визначених цілей, що відповідають тенденціям розвитку суспільства, із найвигіднішим співвідношенням здобутих результатів і витрачених зусиль учнів і вчителя.

Продуктивними в навчанні наскрізного навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів обираємо технології *розвитку мовленнєвої активності, інформаційно-комунікаційні, блокового навчання*.

Технологія розвитку мовленнєвої активності. Важливу роль у мовленнєвому розвитку особистості учнів 5–9 класів, зокрема й під час навчання словотвірної системи української мови, відіграє мовленнєва активність – «інтенсивна спрямованість учня на мовленнєву діяльність, що забезпечується мовленнєвими вправами, комунікативними ситуаціями, що відповідають віковим особливостям учнів, їхнім пізнавальним інтересам тощо» [Словник-довідник, 2015, с. 153]. Проблемі мовленнєвої активності присвячена значна кількість праць у дошкільній лінгводидактиці [Богущ, 2010], [Зданевич, 2013], [Крутій, 2003] й ін. Фахівці у галузі шкільної лінгводидактики здебільшого акцентують увагу на формуванні в учнів мовленнєвої компетентності, а мовленнєву активність як її складник аналізують вкрай рідко. Визначальним у контексті вищезазначеного є психологічна модель чинників, що впливають на формування мовленнєвої компетентності, запропонована О. Кучерук, у якій «умовно виділено взаємопов'язані блоки чинників, за допомогою яких можна *комбінувати різні схеми мовленнєвої активності* в шкільному курсі рідномовної освіти» [Кучерук, 2007, с. 39]. Авторка наголошує й на тому, що «способи практичного використання їх з дидактичною метою потрібно організовувати *на основі сучасних технологій*, у яких реалізуються як традиційні, так і інноваційні методи навчання» [там само] (курсив наш).

Мовленнєва активність може бути спонтанною (імпульсивною, наперед не визначеною, неконтрольованою) та усвідомленою (обдуманною, навмисною, свідомою), має рівневу диференціацію й типологію. Л. Зданевич з опертям на праці колективу авторів за редакцією В. Русанівського визначає *активний тип*

мовлення – сильний, урівноважений, що характеризується активним володінням мовленням та *інертний* – слабкий, гальмівний, що полягає у несловоохочості, мовчазності, скупості на слова [Зданевич, 2013, с. 67], [Філософські питання мовознавства, 1972, с. 91, с. 104]. Завдання вчителя полягає в тому, щоб активізувати мовлення учнів, спонукати бажання й сформувати вміння вступати в мовленнєвий контакт з іншими. Цього не так легко досягти, оскільки схильність до мовчання може бути особливістю темпераменту особистості, а може свідчити про нерозуміння предмета мовлення, значення слів, що використовує співрозмовник, недостатній рівень практики мовлення, що провокує побоювання висловитися. Під час бесід учителі зізналися, що інколи робота з активізації мовлення учнів викликає в них відчуття витрачених марно зусиль, однак за систематичності її результат очевидний – учні охоче беруть участь у комунікаційних процесах, «озвучують» власні думки, ускладнюють продуковані висловлення, аргументують позиції, виявляють бажання слухати, контактувати з іншими, а відтак посилюють усвідомлену мовленнєву активність.

Технологія розвитку мовленнєвої активності скерована на вирішення низки завдань: 1) вивести мовленнєві дії учнів на рівень актуального усвідомлення, тобто зробити їх метою діяльності; 2) забезпечити мотивацію і внутрішнє програмування мовленнєвого висловлення; 3) створити умови для мовленнєво-мисленнєвих операцій для успішного розуміння і конструювання висловлень; 4) активізувати мовні / мовленнєві вміння для оформлення змісту висловлення з урахуванням контексту і мовленнєвої ситуації; 5) розвинути мовну й мовленнєву рефлексію. Технологічні кроки (співвіднесені з етапами породження (творення) мовлення – мотив, інтенції, цілеутворення, внутрішнє програмування висловлювань, граматичне їх структурування): 1) створення ситуації, що активізує мовленнєву активність й спонукає до мовленнєвої діяльності; 2) настанова на здійснення МД; 3) визначення мети МД та її конкретизація на підцілі; 4) активізація процесів внутрішнього програмування

висловлення; 5) активізація мовного оформлення висловлення; 6) створення сприятливих умов для спілкування.

Проілюструємо застосування означеної технології під час навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів закладів загальної середньої освіти.

Під час вивчення теми «*Іменник*» (зокрема «Іменники загальні й власні, конкретні та абстрактні») учні, окрім знаннєвого й діяльнісного складників очікуваних результатів навчально-пізнавальної діяльності, мають опанувати ще й ціннісний – усвідомити роль іменників у досягненні точності, інформативності й виразності мовлення; критично оцінювати текстову інформацію, звертаючи увагу на роль і значення іменників у мовленні; додержуватися етикетних норм і правил спілкування при побудові діалогічних та монологічних текстів; критично ставитися до власної мовленнєвої діяльності, виявляти готовність до вдосконалення її. До того ж, під час вивчення морфології учитель має зацентувати увагу й на словотвірних особливостях частин мови, наприклад* (*завдання, подані перед текстом, орієнтовані на знаннєвий і діяльнісний складники, після тексту – на ціннісний):

► Прочитайте тексти. Придумайте заголовки. Поміркуйте, які засоби використовує автор для зв'язку речень у тексті.

► Випишіть іменники, що означають абстрактні поняття. Визначте їхні відмінок, рід, відміну. Чи змінюються вони за числами? Поставте ці іменники в орудному відмінку, поясніть орфограми, позначте закінчення.

► До підкресленого однією лінією слова доберіть його форми та спільнокореневі слова. Поясніть, яка між ними різниця.

► Вичленуйте з тексту слова з ненаголошеними голосними в значущих частинах; прокоментуйте написання.

Подивімося зі сторони на своє життя, на життя молодого й зрілого покоління України. Без перебільшення можна сказати, що такі духовно-моральні поняття, як честь, совість, гідність, правда, милосердя мають у наш час низьку ціну. І хоч ми дуже часто вживаємо ці високі слова, захищаємося

ними, виправдовуємося, проте справи наші засвідчують протилежне. Честь замінили користолюбством. Совість – лицемірством. Бога поміняли на гроші. Милостиню – на славу... А неправда одягнулася в позолочені одежі, нафарбувалася й танцює танок життя. Звичайно, завжди були, є і будуть високі душі, які зрівноважують терези землі, терези нації, які безвідмовно, до самозречення працюють у Божому винограднику. І одна сльоза цих духовних подвижників на терезах Божої правди важить більше, ніж сотні диявольських витівок, ніж тисячі коронованих красунь. Проте життя засвідчує, що велика частина молодого покоління сьогоденної України іде широкою бездуховною дорогою (К. Ватаманюк).

Ціннісні орієнтації молоді формуються в процесі соціалізації під час засвоєння нових знань та соціально-психологічного досвіду і виявляються у цілях, інтересах, переконаннях, спілкуванні і діяльності особистості. Реалізуються вони у процесі життєдіяльності та підтверджуються або відкидаються життєвим досвідом. У ціннісних орієнтаціях цінність виконує роль своєрідного орієнтира і відповідного регулятора поведінки й діяльності людини в предметній і соціальній дійсності. А особистість орієнтується на ті цінності, які найбільше їй потрібні в даний час і в перспективі, відповідають її інтересам і цілям, імпонують її досвіду. Ціннісні орієнтації проявляються і розкриваються через оцінювання себе, інших, життєвих обставин, через вміння структурувати життєві ситуації, приймати рішення в конфліктних ситуаціях та знаходити вихід у проблемних.

Сьогодні процес соціалізації молоді ускладнюється переоцінкою традицій, норм і цінностей. Якщо раніше молодь спиралася на досвід попередніх поколінь, то тепер їй доводиться творити новий соціальний досвід, покладаючись переважно на себе. Таким чином, в процесі життя відбувається засвоєння соціального досвіду та його «перерозподіл» до рівня особистісних настанов і орієнтацій. Від того, які цінності будуть сформовані у молоді сьогодні, а також наскільки вони будуть готові до нового типу соціальних відносин, залежать шлях і перспективи розвитку нашого суспільства (А. Бартель).

► Сформулюйте позиції авторів, назвіть мовні засоби, за допомогою яких «звучання» проблеми посилюється. Поясніть, чому ви згодні або не згодні з авторами прочитаних текстів. Відповідь аргументуйте, спираючись на життєвий досвід.

► За допомогою мережі Інтернет доберіть епіграф до текстів.

► Поміркуйте, сформулюйте і прокоментуйте власне бачення наявності / відсутності проблеми, поставленої автором тексту (уникайте надмірного цитування).

► Придумайте ще одне завдання до текстів, запропонуйте його однокласникам.

► Складіть твір (опис, розповідь чи роздум) **«Якщо життя – палітра фарб, якого кольору ваші життєві цінності?»**.

Вибірково заслуховують епіграфи й продюковані тексти.

Реалізація технологічних кроків:

1) *створення ситуації, що активізує мовленнєву активність й спонукає до мовленнєвої діяльності* – учні переймаються поставленою проблемою, оскільки чи не занадто часто чують від старшого покоління, що сучасна молодь не має духовних цінностей, однак не погоджуються з цим і мають власну думку;

2) *настанова на здійснення МД* – прагнення довести, що звинувачення на адресу сучасної молоді про бездуховність її необґрунтовані;

3) *визначення мети МД та її конкретизація на підцілі* – відстояти власну позицію, знайти аргументи на її підтримку, навести приклади з життя, дібрати влучні мовні засоби задля переконливості й доказовості викладу думок;

4) *активізація процесів внутрішнього програмування висловлення* – відведення часу для того, щоб спонтанна мовна активність «переросла» в усвідомлену («поміркуйте, сформулюйте і прокоментуйте»);

5) *активізація мовного оформлення висловлення* – добір мовних засобів (зокрема й словотвірного рівня) задля переконливості й доказовості викладу думок; мобілізація наявних мовленнєвих умінь і навичок для посилення емоційності власного висловлення з огляду на поліреципієнтність ситуації аудіювання й говоріння;

б) *створення сприятливих умов для спілкування* – епіграфи й продюковані тексти заслуховують вибірково. У такому випадку учні-«мовчуни» не бояться того, що їх силоміць змушуватимуть висловлюватися, але охоче долучаються до дискусії, доповнюють чи спростовують певну позицію (що також є мовленнєвою активністю, оскільки те, що для одного учня визначають як активність, стосовно до іншого розглядають як

пасивність), й так, з часом, долають страх виступу перед аудиторією, набувають досвіду зв'язно висловлюватися у процесі спілкування.

Обов'язковою умовою впровадження технології є покроковість, алгоритмізація педагогічних дій під час її реалізації (форми, методи і засоби навчання варіюють, обирають залежно від дидактичної мети уроку, послідовності навчальних і практичних дій, особливостей пізнавального спілкування й ін.)

Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) складаються з інформаційних технологій (програмно-технічних засобів, інтегрованих з метою збирання, опрацювання, зберігання, розповсюдження, показу і використання інформації в інтересах її користувачів), а також телекомунікацій, медіатрансляцій, усіх видів аудіо і відеообробки, передачі, мережових функцій управління та моніторингу [СІКТ, 2017, с. 5]. Уявити сучасний освітній процес без використання інформаційно-комунікаційних технологій неможливо. Необхідність та ефективність використання їх відстоюють автори кандидатських і докторських дисертацій, монографій, науково-методичних посібників та публікацій О. Кущенко [Кущенко, 2008], В. Лапінський, А. Пилипчук, М. Шишкіна, О. Спірін, В. Руденко, В. Биков [ЗІКТ, 2010], Є. Мартин, А. Ренкас, В. Попович, О. Придатко [3D-інтерактивні технології, 2017], Б. Шуневич, Т. Струк [Шуневич, Струк, 2017], А. Яновський [Яновський, 2010], зокрема під час навчання української мови – З. Бакум [Бакум, 2008, с. 244–249], О. Захарчук-Дуке [Захарчук-Дуке, 2015], Л. Овсієнко [Овсієнко, 2017, с. 270–281], С. Омельчук [Омельчук, 2014, с. 295–308], О. Чубарук, В. Воробцова, Т. Салівон, Т. Якименко, Л. Братусь [Використання ІКТ, 2007], Т. Ясак [Ясак, 2011] й ін.

Використання ІКТ в освітньому процесі скероване на вирішення низки завдань: 1) модернізувати, урізноманітнити й індивідуалізувати процес навчання; 2) підвищити мотивацію й активізувати пізнавальну діяльність учнів; 3) оптимізувати пошук необхідної інформації за збільшення її обсягу; 4) сформувати інформаційну культуру й інформаційну грамотність учнів;

5) удосконалити вміння обробляти інформацію; 6) оптимізувати здійснення експериментально-дослідницької діяльності учнів і вчителів й ін. Для ефективного впровадження ІКТ в освітній процес необхідна наявність комп'ютерної техніки (та можливість використання її вчителем і учнями), відповідного програмного забезпечення, мережевих пристроїв для доступу до онлайн-сервісів як на уроках, так і в позаурочний час.

Уже друге десятиріччя вчителі української мови в практиці навчання з метою контролю якості знань учнів (тематичного та контрольного) використовують *комп'ютерні тестові програми*. Комп'ютерні тести містять значну кількість різнорівневих завдань формату А, R та В, що перевіряють (згідно з класифікацією рівнів когнітивної сфери Б. Блума) знання (Knowledge Level), розуміння (Comprehension Level), застосування (Application Level), аналіз (Analysis Level), синтез (Synthesis Level), оцінювання (Evaluation Level) [Bloom, 1994]. Структура завдань різна: А – містять умову, запитання й 4–5 варіантів відповідей, з яких одна (як виняток – дві) правильна; R – містять 4 умови, 1 запитання, 5 варіантів відповідей, одна з яких є зайвою; В – містять умову – кожне слово чи висловлення в якій пронумероване, завдання – позначені буквами, й 5–7 варіантів відповідей, що передбачають уведення номерів висловлювань. У практиці навчання української мови найбільш «популярними» залишаються завдання формату А, оскільки дають можливість діагностувати всі рівні когнітивної сфери учня та мають низьку імовірність неточного формулювання й, відповідно, різного трактування виконавцями [Тестові завдання]. Різнорівневність варіантів комп'ютерних тестів дає можливість варіювати їх з огляду на конкретних учасників тестування, що забезпечує індивідуальний підхід до навчання учнів. Більшість тестів містять контрольну програму, яка демонструє (інколи й коментує) правильну відповідь. Для тематичного й контрольного тестування у практиці навчання використовують програмне забезпечення, інстальоване в операційні системи комп'ютерів, чи, оскільки сучасні заклади загальної середньої освіти мають відкритий доступ до інтернет-ресурсів, наявне в мережі.

Під час експериментального наскрізного навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів було використано посібник О. Кулик, Л. Овсієнко «Українська мова: Тренувальні тестові завдання», що вийшов друком у 2012 році [Кулик, Овсієнко, 2012 а], та тестова комп'ютерна програма, створена на його основі (із змінами й доповненнями), що вийшла у 2013 році [Кулик, Овсієнко, 2013]. Тестові завдання відповідають чинним на той час навчальним програмам та програмі зовнішнього незалежного оцінювання з української мови й представлені у темах «Фонетика. Орфоепія», «Графіка. Орфографія», «Слово і його лексичне значення», «Склад лексики сучасної української мови з погляду її походження, функціонування, уживання», «Фразеологія», «Будова слова. Словотвір», «Самостійні частини мови», «Службові частини мови», «Синтаксис словосполучення», «Синтаксис простого речення. Розділові знаки в простому реченні», «Синтаксис складного речення. Розділові знаки в складному реченні», «Складне синтаксичне ціле. Абзац. Актуальне членування речення», «Стилі мовлення, їх основні ознаки, функції. Норми сучасної української літературної мови. Засоби стилістики», «Типи мовлення. Тема й основна думка висловлення», кожна з яких містить 50 завдань (посібник у форматі pdf доступний на сайті <https://bookland.com/download/1/10/105737/sample.pdf>). Доповненням до нього є Дистанційний курс підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання (автори: О. Кулик, Л. Овсієнко), що розміщений на сайті <http://edu.gymnasia.com.ua>. [Кулик, Овсієнко, 2012]

З метою самоконтролю учнів широко застосовують *комп'ютерні мовні тренажери*. В експериментальній методиці наскрізного навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів були використані мовні тренажери, розроблені О. Кулик, Л. Овсієнко (по 10 завдань до кожної зазначеної вище теми, зокрема й до теми «Будова слова. Словотвір») [Кулик, Овсієнко, 2013 а]. Завдання на екрані комп'ютера виглядають так (рис. 4.2 – 4.10):

За допомогою олівця виділіть слова зі словотвірними префіксами і / чи суфіксами:

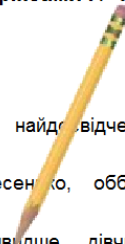


Хвилювати, розсипати, яворина, перевести, аморальний, нікуди, найдосвідченіший, ущелина, почути, зробити,
хутірець, чашечка, виводок, кораблик, росток, покликати, темнесенько, оббілити, малюсінький, сивина,
торгувати, долина, днище, написати, частенько, пагорбок, найшвидше, дівчина, горище, розткати.

Перевірити

Рис. 4.2. Інтерфейс вікна завдання

За допомогою олівця виділіть слова зі словотвірними префіксами і / чи суфіксами:



Хвилювати, розсипати, яворина, перевести, аморальний, нікуди, найдосвідченіший, ущелина, почути, зробити,
хутірець, чашечка, виводок, кораблик, росток, покликати, темнесенько, оббілити, малюсінький, сивина,
торгувати, долина, днище, написати, частенько, пагорбок, найшвидше, дівчина, горище, розткати.

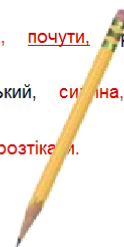
Перевірити

Рис. 4.3. Інтерфейс вікна процесу виконання завдання

Після виконання потрібно натиснути піктограму «Перевірити» й на екран виводиться кількість правильних і хибних відповідей.

За допомогою олівця виділіть слова зі словотвірними префіксами і / чи суфіксами:

Хвилювати, розсипати, яворина, перевести, аморальний, нікуди, найдосвідченіший, ущелина, почути, робити,
хутірець, чашечка, выводок, кораблик, росток, покликати, темнесенько, оббілити, малюсінський, силина,
торгувати, долина, днище, написати, частенько, пагорбок, найшвидше, дівчина, горище, розтікати.



Правильних
відповідей:

3

Хибних
відповідей:

18

Перевірити

Рис. 4.4. Інтерфейс вікна результатів виконання завдання

Визначити в поданих словах похідні і непохідні основи. Слова з похідними основами зафарбувати червоним маркером, з непохідними – блакитним.

світлий , крабовий , понеділок , небо , крило , кошлатість , лінгвістичний , ночівля , кошеня , будячиння , дупло ,
мікроб ототожнений , бібліотечний , медуза , земля , сестра , ясен , біблеїзм , артист , мальовничий , холод , кріль ,
рана , азартність , брат , наставляння , модний , дрова , кривий , дума , аерограф , кочегарня , реле , правий , крига ,
лижа , телепат , азотний , лебідь .



Блакитний маркер

Червоний маркер

Перевірити

Рис. 4.5. Інтерфейс вікна завдання

Визначити в поданих словах похідні і непохідні основи. Слова з похідними основами зафарбувати червоним маркером, з непохідними – блакитним.

світлий , крабовий , понеділок , небо , крило , кошлатість , лінгвістичний , ноцівля , кошеня , будячиння , дупло , мікроб ототожнений , бібліотечний , медуза , земля , сестра , ясен , біблеїзм , артист , мальовничий , холод , кріль , рана , азартність , брат , наставляння , модний , дрова , кривий , дума , аерограф , кочегарня , реле , правий , крига , лижа , телепат , азотний , лебідь .

Блакитний маркер

Червоний маркер

Перевірити

Рис. 4.6. Інтерфейс вікна процесу виконання завдання

Визначити в поданих словах похідні і непохідні основи. Слова з похідними основами зафарбувати червоним маркером, з непохідними – блакитним.

азартність , кочегарня , будячиння , дума , рана , ноцівля , крабовий , бібліотечний , земля , мікроб ототожнений , лебідь , кріль , дупло , дрова , брат , кошеня , небо , реле , крило , холод , лінгвістичний , крига , аерограф , артист , сестра , ясен , азотний , модний , правий , лижа , медуза , кривий , біблеїзм , наставляння , телепат , мальовничий , понеділок , світлий , кошлатість .

Блакитний маркер

Червоний маркер

І правильних
відповідей:

36

Хибних
відповідей:

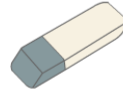
2

Перевірити

Рис. 4.7. Інтерфейс вікна результатів виконання завдання

За допомогою гумки видалити з кожного рядка слово, яке відрізняється від інших способом творення.

1. Учительський, приморський, думка.
2. Перебудова, навесні, бездоріжжя.
3. Припічок, прикрашати, принцип.

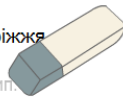


Перевірити

Рис. 4.8. Інтерфейс вікна завдання

За допомогою гумки видалити з кожного рядка слово, яке відрізняється від інших способом творення.

1. Учительський, приморський, думка.
2. Перебудова, навесні, бездоріжжя.
3. Припічок, прикрашати, принцип.



Перевірити

Рис. 4.9. Інтерфейс вікна процесу виконання завдання

За допомогою гумки видалити з кожного рядка слово, яке відрізняється від інших способом творення.

1. Учительський, приморський, думка.
2. Перебудова, навесні, бездоріжжя.
3. Припічок, прикрашати, принцип.

Правильних
відповідей:

3

Хибних
відповідей:

0

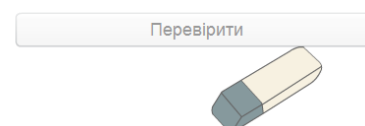


Рис. 4.10. Інтерфейс вікна результатів виконання завдання

Досвід застосування комп'ютерних мовних тренажерів під час вивчення учнями 5–9 класів словотвірної системи української мови засвідчив такі їхні переваги: індивідуальний темп роботи учнів; прискорення процесу прийняття рішень; самостійне оцінювання власних навчальних досягнень; зменшення кількості помилок у подальшій навчальній діяльності; підвищення мотивації до навчання й ін.

Неабияким помічником у навчанні української мови є *електронні словники*, зокрема «Граматичний словник української мови» (<http://www.mova.info/grmasl.aspx>), «Словник української мови в 11 томах» (<http://sum.in.ua/>), «Словник української мови в 20 томах» (<http://services.ulif.org.ua/exp1>), «Словники України» від Українського мовно-інформаційного фонду» (<http://lcorp.ulif.org.ua/dictua/>), «Український правопис» (<http://litopys.org.ua/pravopys/pravopys2015.htm>), Електронний граматичний словник української літературної мови (словозміна) (<http://www.mova.info/Page.aspx?l1=222>), «Кореневий гніздовий словник української мови» (<http://timso.koippo.kr.ua/viktorina/karpilovska-e-a-korenevyj-hnizdovuj-slovnyk-ukrajinskoji-movy/>) й ін. Електронні словники мають низку переваг порівняно зі словниками друкованими: по-перше, забезпечені зручною системою пошуку, по-друге, дають можливість здійснювати його

швидко (за кілька секунд), по-третє, доступні онлайн, по-четверте, зберігають великий обсяг інформації за рахунок використання гіперпосилань й ін. Ретельно спланована й організована вчителем робота зі словниками уможлиблює збагачення словникового запасу учнів, формує орфографічну пильність, розвиває мовлення, сприяє підвищенню культури мовлення, формує увагу, повагу і любов до мови. Уважаємо, що активна робота учнів зі словниками є обов'язковою на кожному уроці мови.

У процесі навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів є корисною й робота з електронними словниками відкритого доступу чи публічними. «Відритість» / «публічність» таких словників полягає в тому, що будь-який зареєстрований користувач порталу може вносити до нього відомості чи вказувати (виправляти) помилки у словникових статтях (т. зв. «аматорськими словниками»). Зазвичай у таких працях віддзеркалюється позиція авторів, що може не збігатися з нормами української мови. Наприклад, нещодавно в українському інтернет-просторі з'явився новий проект «Словотвір» (<http://slovotvir.org.ua/>), автори якого зазначають: «Швидший темп світу вимагає прискорення словотворчих процесів. Саме для цього ми й створили Словотвір – майданчик для пошуку, обговорення, та вибору *влучних відповідників до запозичених слів*. Приживуться нові варіанти перекладу запозичених слів чи ні, ми не знаємо. Зрештою, ми не плануємо нічого нікому нав'язувати, наша мета – всього лиш дати людям вибір. Якщо вибраний на Словотворі відповідник буде вдалим, ми впевнені, що проблем з його прийняттям широким загалом не виникне, так, як свого часу не виникло проблем з прийняттям таких новотворів, як, промінь, кисень чи мрія. Віримо, що разом, спільним зусиллям громади, зможемо знайти гідну заміну чужизмам та зробити свій невеличкий внесок у розвиток української мови. Творімо нові слова разом!» [<https://slovotvir.org.ua/about>] (курсив наш). Словник пропонує шукати слова за розділами галузей, яких налічує 23. Наведемо приклади слів-замінників з розділу «Освіта і наука» (рис. 4.11 – 4.12).

Слова у розділі «освіта і наука»








Слово	Найкращий переклад	К-сть перекладів
т'ютор	114  наставник	10
пазли	72  складанка	14
фідбек	40  відгук	9
пурист (мовний)	34  чистомов	17
фільтр	30  цідило	8
абітурієнт	27  вступник	5
абзац	25  відступ	7
копірайтер	25  гаслотворець	37
гіпотеза	7  засновок	4
фаза	7  віха	3
readability	7  легкочитність	5
оптимізація	7  увигіднення	5
філософія	7  мудролюб'я	10
логіка	7  мисливо	7
піксель	7  цятинка	4
теорія	7  віда	8
абсциса	7  відрізна	6
автобіографія	7  власножиттепис	6
константа	7  стала	3
парадокс	7  дивозбіг	10
футурологія	7  будезнавство	6

Рис. 4.11. Інтерфейс вікна за пошуком слів у розділі «Освіта і наука»

Перекладаємо слово

аналоговий

плинний

[Прокоментувати](#)

2

Corinn 15 червня 2017

перетікальний

той, що плавно перетікає з одного в інше

[Прокоментувати](#)

1

Corinn 15 червня 2017

неперервний

[Прокоментувати](#)

0

Wadym Piątnicki 2 липня 2017

**Запропонувати свій
варіант перекладу**

УВІЙДІТЬ ЩОБ ДОДАТИ ПЕРЕКЛАД

Значення слова

Аналоговий — той, що приймає будь-які значення, безперервно та плавно змінюється.

Приклад вживання

Схему аналогового сигналу можна зобразити у вигляді синусоїда. Аналоговий годинник має циферблат та стрілку, що постійно рухається.

Розділи

технології

освіта і наука

побут

Схожі слова

вініл

Слово додав

Corinn

Поділитись з друзями

Поширити Твіт Поділітись

Обговорення слова

Увійдіть через Facebook

Рис. 4.12. Інтерфейс вікна за переглядом варіантів перекладу іншомовного слова

В аспекті розвитку мовлення учнів робота зі словниками такого формату є доречною, оскільки: 1) є можливість долучитися до обговорення пропонуванних слів-замінників; 2) запропонувати власні (стимул до словотворчості); 3) визначити, якими способами утворене те чи те слово, внести пропозиції стосовно слів, утворених невластивими для української мови способами словотворення; 4) спонукає звернутися до інших словників; 5) робота з «невідомими» раніше словами, іноді доволі безглуздими, зацікавлює учнів, створює на уроці жваву, невимушену атмосферу, стимулює до дискусії, активної пізнавальної й мовленнєвої діяльності, сприяє не лише вдосконаленню навичок словотворення, а й розвиткові мовлення.

Неможливо уявити сучасний освітній процес без використання *мультимедійних презентацій*: підготовлені вчителем містять значну кількість

теоретичного матеріалу, який легко засвоїти шляхом незвичної форми його подачі (тексти, таблиці, схеми, моделі, малюнки, фотографії, анімація, відео- й аудіоматеріали полегшують засвоєння учнями нових знань); підготовлені учнями інтенсифікують процес засвоєння ними навчальної інформації (детальніше п. 4.1.). Не менш значущою є робота з *електронними книгами, підручниками, довідниками, енциклопедіями, електронною поштою, скайп- зв'язком, лінгвістичними ресурсними базами, інтерактивними програмами з ігровим сценарієм* й ін.

Інформаційно-комунікаційні технології за обдуманого, обережного, зваженого впровадження їх в освітній процес: 1) сприяють активізації пізнавальної й інтенсифікації інтелектуальної діяльності учнів; 2) стимулюють розумову активність; 3) розвивають здатність аналізувати, синтезувати, абстрагувати, узагальнювати, конкретизувати, творчо мислити; 4) полегшують засвоєння абстрактних понять, уможливають конкретизацію їх у вигляді схем, моделей, малюнків; 5) спонукають до самостійного опанування нових знань, роботи з різними джерелами інформації; 6) пожвавлюють урок; 7) за правильної організації роботи з ними сприяють активному розвитку мовлення учня й ін.

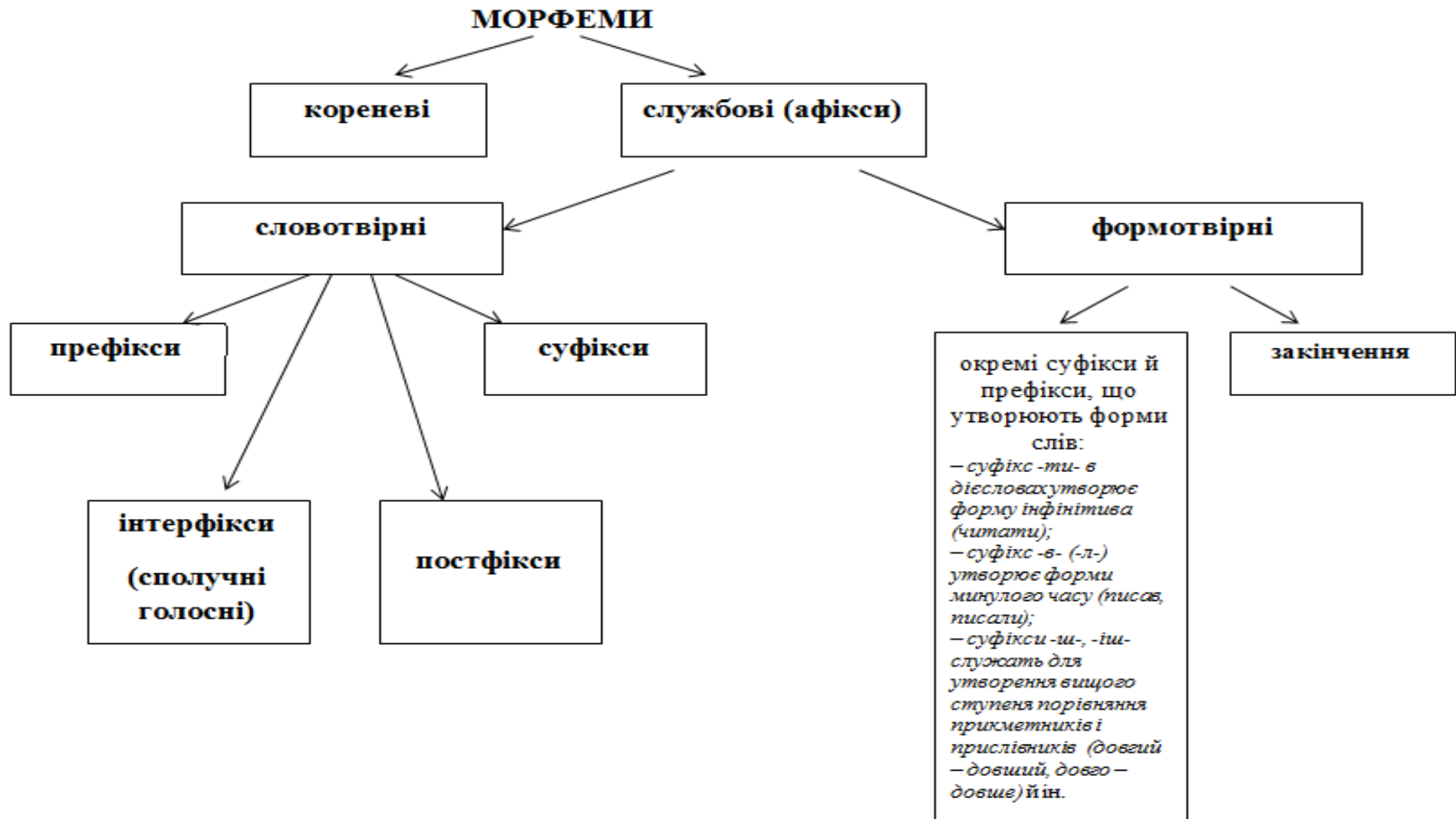
Процесові інтенсифікації навчання української мови сприяє й ***технологія блокового навчання***, яка передбачає подачу взаємопов'язаного мовного матеріалу укрупненими логічно завершеними частинами – блоками – з використанням опор (схем, таблиць, моделей, кодограм, матриць й ін.), що концентровано окреслюють основні теоретичні питання, об'єднують розрізнені знання (поняття, явища, факти, закони, правила) в одне ціле й розкривають зміст їх. «Завдяки блоковому навчанню мови учитель приділяє більше уваги формуванню комунікативних умінь і навичок учнів» [Словник-довідник, 2015, с. 26]. Вивчення мовного матеріалу логічно завершеними частинами підтримують і розглядають у своїх працях О. Біляєв [Концепція, 1991], З. Бакум [Бакум, 2008, с. 249–251], М. Девдера [Девдера, 1989; Девдера, 2005], С. Караман [Методика, 2009, с. 145–156], М. Кириченко [Кириченко,

2005], О. Кучерук [Кучерук, 2007 а], І. Кучеренко [Кучеренко 2014 с. 183, с. 195], М. Пентилюк [Пентилюк, 1998] В. Пономаренко [Пономаренко, 1994] й ін. Сьогодні в науковій літературі оперують і такими термінами як модульно-блокове та блоково-модульне навчання, що розглядають як різновид блокового [Кучерук, 2007 а, с. 54]. С. Омельчук у статті «Парадигматичні відношення в українській лінгводидактичній термінології» визначає поняття «модульне навчання мови» й «блокове навчання мови» як синонімічні лінгводидактичні терміни синонімічного ряду типу «адаптований іншомовний термін – адаптований іншомовний термін» [Омельчук, 2014 а, с. 272]. У дослідженні поняття «**блок**» визначаємо як *поєднання словотвірного матеріалу, що віддзеркалює цілісне поняття словотвірної системи української мови, наявність окремих завершених частин його, а також логіку зв'язків між цими частинами в межах інших розділів шкільного курсу української мови*. Інформаційні блоки суб'єктивізують процес навчання й дають можливість: 1) індивідуалізувати роботу з учнями; 2) «дозувати» допомогу вчителя; 3) здійснювати рівноправне (учні разом з учителем) управління процесом навчання; 4) збільшити обсяг інформації й водночас зменшити витрати часу на її вивчення й засвоєння учнями; 5) зекономлений час використати для роботи над складнішими темами, з формування комунікативних умінь і навичок; 6) концентрично розглядати матеріал (кількість і якість засвоюваної учнем інформації із кожним концентром – в межах певної теми – зростає); 7) забезпечити системність і підвищити якість здобутих учнями знань; 8) активізувати пізнавальну і мовленнєву діяльність їх та ін.

С. Караман зазначає, що «завдання виготовляти таблиці, схеми, моделі посібники корисно давати учням. Вони самі відчують, що виготовлення наочних посібників є однією з потреб, а тому працюють старанно, з задоволенням» [Методика, 2009, с. 147]. За такого підходу блокове навчання мови сприяє формуванню в учнів умінь схематизувати навчальний матеріал, відпрацьовувати алгоритм дій, вибудовувати логічну послідовність розумових

операцій (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація, класифікація, абстрагування тощо) і оформляти їх у вигляді пам'ятки для практичного використання. Окрім того, учні опановують послідовність складання зорових опор: 1) добір інформації; 2) аналіз і структурування змісту її; 3) кодування в таблицях, схемах, моделях, кодограмах; 4) творчий підхід до варіювання його з огляду на віддзеркалення взаємозв'язків мовного матеріалу; 5) вибір «дизайну» графічного й кольорового оформлення; 6) повторний аналіз з метою з'ясування імовірності правильного / неправильного декодування інформації.

Оскільки навчання словотвірної системи є наскрізним у шкільному курсі української мови, блокове навчання не лише полегшує вивчення й засвоєння відповідного матеріалу, а й указує шляхи практичного застосування його під час вивчення інших тем мовної та мовленнєвої змістових ліній програми. Під час навчання СС української мови учні 5–9 класів разом з учителями можуть заповняти таблиці: «Творення форм слова», «Основні способи словотворення», «Інші способи словотворення», «Перехід слів з однієї частини мови в іншу», «Творення складних слів», «Словотвір іменників», «Словотвір прикметників» (й інших частин мови), «Словотвірні відношення між твірною й похідною основами», «Морфологічні явища у словотворенні», «Накладання морфем у словотворенні», «Морфемний аналіз», «Словотвірний аналіз», «Основні орфограми у префіксах, коренях, суфіксах» й ін. Учитель налаштовує учнів опрацьовувати навчальний матеріал з випередженням, тобто під час добору інформації виходити за межі навчальної програми й шкільного підручника. Це стимулює дослідницький пошук та уможлиблює розширення й поглиблення здобутих на уроці знань. Наведемо приклади кількох зорових опор, укладених учнями під час вивчення різних розділів у процесі експериментального наскрізного навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів (рис. 4.13–4.18).



*Рис. 4.13. Морфемі (значущі частини слова)
(Розділ «Будова слова. Орфографія». 5 клас)*

ПРАВОПИС ПРЕФІКСІВ

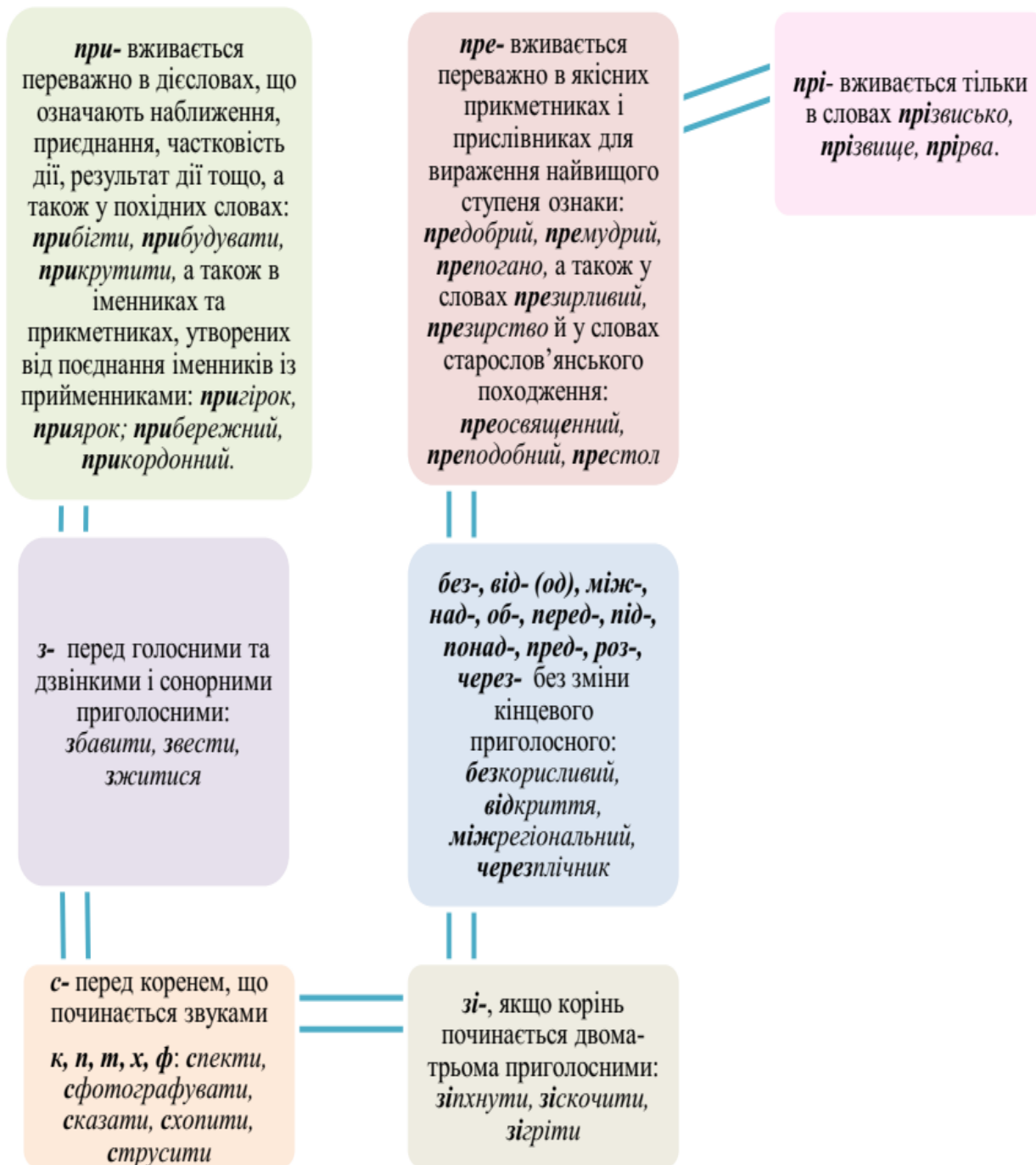
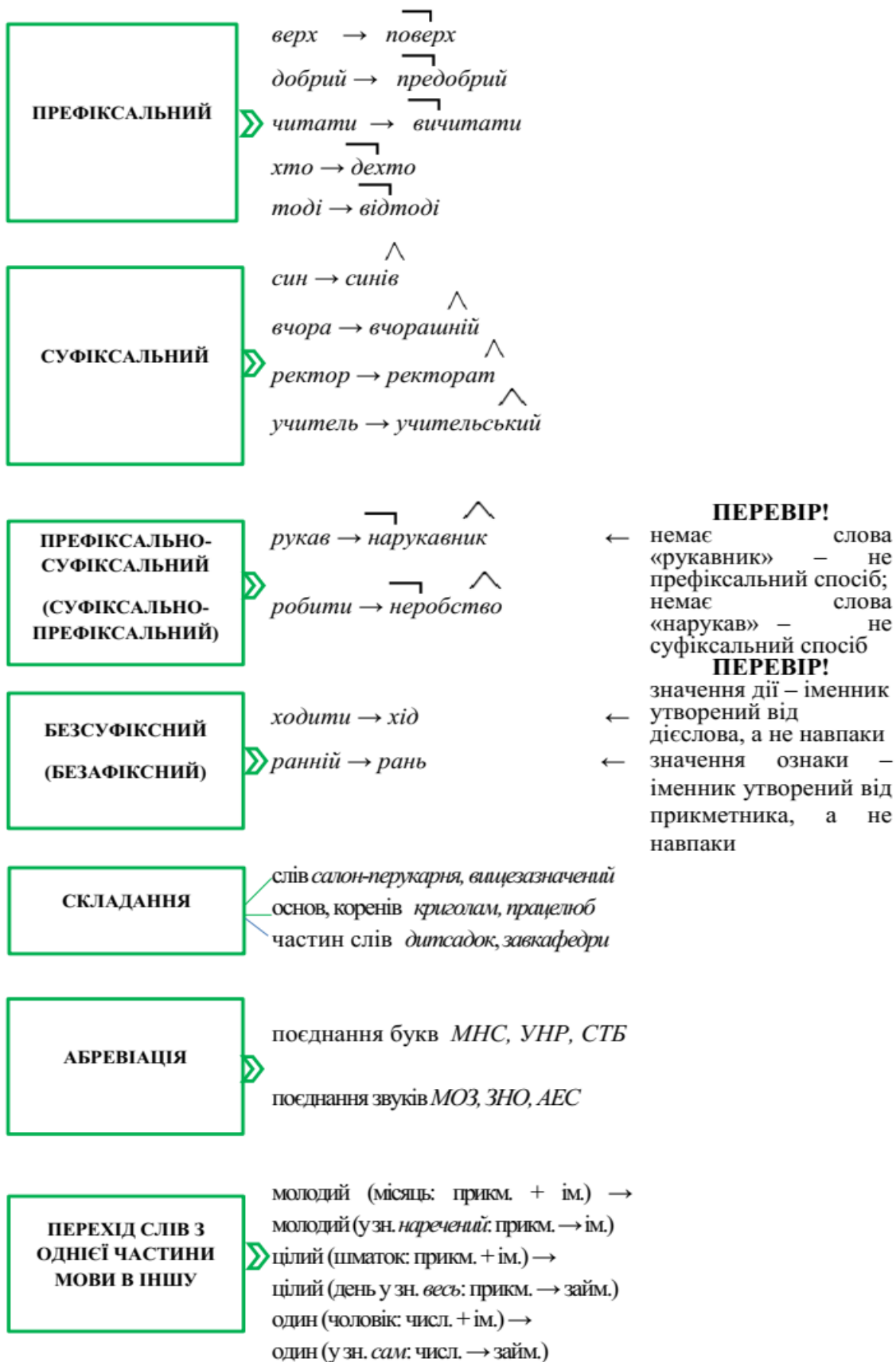


Рис. 4.14. Вимова й написання префіксів (Розділ «Будова слова. Орфографія». 5 клас)

ОСНОВНІ СПОСОБИ СЛОВОТВОРЕННЯ



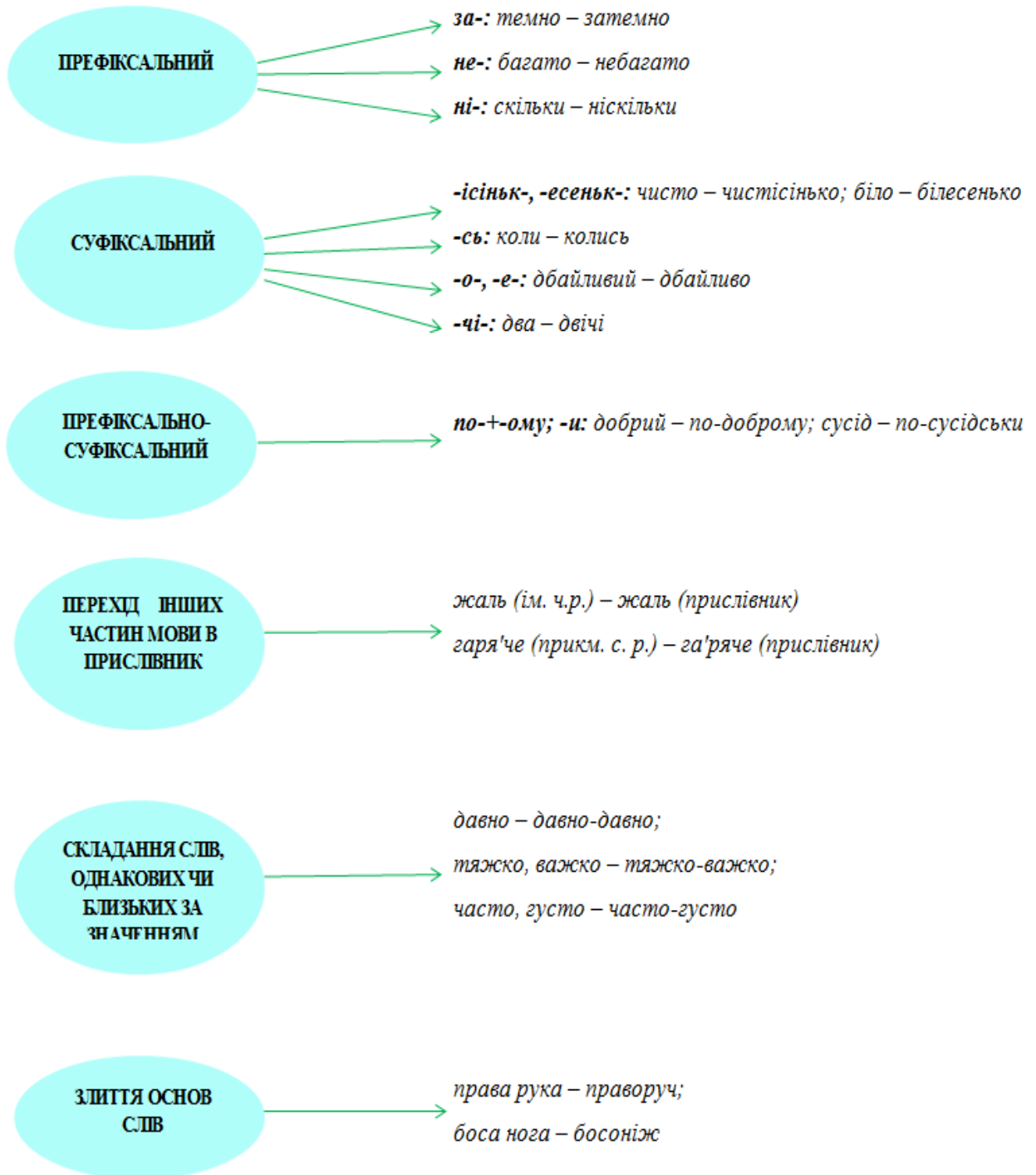
*Рис. 4.15. Основні способи словотворення
(Розділ «Словотвір. Орфографія». 6 клас)*

ЗМІНИ ПРИГОЛОСНИХ ПРИ ТВОРЕННІ СЛІВ

-цьк- змінюється на -чч-	• при творенні іменників із суфіксом -ин(а) : <i>турецький – Туреччина, гайдамацький – гайдамаччина</i> , але: <i>галицький – Галичина</i>
-ськ-, -ск- змінюються на -щ-	• при творенні іменників із суфіксом -ин(а) : <i>віск – вощина, пісок (піску) – піщина, полтавський – Полтавщина</i>
-ск-, -шк- змінюються на -щ-	• при творенні прикметників та іменників із суфіксом -ан(-ян-) : <i>дошка – дощаний, пісок – піщаний</i>
-ск-, -ст- змінюються на -щ-	• при творенні форм дієслів II дієвідміни: <i>вереск – верещати, простити – прощати</i>
-зк- змінюються на -жч-	• при творенні дієслів II дієвідміни: <i>бряк – бряжчати</i>
-ськ-, -зьк- змінюються на -щ-, -жч-	• при творенні прізвищ на -енко, -ук : <i>Онисько – Онищенко – Онищук</i>
к, ць, ч + -ськ(ий), -ств(о) = цьк(ий), -цтв(о)	• <i>гірник – гірницький, парубок – парубоцький – парубоцтво, ткач – ткацький – ткацтво.</i>
г, ж, з + -ськ(ий), -ств(о) = зьк(ий), -зтв(о)	• <i>боягуз – боягузький – боягузтво, Прага – празький</i>
х, ш, с + -ськ(ий), -ств(о) = ськ(ий), -ств(о)	• <i>чех – чеський, птах – птаство</i>
г, ж, з перед суфіксом -ш(ий) змінюються в -жч(ий), а с + ш(ий) – у -щ(ий)	• <i>високий – вищий (вище), вузький – вужчий (вужче)</i>
к, ц(ь) перед суфіксом -н- змінюються на ч	• <i>безпека – безпечний, безпечність, безпечно; рік – річний</i> • але: <i>дворушник, мірошник, рушник, рушниця, сердешний (у значенні «бідолашний»), соняшник, торішний</i>

Рис 4.16. Зміни приголосних при творенні слів
(Розділ «Словотвір. Орфографія». 6 клас)

СПОСОБИ ТВОРЕННЯ ПРИСЛІВНИКІВ



*Рис. 4.17. Способи творення прислівників
(Розділ «Морфологія. Орфографія». 7 клас)*

ПРАВОПИС ПРИСЛІВНИКІВ

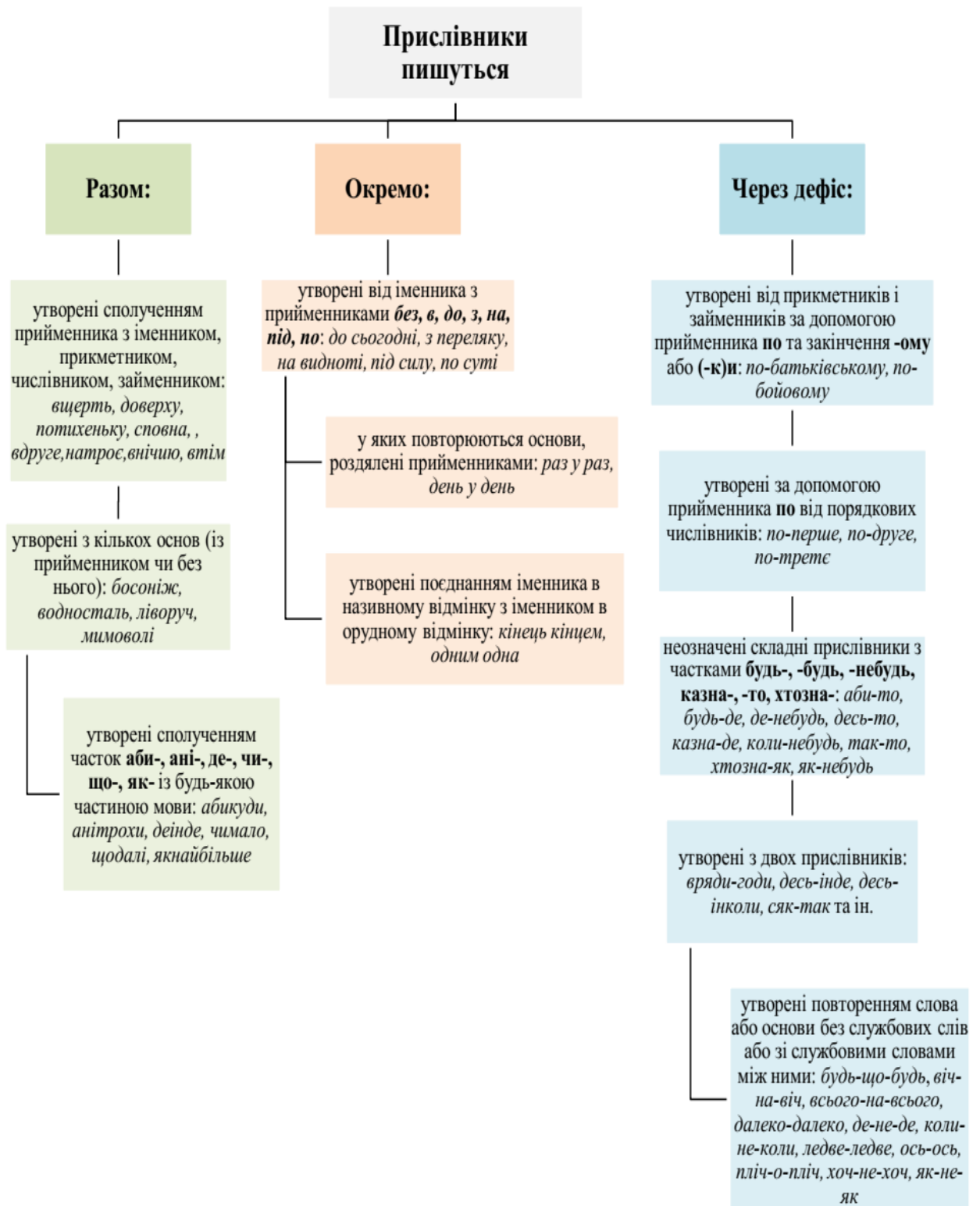


Рис. 4.18. Правопис прислівників
(Розділ «Морфологія. Орфографія». 7 клас)

Використання зорових опор: 1) полегшує усвідомлення інформації, зберігання її в пам'яті, оскільки взаємодіють такі її види як образна (зокрема зорова), словесно-логічна, моторна, емоційна; 2) уможлиблює розуміння блоку інформації за значно коротший термін; 3) сприяє збереженню цілісності матеріалу з різних розділів шкільного курсу української мови; 4) дає можливість простежити логічний взаємозв'язок між ними. Окрім участі учнів у виготовленні демонстраційного матеріалу, важливим є й ведення ними унаочнених конспектів до кожної теми. Цінність їх у тому, що, по-перше, в конспекті учень використовує саме той варіант опори, що вважає максимально зручним для себе; по-друге, ними, за потреби, можна скористатися у будь-який момент (навіть в транспорті), по-третє, внесені відомості можуть бути доповнені й уточнені в процесі засвоєння нової інформації під час вивчення наступних тем тощо.

Отже, застосування ефективних технологій у процесі наскрізного навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів, провідними з яких вважаємо технологію мовленнєвої активності, інформаційно-комунікаційні й блокового навчання, сприяють не лише якісному засвоєнню відповідних знань, формуванню вмінь і навичок, а й усвідомленню того, де і як вони можуть бути застосовані в життєвих ситуаціях; спонукають до самостійної пізнавальної діяльності; критичного мислення; пошуку шляхів раціонального вирішення проблемних завдань і ситуацій; грамотної роботи з інформацією, отриманою з різних джерел; генерування цінних ідей; творчого мислення; активної комунікації для координації діяльності в групі; діалогової взаємодії й ін. Означені технології покликані сформувати особистість учня-мовця, який прагне досягти запланованого результату в особистісному цілеспрямованому навчанні, усвідомити й використати мовно-мовленнєвий потенціал в найрізноманітніших життєвих ситуаціях.

4.4. Система словотвірних вправ для розвитку мовлення учнів 5–9 класів

Актуальним для методики навчання української мови в закладах загальної середньої освіти було й залишається питання створення системи вправ, покликаної змістити акценти з виховання учня-виконавця, який досконало опанував лінгвістичну теорію, на учня-мовця, здатного творчо мислити, генерувати креативні ідеї, самовиражатися в різних сферах життєдіяльності за допомогою майстерного послуговування мовними знаннями в процесі мовлення. Створення такої системи вправ – процес складний і багатоаспектний, адже не буває «гарних» і «поганих» вправ, а є правильне / доречне, неправильне / недоречне використання їх: одна й та сама вправа може мати належний / неналежний ефект залежно від умов, організації, етапів, перебігу уроку, майстерності вчителя тощо.

Різні аспекти теорії навчальних завдань (запитань, вправ) репрезентували в психолого-педагогічних дослідженнях вчені Ю. Бабанський [Бабанский, 1985], Г. Балл [Балл, 1990], В. Давидов, [Давыдов, 1996], Ю. Жук [Жук, 2017], В. Загв'язинський [Загвязинский, 2007], І. Ільєсов [Ильёсов, 1986], Г. Костюк [Костюк, 1963], В. Лозова [Лозова, 2000], С. Рубінштейн [Рубинштейн, 1989], П. Підкасистий [Пидкасистый, 1980], Н. Талізїна [Талызина, 1984], Г. Щукїна [Щукина, 1988], А. Фурман [Фурман, 2007] й ін. Різні підходи до класифікації вправ висвітлено в лінгводидактичних працях О. Беляєва, В. Мельничайка, М. Пентилюк [Методика, 1987], Н. Голуб [Голуб, 2008], О. Горошкіної [Горошкіна], О. Горошкіної, А. Нікітіної, М. Пентилюк [Концепція, 2004], З. Бакум, С. Карамана [Бакум, Караман, 2011], С. Карамана [Караман С., 2000], Л. Мамчур [Мамчур, 2012], В. Мельничайка [Мельничайко, 1984], І. Олійника, В. Іваненко, Л. Рожило, О. Скорик [Методика, 1989], М. Пентилюк, С. Карамана, О. Караман, О. Горошкіної, З. Бакум, М. Баряхтяна, І. Гайдаєнко, А. Галетової, Т. Коршун, А. Нікітіної,

Т. Окуневич, О. Решетилової [Методика, 2009], М. Пентилюк, Т. Окуневич [Пентилюк, Окуневич, 2006] й ін.

Суть системи вправ у класифікації кожного дослідника залежить від того, якими критеріями вибору він керується (приклади класифікацій див. п. 4.2). Це, на нашу думку, цілком виправдано, оскільки кількість і різноманітність вправ залежить не лише від загальноосвітньої мети навчання, а й від конкретних цілей, яких так багато, що визначити єдині критерії, що уможливають створення типової класифікації, неможливо. Однак, з опертям на основні загальнодидактичні принципи навчання, незмінними критеріями будь-якої системи вправ мають бути: *науковість* (науковий спосіб пізнання учнями мовних явищ, суб'єктивне «відкриття» відомих у лінгвістичній науці понять, рівнів, закономірностей функціонування мови тощо; визначальним у цьому аспекті є створення проблемних завдань і ситуацій, що дають можливість уникнути механічних дій у процесі виконання вправи); *взаємозалежність* (кожна наступна вправа передбачає опертя на знання й досвід, набуті під час виконання попередніх), *доступність* і *послідовність* (зрозумілість за змістом і формою відповідно до рівня підготовки й розвитку учнів; перехід від формування конкретних умінь і навичок до набуття власного досвіду практичної мовленнєвої діяльності), *повторюваність мовного матеріалу й мовленнєвих дій* (відпрацювання мовного матеріалу й уведення мовних моделей до активного словника учнів, їхнього вживання в мовленні для висловлення думки, що найбільше відповідає мовленнєвій ситуації, меті й завданням спілкування, сприяє встановленню контакту між співрозмовниками), *комунікативна скерованість* (створення умов для мовленнєвої взаємодії). Саме ці важливі критерії беремо за основу під час створення системи словотвірних вправ для мовленнєвого розвитку учнів 5–9 класів.

На сучасному етапі розвитку освіти пріоритети в навчанні мови змістилися з позиції «учні мають засвоїти якомога більший обсяг інформації» на «учні повинні навчитися мислити й спілкуватися», тобто увагу зосереджено

на розвиткові логічних операцій мислення (аналіз, синтез й ін.) і мовлення. Хоча сьогодні (на це орієнтують і навчальні програми з української мови) до змісту мовної освіти потрапляє лише найважливіша інформація, яку учні повинні використовувати як «будівельний матеріал» під час саморозвитку й самовдосконалення, процес навчання української мови в закладах загальної середньої освіти, як і раніше, залишається, передусім, пізнавальним.

Цілі навчання у пізнавальній сфері можуть бути виражені, згідно з таксономією Б. Блума [Bloom, 1994], через такі рівні засвоєння інформації: знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінка. Пізнавальна сфера визначає й зміст творчої діяльності. У цьому аспекті важливими є ідеї Е. де Боно, який вважав, що погляди на творчість, як обдарованість чи талант, що не піддається ні плануванню, ні свідомим зусиллям, – анахронізм, творчою діяльністю можна і потрібно керувати шляхом активізації нестандартного мислення – особливого способу обробки інформації. «З часом, – пише дослідник, – ми звикнемо до того, що людина, яка вирішила придумати щось нове ..., просто сідає й послідовно застосовує методи нестандартного мислення» [Боно, 2005]. Тому в дослідженні до формулювання умови завдань до вправ підходимо з урахуванням когнітивного домена – пізнавальної сфери – + урахування творчості (творчої діяльності) учнів.

Щоб з'ясувати рівень ефективності вправи, необхідно було усвідомити її методичну характеристику. Передусім, осмислити *мету* – установити, засвоєнню (закріпленню, удосконаленню) яких знань, формуванню вмінь і навичок учнів сприяє її виконання; спрогнозувати *проміжні цілі*, оскільки виконання однієї вправи передбачає залучення «арсеналу» попередньо здобутих знань, умінь, навичок, мовленнєвого досвіду, відтак учні паралельно відпрацьовують й інші, ті, на формування яких вправа безпосередньо не скерована.

По-друге, збагнути, на розвиток якої пізнавальної сфери (+ творчість) орієнтована *умова вправи* – дається оцінка з огляду на зміст і характер виконуваних дій (мисленнєвих операцій): **знання** – запам'ятовування й

відтворення учнями змісту інформації – дієслова-інструкції(*): **назвіть, пригадайте, визначте, запишіть, знайдіть, перевірте, установіть зв'язок* тощо; **розуміння** – сприймання й відтворення вивченого в іншій формі, визначення змісту, прогнозування, передбачення з опертям на раніше засвоєну інформацію – **асоціюйте з, змініть, з'ясуйте, перетворіть, поясніть, проілюструйте, зробіть висновок* тощо; **застосування знань** – без сторонньої допомоги й підказки застосовування здобутих знань у нових умовах та конкретній (чи змодельованій) життєвій ситуації – **виберіть, напишіть, доберіть, утворіть, змодельуйте* тощо; **аналіз** – поділ виучуваних мовних явищ на складники, порівняння частин і цілого, встановлення логіки їхніх взаємозв'язків з опертям на класифікації, розуміння моделей, структури їхньої організації – **замініть, проаналізуйте, трансформуйте, класифікуйте, зіставте, погрупуйте, упорядкуйте, порівняйте* тощо; **синтез** – поєднання частин, аспектів, ознак у якісно нове, з іншими властивостями, ціле – **реконструйте, відновіть, розподіліть, складіть, утворіть, модифікуйте, підсумуйте* тощо; **оцінювання** – кількісна та якісна оцінка важливості матеріалу для досягнення конкретної мети, формулювання ціннісних суджень – **аргументуйте, доведіть, зробіть висновок, обґрунтуйте, поміркуйте, узагальніть, виміряйте, спрогнозуйте* тощо; **творчість** – створення власного культуромовного продукту на засадах креативності та з урахуванням комунікативної ситуації та прагматичної настанови – **запропонуйте, придумайте, розробіть, сплануйте, напишіть, побудуйте, складіть, зробіть* тощо.

По-третє, оцінити *якість текстового матеріалу* з опертям на такі критерії: обсяг (установлення мінімального й граничного обсягу текстового матеріалу вправи); баланс між інформативністю й доступністю; баланс між наповненням тексту мовними одиницями, що вивчаються, й ступенем мовної складності; ситуативна спрямованість; опертя на «живе» мовлення; наявність соціокультурної інформації; контрастивність; емоційно-ціннісний компонент; виховний потенціал; жанрово-стильова різноманітність; ситуативний

мовленнєвий вияв комунікативно-прагматичних настанов мовців; наявність прикладів варіативності й диференційованості виучуваних мовних засобів залежно від стилю й жанру.

По-четверте, диференціювати **чинники**, що впливають на ефективність / неефективність тієї чи тієї справи за певних умов: **зовнішні** – скерованість на вирішення часткових завдань, співвідносних з метою уроку; наявність / відсутність настанови на формування мотивації навчально-пізнавальних дій, практично необхідних знань, умінь і навичок; ілюстративних невербальних опор (схем, таблиць, алгоритмів тощо) для здійснення навчальних дій; завдань, орієнтованих на знаннєвий, діяльнісний, ціннісний складники очікуваних результатів навчально-пізнавальної діяльності, та тексту, з опертям на який відбувається засвоєння інформації; відповідність етапові навчання; тривалість виконання; пасивна / умовна / активна комунікативна спрямованість; **внутрішні** – рівні навчальних досягнень учнів; їхній мовленнєвий досвід; освітні потреби, інтереси, нахили, здібності; ставлення до української мови; бажання вдосконалити власне мовлення тощо.

Окрім опертя на вищевизначені критерії та методичні вимоги під час створення й упорядкування спеціальної системи словотвірних вправ ми врахували: 1) поетапність, послідовність навчання словотвірної системи учнями 5–9 класів у взаємозв'язку з іншими розділами шкільного курсу української мови і мовленнєвим розвитком учнів; 2) роль, яку виконує кожна з вправ у процесі повторення, поглиблення, узагальнення та систематизації словотвірних знань та розвиткові вмій і навичок ефективно застосовувати їх в усному й писемному мовленні відповідно до реальних умов комунікації; 3) можливості комплексного оцінювання навчальних досягнень та результатів мовленнєвої діяльності учнів і класифікували вправи на *рецептивно-аналітичні* (рис. 4.19), *конструктивно-ситуативні* (рис. 4.20), *продуктивно-творчі* (рис. 4.21).

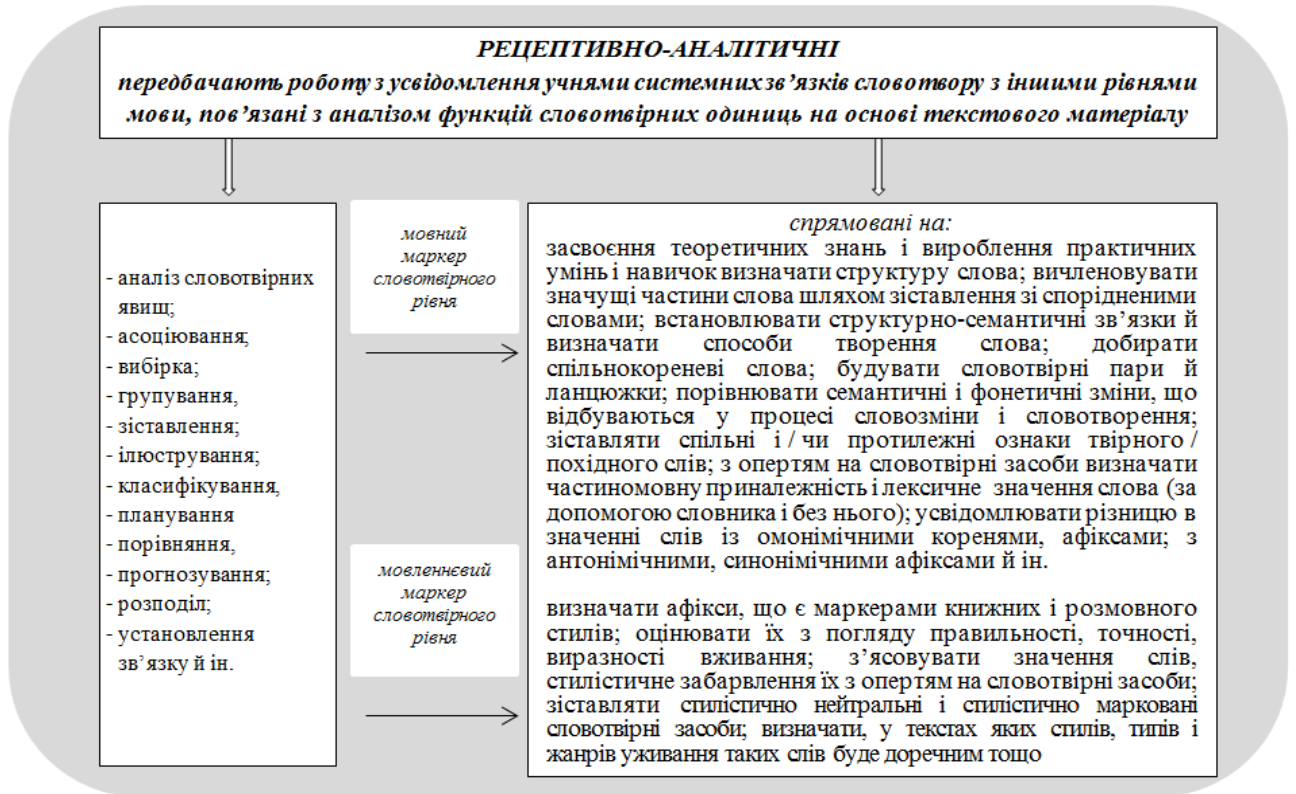


Рис. 4.19. Рецептивно-аналітичні словотвірні вправи

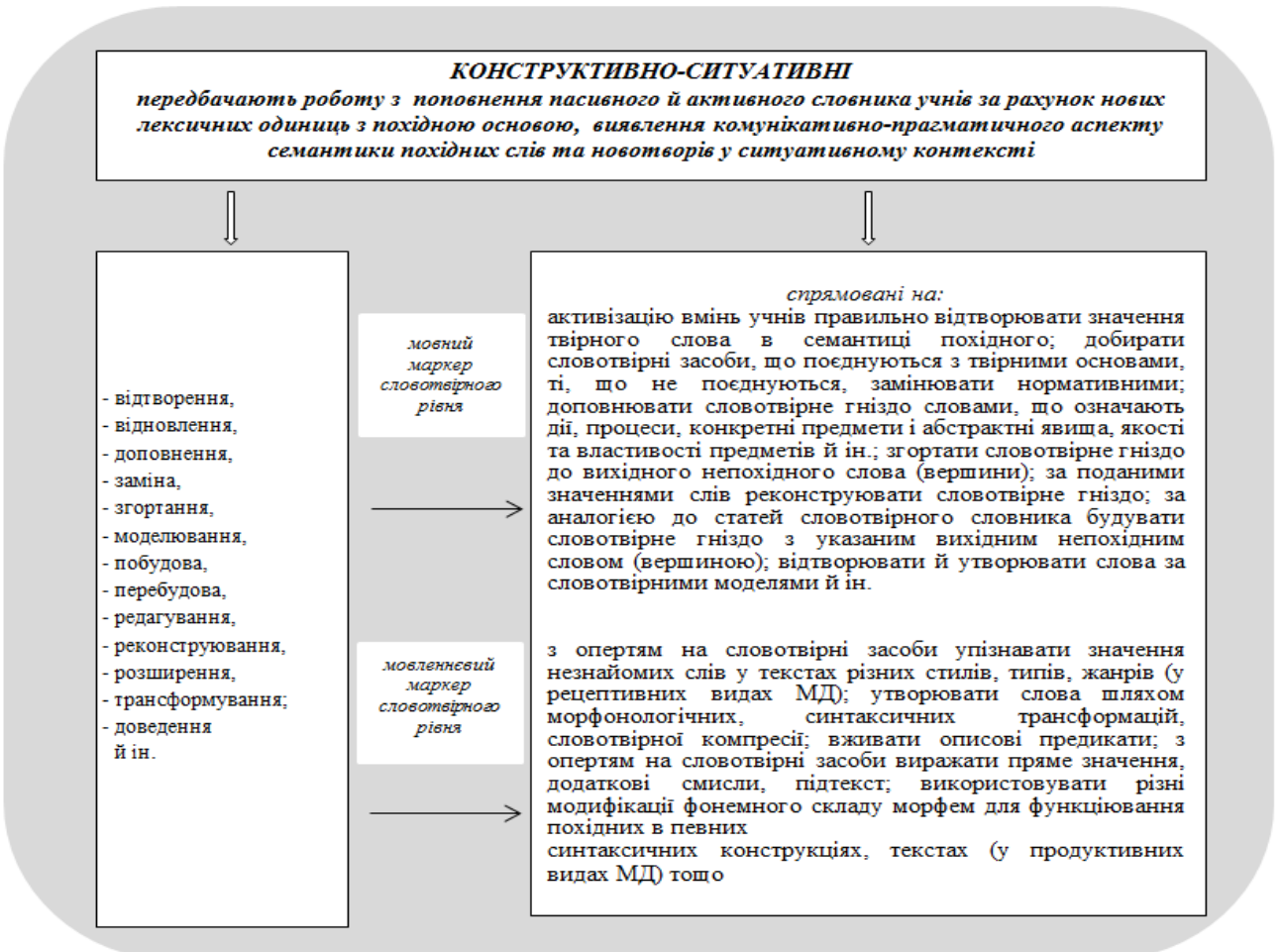


Рис. 4.20. Конструктивно-ситуативні словотвірні вправи

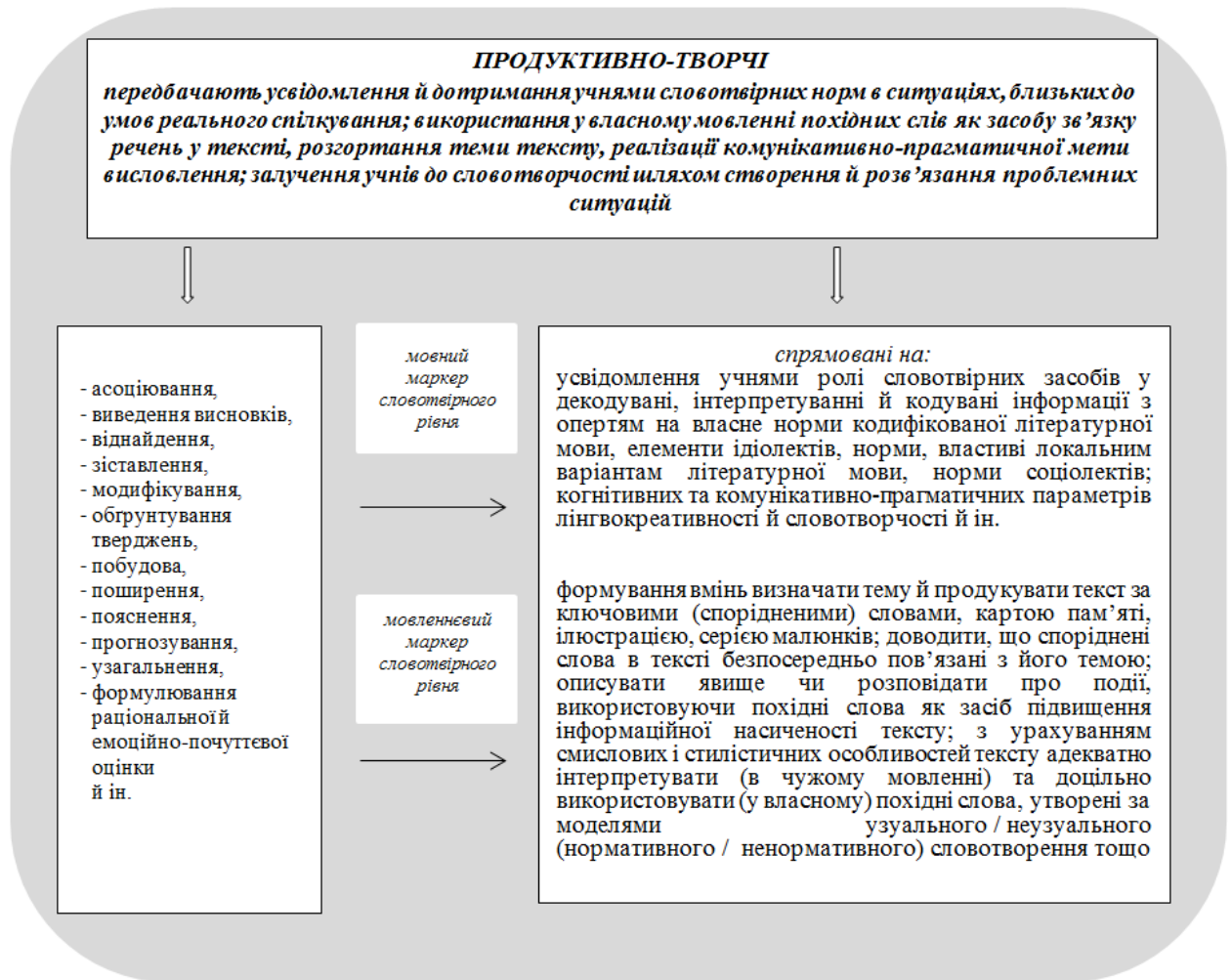


Рис. 4.21. Продуктивно-творчі словотвірні вправи

Така система вправ сприяє формуванню словотвірно-мовних, словотвірних умовно-мовленнєвих й словотвірно-комунікативних умінь. Усвідомивши загальну теорію словотвору, структурно-семантичні особливості, стилістичні функції, потенційні виражальні можливості словотвірних засобів у створенні експліцитного та імпліцитного смислу, прагматичної спрямованості висловлення / тексту, учні тренувалися сприймати й інтерпретувати їх у чужому й уживати у власному мовленні в навичкових параметрах, комунікативно виправдано й грамотно використовувати в різноманітних ситуаціях спілкування. Пропонована класифікація є дещо умовною, оскільки передбачає варіювання й перехідні моменти, однак дає учням можливість «зручно» засвоїти мовний матеріал в контексті мовленнєвої діяльності.

«Будова слова» і «Словотвір» – розділи шкільного курсу української мови, скеровані на безпосереднє вивчення словотвірних процесів і явищ. Під час вивчення інших розділів увагу учнів на цих процесах і явищах акцентують фрагментарно, що унеможлиблює засвоєння словотвору як системи, яка має наскрізний характер і охоплює всі рівні мови. Тому пропонуємо варіанти моделей кількох вправ, що використовували вчителі під час наскрізного навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів (за потреби вчитель збільшував / зменшував кількість завдань залежно від можливостей учнів класу).

Тема: Чергування голосних звуків. Чергування приголосних звуків (розділ «Фонетика. Графіка. Орфоенія. Орфографія», 5-й клас).

Рецептивно-аналітична.

I. Прочитайте уривок із поезії Платона Воронька. Які людські взаємини описує автор?

Чотири вітри

Наша Оля по сніжку
 Бігла в білім кожушку.
 І не визнаєш, де сніжок,
 А де білий кожушок.
 Кожушок – Немов пушина.
 Мов сніжина – Порошина.
 А у баби кожушина –
 Чорний комір висне з пліч.
 Наче
 Ніч.
 Темна ніч.
 Баба каже: «Геть на піч!
 Житом ніженьки потри.
 Бо вітри,
 Вітри,
 Вітри...»

II. Запитання і завдання:

Мовний маркер

1. Випишіть із тексту виділені слова й доберіть до них

Мовленнєвий маркер

1. З якою метою автор використав вживання зменшувальних форм?

- спільнокореневі або форми їх.
2. Зробіть висновок про чергування голосних і приголосних звуків у словах.
 3. Назвіть слова, у яких чергуються голосні звуки.
 4. Назвіть слова, у яких чергуються приголосні звуки.
 5. Визначте, у якій частині слова відбувається чергування.
 6. Зверніться до теоретичного матеріалу, аби правильно пояснити умови чергування.
2. За допомогою яких засобів їх творення?
 3. Чи змінилося при цьому значення слів?
 4. Як ситуація, описана автором, характеризує бабусю?
 5. Про які людські чесноти чи вади вона свідчить?
 6. Які людські цінності тут виявляються?
 7. Яким цінностям надаєте перевагу ви у стосунках із родиною?
 8. Побудуйте свій варіант діалогу з бабусею. Використайте слова, у яких відбувається чергування голосних чи приголосних звуків, та зменшувальні форми.

Подібні до наведеної вправи розвивають в учнів уміння правильно використовувати в мовленні правила чергування голосних і приголосних звуків; добирати перевірні слова за допомогою пошуку спільнокореневих (споріднених) слів; порівнювати, групувати слова за типами чергувань, на основі аналізу робити висновки; висувати гіпотези стосовно до значення авторського слова (словотвірних засобів), його концептуально-образного та смислового навантаження; висловлювати власну думку, слухати і розуміти інших; складати діалоги, доцільно використовуючи словотвірні засоби з урахуванням ситуації та комунікативно-прагматичної мети висловлення.

Конструктивно-ситуативна.

I. Прочитайте текст. Дайте відповіді на післятекстові запитання й завдання.

Для сучасної цивілізації вчені придумали назву «глобальний чоловічник». У типовому його представникові виділяють *високу* розумову діяльність, *практичність*, емоційну *черствість*, але не *співчутливість* та *людяність*. А хіба почуття *справедливості*, *товариськості*, совісті не найголовніші у

вихованні людини? Саме совість ніколи не дасть порушити жодної Христової заповіді (За Л. Пастушенком).

II. Запитання і завдання:

Мовний маркер

1. Доведіть, що у словах, позначених курсивом, відбувається чергування голосних / приголосних звуків.
2. Від якого слова вони утворилися? Проілюструйте міркування прикладами.
3. До виділеного темним курсивом слова доберіть спільнокореневі так, щоб утворилася словотвірна пара, словотвірний ряд. З'ясуйте значення кожного слова. Зробіть висновки.
4. Зверніться до теоретичного матеріалу, аби правильно пояснити умови чергування.
5. З'ясуйте за словником значення підкресленого слова.

Мовленнєвий маркер

1. З якою метою автор використав слово, якого в словнику не зафіксовано?
2. З опертям на які частини слова ви можете здогадатися про його значення?
3. Якого емоційного забарвлення – позитивного чи негативного – набуває це слово в тексті? Чи доречне, на вашу думку, його вживання?
4. Чи поділяєте ви думку автора, що глобальні зміни вплинули на сучасну людину? Чому?
5. Придумайте власний варіант назви сучасної цивілізації. Умотивуйте вибір (2–3 речення).

Такі вправи сприяють усвідомленню учнями значення вихідного непохідного (вершини словотвірного гнізда) й похідних слів; семантики афіксів; типів словотвірних значень; заохочують до зіставлення їх, аналізу, узагальнення й підводять до висновків щодо суті морфеми як смислового компонента слова; уможливають збагачення словникового запасу учнів похідними словами; залучення герменевтичних процедур тлумачення й розуміння значень незнайомих слів у тексті; стимулюють словотворчість; спонукають учнів конструювати висловлення, дотримуючись зв'язності (зокрема й словотвірної) й послідовності викладу думок.

Продуктивно-творча.

- I. Прочитайте текст. Запропонуйте заголовок. Визначте стильові ознаки.

...Уночі село менше. А дерева більші. Більші і густіші. Особливо густі явори. Явори і верби. А якщо верби ростуть над водою, то і вода густіша під ними.

Тихо, як у вусі. Спить на подвір'ї жито в снопах. Сплять чорнобривці. Сплять горобці у стрісі. Спить і лелека на одній нозі. Це вже я добре помітив, що цілу весну й літо наш лелека спить на одній нозі. Друга нога у нього відпочиває. Вона в нього для Африки. Прилітає в Африку, стає на ту відпочилу ногу, а нашу цю підгинає. Так і живе: одна нога для Африки, друга для нашої хати. На цій нозі бачить наші сни, на тій – бачить сни африканські. Так і живе: одна нога тут, друга – там (*М. Вінграновський*).

II. Запитання і завдання:

Мовний маркер

1. Знайдіть у тексті іменники, у яких відбувається чергування голосних / приголосних звуків.
2. Поясніть умови чергування.
3. Доберіть по 5 іменників, у коренях яких відбуваються такі самі чергування звуків. Запишіть слова парами, а поряд – звуки, що чергуються.
4. Визначте відмінок іменників. З оперттям на які частини слова визначаємо відмінок? З'ясуйте за граматичним словником української мови (словозміна) їхню відмінкову парадигму (<http://www.mova.info/Page.aspx?11=22> 2).

Мовленнєвий маркер

1. Прочитайте текст ще раз. Які слова найчастіше вживає автор тесту? Як ви гадаєте, чому?
2. Чому, на вашу думку, хлопець вирішив, що одна нога в лелеки «наша», друга – «африканська»?
3. Пригадайте, чи відчували ви коли-небудь захоплення від чарівливості навколишнього світу, чи замислювалися над поведінкою тварин, птахів? Якими словами ви хотіли б про це сказати?
4. Складіть твір-мініатюру «З-під неба жайвір в'язанку пісень жбурнув на закосичені тини» (В. Никифорок):
– як ви розумієте слово «закосичені»? «Обіграйте» його в тексті;
– використайте слова, у яких відбувається чергування голосних і приголосних при словотворенні і словозміні, для словотвірної зв'язності тексту.

У процесі виконання подібних вправ учні набували вмінь аналізувати парадигматичні (словозміна й формотворення) та синтагматичні чергування

(словотворення); унаочнювати (ілюструвати) різні випадки «живих» чергувань; досліджувати структуру слова, встановлювати морфемні модифікації, з'ясовувати роль і функції їх у тексті; висловлювати припущення про явище чергування як зумовлений специфікою мовної системи засіб вираження певних граматичних значень; доводити, що споріднені слова сприяють словотвірній зв'язності тексту та безпосередньо пов'язані з його темою; продукувати тексти з дотриманням правил чергування голосних і приголосних звуків; з оперттям на словотвірні засоби декодувати та кодувати значення похідних слів-новотворів у чужому та власному мовленні тощо.

Тема: Загальноживані (нейтральні) і стилістично забарвлені слова (розділ «Лексикологія», 6-й клас).

Рецептивно-аналітична.

I. Прочитайте поезію. Знайдіть стилістично забарвлені слова, обгрунтуйте доцільність використання їх.

Вихопивсь дощик поміж *заграв*:
 Чоботи сині, синя сорочка,
 Сині мелодії понапинав
 З неба широкого аж до лісочка;
 Синіми стрілами zakresав,
 Сині листочки дрібно писав –
 Людям, озерам, лукам за обрій,
 Ох, і смішний же!
 І добрий-добрий!
 І *запрозорились* водні гущі,
 І посміхнулися темні пущі,
 Навіть дуби із важкої породи
 Чухали голови від насолоди.
 ...Вихопивсь дощик поміж заграв.

А. Малишко

II. Запитання і завдання:

Мовний маркер

1. Випишіть емоційно-експресивну лексику.
2. Наведіть самостійно дібрані зразки вживання такої лексики. Що вона виражає?
3. Як ви розумієте значення слова, позначеного напівжирним курсивом? З'ясуйте, до якої частини мови воно належить. Зробіть висновки.
4. Як ви розумієте значення слова, позначеного курсивом? З'ясуйте його лексичне значення. Як ви вважаєте, чому в тлумачних словниках такого слова немає? Чи можна визначити і як саме, до якої частини мови воно належить? Зробіть висновки.

Мовленнєвий маркер

1. Визначте засоби, за допомогою яких виражається емоційність у словах. Доберіть до стилістично забарвленої лексики нейтральні відповідники. Зіставте їхнє значення. Обґрунтуйте доцільність уживання в тексті емоційно-експресивної лексики.
2. З'ясуйте, чи вжито в тексті слова в переносному значенні. З якою метою автор використав їх?
3. До слова «обрій» доберіть синоніми. Чи можлива взаємозаміна їх в тексті? Обґрунтуйте відповідь.
4. Уявіть, що у вас з'явилася нагода звернутися одним-двома реченнями до автора поезії. Що ви сказали б? Яку лексику використали б?

Виконання таких завдань сприяє усвідомленню учнями семантичних змін, що відбуваються в процесі словозміни й словотворення; формуванню вмінь з опертям на словотвірні засоби визначати частиномовну приналежність і лексичне значення слова (за допомогою словника і без нього); усвідомлювати різницю в значенні слів із омонімічними коренями, афіксами; зіставляти спільні і/чи протилежні ознаки твірного / похідного слів й установлювати їх стилістичну приналежність; розуміти стилістичну роль словотвірних засобів у створенні експресивної виразності й художньої образності тексту, доцільно вживати їх у власному мовленні відповідно до ситуації спілкування.

Конструктивно-ситуативна.

I. Прочитайте текст. Визначте, у якому стилі може бути використане кожне з позначених темним курсивом слів. Чим ці слова відрізняються від загальноновживаних?

Українська анімація до 1991 року мала своє питоме й незабутнє обличчя. Однак досить тривалий час вітчизняній *мультіндустрії* велося, відверто кажучи, вельми *кепсько*. Питання сьогодні в тому, чи зберегла українська мультиплікація власне обличчя, чи намагається наслідувати інші школи анімації. На думку фахівців, це дуже складна тема. Є світова анімація з канонами вигляду й руху – Disney, Pixar. Чи можна вважати її школою анімації? Мабуть, так, але у світі такі фільми більше цінуються завдяки героям та історіям. Тому «Мавка», «Петрик» та «Муха ЧоМуха» – явища позитивні, бо означають перший крок до створення української нової анімаційної школи, зокрема в сенсі стилю та власного обличчя (З преси).

II. Запитання і завдання:

Мовний маркер

1. Перевірте за словником лексичне значення слова «мультіндустрія». Якщо слово не зафіксоване в словнику, як ми можемо дізнатися про його значення?
2. Доберіть до слів «анімація», «мультиплікація» синонімічні, характерні для розмовного стилю.
3. Визначте, які значущі частини їх указують на приналежність до розмовного стилю мовлення? Зробіть висновки.

Мовленнєвий маркер

1. До якого стилю належить текст? Доведіть свою думку.
2. Хто є можливим адресатом? Яка мета спілкування? Доведіть свою думку.
3. Що ви знаєте про українську анімацію? Які українські мультфільми ваші улюблені?
4. Як ви гадаєте, люди яких професій працюють над створенням мультфільмів? Яку роботу вони виконують?
5. Пофантазуйте, який мультфільм хотіли б створити ви? Придумайте назву, імена героїв та опишіть зміст двома-трьома реченнями.

У процесі виконання вправи учні набувають вмінь правильно відтворювати значення похідного слова з опертям на семантику твірного; утворювати слова за активними словотвірними моделями; усвідомлюють стилістичні вияви словотвірних засобів; способи творення слів-назв осіб

(чоловічої / жіночої статі) за професією чи родом занять; роль комунікативного зв'язку між читачем і автором за умови дистанційного контакту; спроможність словотвірних синонімів тощо.

Продуктивно-творча.

I. Прочитайте текст. Визначте його стильові ознаки. Аргументуйте свою думку.

Звичайну білку знають всі. Уявлення про неї цілком відповідає в загальних рисах і для решти 54 видів цього роду. Довжина тіла білок буває 20–32 см, довжина хвоста 19–31 см. Маса від 180 до 1000 г. Забарвлення *варіює* не тільки від виду до виду, але і в межах одного виду залежно від району, сезону, віку або просто від *індивідуальності* звірка. Досить зазначити, що звичайна білка може бути рудою, попелястою, майже чорною. Усі білки *харчуються* різноманітним *рослинним кормом*: деревним насінням, ягодами і фруктами, горіхами, грибами, бруньками і пагонами, корою і лишайниками. До рослинної їжі додаються тваринні корми: комахи та інші дрібні безхребетні, *яйця птахів*, ящірок і змії, пташенята і навіть дрібні гризуни і ящірки. Звичайна білка, як і інші види цього роду, – типowo *деревна тварина*. Вона чудово лазить по гілках і легко перестрибує з одного дерева на інше. За необхідності білка може без шкоди для себе стрибнути з вершини високого дерева на землю. Вона влаштовує гніздо в дуплах або гілках дерев. Гніздо з гілок має форму кулі з бічним входом. Зсередини таке гніздо (*гайно*) вистелене м'яким *рослинним матеріалом*. Різні види білок *поширені* майже по всіх лісах півночі Азії і Європи, а також представлені значною кількістю видів у Північній, Центральній і Південній Америці, від Канади до Аргентини (Всеукраїнська велика енциклопедія тварин).

II. Запитання і завдання:

Мовний маркер

1. До виділених темним курсивом слів доберіть стилістично нейтральну синонімічну пару. Зробіть висновки.
2. За словником з'ясуйте значення слова підкресленого слова. Чи є воно стилістично нейтральним? Доведіть думку, ілюструючи вживання його в різних стилях мовлення.
3. До слова «білка» доберіть

Мовленнєвий маркер

1. Хто є можливим адресатом? Яка мета спілкування? Доведіть свою думку.
2. Чи бачили ви білок не в зоопарку, а в природному середовищі? Розкажіть про ваші враження? Чи схожі вони на хижих тварин? Чому ви так вважаєте?
3. Складіть усний розповідний текст

словотвірні пари: 1) зменшено-пестлива форма; 2) зі значенням «маля білки» (стилістично нейтральний і розмовний варіанти); 3) прикметник до слова «білка». За потреби перевірте за словником (тлумачним або кореневим гніздовим).

(на 5–7 речень) про гуманне поводження з тваринами. Використайте спільнокореневі слова для зв'язку речень у тексті. Уведіть у текст дібрані словотвірні пари.

4. Поміркуйте, до якого стилю мовлення належатиме ваш текст. Обґрунтуйте вибір загальноживаних чи стилістично забарвлених слів.

Виконання продуктивно-творчих вправ під час вивчення лексикології сприяло формуванню вмінь п'ятикласників конструювати висловлення певного стилю мовлення з урахуванням специфіки мовних засобів не лише лексичного, а й словотвірного рівнів; уживати спільнокореневі слова для забезпечення зв'язності, інформативної насиченості тексту, послідовності викладу думок; усвідомлено (контекстно) засвоювати ступінчастий характер словотворення й послідовне формування словотвірних пар; прогнозувати стиль мовлення майбутнього висловлення, добираючи необхідні слова і граматичні форми; продукувати усні тексти різної стилістичної спрямованості.

Тема: Дієслово як частина мови. Форми дієслова (розділ «Морфологія. Орфографія», 7-й клас).

Рецептивно-аналітична.

I. Послухайте текст. Скажіть, про яке з народних ремесел у ньому йдеться. Що ви ще знаєте про це? Запропонуйте заголовок, що розкриває основну думку тексту.

II. Запишіть під диктовку. Звірте правильність написання за спроектованим на екрані взірцем.

Сухуватий жовтий чоловічок шорсткуватими долонями пестить живу глину. Вигойдує зигзаги, завитки, *круглорійки* на жовтобокому мистецькому сувенірі. Мовчу, допоки виріб дозріває. Не порушую священної тиші, де

монотонно вібрує глина. Владика мистецтва влітає у жовту живицю аромати та звуки гір. Нечутні людському вухові, вони звучать дикою мелодією у кераміці.

Майстер глини живе за сценарієм дня. Світанкує біля глиняного родовища... Днює біля горна... Вечіркує коло своїх вибагливих керамічних прикрас... І навіть уночі ліпить ластівку у вічному польоті... (За С. Равською).

III. Запитання і завдання:

Мовний маркер

1. Назвіть дієслова з першого абзацу. Визначте в них орфограми. Поясніть виражальну функцію дієслів теперішнього часу.
2. Знайдіть у реченнях другого абзацу дієслова, що утворилися від іменників. З'ясуйте їхню форму. Чи є ці слова авторськими неологізмами? Обґрунтуйте відповідь.
3. Проаналізуйте їхні ознаки за таблицею.

ознака	у чому виражається
особливості словозміни	
особливості словотворення	
особливості морфологічної будови	

Мовленнєвий маркер

1. Яка стилістична роль проаналізованих дієслів?
2. З'ясуйте за словником, що означає слово, позначене курсивом? До якої частини мови воно належить? З опертям на які значущі частини слова ми можемо здогадатися про значення й частиномовну приналежність його? Яку роль відіграють неологізми в тексті?
3. Пригадайте прислів'я чи афоризми, що розкривають основну думку тексту.
4. Складіть міні-діалог і розіграйте комунікативну ситуацію, в якій ділитесь з другом (подругою) враженнями про роботу будь-якого фахівця, що справила на вас велике враження. У репліках використайте слова на позначення виконуваних фахівцем дій. За якими активними словотвірними моделями утворюються такі дієслова?

У процесі виконання таких вправ учні вдосконалюють уміння виокремлювати твірну основу (у завданні – іменникову) та словотвірний засіб за допомогою якого слово набуває ознак нової частини мови – дієслова, аналізувати морфологічні ознаки дієслів, конкретизувати значення дієслівних форм; засвоюють нормативність вживання дієслівних форм; усвідомлюють виражальну функцію й стилістичну роль дієслів з різними префіксами та суфіксами; роль «умонтованих» у текст авторських неологізмів-іменників та

неологізмів-дієслів та способи творення їх; навчаються гнучко і критично використовувати різні форми дієслова, утворені за активними словотвірними моделями, у власному мовленні відповідно до ситуації спілкування.

Конструктивно-ситуативна.

I. Прочитайте текст. Назвіть його стильові ознаки.

Зима набирала люті. Снігу не було, але пронизливий холодний вітер метався вулицями, шукаючи перехожих. Знаходив найменшу шпарку в одязі і грівся біля теплого людського тіла, не втрачаючи при цьому злості, а відпустивши жертву біля під'їзду будинку, летів *подибувати* собі нову.

Голі дерева, креслячи покрученими вітами пласке сіре небо, наче додавали зимі холоду *безнастанним* тремтінням. Вітер заплутувався у їх лабіринті і, лихий та невиспаний, літав і літав, не знаходячи собі місця, мов приблудний пес, жалібно завиваючи на крижину місяця, що примерз посеред неба (Л. Романчук).

II. Запитання і завдання:

Мовний маркер

1. Із пропонованого фрагмента випишіть дієслова й доберіть інфінітиви, від яких вони утворилися.
2. Вичленуйте з речень дієприкметники, назвіть їхні морфологічні ознаки; розберіть за будовою; визначте спосіб творення.
3. Знайдіть у тексті речення з дієприслівниками. Поясніть спосіб творення дієприслівників.
4. Поясніть значення й визначте частиномовну приналежність виділених курсивом слів, доберіть до них синоніми. Замініть синонімами слова, ужиті автором? Які з висловлень є більш виразними й комунікативно-виправданими? Зробіть висновки.

Мовленнєвий маркер

1. Які слова з тексту допомагають «відчути» погоду? Який настрій вони створюють?
2. Перебудуйте текст, вилучивши з нього дієслова. Як змінився текст?
3. Перебудуйте текст, замінивши дієприкметники й дієприслівники особовими формами. Як змінився текст?
3. Чи можна назвати дієслово «найсильнішою» частиною мови? Обґрунтуйте думку.
4. Прокоментуйте вислів І. Вихованця: «Суфікси – це великі трудівники, які, обслуговуючи корінь, щоразу видозмінюють його значення».
5. Чи потрапляли ви в погодні умови, описані в тексті? Що відчували? Доповніть опис двома-трьома реченнями, вживаючи

дієслова в різних формах.

Під час виконання вправи учні усвідомлюють, що кожна дієслівна форма утворюється за певними словотвірними моделями відповідно до правил граматики української мови; спостерігають за функційним варіюванням семантики дієслова залежно від вжитих словотвірних засобів; інтерпретують семантику новостворених слів з опертям на значення твірного; осмислюють стилістичні можливості дієслівних префіксально-суфіксальних утворень; розуміють, що словотвірні засоби сприяють утворенню значної кількості дієслів, різноманітних за лексико-семантичною структурою, характером твірних основ, стилістичним навантаженням.

Продуктивно-творча.

I. Послухайте текст. Визначте комунікативну мету, стиль і жанр мовлення.

Якісні новинні тексти, як правило, містять гострі моменти: *«Невідомий чоловік увірвався минулого вечора до місцевого ресторану, застрелив власника і, вдаривши касира, втік з тисячею доларів»*. Дієслова посилюють речення, додаючи йому динаміки. Тексти новин – прямолінійні й суттєві. Прикметники не повинні їх занадто обтяжувати. Ці частини мови зазвичай є надто декоративними та неінформативними. Надмірна кількість прикметників і прийменників *«розмазують»* текст, роблячи його млявим: *«Страшний невідомий чоловік увірвався пізньої ночі до тихого місцевого ресторану, брутально вдарив касира, безжально поранив власника і швидко втік з тисячею доларів»*.

З усіма цими оздобленнями історія стала вдвічі довшою і втратила половину своєї сили. Яку інформацію додали прикметники? Злочинці завжди *страшні*. Місцеві ресторани переважно *тихі*. Не існує *не брутального* способу вдарити касира. І як може поранення бути *жалісним*? І які злочинці *втікають повільно*? Усі ці означувальні слова є невиправданими й лише заважають історії. Однак журналісти, які недбало ставляться до свого продукту, зловживають ними, вважаючи дієвим засобом апеляції до раціонально зумовлених, але «приспаних» страхів кожної людини, однією з умов успішної кампанії «залякування». Досвідчені ж журналісти зазвичай намагаються уникати їх, використовуючи дієслова.

Дуже важливо, щоб дієслова вказували на активну дію. Активний стан (що вказує на активну дію предмета у реченні) сильніший за пасивний (коли

дія в реченні здійснюється над предметом). Речення активного стану відповідають на запитання: «Хто що кому зробив?». (За М. Стівенсом).

II. Запитання і завдання (текст спроектований на екрані):

Мовний маркер

1. Назвіть дієслова та їхні морфологічні ознаки. Дієслова в неозначеній формі розберіть за будовою. Чим є частинка **-ти** – закінченням чи суфіксом? Свою думку доведіть.
2. Попрацюйте в парах. Один з вас має вибрати з тексту й виписати дієприкметники, другий – дієприслівники. Зіставте записи. Доберіть до них, де можливо, неозначену форму дієслова, особові, безособову на -но, -то. Визначте спосіб творення.
3. Складіть речення з одним виписаним дієсловом, наслідуючи стиль тексту-взірця.

Мовленнєвий маркер

1. Чи поділяєте ви думку автора тексту? Наведіть не менше двох аргументів, щоб бути переконливим.
2. Запропонуйте заголовок, що віддзеркалює основну думку.
3. На основі тексту складіть вказівку, пам'ятку чи інструкцію для тих, хто хоче в майбутньому працювати в новинній журналістиці.
4. Спробуйте «стиснути» інформацію тексту. Яку частину його чи мовні засоби ви вважаєте другорядними і чому?
5. Лексичні значення префікса роз- можна поділити на такі групи: 1) ділення на частини; 2) рух в різні боки, на всю поверхню; 3) рух з одного місця в різні боки; 4) анулювання результату попередньої дії; 5) повнота дії; 6) результат наростаючої дії. У якому зі значень вжитий префікс -роз у позначеному темним курсивом дієслові? Проілюструйте на прикладах, як префікс -роз віддзеркалює кожне з вищенаведених значень у дієсловах.

Завдяки виконанню таких вправ учні розуміють словотвірну життєвість і активність форм дієслова у різних стилях і жанрах мовлення; роль та словотвірну здатність твірної основи і словотвірних афіксів у творенні дієслів від непочаткових граматичних форм; семантико-граматичний, стилістичний та комунікативний статус дієслова і його значущих частин; продукують письмові

тексти офіційно-ділового й наукового стилів, доцільно вживаючи дієслова різних форм відповідно до словотвірних норм з урахуванням кодифікованості й динамічності їх; роздумують про явище конкурування частиномовних класів у текстах різних жанрів, зокрема й на словотвірному рівні.

Тема: Словосполучення (розділ «Синтаксис», 8 клас).

Рецептивно-аналітична.

I. Прочитайте текст, поміркуйте, кому він адресований. Визначте тему та основну думку. Схарактеризуйте тип і стиль мовлення. Поясніть написання позначених курсивом слів.

Батьки – це ті люди, для яких ми ніколи не станемо дорослими. Але ніхто й ніколи *не/любитиме* нас так *само/віддано*, як вони.

Повага до батьків *спокон/віку* входить до писаних і *не/писаних* правил людських стосунків. Наприклад, в одних народів батьків прийнято називати тільки на «Ви», в інших – ні за яких умов не можна сидіти в їхній присуті, у деяких – забороняється курити при батькові.

Мати, батько, дідусь, бабуся здавна вважалися в українців **архетипними символами**. Їх не просто поважали, але й без їхнього дозволу й благословення не починали ніякої справи.

Звісно, у наш час важко чекати такої покірності й сумирності від дітей. «Татусь» і «матуся» тепер на молодіжному сленгу просто «предки» або «родичі», які не можуть через свій поважний вік зрозуміти проблем молодих.

Однак, чи маєш ти рацію, вважаючи, що батьки не можуть тебе зрозуміти й допомогти розв'язати твої проблеми? Повір, свого часу вони вже проходили через усе це. Поділися й порадься з ними – їхня мудрість і любов завжди будуть тобі в житті *най/кращою* і *най/надійнішою* опорою (А. Єланська).

II. Запитання і завдання:

Мовний маркер

1. Вичленуйте з речень тексту словосполучення, які відповідають таким ознакам:

- дієслівне, зв'язок – применникове керування;
- дієслівне, зв'язок – прилягання;
- займенникове, зв'язок – керування;

Мовленнєвий маркер

1. З-поміж підкреслених слів визначте стилістично нейтральні та забарвлені. Відповідь обґрунтуйте.

2. Поясніть, як ви розумієте смисл позначеного темним шрифтом словосполучення.

3. З'ясуйте значення слова

- іменникове, зв'язок – узгодження;
 - іменникове, зв'язок – прилягання;
 - прислівникове, зв'язок – прилягання.
2. У яких словосполученнях слова пов'язані за змістом і граматично, а у яких лише за змістом?
 3. За допомогою яких частин слів здійснюється граматичний зв'язок? Чи відбувається при цьому зміна лексичного значення слів?
 4. Як називається процес творення різних форм того самого слова відповідно до синтаксичних зв'язків з іншими словами в реченні й словосполученні без зміни його лексичного значення?
 5. Від підкреслених слів утворіть присвійні прикметники. Як ви вважаєте, це процес словозміни чи словотворення? Доведіть думку.

- архетипний* за 20-томним тлумачним словником української мови. Знайдіть у словникові слово – абсолютний синонім. Поясніть варіативність уживання синонімічних суфіксів.
4. З опертям на подані лексичні значення з'ясуйте значення префіксів іншомовного проходження архі-, архе-, архео-:
 - 1) перша частина складних слів, що відповідає поняттю «початок»;
 - 2) перша частина складних слів, що відповідає поняттю «стародавній»;
 - 3) префікс, що означає зверхність, старшинство або найвищий ступінь чогось.
 5. Для яких стилів мовлення характерне вживання слів з такими префіксами? Відповідь обґрунтуйте.

Під час вивчення теми «Словосполучення» учні формували словотвірні вміння через усвідомлення словотвірних явищ у двох аспектах – структурно-граматичному і семантико-лексикологічному: усвідомлювали суть морфем, які, незважаючи на свій не-комунікативний статус, відіграють важливу практичну роль у мовленнєвій діяльності, оскільки забезпечують синтаксичні зв'язки слів у процесі породження мовлення; навчалися безпомилково встановлювати форму слова з опертям на граматичне значення закінчення, що визначає межі синтаксичного вживання словоформи; доречно, правильно і точно вживати в письмовій та усній мові словоформу, враховуючи сукупність мовних значень, що поєднуються в ній; вирішувати різні мовні завдання (орфографічні, граматичні, лексичні, стилістичні) з опертям на морфемну структуру слова і значення словотвірних афіксів.

Конструктивно-ситуативна.

I. Послухайте текст.

Ніщо так не звеличує людину, як праця. Саме завдяки їй людина піднеслася над світом тварин і стала такою, якою вона є нині. Працею людей було створено багато з того, що оточує нас сьогодні й чим ми користуємося. Це – справа рук і розуму мільярдів людей.

Зошит і ручка, підручник і парта, наші взуття та одяг, шкільне приміщення й будинок, у якому ми живемо, міста, шляхи, машини, бібліотеки – все це *матеріалізована* людська праця. Її цінність кожної речі визначається не тільки тим, що вона може задовольняти якісь людські потреби, а й тим, що в ній втілені фізичні зусилля й задуми, почуття й настрої, частинки життя людей. Тому наше ставлення до різноманітних речей є водночас і вираженням нашого ставлення до тих людей, які ці речі створили. **Погано ставитися** до речей – значить зневажати їх творців (з книги «Світ і людина»).

II. Запитання і завдання (текст спроектований на екрані):

Мовний маркер

1. Випишіть сполуки слів, що не належать до словосполучень. Поясніть свій вибір.
2. Вичленуйте словосполучення зі значенням предмета та його ознаки, зі значенням дії й назви предмета; зі значенням дії (або ознаки) та обставини, що характеризує саму дію (або ознаку).
3. Відшукайте синонімічні словосполучення, охарактеризуйте їх за лексичним та граматичним значенням, словотвірними особливостями.
4. Поміркуйте, що означає виділене курсивом слово – безпосередню ознаку предмета чи ознаку за дією. Чи можна його вважати прикметником? На підтвердження своєї думки сконструуйте

Мовленнєвий маркер

1. Поміркуйте, чи має висловлення всі ознаки тексту. Визначте тему й головну думку. Чи погоджуєтеся ви з твердженнями автора?
2. Сформулюйте проблему, яку порушує автор. Усно висловіть свої пропозиції щодо її вирішення, використавши як тезу останнє речення тексту.
3. Уявіть, що вас запросили виступити на засіданні ради (парламенту, комітету) учнівського самоврядування, присвяченого проблемі збереження шкільного майна. Ви маєте виступити з повідомленням на тему: «Шануй свою і чужу працю». Удоскональте текст так, щоб ваш виступ був переконливим, зокрема й за рахунок семантики словотвірних засобів.

словотвірний ряд, словотвірно гніздо. Skorистайтесь кореневим словотвірних засобів підвищується гніздовим словником української інформативність і образність мови. 4. З'ясуйте, за рахунок яких висловлення.

Такі вправи сприяли усвідомленню учнями граматичного значення й синкретичного характеру закінчення в процесі творення форм слова; суті цього процесу на основі зіставлення відношень між компонентами словосполучення і словом: словосполучення, як і слова, мають форми словозміни, що виражають зв'язок конкретного словосполучення з іншими словами або словосполученнями в реченні (змінюється стрижневе слово; головне й залежне слово у словосполученні мають однакові форми словозміни) тощо; засвоєнню відмінностей між синтаксичними відношеннями, що мають опертя на значення слів словосполученні, й синтаксичними зв'язками, що виявляються у формах слова; розумінню функційно-семантичної природи похідних шляхом зіставлення споріднених за коренем та афіксами слів у складі словотвірного гнізда; виражальних можливостей словотвірних засобів у створенні прямого значення, додаткових смислів, підтексту в авторському та власному мовленні.

Продуктивно-творча.

I. Прочитайте текст. Визначте його тему й головну думку. Запропонуйте заголовок, який співвідноситься з головною думкою тексту.

Є *люди-сонця*: світяться і світять. А ще – гріють. Гріють усіх, кому поталанить потрапити **під благодатні** промені їхнього сяяння.

Є *люди-янголи*. Мало хто помічає крила у них за плечима, але всі, з ким вони поруч ідуть через життя, повсякчас перебувають під їхньою незримою опікою й обороною.

Для мене сонцем і янголом був Іван Петрович Складаний, один редактор з незглибимо добрим і чулим серцем і ясною, чистою душею, різнобічно обдарований – поет, прозаїк та мудрий, делікатний і завше доброзичливий до авторської вразливості...

Та по-справжньому я дізнався про дійсні літературні здобутки свого дорогого побратима тільки тоді, коли подарував він мені лебедину пісню своєї незміримо доброї і натрудженої душі – книжку «Мій чесний хліб» (За С. Тихолаз)

II. Запитання і завдання:

Мовний маркер

1. Випишіть три словосполучення з різними видами зв'язку між словами (узгодження, керування, прилягання). Визначте головні й залежні слова та їхнє морфологічне вираження.
2. Доведіть, що виділені напівжирним шрифтом конструкції не є словосполученнями.
3. Проаналізуйте значення фразеологізму *лебедина пісня*. Чи можна вважати синонімічним йому словосполучення *пісня лебедя*. Чому? Чи властиві фразеологізмові форми словозміни? Поясніть відповідь. Обґрунтуйте доцільність вживання фразеологізму в тексті.
4. З'ясуйте значення підкреслених слів. Який словотвірний засіб наочно демонструє відмінність їхньої семантики? Зробіть висновки.
5. Прокоментуйте правопис виділених курсивом слів. Як ви розумієте їхнє значення? Укажіть частиномовну приналежність та спосіб творення їх.

Мовленнєвий маркер

1. Знайдіть авторські неологізми в тексті, з'ясуйте спосіб їхнього творення. Обґрунтуйте доцільність вживання їх у тексті. Яку стилістичну роль вони виконують?
2. Чи можна назвати їх ключовими, такими, що формують емоційно-почуттєву оцінку, й навколо яких за допомогою інших нарощується зміст тексту? Обґрунтуйте відповідь.
3. Додайте ще кілька ключових слів про людей, які траплялися на вашому життєвому шляху (веселих, сумних, злих, похмурих тощо). З чим ви їх асоціюєте? Які способи словотворення використали?
4. Складіть урочисту посвяту людям, які відіграли важливу роль у вашому житті, передайте в ній свої почуття вдячності й шани. Використайте власні авторські неологізми.

Виконання продуктивно-творчих вправ під час вивчення словосполучення сприяло набуттю учнями досвіду систематизації словозміни відмінюваних, дієвідмінюваних, родових, незмінюваних частин мови у зв'язку з синтаксисом і лексикологією; спонукало до аналізу типів словосполучень за рівнем злитості компонентів (лексично стійких; синтаксично вільних); фразеологізмів як роздільно оформлених одиниць, тобто таких, у яких кожний компонент зберігає властиві йому форми словозміни; сприяло усвідомленню нормативних / ненормативних,

узуальних / неузуальних способів словотворення; покращувало вміння й навички будувати висловлення певного жанру з використанням похідних слів для інформаційної насиченості тексту за дотримання правил словозміни й словотворення; стимулювали лінгвокреативність, словотворчість.

Теми: «Пряма і непряма мова. Розділові знаки», «Діалог. Розділові знаки», «Цитата. Розділові знаки» (розділ «Синтаксис. Пунктуація», 9 клас).

Рецептивно-аналітична.

I. Прочитайте інформацію про колишню термінологію мовознавства (замість крапок додайте слова з довідки). Запам'ятайте її та перекажіть.

Мовниця, письменниця – так у старих граматиках української мови звався розділ мовознавства, який ми тепер називаємо ...; видословіє, словотворенє – ці терміни пропонували для поняття ...; писовня, словопис – для сучасної назви У старих граматиках української мови ... називалися приростки, а ... – наростки. Ствол, пень – такі назви використовували для морфеми, яку ми зараз іменуємо ... слова. Предметовник, суцник, речівник – так у старих граматиках пропонували назвати частину мови Називник, іменяк, номінатив, перший – такі терміни використовували для поняття ... відмінок. Цікаві терміни, чи не так? У сучасному українському мовознавстві вони не прижилися, але в історії національної лінгвістики залишили свій яскравий слід! (За О. Остапченко).

Д о в і д к а: граматика, морфологія, орфографія, префікси, суфікси, корінь, іменник, називний.

II. Запитання і завдання:

Мовний маркер

1. Чи здогадалися ви про значення *всіх* колишніх термінів без допомоги довідки? Про які здогадалися? З опертям на які значущі частини слова?
2. Яким способом утворені позначені курсивом слова? Утворіть від них, де можливо, синтаксичні сполуки.
3. Якого значення сьогодні набули підкреслені в тексті слова? Утворіть

Мовленнєвий маркер

1. Яким стилем написано повідомлення? Аргументуйте відповідь.
2. На основі прочитаної інформації складіть діалог (або полілог), розіграйте його. Для ініціювання й підтримування розмови використайте репліку «А як вважаєш ти?».

від них синтаксичні сполуки. Зіставте зі сполуками з попереднього завдання. Зробіть висновки.

4. Доведіть, що суфікси -ник-, -ниц- сьогодні є активними у творенні назв осіб чоловічої / жіночої статі за родом занять.

5. Терміни «приростки» і «наростки» різняться лише префіксами. Визначте та з'ясуйте значення їх. Чи може префікс змінювати значення слова? Обґрунтуйте відповідь. Зробіть висновки.

3. Запишіть уявний діалог із дотриманням абзацу для кожної репліки і без абзаців. Прокоментуйте розділові знаки.

4. Спробуйте в позанавчальний час в розмові з друзями, батьками, з'ясувати, як вони потлумачать значення застарілих мовознавчих термінів. Запишіть ваші і їхні репліки в реальному діалозі, дотримуючись правил відтворення діалогу на письмі.

5. Зробіть висновки про мову, мовні явища, мовознавство як науку, що існують у часі й просторі.

Рецептивно-аналітичні вправи під час вивчення тем «Пряма і непряма мова. Розділові знаки», «Діалог. Розділові знаки», «Цитата. Розділові знаки» сприяли розвиткові умінь учнів морфологічно розпізнавати текст шляхом інтерпретації словоформ, що «обчислюють» за аналогією, тобто спочатку відшуковують лексичний «ключ» – корінь чи твірна основа, – а потім морфолого-парадигматичний вказівник – збережена у пам'яті словотвірна одиниця і властиві їй форми; встановлювати базове (словникове) і реальне (текстове) значення лексеми з опертям на словотвірні засоби, за якими як за ключем можна зрозуміти семантику, синтаксис та прагматику лексичної одиниці в цілому; установлювати лексичну ідентичність, морфологічно репрезентувати словозмінний і словотвірний вияв лексем; швидко й легко розпізнавати їх в рецептивних видах МД та відтворювати в продуктивних.

Конструктивно-ситуативна.

I. Прочитайте діалог. Запропонуйте власний заголовок, співвідносний з темою. Визначте мету спілкування персонажів.

У спортзал чи до лікаря?

Старенька, спираючись на ціпок, постукала в двері медичного кабінету:

– Можна до вас?»

«Заходьте, заходьте!, – не відриваючи очей від записів, лікар кивнув на кушетку. – Присядьте, будь ласка!».

– Ой, синочку!, – бабуся з *острахом* сахнулася назад до дверей. – У мене ж коліна! Як же я присяду?

– Лікар підвів голову й здивовано глянув на відвідувачку:

– Куди ж ви? Сідайте, будь ласка! На що скаржитесь?

Бабуся полегшено зітхнула й сіла на кушетку:

– «Не можна ж так лякати літню людину» – ніяково посміхнулася вона.

– Я в спортзалі вже *стонадцять* років не була, а колись же, як була молодша... Не повірите, сто присідань за раз могла зробити. Е-хе-хе... А це що у вас – нова метода діагноз пацієнтам ставити: хто скільки разів присісти зможе?

Лікар знову здивовано зиркнув на відвідувачку... (О. Остапченко).

II. Запитання і завдання:

Мовний маркер

1. Проаналізуйте ситуацію, описану в діалозі; визначте мету мовлення кожного мовця.
2. Відредагуйте мовленнєве оформлення діалогу. Запишіть його правильно.
3. Визначте причину непорозуміння між лікарем і пацієнтом. Чи припустився лікар помилки у вживанні слова, яке стало причиною непорозуміння? З'ясуйте його значення за тлумачним словником.
4. Це слово є твірним чи похідним? Аргументуйте відповідь.
5. Хто зі співрозмовників використав більш точне слово? Яка значуща частина слова сприяла цьому? Доведіть думку. Зробіть висновки.

Мовленнєвий маркер

1. Зверніть увагу на запис реплік діалогу. Чи можна сказати, що діалог – це різновид прямої мови? Чому? Поясніть уживання розділових знаків.
2. Замініть слова із суфіксами на означення здрібності, пестливості на суто лексико-граматичні суфікси, стилістично нейтральні. Чи змінився характер тексту? Яка роль таких суфіксів у розмовному мовленні?
3. Замініть позначені курсивом слова на стилістично нейтральні синонімічні лексеми чи синтаксичні сполуки. Зіставте їхнє значення. Чи змінився характер тексту? Зробіть висновки.
4. Завершіть діалог ще кількома репліками, що допоможуть подолати непорозуміння між співрозмовниками.

Під час виконання такого виду вправ учні набували вмінь герменевтичного словорозуміння, тобто вони усвідомлювали, що причинами непорозуміння можуть бути різні смисли, вкладені співрозмовниками в зміст

того чи того слова, який, своєю чергою, може варіюватися залежно від значення складників слова. Такі завдання уможлилювали усвідомлення учнями соціального діалогу як основи успішної комунікації; структури синтаксису діалогу; сприяли формуванню навичок встановлювати наявність / відсутність діалогічної взаємодії учасників спілкування, яка виявляється, зокрема, й на словотвірному рівні; важливості перетину «когнітивних горизонтів» співрозмовників; виховували увагу до вибору не лише слова, а і його структурних аспектів.

Продуктивно-творча.

I. Прочитайте текст. Запропонуйте заголовок. Визначте тематичне речення.

Поміркуйте, чому українці так спокійно ставляться до нестримної навали англіцизмів. Чи не тому, що, як вважає професор-мовознавець Оріся Демська, «ми хочемо жити в світі, схожому на англосаксонський з його впорядкованістю, охороною здоров'я, освітою, економікою, високими зарплатами, тому поволі звикаємо до нього на рівні слова. Ми переймаємо «девайси» не тому, що не придумали своїх відповідників, а для того, щоб стати своїми серед тих, хто їх винайшов»? Знову *меншовартість* чи щось інше? (О. Остапченко).

II. Запитання і завдання:

Мовний маркер

1. Знайдіть у тексті цитату. Як ви вважаєте, чи варто погодитися з думкою автора цитати і чому?
2. Замініть цитату прямою мовою. Слідкуйте, щоб слова автора були перед прямою мовою, всередині й після неї. Прокоментуйте розділові знаки.
3. Замініть пряме цитування непрямым. Прослідкуйте, як змінився текст? У поданому тексті доречно, на вашу думку, пряме чи непряме цитування?
4. З'ясуйте за словником іншомовних слів значення слова «девайс».

Мовленнєвий маркер

1. Визначте спосіб творення позначеного курсивом слова. Якого значення набуває слово в тексті? Чи можливо пояснити його значення з опертям на складники? Доведіть думку.
2. З'ясуйте його значення за 20-тм словником української мови (<http://services.ulif.org.ua/>). Утворіть власний неологізм-синонім шляхом синтаксичної трансформації сполук, що потлумачують смисл слова.
3. Чи погоджуєтеся ви з твердженням професора-лінгвіста Євгенії Карпіловської:

Скористайтеся словником відкритого типу «Словотвір»

<https://slovotvir.org.ua/>),

відшукайте варіанти українських відповідників, запропоновані користувачами. Який, на вашу думку, найбільш вдалий. Як ви гадаєте, чому всі відповідники мають однаковий префікс? З'ясуйте, якого значення надає цей префікс іменникам.

3. Запропонуйте власний варіант заміни. Який спосіб словотвору використаєте?

«Словотворчість – це ознака здоров'я мови, її багатства і життєздатності. Щоб створити вдалу кальку, треба як слід знати як свою, так і чужу мову». Подискутуйте з цього приводу.

4. Складіть уявний діалог-переконавання про важливість збереження запозичень або ж заміни їх відповідниками. Уведіть у діалог ваш варіант відповідника чужоземного слова та неологізм-синонім до слова «меншовартість».

Робота учнів із вправами такого типу має свої особливості, пов'язані як з оцінюванням ролі чужого мовлення в тексті, перевіркою точності його відтворення, так і з вибором мовних засобів, зокрема й словотвірного рівня, що визначають правильність оформлення прямого / непрямого цитування. У процесі виконання вправи учні усвідомлюють, що: 1) цитування дає можливість або створити образ автора, або ж схарактеризувати певний предмет, поняття чи явище з оперттям на висловлення шанованих відомих людей, вартісність думки яких підкреслюється додатковими характеристиками, що вимагають уваги до нормативно оформленого слова відповідного словотвірного типу (у тексті – професор-мовознавець); 2) оригінальні цитати надто об'ємні для прямого цитування, тому, щоб текст не нагадував хаотичний набір фрагментів чужого мовлення, за яким не видно авторської оригінальності, не втрачав цілісності і послідовності викладу, в багатьох випадках доречним є вживання непрямого цитування, яке, згідно з однаковими вимогами до точності змісту і прямого, і непрямого цитування, передбачає формування вмінь добирати такі мовні засоби і правильні варіанти словозміни, що уможливають дотримання цих вимог; розвивають і вдосконалюють навички словозміни, словотворчості; збагачують словниковий запас.

Під час виконання вправ різних типів учителі застосовували також паралельний морфемний і словотвірний аналіз у випадках

«різночленованості» слів. Аналіз морфемної і словотвірної структур сприяв деавтоматизації сприймання учнями стереотипних моделей слів; розвиткові здібностей до розуміння семантики словотвірних морфем; глибшому розумінню значення слова, його відтінків (яких слово набуває завдяки словотвірним засобам) в чужому мовленні і оперування у власному; полегшував усвідомлення відмінностей морфемної й словотвірної будови слів, функцій морфем і сфери вживання похідних слів тощо.

Пропонуємо схему і зразок аналізу в таблиці (табл. 4.4):

Таблиця 4.4

Схема і зразок морфемного і словотвірного аналізу

Аналізоване слово	Змінне чи незмінне	Споріднені слова	Морфемний аналіз				Словотвірний аналіз				Висновки
			префікс	корінь	суфікс	закінчення	твірне слово	твірна основа	словотвірний засіб	спосіб словотвору	
бан	зм.: накладання бану, баном називають	забанили, забаниений	-	бан	-	-	бан	бан	-	-	корінь, твірне слово і твірна основа збігаються, отже, слово непохідне і є вершиною словотвірного гнізда
барабанщик	зм.: барабанщика, з барабанщиком	барабанити, барабанник, барабанчик	-	барабан	-щик-	-	барабан	барабан	-щик-	суфіксальний	збігаються корінь, твірне слово і твірна основа, приєднується суфікс – щик-, що вказує на особу за родом занять, слово I ступня похідності

Продовження Таблиці 4.4

Аналізаване слово	Змінне чи незмінне	Споріднені слова	Морфемний аналіз				Словотвірний аналіз				Висновки
			префікс	корінь	суфікс	закінчення	твірне слово	твірна основа	словотвірний засіб	спосіб словотвору	
дощик	зм.: дощичку, під дощичком	дощовий, дощовик	-	дощ	-ик-	-	дощ	дощ	-ик-	суфіксальний	збігаються корінь, твірне слово і твірна основа, приєднується суфікс – ик-, що вказує на зменшено-пестливе значення, невелику порівняно зі звичайною міру якості, слово I ступня похідності
заземлити	незм.	земляний, приземлений	за-	земл	-и-, -ти-	-	земля	земл	-за-, -и-, -ти-	преф.-суф.	не збігаються; суфікси -и-, -ти- оформляють похідне слово як дієслово; префікс за- вказує на завершеність дії; слово I ступня похідності (слова заземлити не існує)

Морфемний і словотвірний аналіз корисні у випадку «різночленованості» слів. Наприклад, у словах «бан», «барабанщик» (та похідних від них), учні звертають увагу, що в першому випадку «бан» є коренем і вихідним непохідним словом, вершиною словотвірного гнізда, в другому – частиною кореня, яка у випадку її вичленовування ніякого

змістового навантаження не має; у словах «барабанщик», «дощик» співзвучні звукосполучення «щик», але у першому слові це суфікс, що вказує на особу за родом занять, у другому «щ» є частиною кореня, а суфіксом – «-ик», що вказує на зменшено-пестливе значення, невелику, порівняно зі звичайною, міру якості. Такі розбори сприяють уважному ставленню учнів до мовних засобів словотвірного рівня, усувають імовірність автоматичного (неусвідомленого) сприймання моделей слів, розвивають метамовний потенціал.

Отже, розроблена система словотвірних вправ, комбінована з фонетичними, лексичними, орфографічними, морфологічними, синтаксичними, має два маркери словотвірного рівня (мовний і мовленнєвий), ураховує всі напрями вивчення української мови в основній школі, перспективи особистісного та мовленнєвого розвитку учнів, відповідає віковим та індивідуальним особливостям їх, регулюється загальнодидактичними й лінгводидактичними принципами, психологічними та методичними положеннями щодо розвитку комунікативної та інших компетентностей випускника закладу загальної середньої освіти і сприяє міцному засвоєнню учнями словотвірних понять, розвитку умінь правильно членувати слово на значущі частини і здійснювати словотвірний аналіз, усвідомленню виражальних можливостей похідних слів за рахунок наявних словотвірних афіксів, формуванню вмінь самостійно спостерігати й аналізувати словотвірні явища, осмислювати суть подвійних словотвірних норм; забезпечує тісний зворотний зв'язок між учителем і учнями; уможлиблює розвиток усного й писемного мовлення учнів 5–9 класів; спонукає їх до рефлексії, об'єктивного самоаналізу під час розв'язання тих чи тих мовно-мовленнєвих завдань.

Основні положення четвертого розділу відображено в таких роботах: [Кулик, 2008 а; 2013], [Кулик, Овсієнко, 2012; 2012 а; 2013], [Кулик, Овсієнко, Кардаш, 2013; 2018], [Кулик, Вавілова, 2018].

Висновки до четвертого розділу

Ефективність засвоєння учнями словотвірних знань, формування відповідних умінь і навичок, якість їхнього мовленнєвого розвитку залежить від уроку – основної форми організації навчання в закладах загальної середньої освіти. Актуальною на сучасному етапі розвитку мовної освіти є проблема вдосконалення уроку, оскільки в умовах компетентнісно орієнтованого навчання вимоги до його якості постійно зростають. З-поміж значної кількості лінгводидактичних типологій уроків у дослідженні перевагу надано **типам уроків**, що визначають за *дидактичною метою* (навчальною – набуття учнями знань, що створюють підґрунтя для подальшої освітньої та інших видів діяльності в реальному житті; розвивальною – формування вмінь і навичок, розвиток мисленнєвих здібностей, без яких неможливе ефективне застосування здобутих знань з урахуванням поставлених завдань і особливостей ситуації; виховною – бажаний результат, сформованість ключових і предметних компетентностей, пов'язаних з готовністю і здатністю до дії і взаємодії з урахуванням усталених у суспільстві законів і норм поведінки, сформованих морально-ціннісних настанов особистості) – *засвоєння нових знань; формування практичних умінь і навичок; повторення; узагальнення й систематизації знань, умінь і навичок; контролю навчальних досягнень учнів; корекції знань, умінь і навичок учнів; мовленнєвого розвитку* – та **видам уроків** – *урок-дослідження, урок-комунікація, урок-презентація, урок-дидактична гра*. У кожному з *видів* уроків визначено два аспекти: *урок з елементами* дослідження, комунікації, презентації, гри і *власне урок-*дослідження, урок-комунікація, урок-презентація, урок-гра. У дослідженні *перевагу надано урокам з елементами* дослідження, комунікації, презентації, гри, оскільки це сприяє: 1) систематичності у формуванні словотвірних знань, умінь і навичок; 2) розвитку творчого мислення, уяви, уваги, логіки, пам'яті, словотворчості, фантазії, допитливості; 3) удосконаленню комунікативних

умінь, навичок зв'язного мовлення; 4) зменшенню емоційної напруги, викликаній інтенсивним навчанням й ін.

Доцільним у наскрізному навчанні СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів є зважений добір і поєднання традиційних *методів* – усного викладу учителем матеріалу (розповідь, пояснення); бесіда вчителя з учнями; спостереження учнів за мовою; робота з підручником; метод вправ; інтерактивний – та сучасних – основних і допоміжних (поняття «допоміжний метод» ототожнено з поняттям «*прийом*») – метод аналізу тексту і його мовних засобів (концептуальний, герменевтичний, мовностильовий); метод спрямованого слухання, читання й обмірковування; дослідницький; моделювання (словотвірного, комунікативного); а також засобів навчання: вправ на текстовій основі; зорових (таблиці, схеми, зображення, графіки, діаграми, інтернет-ресурси); слухових (аудіозаписи); зорово-слухових (мультимедійні системи).

У процесі наскрізного навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів технологіями, орієнтованими, згідно з новими стратегіями освіти, на формування мовленнєвої особистості учня є *технологія мовленнєвої активності, інформаційно-комунікаційні й блокового навчання*. Перша дає можливість вивести мовленнєві дії учнів на рівень актуального усвідомлення, тобто зробити їх метою діяльності; забезпечити мотивацію і внутрішнє програмування мовленнєвого висловлювання; створити умови для мовленнєво-мислительних операцій й успішного розуміння та конструювання висловлень; активізувати мовні / мовленнєві вміння для оформлення змісту висловлення з урахуванням контексту і мовленнєвої ситуації; розвинути мовну й мовленнєву рефлексію; друга – активізувати пізнавальну й інтенсифікувати інтелектуальну діяльність учнів; стимулювати розумову активність; розвивати здатність аналізувати, синтезувати, абстрагувати, узагальнювати, конкретизувати, творчо мислити; легше засвоювати абстрактні поняття, конкретизувати їх у вигляді схем, моделей, рисунків; самостійно опановувати нові знання; працювати з різними джерелами інформації;

пожвавити урок; за правильної організації активізувати мовлення учня й ін.; третя – полегшити усвідомлення інформації, зберігання її в пам'яті, оскільки взаємодіють такі її види як образна (зокрема зорова), словесно-логічна, моторна, емоційна; зрозуміти блок інформації за значно коротший термін; зберегти цілісність матеріалу з різних розділів шкільного курсу української мови; простежити логічний взаємозв'язок між ними. Означені технології покликані сформувати особистість учня-мовця, який прагне досягти запланованого результату в особистісному цілеспрямованому навчанні, усвідомити й використати мовно-мовленнєвий потенціал в найрізноманітніших життєвих ситуаціях.

Для створення експериментальної методики наскрізного навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів запропоновано трикомпонентну систему словотвірних *вправ*: *рецептивно-аналітичні* – передбачають роботу з усвідомлення учнями системних зв'язків словотвору з іншими рівнями мови, пов'язані з аналізом функцій словотвірних одиниць на основі текстового матеріалу; *конструктивно-ситуативні* – передбачають роботу з поповнення пасивного й активного словника учнів за рахунок нових лексичних одиниць з похідною основою, виявлення комунікативно-прагматичного аспекту семантики похідних слів та новотворів у ситуативному контексті; *продуктивно-творчі* – передбачають усвідомлення й дотримання учнями словотвірних норм в ситуаціях, близьких до умов реального спілкування; використання у власному мовленні похідних слів як засобу зв'язку речень у тексті, розгортання теми тексту, реалізації комунікативно-прагматичної мети висловлення, залучення учнів до словотворчості шляхом створення й розв'язання проблемних ситуацій. У процесі створення системи особливу увагу приділено таким аспектам: на розвиток якої пізнавальної сфери (згідно з таксономією Б. Блума – знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінка (+ творчість)) орієнтована умова вправи; поетапність, послідовність роботи з навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів під час інших розділів шкільного курсу української мови;

роль, яку виконує кожна з вправ у процесі повторення, поглиблення, узагальнення та систематизації словотвірних знань; розвиток умінь і навичок ефективного застосування їх в усному й писемному мовленні відповідно до реальних умов комунікації; можливості комплексного оцінювання навчальних досягнень та результатів мовленнєвої діяльності учнів, що мали два маркери словотвірного рівня – мовний і мовленнєвий.

Отже, в основу експериментальної методики наскрізного навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів покладено форми, методи, прийоми, засоби, технології навчання, що забезпечують освітній результат, досягнення учнями освітньої мети як в процесі взаємодії з учителем, так і в результаті самостійних дій.

РОЗДІЛ 5

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ СЛОВОТВІРНОЇ СИСТЕМИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ З МОВЛЕННЄВИМ РОЗВИТКОМ УЧНІВ 5–9 КЛАСІВ ТА ЇЇ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА

5.1. Зміст і завдання дослідного навчання

У результаті студіювання й аналізу науково-методичної літератури, стану навчання словотвірної системи в 5–9 класах закладів загальної середньої освіти дійшли висновку про необхідність розроблення науково обґрунтованої методики наскрізного навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів та проведення педагогічного експерименту. Зміст і завдання експерименту розроблено з урахуванням наукових здобутків у галузі філософії, психології, психолінгвістики, лінгвістики, педагогіки, лінгводидактики.

Мета педагогічного експерименту полягала в перевірці ефективності розробленої методики наскрізного навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів, а також визначення гіпотези, яка ґрунтувалася на припущенні про залежність ефективності пропонованої методики від упровадження поетапного навчання її, моделювання змісту, оптимального добору принципів, методів, прийомів, форм, засобів і технологій навчання. Задля досягнення основної мети та розв'язання завдань педагогічного експерименту, перевірки висунутої гіпотези розроблено модель методики наскрізного навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів та програму експериментального навчання, у якій відбито змістовий, методологічний, технологічний, діагностувальний складники методики наскрізного навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів, та розроблено методичний супровід для апробації у процесі формувального етапу педагогічного експерименту (рис. 5.1).

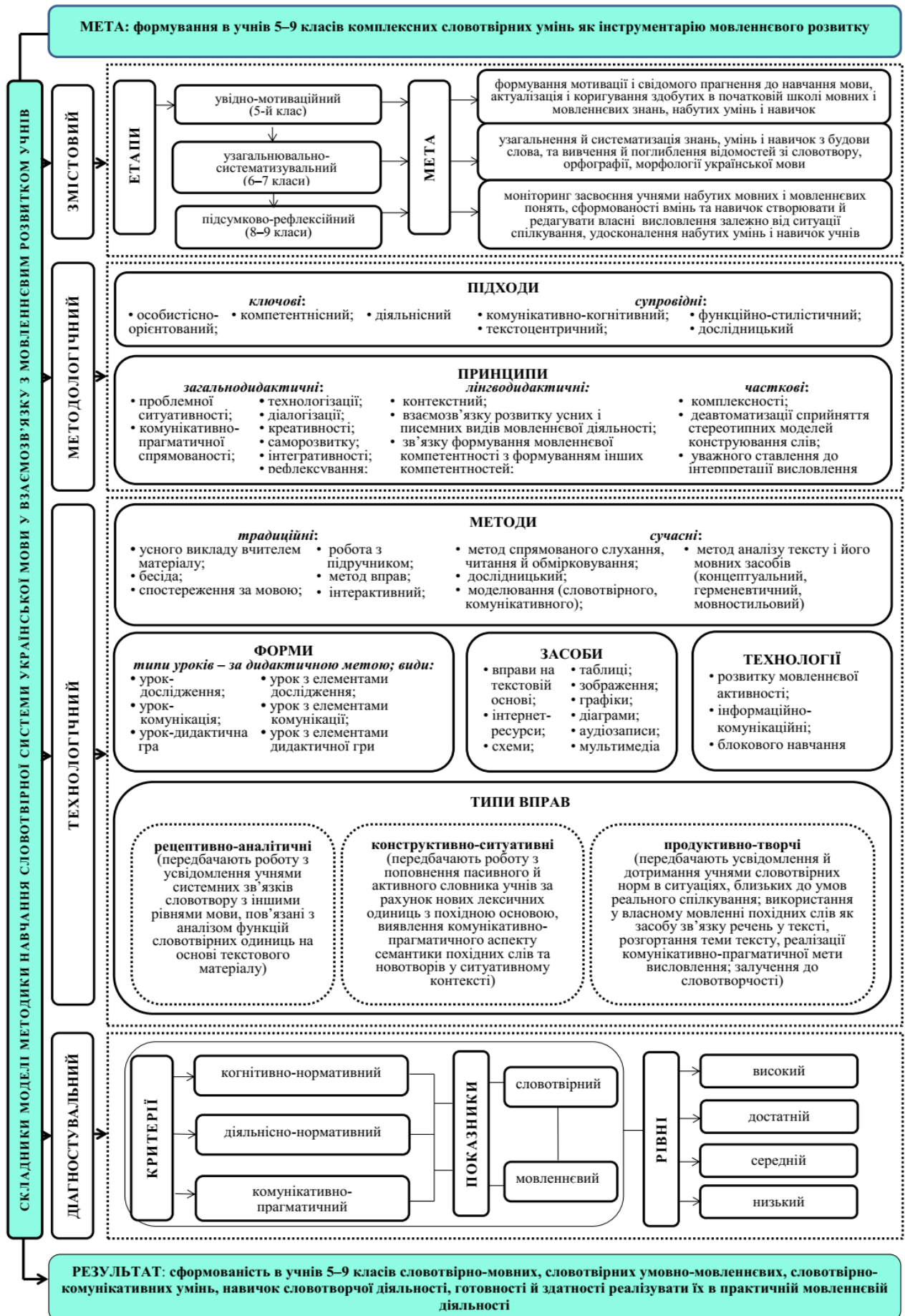


Рис. 5.1. Модель методики наскрізного навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів

У лінгводидактичній моделі віддзеркалено мету, завдання, принципи, підходи, зміст, форми, методи, типи трикомпонентної системи вправ, засоби, технології навчання, критерії, показники рівнів сформованості словотвірних умінь учнів, що сукупно становлять теоретико-методичні засади навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів ЗЗСО.

Під час розроблення методики наскрізного навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів ураховано результати констатувального зрізу, відомості про які розлого подано в підрозділах 3.3 і 3.4. Аналіз результатів констатувального зрізу дав змогу з'ясувати, що більшість учнів 5–9 класів не володіють достатніми теоретичними знаннями з морфеміки і словотвору, не усвідомлюють значення кореня як основної морфеми слова кожної лексичної одиниці, яка повторюється в усіх споріднених словах та їх граматичних формах; не можуть назвати повний перелік значущих частин слова, дати визначення таких понять, як «спільнокореневі слова», «форми одного і того ж слова», «нульове закінчення»; не вміють визначати різновиди основ; слабо обґрунтовують наявні типи морфем у слові та функції кожної з них; не можуть назвати повний перелік значущих частин слова та визначити суть кожного способу словотворення, різновиди їх; припускаються помилок, коли будують словотвірний ряд та виконують морфемний і словотвірний розбір, а також під час добору похідних слів для ілюстрації різних способів словотвору.

Опрацювання результатів виконання письмових робіт учнів та індивідуальних бесід з учнями й учителями-словесниками дали змогу встановити причини труднощів, які виникали в учнів під час виконання морфемно-словотвірних завдань: відсутність в учнів стійких теоретичних знань з морфеміки та словотвору; недостатня сформованість системи розумових дій, необхідних для правильного виконання словотвірних вправ і завдань; відсутність інструментарію для самооцінювання учнем виконаної роботи.

У розробленій методиці наскрізного навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів, враховано, по-перше, зміни в змісті навчання української мови, спричинені введенням комунікативно значущих відомостей, що спонукають вчителів до застосування технологій мовленнєвого розвитку учнів та відсутність науково-методичних рекомендацій, які зорієнтовували б учителів на розв'язання окреслених проблем; по-друге, здобутки сучасної лінгвістичної науки про динаміку словотвірних явищ, лінгводидактичні засади навчання словотвірної системи української мови в ЗЗСО, психологічні, психолінгвістичні та лінгводидактичні основи розвитку мовлення підлітків 11–15-ти років; по-третє, співвідношення традиційних і сучасних принципів, методів, прийомів, форм, засобів і технологій, що інтенсифікують процес навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класі.

Зміст програми експерименту побудовано з урахуванням освітньої мети, яка полягає у формуванні мовної особистості учня, здатного вільно, комунікативно виправдано користуватися українською мовою в різних життєвих ситуаціях, акумулює в собі національні мовні традиції, комунікативну етику, поважає й шанує мову українського народу.

Логіка проведення дослідного навчання зумовила окреслення низки вимог, необхідних для впровадження методики наскрізного навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів, зокрема: 1) поділ учнів на експериментальні й контрольні класи здійснювати з приблизно однаковим рівнем загального й мовленнєвого розвитку їх; 2) експериментальну роботу провести впродовж п'яти навчальних років в усіх 5–9 класах і на всіх уроках української мови; 3) забезпечити дидактичними матеріалами та методичними рекомендаціями всіх учителів української мови і літератури для апробації розробленої методики в експериментальних класах.

Після того, як було визначено класи для експериментального навчання, з учителями, які мали працювати за експериментальною програмою, проведено

спеціальні бесіди, під час яких пояснено мету й завдання експерименту. У процесі проведення експерименту перед словесниками ставили вимогу брати до уваги, що вивчення мовної теорії зі словотвору та морфеміки має бути підпорядковане інтересам розвитку мовлення учнів, набуттю ними індивідуального мовленнєвого досвіду; пріоритетними визнано види діяльності, що стимулюють процес взаємодії і спілкування, забезпечують інтенсивну мовленнєву практику учнів і сприяють успішній особистісній реалізації впродовж життя.

Експериментальну перевірку розробленої методики здійснено на базі закладів загальної середньої освіти Дніпропетровської, Запорізької, Київської, Житомирської, Рівненської, Полтавської областей. До участі у формувальному етапі педагогічного експерименту було залучено 14 учителів української мови, 832 учні, з яких 411 навчалися в експериментальних класах.

Опанування мовної теорії на розвивальній основі в процесі активної мовленнєвої діяльності, породжуваної потребою в спілкуванні (розповісти про свої враження, спостереження, почуття, переживання, думки) передбачало врахування лінгводидактичних засад навчання СС української мови в закладах загальної середньої освіти, а також психологічних, психолінгвістичних та лінгводидактичних основ МР підлітків 11–15-ти років. Пропонована методика уможлиблює формування в учнів комплексних словотвірних умінь (словотвірно-мовних, словотвірних умовно-мовленнєвих, словотвірно-комунікативних) шляхом упровадження трикомпонентної системи спеціальних словотвірних вправ, спрямованих на усвідомлене опанування учнями теоретичного матеріалу у взаємозв'язку з активною мовленнєвою практикою під час вивчення всіх розділів шкільного курсу української мови в 5–9 класах, а також на моделювання мовленнєвих ситуацій, що стимулюють учнів до комунікативно доцільного використання словотвірних засобів у власному мовленні.

Оптимальне поєднання традиційних і сучасних принципів, методів, прийомів, форм, засобів і технологій, що інтенсифікують процес навчання

словотвірної системи української мови з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів, зумовило комбінування методів і прийомів навчання (традиційних – усного викладу учителем матеріалу (розповідь, пояснення); бесіда вчителя з учнями; спостереження учнів за мовою; робота з підручником; метод вправ; інтерактивний; та сучасних – основних й допоміжних – метод аналізу тексту і його мовних засобів; метод спрямованого слухання, читання й обмірковування; дослідницький; моделювання), які стимулюють учнів до словесного самовдосконалення, розвитку індивідуальної мовотворчості, лінгвокреативності, а також модифікації певних методів і прийомів.

Програму дослідного навчання розроблено на засадах сучасних підходів до навчання мови, зокрема: компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного, комунікативно-когнітивного, функційно-стилістичного, текстоцентричного, дослідницького.

Урахування пріоритетних положень *компетентнісного підходу* задля мовленнєвого розвитку учнів 5-9 класів під час навчання словотвірної системи української мови сприяло реалізації таких завдань: 1) органічно поєднати свідомі і несвідомі компоненти в процесі навчання української мови; 2) сформувати вміння використовувати мову в реальній ситуації спілкування для досягнення взаєморозуміння; 3) вирішити практичні завдання, що охоплюють інтереси й потреби учнів та віддзеркалюють їхні стосунки; 4) створити ситуації реального спілкування; 5) усвідомити життєву необхідність отриманих знань, їхню користь; 6) набути досвіду спілкування; 7) навчитися нести відповідальність за результати власної мовленнєвої діяльності.

Освітньо-розвивальний ресурс особистісно орієнтованого підходу уможливив розкриття внутрішнього потенціалу учнів, забезпечення методично доцільного супроводу на шляху їхнього особистісного розвитку, урахування типологічних характеристик, притаманних учням 5–9 класів, їхніх здібностей, інтересів, уподобань тощо. Це відображено насамперед у доборі

форм, методів, прийомів навчання, адекватних змісту, а також дидактичного матеріалу.

На засадах діяльнісного підходу передбачено засвоєння словотвірної системи української мови в її комунікативній функції шляхом систематичного залучення учнів до спілкування з конкретно визначеною метою, що спонукало до моделювання різноманітних ситуацій мовлення.

Комунікативно-когнітивний підхід забезпечував не лише опанування учнями комплексних одиниць словотвірної системи, ознайомлення їх з основними елементами і закономірностями, що діють в системі словотворення, формально-змістовими змінами у словах, словотвірними та формотвірними функціями афіксів, їхньої ролі у формуванні семантики похідних слів, а й усвідомлення одиниць словотворення як концептів.

Функційно-стилістичний підхід зреалізовано в експериментально-дослідному навчанні через розгляд функціювання мовних одиниць словотвірної системи з урахуванням типу, стилю й жанру мовлення, упровадження спеціальних словотвірних вправ, а також текстів як основного засобу навчання, що сприяло ілюструванню функцій мовних одиниць словотвірної системи.

Згідно з текстоцентричним підходом осмислення будь-якого навчального матеріалу має починатися з тексту. Цілеспрямований добір текстів, продумана система роботи з ними на кожному уроці – це ті умови, що створювали в процесі експерименту активне мовленнєве середовище, в основі якого – мовленнєвий розвиток, удосконалення чуття мови (мовної інтуїції) учнів. Крім того, означений підхід допомагав репрезентувати відомості про матеріальну й духовну культуру українського народу, соціокультурні стереотипи мовленнєвого спілкування, побудовані на знаннях традицій українського народу та зумовлені сучасними комунікативними тенденціями, в освітньому процесі.

Упровадження дослідницького підходу в освітній процес сприяло ефективному мовленнєвому розвитку учнів основної школи в процесі

вивчення словотвірної системи української мови, оскільки уможливило: 1) розширення й поглиблення знань зі словотвору у зв'язку з граматиною та вдосконалення словотвірних умінь і навичок на більш складному навчальному матеріалі; 2) експериментальне визначення та оцінку семантико-стилістичних і текстотвірних функцій тих чи тих граматичних форм; 3) доведення чи логічне заперечення імовірних гіпотез стосовно специфіки певних словотвірних явищ; 4) аналіз навмисних і ненавмисних відхилень від словотвірних норм (згідно з комунікативним наміром) у власному й чужому мовленні; 5) оцінку рівня набутого попередньо мовленнєвого досвіду.

Опрацювання спеціальної літератури, вивчення й узагальнення досвіду роботи вчителів-словесників дали підстави виокремити принципи навчання СС української мови у взаємозв'язку МР учнів 5–9 класів, як-от: науковості, систематичності, послідовності, наступності, перспективності, зв'язку теорії з практикою, урахування життєвої перспективи, наочності, доступності, зв'язку навчання з вихованням і розвитком, технологізації, діалогізації, креативності, проблемної ситуативності, комунікативно-прагматичної спрямованості, саморозвитку, інтегративності, рефлексування, встановлення зв'язку у вивченні словотвору з фонетикою, орфоепією, орфографією, лексикою, граматиною, теорією текстотворення; уважного ставлення до будови слова й словотвору; комунікативно-практичної спрямованості у навчанні, контекстний, принцип взаємозв'язку розвитку усних і писемних видів мовленнєвої діяльності, принцип зв'язку формування мовленнєвої компетентності з формуванням інших компетентностей, урахування структури, семантики і значення значущих частин слова, свідомого виокремлення морфем у слові, засвоєння лексичних одиниць, здатних для творення нових слів, а також слів, що характеризуються єдністю афіксів, твірної основи, здійснення зв'язку з роботою над розвитком зв'язного мовлення принцип комплексності, принцип деавтоматизації сприйняття стереотипних моделей конструювання слів, принцип уважного ставлення до змістової інтерпретації висловлення, що ефективно впливають на осмислене і поетапне вивчення словотвірної системи української мови, збагачення

словникового запасу учнів, усвідомлене словотворення, гармонійний розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності. Означені принципи стали засадничими в організації методики наскрізного навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів.

Дослідне навчання проведено поетапно. Кількість етапів та змістове наповнення кожного з них визначали з урахуванням таких чинників:

- результатів діагностувального зрізу, що виявив змістове наповнення мовної й мовленнєвої підготовки учнів;
- засвоєння учнями базових мовних і мовленнєвих понять, передбачених програмою;
- ступеня оволодіння комунікативними вміннями й навичками;
- змістом мовленнєвої, мовної, соціокультурної й діяльнісної змістових ліній чинної програми.

Експериментальна програма побудована на основі чинних програм з української мови для 5–9 класів. Змістову основу коригування програми становили знання про системність і рівні мови; способи творення слів в українській мові; види мовленнєвої діяльності; типи, стилі, жанри мовлення та стильове навантаження мовних одиниць; нормативність української літературної мови; мовленнєву поведінку особистості; тлумачний, морфемний, кореневий гніздовий, граматичний (словозміна) й інші словники.

Задля МР учнів програмовий матеріал доповнено відомостями про стилістичне навантаження значущих частин слова, способи словотворення. Етапи і зміст дослідного навчання подано таблиці (Додаток А).

У таблиці подано ті відомості з чинної програми, що покладено в основу організації педагогічного експерименту за визначеними етапами, кожен з яких потребував відповідних дій педагога й учнів, використання адекватних змістові форм, методів, прийомів і засобів навчання, а також вияву самостійності й пізнавальної активності учнів.

Експериментальне навчання передбачало поетапне впровадження методики навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з

мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів. У процесі експерименту виділено три етапи: I етап – *увідно-мотиваційний*, II етап – *узагальнювально-систематизувальний*; III етап – *підсумково-рефлексійний*.

Перший етап – *увідно-мотиваційний* – охоплював повний цикл навчання української мови в 5 класі, що передувє вивченню розділів «Будова слова. Словотвір. Орфографія», і передбачав усунення виявлених прогалин у знаннях, уміннях і навичках п'ятикласників, здобутих у процесі ознайомлення з будовою слова в початкових класах. Мета першого етапу експериментального навчання полягала у формуванні мотивації і свідомого прагнення до навчання української мови, актуалізації і коригуванні набутих в початковій школі мовних і мовленнєвих знань, умінь і навичок учнів. На цьому етапі використано здебільшого вправи, спрямовані переважно на: 1) актуалізацію комплексу теоретичних знань, необхідних і достатніх для виконання завдання; 2) застосування всієї системи розумових дій учнів, за допомогою яких може бути правильно виконане завдання; 3) актуалізацію вмінь здійснювати операційний контроль і контроль за результатом. Ураховуючи типологічні характеристики учнів п'ятого класу, дійшли висновку, що теоретичний матеріал про будову слова методично доцільно актуалізувати за допомогою лінгвістичних мініатюр, що образно й цікаво розкривають певні мовні поняття чи явища, не втрачаючи своєї науковості.

У процесі експериментального навчання на першому етапі учні отримували додаткові теоретичні відомості про: а) словотвірний аналіз як один із способів розкриття лексичного значення слів; б) стилістичну функцію префіксів і суфіксів; в) багатозначні морфеми, морфеми-омоніми, морфеми-синоніми, морфеми-антоніми. Засвоєні теоретичні відомості стали основою для відновлення у п'ятикласників здобутих у початковій школі вмінь пояснювати спільне в значенні спільнокореневих слів, відтінок значення слова за значенням префікса, суфікса; і формування нових словотвірних умінь, як-от: тлумачити значення похідних слів з прозорими відносинами мотивації;

знаходити в словах багатозначні морфеми, морфеми-омоніми, морфеми-синоніми, морфеми-антоніми, визначати значення та функції їх.

Під час вивчення теми «Будова слова. Орфографія» увагу педагогів спрямовано на формування в учнів умінь розбирати слова за будовою; розрізняти форми слова й спільнокореневі слова; складати речення, що містять слова із суфіксами й префіксами, які надають мовленню емоційного забарвлення й виразності; правильно писати слова з вивченими орфограмами; розпізнавати морфемну (морфемно-орфоепічну, морфемно-орфографічну) правильність оформлення висловлення, добирати, структурувати і відтворювати в мовленні морфемну (морфемно-орфоепічну, морфемно-орфографічну) програму висловлення. Зазначимо, що відомості з морфеміки й словотвору актуалізували впродовж навчання української мови у 5 класі під час вивчення всіх розділів. Так, наприклад, у процесі вивчення розділу «Синтаксис і пунктуація» учні виконували вправи, спрямовані на актуалізацію: а) теоретичних відомостей про закінчення як засіб зв'язку слів у словосполученні і реченні; б) умінь складати словосполучення і речення, правильно обираючи форму слів; утворювати слова за допомогою суфіксів; в) умінь здійснювати контроль.

На другому етапі експериментального навчання – *узагальнювально-систематизувальному* – враховано, що оволодіння мовою передбачає не тільки засвоєння знань учнями 6–7 класів про способи творення слів, явища словозміни й словотворення, а й доречне послуговування мовним матеріалом у мовленні. Важливим завданням означеного етапу було формування в учнів стійкої мотивації до вивчення словотвору української мови та підтримання інтересу до нього. Учні не тільки опановували програмовий навчальний матеріал про основні способи словотворення та особливості творення різних частин мови, а й через спостереження ознайомилися із роллю й значенням словотвірної системи в побудові висловлень. Опанування словотвору стало підґрунтям для засвоєння низки орфографічних правил, тому паралельно з відомостями зі словотвору учні засвоювали орфографічні правила написання

значущих частин слова, чергування приголосних при словотворенні й словозміні. Упродовж другого етапу експерименту основними методами навчання стали спостереження за мовою, метод вправ, аналізу тексту і його мовних засобів, метод спрямованого слухання, читання й обмірковування, дослідницький, моделювання. Передусім використовували спеціальні словотвірні вправи, що розвивають в учнів уміння встановлювати структурно-семантичні зв'язки й визначати спосіб творення слова, номінативне і граматичне значення слів твірних і похідних, що належать до різних частин мови, з опертям на морфологічну структуру й значення словотвірної моделі, послуговуватися синонімічними афіксами з урахуванням структурно-семантичного контексту, використовувати словотвірні одиниці з метою досягнення певного стилістичного ефекту.

Задля поглиблення словотвірних знань у процесі засвоєння морфології запропоновано учням створювати мультимедійні презентації, наприклад: *Словотвір іменників з конкретним значенням*: «Назви людей за національністю і територіальною ознакою»; «Назви людей за професією чи родом діяльності»; «Характеристики людини як носія певної процесуальної ознаки»; «На позначення істоти за ознакою недорослості»; «Назви самиць тварин чи птахів»; «Назви видів м'яса тварин, птахів, риб»; «Назви страв, посуду»; «Назви рослин, їхньої сукупності чи частин»; «Назви технічних засобів, приладів, інструментів»; «Назви збірних та одиничних предметів».

Учнів регулярно залучали до написання творчих робіт – складання лінгвістичних мініатюр, есе, творів тощо. Аналізуючи творчі роботи учнів експериментального класу, звертали увагу на те, якими повнозначними частиномовними засобами учні користувалися для вираження змісту та передачі образно-емоційного навантаження тексту. Такі завдання задіювали продуктивну мовленнєву діяльність учнів до осмислення взаємозв'язку між семантикою повнозначної частини мови, її роллю в тексті та звуковим вираженням.

Третім етапом – підсумково-рефлексійним – передбачено моніторинг засвоєння учнями 8–9 класів набутих мовних і мовленнєвих понять, сформованості вмінь та навичок створювати й редагувати власні висловлення залежно від ситуації спілкування, удосконалення набутих умінь і навичок. Під час третього етапу було використано проблемні навчальні завдання чи ситуації, що стимулювали рефлексійне мислення учнів, активізували рефлексійно-критичну позицію. Під час означеного етапу використовували спеціальні словотвірні вправи, що розвивають в учнів уміння декодувати й кодувати інформацію з опертям на словотвірні норми з урахуванням подвійної природи їх; працювати зі словотвірними явищами у взаємодії трьох рівнів комунікації – вербально-семантичного, когнітивного і прагматичного; об'єктивно і суб'єктивно аргументувати (під час міркування, доведення, судження, переконання); розуміти роль мовної одиниці словотвірного рівня в змісті тексту (чужого чи власного).

В експериментальній методиці наскрізного навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів технологіями навчання обрано: технологію розвитку мовленнєвої активності, інформаційно-комунікаційні, блокового навчання; основними типами уроків обрано: урок засвоєння нових знань; формування практичних умінь і навичок; повторення; узагальнення й систематизації знань, умінь і навичок; контролю навчальних досягнень учнів; корекції знань, умінь і навичок учнів; мовленнєвого розвитку, а видами – урок з елементами дослідження / урок-дослідження, урок з елементами комунікації / урок-комунікація, урок з елементами презентації / урок-презентація, урок з елементами гри / урок-дидактична гра. На визначених уроках ефективними виявилися рецептивно-аналітичні, конструктивно-ситуативні та продуктивно-творчі вправи.

На кожному з етапів педагогічного експерименту проведено контрольні зрізи, які містили вправи, призначені для перевірки рівня знань, умінь і навичок учнів, зокрема:

– будувати висловлення, що відповідало б умовам запропонованої мовленнєвої ситуації й мети висловлення, комунікативно виправдано добираючи мовні одиниці словотвірної системи;

– дотримуватися правил спілкування;

– дотримуватися норм української мови (з урахуванням динаміки їх) й мовленнєвого етикету.

Для організації дослідного навчання ми розробили трикомпонентну систему словотвірних вправ (рецептивно-аналітичні, конструктивно-ситуативні, продуктивно-творчі). Систему вправ (і завдань до них) було зорієнтовано на реалізацію всіх видів мовленнєвої діяльності учнів.

Пріоритетними напрямками в організації дослідного навчання визначено: стимулювання продуктивної мовленнєвої діяльності учнів; вироблення в учнів стійкого усвідомлення норм української літературної мови; збагачення словника учнів; виконання комунікативних вправ і завдань для активізації комунікативно-мисленнєвої діяльності учнів, розвиток умінь формулювати думки, відстоювати власну позицію, знаходити аргументи на користь протилежної, вести толерантний діалог, використовувати власний досвід соціалізації, що сукупно й забезпечували комунікативно доречне використання мовних одиниць словотвірної системи з різними учасниками інтеракції.

Отже, пропонована методика ґрунтується на лінгводидактичних засадах навчання словотвірної системи української мови, створеному науково-методичному супроводі навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів, оптимальному поєднанні традиційних та сучасних принципів, методів, прийомів, форм, засобів і технологій, що інтенсифікують процес навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів, а також упровадженні трикомпонентної системи спеціальних словотвірних вправ, скерованої на усвідомлене опанування учнями словотвірного матеріалу у взаємозв'язку з

активною мовленнєвою практикою під час вивчення розділів шкільного курсу української мови в 5–9 класах.

5.2. Перебіг формувального етапу педагогічного експерименту

Науковий супровід педагогічного експерименту передбачав розроблення методичних рекомендацій для вчителів-словесників з питань навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів закладів загальної середньої освіти.

Логіка дослідження зумовила більш докладний опис перебігу формувального етапу педагогічного експерименту, який тривав упродовж п'яти навчальних років, починаючи з 2013 року в 5–9 класах закладів загальної середньої освіти, й передбачав три етапи, на кожному з яких розв'язано визначені завдання та апробовано методику наскрізного навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів.

Перший етап дослідного навчання – увідно-мотиваційний – охоплював увесь період навчання української мови в 5 класі і передбачав усунення виявлених прогалин у знаннях, вміннях і навичках п'ятикласників, здобутих у процесі ознайомлення з будовою слова в початкових класах. Зважаючи на те, що знання мовленнєвих понять можна вважати інструментом в оволодінні учнями комунікативними вміннями й навичками, на першому етапі дослідного навчання формували у п'ятикласників стійку мотивацію до навчальної діяльності та коригували здобуті в початкових класах мовні й мовленнєві знання про значущі частини слова, набуті вміння й навички.

На першому етапі впроваджено трикомпонентну систему спеціальних вправ (рецептивно-аналітичні, конструктивно-ситуативні, продуктивно-творчі). Пропоновані вправи передбачали: 1) актуалізацію комплексу теоретичних знань, необхідних і достатніх для виконання завдання; 2) застосування всієї системи розумових дій учнів, за допомогою яких може

бути правильно виконане завдання; 3) актуалізацію вмінь здійснювати операційний контроль і контроль за результатом.

Трикомпонентну систему спеціальних словотвірних вправ спрямовано на засвоєння учнями відомостей про значущі частини слова, формування стійких умінь використовувати здобуті знання, усвідомлення багатства виражальних засобів української мови, переконання про важливість удосконалення власного мовлення, зокрема збагачення словникового запасу словами різної будови. Такі вправи передбачали не тільки виділення значущих частин слова, розбір слів за будовою, а й складання з цими словами речень, пояснення відтінків значень тих чи тих значущих слів, тобто спонукали учнів до різних видів мовленнєвої діяльності.

Ураховуючи типологічні характеристики учнів п'ятого класу, дійшли висновку, що теоретичний матеріал про будову слова методично доцільно актуалізувати за допомогою спеціальних вправ, дидактичних ігор, використання узагальнювальних таблиць, запитальників, лінгвістичних мініатюр. Лінгвістичні мініатюри, під якими в лінгводидактиці розуміють «образні невеликі за обсягом тексти лінгвістичної спрямованості, що розкривають певні мовні поняття чи явища, не втрачаючи своєї науковості» [Словник-довідник, 2015, с. 136], використовували в системі як на уроках вивчення нового матеріалу, так і на уроках повторення. Наведемо один із прикладів лінгвістичної мініатюри, використаної на уроці української мови в 5-х експериментальних класах у процесі дослідного навчання.

Завдання 1.

I. Прочитайте лінгвістичну мініатюру. Що нового ви дізнались про морфеми (корінь, префікс, суфікс, закінчення), з яких складаються слова?

Прибульці

Колись у місті Слів жили слова, що склалися лише з кореня. Їх так і називали – корінні мешканці.

Іноді в них відростали хвостики – закінчення.

Багато було корінних мешканців у місті Слів: хліб, вода, небо, море, вітер, ліс, ніч, день, вогонь, сад, сніг, дуб, стіл. Та хіба всіх можна перелічити!

Корінні мешканці жили відособлено, кожен сам по собі, ні з ким не родичалися, але одного разу все змінилося. У місті з'явилися прибульці. Вони були різні: великі й маленькі, але всі такі кумедні! Частина прибульців називалася Префіксами. Були серед них *роз* і *без*, *за*, *на*, *над*, *при*, *пре*, *прі*, *про*, *до*, *від*, *під*, *п*, *з* і *с* та інші. А суфікси були ще кумедніші: *еньк*, *оньк*, *есеньк*, *юсіньк*, *ісіньк*, *ищ*, *ець*, *ат*, *ят*, *ист*, *іст*, *к*, *ок*, *ик*, *ер*, *ор* та ще багато-багато!

Прибульці звернулися до корінних мешканців з проханням:

– Дорогі, шановні Корені! Візьміть нас до себе, будь ласка! Ми вам станемо в пригоді! Це ми такі кумедні й незграбні, бо самі, а разом з вами ми утворимо сотні нових прекрасних слів, і у вас з'явиться багато родичів!

Тут суфікс *чик* підскочив до слова *корінь*, і всі побачили, що утворилося нове слов – *корінчик*!

До слова *вода* підбігли теж кілька суфіксів, і з'явилися *водичка, водяний, водиця*.

– Як цікаво! – сказало слово *ліс*, – тепер у мене є родичі: *лісок, лісник, лісовичок* і навіть *проліски*!

– Ми згодні прийняти вас у нашу сім'ю, – сказало слово *вітер*, – адже тепер я буду не один. Он скільки родичів у мене: *вітерець, вітрище, вітряк, вірюган, вітряк, вітрила*!

Навіть слово *двері* проскрипіло:

– І ми згодні, у нас тепер теж будуть родичі – *дверцята*.

Оскільки всі корінні мешканці погодилися прийняти прибульців, суфікси та префікси швидко взялись до роботи. Вони утворювали нові й нові слова.

Тепер у місті Слів кожен корінний мешканець має родичів – спільнокореневі, або споріднені, слова (з посібника).

II. Самостійно складіть лінгвістичну мініатюру про одну із частин слова (морфему) за вибором (корінь, префікс, суфікс, закінчення).

Після прослуховування лінгвістичної та самостійно складених мініатюр учням було запропоновано виконати вправу, спрямовану на актуалізацію знань учнів.

III. З початкових класів вам відомо, що слово може складатися з кількох частин (префікса, кореня, суфікса, закінчення). Розгляньте таблицю, пригадайте, що ви знаєте про частини слова, і доповніть її (усно або письмово).

<i>Частина слова</i>	<i>Місце в слові</i>	<i>Роль у мові</i>
1. ...	Головна частина слова	для вираження основного значення слова
2. ...	стоїть перед коренем	...
3.	для творення нових слів
4.	для зв'язку слів у реченні

Після повторення теоретичних відомостей про морфемну структуру слова і заповнення таблиці учням запропоновано гру «Вгадай слово». Учителю задумує частину слова (морфему), а учні, ставлячи певні запитання, відгадують, яка частина слова (корінь, префікс, суфікс, закінчення) задумана вчителем (при цьому вчитель може відповідати тільки «так» або «ні»). Звертали увагу учнів на те, що правильно сформулювати запитання допоможе таблиця, оскільки вона дає змогу побачити найважливіші ознаки частин слова, які відрізняють їх один від одного.


У процесі гри п'ятикласники актуалізували знання про ознаки значущих частин слова не ізольовано, а в мовному контексті, вчилися виділяти


прикметні ознаки частин слова, з'ясовувати функції та принципи класифікації їх.

Особливу роль було відведено вправам, спрямованим на вдосконалення вмінь п'ятикласників членувати слово на значущі частини і позначати їх відповідними графічними позначками; розрізняти форми одного і того ж слова та спільнокореневі слова, наприклад:


Завдання 2.

I. Укажіть, у якому порядку треба розставити подані речення, щоб вийшла інструкція для учнів початкових класів «Як розібрати слово за будовою».

– Знайдіть частину слова перед коренем (якщо вона є) – це префікс. Позначте її умовним графічним знаком – 


– Якщо слово не змінюється, то у нього немає закінчення, тому що закінчення мають тільки змінювані слова. Виділіть все слово як основу – 

– Визначте, до якої частини мови належить слово, на яке запитання відповідає і що позначає?

– Знайдіть частину слова після кореня (якщо вона є) – це суфікс. Позначте його умовним знаком – 


– Якщо слово змінюється, змініть його (іменник, прикметник – за відмінками і числами; дієслово – за числами й особам).

– Знайдіть і виділіть основу. Це частина слова без закінчення.

– Знайдіть змінну частину в слові: це закінчення. Обведіть його рамочкою .










– З'ясуйте, слово змінюється чи не змінюється.

– Доберіть споріднені слова.

– Порівняйте спільнокореневі слова і знайди спільну частину. Виділіть її умовним знаком – . Це і буде корінь.

Якщо ви відчуваєте труднощі в складанні інструкції, зверніться за підказкою до вчителя.

II. Запишіть слова, що відповідають поданим схемам:

1.   ;
2.    ;
3.   ;
4.  

Для формування у п'ятикласників умінь здійснювати операційний контроль і контроль за результатом використовували вправи, що передбачали пошук форм слова або спільнокореневих слів. Наприклад:

Завдання 3.

I. Прочитайте текст. Знайдіть у ньому форми слова і спільнокореневі слова. Запишіть їх у два стовпчики: у перший стовпчик запишіть форми одного і того ж слова, у другій – споріднені слова. Обґрунтуйте свою відповідь.

Звуки рідні

Синь бездонна,
ще й грозою

прополоскана.
 Дзвони, дзвони,
 гул – рікою...
 ...з підголосками...
 Тільки-тільки-но озветься
 дзвін церковний,
 будить щем солодкий в серці
 невимовний.
 І дзвіночка в нім шкільного
 дзеленчання,
 і струмочка весняного
дзінь-дзюрчання.
 Квітів видиво хрещатих
 з гай-сторонки,
 і на білих овечатах
 подзвін тронки...
 Звуки мідні так жертовно
 в небо злинули.
 Звуки рідні
 молитовно, –
 дзвін малиновий

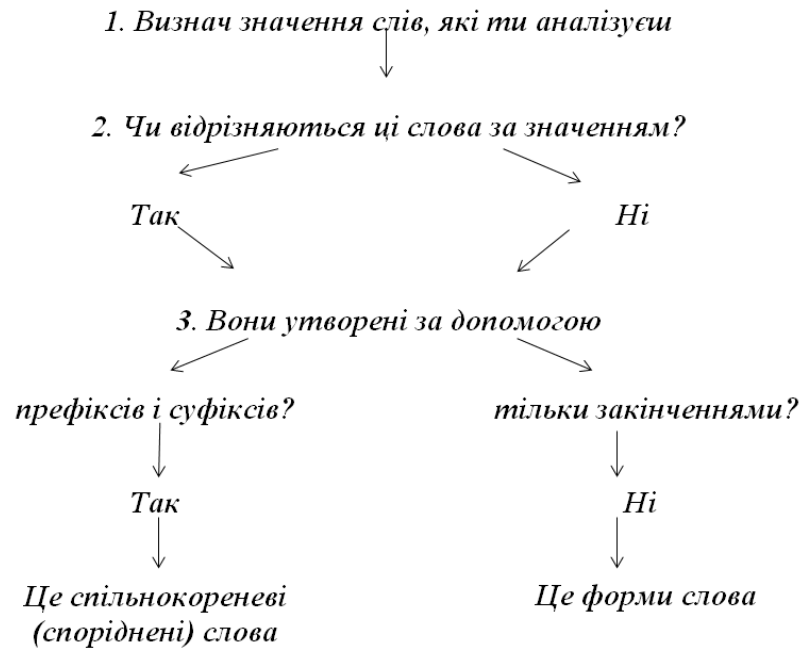
(Д. Білоус)

II. Яку роль виконують форми слова і спільнокореневі слова в тексті. Доведіть свою думку.

III. Чи чули ви коли-небудь і чи знаєте значення позначеного темним шрифтом слова? А чи можемо зрозуміти, що воно означає? З опертям на які значущі частини слова? Поясніть, як ви розумієте його значення. Чому, на вашу думку, автор використав «незвичне» слово, якого емоційного відтінку надає воно текстові?

IV. Спробуйте придумати власне «незвичне» слово, яким можна було б замінити авторське.

Ефективними виявилися вправи, навчальний матеріал у яких поділено на дози, або кроки. Кожен крок містив у собі певний мінімум інформації чи теорії, а також запитання-завдання. Якщо після підготовки відповіді в учня залишились сумніви, він зіставляв її з відповіддю чи перевіряв за допомогою теоретичного матеріалу, вміщеного в підручнику, або за підготовленою пам'яткою-алгоритмом, що містить матеріал, необхідний для виконання завдання. Наведемо приклад вправи, в якій закладено структуру пропонованого алгоритму, його основні операції:



Учні користувалися пам'яткою-алгоритмом, що полегшувало виконання вправи. Для виконання вправи, пам'ятку використовували по-різному: дехто з учнів переглядав її перед виконанням завдання задля актуалізації навчальної інформації; окремі учні використовували алгоритм після того, як виконали завдання, перевіряючи правильність його виконання. Застосування пам'ятки-алгоритму сприяло формуванню в учнів умінь самоконтролю.

Відомості з морфеміки й словотвору актуалізовували впродовж навчання української мови у 5 класі під час вивчення всіх тем, передбачених чинною програмою. Так, наприклад, у процесі вивчення розділу «Синтаксис і пунктуація» учні виконували вправи, спрямовані на актуалізацію а) теоретичних відомостей про закінчення як засіб зв'язку слів у словосполученні і реченні; б) умінь складати словосполучення і речення, правильно обираючи форму слів; в) утворювати слова за допомогою суфіксів та префіксів; г) умінь здійснювати контроль. Наприклад:

Завдання 4.

I. Послухайте текст. Виконайте післятекстові завдання.

Птах із легенди

Синій птах. Про нього ви знаєте з казок. Та, виявляється, він реально існує, живе далеко від людських осель у горах Паміру, Тянь-Шаню.

Проте мало кому пощастило побачити цього птах. Він гніздиться лише на стрімких урвищах або в щілинах скель, на висоті три тисячі метрів над рівнем моря у важкодоступній місцевості.

У затінку пір'я птах оксамитово-чорне. На сонці воно переливається то яскраво-синім, то навіть бузковим кольором. Тому й називають птах аджир, або бузковий дрозд. Довжина його тіла до півметра. Голову прикрашає низький червоний гребінець.

Співає аджир лише навесні. Спів птах дуже ніжний. Він нагадує мелодію чарівної флейти. Вважають, що птах приносить щастя, здійснення мрій (за Г. Скарлато).

II. Чи легко ви сприймали текст під час слухання? Чи, можливо, щось вам здалося незвичним, неправильним. Що ускладнює розуміння змісту тексту?

III. Прочитайте цей текст, спроектований на екрані, і знайдіть в ньому слова, в яких неправильно вжито закінчення. Яке закінчення, на вашу думку, треба вжити, щоб між словами встановити смисловий і граматичний зв'язок? Поміркуйте, для чого слугує закінчення.

Завдання 5.

I. Прочитайте. Поміркуйте, чи пов'язані слова між собою за змістом і граматично. Чи можемо ми назвати сукупність цих слів реченнями, текстом? Обґрунтуйте думку.

Укриватися багрянець клен. Він стоїть на узлісся замріяний, ніби сумувати, що надійти жовтень. Іноді тихо зронити вирізьблений свій лист. А налетіти вітер і почати безжально зривати осінній краса зажурений клен, оголити його й гуляти серед голий гілля.

А яка ніжний, золотий берізка на тло синюватий ялинка, зеленуватий сосна! Вона опустити свої віти й так журилося, що скоро прийти холоди.

II. Відредагуйте, уживаючи слова у потрібній формі. Порівняйте обидва варіанти. Чи тепер поєднані слова в речення? Речення у зв'язний текст? Що слугувало засобом такого зв'язку? Обґрунтуйте думку.

Відповідно до чинної програми з української мови на уроках вивчення розділу «Лексикологія» п'ятикласники засвоюють поняття про лексичне значення слова, однозначні і багатозначні слова, пряме й переносне значення, синоніми, антоніми і омоніми.

У процесі дослідного навчання під час вивчення розділу «Лексикологія» учні експериментальних класів отримували додаткові теоретичні відомості про: а) словотвірний аналіз як один із способів розкриття лексичного значення слів; б) стилістичну функцію префіксів і суфіксів; в) багатозначні морфеми, морфеми-омоніми, морфеми-синоніми, морфеми-антоніми, що й слугували підґрунтям для відновлення у п'ятикласників здобутих у початковій школі умінь пояснювати спільне в значенні спільнокореневих слів, відтінки значення слів за значенням префікса, суфікса; формування нових словотвірних умінь, як-от: тлумачити значення похідних слів з прозорими відносинами мотивації; знаходити в словах багатозначні морфеми, морфеми-омоніми, морфеми-синоніми, морфеми-антоніми, визначати значення та функції їх. Наприклад:

Завдання 6.

I. Ви вже знаєте, що в тлумачних словниках стисло розкривається значення слова і його відтінки. Проте не завжди тлумачний словник є під рукою. Мовознавці пропонують пояснювати лексичне значення слів через найближче спільнокореневе слово: *письменниця* - *жінка-письменник*, *баранина* – *м'ясо барана*, *цукорниця* – *вмістилище для цукру*. Спробуйте й ви, користуючись порадою мовознавців, пояснити значення поданих нижче слів.

Тракторист – той, хто працює на ...; *перехід* – місце, де ...; *вчителька* – жінка, яка вчить ...; *морський* – те, що відноситься до ...; *доброта* – чутливе, дружнє ставлення ...; *безголосий* – який втратив..., не має ...; *підберезник* – один з їстівних ...; *журавлина* – червона кисла... . Яких висновків ви дійшли?

II. Зробіть висновок про роль спільнокореневих слів у зв'язному мовленні.

Завдання 7.

I. Суфікси, що надають словам збільшувального значення, найчастіше супроводжуються емоційними відтінками несхвалення, презирства, але можуть виражати і захоплення, здивування. Прочитайте речення. Знайдіть емоційно-експресивні слова з суфіксами *-ищ-*. Визначте, у яких випадках суфікс *-ищ-* виявляється, як відтінок зневаги, у яких засобом вираження несхвалення і презирства, а в яких – захоплення і здивування.

Ну і голощице! Там стоїть хатище! Показався сірий вовчище. На вулиці холодище. Ох і вітрище! У моєї сусідки такий котище! Ото це свекручище!

Завдання 8.

I. Ви вже знаєте, що в українській мові є слова, однакові за звучанням і написанням, але різні за значенням. Ці слова називаються омонімами. Корені, префікси та суфікси, будучи частиною слова, теж можуть мати однакове звучання, але висловлювати різні значення, тобто бути омонімічними. Прочитайте слова. Виділіть у них суфікс *-к-*. Використовуючи довідковий матеріал, розподіліть слова на три групи і доведіть, що суфікс *-к-* омонімічний.

Маргаритка, українка, дівчинка, берізка, блондинка, доріжка, спортсменка, , нічка, козачка, яблунька, вихователька, чистка, мийка, лійка.

Довідка: значення суфікса-к: а) вказує на особу жіночої статі; б)позначає дію; в) висловлює зменшено-пестливий відтінок.

Пропоновані вправи, що використовували під час навчання розділу «Лексика» заклали основу для осмислення учнями функційно-семантичних особливостей морфем. Тематика і зміст уроків розвитку мовлення уможливили актуалізувати у п'ятикласників уміння добирати спільнокореневі слова для зв'язку речень у тексті; відтворювати готові тексти, насичені словами з певними афіксами; доречно вживати слова з афіксами у власних усних і письмових висловленнях різних типів з урахуванням смислових і стилістичних особливостей їх. Наприклад:

Завдання 9.

I. Прочитайте текст, випишіть слова, що найбільш точно і виразно передають зміст. Обґрунтуйте свій вибір. Зробіть аналіз виписаних слів за будовою.

Як одспіває хурделицями зима, і (сонце, сонечко) вгріє землю та води, збирається Данило Коряк до лісу, до своєї сторожки. А зібравшись, вирушає в дорогу, кликнувши за

собою малого, проте бідового (пса, песика) Кузьку – він-бо справді як той (жук, жучок), що живе на колосках, – рудий та криволапий. У Кузьки неоднакові вуха. Як у Данила на шапці: одне стримить угору, друге – вниз. У Кузьки теж: одне нашорошене, друге опало і теліпається, як неживе, як ганчір'яне.

Аж ось і ліс. Він зустрічає Данила, як тата... Коли ж опиняються на просторій галявині, Кузька, забачивши сторожку, мчить до неї, вже не озираючись на Данила, й тонюсінько гавкає, не гавкає, а дзявкотить.

За зиму сторожка – (хата, хатина, хатка) об однім віконці й під соломою – постаріла, дужче вгрузла в землю, стоїть під самісінькою горою серед грушевого та черемхового цвіту, як вулик. Починається лісове життя Данила та Кузьки (За Григором Тютюнником).

II. Перекажіть відредагований текст.

Завдання 10.

I. Прочитайте текст. Намагайтеся за змістом тексту уявити хлопчика.

*У цю мить двері відчинилися і на порозі з'явився **маленький хлопчик-квартирон***, років чотирьох-п'яти. Був він дуже гарний і привабливий на вигляд. Його кругле **личко** з **ямочками** на щоках облямовували м'які й лискучі, мов шовк, чорні кучері, а з-під розкішних довгих вій яскріли великі чорні очі, вогнисті й лагідні водночас, що з цікавістю озирали кімнату. **Веселеньке**, червоне з жовтим картате **платтячко**, гарно й до міри пошите, ще дужче відтіняло його яскраву вроду, а кумедна самовпевненість у поведінці, хоч і прихована за дитячою сором'язливістю, говорила про те, що господар не обминає хлопчика увагою та ласкою (Г. Бічер-Стоу).*

*Квартирон – назва особи, один із предків якої в третьому поколінні (дід чи баба) був негром; (мішанець мулата з білим).

II. Виділіть слова, які допомогли вам образно, точно уявити хлопця. Які значущі частини цих слів підкреслюють, що йдеться про дитину?

III. Замініть у тексті виділені слова словами без суфіксів. Поміркуйте, у якому варіанті тексту яскравіше виражене ставлення автора до хлопчика. Як автор ставиться до дитини? Відповідь обґрунтуйте.

IV. Перекажіть текст, використовуючи авторські слова зі зменшено-пестливими суфіксами.

V. Опишіть молодшого брата чи сестру або свого друга (подругу). Намагайтеся за допомогою слів зі зменшено-пестливими суфіксами передати своє ставлення.

Завдання 11.

I. Прочитайте текст. Складіть продовження тексту про те, як суфікси допомагають іменникам «творити» нові слова. Розповідь проілюструйте прикладами.

Суфікси – це майстри на всі руки. Вони можуть укласти в слово суб'єктивну оцінку, утворити назви предметів... Вони змінюють у слів число, рід, можуть утворювати від однієї частини мови іншу... Але й суфікси живуть за законами... Одні рідко беруть участь у творенні нових слів і явно відживають свій вік. Інші є активними, щосили працюють (Е. Вартамян).

Під час вивчення теми «Будова слова. Орфографія», у процесі експериментального навчання увагу спрямовували на формування в учнів умінь розбирати слова за будовою; розрізняти форми слова й спільнокореневі слова; складати речення, що містять слова із суфіксами й префіксами, які

надають мовленню емоційного забарвлення й виразності; правильно писати слова з вивченими орфограмами.

Під час опрацювання теоретичного матеріалу про закінчення яке може бути звуковим і нульовим, учні через спостереження доходили висновку, що звуковим називають закінчення, яке виражене звуком, а на письмі позначене літерою. Нульовим називають таке закінчення, що не виражене звуком і не позначене літерою. Під час виконання системи вправ увагу учнів зацентровували на тому, що слова з нульовим закінченням потрібно відрізнити від слів, у яких немає закінчень за допомогою наведених слів із виділенням закінчень, як-от: *клен* =, *двір* =, *степ* =, у яких нульове закінчення стає звуковим (видимим) під час зміни слова: клен-а, клен-у, клен-ом,...; двор-у, двор-ом, ...; степ-у, степ-ом,... Слова *влітку*, *щасливо*, *холодно* закінчень не мають, бо це незмінні слова.

Закріпленню знань сприяло виконання проблемного завдання.

Завдання 12.

Поясніть, чому в словах *квіти*, *полотно*, *степу* виділені літери входять до складу закінчень, а в словах *писати*, *холодно*, *зранку* – до складу суфіксів.

Особливу увагу приділяли вправам, спрямованим на вдосконалення культури мовлення учнів. Наприклад:

Завдання 13.

Прочитайте речення. Знайдіть у них помилки, пов'язані з невиправданим уживанням спільнокореневих слів. Запишіть речення, уникаючи помилок.

1. Щоранку я роблю ранкову зарядку. 2. Співробітники та робітники відділу не запізняються на роботу. 3. Ми з братом зробили з паперу паперові кораблики. 4. Цього року була найвища новорічна ялинка. 5. Сестра принесла журавлини й приготувала журавлиновий морс. 6. Пасажери повинні оплачувати проїзд у пасажирському транспорті.

В експериментальних класах під час вивчення розділу «Будова слова» акцентували увагу учнів на особливостях та функційних можливостях значущих частин слова. Для того, щоб проілюструвати роль префіксів учням було запропоновано розглянути схему й пояснити, яке додаткове значення вносять префікси до лексичного значення дієслова йти? Таким чином учні спостерігали за мовою й пояснювали роль префіксів у мовленні.

Пере-, піді-, при-, ви-, за-, обі-, зі-, ді-,

Після виконання вправи учні працювали парами: за допомогою префіксів самостійно утворювали якомога більше нових слів від поданих дієслів, графічно позначали префікси й пояснювали, з'ясовували, якого значення префікси надають утвореним словам, які учні самостійно вводили у речення, тексти.

Писати, читати, бачити, чути, співати, бігти, просити.

Після виконання завдання, п'ятикласники обмінювалися зошитами й перевіряли одне в одного правильність його виконання.

Наступна вправа передбачала добір антонімів до поданих слів та введення у речення по чергово три пари слів.

Вимикати, розцвітати, відпливти, прийти, розв'язати, підійти, принести, залазити.

Під час виконання пропонованих вправ учні опановували функції значущих частин слова, що сприяло успішній підготовці до вивчення словотвірної системи української мови, зокрема усвідомленню, що окремі слова з суфіксами й префіксами можуть надавати текстам емоційного забарвлення та виразності, образності й емоційності. Через спостереження за мовою учні доходили висновку, що особливої експресії, відтінку урочистості набувають слова з префіксами *по-, на-, пра-*: *паморозь, прадід, порозходилися*; слова з відтінками здрібнілості, пестливості, ніжності, ласкавості, згрублості набувають тоді, коли утворено їх за допомогою суфіксів: *вітер – вітер-ець, вітр-ище, вітр-юган; дівчина-дівчин-к-а, дівч-иськ-о*.

Учням пропонували самостійно перебудувати речення, посиливши їхнє емоційне забарвлення й виразність. Для цього пропонували замінити виділені слова спільнокореневими із суфіксами позитивної або негативної оцінки. Наприклад: *З-під торішнього листя пробилася перша трава.* – *З-під торішнього листя пробилася перша травичка.*

Під час виконання вправ учні усвідомлювали, що для творення тієї чи тієї частини мови використовують певні суфікси. Так, суфікси *-ар- (-яр-), -іст-*

-ист-, -тель- та інші є засобом творення іменників (*каменярь, футболіст, вихователь*); суфікси *-н-, -ив-, -ов-, -ськ-, -еньк-* слугують для творення прикметників (*осінній, красивий, шовковий, морський*), суфікси *-а-, -и-, -ва-, -ува-* допомагають утворювати дієслова (*писати, просити, зимувати*).

Під час опрацювання теми «Спрощення в групах приголосних» п'ятикласникам було запропоновано від поданих іменників утворити прикметники, пояснити написання їх: *область, проїзд, випуск, турист, під'їзд, тиждень, гігант, кількість, честь, щастя*. З двома-трьома словами учні склали речення. Під час вивчення теми «Зміни приголосних при творенні нових слів» учні виконували завдання, що передбачали творення нових слів від запропонованих, пояснення чергування, складання словосполучень, речень і текстів з утвореними словами: *Дрогобич, Трускавець, Сиваш, Збараж, Калуш, Прилуки, Гадяч, Прага, Париж, Бахмач, Одеса*.

Комплексні словотвірні вправи були також спрямовані на засвоєння, повторення, узагальнення й систематизацію орфографічних правил, зокрема, передбачали пояснення правил написання складних слів, значущих частин слова тощо. Наприклад:

Завдання 14.

I. Утворіть складні слова від поданих словосполучень, поясніть вивчені орфограми.

Білий сніг, сині очі, тонкі губи, везти воду, землю трусить, дев'ять поверхів, три томи, п'ятий клас, життя описувати, проводити нафту.

II. Побудуйте й розіграйте діалог з описом зовнішності людини, використовуючи, зокрема, складні слова, утворені від позначених темним курсивом словосполучень. Простежте за зміною форм слів у реченні. Зробіть висновки.

На етапі повторення використовували вправи, орієнтовані на актуалізацію: а) теоретичних знань про структуру слова, про сутність понять «нульове закінчення», «форми одного і того ж слова» і «спільнокореневі слова»; б) системи розумових дій, необхідних і достатніх для відновлення умінь членувати слово на значущі частини і позначати їх відповідними графічними позначками; розрізняти форми одного і того ж слова та спільнокореневі слова; в) умінь здійснювати контроль за результатом.

Зразки вправ, які використовували на першому – увідномотиваційному – етапі дослідного навчання сукупно із трикомпонентною системою вправ подано в додатках (Додаток Б).

Під час другого – *узагальнювально-систематизувального* – етапу дослідного навчання організовували засвоєння учнями 6–7 класів основних відомостей про способи творення слів в українській мові, узагальнення й систематизацію знань учнів зі словотвору продовжували в процесі вивчення морфології; формували вміння визначати способи творення повнозначних слів, користуватися морфемним словником, знаходити вивчені орфограми, пояснювати написання тих чи тих слів. Учні не тільки опановували програмовий навчальний матеріал про основні способи словотворення: а) морфологічний – префіксальний, суфіксальний, префіксально-суфіксальний, безафіксний; б) неморфологічний – складання основ або слів, перехід слів з однієї частин мови в іншу, а й через спостереження над мовою ознайомили учнів із роллю й значенням словотворчої системи в побудові висловлень. Опанування словотвору стало підґрунтям для засвоєння низки орфографічних правил, тому паралельно з відомостями зі словотвору учні засвоювали орфографічні правила написання значущих частин слова, чергування приголосних при словотворенні.

Для цього упроваджували супровідні вправи, а також систематично використовували спеціальні вправи, що ілюстрували стилістичні функції словотвірних афіксів. На цьому етапі домінували методи моделювання та інтерактивний (мікрофон, лінгвістична дуель, вирішення проблеми). Означені методи сприяли узагальненню й систематизації знань учнів зі словотвору, орфографії, морфології, а також удосконаленню надважливих умінь текстосприймання та текстотворення.

В експериментальних класах увагу учнів зосереджували також на функційно-комунікативних можливостях словотвірної системи, передусім на тому, що творення похідних слів відбувається не хаотично, а за певними правилами або закономірностями для кожної частини мови. Похідні слова

аналізували учні в контексті їхніх функцій, крізь призму функцій опановували також і всі словотвірні одиниці. Під час виконання системи вправ учні усвідомлювали, що українська мова як одна з найрозвиненіших європейських мов має чітку й досконалу словотвірну систему, що сприяє творенню нових слів. Перед вивченням розділу «Словотвір. Орфографія» в процесі експерименту пропонували учням відповісти на запитання: Чому український мовознавець Іван Вихованець назвав «Словотвір» вічним двигуном (перпетуум мобіле)? У результаті обговорення учні дійшли висновку, що словотвір є потужним джерелом збагачення лексичного складу української мови, тому й легко пояснили епіграф уроку: *Вічним двигуном у мові є словотвір. Механізм словотвору діє без перепочинку, виготовляючи потрібні для людини слова. Діє щохвилини, щосекунди... (І. Вихованець).*

Використовували спеціальні словотвірні вправи, що розвивають в учнів уміння встановлювати структурно-семантичні зв'язки й визначати спосіб творення слова, наприклад:

Завдання 15.

I. Утворіть і запишіть від поданих сполучень нові слова способом складання основ.

П'ять поверхів, сім струн, темні очі, Чорне море, зорі падають, робити хліб, варити сталь.

II. Поміркуйте, до якої частини мови належать утворені слова. Зробіть висновки про різноманітність способів творення слів.

III. Придумайте й запишіть розповідь на довільну тему, одне із словосполучень вправи уведіть у текст так, щоб простежити явища словозміни й словотворення. Яку роль виконують спільнокореневі слова в тексті? Відповідь обґрунтуйте.

Завдання 16.

I. Розподіліть слова на два стовпчики: I – похідні, II – непохідні.

Гай, сім, сімка, ніч, радник, доба, добовий, мандрівник, весняний, весна, лан, дослідник.

II. Переконайтеся в правильності відповіді, скориставшись «Кореневим гніздовим словником».

III. Утворіть словотвірний ряд (ланцюжок) від 2-х вихідних, непохідних слів, які є вершиною словотвірного гнізда. Визначте спосіб творення кожного слова ряду. Зробіть висновки про творення похідних слів.

Завдання 17.

I. Прочитайте слова. До якої частини мови вони належать? Виділіть значущі частини слова. Яким способом утворилися слова?

Перебіг, небезпечність, бандурист, лікар, будівельник, прикордонник, землетрус, кінострічка, учительська (кімната), старі (люди похилого віку).

II. Здається, що поєднання цих слів в одному невеликому за обсягом тексті неможливе. А якщо уявити, що це чийсь сон, чи не «буденний» (реальний) світ, а можливий (нереальний)? Змодельуйте й опишіть ситуацію, у якій було б можливим вживання цих слів (текст обсягом 5–6 речень). Можна змінювати форму слів та / або вживати спільнокореневі. Прослідкуйте, як спосіб творення впливає на частиномовну приналежність слова, зміна форми на зв'язність слів у реченні.

Завдання 18.

I. Доберіть і запишіть якомога більше прикладів іменників, утворених за допомогою суфіксів із зменшувально-пестливим і збільшувально-зневажливим значенням.

Зразок. Дівчинка, коник, грибочок; хлопчисько, ручище, злюка.

II. Поміркуйте, у яких стилях мовлення можливе вживання слів з такими суфіксами, а в яких ні? Обґрунтуйте відповідь.

III. У яких життєвих ситуаціях ми вживаємо слова із суфіксами здрібності, пестливості, а в яких – зневажливості, згрублості. Доведіть думку.

IV. Побудуйте й розіграйте діалоги на довільну тему, у яких би співрозмовники використовували слова з такими й такими суфіксами. Чи можемо з'ясувати настрій, емоції учасників діалогу? Доведіть думку. Яку роль у мовленні виконують означені суфікси.

Завдання 19.

I. Ознайомтеся з авторськими неологізмами митців слова – М. Рильського, О. Гончара, Миколи Зерова та введіть по два обрані вами неологізми кожного майстра слова в речення.

Новотвори Олеся Гончара

блідизна
видзеленькувати
висяйнути
відгрипувати
галаснеча
дикунчата
дядюга
занишклий
розпилюжений
смаглючок
улюбленичка
хазайчук

Новотвори Максима

Рильського
Безсмертити
білокипучий
буйнокрилий
вікославний
вільноплинний
дотепословець
злагіднілий
навсякчас
празима
привабниця
розкрилений
широкозорий

Новотвори Миколи Зерова

Лікувальник
злотохвилій
зсипище
димonosний
моревладець
спочиванець
небодержець
кінцевина
гострозір
нащаддя
покривдник
привітальник

II. Придумайте власний неологізм, скориставшись значущими частинами слів М. Рильського, О. Гончара, Миколи Зерова. Поясніть його значення й спосіб творення. Чи подобається вам творити слова, «гратися» з ними? Як це впливає на ваше мовлення?

Після виконання вправи учнів ознайомлювали з уривками текстів Максима Рильського, Олеся Гончара, Миколи Зерова. Така робота допомагала учням дійти висновку, що авторські неологізми – це самобутні знахідки, які народжуються майстром слова продумано задля того, щоб якнайточніше

передати думки, переживання, стан природи чи людини. Саме авторські неологізми роблять мову неповторною, вони є прикметною ознакою індивідуального стилю письменника, а творяться як за допомогою традиційних, усталених практикою (узуальних) словотвірних моделей, так і незуальних. Виконання подібних завдань сприяє формуванню в учнів умінь спостерігати за природою словотворчості, активізує їхню роботу з пошуку авторських неологізмів у текстах художнього стилю, рекламних слоганів, виховуючи таким чином уважного й вдумливого читача.

У процесі навчання самостійних частин мови продовжували роботу над узагальненням і систематизацією знань зі словотвору. Так під час вивчення теми «Іменник» учням пропонували вправи, що передбачали повторення відомостей про основні способи творення іменників та визначення стилістичної ролі словотвірних засобів. Значну частину вправ можна охарактеризувати як вправи інформаційного спрямування, оскільки умови їх містили певну інформацію, що допомагала виконати завдання швидко й правильно. Наведемо приклад такої вправи:

Завдання 20.

I. Іменники словотвірного типу з суфіксом *-ик*, об'єднуючись значенням оцінки, розрізняються відтінками: зменшеності (*дзьобик*), пестливості (*борщик*), зменшено-зневажливості (*куркулик*). Згрупуйте слова відповідно до значення суфікса, перевірте себе за тлумачним словником.

Магнітик, ліхтарик, купчик, букетик, віришик, жартик, вузлик, кухлик, кораблик, ковалик, киселик.

Більшість вправ і завдань будували на текстовій основі. Добір текстів залежав від тематичного спрямування уроку та мети навчання. Наприклад, щоб навчити учнів створювати власні висловлення, користуючись виражально-зображувальними засобами морфології, спочатку учні сприймали та аналізували мовний матеріал, репрезентований взірцевими текстами, який забезпечував розвиток виразності мовлення, здатності розрізнявати інформативну та стилістичну функцію мовлення, потім учнів залучали до текстотворення. Наприклад:

Завдання 21.

I. Визначте, до якого стилю мовлення належать наведені висловлення. Які з них є реченнями, а які текстами? Доведіть думку. Якою темою вони об'єднані?

1. Держава починається із кожного з нас, нашого *патріотизму*, нашої національної *свідомості*, почуття *гідності*, наших тривог, любові й болю за Україну (З журналу).

2. *Українці* – основне населення нашої країни, один із найбільших народів Європи, другий за *чисельністю* слов'янський народ (За В. Наулко).

3. Українці, єднаємось...

Віками ми йшли до волі,

Віками терпіли *рабство*.

Та, певно, є щастя в долі –

Нам знов посміхнулось *братство*.

Нам випала знов *можливість*

Свою Україну мати –

Молімось, щоб Божа *милість*

Прийшла і у наші хати (Пісня).

II. Випишіть виділені іменники. Яким способом вони утворені? У яких стилях мовлення вживають їх? Яка значуща частина слова вказує на те, що ці слова є книжними (мають відтінок книжності)? Зробіть висновки.

III. Доведіть, що спосіб творення слова може змінити стиль його вживання, а може й ні? Проілюструйте це прикладами, дібравши до позначених курсивом слів спільнокореневі, утворені іншим способом.

Завдання 22.

I. Прочитайте виразно текст. Випишіть із нього іменники. Поясніть, яким способом вони утворені? Якого колориту надають тексту словотвірні засоби?

Бабуся-Ягуся

Сьогодні ця паличка буде чарівна.

Це жаба не проста, це жаба-царівна.

Он котик-воркотик, он Баба-Яга

Між добрих людей на мітлі сновига.

Одне ж бо дівчатко, як біле гуся,

Сказало їй раптом: – Бабуся-Ягуся.

А баба як тупне на нього ногою!..

Ото щоб Ягу називали Ягою

(Ліна Костенко)

II. Складіть невелику розповідь (5–7 речень), у якій власні імена героїв відомих казок «прикрашені» суфіксами зневажливості, згрублості, а потім замініть їх на здрібнілості, пестливості (*наприклад, Котигорошенько – Котигорошище*). Розкажіть її в обох версіях однокласникам. Як зміна суфікса впливає на значення слова, характеристику героя, текст в цілому? Зробіть висновки.

Завдання 23.

I. Утворіть від поданих прикметників іменники. Поясніть, що означають ці слова (людські чесноти, неконкретні поняття, почуття та ін.). Знайдіть з-поміж них синоніми. Якими відтінками значення вони різняться?

Охайний, акуратний, ошадливий, чемний, щирий, мудрий, відвертий, незалежний, відповідальний, вихований, чесний, порядний, справедливий, вірний.

II. Напишіть твір-мініатюру «Дружба людини і тварини», використовуючи слова із вправи. Прослідкуйте за роллю словотвірних засобів (форм слів і спільнокореневих слів) у словотвірній зв'язності тексту. Зробіть висновки.

Завдання 24.

I. Доберіть по 4–5 іменників, утворених за допомогою поданих суфіксів. Запишіть їх.

-инн (я): цибулиння, ...

-ник □: учасник, ...

-ець □: окраєць, ...

II. Що означають іменники, утворені за допомогою суфікса -инн-?. Складіть (усно) по два речення зі словом кожної групи.

III. Які із утворених вами слів ви вживаєте у власному повсякденному мовленні. Які ні? А ваші батьки? Однолітки? Ведучі новин? Поміркуйте, чому одні мовці послуговуються словами з такими суфіксами, а інші ні. Висловіть припущення, від чого це залежить.

Завдання 25.

I. Прочитайте речення. З'ясуйте, до якої частини мови належать виділені слова. Визначте синтаксичну роль їх. Зробіть висновок про перехід прикметників в іменники. Поясніть, чим це зумовлено.

1. *З коліскових починається любов до пісні.* 2. *Піші та кінні просувалися степом.* 3. *Незнайомий запитав у дівчини про її близьких та рідних.* 4. *Черговий приніс з бібліотеки словники.* 5. *Їздовий зупинив коней і попередив пасажирів про небезпеку.*

II. Доповніть кожне речення ще двома, щоб вийшов зв'язний текст. Запишіть його. Усно трансформуйте так, щоб виділені слова належали до іншої частини мови. Прослідкуйте за роллю словотвірних засобів у творенні словосполучень і речень, словотвірної зв'язності тексту. Зробіть висновки.

В експериментальному навчанні текст виконував дві основні функції: по-перше, давав змогу узагальнювати й систематизувати вивчений раніше теоретичний матеріал, а також вдосконалювати набуті на попередніх уроках практичні вміння й навички; по-друге, слугував засобом розвитку мовленнєвих і мовних умінь і навичок учнів. Увагу зацентровували на формуванні в учнів умінь: а) працювати за формулою «словоформа – словосполучення – речення / висловлення – текст», у якій текст – комунікативна одиниця; висловлення (речення) – синтаксична одиниця, яка може дорівнювати комунікативній; словосполучення і словоформа – конструктивні одиниці для синтаксичної чи комунікативної; б) вибору оптимальної сукупності конструктивних та поєднання їх для забезпечення зв'язності й цілісності комунікативних одиниць.

Добір текстів залежав від тематичного спрямування уроку та мети навчання. Щоб навчити учнів доцільно використовувати потенціал словотвірних ресурсів української мови для увиразнення морфологічної природи нових лексем, усвідомлювати можливості семантизації похідного

слова різної частиномовної приналежності з увагою на значенні компонентів словотвірної структури, прогнозувати текстотвірні потенції їх пропонували, наприклад, такі вправи:

Завдання 26.

I. Прочитайте текст. Визначте головну думку. Випишіть іменники й визначте спосіб творення їх. Виконайте морфологічний розбір 2–3 іменників (за власним вибором).

Традиційними видами господарської діяльності українців з давніх-давен були скотарство, рибальство, мисливство, бджільництво. Однак найголовнішим завжди залишалось землеробство. Цьому сприяли кліматичні умови: помірно холодна зима, літо з достатньою кількістю як теплих сонячних днів, так і дощів; родючі ґрунти, переважно чорноземи, з великою місткістю поживних речовин; давні землеробські традиції.

Землеробство поділяється на три основні галузі: хліборобство, городництво та садівництво (За В.Горленко).

II. Які ще види господарської діяльності українського народу вам відомі? Розкажіть про них. Зробіть висновки про те, за допомогою яких словотвірних засобів утворюються слова на позначення видів господарської діяльності українського народу.

Завдання 27.

I. Прослухайте текст. Доберіть заголовок. Поясніть свій вибір. Що нового ви дізналися? Назвіть іменники. Подумайте, чому так багато назв має перший місяць осені. Визначте спосіб творення складних слів.

Відчиняє двері осені вересень. Кажуть, він красне літо проводить, золоту осінь зустрічає. Є припущення, що назву місяць дістав за буйне цвітіння у гаях медоносного вересу. А люди старшого віку й понині кличуть його «руєн», «ревун», «зарев». Він же «золотоцвіт», «багрянець», «падолист». Відомі й такі поетичні назви «вечір року», «первісток осені», «срібнопавутинник» (З кн. «Калейдоскоп цікавих знань»).

II. Складіть есе про один із місяців осені, використовуючи складні назви місяця осені майстрів слова чи створені самостійно. Які словотвірні засоби для утворених самостійно слів використали? Спробуйте пояснити вибір.

Запропоновані вправи спрямовані на мовленнєвий розвиток учнів, оскільки залучають їх до всіх видів мовленнєвої діяльності, сприяють збагаченню словникового запасу. Учнів експериментальних класів систематично залучали до написання творчих робіт.

Завдання 28

I. Прочитайте текст. Виконайте після текстові завдання.

Суфікси – це майстри на всі руки. Вони можуть утворити назви предметів... Вони змінюють у слів число, рід, можуть утворювати від однієї частини мови іншу... Але й суфікси живуть за законами... Одні рідко беруть участь у творенні нових слів і явно відживають свій вік. Інші є активними, щосили працюють (З посібника).

II. ► Визначте тему, основну думку тексту.

► Доберіть до нього заголовок.

► Випишіть ключові слова, словосполучення.

► За ключовими словами складіть лінгвістичну мініатюру, відповідаючи на запитання: Що таке суфікс? Які функції суфікса? Які суфікси, що утворюють іменники, ви можете назвати?

Задля поглиблення і систематизації знань про словотвірну систему української мови у процесі засвоєння морфології пропонували учням створювати мультимедійні презентації (детальніше п. 4.1).

У процесі вивчення теми «Прикметник» учням пропонували вправи, що передбачали повторення відомостей про основні способи творення прикметників та визначення стилістичної ролі словотвірних засобів прикметників, наприклад:

Завдання 29.

I. Прочитайте текст. Випишіть прикметники, поясніть лексичне значення їх, зробіть розбір слів за будовою. Назвіть слова, від яких ці прикметники утворилися, визначте спосіб творення їх. Поміркуйте, чи впливають значущі частини слова на лексичне значення слів. Відповідь обґрунтуйте.

Досвітні поля в червні чи в липні після теплої або задушливої ночі, немов зеленкуватим маревом укриті, а те марево легке й примарне: чи то з зірок плаває тил у повітрі, чи місячна курява не вляжеться. І дорога в досвітніх полях – біла, з приспаним порохом, лінкувато-неповоротка – зовсім іще пустельна, а по ній скрадливо походжають сні. Що перший – це сон полину, гіркувато-тривожний і заплений, що другий – це сон волошок, синьобровий, майже дівочий, що третій – це сон петрового батога, легкий та пахучий. Але не тільки ці сні походжають по дорозі, бо не тільки ці квіти ростуть на узбіччі, а ще вздовж неї дримають чебреці, материнка, чорнобиль, шипшина, стоять без плескоту жита й пшениці (Є. Гуцало).

Опора на текст як мовленнєвознавче поняття не лише на уроках розвитку мовлення, а й на аспектих (під час вивчення фонетики, лексики, словотвору, морфології, синтаксису) сприяла духовно-моральному вихованню учнів, розвитку їхніх творчих здібностей, адже аналізували найкращі уривки творів української писемності.

Другим етапом передбачено також здобуття шестикласниками знань про функційно-стилістичний потенціал прикметників: функціональні можливості повних і коротких форм; стилістичний ресурс простих і складених форм порівняння прикметників як синонімів; стилістичний потенціал паралельних форм присвійних прикметників; стильове використання прикметників із суфіксами оцінки; стилістичний ефект при вживанні відносних прикметників як якісних.

Під час засвоєння стилістичних функцій прикметників використовували аналітичні вправи за готовим текстом, що потребували від учнів зіставлення й

характеристики стилістичних особливостей прикметників у різних за стилем мовлення текстах.

У процесі з'ясування стилістичних функцій прикметників учні доходили висновку, що в науковому стилі вживається значна кількість складних прикметників (*природоохоронні, рекреаційні, культурно-освітні, науково-дослідні, загальнодержавного, історико-культурну*), оскільки вони дають змогу кондесовано висловити ознаку поняття. Стилiстично вагомий, виразний, очевидний ефект створюється вживанням прикметників як визначальної риси художнього стилю мовлення.

Запропоновані вправи сприяли виробленню в учнів умінь аналізувати прикметники, що відбивають загальний характер тексту певного стилю, добирати ілюстративний матеріал для аргументації власних висновків, а також розвивали навички стилістичної вправності. Уміння розпізнавати стилістичні можливості паралельних форм присвійних прикметників формувалися за допомогою прийому порівняння: учні зіставляли форми прикметників із співвідносними формами родового відмінка іменників (*дитячі книги – книги для дітей; золота монета – монета із золота*); співвідносні форми присвійних і відносних прикметників (*кам'яна стіна – стіна з каменю; батьків будинок – батьківська турбота*); прикметники з іменниками, що позначають якість, ознаку (*боязкий – боягузтво, хитрий – хитрун, хитрість*); прикметники й дієслова, що позначають якісну характеристику предмета в минулому часі (*почервонів – став червоним*) і обирали найбільш виразний частиномовний засіб для певної ситуації. Учні робили висновок, що синонімічні частини мови мають різні смислові відтінки, різне емоційне забарвлення, визначали стилістичну роль словотвірних засобів прикметників.

Завдання 30.

I. Послухайте уривок з твору А. Тесленка «Школяр». Назвіть слова зі зменшено-пестливими суфіксами, які почули в тексті, запишіть їх, виділіть суфікси. Яку функцію в тексті виконують слова зі зменшено-пестливими суфіксами?

Миколка, Прокопів хлопчик, такий школярик гарненький був: сумирненький, соромливенький, млявенький, як дівчинка. Та ще ж такий чорнобривенький, білолиценький, носок невеличкий, щічки круглесенькі, ще й чубок кучерями. Воно й училось нівроку йому. Страх яке до книжки було: чита, одно чита, а особливо як на урок загадають щось таке – чи про луку, чи про ліс... Ну й любило це! (А. Тесленко).

Під час виконання вправ звертали увагу учнів на звукові зміни, що відбуваються в процесі творення нових слів: чергування – село – сільський; рука – ручний; спрощення – проїзд – проїзний тощо. Складною для учнів виявилися теми «Зміни приголосних при творенні слів: іменників із суфіксом -ин(а) від прикметників на -ський, -цький; зміни приголосних у процесі творення прикметників на -ський, -цький та іменників на -тво, -цтво, -ство. Для цього було сплановано систему вправ задля повторення складних питань, наприклад: випишіть з тексту або доберіть самостійно до запропонованого слова форми або спільнокореневі слова; визначте корені, у яких відбуваються звукові зміни (чергування) тощо.

Такі вправи сприяли виробленню в учнів чуття мови, вимогливості до її правильного, мелодійного звучання; формували вміння й навичок розрізняти звукові зміни в новоутворених словах, замінювати форми слова, добирати споріднені слова з чергуванням приголосних звуків, дотримуючись милозвучності мови.

У процесі дослідного навчання звертали увагу учнів на способи творення всіх самостійних частин мови. Оскільки чинна програма не передбачає спеціальних тем, матеріал опрацьовували в контексті засвоєння орфографічних правил, наприклад:

Завдання 31.

I. Утворіть від займенників *хто, що, чия, скільки* за допомогою префіксів *казна-, хтозна-, будь-* і суфікса *-небудь* неозначені займенники.

II. Поясніть значення поданих фразеологізмів. Замініть виділені слова, на котрісь із утворених неозначених займенників.

Нічого гріха таїти, *нічого* не поробиши, *нічого* собі!, *нічого* сказати, *нічого* робити, *нікому* нема розбору.

III. Чи можлива така заміна й чи не порушено при цьому правила вживання фразеологізмів? Обґрунтуйте думку. Представники якої професії із задоволенням трансформують фразеологізми задля досягнення максимального ефекту зацікавлення аудиторії.

IV. Випишіть із журналістських текстів 3-4 речення із трансформованими фразеологізмами або авторськими новотворами. Укажіть спосіб творення, яким скористався журналіст. Як ви гадаєте задля якої мети виявив словотворчість?

Вивчаючи розділ «Прислівник», увагу учнів акцентували на творенні слів, що належать до незмінюваної частини мови, визначенні стилістичної ролі прислівників у реченні, тексті, що сприяють кращому засвоєнню морфологічних, синтаксичних та стилістичних ознак прислівника, правил написання. Наведемо приклади вправ, що були використані в експериментальних класах під час вивчення прислівника та способів його творення.

Завдання 32.

I. Прочитайте текст.

Прислівники... можна назвати «живими копалинами». Список прислівників повен уламків далекого минулого. Він нагадує ті кам'яні породи, у яких то повністю, то у вигляді шматочків збереглися від давніх епох закам'янілі останки давніх тварин і рослин (З підручника).

II. Як ви вважаєте, чому прислівники можна назвати «живими копалинами»?

III. Продовжіть текст 4–5 реченнями для аргументування відповіді.

Завдання 33.

I. Для поданих прислівників характерним є подвійний наголос. За допомогою словника наголосів або тлумачного словника з'ясуйте, у яких словах при зміні наголосу змінюється й лексичне значення. Уведіть ці прислівники в речення.

Байдуже, боляче, зараз, гаряче, глибоко, голіруч, задарма, у цілому, завжди, шкода, дочиста, вигідно.

II. Погрупуйте прислівники за способами творення:

- а) суфіксальний спосіб;
- б) префіксальний спосіб;
- в) префіксально-суфіксальний спосіб;
- г) злиття основ;
- д) перехід іншої частини мови в прислівник.

III. Складіть інтерв'ю (запитання й відповіді) з мовознавцем про красу й силу українського слова. У формулюванні запитань використовуйте прислівники із вправи. Визначте складники ситуації спілкування, стиль і жанр мовлення, тему й основну думку. Схарактеризуйте мотивованість прислівників різних способів творення.

Завдання 34.

I. Визначте, який прислівник у кожній групі слів є «зайвим». Свій вибір обґрунтуйте.

1. *Неуважно, спокійно, чудно, уночі, пронизано.*

2. *Щойно, навесні, день у день, тричі, надворі.*

3. *Угору, нашивидку, далеко, ліворуч, униз.*

4. *Спросоння, згарячу, по-дружньому, спересердя, знічев'я.*

II. З'ясуйте розряд за значенням «зайвих» прислівників, твірні основи для них.

III. Випишіть прислівники, утворені префіксальним способом, з'ясуйте співвідносність словотворчих префіксів з їхньою мотивованістю та встановіть загальні закономірності у такому творенні.

Завдання 35.

I. Розгляньте подану нижче таблицю. Розкажіть про способи творення прислівників, використовуючи приклади. Доповніть таблицю власними прикладами.

Способи творення прислівників	
префіксальний	багато – забагато, трохи – анітрохи, скільки – ніскільки
суфіксальний	ввічливий – ввічливо, добрий – добре, близько – близенько
префіксально-суфіксальний	турецький – по-турецьки, вечір – щовечора, молодий – змолоду
складання слів, однакових чи близьких за значенням	рано-вранці, тихо-тихо, тишком-нишком
злиття основ слів	по ліву руку – ліворуч, босими ногами – босоніж, на швидку руку – нашвидкуруч
перехід інших частин мови в прислівник	<i>Гаряче</i> серце (прикм. чол. роду), було <i>гаряче</i> (прал.)

Завдання 36.

I. Прочитайте подані прислівники. Яким способом вони утворені? Уведіть прислівники в речення.

Обабіч, тричі, по-християнськи, шкода, голіруч, тишком-нишком, весело, анітрохи.

II. Поставте наголос у словах.

III. Аргументовано підтвердіть / заперечте твердження мовознавців О. Важеніної, А. Рибальченко, що «прислівник – повноцінний учасник словотвору української мови».

Завдання 37.

I. Замініть подані словосполучення прислівниками-синонімами, поясніть написання їх.

Зробити на швидку руку, три рази, обличчям догори, дуже далеко, з усіх боків, обличчям донизу, як роблять українці, добре і швидко робити, кожного вечора, босими ногами, з обох боків.

Довідка: тричі, нашвидкуруч, босоніж, щовечора, вправно, горілиць, по-українськи, далеко-далеко, усебічно, обабіч, долілиць.

II. З двома-трьома прислівниками складіть речення.

III. Підготуйте текст аудіоролику на 1 хвилину, у якому креативно представте тлумачення й спосіб творення одного з таких слів.

В експериментальних класах були використані різні форми навчання: індивідуальна, парна, групова, фронтальна. Для індивідуальної форми навчання використовували дидактичні картки. Наприклад:

Картка 1

I. Доберіть до поданих слів спільнокореневі прислівники, поясніть спосіб творення їх. Запишіть прислівники, поясніть написання їх.

Весна, зустріч, швидкий, довгий, перше, молодий, день, приємний, гарячий.

II. На основі прислівників та слів, від яких вони утворені, укладіть пам'ятку-жарт для гарного настрою про весняні принади природи.

Картка 2

I. Спишіть речення, уставляючи пропущені літери й знімаючи ризики. Підкресліть прислівники, зробіть словотвірний аналіз.

1. Якщо людина попросить у тебе хліба, п..р..ламай свій шматок на/двоє, навіть якщо це в тебе оста..ій (З календаря). 2. За/молоду треба наб..ратися знань, щоб не пуста була твоя власна кр..ниця (І. Цюпа). 3. Якщо ви вдало виб..рете працю і вклад..те в неї всю свою душу, то щастя само вас знайде (К. Ушинський). 4. Торуй свій шлях – той, що твоїм назався, той, що обрав тебе на/віки вік (В. Стус).

II. Чи погоджуєтеся ви з позицією К. Ушинського (речення 3)? Наведіть не менше двох переконливих аргументів. Використайте прислівники, мотивовані іменниками, прикметниками, числівниками.

Картка 3

I. Спишіть, знімаючи скісну ризик.

Думати про здоров'я за/молоду, заступитися за/молоду людину, ліпити вареники в/ручну, покласти в /ручну машинку, прочитати в/друге, постукати в/друге вікно, перед/усім повторити матеріал, сказати перед/усім світом, подарувати світліну на/пам'ять про подорож, вивчити вірш на/пам'ять, чекай на/зустріч, на/зустріч здіймалися гори.

II. Підкресліть прислівники, визначте спосіб творення їх.

III. Виберіть омоніми, запишіть парами їх, порівняйте написання.

IV. Складіть міні-розповідь піднесено-урочистого звучання з позначеними темним шрифтом словосполученнями.

Учні з інтересом працювали парами, під час виконання завдань вони не тільки виконували їх, а й формулювали умови, оцінювали правильність виконання завдань, наприклад:

Робота парами. Учням пропонували:

Завдання 38.

I. Розрізніть прислівники на –е та однозначні з ними прикметники середнього роду: *добре (як?) проспівав, добре (яке?) яблуко; нижче (де?) написано – нижче (яке?) дерево.*

II. Поясніть способи творення прислівників.

Добре ← добрий

Красиво ← красивий

Творчо ← творчий

Набіло ← білий

III. Уведіть прислівники й твірні слова в речення, текст. Зробіть висновки про роль способів творення в словотвірній зв'язності тексту.

Завдання 39.

I. Прочитайте уривок з повісті Олександра Довженка «Зачарована Десна». Дайте оцінку вчинкові Сашка. Подискутуйте, чи можна якось виправдати поведінку хлопчика. Яку стилістичну роль у тексті відіграють дієслова та дієслівні форми?

Тікаючи од дідового реву, одного разу стрибнув я з-під порічок прямо в тютюн. Тютюн був високий і густий-прегустий.

Погулявши коло бджіл і наївшись огіркових пуп'янків, натрапив я на моркву. Більш за все чомусь любив я моркву. Вона росла в нас рівними кучерявими рядочками скрізь поміж огірків. Я оглянувся, чи не дивиться хто. Ніхто не дививсь. Навколо тільки дрімучий

тютюн, мак та кукурудзяні тополі й соняшники. Чисте полуденне небо, і тихо-тихо, немовби все заснуло. Одні тільки бджоли гудуть та десь з-за тютюну, від погребні, доносивсь дідів рик. Тут ми з Піратом і кинулись до моркви. Вириваю одну – мала. Гичка велика, а сама морквина дрібненька, біла і зовсім не солодка. Я за другу – це тонша. Третю – тонка. А моркви захотілось, аж тремчу весь! Перебрав я цілий ряд, та так і не знайшов ні одної. Оглянувсь – що робить? Тоді я посадив усю моркву назад: хай, думаю, доростає, – а сам подався далі шукати смачного (О. Довженко).

II. Визначте спосіб творення дієслів та дієслівних форм. Виконайте розбір за будовою одного дієслова та дієприслівника (за вибором).

Аналізуючи творчі роботи учнів експериментального класу, звертали увагу на те, якими словотвірними засобами учні користувалися для вираження змісту та відтворення образно-емоційного навантаження тексту. Такі завдання активізували продуктивну мовленнєву діяльність учнів, спонукали їх до осмислення взаємозв'язку між семантикою повнозначної частини мови, залежності її від складників слова, роллю в тексті та звуковим вираженням.

На третьому етапі – підсумково-рефлексійному – проведено моніторинг засвоєння учнями 8–9 класів мовних і мовленнєвих понять, рівня сформованості вмінь та навичок створювати й редагувати власні висловлення, удосконалювати набуті вміння і навички. На цьому етапі домінували методи словотвірного і комунікативного моделювання, дослідницький та інтерактивний (мікрофон, лінгвістична дуель, вирішення проблеми). Означені методи сприяли узагальненню й систематизації знань учнів зі словотвірної системи української мови, орфографії, а також удосконаленню надважливих умінь продукувати тексти з використанням різноманітного ресурсу словотвірних засобів української мови, пояснювати стилістичні функції словотвірних афіксів. Під час третього етапу використовували проблемні навчальні завдання, що стимулювали рефлексійне мислення учнів, активізували рефлексійно-критичну позицію.

Значне місце відводили дослідницьким завданням. Наприклад, восьмикласники, працюючи з текстом, у якому наявне слово *переосмислення*, підкреслювали його як підмет, коли їм пропонували визначити спосіб його творення, тоді в класі виникала дискусія: одні учні доводили, що слово утворилося від іменника *осмислення* префіксальним способом, інші

наполягали, що слово утворено від дієслова *переосмислити* суфіксальним способом. Відповіді учнів зараховували як позитивні за умови, якщо учень зумів обґрунтувати власну думку. Розв'язували завдання, використовуючи допоміжні засоби (підручник, словотворчий словник, інтернетні ресурси).

Після розв'язання проблемних завдань учням пропонували виконати вправи, як-от:

Завдання 40.

I. Поясніть, чому в тлумачних словниках похідні іменники типу *мандрування, маневрування, маринування* пояснюють через відповідні дієслова (*мандрувати,..*), типу *перехід, обхід, вибір, викуп, відлік* – через відповідні дієслова (*переходити,..*), типу *безбарвність, безболісність, безвинність* – через відповідні прикметники (*безбарвний,..*), прислівники типу *близько, близенько, добре, недобре* – через відповідні прикметники (*близький,..*), а значення слів *веснянка, веселун, гостряк, жертвовник, життєлюб* розкривають описово.

Завдання 41.

I. Прочитайте. Доберіть заголовок до тексту. Спишіть, орфографічно й пунктуаційно оформивши текст, розкрийте дужки, поясніть чергування у-в, і-й.

Я под..вився на клапт..к нічного неба що в..сів (в,у) п..рсп..ктиві між двома рядами кам..яниць (і,й) тоді враз ві..чув що (у,в)же почалася в..сна. Там на темно/з..леному шматі *світили* зорі. Але то були не/зв..чайні зорі що ними як пісками Сахари всипано протягом віків світову поезію то були в..сняні зорі. Від їх м..р..хтливого трохи вологого світла пахло в..сною. Не/смійтесь (й,і) зорі (й,і) гор..зонт (й,і) дал..чіль (і,й) навіть саме ж..ття (в,у)се може пахнути! (Б. Антоненко-Давидович).

II. Визначте стиль і тип тексту, обґрунтуйте свій вибір.

III. Визначте тему й основу думку тексту.

IV. Затранскрибуйте підкреслені слова.

V. Доберіть синоніми (по 2-3) до слів *кам'яниця* й *горизонт*.

VI. Доберіть низку складних прикметників-означень до слів *зорі, світло, життя* (по 3-4).

VII. Визначте способи творення повнозначних слів у тексті.

Комплексне використання означених вправ сприяло повторенню відомостей про твірне й похідне слово, способи словотворення в українській мові, водночас, забезпечило продуктивну роботу з тлумачним й орфографічним словниками.

Особливе місце на третьому етапі дослідного навчання посідав метод аналізу тексту (і його мовних засобів). Застосування цього методу сприяло реалізації методичної ідеї засвоєння мовленнєвознавчих понять учнями на засадах текстоцентричного підходу до навчання мови, демонструвало резервні можливості словотвірної системи мови у побудові тексту, посилювало

діапазон мовленнєвого розвитку учнів. Так, у 8 класі учням пропонували вправи:

Завдання 42.

I. Прочитайте уривок з вірша. Поясніть написання слів з *пів-*. Який настрій авторки поезії передають слова з цим префіксом? Відповідь аргументуйте.

*Роздвоєна душа – то тільки півзори,
То серед літа всі дерева голі,
То храм без світла і без олтарів...
То лиш півнеба для моєї долі...*

(О. Тебешевська)

II. Напишіть есе, продовживши тему поезії. Зробіть висновки про значеннєвий складник префікса *пів-* як значущої частини слова.

Під час вивчення словотвірної системи української мови у процесі дослідного навчання учні «розшифровували» зовнішню форму похідних слів (наприклад, «звільнення» чи «доповнення» словотвірних елементів від / до твірної основи, що виявляється по-різному в дитячій літературі, дитячому мовленні, поетичному мовленні, мові ЗМІ, текстах перекладених книг тощо), визначали їхній зміст у тексті, з'ясовували оригінальність / неоригінальність авторського задуму, втілення його за допомогою словотвірних засобів, зіставляли національний та етнічний ментальні чинники моделювання автором мовного образу світу. Наприклад, у дев'ятому класі учням було запропоновано таку вправу:

Завдання 43.

I. Послухайте вірш І. Драча, визначте стиль мовлення. Послухайте ще раз. Запишіть емоційно забарвлені слова. Назвіть з-поміж них авторські новотвори. Визначте спосіб творення їх. Як ви вважаєте, чи всі вони доречні в повсякденному мовленні?

Бабусенція

*Ой оце чудне дівчатонько, ой-я,
Щосуботоньки їде з містонька
До бабоньки, до бабусеньки, ой...
Одягає куфайчатко порване, ой-ой-осчки,
У бабцюлі, у бабусеньки, ой,
Взула старі чоботи-шкарбани.
Бабині чоботи-чоботищенки,
Наносить води повну балію –
Ще відро, ще відро, ще відеречко,
Та в баняки, банячища, ой,
Та любисток зімліє в горнятах,
Аж зімліє бабусина хата, ой-ой-ой,
Хата, хатуся, хатинонька,
Хатусенька, Хата Стріхівна, ой.*

Заворожи мені, бабченько, ой-я,
 Бабусенько, бабулиня, бабусенція.
 Ой, гаряча, ой бабулик, ой-ой-ой-єчки.
 Ляпотить, хлюпотить у ночвеньках
 Дівулиня, дівчина, дівогоренько,
 А бабуся так і вештається, ой-ой,
 А бабище все шупортається, ой-я,
 З кочергами, з банками, банячищами...
 Внучка, внученька, студентонька
 Спить у баби на рядниці
 Під кожухом, кожушиськом, кожушариськом
 На лежанці в цмоки цмокає, але оєчки.
 А дівуля, дівчинина, дівувальниця
 До кожуха, кожушеньки так і горнеться.
 А бабуся, бабулиня, бабусенція
 До дівчиська, дівчиниська так і тулиться –
 Сиротина ж, сиротуля, сиропташечка,
 Бабумамця, бабутатко, бабусонечко....

Добір вправ і завдань для експериментального навчання було спрямовано на ґрунтовне засвоєння учнями теоретичних аспектів словотвору, формування комплексних словотвірних умінь на основі виконання спеціальних завдань із домінуванням мовленнєвої практики. Для цього було запропоновано вправи, що містили спостереження учнів над застосуванням словотвірних засобів у творах майстрів слова, редагування речень і текстів, добір засобів, потрібних учнями у власній мовленнєвій практиці. Наприклад:

Завдання 44.

I. Послухайте текст. Які мовленнєві помилки ви помітили в ньому? Звірте із спроектованим на екрані, відредагуйте. Зробіть висновок щодо використання спільнокореневих слів і їхніх форм у тексті.

Хмаринка

Біла тендітна хмаринка легенько пливла собі по небу. Хмаринка аж сяяла від радості: їй вдалось покинути маленький ставок, де ця мала хмарка була звичайною водою. Хмаринці навіть не хотілося згадувати, яким сірим і буденним було її життя в ставку. Особливо в той час, коли ставочок покривався кригою. «Ні, туди я ніколи не повернуся! — затьято мовила хмарка. — Я тепер вічно житиму серед гордих зірок!»

Та раптом налетів вітер-пустун на беззахисну хмару, підняв її високо-високо і закрутив у шаленому танці. Хмарина від несподіванки аж побіліла, нахмурилась-нахмарилась. Зробилося хмароньці не по собі від такої безцеремонності. Хмарина образилась і гірко-гірко заплакала... (З учн. твору).

Завдання 45.

I. Прочитайте текст, визначте його стиль і головну думку. Випишіть із тексту спільнокореневі слова. Визначте спосіб творення похідних. Яка їхня роль у тексті?

В українській мові дуже багато зменшувально-пестливих слів. Вони – випробуваний засіб виразності й емоційного впливу. За допомогою суфіксів ми можемо утворювати численні синонімічні ряди, позначені нашими емоціями, нашим ставленням до предметів

навколо нас. Отож розпочнемо розмову про зменшувально-пестливі однокореневі слова – іменники.

Розпочнемо бесіду про найдорожче нашому серцю слово – матір. Від Шевченка українська поезія протягом віків співала і співає величальну пісню матері. Бо ж у матері втілюється уся краса світу, його сонячність, безмежність, життєдайність і незбагненність. Мати вчила і вчить нас. У кожної людини стоїть вона початком життєвого шляху, початком доброти і совісті. Перше слово людської чистоти, яке ми вимовляємо, – мати. Вона подарувала нам життя, навчила говорити і запалила у серці вічне світло пісні. Тому з образом матері пов'язано усе найдорожче нашій душі. Це рідний дім, яблуні і вишні у цвіту, журлива річечка, запашний луг – усе те, що зветься Батьківщиною. Народ опоетизував матір у словах мама, мамонька, мамочка, мамуня, мамуся, мамусечка, матінка, матіночка, матуся, матусечка... У цих словах бринить ніжний сум, наші святощі, вічність матері.

Кому невідомі слова А. Малишка «Рідна мати моя, ти ночей недоспала...». Або натхненні й всепроникні «Два кольори» Д. Павличка. А як поетично уславлюють і звеличують матір українські письменники (За І. Вихованцем).

II. Поясніть орфограми та пунктограми у тексті.

III. Напишіть твір-роздум «З образом матері пов'язано усе найдорожче у нашій душі».

IV. Підкресліть спільнокореневі слова, що їх використали в тексті. До однієї чи різних частин мови вони належать? За одним чи різними способами творення утворені? Зробіть висновки про роль, співвідношення, взаємозв'язки та взаємозумовленості у словотвірній системі мови.

Ефективними виявилися усі види вправ трикомпонентної системи (рецептивно-аналітичні, конструктивно-ситуаційні та продуктивно-творчі).

Дієвим засобом зорової наочності в освітньому процесі стали таблиці, схеми, ілюстрації, графіки, діаграми. За допомогою мовних таблиць організовано роботу зі збагачення словникового запасу учнів й формування в них орфографічної пильності.

Словотвір. Орфографія **Основні способи словотворення**

спосіб	як утворюється слово	приклади
префіксальний	за допомогою префіксів	<i>праліс ← ліс-</i>
суфіксальний	за допомогою суфіксів	<i>лісок ← ліс</i>
префіксально-суфіксальний	за допомогою префікса і суфікса	<i>підсніжник ← сніг-</i>
безафіксний	відкидання від твірного слова префіксів, суфіксів і закінчення	<i>перехід ← переходити</i>
складання основ (або слів)	поєднання двох і більше основ слова чи їх частин	<i>жовтогарячий ← жовтий, гарячий</i>
аббревіатури	з початкових складів або перших літер слів	<i>США ← Сполучені Штати Америки</i>
перехід слів з однієї частини мови в іншу	слово втрачає деякі граматичні ознаки певної частини мови	<i>молода – хто? (наречена); молода – яка? (жінка)</i>

У наведеній таблиці зафіксовано способи творення слів в українській мові. Така зорова опора не тільки репрезентувала навчальну інформацію, а й сприяла мимовільному запам'ятовуванню інформації про способи словотворення, що сприяло активізації пізнавальної діяльності учнів, розвитку їхнього логічного й абстрактного мислення. Мовленнєві таблиці містили конкретний мовний матеріал (слова, словоформи), який потрібно запам'ятати.

Наведемо приклад такої таблиці:

Пиши так!			
<i>Дев'ятисотий,</i>	<i>п'ятнадцятий,</i>	<i>п'ятсоттридцятитисячний,</i>	<i>шістдесятитисячний,</i>
<i>багатотисячний,</i>	<i>кількамільйонний,</i>	<i>п'ятисотий,</i>	<i>чотирьохтисячний,</i>
<i>п'ятимільйонний,</i>	<i>двохтисячний,</i>	<i>трьохмільярдний,</i>	<i>шеститисячний,</i>
<i>шістдесятип'ятимільйонний,</i>	<i>восьмимільярдний,</i>	<i>семимільйонний,</i>	<i>дванадцятимільйонний,</i>
<i>двадцятитисячний,</i>	<i>чотирьохсотий,</i>	<i>двохсотий,</i>	<i>двохмільярдний,</i>
<i>трьохсотий,</i>	<i>трьохтисячний,</i>	<i>кількасотий,</i>	<i>двохсоттисячний,</i>
<i>кількамільярдний,</i>	<i>восьмимільйонний,</i>	<i>семимільярдний</i>	

Отже, розроблена методика наскрізного навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів сприяла підвищенню в учнів інтересу до словотвірної системи української мови, формуванню навчально-дослідницьких умінь, належної теоретичної бази з розділу, розвитку мовної інтуїції, набуттю індивідуального мовленнєвого досвіду, а відтак, і розвитку їхнього мовлення.

5.3. Аналіз результатів експериментального навчання

Для перевірки ефективності методики наскрізного навчання СС української мови у взаємозв'язку з МР учнів 5–9 класів було проведено контрольний зріз. Завдання контрольного зрізу були аналогічними до тих, що виконували учні під час констатувального етапу педагогічного експерименту, й були спрямовані на визначення динаміки рівнів сформованості словотвірних умінь.

Зрізові роботи проводили в експериментальних і контрольних класах однієї паралелі задля порівняння результатів їх. Поточні зрізи проводили після вивчення розділів програми, контрольні – відповідно до складеного графіку. У контрольних класах вони передбачали виявлення рівнів сформованості словотвірних умінь за умови використання традиційних форм, методів і прийомів контролю, в експериментальних класах – з'ясування, як вплинула розроблена методика на процес формування словотвірних умінь. Покажемо таблицею графік контрольних зрізів.

Таблиця 5.2

Графік контрольних зрізів

<i>Класи</i>	<i>Етап</i>	<i>Кількість контрольних зрізів</i>
<i>5</i>	<i>увідно-мотиваційний</i>	на початку і в кінці навчального року
<i>6</i>	<i>узагальнювально-систематизувальний</i>	на початку і в кінці навчального року
<i>7</i>		на початку і в кінці навчального року
<i>8</i>	<i>підсумково-рефлексійний</i>	на початку і в кінці навчального року
<i>9</i>		на початку і в кінці навчального року

Для визначення ефективності розробленої методики до початку експериментального навчання в 5 класі було проведено діагностувальний зріз, що містив п'ять завдань, спрямованих на перевірку рівня сформованості мовних знань п'ятикласників після вивчення теми «Будова слова» в початкових класах (3 клас) та з'ясування вихідного рівня сформованості словотвірних умінь і навичок учнів.

Завдання 1. Прочитайте вірш. Випишіть із нього спільнокореневі слова. Яку роль вони виконують в тексті?

*Світлячка, що в травах мерехтів,
Обережно вніс я до світлиці.
Вимкнув світло, але він світиться
В кам'яному брані не хотів.
Я тоді надвір його узяв.
І стріпнулись криленята кволі,*

*І, відчувши, що ізнов на волі,
Світлячок од щастя засіяв
(М. Луків).*

Завдання 2.

I. Запишіть зашифровані слова. Який корінь об'єднує їх? Спробуйте «підставити» інший корінь, наприклад *доц, морж*. Зробіть висновки.

**овий, *овик, *ництво, *ок, пра*.*

II. Із записаних слів побудуйте зв'язну міні-розповідь, що ґрунтується на вигаданій історії чи справжній життєвій ситуації.

Завдання 3.

I. Поясніть, які додаткові значення вносять префікси до лексичного значення дієслова *йти*. З'ясуйте роль префіксів у творенні слів, що належать до різних частин мови.

Пере-, при-, піді-, за-, ви-, за-, обі-.

II. З'ясуйте, скільки значень слова *йти* фіксує 20-томний словник української мови (онлайн-версія: <http://services.ulif.org.ua>) /відповідь: 159/. Чи в кожному контексті до слова *йти* можна додати означені префікси? Зробіть висновки.

Завдання 4.

I. Прочитайте слова, позначте в них корені й суфікси. Поясніть відмінності в лексичному значенні слова. Які суфікси надають словам відтінку згрублості, а які – пестливості?

Вітер – вітерець – вітрище; вовк – вовчик – вовчище; пісня – пісенька – пісенний.

II. Складіть речення з кожним зі слів. Поміркуйте, як впливають на зміст висловлення слова, у яких вжито означені суфікси. Спрогнозуйте, як можна потлумачити внутрішній стан мовця, якщо в описові певної ситуації він використає всі слова із кожного (одного) ряду. Зробіть висновки про роль словотвірних засобів у розумінні чуттєвих уявлень і понять мовця про предмет мовлення.

Завдання 5.

I. Запишіть не менше 5 назв різних овочів і фруктів зі зменшувально-пестливими суфіксами. Складіть і запишіть три речення з дібраними словами. Поясніть, якого забарвлення надали ці слова реченням.

II. У багатьох мовах зменшувально-пестливі суфікси вживають лише стосовно до істот. Словам, що позначають предмети і явища, такі суфікси не властиві. Українська мова, одна з небагатьох, у якій навіть до запозичених слів додають зменшувально-пестливі суфікси: *флеш-пам'ять (пристрій) – флешка*, *смайл (посмішка) – смайлик*. Як ви гадаєте, чому? Чи відіграє в цьому якусь роль культура українського народу?

III. Напишіть твір-мініатюру на тему «Мова – дзеркало культури народу» й аргументуйте в ньому вашу відповідь.

Вивчення вихідного рівня сформованості словотвірних умінь і навичок виявило недостатню сформованість в учнів п'ятого класу вмій знаходити в слові всі його значущі частини й усвідомлювати функційну роль кожної з них; розрізняти форми одного і того ж слова та спільнокореневі слова; пояснювати спільне в значенні спільнокореневих слів, відтінок значення слова за

значенням префікса, суфікса; розуміти роль і принципи дії словотвірних засобів залежно від контексту, у якому вжито те чи те слово; розуміти чуттєві уявлення і поняття мовця про предмет мовлення на основі встановлення взаємозв'язку (формо- і словотвірного) між словами в реченні / тексті; значення словотвірних афіксів в контексті (контекстно-незалежних і контекстно-залежних); послуговуватися синонімічними афіксами з урахуванням структурно-семантичного контексту; використовувати словотвірні одиниці з метою досягнення певного стилістичного ефекту; об'єктивно і суб'єктивно аргументувати (під час міркування, доведення, судження, переконання). Якісні показники результатів виконання зрізових робіт наведено в таблиці.

Таблиця 5.3

***Вихідний рівень сформованості словотвірних умінь
учнів 5-х класів (%)***

<i>Рівні</i>				
<i>Класи</i>	<i>Високий</i>	<i>Достатній</i>	<i>Середній</i>	<i>Низький</i>
ЕК	1,5	30,8	64,5	3,2
КК	2	30	65	3

Як свідчать результати виконання контрольної роботи, учні експериментальних та контрольних класів мають приблизно однаковий рівень сформованості словотвірних умінь, що уможливило початок експерименту в однакових умовах.

Наступний контрольний зріз було проведено за результатами навчання в 5 класі. Метою першого контрольного зрізу було визначення рівня сформованості словотвірних умінь за визначеними критеріями – *когнітивно-нормативним, діяльнісно-нормативним, комунікативно-прагматичним*.

Завдання, що передбачало усвідомлення значення морфеми як мінімальної значущої частини слова, морфемну (морфемно-орфоепічну, морфемно-орфографічну) правильність оформлення висловлення з урахуванням чергування голосних і приголосних звуків при словотворенні і

словозміні; використання коренів слів, афіксів, словотвірних моделей з опертям на їхні значення; правильний добір, структурування і відтворення в мовленні значущих частин слова, відповідали *когнітивно-нормативному* критерію.

Відповідно до *діяльнісно-нормативного критерію* було дібрано завдання, що передбачало виокремлення у слові закінчення, кореня, префікса, суфікса та основи; розрізнення форми слова і спільнокореневих слів; визначення способів творення відомих слів, а також поетичних неологізмів.

Згідно з *комунікативно-прагматичним критерієм* було дібрано вправи, що передбачали кодування змісту висловлення, власних інтенцій з використанням словотвірних засобів, що мають прагматичний потенціал (під час говоріння, письма) в конкретних умовах комунікації.

Оскільки в п'ятому класі програмою не передбачено опанування словотвору, а виокремлено лише розділ «Будова слова. Орфографія», то навчання словотвору відбувалося практично (під час виконання вправ) задля підготовки учнів до подальшого ефективного засвоєння мовної теорії, а також повторення, поглиблення відомостей про словотвір, набутих учнями в початкових класах, важливе місце посідало розкриття взаємозв'язків між морфемікою, словотвором, орфографією, лексикологією. Як зазначено в п. 5.1, у п'ятому класі (перший етап експериментального навчання) відбувалося формування мотивації і свідомого прагнення до навчання української мови, актуалізація і коригування здобутих у початкових класах мовних і мовленнєвих знань, набутих умінь і навичок. З огляду на це контрольний зріз, проведений у 5 класі в кінці навчального року, містив здебільшого завдання, які мали перевірити засвоєння учнями означених зв'язків.

З огляду на вікові особливості учнів п'ятого класу й зміст навчального матеріалу, який вони опановували впродовж навчального року ми розробили шість завдань для проведення контрольного зрізу після першого – увідномотиваційного етапу – експериментального навчання. Завдання були спрямованими на перевірку сформованості в п'ятикласників низки умінь:

пояснювати спільне в значенні спільнокореневих слів, пояснювати відтінок значення слова за значенням афіксів, тлумачити значення похідних слів з прозорими відношеннями мотивації через твірне; відтворювати в мовленні твірні й похідні слова, що належать до різних частин мови, з точним віддзеркаленням їхнього номінативного і граматичного значення з урахуванням морфологічної структури й значення словотвірної моделі; й ін. (див. за критеріями табл. 3.2–3.5).

Завдання 1.

I. Поясніть значення слів:

Футболіст – той, хто грає ...; **директор** – той, хто; **рибалка** – той, хто ловить ...; **дизайнерка** – жінка, яка ...; **співак** – той, хто ...; **аптекарь** – той, хто працює....

II. Поміркуйте, чи можна від виділених темним курсивом слів утворити нові на позначення професії чи роду занять особи іншої статі. Запишіть, де можливо, слова парами, виділіть словотвірні суфікси.

III. Складіть діалог, у якому беруть участь чоловік і жінка й розповідають одне одному про професії, які мріяли обрати в дитинстві, та фах, за яким працюють тепер. Які словотвірні засоби у словах, що позначають назви професій, використали? Зробіть висновки.

Завдання 2.

I. З початкових класів ви знаєте, що основне значення слова закладено в корені, а додаткові смислові відтінки надають слову префікси й суфікси. Прочитайте речення й визначте, який додатковий смисловий відтінок надає слову префікс, указуючи на: 1) початок дії; 2) виконання дії через щось; 3) спрямованість дії зсередині; 4) спрямованість дії всередину; 5) спрямованість дії довкруг; 6) розподіл за частинами; 7) рух з різних боків до однієї точки:

1. *Їхали козаки довго: спочатку переїхали річку, тоді виїхали за ліс і поїхали гладенькою дорогою.*

2. *Вчора вийшов я в садок, обійшов навколо яблуні, зайшов за повітку.*

3. *Снігові замети в середмісті Києва розібрали швидко, сніг зібрали й завезли за місто.*

II. Поміркуйте, чи можна у кожній групі слова назвати спільнокореневими? Обґрунтуйте думку. Доберіть до цих слів споріднені з іншими префіксами. Яких відтінків надають слову префікси й суфікси, які ви дібрали? Зробіть висновки.

III. Доведіть чи спростуйте думку, що слова з одним коренем і різними префіксами, вжиті в кожному з вищенаведених речень, передають динаміку подій. Наведіть не менше двох переконливих аргументів.

Завдання 3.

I. Послухайте текст. Визначте слова з емоційно-експресивними суфіксами. Яке ставлення мовця передають суфікси?

У мене батечко – ясний місяченько,

У мене матінка – ясна зіронька,

У мене братик – ясне сонечко,

У мене сестриця – ясна звіздонька

(Нар. творчість).

II. Чи називаєте ви такими словами своїх рідних? А якими послуговуєтеся? У яких випадках? Напишіть невеликий текст про те, слова з якими емоційно-експресивними суфіксами ви використовуєте (не повторюючи тих, що є у вправі), коли говорите про рідних, чи звертаєтеся до них. Зробіть висновок про використання таких суфіксів у мовленні, зокрема й задля досягнення прагматичної (корисної) мети.

Завдання 4.

I. Префікси й суфікси як значущі частини слова відображають його ознаки та якості, вони, як і слова, можуть бути однозначними й багатозначними. Багатозначність префіксів і суфіксів виявляється в можливості їх виражати не одне, а кілька значень. Проілюструйте значення префікса *пере-* прикладами з правого стовпчика.

- | | |
|----------------------------------|-------------------|
| 1. Повна міра, надлишок. | А) переписати |
| 2. Поділ навпіл. | Б) перестрибнути |
| 3. Повторення дії. | В) переїхати |
| 4. Спрямованість дії через щось. | Г) пересолити |
| | Д) переробити |
| | Е) перепиляти |
| | Є) перерізати |
| | Ж) перестаратися |
| | З) перестрибнути. |

II. З'ясуйте значення слова «пере-пере-перепост». Воно не зафіксоване у словниках, а чи можемо здогадатися про його значення за значущими частинами слова? Порівняйте варіанти ваших відповідей.

III. Визначте у слові корінь. У різних словниках (тлумачний, іншомовних слів) зафіксовані різні значення. Порівняйте: «місце, пункт, з якого зручно стежити за ким-, чим-небудь або охороняти когось, щось»; «публікація певного повідомлення в межах одного ресурсу»; «префікс, що означає “щось, що було після чогось”». Чи впевнені ви, що визначили корінь правильно? Підтвердіть чи спростуйте твердження, що значення слова і його значущих частин (не словникове, а «живе») виявляється лише в контексті.

Завдання 5.

I. Прочитайте слова, поміркуйте, у яких потрібно вставити пропущену букву **е**, **и** або **і**.

Пр..красити, пр..краса, пр..красний, пр..широкий, пр..подобний, пр..звище, пр..міський, пр..рва, пр..бити, пр..булець, пр..стол, пр..морозити, пр..землений, пр..дорого, пр..звисько, пр..танцюувати, пр..солодкий.

II. У яких значущих частинах слова пропущені орфограми? Доведіть думку. Доведіть, що кожна значуща частина слова має значення. Яких значень надають словам вправи префікси?

III. Складіть текст-жарт (4–5 речень) про людину на прізвище Прибулець. Опишіть кумедні події, що трапилися в її житті, максимально використайте зазначені вище слова.

Завдання 6.

I. Опишіть будь-яку домашню тварину. Намагайтеся за допомогою слів зі суфіксами емоційної оцінки передати своє ставлення до неї.

Використовуючи, наприклад, слово «котисько», указати про якого kota йде мова – великого, товстого, злого, хитрого, шкідливого; «собацяга» – про злого собаку, великого, кудлатого, розумного.

II. Зробіть висновки про роль суфіксів у створенні емоційної оцінки та чуттєвих уявлень і понять мовця про предмет мовлення й контексту, у якому можна спостерігати їх.

Як засвідчують результати перевірки учнівських робіт контрольного зрізу, запропоновані вправи дали змогу з'ясувати рівні сформованості в п'ятикласників знань про структуру слова, семантичні особливості значущих частин слова, а також уміння дотримуватися орфографічних норм української літературної мови, розуміти / використовувати в мовленні слова з різними морфемами, ураховуючи смислові особливості останніх. Динаміку сформованості словотвірних умінь учнів п'ятого класу за результатами увідно-мотиваційного етапу покажемо за допомогою таблиці.

Таблиця 5.4

Динаміка рівнів сформованості словотвірних умінь учнів 5-х класів до і після експериментального навчання (%)

<i>Класи</i>	<i>До початку експерименту</i>	<i>Після експерименту</i>	<i>До початку експерименту</i>	<i>Після експерименту</i>	<i>До початку експерименту</i>	<i>Після експерименту</i>	<i>До початку експерименту</i>	<i>Після експерименту</i>
	<i>Високий рівень</i>		<i>Достатній рівень</i>		<i>Середній рівень</i>		<i>Низький рівень</i>	
<i>ЕК</i>	1,5	5,5	30,8	38,2	64,5	54,5	3,2	1,8
<i>КК</i>	2	4	30	33,5	65	60	3	2,5

Як бачимо з таблиці, на 4% збільшилася кількість учнів ЕК, які мають *високий* рівень сформованості словотвірних умінь, на 7,4% – кількість учнів, які мають *достатній* рівень сформованості словотвірних умінь, на 10% зменшилася кількість учнів, які мають *середній* рівень сформованості словотвірних умінь, низький – на 1,4%, тоді як в КК такої динаміки не спостерігаємо: різниця між кількістю учнів, які мають високий рівень сформованості словотвірних умінь, складає 2%, достатній рівень – 3,5%, середній – 5%, низький – 0,5%.

Оскільки в шостому класі учні ознайомлюються зі словотвором української мови задля з'ясування рівнів сформованості словотвірних умінь учнів 6 класів в аспекті розвитку їхнього мовлення було проведено діагностувальний зріз знань перед початком вивчення теми (див. п. 3.4.). Після опанування відомостей про способи словотворення в українській мові,

словотвірний ланцюжок, словотвірний розбір слова тощо теж було проведено зрізову контрольну роботу, завдання якої були подібними до запропонованих під час констатувального зрізу й теж містили 12 завдань.

Перші три завдання мали на меті на виявлення рівня сформованості знань про структуру слова, словотвірні одиниці української мови, способи словотворення.

Під час виконання **завдання 1** учні визначали в словах словотвірні засоби, позначали графічно значущі частини слова, пояснювали, якого значення вони надають словам, визначали спосіб словотворення, утворювали словосполучення, визначали процеси словозміни й словотворення, з'ясовували значення виділених слів, вводили його в контекст для наочного ілюстрування значення: *шкільний, школярка, лисичка, гіркуватий, лимонний, прикордонний, перехід, козацтво, колискова, Сумщина, дев'ятсот, зірвіголова, швидко, потихеньку, по-київськи, прохолодненько, метеослужба, МОН, МВФ, аеробус, метробус.*

Завдання 2 передбачало, зіставити пари слів, визначити кореневі морфеми, назвати причини їхніх звукових відмінностей, виділені пари слів ввести в контекст для того, щоб продемонструвати, що підкреслені слова можуть мати різні значення, а відтак, входити до інших словотвірних пар / рядів, а відповідно надалі поєднуватися / не поєднуватися з тими чи тими афіксами: *село – сільський; захід – заходити; женити – жонатий; пекти – печу; вухо – вушко; козак – козаче; нести – носити – ніс; сон – сну; везти – возити; дорогий – дорожчий; нога – ніжка – нозі – підніжжя; дорога – здорожений – на дорозі.*

Завдання 3 було спрямоване на відновлення учнями словотвірних пар, позначення твірних основ та словотвірних засобів у похідних словах, пояснення їхнього значення: ... → *зеленіти*; ... → *чесність*; ... → *вітання*; ... → *місцевий*; ... → *письменник*; ... → *переписати*; ... → *взуттєвий*; ... → *суkenка*; ... → *переказ*; ... → *холодно*; ... → *автовідповідач*; ... → *стрибок*.

Наступні шість завдань були скеровані на з'ясування рівня вмінь аналізувати структуру похідного слова, синтезувати значення похідного слова з опертям на його частини, утворювати слова за моделями, утворювати слова з опертям на словотвірною прогнозоване тлумачення.

У **завданні 4** учням було запропоновано визначити склад шести похідних слів, виокремити значущі частини їх: *приморський, прадід, потихеньку, учительська, густонаселений, винахід*.

У **завданні 5** необхідно було визначити твірну основу і словотворчий суфікс, схарактеризувати їх за належністю до тієї чи тієї частини мови, вжити описові конструкції, увести в контекст ті й ті, порівняти значення їх й зробити висновок про варіативність вживання їх з перевагою цілісних, нерозчленованих конструкцій, що можна пояснити прагненням мовця до стислості висловлення, яке сприяє вираженню узагальнення в мові: *вітчизняний, гіллястий, вояк, спритність, шістдесятник, коваленко, сестрин, ковалів, тонюсінький, жартувати, вільний, полтавський, двоїти, лежма, сміливець*.

Під час виконання **завдання 6** учні обґрунтовували відношення словотвірної похідності, описували явище, розповідати про події, використовуючи похідні слова як засіб підвищення інформаційної насиченості тексту: *ерудиція → ерудит, косити → косар, величати → величання, відсівати → відсів, рослина → рослинний, гарний → гарнесенький, тесляр → теслярувати, міцний → міцніти, здоровий → оздоровити, інакше → переінакшити, героїчний → героїчно, хвилина → щохвилини, четверо → вчетверо*.

У процесі виконання **завдання 7** учні записували прикметники у два стовпчики відповідно до правил написання, визначали спосіб творення їх, зіставляли стилістично нейтральні і стилістично марковані словотвірні засоби; визначали, у текстах яких стилів, типів і жанрів уживання таких слів буде доречним: *біл..сніжний, сніжн..білий, українськ..-англійський, одно..осібний*,

наук..фантастичний, лів..бережний, різн..колірний, фізик..математичний, легк..атлетичний, багат..врожаний, нов..річний, низьк..рослий.

У завданні 8 учні мали утворити нові слова (оказіоналізми) за такими словотвірними моделями: «іменник + іменник»; «іменник» + «прикметник»; «прикметник + іменник»; «прислівник + дієслово»; «іменник» + «дієслово», увести їх у контекст так, щоб інші могли потлумачити значення їх з опертям на значущі частини.

Завдання 9 передбачало добір похідних слів, що відповідають тлумаченням, які містять словотвірний компонент, утворювали слова шляхом морфонологічних, синтаксичних трансформацій, словотвірної компресії; вживали описові предикати, продукували текст за ключовими (спорідненими) словами, ілюстрацією: *як в англійців, за звичаєм англійців → ...; безвихідне становище → ...; учень старших класів → ...; який міститься, розташовується поблизу, біля, уздовж кордону → ...; працювати веслами → ...; час, період тривалістю триста років → ...*

Наступні завдання мали на меті виявлення рівнів сформованості словотвірних умінь учнів у різних видах мовленнєвої діяльності.

Завдання 10 було спрямоване на з'ясування рівнів сформованості вмінь учнів декодувати значення похідних слів з опертям на контекст. Учні мали прочитати текст й пояснити лексичне, словотвірне і текстотвірне значення слів, позначених курсивом:

Розчудесні місця на річці, на Сіверським Дінці...

Ви потихеньку пливете і милуєтеся чудесними краєвидами: *ліворуч* зеленіють *заливні* луки... і скільки пливете, весь час вітають вас своїм щебетом веселі *жовтобрюшки*, *канарейкові* трясогузочки, підпадьомкує на вашу честь перепел і *дерчить* деркач.

З *прибережного* пісочку зриваються *кулички*, а в затоці, *вкритій* лататтям та білими лілеями, мов *почесний вартовий*, вас зустрічає сіра чапля.

На *правому* високому березі в *кущах* ліщини розриваються солов'ї (За Остапом Вишнею).

Завдання 11 було скероване на з'ясування рівнів сформованості вмінь учнів уживати похідні слова в мовленні, описувати явище чи розповідати про

події, використовуючи похідні слова як засіб підвищення інформаційної насиченості тексту. Вони мали обирати слова з довідки й увести їх до тексту, поставивши в потрібній формі, доповнити текст чотирма реченнями, з похідними словами, які б продемонстрували настрій мовця, захоплення від чарівливості природних явищ.

Жайворонкові пісні

Цікаво, де живуть ... пісні? Жайворонкова пісня живе у ... степу, на ... роздоллі, й жайворонки ніколи не розлучається з нею. Жайворонки оберігає її від ... вітру, від студеної роси, оберігає від дощу, бо пісня – то найдорожче, що в нього є, то душа І, ще до сходу сонця пробудившись, жайворонки на прудких крилах підносить свою щирі пісню у блакитне ... небес. Бо живе на світі жайворонки заради своєї пісні. Якби не водилось жайворонків, то, мабуть, земля ніколи б не була така! (За Є. Гуцалом).

Довідка: жайворонковий, весняний, зелений, холодний, пташиний, привілля, прекрасний.

Завдання 12 передбачало з'ясування рівнів сформованості вмінь декодувати й кодувати інформацію, зокрема за допомогою словотвірних засобів, відповідно до комунікативної ситуації. Учні мали утворити пестливі й розмовні форми від власних імен *Варвара* та *Іван*, а також записати по кілька прізвищ, утворених від цих імен. У процесі виконання завдання учні повинні були зробити висновок про продуктивність суфіксів із зменшено-пестливим значенням та тих, що служать для утворення прізвищ.

Аналіз зрізових робіт засвідчив, що високого рівня сформованості словотвірних умінь досягли 12,5% шестикласників, достатнього – 38,8%; середнього – 48,4%; низького – 0,3%.

Як свідчать результати виконання завдань, найлегшими для учнів, як і під час констатувального зрізу, виявилися четверте завдання на виокремлення значущих частин слів, шосте завдання на тлумачення значень похідних слів з опертям на словотвірну мотивацію їх, одинадцяте завдання на самостійне утворення форм слів для зв'язку їх у словосполученні й реченні, з якими впоралося, відповідно, 91%, 89% і 96% учнів, та дванадцяте завдання, що передбачало творення прізвищ від власних назв та визначення способів творення їх.

Певні ускладнення виникли в учнів під час виконання завдань першого та другого завдань. Учні припустилися помилок у визначенні способів творення – 14%; у виокремленні значущих частин слова – 19%; у поясненні значення того чи того словотвірного засобу – 12%; (перше завдання), у визначенні кореневих морфем – 12%; у поясненні причин звукових відмінностей у коренях слів – 13% (друге завдання).

Найбільш складними виявилися:

– третє завдання на встановлення твірної основи для конкретного похідного слова: 27% зафіксованих помилок пов'язані з тим, що учні визначили твірною основу не найближчого, а початкового слова словотвірного ланцюжка;

– п'яте завдання, у якому необхідно було визначити твірну основу і словотворчий суфікс, схарактеризувати їх за належністю до тієї чи тієї частини мови: у словах *лежма*, *шістдесятник*, *двоїти* припустилися помилок 25%;

– сьоме завдання, у якому учням пропонувалося записати прикметники у два стовпчики відповідно до правил написання, визначити спосіб творення їх. Усі слова записали правильно 33% учнів, частково виконали завдання 32 % шестикласників;

– восьме завдання було спрямоване на утворення слів за пропонованими моделями: частково виконали завдання 37%;

– дев'яте завдання на добір похідних слів, які відповідають тлумаченням, що містять словотвірний компонент: припустилися помилок у словотворенні (наприклад, *покордонний* замість *прикордонний* 22%, *безвихіддя*, *безвиходь* 31% учнів);

– десяте завдання передбачало декодування значень похідних слів з опертям на контекст: пояснили лексичне, однак не зрозуміли словотвірного й текстотвірного значення 21%;

Зазначене вище свідчить, що, у порівнянні з рівнем сформованості словотвірних умінь учнів 6-х класів до експериментального навчання, після

намітилися позитивні зрушення в динаміці формування словотвірних умінь учнів: в ЕК на 10% зріс показник високого рівня, на 10,5% – достатнього рівня, на 19 % зменшився показник середнього рівня, на 1,5 % – низького рівня. Відомості про кількісні показники динаміки сформованості словотвірних умінь учнів шостих класів за результатами зрізової контрольної роботи наведено в таблиці 5.5.

Таблиця 5.5

Динаміка рівнів сформованості словотвірних умінь учнів 6-х класів до і після експериментального навчання (%)

<i>Класи</i>	<i>До початку експерименту</i>	<i>Після експерименту</i>	<i>До початку експерименту</i>	<i>Після експерименту</i>	<i>До початку експерименту</i>	<i>Після експерименту</i>	<i>До початку експерименту</i>	<i>Після експерименту</i>
	<i>Високий рівень</i>		<i>Достатній рівень</i>		<i>Середній рівень</i>		<i>Низький рівень</i>	
<i>ЕК</i>	2,5	12,5	28,3	38,8	67,4	48,4	1,8	0,3
<i>КК</i>	2,5	7	29	34	66,7	58	1,8	1

Оскільки другий етап експериментального навчання охоплює два роки (6–7 класи) у кінці 7 класу було проведено наступний контрольний зріз, що уможливив визначення динаміки сформованості словотвірних умінь учнів з позицій мовленнєвого розвитку. Завдання контрольного зрізу передбачали моніторинг якості здобутих знань учнів про творення складноскорочених слів, правопис складних слів разом і через дефіс, написання слів з *niv-*; правопис складноскорочених слів, творення самостійних і службових частин мови, а також визначення рівня сформованості низки словотвірних умінь, пов'язаних зі з'ясуванням співвідношення твірного й похідного слів, визначення способу творення похідних слів, правильним та комунікативно доцільним використанням означених слів у власних висловленнях різної жанрово-стильової належності, розуміти чуттєві уявлення і поняття мовця про предмет мовлення на основі встановлення взаємозв'язку (формо- і словотвірного) між словами в реченні / тексті, структурувати й відтворювати в мовленні слова в реченні / тексті у взаємозв'язку (формо- і словотвірному) відповідно до власних чуттєвих уявлень і понять про предмет мовлення.

Наведемо завдання, запропоновані для контрольного зрізу після завершення основного етапу (кінець навчального року, 7 клас).

Завдання 1.

I. Прочитайте текст. Придумайте заголовок, співвідносний з темою. Випишіть прислівники разом зі словами, яких вони стосуються. Визначте спосіб їхнього творення та синтаксичну роль.

Формула ввічливості для тих, хто хоче стати *по/справжньому* вихованою й культурною людиною, має такий самий вигляд, як у підручнику математики: Д х П + ЗПП = КП, тобто Доброзичливість, помножена на Повагу, плюс Знання Правил Поведінки дають у результаті Культуру Поведінки.

Оволодівши цією формулою, можеш сміливо вирушати в *життєву* подорож, і твої взаємини з людьми складатимуться *як/най/краще*.

А на допомогу пропоную тобі хитрий прийом, який діє *без/відмовно*. У тебе, мабуть, є хтось із знайомих, чиєю думкою ти дорожиш і на кого хочеш справити позитивне враження. Уяви собі, що ця людина завжди перебуває десь *не/подалік* і постійно спостерігає за тобою.

Так власна уява допоможе тобі побачити себе *з/боку*. Мине ще якийсь час, і ти відчуєш, що гарні манери стали звичкою і внутрішньою потребою.

А. Єланська

Завдання 2.

I. Прочитайте текст. Придумайте заголовок. Чи погоджуєтесь з такими правилами виховання і чому? (*Стратегія «Займи позицію»*)

В українських родинах існували суворі правила виховання дітей. Якщо дитина зламала гілку куща чи дерева, батьки частували нею, поки на тілі не/ламалась, бо гілка теж хотіла *жити*. Якщо дитина мала старшу людину не пр..вітавшись, то лягала спати без в..чері. Каралися бр..хливість, злодійство. Бр..хливим дітям кололи голкою язика. А якщо ж узяв без дозволу чужу річ – потовчуть пальчики обухом сокири. Перед в..черею д..тина тр..мала звіт перед батьками за все те добро, що вона зробила за день, і чи не прогнівила, бува, Бога. Бо казали, що Бог через не/добрих дітей може *покарати* тата й маму (*Г. Маковій*).

II. Спишіть, уставляючи, де потрібно, пропущені букви та знімаючи ризик.

III. Знайдіть у тексті дієслово, в корені якого може відбуватися чергування голосних; доберіть до нього спільнокореневі слова, підкресліть орфограми.

IV. Від слів *жити*, *покарати* утворіть усі можливі дієслівні форми. Які способи словотвору використовуєте.

Завдання 3.

I. Прочитайте поезію. Які почуття вона у вас викликає? Спишіть першу строфу, знімаючи ризик та розставляючи розділові знаки. Прокоментуйте написання *не* з дієприкметниками та пунктограми.

Радуйся ниво моя не/полита
Стронцієм білим і жар-сльозою,
Радуйся ниво моя не/покрита
Чорною атомною грозою.
Радуйся, ниво моя, у соках,
У *семицвіттях*, у сизих птицях,
Наче *посестра* хмар високих,
Хліба теплого *скарбівниця*.

(А. Малишко)

II. Виконайте словотвірний аналіз виділених слів. Поміркуйте, якими способами словотвору утворені авторські неологізми? Яка їхня роль у тексті?

III. Побудуйте текст із трьох речень, уведіть в їх контекст неологізми А. Малишка, або власні. Обґрунтуйте доречність / недоречність функціонування таких слів в поетичних текстах.

Завдання 4.

I. Прочитайте поезію. Спишіть, розставляючи розділові знаки. Письмово зробіть словотвірний, морфемний та морфологічний аналіз позначеного темним курсивом слова.

Цей день,
Спітнілий від спеки,
 Заховався у затінок
 І заснув.
 Півень розбудив його
 На світанні,
 Коли позасинали зорі.

(В. Гросевич)

II. Пригадайте, за яким правилом перевіряється написання літери *e* у слові *півень*. Наведіть аналогічні приклади. Поясніть умови чергування голосних при словозміні.

III. За граматичним словником української мови (словозміна) з'ясуйте відмінкову парадигму слів *півень*, *спітнілий*. Зробіть висновки.

Завдання 5.

I. Прочитайте текст, визначте його основну думку. Правильно запишіть підкреслені слова; визначте, до якої частини мови вони належать.

II. Виконайте словотвірний та морфологічний аналіз слова *оздобл..ний*.

III. Перепишіть позначений курсивом фрагмент, розставляючи розділові знаки.

IV. Випишіть дієслова, утворіть від них дієприкметники та дієприслівники, укажіть спосіб творення.

Український рушник... Оздобл..ний квітками, зірками, птахами... Скільки він промовляє серцю кожного з нас! Згадаймо Ганну з повісті «Дві московки» І. Нечуя-Левицького. Через не/статки (з, с)продала вона все, що було зайве в скрині. Нічого їй так не було жаль, як тих рушників. Пов..ймала зі скрині, розіслала по всьому столі, розвішала на образах, на стінах, щоб хоча надивитися: «Рушнички ви мої повишивані! Чи я вас не вбілила, що обдарила вами свою долю й долю, своє щастя й бе..талання! Я вас пряла, ночей не/досипала, білила вас в з..леному лузі під ч..рвоною калиною; вимочувала вас, як соловейко почав щ..б..тати. Давала я вас милому, а, знать, моя доля тоді між старостами стояла! *Рушнички ви мої шовком переткані З вами я ждала свого милого розст..ляла вас при повному місяці щоб мій милий був гарний як місяць на небі щоб життя моє було ясне як ясні зорі. Не продам я вас з/роду/віку!.. Не продам!».*

V. Складіть короткий твір-розповідь «Обереги-реліквії у моїй родині».

Завдання 6.

I. Спишіть текст, вставляючи пропущені орфограми та розділові знаки. Усно поясніть вживання розділових знаків в останньому реченні. Чи знаєте ви значення позначених темним курсивом слів? А чи можете здогадатися про нього? За якими ознаками? Доведіть своє твердження. Виконайте словотвірний розбір позначених темним курсивом слів.

Хата без рушників, кажуть в народі, що родина без дітей. Своім б..гатим малюнком рушник надає оселі зат..шності та урочистості, а найперше – національного характ..ру.

Раніш до кожного св.ята особливо в..ликого ткали спеціальні рушники тому звичайно вони приб..рали і певні назви «журавліні» «лиштв..яні» «шиті» «кумачеві» «коропова луска»..

Яких тільки різновидів рушників не було: **ут...рач** (для рук і обли...я); **стирник** (для посуду, стола, лави); **покутник** (для обвішування стін, ікон, фотографій); пл...човий (для пов'язування сватів); подарунковий, обрядовий...

II. Складіть твір «Що б я розповів іноземцям про українські символи-обереги», використовуючи слова на позначення назв рушників.

Завдання 7.

I. Прочитайте висловлення. Визначте речення, у якому міститься головна думка. Проведіть аналогії з життям людини.

II. Спишіть, знімаючи ризик. Поясніть орфограми та пунктограми.

III. Установіть відповідність між словами та частинами мови:

1) тривожно; 2) її; 3) ячить; 4) од; 5) налите; 6) що;

а) іменник; б) прислівник; в) дієслово; г) сполучник;

г) займенник; е) прийменник; є) дієприкметник; ж) прикметник.

Самотній лебідь плаває по плесу по/під густою сіною іржавого очерету, він все кричить, тривожно витягує довгу шию і вдивляється в сіро/жовтий морок, що панує в/глибині очеретяних нетрів. Може, й правдиві байки про лебедину вірність? Погинула в очереті подруга – лисиця її вистежила чи орел ударив з/високості, – а лебідь не/вірить у її смерть – **ячить**, виглядає. **Його серце розривається од тужних лебединих погуків із/під/хмар'я, легке й гаряче, налите спокон/вічним жаром далеких країв, воно поривається в небо, до зраї, але, обезкровлене втратою, падає в очерети.** Лебідь без кохання злетіти не/може (Ю. Мушкетик).

IV. Знайдіть у тексті спільнокореневі слова, зробіть висновок про роль їх у забезпеченні словотвірної зв'язності тексту.

Завдання 8. I. Розв'яжіть словотвірні рівняння.

Переписати : *писати* = *перекинути* : ?

Лисеня : *лис* = *кошеня* : ?

Сіруватий : *сірий* = ? : *синій*

Квакати : *ква* = ? : *ойкати*.

II. Як ви знайшли вирішення? Зробіть висновки.

III. Проілюструйте прикладами й поясніть роль спільнокореневих слів у забезпеченні словотвірної зв'язності тексту, увівши пари слів після знака «=» в речення, текст.

Завдання 9. Уявіть, що ви член МАН, вас запросили на всеукраїнський конкурс, де зібралися учасники з різних міст України: *Київ, Біла Церква, Житомир, Рівне, Тернопіль, Вінниця, Львів, Луцьк, Ужгород, Мукачеве, Полтава, Черкаси, Бердянськ, Дніпро, Сіверськодоонецьк, Краматорськ, Лисичанськ, Харків, Мерефа, Кропивницький, Миколаїв, Одеса, Херсон.* Напишіть звіт про конкурс, увівши до тексту назви мешканців цих міст.

Завдання 10. Використовуючи складні слова, розкажіть, як людині допомагає полегшити життя побутова техніка.

Кількісні показники динаміки сформованості словотвірних умінь учнів сьомих класів засвідчують позитивну динаміку сформованості словотвірних

умінь учнів у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів. Найлегшим для семикласників виявилися перше-третє завдання, які учні виконали швидко і 65% правильно. 35% учнів виконали завдання частково.

Викликало утруднення в учнів виконання четвертого завдання: лише 11% виконали це завдання правильно, 29 % не змогли зробити пояснити умови чергування голосних при словозміні, 35% правильно виконали словотвірний і морфемний, але припустилися помилок в морфологічному аналізові, інші виконали завдання частково 75%.

У процесі виконання п'ятого завдання не всі учні ЕК правильно записали слова: правильно виконали завдання лише 9% учнів (у КК – 5%). У переважній більшості робіт ЕК (70%) наявні орфографічні помилки, у КК (77%); до того ж 76% учнів ЕК помилилися у визначенні способів творення дієприкметників і дієприслівників (у КК 82%), 55% учнів ЕК правильно зробили словотвірний аналіз слова, однак третина з них припустилися помилок у морфологічному, у КК цей показник дещо нижчий: 40%.

Більша частина учнів ЕК (67%) упоралися з шостим завданням. У 33% робіт наявні 1-3 помилки: 12% – 1 помилка, 9% – 2 помилки, 12% – 3 помилки. В КК цей показник складає 50%.

Цікавим для учнів виявилось сьоме завдання, усі учні ЕК правильно установили відповідність між словами та частинами мови, 77% правильно визначили спосіб творення їх, однак 32% учнів відчували труднощі під час визначення ролі спільнокореневих слів у забезпеченні словотвірної зв'язності тексту. У КК 60% учнів правильно визначили спосіб творення слів, однак 50% не змогли чітко визначити роль спільнокореневих слів у забезпеченні словотвірної зв'язності тексту.

Виконання восьмого завдання склало певні труднощі, оскільки його умова виявилася дещо незвичною для учнів. Після того, як учителі порекомендували уважно прочитати умову завдання, 68% учнів ЕК упоралися із завданням, водночас як у контрольних кількості учнів, які виконали завдання, становила 55%.

Певні ускладнення відчували учні під час виконання дев'ятого завдання: вони швидко утворили такі слова, як *кияни, білоцерківці, вінничани, львів'яни, бердянці, харків'яни, одесити, херсонці*. Найскладніше було їм утворити назви мешканців міст *Луцьк, Сіверськодоонецьк, Краматорськ, Мерефа, Кропивницький*. Загалом правильно завдання не виконав ніхто.

У процесі виконання десятого завдання учні розповідали, як людині допомагає полегшити життя побутова техніка, використовуючи такі складні слова, як *пилосос, кавоварка, м'ясорубка, робототехніка* та ін. Загалом правильно виконали завдання всі.

Результати виконання завдань зрізового зрізу представлено в таблиці

Таблиця 5.6

**Динаміка рівнів сформованості словотвірних умінь учнів
7-х класів до і після експериментального навчання (%)**

Класи	До початку експерименту	Після експерименту	До початку експерименту	Після експерименту	До початку експерименту	Після експерименту	До початку експерименту	Після експерименту
	Високий рівень		Достатній рівень		Середній рівень		Низький рівень	
ЕК	6,5	9,5	33	39,5	68,4	49	2	0
КК	4,5	5,5	29	31	68,4	55	4,5	4

Наступний контрольний зріз було проведено в кінці навчального року у восьмому класі. Під час цього етапу домінувало розкриття зв'язків словотвору з синтаксисом, стилістичними ресурсами одиниць словотвірного рівня мовної системи та їхніх виражальних засобів. Наведемо завдання контрольного зрізу.

Завдання 1.

I. Послухайте поезію. Визначте настрій ліричного героя. Назвіть художні засоби. Яка роль інверсії у вірші?

II. Попрацюйте з текстом, спроектованим на екрані. Підкреслені слова розберіть за будовою, доберіть до них спільнокореневі. Простежте за зміною значення / відтінків значення слів. Зробіть висновки.

Небо скуйовджене і розколисане

Дрантя спустило на темні бори.

Сонного місяця сива лисина

Полум'ям сизим горить.

В. Симоненко

III. Складіть твір-мініатюру, почавши його одним із речень пропонуваної строфи. Зі свого тексту випишіть три словосполучення з різними видами зв'язку між головним та залежним словом (узгодження, керування, прилягання). За допомогою яких значущих

частин слова поєднуються граматично слова в словосполученні, реченні? Проілюструйте відповідь прикладами. Як називається таке мовне явище – словозміна чи словотворення? Доведіть думку.

Завдання 2.

I. Прочитайте поезію. Визначте головну думку. Знайдіть вставні слова, поясніть розділові знаки при них.

II. Випишіть із вірша іменники III відміни, поставте їх в орудному відмінку, поясніть орфограми; доберіть по три аналогічні приклади. Перевірте себе, скориставшись граматичним онлайн словником української мови (словозміна). З'ясуйте за словником відмінкову парадигму таких іменників.

III. Прокоментуйте написання підкресленої сполуки. Укажіть спосіб її творення. Відповідь обґрунтуйте.

IV. Наведіть приклади слів, утворених таким способом творення. Замініть їх описовими конструкціями. Складіть невеликий роздум «У чому я бачу сенс свого життя», уживаючи вставні слова. Уведіть у текст роздуму спочатку варіант нерозчленованих конструкцій, а потім описових. Уживання яких створює ефект перенасиченості тексту? Зробіть висновки про роль способів словотворення у створенні «стислого» висловлення.

Благословенна щедрість! Все від неї,
Від щедрості думок, сердець і рук.
Краса сповита матір'ю-землею
Від щедрості страждань її і мук.
 І ми народжені од щедрості любові,
 Нас годувала щедрість матерів.
 Ми теж її вихлюпувать готові
 Із душ своїх, мов рибу з ятерів.
І все ж прожити, певне, так годиться,
Щоб старість не промовила, бува:
– Ти був, козаче, щедрим на дурниці
І на красиві та пусті слова!..

(В. Симоненко)

Завдання 3.

I. Перепишіть речення, визначте їхній вид за будовою. Підкресліть авторські неологізми. Утворіть і подайте в дужках аналогічні приклади словотвірної моделі, поясніть спосіб творення їх. Зробіть висновки.

З р а з о к. І молитва його про вічнеє кохання Іде навек до молодих сердець (О. Катенко). Молитва – словотвірна модель: дієслівна твірна основа + непродуктивний суфікс -б– – косьба, молотьба, просьба.

1. У присмеркові доброї дібровості Пшеничний присмак скошеного дня. На крутосхилах срібної дібровості Сідлає вічність чорного коня (Л. Костенко). 2. Забілила сніговиця білий світ, На розкошланих деревах – снігоцвіт (В. Соколов). 3. Осінь. Просинь. Нив хлюпотінь. Місяць вересень. Місяць – росень. Журавлів молодих голосінь. 4. Що вдіяти з цим лихом можу? Ступив на землю терикон. Його і трави не вельможать, Не зомліва солодкий сон. 5. У ніч сумну У ясень ясновиду Колишетесь зітхання із хмарин (З тв. Г. Гайворонської). 6. Настала ніч по легкошумнім дні. 7. Слова тут бистрі, як рефрени Дотепословця Беранже... 8. Щось інше сталося на чоловічій лаві: Боронці Сокола уже не раді й страві... 9. – Ну, цікавитись – кожного право, І декларації прав Тут не треба. Тільки ж, о виучню Феба, Цікавості мало Там, де пал, Де борня за нове будування (З тв. М. Рильського).

Завдання 4.

I. Прочитайте слова. Поясніть, що вони означають. Побудуйте уявний діалог з перехожим, який попросив вас зорієнтувати його на місцевості й підказати дорогу до... (10 реплік). Поміркуйте, яких змін потребує слово, вжите у висловленні? Обґрунтуйте вибір обраної словоформи, дотримуйтеся правил мовленнєвого етикету та стилістично виправданого вживання складноскорочених слів.

Академмістечко, дитсадок, спецкор, ОСББ, держфонд, лісгосп, ЦВК, Кабмін, ВР України, НАН України, військкомат, профспілка.

II. Поміркуйте, якими членами речення можуть бути складноскорочені слова. Аргументуйте відповідь.

Завдання 5.

I. Запишіть під диктовку. Правильність написання звірте за спроектованим на дошку взірцем. Прокоментуйте розділові знаки.

Справді, тут, між луками й полями, лежав забутий шматок історії. А творці її сіяли жито, пшеницю, *пасічникували, чинбарили і нічутінку* не журилися, що про них ніхто й словом не обмовився. А треба ж! І в Богданових грудях тривожно й радісно забриніла жага доброго слова.

Шевченко поставив біля них, рабів німих, своє безсмертне слово. А тут хоч би просте поставити біля безсмертних, і біля цього колоритного *руданя*, що, *закасавши* холоші, саме почав напувати коней. Вода окреслила його постать і погасила на голові вогонь, що, може, теж вихопився з історичних пожарищ давнини...

З садів і соняшників вигулькнуло село. Богдан ніде не бачив стільки соняшників і чорнобривців. І хати, і вулиці тут були підкреслено охайні, і майже біля кожної оселі серпень підняв над землею вибухи цвіту (М. Стельмах)

II. Від слів *Богдан, Шевченко, рудань* утворіть присвійні прикметники. Пригадайте, за допомогою яких способів словотвору утворюються пасивні прикметники?

III. Поясніть значення позначених курсивом слів (якщо треба, скористайтесь тлумачним словником). Якщо слово в словникові не зафіксоване, з опертям на які значущі частини слова можемо здогадатися про його значення. Спрогнозуйте значення позначених курсивом слів.

IV. Розкажіть, що вам відомо про українські ремесла. Запишіть п'ять речень на цю тему, вживаючи як відокремлені члени позначені курсивом слова.

Завдання 6. Від слів *природа, краса, великий, відповідальність, вода, господарство, дорогий, дослід, земля, народ, гори* утворіть нові слова різними способами. Як називають такі слова? Уведіть створені вами слова в есе з теми «Найголовніший обов'язок людини – берегти природу». Якими членами речення є утворені вами слова? Зробіть висновок про роль спільнокореневих слів і форм слова у створенні зв'язності тексту.

Завдання 7. За допомогою яких звертань можна передати більш ніжне й ласкаве ставлення до адресата мовлення? Складіть і запишіть вітальну листівку до рідної людини, використавши 2–3 речення з такими звертаннями. Пригадайте правила творення кличного відмінка імен та імен по батькові. Поясніть роль словотвірних засобів у цих процесах.

Як засвідчують результати виконання зрізової контрольної роботи, найважчим для учнів виявилось четверте завдання, оскільки правильно змогли його виконати 26% учнів ЕК і 18% учнів КК. Більшість учнів упоралися із запропонованими завданнями, хоча припустилися під час виконання їх

помилки (від 1 до 5 в кожному завданні). Виконуючи третє завдання, учні не змогли пояснити, що означають аббревіатури ОСББ (об'єднання співвласників багатоквартирного будинку), НАН України (Національна академія наук України), увести їх до реплік діалогу, правильно узгоджуючи з іншими словами в контексті.

Таблиця 5.7

Динаміка рівнів сформованості словотвірних умінь учнів 8-х класів до і після експериментального навчання (%)

Класи	До початку експерименту	Після експерименту	До початку експерименту	Після експерименту	До початку експерименту	Після експерименту	До початку експерименту	Після експерименту
	Високий рівень		Достатній рівень		Середній рівень		Низький рівень	
ЕК	4	11,5	32	42	60,2	45	3,8	1,5
КК	4,5	7,5	32	37	59,6	52,3	3,9	3,2

Як бачимо з таблиці, кількісні показники динаміки сформованості словотвірних умінь учнів восьми експериментальних класів засвідчують позитивну динаміку сформованості словотвірних умінь учнів у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком, що підтверджує ефективність запропонованої методики наскрізного навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів

Зрізові роботи для учнів 9-х класів, як і під час констатувального зрізу, також містили 12 завдань (Додаток Б).

Перші три були скеровані на виявлення рівня сформованості вмінь учнів визначати структуру слова, способи словотворення, усвідомлювати значення словотвірних одиниць української мови, стилістичні функції їх.

Наступні чотири завдання були скеровані на з'ясування рівня вмінь аналізувати структуру похідного слова, синтезувати значення похідного слова з опертям на його частини й контекст, усуваючи недоліки у будові їх, а також у стилістичному використанні словотвірних засобів.

Завдання 8–12 були спрямовані на виявлення рівнів сформованості умінь учнів декодувати й кодувати інформацію з опертям на словотвірні норми, послуговуватися ними (нормами) у власній мовленнєвої діяльності.

Результати виконання завдань після підсумково-рефлексійного етапу експерименту наведемо в таблиці.

Таблиця 5.8

***Динаміка рівнів сформованості словотвірних умінь учнів
9-х класів до і після експериментального навчання (%)***

<i>Класи</i>	<i>До початку експерименту</i>	<i>Після експерименту</i>	<i>До початку експерименту</i>	<i>Після експерименту</i>	<i>До початку експерименту</i>	<i>Після експерименту</i>	<i>До початку експерименту</i>	<i>Після експерименту</i>
	<i>Високий рівень</i>		<i>Достатній рівень</i>		<i>Середній рівень</i>		<i>Низький рівень</i>	
<i>ЕК</i>	1,3	15,3	24,1	36,9	71,2	46,4	3,4	1,4
<i>КК</i>	1,3	6,7	24,1	30	71,2	60,3	3,4	3

Результати формувального етапу експерименту підтвердили ефективність запропонованої методики наскрізного навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів, оскільки поступово збільшувалася кількість учнів, які мають високий рівень сформованості комплексних словотвірних умінь.

Уже за результатами увідно-мотиваційного етапу намітилися позитивні зрушення в рівнях сформованості словотвірних умінь учнів: в учнів ЕК на 14% збільшилася кількість учнів, які мають високий рівень сформованості словотвірних умінь; на 12,8% кількість учнів, які мають достатній рівень сформованості словотвірних умінь, тоді як в КК такої динаміки не спостерігалось.

Упродовж кожного з етапів відбулися істотні зміни в рівнях сформованості словотвірних умінь учнів ЕК. В ЕК значно зросла кількість учнів, які мають високий рівень сформованості словотвірних умінь: під час діагностувального зрізу в 5-х класах виявлено їх 1,5%, після увідно-мотиваційного етапу кількість учнів, які мають високий рівень сформованості словотвірних умінь, зросла до 5,5%, після узагальнювально-

систематизувального – в 6-х класах до 12,5%, в 7-х класах – до 10,5%; після підсумково-рефлексійного досягла – у 8-х класах 11,5%, у 9-х класах – 15,3% (+14%). У контрольних класах спостерігаємо таку динаміку: за результатами діагностувального зрізу в 5-х класах учнів, які мають високий рівень сформованості словотвірних умінь, виявлено 2%, після увідно-мотиваційного етапу кількість їх збільшилася до 4%; після узагальнювально-систематизувального етапу кількість учнів, які мають високий рівень сформованості словотвірних умінь, зросла в 6-х класах до 7%, в 7-х класах до 6,5%; після підсумково-рефлексійного – у 8-х класах до 7,5%, у 9-х класах – до 6,7% (+5,4%).

Кількість учнів ЕК, які мають достатній рівень сформованості словотвірних умінь, під час діагностувального зрізу склала 30,8%, після увідно-мотиваційного етапу кількість учнів, які мають достатній рівень сформованості словотвірних умінь зросла до 38,8%, після узагальнювально-систематизувального – в 6-х класах до 38,8%, в 7-х класах до 38,5%; після підсумково-рефлексійного досягла – у 8-х класах 42%, в 9-х класах 36,9% (+12,8%). У контрольних класах спостерігаємо таку динаміку: за результатами діагностувального зрізу в 5 класі учнів, які мають достатній рівень сформованості словотвірних умінь, виявлено 30%, після увідно-мотиваційного етапу кількість учнів, які мають достатній рівень сформованості словотвірних умінь, зросла до 33,5%, після узагальнювально-систематизувального – в 6-х класах зросла до 34%, в 7-х класах до 34,5%; після підсумково-рефлексійного досягла – у 8-х класах 37%, в 9-х класах 30% (+5,9%).

Прокоментуємо динаміку рівнів сформованості середнього рівня словотвірних умінь учнів. Під час діагностувального зрізу кількість учнів ЕК із означеним рівнем склала 64,5%, після увідно-мотиваційного етапу – знизилася до 54,5%; після узагальнювально-систематизувального – в 6-х класах знизилася до 48,4%, в 7-х класах до 50%; після підсумково-рефлексійного досягла – у 8-х класах 45%, в 9-х класах 46,4% (-24,8%). Під час діагностувального зрізу 65% учнів КК виявили середній рівень

сформованості словотвірних умінь, після увідно-мотиваційного етапу кількість їх зменшилася до 60%; після узагальнювально-систематизувального – в 6-х класах до 58%, в 7-х класах до 56%; після підсумково-рефлексійного – у 8-х класах до 52,3%, в 9-х класах 60,3% (–10,9%).

Кількість учнів ЕК, які мали низький рівень сформованості словотвірних умінь, під час діагностувального зрізу склала 3%, після увідно-мотиваційного етапу зменшилася до 1,8%, після узагальнювально-систематизувального – в 6-х класах до 0,3%, в 7-х класах до 1%; після підсумково-рефлексійного – у 8-х класах до 1,5%, в 9-х класах 1,4% (–2%). У КК спостерігали таку динаміку: кількість учнів, які мали низький рівень сформованості словотвірних умінь, під час діагностувального зрізу склала 3%, після увідно-мотиваційного етапу зменшилася до 2,5%, після узагальнювально-систематизувального – в 6-х класах до 1%, в 7-х класах до 3%; після підсумково-рефлексійного – у 8-х класах до 3,2%, в 9-х класах до 3% (–0,4%).

Результати констатувального зрізу переконливо засвідчили необхідність розроблення ефективної методики наскрізного навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів. Аналіз зрізових робіт показав, що високого рівня сформованості словотвірних умінь досягли 5,5% учнів 5-х класів, 12,5% – 6-х, 10,5% – 7-х, 11,5% – 8-х, 15,3% – 9-х; достатнього – 38,2% учнів 5-х класів, 38,8% – 6-х, 38,5% – 7-х, 42% – 8-х, 36,9% – 9-х; середнього – 54,5% учнів 5-х класів, 48,4% – 6-х, 50% – 7-х, 45% – 8-х, 46,4% – 9-х; низького – 1,8% учнів 5-х класів, 0,3% – 6-х, 1% – 7-х, 1,5% – 8-х, 10,4% – 9-х;

Експеримент підтвердив доцільність впровадження методики наскрізного навчання словотвірної системи у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів з урахуванням сукупності підходів: компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного, комунікативно-когнітивного, текстоцентричного і дослідницького з домінуванням функційно-стилістичного, а також оптимального поєднання традиційних і сучасних принципів, методів, прийомів, форм, засобів і технологій; упровадженню

трикомпонентної системи спеціальних словотвірних вправ, скерованої на усвідомлене опанування учнями словотвірного матеріалу у взаємозв'язку з активною мовленнєвою практикою під час вивчення всіх розділів шкільного курсу української мови.

Розроблена методика наскрізного навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів створювала сприятливі умови для розвитку в учнів інтересу до словотвірної системи української мови, набуття ними індивідуального мовленнєвого досвіду.

Результати формувального етапу експерименту підтвердили ефективність пропонованої методики наскрізного навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів, оскільки високий рівень сформованості словотвірних умінь учнів експериментальних 5–9 класів порівняно з констатувальним зрізом збільшився у 5-х класах на 4%, достатній на 7,4%, середній рівень зменшився на 10 %, низький на 1,4%; у 6-х класах високий рівень збільшився на 10%, достатній на 10,5%, середній рівень зменшився на 19 %, низький на 1,5%; у 7-х класах високий рівень збільшився на 5,5%, достатній на 9,5%, середній рівень зменшився на 13%, низький на 2%; у 8-х класах високий рівень збільшився на 7,5%, достатній на 10%, середній рівень зменшився на 15,2%, низький на 2,3%; у 9-х класах високий рівень збільшився на 14%, достатній на 12,8%, середній рівень зменшився на 24,8%, низький на 2%, тоді як в учнів контрольних класів позитивні зміни були незначними.

Динаміку змін у рівнях сформованості словотвірних умінь учнів 5-9 класів упродовж навчання за експериментальною методикою подано в діаграмах (рис. 5.1.–5.2.).

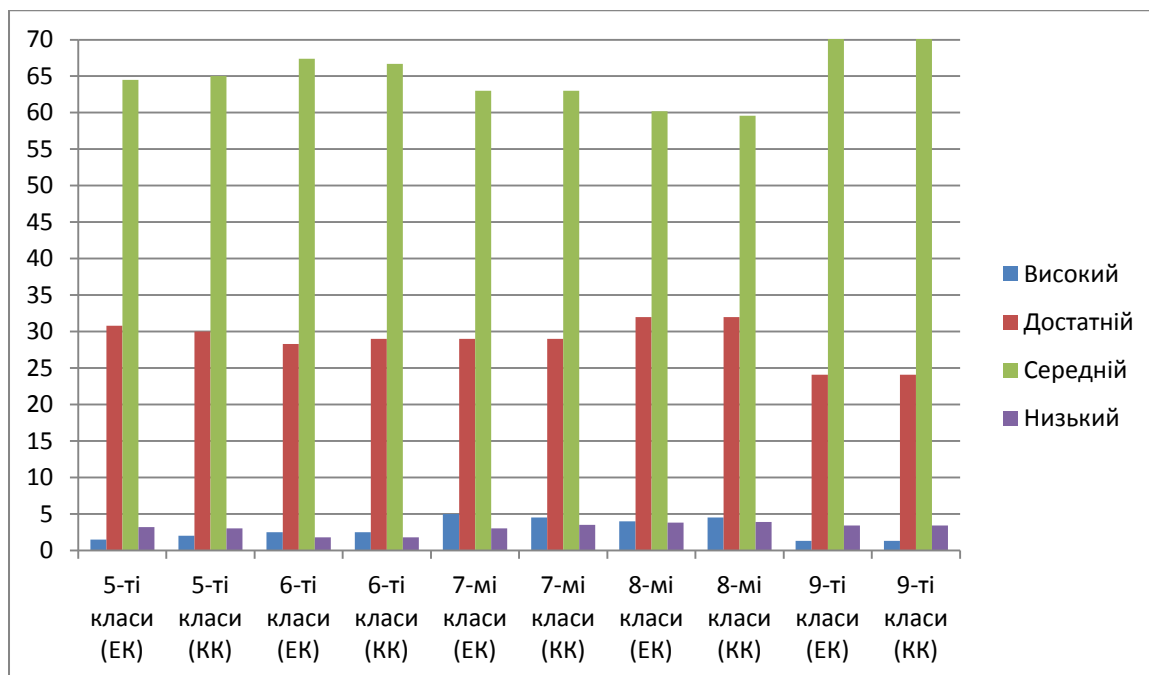


Рис. 5.1. Динаміка рівнів сформованості словотвірних умінь учнів 5–9 класів до експериментального навчання (%)

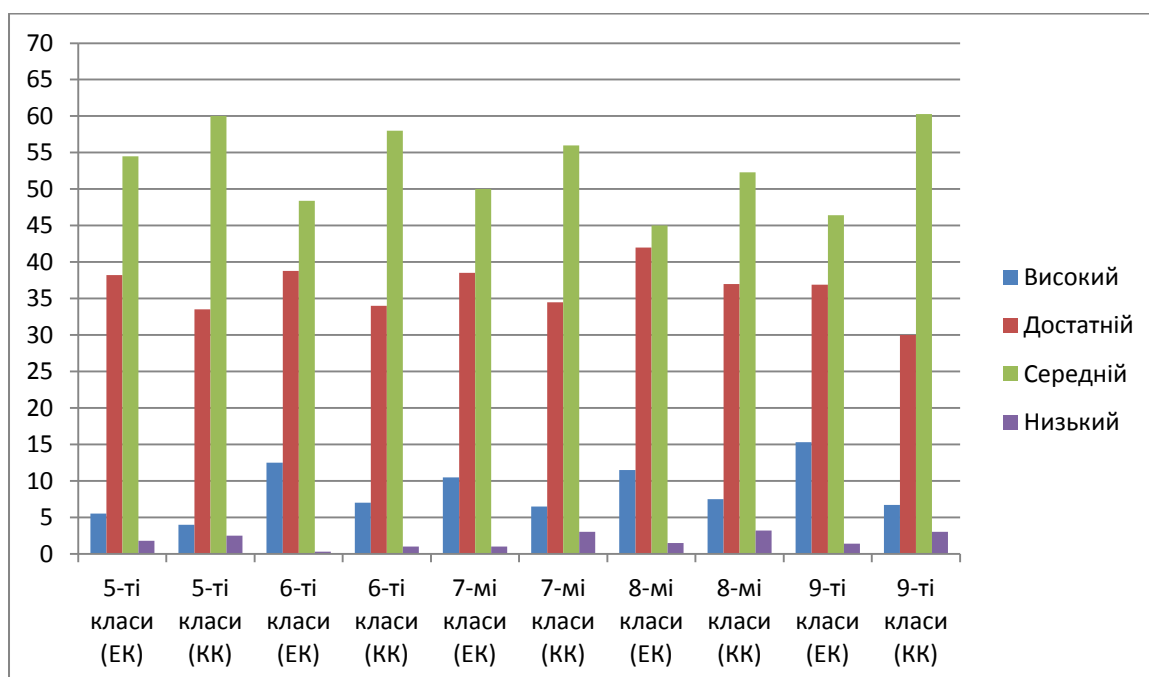


Рис. 5.1. Динаміка рівнів сформованості словотвірних умінь учнів 5–9 класів після експериментального навчання (%)

Результати формувального етапу педагогічного експерименту підтвердили ефективність методики наскрізного навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9

класів, яку доцільно впроваджувати в практику інших закладів середньої освіти.

Отже, у дисертації репрезентовано теоретичне узагальнення й нове розв'язання наукової проблеми, представлене в розробленні й науковому обґрунтуванні теоретико-методичних засад та експериментальної методики наскрізного навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів.

Висновки до п'ятого розділу

Основна мета педагогічного експерименту полягала у створенні науково обґрунтованої та експериментально перевіреної методики наскрізного навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів.

Аналіз лінгвістичної, психологічної, психолінгвістичної та методичної літератури з досліджуваної проблеми, анкетування вчителів та учнів дали змогу визначити вихідні положення методики наскрізного навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів, що ґрунтуються на врахуванні: здобутків сучасної лінгвістичної науки про динаміку словотвірних явищ; лінгводидактичних засад навчання словотвірної системи української мови в закладах загальної середньої освіти; психологічних, психолінгвістичних та лінгводидактичних основ розвитку мовлення підлітків 11–15-ти років; передбачають реалізацію ключових ідей компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного, комунікативно-когнітивного, функційно-стилістичного, текстоцентричного і дослідницького підходів до навчання української мови; оптимальне поєднання традиційних і сучасних принципів, методів, прийомів, форм, засобів і технологій, що інтенсифікують процес навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів, а також упровадження трикомпонентної системи спеціальних словотвірних

вправ, скерованої на усвідомлене опанування учнями словотвірного матеріалу у взаємозв'язку з активною мовленнєвою практикою під час вивчення всіх розділів шкільного курсу української мови.

У процесі дослідного навчання встановлено, що навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів є складним, багатоаспектним процесом навчально-пізнавальної, практичної й контрольної-рефлексійної діяльності: від узагальнення й систематизації до практичного застосування здобутих знань, усвідомлення необхідності і важливості їх для розв'язання мовленнєвих завдань.

Експериментально підтверджено необхідність поетапного навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів: перший етап – увідно-мотиваційний – охоплював весь період навчання української мови в 5 класі, що передувало вивченню розділу «Будова слова. Словотвір. Орфографія», і передбачав усунення виявлених прогалин у знаннях, уміннях і навичках п'ятикласників, здобутих у процесі ознайомлення з будовою слова в початкових класах. Другий етап – узагальнювально-систематизувальний – передбачав узагальнення й систематизацію знань, умінь і навичок з будови слова, та вивчення й поглиблення відомостей зі словотвору, орфографії, морфології української мови. Важливим завданням означеного етапу було формування в учнів стійкої мотивації до вивчення словотвору української мови та підтримання інтересу до нього. Учні не тільки опановували програмовий навчальний матеріал про основні способи словотворення, особливості творення різних частин мови, а й через спостереження ознайомилися із роллю й значенням словотвірної системи в побудові висловлень. Опанування словотвору стало підґрунтям для засвоєння низки орфографічних правил, тому паралельно з відомостями зі словотвору учні засвоювали орфографічні правила написання значущих частин слова, чергування приголосних при словотворенні. Третій етап – підсумково-рефлексійний – передбачав моніторинг засвоєння учнями набутих мовних і мовленнєвих понять, сформованості вмінь та навичок створювати й

редагувати власні висловлення залежно від ситуації спілкування, удосконалення набутих умінь і навичок.

Залежно від особливостей матеріалу, який опрацьовували на уроках відповідно до етапів дослідного навчання, добирали й відповідні методи традиційні – усного викладу учителем матеріалу (розповідь, пояснення); бесіда вчителя з учнями; спостереження учнів за мовою; робота з підручником; метод вправ; інтерактивний; та сучасні – основні й допоміжні – метод аналізу тексту і його мовних засобів; метод спрямованого слухання, читання й обмірковування; дослідницький; моделювання; *засоби*: вправи на текстовій основі, зорові (таблиці, схеми, зображення, графіки, діаграми, інтернет-ресурси); слухові (аудіозаписи); зорово-слухові (мультимедійні системи); *технології*: розвитку мовленнєвої активності, інформаційно-комунікаційні, блокового навчання. Означені методи сприяли узагальненню й систематизації знань учнів, виробленню в них словотвірно-мовних, словотвірних умовно-мовленнєвих, словотвірно-комунікативних умінь і навичок впродовж вивчення всіх розділів шкільного курсу української мови. Третій етап характеризувався збільшенням питомої ваги таких традиційних методів, як спостереження, метод вправ, а також інтерактивних методів і прийомів, які виявилися ефективними для моніторингу рівня засвоєння учнями мовних і мовленнєвих понять, сформованості вмій та навичок створювати власні висловлення залежно від ситуації спілкування в усній та писемній формах.

Упродовж кожного з етапів дослідного навчання відбулися істотні зміни в рівнях сформованості словотвірних умінь учнів експериментальних класів, в яких значно зросла кількість учнів, що мають високий рівень сформованості словотвірних умінь. Показники динаміки рівнів сформованості словотвірних умінь учнів 5–9 експериментальних класів порівняно з учнями контрольних класів: високий рівень сформованості словотвірних умінь учнів експериментальних 5–9 класів порівняно з констатувальним зрізом збільшився у 5-х класах на 4%, достатній на 7,4%, середній рівень зменшився на 10 %,

низький на 1,4%; у 6-х класах високий рівень збільшився на 10%, достатній на 10,5%, середній рівень зменшився на 19 %, низький на 1,5%; у 7-х класах високий рівень збільшився на 5,5%, достатній на 9,5%, середній рівень зменшився на 13%, низький на 2%; у 8-х класах високий рівень збільшився на 7,5%, достатній на 10%, середній рівень зменшився на 15,2%, низький на 2,3%; у 9-х класах високий рівень збільшився на 14%, достатній на 12,8%, середній рівень зменшився на 24,8%, низький на 2%, тоді як в учнів контрольних класів позитивні зміни були незначними.

Результати формувального етапу педагогічного експерименту підтвердили ефективність запропонованої методики наскрізного навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів, а також доцільність упровадження в практику інших закладів загальної середньої освіти.

ВИСНОВКИ

У дисертації теоретично обґрунтовано, розроблено й експериментально перевірено ефективність методики наскрізного навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів закладів загальної середньої освіти. Результати дослідження підтвердили розв'язання поставлених завдань і дали підстави для таких висновків:

1. Студіювання лінгвофілософських, лінгвістичних, психологічних, психолінгвістичних, дидактичних праць дало змогу з'ясувати, уточнити зміст, запропонувати авторські дефініції базових понять дослідження, зокрема: «словотвірна система», «словотвірні норми», «словотвірна зв'язність тексту», «мовленнєва діяльність», «мовленнєвий розвиток учнів 5–9 класів», «мовна й мовленнєва рефлексія учня» й довести, що учень здатний засвоювати лише ті знання, які набувають для нього смислового значення, тому засвоєння лінгвістичної теорії у процесі навчання словотвірної системи учнями 5–9 класів має відбуватися в тісному взаємозв'язку з фонетикою, орфоepією, графікою, орфографією, морфемікою, лексикологією, морфологією, синтаксисом, стилістикою, теорією текстотворення, закцетуванням уваги учнів на елементарних та неелементарних одиницях словотвірної системи, подвійній природі словотвірних норм, нормативному / ненормативному, узуальному / неузуальному словотворенні, словотвірній зв'язності тексту; з урахуванням особливостей сприймання, уваги, пам'яті, уяви, мислення старших підлітків, принципів дії та взаємодії психофізіологічних механізмів мовлення; з опертям на теорії мовленнєвої діяльності, поетапного формування розумових дій, мовленнєвого розвитку особистості; рефлексійної діяльності.

2. Осмислення й синтез теоретичних підвалин української лінгводидактики в контексті обраної проблеми дало змогу обґрунтувати, що в процесі мовленнєвої діяльності відбувається мовленнєвий розвиток суб'єктів освітнього процесу, який корегує формування мовленнєвої, а відтак і комунікативної компетентності. Визначено, що пріоритетними підходами в

процесі навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів доцільно обрати особистісно орієнтований, компетентнісний, діяльнісний, комунікативно-когнітивний, текстоцентричний і дослідницький з домінуванням функційно-стилістичного, а також принципи – технологізації, діалогізації, креативності, проблемної ситуативності, комунікативно-прагматичної спрямованості, саморозвитку, інтегративності, рефлексування, контекстний, принцип взаємозв'язку розвитку усних і писемних видів мовленнєвої діяльності, зв'язку формування мовленнєвої компетентності з формуванням інших компетентностей, комплексності, деавтоматизації сприйняття стереотипних моделей конструювання слів, уважного ставлення до змістової інтерпретації висловлення, що уможлиблюють формування в учнів умінь вільно користуватися відповідними словоформами у власному мовленні.

3. Аналіз навчально-методичного забезпечення, з'ясування відповідності змістового наповнення підручників української мови вимогам чинних програм та умовам якісного навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів засвідчили, що наявний в освітній практиці навчально-методичний супровід відповідає вимогам Державних стандартів (5-й клас – 2011 р.; 6–9 класи – 2004 р.) та чинних програм з української мови, проте, незважаючи на достатню кількість вправ у підручниках, що уможлиблюють спостереження за словотвірними процесами і явищами, завдання до них не скеровані на усвідомлення учнями словотвору як системи та комунікативного потенціалу його, що й зумовило в процесі дослідження створення додаткового дидактичного ресурсу (навчально-методичні посібники, електронний тренажерний комплекс).

4. Розроблено критерії (когнітивно-нормативний, діялісно-нормативний, комунікативно-прагматичний) й показники вимірювання (словотвірний і мовленнєвий) рівнів сформованості комплексних словотвірних умінь учнів, що забезпечило: об'єктивність оцінювання, найперше, на етапі діагностувального зрізу й далі на всіх етапах педагогічного експерименту;

якісний моніторинг його перебігу. Визначено чотири рівні навчальних досягнень учнів – високий, достатній, середній і низький та увідповіднено їх вимогам оцінювання успішності навчання за дванадцятибальною системою, відображеною в чинних програмах з української мови. На основі аналізу результатів діагностувальних зрізових робіт учнів 6-х і 9-х класів засвідчено існування проблеми формування комплексних словотвірних умінь учнів 5–9 класів, а відтак і проблеми навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів.

5. Доведено, що ефективність організації навчання словотвірної системи української мови в закладах загальної середньої освіти у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів залежить від типів уроків за дидактичною метою (традиційно триєдиною) та таких видів, як урок з елементами чи власне дослідження, урок з елементами чи власне комунікація, урок з елементами чи власне презентація, урок з елементами чи власне дидактична гра; основних методів – за способами взаємодії вчителя та учнів на уроці – та допоміжних – концептуального, герменевтичного, мовностильового аналізу тексту і його мовних засобів; спрямованого слухання, читання й обмірковування; дослідницького; словотвірного і комунікативного моделювання; засобів – вправ на текстовій основі, зорових (таблиці, схеми, зображення, графіки, діаграми, інтернет-ресурси); слухових (аудіозаписи); зорово-слухових (мультимедійні системи); технологій – розвитку мовленнєвої активності, інформаційно-комунікаційних, блокового навчання мови.

6. Запропоновано типологію словотвірних вправ, скерованих на активне опанування словотвірних процесів і явищ під час вивчення всіх розділів шкільного курсу української мови та мовленнєвий розвиток учнів 5–9 класів. Представлено класифікацію їх, визначено критерії добору, потлумачено складники методичної характеристики – мету; проміжні цілі; орієнтування умови вправи на розвиток пізнавальної сфери + творчість (з опертям на таксономію Б. Блума та зміст творчої діяльності за Е. де Боно), критерії якості

текстового матеріалу; чинники, що впливають на ефективність / неефективність тієї чи тієї справи за певних умов.

7. Результати констатувального зрізу засвідчили необхідність розроблення ефективної методики навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів. Експеримент підтвердив доцільність створення науково-методичного супроводу підтримки навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів задля формування словотвірних умінь учнів; необхідність оптимального поєднання традиційних та сучасних принципів, методів, прийомів, форм, засобів і технологій, що інтенсифікують процес навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів; упровадження трикомпонентної системи спеціальних словотвірних вправ, скеровану на усвідомлене опанування учнями словотвірного матеріалу у взаємозв'язку з активною мовленнєвою практикою під час вивчення всіх розділів шкільного курсу української мови.

Експериментально підтверджено необхідність поетапного навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів: перший етап – увідно-мотиваційний – охоплював увесь період навчання української мови в 5 класі, що передувє вивченню розділів «Будова слова. Словотвір. Орфографія», і передбачав усунення виявлених прогалин у знаннях, уміннях і навичках п'ятикласників, здобутих у процесі ознайомлення з будовою слова в початкових класах. Другий етап – узагальнювально-систематизувальний – передбачав ознайомлення учнів із відомостями про змінювання і творення слів. Важливим завданням означеного етапу було формування в учнів стійкої мотивації до вивчення словотвору української мови та підтримання інтересу до нього. Учні не тільки опанували програмовий навчальний матеріал про основні способи словотворення: морфологічні – префіксальний, суфіксальний, префіксально-суфіксальний, безафіксний; неморфологічні – складання основ або слів,

перехід слів з однієї частин мови в іншу, а також особливості творення різних частин мови, а й через спостереження ознайомилися із роллю й значенням словотвірної системи в побудові висловлень. Опанування словотвору стало підґрунтям для засвоєння низки орфографічних правил, тому паралельно з відомостями зі словотвору учні засвоювали орфографічні правила написання значущих частин слова, чергування приголосних при словотворенні. Третій етап – підсумково-рефлексійний – передбачав моніторинг засвоєння учнями набутих мовних і мовленнєвих понять, сформованості вмінь та навичок створювати й редагувати власні висловлення залежно від ситуації спілкування, удосконалення набутих умінь і навичок.

Результати формувального етапу експерименту підтвердили ефективність запропонованої методики навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів, яка полягала в реалізації компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного, комунікативно-когнітивного, функційно-стилістичного, текстоцентричного і дослідницького підходів до навчання; оптимальному поєднанні традиційних і сучасних принципів, методів, прийомів, форм, засобів і технологій, що інтенсифікують процес навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів; упровадженні трикомпонентної системи спеціальних словотвірних вправ, скерованої на усвідомлене опанування учнями словотвірного матеріалу у взаємозв'язку з активною мовленнєвою практикою під час вивчення всіх розділів шкільного курсу української мови. Доведено, що запропонована методика наскрізного навчання словотвірної системи української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів є раціональною і перспективною, стимулює учнів до мовленнєвої практики, комунікативно доцільного застосування мовних одиниць словотвірної системи в текстотвірній діяльності.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів, пов'язаних з обґрунтуванням теоретико-методичних засад навчання словотвірної системи

української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком учнів 5–9 класів закладів загальної середньої освіти. Перспективи подальшого наукового пошуку вбачаємо у створенні навчально-методичних посібників для учнів 5–9-х та 10–11-х класів, що вміщуватимуть оригінальні, нестандартні, цікаві завдання, виконання яких дасть змогу учням зрозуміти взаємозалежність словотвірних процесів і явищ із фонетичними, орфографічними, лексичними, граматичними й водночас стимулюватимуть мовленнєву активність, розвиватимуть їхнє мовлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Абеляр, 2010*: Абеляр П. Теологические трактаты / сост., пер. с лат., введ. ст., комм., указ. С. Неретиной. Москва: «Канон+», 2010. 640 с.
- Авраменко, 9 кл., 2017*: Авраменко О. Українська мова: підручник для 9 класів загальноосвітніх навчальних закладів. Київ: Грамота, 2017. 160 с.
- Азимов, Щукин, 2010*: Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва: Грамота.ру, 2010. URL: https://methodological_terms.academic.ru/ (дата звернення: 11.09.2017).
- АІТ, 2018*: Не-конференція «Академія ігрових технологій». URL: <http://if.kubg.edu.ua/struktura/2011-06-23-12-44-46/kafedra-ukrainskoi-movyu/podii.html> (дата звернення: 01.11.2018).
- Алексюк, 1973*: Алексюк А. М. Загальні методи навчання в школі. Київ: Радянська школа, 1973. 264 с.
- Алефиренко, 2007*: Алефиренко Н. Ф. Текст – дискурс – язык. *Русская филология. Украинский вестник*. 2007. №2–3. С. 3–7. URL: <http://dspace.bsu.edu.ru/bitstream/123456789/456/1/Alefirenko%20Tekst.pdf> (дата звернення: 31.07.2015).
- Ананьев, 1946*: Ананьев Б. Г. К теории внутренней речи в психологии. *Ученые записки Ленинградского педагогического института*. Ленинград: б. и. 1946. Т. 53. С. 155–173.
- Андрусенко, 2012*: Андрусенко Е. А. Метаязыковая рефлексия в художественных текстах В. П. Астафьева: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / ФГБОУВПО «Кемеровский государственный университет». Кемерово, 2012. 204 с.
- Анохин, 1999*: Анохин П. К. Биология и нейрофизиология условного рефлекса. Москва: Медицина, 1999. 164 с.
- Апель, 2001*: Апель К.-О. Трансформация философии / пер. с нем. В. Куренной, Б. Скуратова. Москва: Логос, 2001. 344 с.

- Арешенков, 2006:* Арешенков Ю. О. Лінгвістичний аналіз художнього тексту. Кривий Ріг: КДПУ, 2006. 112 с.
- Аристотель, 1993:* Аристотель. Сочинения в 4 т. Москва: Мысль, 1983. Т. 4. 830 с.
- Ахутина, 1985:* Ахутина Т. В. Исследование речевого мышления в психолінгвистике. Москва: Наука, 1985. 240 с.
- Ахутина, 2014:* Ахутина Т. В. Нейролінгвістический анализ лексики, семантики и прагматики. Москва: Языки славянской культуры, 2014. 424 с.
- Бабанский, 1985:* Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. Москва: Просвещение, 1985. 208 с.
- Бабанский, 1989:* Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды. Москва: Педагогика, 1989. 560 с.
- Бабій, Свистун, 2012:* Бабій І. М., Свистун Н. О. Морфеміка і словотвір сучасної української мови: самостійна та індивідуальна робота. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2012. 136 с.
- Бадер, 1999:* Бадер В. І. До питання про класифікацію принципів навчання зв'язного мовлення. *Гуманізація навчально-виховного процесу у вищій школі:* Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Слов'янськ: СДПІ, 1999. С.176–177.
- Бадер 2010:* Бадер В. І. Проблема взаємозв'язаного навчання усного і писемного мовлення школярів у методичній спадщині О. Біляєва. *Вісник Львівського університету:* збірник наукових праць. Львів: ЛьвДУВС, 2010. Випуск 50. С. 29–34 (Серія: Філологія).
- Байдусь, 2015:* Байдусь С. Основні способи словотворення. *Дивослово:* науково-методичний журнал. 2015. № 7/8. С. 21–24.
- Бакум, 2008:* Бакум З. П. Теоретико-методичні засади навчання фонетики української мови в гімназії: монографія. Кривий Ріг: Видавничий дім, 2008. 338 с.

- Бакум, 2009*: Бакум З. П. Теоретико-методичні засади навчання фонетики української мови в гімназії: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Криворізький державний педагогічний університет; Київський міський педагогічний університет імені Б. Д. Грінченка. Кривий Ріг, 2009. 446 с.
- Бакум, Караман, 2011*: Бакум З. П., Караман С. О. Навчання лексики в курсі української мови як іноземної. *Філологічні студії*: науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету. 2011. Вип. 6. С. 690–694.
- Бакум, Лапіна, 2014*: Бакум З. П., Лапіна В. О. Етапи впровадження навчального діалогу у процес вивчення іноземних мов майбутніми гірниками. *Педагогіка вищої та середньої школи*: збірник наукових праць. Кривий Ріг: ДВНЗ «КНУ», 2014. Випуск 41. С. 8–14.
- Балл, 1990*: Балл Г. А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект. Москва: Педагогика, 1990. 184 с.
- Баханов, 1999*: Баханов К. Що таке технологія навчання. *Шлях освіти*: науково-педагогічний журнал. 1999. № 3. С. 23–25.
- Бацевич, 2004*: Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник. Київ: Академія, 2004. 344 с.
- Бацевич, 2005*: Бацевич Ф. С. Лінгвістична генологія: проблеми і перспективи: навчальний посібник. Львів: Паіс, 2005. 264 с.
- Бевзенко, 1960*: Бевзенко С. П. Історична морфологія української мови. Нариси із словозміни та словотвору. Ужгород: Закарпатське обласне вид-во, 1960. 416 с.
- Безпояско, Городенська, 1987*: Безпояско О. К., Городенська К. Г. Морфеміка української мови. Київ: Наукова думка, 1987. 211 с.
- Беркешук, 2010*: Беркешук І. С. Структура словотвірних парадигм іменників у сучасній українській мові (назви знарядь праці, частин тіла, металів): монографія. Кам'янець-Подільський: Буйницький О. А., 2010. 159 с.
- Бех, 2003*: Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. Київ: Либідь, 2003. Кн. 2. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. 344 с.

- Бехта, 2000:* Бехта І. А. Текст і лінгвістика тексту. *Вісник Львівського університету*: збірник наукових праць. Львів: б. в., 2000. Випуск 2. С. 570–583. (Серія: Міжнародні відносини).
- Беляєв, 1981:* Беляєв О. М. Сучасний урок української мови. Київ: Радянська школа, 1981. 176 с.
- Білоусенко, 1993:* Білоусенко П. І. Історія суфіксальної системи українського іменника (назви осіб чоловічого роду). Київ: КДПУ, 1993. 215 с.
- Біляєв, 2003:* Біляєв О. М. Зміст уроку мови. *Українська мова і література в школі*: науково-методичний журнал. 2003. № 4. С. 2–7.
- Біляєв, 2005:* Біляєв О. М. Лінгводидактика рідної мови: навчально-методичний посібник. Київ: Генеза, 2005. 180 с.
- Блумфілд, 1960:* Блумфілд Л. Ряд постулатов для науки о языке. *История языкознания XIX и XX веков в очерках и извлечениях / сост. В. А. Звегинцев*. Москва: Учпедгиз, 1960. Ч. II. 496 с.
- Блумфілд, 1968:* Блумфілд Л. Язык. Москва: Прогресс, 1968. 608 с.
- Богородицкий, 1904:* Богородицкий В. А. Общий курс русской грамматики. Казань: Типолитограф. Императорского университета, 1904. 219 с.
- Богуш, 2010:* Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років: монографія. 2-е видання. Київ: Слово, 2010. 374 с.
- Бодуэн де Куртенэ, 1963:* Бодуэн де Куртенэ И. А. Избранные работы по общему языкознанию. В 2 т. Москва: Издательство АН СССР, 1963. Т. 1. 384 с.
- Божко, 2017:* Божко О. П. Формування текстотвірних умінь учнів основної школи в процесі вивчення синтаксису складного речення: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Херсонський державний університет. Херсон, 2017. 283 с.
- Божович, 2001:* Божович Л. И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды / под ред. Д. И. Фельдштейна. 3-е изд. Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2001. 349 с.

- Бондаренко, 2017*: Бондаренко Н. В. Формування правописної компетентності учнів 5–7 класів на уроках української мови: посібник. Київ: Видавничий дім «Сам», 2017. 112 с.
- Боно, 2005*: Боно Э. де. Серьезное творческое мышление. Беларусь: Республиканское унитарное предприятие «Издательство «Белорусский дом печати»», 2005. <https://libking.ru/books/sci-/science/180236-edvard-de-bono-sereznoe-tvorcheskoe-myshlenie.html>
- Борщ, 2013*: Борщ В. Правопис складних слів: українська мова: 6 клас. *Українська мова й література в сучасній школі*: науково-методичний та літературно-мистецький журнал. 2013. № 4. С. 19–20.
- БПС, 2009*: Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. Изд. 4-е расш. Москва: АСТ; Санкт-Петербург: прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. 811 с.
- Булаховский, 1954*: Булаховский Л. А. Введение в языкознание. Москва: Учпедгиз, 1954. 177 с.
- Буркова, 2001*: Буркова Л. Технології в освіті. *Рідна школа*: науково-педагогічний журнал. 2001. № 2. С. 18–19.
- Вайрих, 1978*: Вайрих Х. Текстовая функция французского артикля. *Новое в зарубежной лингвистике: Лингвистика текста* / сост., общ. ред. и вст. ст. Т. М. Николаевой. Москва: Прогресс, 1978. Вып. VIII. С. 370–387.
- Валгина, 2003*: Валгина Н. Теория текста. Москва: Логос, 2003. 280 с.
- Валюх, 2005*: Валюх З. О. Типологія словотвірних парадигм іменника в українській мові: дис. ... д-ра філол. наук: 10.02.01 / НАН України, Інститут української мови. Київ, 2005. 393 с.
- Варзацька, 2010*: Варзацька Л. О. Інтегровані уроки рідної мови і мовлення. 5 клас: посіб. для вчителя. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2010. 120 с.
- Варзацька, 2014*: Варзацька Л. О. Формування морфологічної компетентності учнів 5–7 класів на уроках української мови: методичний посібник. Київ: Педагогічна думка, 2014. 209 с.

- Васьков, 2000:* Васьков Ю. В. Педагогічні теорії, технології, досвід: (дидактичний аспект): Для працівників від. освіти, кер. та вчителів шкіл, студентів. Харків: Скорпіон, 2000. 120 с.
- Вашуленко, 2009:* Вашуленко М. С. Компетентнісний підхід до перевірки мовних і мовленнєвих знань молодших школярів. *Початкова школа: науково-методичний журнал.* 2009. № 1. С. 16–21.
- Ващенко, 1997:* Ващенко Г. Г. Загальні методи навчання: підручник для педагогів. Київ: Українська Видавнича Спілка, 1997. 441 с.
- Вепрева, 2005:* Вепрева И. Т. Языковая рефлексия в постсоветскую эпоху. Москва: ОЛМА-ПРЕСС, 2005. 384 с.
- Вербицкий, 2014:* Вербицкий А. А. Контекстный подход к иноязычной подготовке студентов. *Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета.* Проблемы языкознания и педагогики. Пермь: Издательство Пермского национального исследовательского политехнического университета, 2014. № 10. С. 3–8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontekstnyy-podhod-k-inoyazychnoy-podgotovke-studentov> (дата звернення: 18.07.2015).
- Використання ІКТ, 2007:* Використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі вивчення української мови і літератури: наук.-методичний посібник / О. В. Чубарук, В. В. Воробцова, Т. Л. Салівон, Т. А. Якименко, Л. В. Братусь; за ред. О. В. Чубарук. Вид. 2-ге, доп. Біла Церква: КОІПОПК, 2007. 116 с.
- Виноградов, 1975:* Виноградов В. В. Словообразование в его отношении к грамматике и лексикологии. *Избранные труды: Исследования по русской грамматике.* Москва: Наука, 1975. С. 106–220.
- Виноградов, 2003:* Виноградов В. А. Лингвистика и обучение языку. Москва: Academia, 2003. 370 с.

- Винокур, 1959:* Винокур Г.О. Заметки по русскому словообразованию. *Избранные работы по русскому языку*. Москва: Учпедгиз, 1959. С. 419–442.
- Витгенштейн, 1994:* Витгенштейн Л. Философские работы. Часть I / сост. вст. ст., примеч. М. С. Козловой. Москва: Гнозиз, 1994. 612 с.
- Вихованець, 2002:* Вихованець І. Р. Морфологічні категорії? Словотвірні? Чи граматичні міжрівневі? *Актуальні проблеми українського словотвору:* збірник наукових праць. Івано-Франківськ: Плай, 2002. С. 13–18.
- Вінтонів, 2013:* Вінтонів М. О. Комунікативна структура речення і тексту в українській літературній мові: автореф. ... д-ра філол. наук: 10.02.01 / Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова. Одеса, 2013. 36 с.
- Вінтонів, 2014:* Вінтонів М. О. Пропозиційний аспект висловлення. *Вісник Донецького національного університету:* науковий журнал. Донецьк: ДонНУ, 2014. Вип. 1–2. С. 51–58. (Серія Б: Гуманітарні науки).
- Вознюк, 1986:* Вознюк Л. В. Изучение состава слова и словообразования в школе: пособие для учителя. Київ: Радянська школа, 1986. 103 с.
- Волкова, 2009:* Волкова І. В. Формування і розвиток мовних компетентностей учнів 5–6 класів загальноосвітньої школи (на прикладі вивчення словотвору та орфографії): дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. Одеса, 2009. 204 с.
- Вундт, 2007:* Вундт В. Ведение в психологию / пер. с нем. и пред. Н. Самсонова. 3-е изд. Москва: КомКнига, 2007. 168 с
- Выготский, 1984:* Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Москва: Педагогика, 1984. Т. 4. Детская психология. 433 с.
- Выготский, 2005:* Выготский Л. С. Психология развития человека. Москва: Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с.
- Выготский, 2017:* Выготский Л. С. Мышление и речь. Санкт-Петербург: Питер, 2017. 432 с. (Серия: Мастера психологии).

- Гаврилюк, 2009:* Гаврилюк Н. В. Словотворчість поетів-неокласиків у контексті поетичного мовлення 20–30-х років ХХ століття: дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01 / Рівненський державний гуманітарний університет. Рівне, 2009. 226 с.
- Гадамер, 1991:* Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного / пер. с нем. В. С. Малахова. Москва: Искусство, 1991. 368 с.
- Гальперин, 1953:* Гальперин П. Я. О законе поэтапного формирования умственных действий и понятий. Москва: Издательство АПН РСФСР, 1953. 45 с.
- Гальперин, 1958:* Гальперин П. Я. К проблеме внимания. Доклады АПН РСФСР. 1958. № 3. С. 33–38.
- Гальперин, 1981:* Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования: монография. Москва: Наука, 1981. 140 с.
- Ганніч, 2015:* Ганніч А. Є. Ознайомлення з префіксом. *Все для вчителя*. 2015. № 9. С. 56–57.
- Герасимова, 2011:* Герасимова А. С. Уникальное руководство по развитию речи / под. ред. Б.Ф. Сергеева. Москва: Айрис-пресс, 2011. 169 с.
- Глазова, 6 кл., 2014:* Глазова О. П. Українська мова: підручник для 6 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Київ: Видавничий дім «Освіта», 2014. 240 с.
- Глазова, Кузнецов, 5 кл., 2013:* Глазова О. П., Кузнецов Ю. Б. Українська мова. Підручник для 5 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Київ: Видавничий дім «Освіта», 2013. 272 с.
- Глазова, Кузнецов, 6 кл., 2006:* Глазова О. П., Кузнецов Ю. Б. Рідна мова. Підручник для 6 класу загальноосвітніх навчальних закладів / наук. ред. І. Р. Вихованець. Київ: Педагогічна преса, 2006. 287 с.
- Глазова, Кузнецов, 7 кл., 2007:* Глазова О. П., Кузнецов Ю. Б. Рідна мова. Підручник для 7 класу загальноосвітніх навчальних закладів / наук. ред. І. Р. Вихованець. Київ: Зодіак-ЕКО, 2007. 288 с.

- Глазова, Кузнецов, 8 кл., 2009:* Глазова О. П., Кузнецов Ю. Б. Рідна мова: підручник для 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів / наук. ред. І. Р. Вихованець. Київ: Педагогічна преса, 2009. 240 с.
- Глазова, Кузнецов, 9 кл., 2009:* Глазова О. П., Кузнецов Ю. Б. Рідна мова: підручник для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів / наук. ред. І. Р. Вихованець. Київ: Зодіак-ЕКО, 2009. 224 с.
- Гокунь, 2001:* Гокунь О. О. Психологічні особливості навчання школярів писемного мовлення із застосуванням комп'ютера: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2001. 213 с.
- Голодюк, 2015:* Голодюк Л. С. Саморозвиток учня в умовах професійно організованого керування навчально-виховним процесом з урахуванням середовищного впливу. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах:* збірник наукових праць. Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2015. Вип. 44. С. 111–119.
- Голуб, 2008:* Голуб Н. Б. Практичний аспект риторизації процесу навчання української мови і літератури в школі. *Українська мова і література в школі:* науково-методичний журнал. 2008. № 1. С. 11–16.
- Голуб, 2011:* Голуб Н. Б. Комунікативна компетентність учнів загальноосвітньої середньої школи: структурні компоненти. *Науковий вісник ХДУ: Педагогічні науки:* збірник наукових праць. Херсон, 2011. Випуск 58. С. 220–224.
- Голуб, 2012:* Голуб Н. Б. Компетентнісне навчання – це актуально. *Дивослово:* науково-методичний журнал. 2012. № 6. С. 60–62.
- Голуб, 2012 а:* Голуб Н. Б. Комунікативна компетентність сучасного учня старших класів: суть проблеми і шляхи її розв'язання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»:* збірник наукових праць. Острог: Острозька академія, 2012. Вип. 22. С. 182–191. (Серія: Філологічна).

- Голуб, 2014: Голуб Н. Б. Діалогізація процесу навчання української мови учнів основної школи. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*: збірник наукових праць. Острог: Острозька академія, 2014. Випуск 29. С. 3–8. (Серія: Психологія і педагогіка).
- Голуб, 2015: Голуб Н. Б. Підходи до навчання української мови в основній школі. *Українська мова і література в школі*: науково-методичний журнал. 2015. № 3 (155). С. 2–10.
- Голуб, Галаєвська, 2015: Голуб Н., Галаєвська Л. Навчання діалогічного мовлення учнів 5–7 класів на уроках української мови: методичні рекомендації. *Українська мова і література в школі*: науково-методичний журнал. 2015. № 3. С. 51–57.
- Голуб, Ярмолюк, 9 кл., 2017: Голуб Н. Б., Ярмолюк А. В. Українська мова: підручник для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Київ: Педагогічна думка, 2017. 308 с.
- Гонца, Розгон, 2017: Гонца І. С., Розгон В. В. Сучасна українська літературна мова: навч.-метод. посібник для дистанційного навчання. Умань: ВПЦ «Візаві», 2017. 262 с. URL: http://shron1.chtyvo.org.ua/Hontsa_Iryna/Suchasna_ukrainska_literaturna_mova_navchalno-metodychnyi_posibnyk_dlia_dystantsiinoho_navchannia.pdf (дата звернення: 04.01.2018).
- Гончаренко, 1997: Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 374 с.
- Горгош, 2013: Горгош Л. І. Особливості реалізації принципів наступності та перспективності у вивченні морфології, синтаксису та словотвору учнями початкових та 5 класів. *SWorld*: збірник наукових праць. Випуск 3. Том 19. Іваново: МАРКОВА А.Д., 2013. С. 64–73.
- Горіна, 2007: Горіна Ж. Д. Лінгвокреативна складова мовленнєвої діяльності. *Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет*

- ім. Г. Сковороди»: Педагогіка. Психологія. Філологія. Філософія: збірник наукових праць. Переяслав-Хмельницький: б. в., 2007. Вип. 12. С.14–17*
- Горіна, 2011: Горіна Ж. Д. Лінгводидактичні підходи щодо стандартизації рідномовної освіти в університеті. Педагогічні науки: збірник наукових праць. Херсон: ХДУ, 2011. Випуск 58. Ч. 2. С. 134–140.*
- Горошкіна: Горошкіна О. М. Комунікативно-когнітивна методика навчання учнів профільної школи. URL: http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_42/18.pdf (дата звернення 13.06.2016).*
- Горошкіна, а: Горошкіна О. М. Особливості відбору змісту навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю. URL: http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_37/16.pdf (дата звернення: 26.09.2016).*
- Горошкіна, 2004: Горошкіна О. М. Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю: монографія. Луганськ: Альма-матер, 2004. 362 с.*
- Горошкіна, 2013: Горошкіна О. М. Роль риторики в комунікативній підготовці учнів. Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: збірник наукових праць. Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2013. Випуск 40. С. 137–140. (Серія: Філологічна).*
- Горпинич, 2004: Горпинич В. О. Морфологія української мови: підручник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: ВЦ «Академія», 2004. 336 с.*
- Горпинич, 2013: Горпинич В. О. Відтопонімний словотвір в українській мові: монографія. Дніпропетровськ: Нова Ідеологія, 2013. 368 с.*
- Грабовська, Рожок: Грабовська Л. Г., Рожок І. Л. Словотвір у запитаннях та відповідях: навчальний посібник для загальноосвітніх навчальних закладів. URL: <https://osvita.ua/doc/files/news/454/45423/Slovotvir.doc> (дата звернення: 09.12.2013).*

- Греб, 2014*: Греб М. М. Лінгводидактичні акценти реалізації словоцентричного підходу в навчанні лексикології майбутніх учителів початкової школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: збірник наукових праць. Запоріжжя: КПУ, 2014. Вип. 35 (88). С. 128–133.
- Греб, 2014 а*: Греб М. М. Психолого-педагогічні орієнтири оптимізації навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності майбутніх учителів початкової школи у процесі вивчення лексикології і фразеології української мови. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*: збірник наукових праць. Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2014. Випуск 29. С. 105–110. (Серія: Психологія і педагогіка).
- Греб, 2016*: Греб М. М. Використання дидактичного потенціалу проблемного підходу в процесі вивчення лексикології української мови у вищій школі. *Science and Education a New Dimension*. III (44), Issue: 92, 2016. P. 21–26. (Pedagogy and Psychology).
- Греб, 2017*: Греб М. М. Національно-культурний компонент змісту навчання лексикології і фразеології української мови. *Українська мова і література в школах України*: науково-методичний та літературно-мистецький журнал. 2017. № 5 (144). С. 3–8.
- Грибан, Кучерук, 2011*: Грибан Г. В., Кучерук О. А. Практикум з методики навчання української мови: посіб. Житомир: Рута, 2011. 200 с.
- Грицанов, 2003*: Грицанов А. Новейший философский словарь. Минск: Книжный Дом, 2003. 1280 с.
- ГСУЛМ, 2011*: Граматичний словник української літературної мови. Словозміна: Близько 140 000 тис. слів / відп. ред. Н. Ф. Клименко; В. І. Критська, Т. І. Недозим, Л. В. Орлова, Т. К. Пуздирева, Ю. В. Романюк. Київ: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2011. 760 с.
- Гумбольдт, 1984*: Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. Москва: Прогресс, 1984. 400 с.

- Гумбольдт, 1985*: Гумбольдт В. фон. Язык и философия культуры / пер. с нем.; сост., общ. ред. и вст. ст. А. В. Гулыга, Г. В. Рамишвили. Москва: Прогресс, 1985. 450 с.
- Гумецька, 1958*: Гумецька Л. Л. Нарис словотворчої системи української актової мови XIV–XV ст. Київ: Вид-во АН УРСР, 1958. 298 с.
- Гуревич, Кадемія, Шевченко, 2013*: Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід: навчальний посібник / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія, Л. С. Шевченко; за ред. Р. С. Гуревича Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2013. 348 с.
- Гуссерль, 2009*: Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии. Книга первая / пер. с нем. А. В. Михайлова; вст. ст. В. А. Куренного. Москва: Академический проект, 2009. 489 с. (Философские технологии).
- Грещук, 1995*: Грещук В. В. Український відприкметниковий словотвір. Івано-Франківськ: Плай, 1995. 208 с.
- Д'юї, 2003*: Д'юї Дж. Демократія і освіта / пер. з англ. І. Босак, М. Олійник, Г. Пехник. Львів: Літопис, 2003. 294 с.
- Давыдов, 1996*: Давыдов В. В. Теория развивающего обучения: монография. Москва: Интор, 1996. 544 с.
- Дащенко, Зверев, 1985*: Дащенко О. И., Зверев А. Д. О соотношении комплексных единиц словообразования. *Актуальные проблемы русского словообразования*: материалы научной конференции. Ташкент: Укитувчи, 1985. С. 47–53.
- Девдера, 1989*: Девдера М. В. Укрупнені структури (блоки) у процесі вивчення мови. *Українська мова і література в школі*: науково-методичний журнал. 1989. № 6. С. 57–67.
- Девдера, 2005*: Девдера М. В. Робота з укрупненням на уроці української мови. *Українська мова і література в школі*: науково-методичний журнал. 2005. № 2. С. 45–49.

- Демина, Ральникова, 2000:* Демина Л. Д., Ральникова И. А. Психическое здоровье и защитные механизмы личности: учебное пособие. Барнаул: Изд-во Алтайского государственного университета, 2000. 123 с.
- Державний стандарт, 2004:* Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. *Інформаційний збірник та коментарі Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України.* URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/24-2004-%D0%BF> (дата звернення 12.03.2012).
- Державний стандарт, 2011:* Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. *Інформаційний збірник та коментарі Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України.* URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-п> (дата звернення 12.03.2012).
- Деррида, 1999:* Деррида Ж. *Differance. Тексты деконструкции.* / пер. с фр. Гурко Е. Томск: Водолей, 1999. С. 124–159.
- Джамбазов, 1978:* Джамбазов П. Словообразовательная подсистема языка и ее основные единицы: (по наблюдениям над русским языком). *Славистичны проучвания:* сборник в чест. на VIII Международен славистичен конгресс. Велико Тырново, 1978. С. 497–502.
- Джонсон, 2006:* Джонсон О. Речевое развитие (speech development). *Психологическая энциклопедия* / под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха; пер. с англ. А. А. Алексеева. 2-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2006. 1094 с.
- Дзеньдзьора, 2010:* Дзеньдзьора Н. І. Словотвірні гнізда параметричних прикметників: дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01 / Львівський національний університет ім. І. Франка. Львів, 2010. 313 с.
- Дидактика, 1975:* Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики: учебное пособие для студентов педагогических институтов / под. ред. М. А. Данилова, М. Н. Скаткина. Москва: Просвещение, 1975. 303 с.

- Дидактика, 1982*: Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики: учебное пособие для слушателей ФПК директоров общеобразовательных школ и в качестве учебного пособия по спецкурсу для студентов педагогических институтов / под ред. М. Н. Скаткина. Москва: Просвещение, 1982. 319 с.
- Дика, Огарь, 2016*: Дика Н. М., Огарь Ю. В. Реалізація когнітивно-комунікативного підходу до навчання синтаксису в профільній школі: від думки до тексту. *Молодий вчений*: науковий журнал. 2016. № 11 (38). С. 426–431.
- Дика*: Дика Н. М. Реалізація принципу наступності в процесі вивчення фразеології. URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/2571/1/N_DYKA_PP_GI.pdf (дата звернення: 14.09.2017).
- Дичківська, 2013*: Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: практикум: навчальний посібник. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2013. 370 с.
- Дідук-Ступ'як, 2014*: Дідук-Ступ'як Г. І. Дискурсно-текстологічний і прагматико-комунікативний аспекти лінгвометодичної інноваційної макротехнології «Інтерація різнотипових підходів до вивчення української мови» в основній школі. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*: збірник наукових праць. Тернопіль: б. в., 2014. Випуск 2. С. 88–95. (Серія: Педагогіка).
- Дмитровський, 1968*: Дмитровський Є. М. Методика викладання української мови в середній школі. Київ: Радянська школа, 1968. 288 с.
- Дмитровський, 1960*: Дмитровський Е. М. Мовний аналіз – активний метод навчання мови. *Українська мова та література в школі*: науково-методичний журнал. 1960. № 3. С. 47–52.
- Донченко, 1996*: Донченко Т. К. Формування монологічного мовлення учнів на уроках української мови: посіб. для вчителів і студентів. Київ: УДПУ імені М. П. Драгоманова, 1996. 72 с.

- Донченко, 2004:* Донченко Т. К. Власне методичні принципи навчання української мови. *Українська мова і література в школі: науково-методичний журнал*. 2004. № 2. С. 2–4.
- Донченко, 2011:* Донченко Т. К. Мовленнєвий розвиток учнів у процесі навчання української мови в основній школі: навчально-методичний посібник для вчителів і студентів. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. 694 с.
- Донченко, 2012:* Донченко Т. К. Урок як основна форма організації навчальної діяльності учнів з української мови. *Українська мова і література в школі: науково-методичний журнал*. 2012. № 2. С. 2–6.
- Дороз, 2008:* Дороз В. Ф. Методика навчання української мови в загальноосвітніх закладах: навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2008. 386 с.
- Дороз, 2009:* Дороз В. Ф. Концептуальний аналіз на уроках української мови. *Дивослово: науково-методичний журнал*. 2009. № 10. С. 49–53.
- Дороз, 2011:* Дороз В. Ф. Технологія крос-культурного уроку української мови. *Урок української мови в парадигмі компетентнісного підходу: здобутки та перспективи: матеріали регіонального науково-практичного семінару 23 березня 2011 року / відп. ред. В. А. Нищета*. Бердянськ: БДПУ, 2011. С. 7–27.
- Дридзе, 1984:* Дридзе Т. М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семисоциопсихологии: монографія. Москва: Наука, 1984. 232 с.
- Дружененко, 2016:* Дружененко Р. С. Дидактичні основи формування комунікативно-прагматичної компетентності майбутнього вчителя української мови і літератури. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського: збірник наукових праць*. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2016. № 3. С. 205–211. (Серія: Педагогічні науки).

- Дудников, 1974:* Дудников А. В. О стратегических и тактических принципах методики преподавания русского языка. *Русский язык в школе*. 1974. № 3. С. 13–18.
- Дуняшенко, 2012:* Дуняшенко Н. Подорож стежиною словотворення: урок української мови: 6 клас. *Українська мова й література в сучасній школі*: науково-методичний та літературно-мистецький журнал. 2012. № 10. С. 61–66.
- Дячук, 2011:* Дячук С. І. Системність словотвору в інтерпретації Івана Ковалика. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*: збірник наукових праць. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. Вип. 7. С. 32–36. (Серія 10: Проблеми граматики і лексикології української мови).
- Дьюи, 1997:* Дьюи Д. Психологія и педагогіка мышления / пер. с англ. Н. М. Никольской. Москва: Совершенство, 1997. 208 с.
- ЕГСУЛМ:* Електронний граматичний словник української літературної мови (словозміна) I етап. URL: <http://www.mova.info/Page.aspx?11=222> (дата звернення: 14.03.2017).
- Ельмслев, 1972:* Ельмслев Л. О категории личности-неличности и одушевленности-неодушевленности. *Принцип типологического анализа языков различного строя* / ред. Б. А. Успенский, О. Г. Ревзина. Москва: Наука, 1972. С. 114–152.
- Ємельяненко, 2011:* Ємельяненко Г. В. Метамова рефлексія як засіб актуалізації ірреально-модальних форм. *Лінгвістичні студії*: збірник наукових праць. Донецьк: Донецький національний університет, 2011. Вип. 24. URL: <http://litmisto.org.ua/?p=9263> (дата звернення: 15.03.2015).
- Єрмоленко, Сичова, 5 кл., 2013:* Єрмоленко С. Я., Сичова В. Т. Українська мова. Підручник для 5 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Київ: Грамота, 2013. 288 с.
- Єрмоленко, Сичова, 6 кл., 2006:* Єрмоленко С. Я., Сичова В. Т. Рідна мова: підручник для 6 класу. Київ: Грамота, 2006. 296 с.

- Єрмоленко, Сичова, 7 кл., 2007:* Єрмоленко С. Я., Сичова В. Т. Рідна мова: підручник для 7 класу. Київ: Грамота, 2007. 296 с.
- Єрмоленко, Сичова, Жук, 6 кл., 2014:* Єрмоленко С. Я., Сичова В. Т., Жук М. Г. Українська мова: підручник для 6 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Київ: Грамота, 2014. 272 с.
- Єщенко, 2009:* Єщенко Т. А. Лінгвістичний аналіз тексту: навчальний посібник. Київ: ВЦ «Академія», 2009. 264 с.
- Єщенко, 2013:* Єщенко Т. Проблема класифікації текстів у сучасному мовознавстві. *Лінгвістичні студії:* збірник наукових праць. Донецьк: ДонНТУ, 2013. Випуск 27. С. 185–189.
- Жеребило, 2010:* Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов. Назрань: Пилигрим, 2010. 486 с.
- Жинкин, 1958:* Жинкин Н. И. Механизмы речи. Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1958. 370 с.
- Жинкин, 1998:* Жинкин Н. И. Язык – речь – творчество. Москва: Лабиринт, 1998. 368 с.
- Жук, 2017:* Жук Ю. О. Теоретико-методичні засади організації навчальної діяльності старшокласників в умовах комп'ютерно орієнтованого середовища навчання: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2017. 468 с.
- Жюлиа, 2000:* Жюлиа Д. Философский словарь / пер. с франц. Москва: Международные отношения, 2000. 544 с.
- Забашта, 1991:* Забашта Л. І. Сценарій занять за розділом програми «Будова слова і словотвір». *Узагальнення й систематизація знань з української мови. 10 клас:* посіб. для вчителя. Київ: Радянська школа, 1991. С. 70–89.
- Заболотний, Заболотний, 5 кл., 2013:* Заболотний О. В., Заболотний В. В. Українська мова. Підручник для 5 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Київ: Генеза, 2013. 256 с.
- Заболотний, Заболотний, 6 кл., 2014:* Заболотний О. В., Заболотний В. В. Українська мова: підручник для 6 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Київ: Генеза, 2014. 256 с.

- Заболотний, Заболотний, 7 кл., 2016:* Заболотний О. В., Заболотний В. В. Українська мова. Підручник для 7 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Київ: Генеза, 2016. 256 с.
- Заболотний, Заболотний, 9 кл., 2017:* Заболотний О. В., Заболотний В. В. Українська мова: підручник для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Київ: Генеза, 2017. 272 с.
- Загальноєвропейські Рекомендації, 2003:* Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. українського видання С. Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.
- Загвязинский, 2007:* Загвязинский В. И. Теория обучения: современная интерпретация. Москва: Издательский центр «Академия», 2007. 192 с.
- Загнітко, 2007:* Загнітко А. П. Лінгвістика тексту: навчальний посібник. Донецьк: Юго-Восток, 2007. 314 с.
- Загнітко, 2011:* Загнітко А. П. Український синтаксис: навч.-практ. комплекс. Хрестоматія. Донецьк-Слов'янськ: ДонНУ, 2011. 652 с.
- Заєць, 2015:* Заєць В. Г. Методика навчання української мови на текстовій основі (8–9 класи з поглибленим вивченням): навчально-методичний посібник. Київ: Агрармедіагруп, 2015. 120 с.
- Закон:* Закон України «Про освіту». URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 13.01.2017).
- Залевская, 2005:* Залевская А. А. Психолінгвістическіе ісследованія. Слово. Избранные труды. Москва: Гнозис, 2005. 543 с.
- Занков, 1990:* Занков Л. В. Избранные педагогические труды. Москва: Педагогика, 1990. 424 с.
- Запольская, 2003:* Запольская Н. Н. «Общий» славянский литературный язык: типология лингвистической рефлексии. Москва: Индрик, 2003. 240 с.
- Захарчук-Дуке, 2015:* Захарчук-Дуке О. О. Розвиток культури мовлення майбутніх учителів української мови і літератури з використанням інформаційно-комунікаційних технологій: автореф. дис. ... канд. пед.

наук: 13.00.02 / Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2015. 20 с.

Зданевич, 2013: Зданевич Л. В. Прояви мовленнєвої пасивності дітей 5-го року життя як показник комунікативної дезадаптації. *Педагогічний процес: теорія і практика: науковий журнал*. Київ: ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС»», 2013. Вип. 2. С. 65–75.

Земская, 1978: Земская Е. А. О комплексных единицах системы синхронного словообразования. *Актуальные вопросы русского словообразования: материалы научной конференции*. Ташкент: Укитувчи, 1978. С. 29–35.

Зимняя, 1976: Зимняя И. А. Лингвopsихология речевой деятельности. Москва: Искусство, 1976. 614 с.

Зимняя, 1976 а: Зимняя И. А. Речь как интермодальный процесс. *Актуальные проблемы психологии речи и психологии обучения языку: сборник статей*. Москва: Издательство Московского университета, 1976. С. 55–67.

Зимняя, 1976 б: Зимняя И. А. Смысловое восприятие речевого общения в условиях массовой коммуникации. Москва: Наука, 1976. 263 с.

Зимняя, 2001: Зимняя И. А. Лингвopsихология речевой деятельности. Москва: Московский психолого-социальный ин-т, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 432 с.

Зинченко, 1964: Зинченко В. П. Теоретические проблемы психологии восприятия. *Инженерная психология* / под. ред. Д. Ю. Панова, В. П. Зинченко. Москва: Высшая школа, 1964. С. 231–263.

ЗІКТ, 2010: Засоби інформаційно-комунікаційних технологій єдиного інформаційного простору системи освіти України: колективна монографія / В. В. Лапінський, А. Ю. Пилипчук, М. П. Шишкіна, О. М. Спирін, В. Д. Руденко, В. Ю. Биков; за наук. ред. В. Ю. Бикова; НАПН України, Ін-т інформ. технологій і засобів навч. Київ: Педагогічна думка, 2010. 159 с.

- Зубченко, 2004:* Зубченко О. Історичні передумови формування технологічного підходу до навчання в західноєвропейських країнах. *Рідна школа: науково-педагогічний журнал*. 2004. № 2. С. 72–74.
- Иваницкий, 2005:* Иваницкий А. М. Сознание и мозг. *В мире науки: научно-популярный журнал*. 2005. № 11. С. 84–93.
- Иванов, 2004:* Иванов В. В. Лингвистика третьего тысячелетия: Вопросы к будущему. Москва: Языки славянской культуры, 2004. 208 с.
- Ильясов, 1986:* Ильясов И. И. Структура процесса учения. Москва: МГУ, 1986. 200 с.
- Ільїна, 2003:* Ільїна Н. М. Проблема мовлення в українській психології (на матеріалі наукової спадщини Б. Ф. Баєва та І. О. Синиці): дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Глухівський державний педагогічний університет. Глухів, 2003. 201 с.
- Інтегровані уроки, 2008:* Інтегровані уроки мови й літератури: проблемний підхід / Л. Фурсова, Н. Гайдукова, С. Гулькіна, Є. Ісайкіна, І. Коробко та ін. Тернопіль: Мандрівець, 2008. 224 с.
- Калита, 2015:* Калита О. М. Стилїстичний аналіз художнього тексту за мовними рівнями. На прикладі уривка з оповідання Володимира Винниченка «Студент». *Дивослово: науково-методичний журнал*. 2015. № 4. С. 47 – 49.
- Кант, 1966:* Кант І. Сочинения в 6 т. Москва: Мысль, 1966. Т. 6. 743 с.
- Караман С., 2000:* Караман С. О. Методика навчання української мови в гімназії: навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти. Київ: Ленвіт, 2000. 272 с.
- Караман О., 1993:* Караман О. В. Про деякі підходи до поліпшення орфографічної грамотності учнів під час вивчення фонетики в старших класах гімназії. *Шляхи забезпечення міцності і дієвості знань школярів: посібник для вчителів*. Київ: Інститут психології АПН України, 1993. С. 22–25.

- Караман О., 1993 а:* Караман О. В. Сучасні підходи до підвищення орфографічної грамотності учнів під час вивчення української мови в старших класах гімназії. *Шляхи забезпечення міцності і дієвості знань учнів:* посіб. для вчителів. Київ: Інститут психології АПН України, 1993. С. 22–28.
- Караман О., 2006:* Караман О. В. Технологічний підхід до розробки комп'ютерних програм з теми «Односкладні речення» у 8 кл. гімназії. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка:* збірник наукових праць. КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, Ін-т проблем виховання АПН України. Київ: КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, Ін-т проблем виховання АПН України, 2006. № 6. С. 142–148.
- Караман С., 2002:* Караман С. О. Принципи побудови курсу української мови в гімназії. *Наукові записки:* збірник наукових праць НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2002. Випуск 46. С. 61–69.
- Караман С., 2005:* Караман С. О. Мовний аналіз тексту під час написання докладного переказу. *Наука і сучасність:* збірник наукових праць НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. С. 51–59.
- Караман С., 2007:* Караман С. О. Аналіз художнього, публіцистичного та наукового тексту. *Лінгвістика:* збірник наукових праць. Херсон: ХДУ, 2007. Випуск 3. С. 120–130.
- Караман С., 2007 а:* Караман С. О. Ознайомлення з текстом та його особливостями. *Наука і сучасність:* збірник наукових праць НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. Випуск 44. С. 17–28.
- Караман С., 2010:* Караман С. О. Сучасні підходи до лінгводидактичної підготовки вчителя-словесника. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету:* збірник наукових праць. Ізмаїл: б. в. 2010. Вип. 29. С. 186–192.

- Караман, Караман, 2016:* Караман С. О., Караман О. В. Особливості педагогічного діалогу в різних навчальних ситуаціях. *Педагогічна риторика: історія, теорія, практика:* монографія / за ред. О. А. Кучерук; О. А. Кучерук, Н. Б. Голуб, О. М. Горошкіна, С. О. Караман та ін. Київ: КНТ, 2016. С. 119–134.
- Караман, Караман, Горохова, 2014:* Караман С. О., Караман О. В., Горохова Т. О. Інформаційний ресурс тексту як засіб формування толерантної особистості старшокласника профільної школи. *Науковий часопис:* збірник наукових праць. Київ, 2014. Випуск 5. С. 279–288. (Серія 8: Філологічні науки).
- Карпіловська, 1990:* Карпіловська Є. А. Конструювання складних словотворчих одиниць. Київ: Наукова думка, 1990. 150 с.
- Карпіловська, 1999:* Карпіловська Є. А. Суфіксальна підсистема сучасної української літературної мови: будова та реалізація. Київ: Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні НАН України, 1999. 298 с.
- Карпіловська, 2002:* Карпіловська Є. А. Кореневий гніздовий словник української мови. Київ: Українська енциклопедія ім. М.П.Бажана, 2002. 910 с.
- Карпіловська, 2005:* Карпіловська Є. А. Неузувальне словотворення: правила «гри без правил». *Вісник Київського національного лінгвістичного університету:* збірник наукових праць. Київ: Видавничий центр КНЛУ, 2005. Т. 8. № 1. С. 106–117. (Серія: Філологія).
- Кацинська, Кривко, 1997:* Кацинська Л. Л., Кривко М. П. Технології виховного процесу. Рівне: б. в., 1997. 94 с.
- Кацнельсон, 1972:* Кацнельсон С. Д. Типология языка и речевое мышление: монографія. Москва: Наука, 1972. 213 с.
- Кашлев, 2002:* Кашлев С. С. Современные технологии педагогического процесса: пособие для педагогов. Минск: Высшая школа, 2002. 95 с.

- Кемеров, Керимов, 2015*: Современный философский словарь / под общ. ред. В. Е. Кемерова, Т. Х. Керимова. Москва: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2015. 823 с.
- Кириченко, 2005*: Кириченко М. Удосконалення мовних умінь і навичок методом укрупнених блоків. *Рідна школа*: науково-методичний журнал. 2005. № 5. С. 66–67.
- Кислюк, 2017*: Кислюк Л. П. Сучасна українська словотвірна номінація: ресурси та тенденції розвитку: монографія. Київ: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2017. 418 с.
- Кларин, 1999*: Кларин М. В. Технология обучения: идеал и реальность. Рига: Эксперимент, 1999. 180 с.
- Клименко, 1973*: Клименко Н. Ф. Система афіксального словотворення сучасної української мови: монографія. Київ: Наукова думка, 1973. 186 с.
- Клименко, 1984*: Клименко Н. Ф. Словотворча структура і семантика складних слів у сучасній українській мові: монографія. Київ: Наукова думка, 1984. 251 с.
- Клименко, 1991*: Клименко Н. Ф. Як народжується слово. Науково-популярне видання. Київ: Радянська школа, 1991. 287 с.
- Клименко, 1998*: Клименко Н. Ф. Основи морфеміки сучасної української мови: навчальний посібник. Київ: ІЗМН, 1998. 182 с.
- Клименко, Карпіловська, Кислюк, 2005*: Клименко Н. Ф., Карпіловська Є. А., Кислюк Л. П. Шкільний словотвірний словник сучасної української мови. Київ: Наукова думка, 2005. 263 с.
- Ковалик, 1958*: Ковалик І. І. Вчення про словотвір: словотворчі частини слова. Львів: Вид-во Львівського ун-ту, 1958. 77 с.
- Ковалик, 1961*: Ковалик І. І. Вчення про словотвір: словотворча характеристика слова. Відношення вчення про словотвір до інших мовознавчих дисциплін. Львів: Видавництво Львівського університету, 1961. 83 с.

- Ковалик, Мацько, Плющ, 1984:* Ковалик І. І., Мацько Л. І., Плющ М. Я. Методика лінгвістичного аналізу тексту. Київ: Вища школа, 1984. 119 с.
- Когут, 2005:* Когут О. І. Інноваційні технології навчання української мови і літератури. Тернопіль: Астон, 2005. 204 с.
- Колоїз, 2015:* Колоїз Ж. В. Неузуальне словотворення: монографія. Кривий Ріг: Астерікс, 2015. 156 с.
- Кон, 1978:* Кон И. С. Открытие Я. Москва: Политиздат, 1978. 367 с.
- Концептуальні засади, 2006:* Пентилюк М., Горошкіна О., Нікітіна А. Концептуальні засади комунікативної методики навчання української мови. *Українська мова і література в школі:* науково-методичний журнал. 2006. № 1. С. 15–20.
- Концептуальні засади, 2011:* Пентилюк М., Горошкіна О., Нікітіна А. Концептуальні засади комунікативної методики навчання української мови. *Актуальні проблеми лінгводидактики:* збірник статей [М. Пентилюк]. Київ: Ленвіт, 2011. С. 226–237.
- Концепція 2015–2025:* Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років. URL: <http://old.mon.gov.ua/ua/prviddil/1312/1390288033/1414672797/> (дата звернення: 03.01.2016).
- Концепція НУШ:* Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. URL: <http://www.nmc.od.ua/wp-content/uploads/2017/02/%D0%9A%D0%9E%D0%9D%D0%A6%D0%95%D0%9F%D0%A6%D0%86%D0%AF.pdf> (дата звернення: 03.03.2018).
- Концепція, 1991:* Біляєв О. М. Концепція інтенсивного навчання мови. *Українська мова і література в школі:* науково-методичний журнал. 1991. № 6. С. 26–30.
- Концепція, 1994:* Біляєв О. М., Вашуленко М. С., Плахотник В. М. Концепція мовної освіти в Україні. *Рідна школа:* науково-педагогічний журнал. 1994. № 9. С. 71–73.

- Концепція, 1994 а:* Єрмоленко С., Мацько Л. Навчально-виховна концепція вивчення української мови (державної) мови. *Дивослово: науково-методичний журнал*. 1994. № 7. С. 28–33.
- Концепція, 1996:* Біляєв О., Скуратівський Л., Симоненкова Л., Шелехова Г. Концепція навчання державної мови в школах України. *Дивослово: науково-методичний журнал*. 1996. № 1. С. 16–21.
- Концепція, 2001:* Скуратівський Л. Концепція мовної освіти 12-річної школи (українська мова). *Українська мова і література в школі: науково-методичний журнал*. 2001. № 2. С. 4–10.
- Концепція, 2002:* Біляєв О., Скуратівський Л., Симоненкова Л., Шелехова Г. Концепція мовної освіти 12-річної школи. *Дивослово: науково-методичний журнал*. 2002. № 8. С. 59–65.
- Концепція, 2004:* Пентилюк М. І., Нікітіна А. В., Горошкіна О. М. Концепція когнітивної методики навчання української мови. *Дивослово: науково-методичний журнал*. 2004. № 8. С. 5–9.
- Концепція, 2005:* Концепція вивчення української мови в 5–12 класах ЗНЗ з українською мовою навчання. *Книга для вчителя: довідково-методичне видання / упоряд. Н. І. Шинкарук*. Харків: Торсінг ПЛЮС, 2005. С. 7–12.
- Концепція, 2006:* Пентилюк М. І., Горошкіна О. М., Нікітіна А. В. Концепція навчання української мови в системі профільної освіти. *Українська мова і література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах: науково-методичний та літературно-мистецький журнал*. 2006. № 9–10. С. 76–84.
- Концепція, 2011:* Пентилюк М. І., Нікітіна А. В., Горошкіна О. М. Концепція когнітивної методики навчання української мови. *Актуальні проблеми лінгводидактики: збірник статей [М. Пентилюк]*. Київ: Ленвіт, 2011. С. 215–225.
- Копусь, 2011:* Копусь О. А. Концептуальні підходи до розроблення змісту й організації процесу формування у майбутніх магістрів-філологів

професійної мовленнєвої компетенції. *Українська мова і література в школі*: науково-методичний журнал. 2011. № 2. С. 46–51.

Копусь, 2012: Копусь О. А. Функціонування методів навчання української мови в загальноосвітніх закладах різних типів. *Українська мова мова і література в сучасній школі*: науково-методичний та літературно-мистецький журнал. 2012. № 11/12. С. 4–8.

Костюк, 1963: Костюк Г. С. Процессы мышления в решении перцептивных задач. *Тезисы докладов на II съезде общества психологов*. Москва: АПН РСФСР, 1963. Вып. 1. С. 63–65.

Костюк, 2017: Костюк Г. С. Проблеми психології мислення. *Загальна психологія: Хрестоматія* / Скрипченко О. В., Долинська Л. В., Огороднійчук З. В. та ін. Київ: Каравела, 2017. 640 с. URL: <https://pidruchniki.com/15100827/psihologiya/mislennya#752> (дата звернення 20.08.2018).

Кочан, 2008: Кочан І. М. Лінгвістичний аналіз тексту: навчальний посібник. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ: Знання, 2008. 423 с.

Кочан, Захлюпана, 2005: Кочан І. М., Захлюпана Н. М. Словник-довідник із методики викладання української мови. 2-е вид., випр. і доп. Львів: ЛНУ ім.І.Франка, 2005. 306 с.

Кочан, Захлюпана, 2009: Кочан І. М., Захлюпана Н. М. Українські лінгводидакти крізь призму часу: словник-довідник. Львів: ПАІС, 2009. 168 с.

Кочан, Захлюпана, 2011: Кочан І. М., Захлюпана Н. М. Українська лінгводидактика в іменах: словник-довідник. Львів: ПІАС, 2011. 237 с.

Кочерган, 2006: Кочерган М. П. Загальне мовознавство: підручник. Київ: Академія, 2006. 464 с.

Краевский, Хуторской, 2007: Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения. Дидактика и методика: учебное пособие. Москва: Издательский центр «Академия», 2007. 352 с.

- Краснобокий, Мішкурова, Пащенко, 2003:* Краснобокий Ю. М., Мішкурова В. Ф., Пащенко М. І. Словник-довідник термінів з інноваційних технологій навчання. Київ: Науковий світ, 2003. 75 с.
- Кривонос, Ліпеха, Ніколайцева, 2012:* Кривонос Н., Ліпеха О., Ніколайцева О. Будова слова. Орфографія: система уроків з української мови з використанням інформаційно-комунікаційних технологій: 5 клас. *Українська мова й література в сучасній школі:* науково-методичний та літературно-мистецький журнал. 2012. № 11/12. С. 41–46.
- Кривоносов, 2017:* Кривоносов А. Д. Слово и мысль. Вопросы взаимодействия языка и мышления. Москва; Нью-Йорк: Авторское издание, 2017. 548 с.
- Кронгауз, 2001:* Кронгауз М. А. Семантика: учебник для вузов. Москва: РГГУ, 2001. 299 с.
- Крупа, 2005:* Крупа М. Лінгвістичний аналіз художнього тексту. Тернопіль: Підручники і посібники, 2005. 416 с.
- Крутій, 2003:* Крутій К. Л. Методика проведення індивідуальних занять із мовленнєвопасивними дітьми дошкільного віку. Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС Лтд», 2003. 320 с.
- Крутій, 2005:* Крутій К. Л. Теорія і практика формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку (на матеріалі морфології і словотворення): дис... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського. Київ, 2005. 440 с.
- Кубрякова, 1965:* Кубрякова Е. С. Что такое словообразование. Москва: Наука, 1965. 76 с.
- Кубрякова, 2004:* Кубрякова Е. С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. Москва: Языки славянской культуры, 2004. 560 с.
- Кузнецов, 1953:* Кузнецов П. С. Историческая грамматика русского языка. Морфология: учебное пособие для вузов / под ред. Р. И. Аванесова. Москва: МГУ, 1953. 307 с.

- Кулак, 1981: Кулак И. А. Психофизиологические принципы обучения. Функциональные возможности головного мозга в восприятии и переработке информации. Минск: Изд-во Белорусского университета, 1981. 287 с.
- Кулик, 2008: Кулик О. Д. Вплив психофізіологічних механізмів говоріння на засвоєння учнями мовного матеріалу під час вивчення словотвору. *Вісник Прикарпатського національного університету: збірник наукових праць*. Івано-Франківськ: б. в., 2013. Випуск XLVIII. С.160–164. (Серія: Педагогіка).
- Кулик, 2008 а: Кулик О. Д. Проблеми мовної освіти в педагогічній спадщині О. Біляєва. *Теоретична і дидактична філологія: збірник наукових праць*. Київ: Міленіум, 2008. Випуск 5. С. 215–223.
- Кулик, 2010: Кулик О. Д. Поняття мовного знака в лінгвістичній традиції. *Мовознавчий вісник: збірник наукових праць*. Черкаси: ФОП Чабаненко Ю. А. 2010. Вип. 11. С. 240–243.
- Кулик, 2011: Кулик О. Д. Проблема значеннєвого та смислового сприйняття слова. *Педагогічні науки: збірник наукових праць*. Херсон: ХДУ, 2011. Випуск LX. С. 101–105.
- Кулик, 2012: Кулик О. Д. До питання про морфемно-словотвірний аналіз у шкільній практиці. *Педагогічні науки: збірник наукових праць*. Херсон: ХДУ, 2012. Випуск LXI. С. 102–107.
- Кулик, 2012 а: Кулик О. Д. Дослідження проблеми мовленнєвого розвитку учнів основної школи в процесі засвоєння словотвірної системи української мови. *Теоретична і дидактична філологія: збірник наукових праць*. Переяслав-Хмельницький: ПП «СКД», 2012. Випуск 12. С. 56–60.
- Кулик, 2012 б: Кулик О. Д. Про лінгвістичну та лінгводидактичну проблематику вивчення словотвірної підсистеми української мови учнями основної школи. *Теоретична і дидактична філологія: збірник наукових праць*. Переяслав-Хмельницький: ПП «СКД», 2012. Випуск 11. С. 39–49.

- Кулик, 2013:* Кулик О. Д. Вплив психофізіологічних механізмів породження мовленнєвого висловлювання на засвоєння школярами словотвірної системи української мови [Електронний ресурс]. *Науковий вісник Донбасу*: електронне наукове фахове видання. Луганськ, 2013. № 2. С. 1–11. (Серія: Педагогічні науки). URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN22/13kodsum.pdf>
- Кулик, 2013 а:* Кулик О. Д. Добір оптимальних методів і прийомів навчання (на прикладі засвоєння учнями 6 класу способів словотворення іменників). *Українська мова і література в школі*: науково-методичний журнал. № 2 (104). 2013. С. 8–12.
- Кулик, 2013 б:* Кулик О. Д. Місце словотвірних норм у системі культури мовлення та особливості їх засвоєння учнями основної школи. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*: збірник наукових праць. Острог: Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2014. Випуск 29. С. 144–148. (Серія: Психологія і педагогіка).
- Кулик, 2013 в:* Кулик О. Д. Пріоритетність текстоцентричного підходу до навчання української мови в загальноосвітній школі. *Теоретична і дидактична філологія*: збірник наукових праць. Переяслав-Хмельницький: ФОП Лукашевич, 2013. Випуск 15. С. 38–48.
- Кулик, 2013 г:* Кулик О. Д. Розвиток психофізіологічних механізмів аудіювання учнів основної школи (у процесі засвоєння словотвірної системи української мови). *Теоретична і дидактична філологія*: збірник наукових праць. Переяслав-Хмельницький: ФОП Лукашевич, 2013. Випуск 14. С. 42–52.
- Кулик, 2014:* Кулик О. Д. Мовна й мовленнєва особистість: проблема дефініцій. *Теоретична і дидактична філологія*: збірник наукових праць. Переяслав-Хмельницький: ФОП Лукашевич, 2014. Випуск 17. С. 76–89.
- Кулик, 2014 а:* Кулик О. Д. Особливості реалізації загальнометодичних принципів навчання в процесі засвоєння словотвірної системи української мови учнями основної школи. *Теоретична і дидактична*

- філологія*: збірник наукових праць. Переяслав-Хмельницький: Видавництво ФОП В.М. Гаврищенко, 2014. Випуск 18. С. 67–74.
- Кулик, 2014 б*: Кулик О. Д. Поняття рефлексії, її сутність та роль у методиці навчання української мови. *Українська мова і література в школі*: науково-методичний журнал. 2014. № 3. С. 2–7.
- Кулик, 2014 в*: Кулик О. Д. Словотворна зв'язність тексту та вивчення її в основній школі. *Українська мова і література в школах України*: науково-методичний та літературно-мистецький журнал. 2014. № 12. С. 12–17.
- Кулик, 2014 г*: Кулик О. Д. Обоснование условий речевого развития учащихся общеобразовательной школы в процессе изучения словообразования (на материале украинского языка). *Славянские языки: системно-описательный и социокультурный аспекты исследования*: сборник научных трудов: в 2 ч. Брест: Издательство БрГУ имени А.С. Пушкина, 2014. Часть 2. С. 197–200.
- Кулик, 2014 г*: Кулик О. Д. Психологічні передумови мовленнєвого розвитку учнів 5–9 класів у процесі засвоєння знань з морфеміки і словотвору *Молодий учений*: науковий журнал. Херсон: ТОВ «Видавничий дім «Гельветика»», 2014. № 12 (15) грудень. Частина II. С. 309–311.
- Кулик, 2015*: Кулик О. Д. Сутність поняття «словотворна система» та особливості її засвоєння учнями основної школи на уроках української мови. *British Journal of Educational and Scientific Studies*. London: Imperial College Press, 2015. № 2(22), (JulyDecember). Volume II. С. 531–539.
- Кулик, 2016*: Кулик О. Д. Текстоцентричний підхід як необхідна умова формування комунікативної компетентності учнів. *Українська мова і література в школах України*: науково-методичний та літературно-мистецький журнал. 2017. № 7/8. С. 34–37.
- Кулик, 2016 а*: Кулик О. Д. Формування вмінь і навичок словотворення як засіб мовленнєвого розвитку учнів: теоретичний аналіз проблеми.

- Молодий учений*: науковий журнал. Херсон: ТОВ «Видавничий дім «Гельветика»», 2016. № 2 (29) лютий. С. 296–299.
- Кулик, 2017*: Кулик О. Д. Особистісно орієнтований підхід до навчання як чинник мовленнєвого розвитку учнів. *Педагогічний процес: теорія і практика*: науковий журнал. Київ: ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС»», 2017. Вип. 2 (57). С. 114–119.
- Кулик, 2017 а*: Кулик О. Д. Креативність як складник підготовки конкурентоздатного фахівця/педагога в системі вищої професійної освіти. *Молодий вчений*: науковий журнал. Херсон: ТОВ «Видавничий дім «Гельветика»», 2017. № 4 (44) квітень. Частина III. С. 384–388.
- Кулик, 2018*: Кулик О. Д. Допоміжні підходи до навчання у мовленнєвому розвитку учнів основної школи в процесі вивчення словотвірної системи української мови. *Педагогічний процес: теорія і практика*: науковий журнал Київ: ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС»», 2018. № 1–2 (60–61). С. 15–21. (Серія: Педагогіка).
- Кулик, 2018 а*: Кулик О. Д. Сучасні загальнодидактичні принципи навчання, визначальні для методики роботи з мовленнєвого розвитку школярів *Педагогічна освіта: теорія і практика*: збірник наукових праць. Кам'янець-Подільський: б. в., 2018. Вип. 24 (1-2018). Ч. 2. С. 309–315.
- Кулик, 2018 б*: Кулик О. Communicative Competence: Approaches TO Determination and its Effects in Forming a Language Personality. *Теоретична дидактична філологія*: збірник наукових праць. Переяслав-Хмельницький: Домбровська Я. М., 2018. Випуск 28. С. 103–113 (Серія: Педагогіка).
- Кулик, 2018 в*: Кулик О. Д. Критерії та рівні готовності учнів основної школи до мовленнєвої комунікації. *Problems of the development of modern science: theory and practice*: Collection of scientific articles. EDEX, Madrid, España, 2018. P. 250–256.
- Кулик, 2018 г*: Кулик О. Д. Комунікативна компетентність: підходи до визначення та роль у формуванні мовно-мовленнєвої особистості.

Topical issues of education: Collective monograph. Pegasus Publishing, Lisbon, Portugal, 2018. P.104–118.

Кулик, 2018 г: Кулик О.Д. Місце мовленнєвого розвитку в структурі комунікативної компетентності школярів. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету: збірник наукових праць.* Бердянськ: БДПУ, 2018. С. 77–85. (Серія: Педагогічні науки)

Кулик, 2018 д: Кулик О. Д. Communicative Competence: Approaches to Determination and its Effects in Forming a Language Personality. *Теоретична дидактична філологія: збірник наукових праць.* Переяслав-Хмельницький: Домбровська Я. М., 2018. Вип. 28. С. 103–112 (Серія: Педагогіка).

Кулик, Вавілова, 2018: Кулик О. Д., Вавілова К. О. Формування інформаційної культури школярів засобами медіаосвіти в позанавчальній діяльності. *Проблеми дитинства в контексті сучасної педагогіки: збірник наукових праць на пошану Василя Сухомлинського.* Дрогобич: б. в., 2018. С. 137–146.

Кулик, Овсієнко, 2012: Кулик О. Д., Овсієнко Л. М. Дистанційний курс підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання. Харків: б. в., 2011. 1 електрон. опт. диск (CD-ROM); 12 см. Систем. вимоги: Windows (98, Me, 2K, XP, Vista, 7, 8, 10); веб-оглядач (браузер) Microsoft Internet Explorer; URL: <http://edu.gymnasia.com.ua>.

Кулик, Овсієнко, 2012 а: Кулик О. Д., Овсієнко Л. М. Українська мова: тренувальні тестові завдання. Харків: Гімназія, 2012. 208 с. URL: <https://bookland.com/download/1/10/105737/sample.pdf>

Кулик, Овсієнко, 2013: Кулик О. Д., Овсієнко Л. М. Українська мова: тренажерний комплекс. Харків: б. в., 2013. 1 електрон. опт. диск (CD-ROM); 12 см. Систем. вимоги: Windows (98, Me, 2K, XP, Vista, 7, 8, 10); веб-оглядач (браузер) Microsoft Internet Explorer.

Кулик, Овсієнко, Кардаш, 2013: Кулик О. Д., Овсієнко Л. М., Кардаш Л. В. Сучасна українська літературна мова: навчально-методичний посібник

для студентів філологічних факультетів педагогічних університетів денної та заочної форм навчання. Переяслав-Хмельницький: ФОП «Лукашевич», 2013. 138 с.

Кулик, Овсієнко, Кардаш, 2018: Кулик О. Д., Овсієнко Л. М., Кардаш Л. В. Український синтаксис: практичний комплекс: навчальний посібник. Переяслав-Хмельницький: ФОП «Домбровська Я. О.», 2018. 244 с.

Кучеренко, 2012: Кучеренко І. А. Упровадження часткової інтеграції на уроках української мови в основній школі. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи:* збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2012. Випуск 42. С. 88–95.

Кучеренко, 2014: Кучеренко І. А. Теоретичні і методичні засади сучасного уроку української мови в основній школі: монографія. Умань: ФОП Жовтий О.О., 2014. 410 с.

Кучеренко, 2015: Кучеренко І. А. Теоретичні і методичні засади сучасного уроку української мови в основній школі: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Херсонський державний університет. Херсон, 2015. 570 с.

Кучеренко: Кучеренко І. А. Реалізація функціонально-стилістичного підходу на уроках української мови в основній школі. URL: http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_60/24.pdf (дата звернення: 17.04.2015).

Кучерук, 2007: Кучерук О. А. Шляхи формування мовленнєвої компетентності: психолінгвістичний підхід до навчання рідної мови. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»:* науково-теоретичний збірник. Переяслав-Хмельницький: б. в., 2007. Випуск 12. С. 37–41.

Кучерук, 2007 а: Кучерук О. А. Перспективні технології навчання в шкільному курсі української мови: навчальний посібник. Житомир: Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 182 с.

- Кучерук, 2008:* Кучерук О. А. Методи формування мовленнєвої компетентності (від герменевтичного до психолінгвістичного досвіду). *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»:* науково-теоретичний збірник. Переяслав-Хмельницький: б. в., 2008. Випуск № 15. С. 22–25.
- Кучерук, 2010:* Кучерук О. А. Методи навчання української мови в загальноосвітній школі: словник-довідник. Житомир: Рута, 2010. 184 с.
- Кучерук, 2011:* Кучерук О. А. Система методів навчання української мови в основній школі: теорія і практика: монографія. Житомир: Вид-во Житомирського державного університету ЖДУ імені І. Франка, 2011. 420 с.
- Кучерук, 2012:* Кучерук О. А. Засоби інформаційно-комунікаційних технологій у системі методів мотиваційного забезпечення процесу навчання української мови. *Інформаційні технології і засоби навчання:* електронне наукове видання. 2012. № 1 (27). URL: <http://www.journal.iitta.gov.ua> (дата звернення: 13.05.2014).
- Кучерук, 2013:* Кучерук О. А. Лінгводидактичні засади формування комунікативної компетентності учнів основної школи. *Вісник Прикарпатського університету:* збірник наукових праць. Івано-Франківськ: Вид-во Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2013. Випуск XLIX. (Серія: Педагогіка). URL: http://eprints.zu.edu.ua/10392/1/%D0%9F%D1%80%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D1%80%D0%BF%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F_2013.pdf (дата звернення: 15.06.2015).
- Кучерук, 2014:* Кучерук О. А. Пріоритетні напрями в шкільній лінгводидактиці. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.* Ч. 2. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2014. с. 190–197.

- Кучерук, Вигівська, 2010*: Кучерук О. А., Вигівська В. Г. Українська мова. Мовлення. Моя Житомирщина: навчальний посібник для 5 класу. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка: Рута, 2010. 252 с.
- Кушлик, 2015*: Кушлик О. П. Словотвірна парадигматика похідних дієслів в українській мові: монографія. Дрогобич: Коло, 2015. 383 с.
- Кущенко, 2008*: Кущенко О. С. Формування культури Інтернет-комунікації майбутніх учителів засобами інформаційно-комунікаційних технологій: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Дніпропетровський національний університет. Дніпропетровськ, 2008. 249 с.
- Ладоня, 2012*: Ладоня К. Розвиток діалогічного мовлення в учнів 5-х класів на уроках української мови. *Українська мова і література в школі: науково-методичний журнал*. 2012. № 5. С. 17–20.
- Леман-Абрикосов, 1966*: Леман-Абрикосов Г. А. Вскрытие внутреннего образа слова как путь овладения лексикой. *Иностранные языки в школе*. 1966. № 3. С. 29–33.
- Леонтьев, 1931*: Леонтьев А. Н. Развитие памяти. Экспериментальное исследование высших психических функций / предисл. Л. Выготского. Москва, Ленинград: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1931. 278 с.
- Леонтьев, 1969*: Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. Москва: Просвещение, 1969. 214 с.
- Леонтьев, 1975*: Леонтьев А. Н. Общее строение деятельности. *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Политиздат, 1975. 130 с. URL: <https://www.marxists.org/russkij/leontiev/1975/dyeatyelnost/deyatyeelnost-soznyanie-lichnost.pdf> (дата звернення: 12.01.2018)
- Леонтьев, 1997*: Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. Москва: Смысл, 1997. 287 с.
- Леонтьев, Рябова, 1970*: Леонтьев А. А., Рябова Т. В. Фазовая структура речевого акта и природа планов. Планы и модели будущего в речи. Материалы к обсуждению. Тбилиси: б. и., 1970. С. 27–32.

- Лещенко, 2012*: Лещенко Г. П. Змістові і структурні особливості уроку – комунікації. URL: file:///C:/Users/%D0%9F%D0%9A/Downloads/Nchnpu_10_2012_9_62%20(4).pdf. (дата звернення: 13.02.2013).
- Лещенко, 2013*: Лещенко Г. П. Сучасні комунікативно зорієнтовані підходи до викладання української мови в школі. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ*: збірник наукових праць. Рівне: РВЦ МЕНУ ім. акад. С. Дем'янчука, 2013. № 2 (10). С. 78–86.
- Лещенко, Груба, 2013*: Лещенко Г. П., Груба Т. Л. Концептуальний аналіз тексту як засіб формування мовної особистості учнів середніх класів. *Педагогічні науки*: збірник наукових праць. Херсон: ХДУ, 2013. Вип. 64. С. 106–109.
- Лиотар, 1998*: Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна / пер. с фр. Н. А. Шматко. Москва: Институт экспериментальной социологии; Санкт-Петербург: Алетейя, 1998. 160 с.
- Лисина, 1986*: Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. Москва: Педагогика, 1986. 136 с.
- Литвин, Литвин, 1997*: Литвин І. В., Литвин Л. П. Словотвір: Дидактичний матеріал з української мови: посіб. для вчителя. Київ: Освіта, 1997. 224 с.
- Літературна норма, 2013*: Літературна норма і мовна практика: монографія / С. Я. Єрмоленко, С. П. Бибик, Т. А. Коць й ін.; за ред. С. Я. Єрмоленко. Ніжин: ТОВ «Видавництво “Аспект-Поліграф”», 2013. 320 с.
- Лозова, 2000*: Лозова В. І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів: монографія. Харків: Харківський державний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди: О.В.С., 2000. 164 с.
- Локк, 1985*: Локк Дж. Сочинения в 3-х т. / пер. с англ. А. Н. Савина. Москва: Мысль, 1985. Т. 1. Опыт о человеческом разумении. 621 с.

- Лукин, 1999*: Лукин В. А. Художественный текст. Основы лингвистической теории и проблемы анализа. Москва: Издательство «Ось-89», 1999. 196 с.
- Лурия, 1963*: Лурия А. Р. Мозг человека и психические процессы. В 2 т. Москва: АН РСФСР, 1963. Т. 1. 480 с.
- Лурия, 1979*: Лурия А. Р. Язык и сознание / под ред. Е. Д. Хомской. Москва: Изд-во Московского ун-та, 1979. 320 с.
- Магдилова, Омарова, 2015*: Магдилова П. М., Омарова З. Р. Словарь основных терминов. Психология. Махачкала: б. и. 2015 г. 55 с.
- Макаренко, Туманцова, 2008*: Макаренко В. М., Туманцова О. О. Як опанувати технологію формування критичного мислення. Харків: Видавнича група «Основа»: «Тріада +», 2008. 96 с.
- Максимчук, 2015*: Максимчук В. В. Словотворчість сучасних поетів Рівненщини: монографія. Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2015. 385 с.
- Мамчур, 2006*: Мамчур Л. І. Мовна і комунікативна компетентність особистості: суть і характерні ознаки. *Педагогічні науки*: збірник наукових праць. Херсон: ХДУ, 2006. Вип. 42. С. 193–197.
- Мамчур, 2011*: Мамчур Л. І. Лінгводидактичні підходи до формування комунікативної компетентності учнів основної школи. *Педагогічні науки*: збірник наукових праць. Херсон: ХДУ, 2011. Випуск 59. С. 125–129.
- Мамчур, 2012*: Мамчур Л. І. Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи: монографія. Умань: Видавець «Сочінський», 2012. 449 с.
- Марков, 1981*: Марков В. М. О семантическом способе словообразования в русском языке. Ижевск: УдГУ, 1981. 29 с.
- Маркова, 2012*: Маркова А. К. Психология усвоения языка как средства общения. Москва: Речь, 2012. 341 с.

- Марчій-Дмитраш, 2015:* Марчій-Дмитраш Т. М. Дидактична гра як системотвірний метод організації навчальної діяльності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови. *Педагогічні науки: збірник наукових праць Херсонського державного університету*. Херсон: ХДУ, 2015. Вип. 67. С. 100–105.
- Маслова, 2018:* Маслова В. А. Лингвистический анализ текста. Экспрессивность: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры / под ред. У. М. Бахтикиреевой. Москва: Издательство Юрайт, 2018. 201 с.
- Махмутов, 1985:* Махмутов М. И. Современный урок. 2-е изд., испр., доп. Москва: Педагогика, 1985. 184 с.
- Мацько, 2009:* Мацько Л. І. Українська мова в освітньому просторі. Київ: Вид-во Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, 2009. 607 с.
- Мельничайко, 1984:* Мельничайко В. Я. Творчі роботи на уроках української мови: конструювання, редагування, переклад: посіб. для вчителів. Київ: Радянська школа, 1984. 223 с.
- Мельничайко, 1997:* Мельничайко В. Я. Лінгвістичний аналіз художнього тексту: завдання і методи. *Теорія і практика літературного аналізу художнього тексту: збірник наукових праць*. Тернопіль: Лілея, 1997. № 2. С. 26–35.
- Мельничайко, Криськів, 2016:* Мельничайко В., Криськів М. Вивчення в школі морфемної будови слова. *Українська мова та література: газета для вчителів української мови та літератури*. 2016. № 9–10. С. 59–63.
- Мельничайко, Пентилюк, Рожило, 1982:* Мельничайко В. Я. Пентилюк М. І., Рожило Л. П. Удосконалення змісту і методів навчання української мови. Київ: Радянська школа, 1982. 216 с.
- Методика, 2003:* Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі / за ред. С. У. Гончаренка, П. М. Олійника; С. У. Гончаренко, П. М. Олійник, В. К. Федорченко та ін.; Київ: Вища школа, 2003. 323 с.

- Методика, 1962:* Методика викладання української мови в середній школі / за ред. С. Х. Чавдарова, В. І. Масальського. Київ: Радянська школа, 1962. 372 с.
- Методика, 1987:* Методика вивчення української мови в школі / О. М. Беляєв, В. Я. Мельничайко, М. І. Пентилюк та ін. Київ: Радянська школа, 1987. 246 с.
- Методика, 1989:* Методика викладання української мови в середній школі / за ред. І. С. Олійника; І. С. Олійник, В. К. Іваненко, Л. П. Рожило, О. С. Скорик. Київ: Вища школа, 1989. 311 с.
- Методика, 2009:* Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / кол. авт. за ред. М. І. Пентилюк; М. І. Пентилюк, С. О. Караман, О. В. Караман, О. М. Горошкіна, З. П. Бакум та ін. Київ: Ленвіт, 2009. 400 с.
- Методика, 2011:* Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / за наук. ред. М. С. Вашуленка. Київ: Літера ЛТД, 2011. 364 с.
- Микешина, 2005:* Микешина Л. А. Философия науки: Современная эпистемология. Научное знание в динамике культуры. Методология научного исследования: учебное пособие. Москва: Прогресс-Традиция; МПСИ; Флинта, 2005. 464 с.
- Навчання української, 2017:* Навчання української мови учнів 5 класу на засадах компетентнісного підходу: посібник / Голуб Н. Б., Новосьолова В. І., Шелехова Г. Т., Ярмолюк А. В. Київ: Видавничий дім «Сам», 2017. 144 с.
- Нагрибельна, 2003:* Нагрибельна І. А. Функціонально-стилістичний підхід до вивчення сполучників і часток у загальноосвітній середній школі: автореф. ... дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Херсонський державний університет. Херсон, 2003. 23 с.

- Нариси, 2007*: Нариси з основоцентричної дериватології / за ред. В. Грещука; В. Грещук, Р. Бачкур, І. Джочка, Н. Пославська. Івано-Франківськ: Місто НВ, 2007. 348 с.
- Нариси, 2010*: Нариси з історії українського словотворення (іменникові конфікси): монографія / П. І. Білоусенко, І. О. Іншакова, К. А. Качайло, О. В. Меркулова, Л. М. Стівбур. Запоріжжя; Кривий Ріг: ЛПС, 2010. 480 с.
- Науменко, 2005*: Науменко А. М. Філологічний аналіз тексту (Основи лінгвопоетики): навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Вінниця: НОВА КНИГА, 2005. 416 с.
- Наумчук, 2008*: Наумчук М. М. Словник-довідник основних термінів і понять з методики української мови: навчально-методичний посібник. Тернопіль: Вид-во Астон, 2008. 132 с.
- Національна стратегія*: Національна стратегія освіти в Україні на період до 2021 року. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення: 14.02.2014).
- Нелюба, 2014*: Нелюба А. М. Економія в словотвірній номінації української мови (системний вимір): монографія. Харків: Харківське історико-філологічне товариство, 2014. 183 с.
- Николаев, 1979*: Николаев Г. А. Типы словообразовательной синонимии в русском языке. *Slavia orientalis*. Warszawa, 1979. № 2. S. 257–264.
- Нищета, 2011*: Нищета В. А. Передмова. *Урок української мови в парадигмі компетентнісного підходу: здобутки та перспективи*: матеріали регіонального науково-практичного семінару 23 березня 2011 року / відп. ред. В. А. Нищета. Бердянськ: БДПУ, 2011. С. 4–5.
- Нищета, 2017*: Нищета В. А. Методика формування риторичної компетентності учнів основної школи: монографія. Київ: Центр учбової літератури, 2017. 340 с.
- Нікітіна, 2000*: Нікітіна А. В. Лексико-стилістичний аналіз тексту як засіб удосконалення комунікативних умінь і навичок учнів 5–7 класів:

- автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Інститут педагогіки АПН України. Київ, 2000. 19 с.
- Нікітіна, 2013*: Нікітіна А. В. Педагогічний дискурс учителя-словесника: монографія. Київ: Ленвіт, 2013. 338 с.
- Нісімчук, Падалка, Смолюк, 2003*: Нісімчук А. С., Падалка О. С., Смолюк І. О. Педагогічна технологія: підручник. Київ: Четверта хвиля, 2003. 164 с.
- Новосьолова, 2017*: Новосьолова В. І. Робота над збагаченням словникового запасу учнів у підручнику української мови для 8-го класу. *Проблеми сучасного підручника*: збірник наукових праць. Київ: Педагогічна думка, 2017. Випуск 19. С. 222–231.
- Новосьолова, Бондаренко, 8 кл., 2016*: Новосьолова В. І., Бондаренко Н. В. Українська мова. Підручник для 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Київ: Педагогічна думка, 2016. 296 с.
- Нормальная физиология, 2014*: Нормальная физиология: учебник в 2 ч. / А. И. Кубарко, А. А. Семенович, В. А. Переверзев, Л. М. Лобанок, А. Н. Харламова, Д. А. Александров; под ред. А. И. Кубарко. Минск: Вышэйшая школа, 2014. Ч. 2. 604 с.
- Овсієнко, 2017*: Овсієнко Л. М. Теоретичні основи навчання лінгвістики тексту студентів філологічних спеціальностей на засадах компетентнісного підходу: монографія. Київ: Інтерсервіс, 2017. 344 с.
- Овсяннико-Куликовский, 1914*: Овсяннико-Куликовский Д. Н. Собрание сочинений. Изд. 3-е. Санкт-Петербург: б. и., 1914. Т. 6. Психология мысли и чувства. Художественное творчество. Лирика. Кризис русских идеологий. 260 с.
- Оккам, 2002*: Оккам У. Избранное / пер. с лат. А. В. Апполонова и М. А. Гарнцева под общ. ред. А. В. Апполонова. Москва: Едиториал УРСС, 2002. 272 с.
- Оконь, 1990*: Оконь В. Введение в общую дидактику. Москва: Высшая школа, 1990. 381 с.

- Окуневич, 2016:* Окуневич Т. Г. Формування комунікативної компетенції учнів засобами рідної мови. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського:* збірник наукових праць. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2016. № 2 (53). С. 123–127. (Серія: Педагогічні науки).
- Окуневич, 2017:* Окуневич Т. Г. Комунікативна основа навчання учнів української мови. *Матеріали XXXIII Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку»:* збірник наукових праць. Переяслав-Хмельницький, 2017. Вип. 33. С. 143–146. URL: <http://ekhsuir.kspu.edu/bitstream/123456789/4501/1/%D0%9E%D0%BA%D1%83%D0%BD%D0%B5%D0%B2%D0%B8%D1%87%20%D0%A2.%D0%93%20%D0%9A%D0%BE%D0%BC%D1%83%D0%BD%D1%96%D0%BA%D0%B0%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%B0%20%D0%BE%D1%81%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B0.pdf> (дата звернення: 20.02.2018).
- Олексенко, 2001:* Олексенко В. О. Словотвірні категорії суфіксальних іменників: монографія. Херсон: Айлант, 2001. 240 с.
- Олійник, 1964:* Олійник І.С. Методика роботи з розвитку мови в 5–8 класах: навчальний посібник для вчителів. Київ: Радянська школа, 1964. 179 с.
- Омельчук, 2001:* Омельчук С. А. Формування навичок стилістичного аналізу складних синтаксичних конструкцій. *Дивослово:* науково-методичний журнал. 2001. № 5. С. 33–34.
- Омельчук, 2011:* Омельчук С. А. Прагматичний аспект роботи з текстом під час вивчення морфології української мови в основній школі. *Педагогічні науки:* збірник наукових праць. Херсон: ХДУ, 2011. Випуск 59. С. 128–133.
- Омельчук, 2013:* Омельчук С. А. Методика навчання морфології української мови в основній школі на засадах дослідницького підходу: організація

- експерименту: навчально-методичний посібник. Київ: СІТІПРІНТ, 2013. 63 с.
- Омельчук, 2013 а:* Омельчук С. А. «Підхід до навчання» як базова категорія сучасної лінгвістичної науки. *Українська мова і література в школі:* науково-методичний журнал. 2013. № 2. С. 2–7.
- Омельчук, 2014:* Омельчук С. А. Навчання морфології української мови на засадах дослідницького підходу: теорія і практика: монографія. Київ: Генеза, 2014. 368 с.
- Омельчук, 2014 а:* Омельчук С. А. Парадигматичні відношення в українській лінгводидактичній термінології. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету.* Умань: Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, 2014. Ч. 2. С. 270–276.
- Омельчук, 2015:* Омельчук С. А. Дослідницький підхід до навчання мови: лінгводидактичний словник-довідник: навчальний посібник. Київ: б. в., 2015. 56 с.
- Омельчук, 2016:* Омельчук С. А. Навчання учнів основної школи діалогічного мовлення: мотиваційний, змістовий і методичний аспекти. *Українська мова і література в школах України:* науково-методичний та літературно-мистецький журнал. 2016. № 2. С. 3–8.
- Орбан-Лембрик, 2004:* Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія: підручник: у 2 кн. Київ: Либідь, 2004. Кн. 1. Соціальна психологія особистості і спілкування. 576 с.
- Освітні технології, 2001:* Освітні технології: навчально-методичний посібник / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; за заг. ред. О. М. Пехоти. Київ: А.С.К., 2001. 256 с.
- Освітні технології, 2013:* Освітні технології у короткому викладі / О. І. Янкович, Л. М. Романишина, М. М. Бойко, Н. М. Лупак, Л. М. Паламарчук. Тернопіль: Астон, 2013. 160 с.
- Основы теории, 2003:* Основы теории текста: учебное пособие / под общ. ред. А. А. Чувакина. Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2003. 140 с.

- Остапенко, Симоненко, Руденко, 2011*: Остапенко Н. М., Симоненко Т. В., Руденко В. М. Технологія сучасного уроку рідної мови: навчальний посібник. Київ: ВЦ «Академія», 2011. 248 с.
- Остин, 1999*: Остин Дж. Избранное / пер. с англ. Макеевой Л. Б., Руднева В. П. Москва: Идея-Пресс; Дом интеллектуальной книги, 1999. 332 с.
- Ощипко, 1998*: Ощипко І. Й. Вивчення теми «Будова слова» й «Словотвір» у школі. Львів: ВНТЛ, 1998. 33 с.
- Палей, 1965*: Палей И. Р. Очерки по методике русского языка: пособие для студентов педагогических институтов и учителей. Москва: Просвещение, 1965. 312 с.
- Палихата, 2002*: Палихата Е. Я. Методика навчання українського усного діалогічного мовлення учнів основної школи: монографія. Тернопіль: ТДПУ, 2002. 271 с.
- Пассов, 1989*: Пассов Е. П. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. Москва: Русский язык, 1989. 276 с.
- Пентилюк, 1998*: Пентилюк М. І. Особливості технології уроку мови. *Дивослово*: науково-методичний журнал. 1998. № 4. С. 16–18.
- Пентилюк, 2010*: Пентилюк М. І. Компетентнісний підхід до формування мовної особистості в євроінтеграційному контексті. *Українська мова і література в школі*: науково-методичний журнал. 2010. № 2. С. 2–5.
- Пентилюк, 2011*: Пентилюк М. І. Сучасний урок української мови: технологічний аспект. *Актуальні проблеми лінгводидактики*: збірник статей [М. Пентилюк]. Київ: Ленвіт, 2011. С. 118–123.
- Пентилюк, 2015*: Пентилюк М. І. Лінгвістичний аналіз тексту в методологічному ракурсі. *Науковий вісник Херсонського державного університету*: збірник наукових праць. Херсон: ХДУ, 2015. Випуск 22. С. 158–162 (Серія: Лінгвістика). URL: <http://linguistics.kspu.edu/system/files/157-162.pdf> (дата звернення 11.09.2017).

- Пентилюк, Окуневич, 2006:* Пентилюк М. І., Окуневич Т. Г. Методика навчання української мови у таблицях і схемах: навчальний посібник. Київ: Ленвіт, 2006. 134 с.
- Пентилюк, Окуневич, 2007:* Пентилюк М. І., Окуневич Т. Г. Сучасний урок української мови. Харків: Видавнича група «Основа», 2007. 176 с.
- Пентилюк, Омельчук, Гайдаєнко, 8 кл., 2016:* Пентилюк М. І., Омельчук С. А., Гайдаєнко І. В. Українська мова. Підручник для 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Харків: Ранок, 2016. 272 с.
- Перспективні педагогічні технології, 2003:* Перспективні педагогічні технології в шкільній освіті: навчальний посібник / за заг. ред. С. П. Бондар. Рівне: Тетіс, 2003. 200 с.
- Пиаже, 2008:* Пиаже Ж. Речь и мышление ребёнка. Москва: Инсти, 2008. 347 с.
- Пидкасистый, 1980:* Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: теоретико-экспериментальное обучение. Москва: Педагогика, 1980. 240 с.
- Пігур, 2002:* Пігур М. В. Методичне осмислення зв'язків словотвору й синтаксису як засіб оптимізації навчального процесу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Тернопільський державний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2002. 208 с.
- Пігур, 2008:* Пігур М. В. Вивчення словотвору на семантико-синтаксичній основі: навчальний посібник для студентів філологічних факультетів вищих навчальних закладів України. Тернопіль: ТНПУ, 2008. 144 с.
- Підласий, 2004:* Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології: інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. Київ: Видавничий дім «Слово», 2004. 616 с.
- Піроженко, 2004:* Піроженко Т. О. Психологія комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2004. 40 с.

- Платон, 1990*: Платон. Собрание сочинений в 4 т. Москва: Мысль, 1990. Т.1. 860 с.
- Плиско, 1995*: Плиско К. М. Принципи, методи і форми навчання української мови (теоретичний аспект): навчальний посібник. Харків: Основа, 1995. 240 с.
- Плиско, 2002*: Плиско К. М. Теорія і методика навчання української мови в середній школі. Харків: Видавництво ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2002. 114 с.
- Плющ, 1985*: Плющ М. Я. Словотворення та вивчення його в школі: посіб. для учителів. Вид. 2-ге, перероб. Київ: Радянська школа, 1985. 127 с.
- Плющ, 1988*: Плющ М. Я. Застосування морфемного і словотвірного аналізу при вивченні частин мови. Вивчення морфології в 5-6 класах: посіб. для вчителів. Київ: Радянська школа, 1988. 167 с.
- Плющ, 2005*: Плющ М. Я. Граматика української мови: підручник: у 2 ч. Київ: Вища школа, 2005. Ч. I. Морфеміка. Словотвір. Морфологія. 286 с.
- Подласый, 2007*: Подласый И. П. Педагогика: учебник. Москва: Высшее образование, 2007. 540 с.
- Пометун, 2004*: Пометун О. І. Активні та інтерактивні методи навчання: до питання про диференціацію понять. *Шлях освіти*: науково-педагогічний журнал. 2004. № 3. С. 10–15.
- Пометун, Пироженко, 2004*: Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання: науково-методичний посібник. Київ: А.С.К., 2004. 192 с.
- Пономаренко, 1994*: Пономаренко В. М. Вивчення матеріалу укрупненими дидактичними одиницями з використанням узагальнюючих таблиць і схем як засіб інтенсифікації навчання. Чернігів: б. в., 1994. 66 с.
- Пономарьова, 2009*: Пономарьова К. Компетентнісний підхід до перевірки усних видів мовленнєвої діяльності молодших школярів. *Початкова школа*: науково-методичний журнал. 2009. № 10. С. 34–38.

- Попова, 2003*: Попова Л. О. Система роботи з удосконалення монологічного мовлення учнів 5–7 класів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Херсонський державний університет. Херсон, 2003. 214 с.
- Попова, 2012*: Попова Л. О. Урок як основна форма вдосконалення монологічного мовлення учнів. *Науковий вісник Донбасу*: збірник наукових праць (електронне видання). 2012. № 3. (Серія: Педагогіка школи). URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2012_3_9 (дата звернення: 02.02.2016).
- Попович, 2014*: Попович А. С. Методика навчання української мови в старших класах: навчально-методичний посібник для студентів галузі знань 0203 Гуманітарні науки спец. 7.02030301 Українська мова і література. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет ім. Івана Огієнка, 2014. 94 с.
- Потебня, 1892*: Потебня А. А. Мысль и язык. 2-е изд. Харьков: Типография Адольфа Дарре, 1892. 228 с.
- Потебня, 1999*: Потебня А. А. Мысль и язык. Москва: Лабиринт, 1999. 300 с.
- ППС, 2007*: Психолого-педагогический словарь / сост. Е. С. Рапацевич. Минск: Современное слово, 2006. 928 с.
- Практикум, 2011*: Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах: модульний курс: посібник для студентів педагогічних університетів та інститутів / за ред. М. Пентилюк; М. Пентилюк, З. Бакум, О. Горошкіна, С. Караман, О. Караман та ін. Київ: Ленвіт, 2011. 367 с.
- Приходько, 2013*: Приходько Г. І. Оцінка і комунікація. Вінниця: Нова Книга, 2013. 168 с.
- Програма, 2005*: Українська мова. 5–12 класи: програма для загальноосвітніх навчальних закладів / Г. Т. Шелехова, В. І. Тихоша, А. М. Корольчук, В. І. Новосьолова, Я. І. Остаф; за ред. Л. В. Скуратівського. Київ: Перун, 2005. 176 с.

- Програма, 2011*: Українська мова. 10–11 класи: програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів: профільний рівень / уклад. М. І. Мацько, О. М. Семеног. Київ: Грамота, 2011. 136 с.
- Програма, 2011 а*: Українська мова. 10–11 класи: програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів (з українською мовою навчання): рівень стандарту / уклад. М. І. Пентилюк, О. М. Горошкіна, А. В. Нікітіна. Київ: Грамота, 2011. 48 с.
- Програма, 2013*: Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів: Українська мова; Українська література. 5–9 класи / відп. за випуск К. В. Таранік-Ткачук. Київ: Видавничий дім «Освіта», 2013. 160 с.
- Прокопенко, Євдокимов 2005*: Прокопенко І. Ф., Євдокимов В. І. Педагогічні технології: навчальний посібник. Харків: Колегіум, 2005. 224 с.
- Прокопьев, Михалкович, 2002*: Прокопьев И. И., Михалкович Н. В. Педагогика. Основы общей педагогики. Дидактика: учебное пособие. Минск: ТетраСистемс, 2002. 544 с.
- Райс, 1978*: Райс К. Классификация текстов. *Вопросы перевода в зарубежной лингвистике*: сборник статей. Москва: Издательство МГУ, 1978. С. 202–228.
- Рассел, 1998*: Рассел Б. Логика и атомизм. *Аналитическая философия: становление и развитие (антология)* / пер. с нем.; общ. ред. и сост. А. Ф. Грязнова. Москва: Дом интеллектуальной книги; Прогресс-традиция, 1998. С. 17–37.
- Римар, 2015*: Римар М. Студія «Будова слова. Орфографія»: урок-програма телепередач. 5 клас. *Вивчаємо українську мову та літературу*: практичний журнал для вчителя української мови та літератури. 2015. № 12. С. 16–21.
- Рідна мова, 6 кл., 2006*: Рідна мова. Підручник для 6 класу загальноосвітніх навчальних закладів / М. І. Пентилюк, І. В. Гайдаєнко, А. І. Ляшкевич, С. А. Омельчук; за заг. ред. М. І. Пентилюк. Київ: Освіта, 2006. 272 с.

- Рідна мова, 7 кл., 2007*: Рідна мова. Підручник для 7 класу загальноосвітніх навчальних закладів / М. І. Пентилюк, І. В. Гайдаєнко, А. І. Ляшкевич, С. А. Омельчук; за заг. ред. М. І. Пентилюк. Київ: Освіта, 2007. 288 с.
- Рідна мова, 8 кл., 2008*: Рідна мова: підручник для 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів / М. І. Пентилюк, І. В. Гайдаєнко, А. І. Ляшкевич, С. А. Омельчук; за заг. ред. М. І. Пентилюк. Київ: Освіта, 2008. 272 с.
- Рідна мова, 9 кл., 2009*: Рідна мова: підручник для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів / М. І. Пентилюк, І. В. Гайдаєнко, А. І. Ляшкевич, С. А. Омельчук; за заг. ред. М. І. Пентилюк. Київ: Освіта, 2009. 336 с.
- Рінберг, 1989*: Рінберг В. Л. Текст і навчання зв'язного мовлення. *Українська мова і література в школі*: науково-методичний журнал. 1989. № 2. С. 56–59.
- Рубинштейн, 1940*: Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Москва: Государственное учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР, 1940. 596 с.
- Рубинштейн, 1989*: Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. 2-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 1989. 487 с.
- Рубинштейн, 2000*: Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / под. ред. А. В. Брушлинского. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 720 с.
- Рубинштейн, 2009*: Рубинштейн С. Л. Развитие связной речи. Москва: Академия, 2009. 560 с.
- Рудницька, 2005*: Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навчальний посібник. Тернопіль: Навчальна книга Богдан, 2005. 360 с.
- Румянцева, 2004*: Румянцева И.М. Психология речи и лингвопедагогическая психология. Москва: ПЕР СЭ; Логос, 2004. 319 с.
- Рускуліс, 2008*: Рускуліс Л. В. Методика навчання української мови у схемах, таблицях, коментарях: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Ін Юре, 2008. 112 с.

- Савчин, Гавриш, 2007*: Савчин М. В., Гавриш З. С. Вступ до спеціальності: Психолог, практичний психолог: навчальний посібник. Івано-Франківськ: Місто НВ, 2007. 400 с.
- Сазоненко, 2004*: Сазоненко Г. С. Педагогіка успіху (досвід становлення акмеологічної системи ліцею): навчально-методичний посібник. Київ: Гнозис, 2004. 682 с.
- САМУМ, 1998*: Словник афіксальних морфем української мови / Клименко Н. Ф., Карпіловська Є. А., Карпіловський В. С., Недозим Т. І. Київ: б. в., 1998. 434 с.
- Селевко, 2006*: Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2 т. Москва: НИИ школьных технологий, 2006. Т.1. 816 с.; Т. 2. 816 с.
- Селиванова, 2002*: Селиванова Е. А. Основы лингвистической теории текста и коммуникации: монографическое учебное пособие. Киев: Фитосоциоцентр, 2002. 336 с.
- Селіванова, 2006*: Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава: Довкілля-К, 2006. 716 с.
- Серль, 1986*: Серль Дж. Классификация иллокутивных актов. *Новое в зарубежной лингвистике*: сборник / пер. с англ.; сост. и вст. ст. И. М. Кобозевой и В. З. Демьянкова; общ. ред. Б. Ю. Городецкого. Вып. 17. Теория речевых актов. Москва: Прогресс, 1986. С. 170–194.
- Сеченов, 2001*: Сеченов И. М. Элементы мысли. Санкт-Петербург – Москва – Харьков – Минск: Питер, 2001. 416 с.
- Сидоренко, 2014*: Сидоренко В. Технологія кооперативного навчання в процесі формування комунікативної компетентності учнів 5–7 класів (дидактичний інструментарій). *Українська мова і література в школі*: науково-методичний журнал. 2014. № 8. С. 8–15.
- Сильдмяэ, 1989*: Сильдмяэ И. Искусственный интеллект. Знание и мышление: когитология. Тарту: Тартуский университет, 1989. 239 с.

- Симоненкова, 2010*: Симоненкова Т. Робота над підвищенням рівня культури мовлення учнів. *Українська мова і література в школі*: науково-методичний журнал. 2010. № 8. С. 32–37.
- Синявський, 1941*: Синявський О. Норми української літературної мови. Львів: Українське вид-во, 1941. 360 с.
- Сікорська, 1995*: Сікорська З. С. Українсько-російський словотворчий словник. Київ: Освіта, 1995. 256 с.
- СІКТ, 2017*: Сучасні інформаційно-комунікаційні технології: навчальний посібник. Г. Г. Швачич, В. В. Толстой, Л. М. Петречук, Ю. С. Іващенко, О. А. Гуляєва, О. В. Соболенко. Дніпро: НМетАУ, 2017. 230 с.
- Скляренко, Скляренко, 2013*: Скляренко О. М., Скляренко О. М. Типологічна ономастика: монографія: у 5 кн. Одеса: Астропринт, 2012. Кн. 2: Ономастичний словотвір у типологічному ракурсі. 2013. 406 с.
- Сковорода, 1994*: Сковорода Г. Твори: у 2 т. / пердм. О. Мишанича. Київ: АТ «Обереги», 1994. Т. 1. 528 с.
- Сковорода, 1994 а*: Сковорода Г. Твори: у 2 т. Київ: АТ «Обереги», 1994. Т. 2: Трактати. Діалоги. Притчі. Переклади. Листи. 480 с.
- Скотт, 2001*: Блаженный Иоанн Дунс Скотт. Избранное / пер. с лат. Г. Г. Майорова, И. В. Лупандина, А. В. Аполлонова. Москва: Изд. Францисканцев, 2001. 584 с.
- Скуратівський, 1987*: Скуратівський Л. В. Пізнавальні завдання до теми «Будова слова. Словотвір». *Пізнавальні завдання з української мови*: посібник для вчителя. Київ: Радянська школа, 1987. С. 76–88.
- Словник-довідник, 2003*: Словник-довідник з української лінгводидактики / кол. авт. за ред. М. Пентилюк; М. Пентилюк, О. Горошкіна, Н. Єсаулова, О. Лук'янченко, Н. Мордовцева, А. Нікітіна. Київ: Ленвіт, 2003. 150 с.
- Словник-довідник, 2006*: Лінгводидактичний словник-довідник: навчальний посібник для студентів факультету початкового навчання / авт.-упоряд. Л. Я. Бірюк. Київ; Глухів: РВВ ГДПУ, 2006. 160 с.

- Словник-довідник, 2015*: Словник-довідник з української лінгводидактики: навчальний посібник / кол. авт. за ред. М. І. Пентилюк; М. І. Пентилюк, О. М. Горошкіна, Н. В. Мордовцева та ін. Київ: Ленвіт, 2015. 320 с.
- Словотвір, 1979*: Словотвір сучасної української літературної мови: монографія / за ред. М. А. Жовтобрюха; І. І. Ковалик, Л. О. Родніна, А. П. Грищенко, Л. А. Юрчук та ін. Київ: Наукова думка, 1979. 407 с.
- Смаль-Стоцький, 1929*: Смаль-Стоцький Р. С. Примітивний словотвір. Варшава: б. в., 1929. 200 с.
- Смирницький, 1955*: Смирницький А. И. Лексическое и грамматическое в слове. *Вопросы грамматического строя*: сборник статей / под. ред. В. В. Виноградова. Москва: Изд. АН СССР, 1955. С. 11–53.
- СМТ, 2008*: Словник методичних термінів: посібник для вчителя / уклад. С. М. Микитюк, С. І. Ляшенко. Чернівці: б. в.; Вижниця: б. в., 2008. 68 с.
- Солганик, 2001*: Солганик Г. Стилистика текста: учебное пособие. Москва: Флинта: Наука, 2001. 256 с.
- Соловей, 2011*: Соловей Н. Вчимося використовувати засоби словотвору в різних стилях мови: 2 уроки. *Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах*: науково-методичний та літературно-мистецький журнал. 2011. № 6. С. 44–51.
- Соловьев, 2009*: Соловьев В. С. Теория организации. Новосибирск: СибАГС, 2009. 20 с.
- Сорока, 2002*: Сорока Г. І. Сучасні виховні системи та технології: навчально-методичний посібник для керівників шкіл, вчителів, класних керівників, вихователів, слухачів ІПО. Харків: Веста: Видавництво «Ранок», 2002. 128 с.
- Соссюр, 1933*: Соссюр Ф. де. Курс общей лингвистики / пер. с. фр. А. М. Сухотина. Москва: СОЦЭКГИЗ, 1933. 273 с.
- Станіслав, 2012*: Станіслав О. В. До питання зв'язності тексту: теоретичний аспект (на матеріалі французької мови). *Мова і культура*. Київ:

- Видавничий дім Дмитра Бураго, 2012. Випуск 15. Т. VI (160). С. 159–165.
- Старченко, 2013*: Старченко Я. С. Лексико-словотвірні інновації в жаргонах української мови (від середини 80-их років минулого століття): дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01 / Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна. Харків, 2013. 220 с.
- Статівка, 2004*: Статівка В. И. Взаимосвязанное обучение умениям речевой деятельности: монографія. Сумы: Изд-во СумДПУ им. А. С. Макаренко, 2004. 332 с.
- Статівка, 2006*: Статівка В. І. Взаємозв'язане навчання видів мовленнєвої діяльності учнів основної школи в процесі підготовки та створення текстів: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. / Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2006. 52 с.
- Стельмахович, 1976*: Стельмахович М. Г. Робота над усною мовою у процесі вивчення програмового матеріалу. Будова слова. Словотвір. *Розвиток усного мовлення на уроках української мови в 4-8 класах*: методичний посібник. Київ: Радянська школа, 1976. С. 33–57.
- Стельмахович, 1997*: Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка. Київ: ІЗМН, 1997. 232 с.
- Степаненко, 2011*: Степаненко О. К. Словотвірні гнізда з вершинним соматичним компонентом: семантика і структура: монографія. Дніпропетровськ: Акцент ПП, 2011. 168 с.
- Стилістика, 2017*: Стилістика української мови: навчально-методичний посібник / упор.: А. С. Попович, Л. М. Марчук; за ред. А. С. Попович. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2017. 172 с.
- Стишов, 2003*: Стишов О. А. Динамічні процеси в лексико-семантичній системі та в словотворі української мови кінця ХХ ст. (на матеріалі мови засобів масової інформації): дис. д-ра філол. наук: 10.02.01 / Київський національний лінгвістичний університет. Київ, 2003. 597 с.

- Судакова, 2013*: Судакова Н. А. Концептуальний аналіз тексту на уроке російського мови в старших класах. *Вестник Томского государственного педагогического университета*: сб. науч. трудов. Томск: ТГПУ, 2013. Вып. 10 (138). С. 222–228.
- СУЛМ, 1997*: Сучасна українська літературна мова / за ред. А. П. Грищенка; А. П. Грищенко, Л. І. Мацько, М. Я. Плющ та ін. Київ: Вища школа, 1997. 493 с.
- СУЛМ, 2011*: Сучасна українська літературна мова / за ред. С. О. Карамана; С. О. Караман, О. В. Караман, М. Я. Плющ та ін. Київ: Літера, 2011. 560 с.
- СУМ, 11*: Словник української мови: в 11 т. URL: http://ukrlit.org/slovnyk/slovnyk_ukrainskoi_movy_v_11_tomakh (дата звернення 13.02.2014).
- СУМ, 1997*: Сучасна українська мова: підручник / за ред. О. І. Пономарева; О. Д. Пономарів, В. В. Різун, Л. Ю. Шевченко та ін. Київ: Либідь, 1997. 400 с.
- Талызина, 1984*: Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. Психологические основы. Москва: МГУ, 1984. 346 с.
- Текучев, 1980*: Текучев А. В. Методика русского языка в средней школе: учебник для студентов педагогических институтов. Москва: Просвещение, 1980. 414 с.
- Тестові завдання*: Тестові завдання з української мови і методика їх створення. URL: <https://movlitslav.jimdo.com/%>
- Технології навчання, 2011*: Технології навчання: глосарій / уклад. С. І. Пелимська; відпов. за вип. В. С. Білоус. Вінниця: Бібліотека Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського, 2011. 45 с.
- Технології, 2006*: Технології розвитку критичного мислення учнів / наук. ред., передм. О. І. Пометун; А. Кроуфорд, В. Саул, С. Метьюз, Д. Макінстер. Київ: Плеяда, 2006. 220 с.

- Технологія сучасного уроку, 1999*: Технологія сучасного уроку рідної мови / Голуб Н. Б., Дяченко Л. М., Остапенко Н. М., Шляхова В. В. Черкаси: Відлуння, 1999. 128 с.
- Тележкіна, 2011*: Тележкіна О. О. Усі види мовного розбору фонетичний, морфологічний, словотвірний, синтаксичний. Харків: Основа, 2011. 304 с.
- Тимченко, 1907*: Тимченко Є. Українська граматики. Часть 1. Київ: Друкарня т-ва Н. А. Гирич, 1907. 180 с.
- Тихонов, 1982*: Тихонов А. Н. Комплексные единицы системы русского словообразования: библиографический указатель литературы. *Актуальные вопросы русского словообразования: материалы научной конференции*. Ташкент: Укитувчи, 1982. С. 447–459.
- Трикоз, 2010*: Трикоз Э. Л. Обыденная метаязыковая рефлексия носителя русского языка второй половины XIX века: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / ГУВПО «Вологодский государственный педагогический университет. Вологда, 2010. 213 с.
- Трифонов, 2013*: Трифонов Р. Метамовна рефлексія в авторських колонках Віталія Жежери. *Науковий вісник Ужгородського університету*: збірник наукових праць. Ужгород: Вид-во Ужгородського національного університету «Говерла», 2013. Випуск 2 (30). С. 183–187. (Серія: Філологія. Соціальні комунікації).
- Туца, 2010*: Туца О. О. Словотвір. Способи словотворення: урок у 6 класі. *Вивчаємо українську мову та літературу*: практичний журнал для вчителя української мови та літератури. 2010. № 32. С. 12–14.
- Удовиченко, 2004*: Удовиченко Е. М. Философия: конспект лекций и словарь терминов (элементарный курс): учебное пособие. Магнитогорск: МГТУ, 2004. 197 с.
- Українська мова, 7 кл., 2015*: Голуб Н. Б., Шелехова Г. Т., Новосьолова В. І., Ярмолюк А. В. Київ: Педагогічна думка, 2015. 288 с.

- Уман, Федорова, 2011*: Уман А. И., Федорова Н. А. Рефлексивная структура процесса обучения. *Проблемы современного образования: научно-информационный журнал*. Москва: Изд-во ФГБОУВО «Московский педагогический государственный университет», 2011. № 2. С. 71–77.
- УМСД, 1998*: Українська мова: словник-довідник / А. П. Загнітко, В. Д. Познанська, З. Л. Омельченко, В. В. Мозгунов та ін. Донецьк: Центр підготовки абітурієнтів, 1998. 144 с.
- Федоренко, 1984*: Федоренко Л. Закономерности усвоения родной речи: учебное пособие по спецкурсу для студентов педагогических институтов. Москва: Просвещение, 1984. 159 с.
- Федорчук, 2008*: Федорчук Т. Формування вмінь старшокласників будувати діалоги – обміни думками. *Українська мова і література в школі: науково-методичний журнал*. 2008. № 5. С. 2–6.
- Філософські питання мовознавства, 1972*: Філософські питання мовознавства / Дем'яненко О. С., Перебийніс В. С., Муравицька М. П., Кадомцева Л. О., Гнатюк Г. М., Швидка Н. І., Русанівський В. М.; відп. ред. В. М. Русанівський. Київ: Наукова думка, 1972. 199 с.
- Фіцула, 2002*: Фіцула М. М. Педагогіка: навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. Київ: Видавничий центр «Академія», 2002. 528 с.
- Формування мовної особистості, 2009*: Формування мовної особистості учня / О. М. Горошкіна, О. С. Кузьмішина, Н. В. Мордовцева, А. В. Нікітіна; за заг. ред. О. М. Горошкіної. Луганськ: СПД Резніков В. С., 2009. 304 с.
- Фортунатов, 1957*: Фортунатов Ф. Ф. Избранные труды. В 2 т. Москва: Гос. уч.-пед. изд-во, 1957. Т. 2. 924 с.
- Фреге, 1997*: Фреге Г. Избранные работы / пер. с нем.; сост. В. В. Анашвили, А. Л. Никифоров. Москва: Дом интеллектуальной книги, 1997. 159 с.
- Фуко, 2014*: Фуко М. Археология знания / пер. с фр. М. Б. Раковой, А. Ю. Серебрянниковой; вст. ст. А. С. Колесникова. Санкт-Петербург:

- ИЦ «Гуманитарная академия»; Университетская книга, 2014. 416 с. (Серия «Ars Рича, Французская коллекция»).
- Функції і структура, 1979*: Функції і структура методів навчання / за ред. В. О. Онищука; В. О. Онищук, Л. П. Тимчишин, І. Т. Федоренко та ін. Київ: Радянська школа, 1979. 159 с.
- Фурман, 2007*: Фурман А. В. Теорія навчальних проблемних ситуацій: психолого-дидактичний аспект: монографія. Тернопіль: Астон, 2007. 164 с.
- Фурман, 2012*: Фурман В. В. Структурна організація особистісної рефлексії. *Вісник післядипломної освіти*: збірник наукових праць. Київ: АТОПОЛ, 2012. С. 321–325.
- ФЭС, 2009*: Философский энциклопедический словарь / под ред. Е. Ф. Губского. Москва: ИНФРА-М, 2009. 569 с.
- Хабермас, 2001*: Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие / пер. с нем. Д. В. Скляднева. Санкт-Петербург: Наука, 2001. 379 с.
- Хайдеггер, 2003*: Хайдеггер М. Бытие и время / пер. с нем. В. В. Бибихина. Харьков: Фолио, 2003. 503 с.
- Холод, 1998*: Холод О. М. Психолінгвістичний аспект антропоцентричних характеристик мовлення: автореф. дис. ... д-ра. філол. наук: 10.02.15 / Київський університет імені Тараса Шевченка. Київ, 1998. 38 с.
- Хом'як, 1989*: Хом'як І. М. Зв'язок у вивченні орфографії та словотвору: Методичний лист. Київ: Радянська школа, 1989. 32 с.
- Хом'як, 2012*: Хом'як І. М. Класифікаційний аналіз уроків мови. *Українська мова в сучасній школі*: науково-методичний та літературно-мистецький журнал. 2012. № 3. С. 41–50
- Хоменко, 2012*: Хоменко О. В. Наступність у формуванні словотворчих навичок учнів початкової й основної шкіл з російською мовою навчання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Херсонський державний університет. Херсон, 2012. 200 с.

- Хомич, 2013*: Хомич Т. Л. Особливості формування аналітичних словотвірних умінь у школярів і студентів. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя*: збірник наукових праць. Ніжин: Видавництво Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, 2013. Кн. 2. (Серія: Філологічні науки). URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzfn_2013_2_34 (дата звернення: 15.02.2015).
- Хрустик, 2015*: Хрустик Н. М. Сучасна українська мова. Морфеміка. Словотвір: підручник. Одеса: Фенікс, 2015. 268 с.
- Хуторской, 2001*: Хуторской А. В. Современная дидактика: учебник для вузов. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 544 с.
- Цветкова, 1997*: Цветкова Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. Москва: «Юристъ», 1997. 256 с.
- Циркин, 2000*: Циркин С. Ю. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста. Санкт-Петербург: Издательство «Питер». 2000. 752 с.
- Цыбова, 1989*: Цыбова И. А. О соотношении комплексных единиц словообразования. *Деривационные типы и гнезда в синхронии и диахронии*: сборник научных трудов. Владивосток: Изд-во ДВО АН СССР, 1989. С. 193–202.
- Чавдаров, 1949*: Чавдаров С. В. Принципи радянської дидактики. Київ: Радянська школа, 1949. 92 с.
- Чемоніна, 2012*: Чемоніна Л. В. Наступність і перспективність вивчення словотвору української мови в початковій і основній школі: монографія. Бердянськ: БДПУ, 2012. 155 с.
- Чепіль, Дудник, 2012*: Чепіль М. М., Дудник Н. З. Педагогічні технології: навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2012. 224 с.
- Шевцова, 2002*: Ситуативні завдання як засіб розвитку зв'язного мовлення учнів (5-7 класи): дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Інститут педагогіки АПН України. Київ, 2002. 244 с.

- Шевчук, 2014*: Шевчук Л. Лінгвістичний, семіотичний і герменевтичний підходи до визначення тексту. *Українська мова і література в школі: науково-методичний журнал*. 2014. № 6. С. 38–41.
- Шелехова, 2011*: Шелехова Г. Т. Використання підручника як засобу формування комунікативно зорієнтованої особистості учня старшої школи. *Проблеми сучасного підручника: збірник наукових праць / ред. кол., гол. ред. В. М. Мадзігон, наук. ред. О. М. Топузов*. Київ: Педагогічна думка, 2011. Вип. 11. С. 360–366.
- Шелехова, 2012*: Шелехова Г. Т. Теоретичні аспекти формування мовленнєвої компетентності учнів 5–7 класів у процесі сприймання усних і письмових текстів. *Українська мова і література в школі: науково-методичний журнал*. Київ, 2012/1. № 4. с. 20–24.
- Шелехова, 2013*: Шелехова Г. Т. Формування мовної особистості як умова мовленнєвого розвитку учнів основної школи на уроках української мови. *Рідне слово в етнокультурному вимірі: збірник наукових праць*. Дрогобич: Посвіт, 2013. С. 543–552.
- Шемет, 2011*: Шемет В. Г. Семантика і словотвірна структура афіксодних дериватів в українській мові: дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01 / Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2011. 232 с.
- Шемшурін, 2006*: Шемшурін О. А. Рефлексія і рефлексивні здібності як фактор особистісного розвитку молодших підлітків. Етика: методичний посібник. Харків: Основа, 2006. 192 с.
- Шматок, 2017*: Шматок З. В. Основні способи словотворення: 6 клас. Вивчаємо українську мову та літературу: практичний журнал для вчителя української мови та літератури. 2017. № 27. С. 12–13.
- Шмелева, 2005*: Шмелева Т. В. Языковая рефлексия. *Энциклопедический словарь-справочник. Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочеты / под ред. А. П. Сковородникова*. Москва: Флинта, 2005. С. 809–810.

- Шумарина, 2011*: Шумарина М. Р. Метаязыковая рефлексия в фольклорном и литературном тексте: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01 / Московский педагогический государственный институт. Москва, 2011. 802 с.
- Шуневич, Струк, 2017*: Шуневич Б. І., Струк Т. В. Сучасні можливості організації навчального процесу з використанням нових технологій. *Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи*: збірник наукових праць / за ред. М. М. Козяра, Н. Г. Ничкало. Випуск 5. Львів: ЛДУ БЖД, 2017. С. 287–290.
- Щерба, 1962*: Щерба Л. В. Что такое словообразование? *Вопросы языкознания*: научный журнал. 1962. № 2. С. 99–101.
- Щерба, 1974*: Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность / ред. Л. Р. Зиндер, М. И. Матусевич. Москва: Наука, 1974. 428 с.
- Щукина, 1988*: Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. Москва: Педагогика, 1988. 208 с.
- Юм, 1995*: Юм Д. Исследование о человеческом разумении / пер. с англ. С. И. Церетели. Москва: «Прогресс», 1995. 80 с. URL: <http://psylib.org.ua/books/yumde01/txt02.htm> (дата звернення: 12.03.2010).
- Яворська, 2000*: Яворська Г. М. Прескриптивна лінгвістика як дискурс: Мова, культура, влада. Київ: Національна академія наук України. Інститут мовознавства ім. О. О. Потебні, 2000. 286 с.
- Яворська, 2016*: Яворська С. Активні й пасивні дієприкметники: творення активних і пасивних дієприкметників. 7-й клас. *Українська мова та література*: газета для вчителів української мови та літератури. 2016. № 19-20. С. 40–42.
- Ягунов, 2002*: Ягунов В. В. Педагогіка: навчальний посібник. Київ: Либідь, 2002. 560 с.
- Янкович, Беднарек, Анджеєвська, 2015*: Янкович О., Беднарек Ю., Анджеєвська А. Освітні технології сучасних навчальних закладів: навчально-методичний посібник. Тернопіль: ТНПУ ім В. Гнатюка, 2015. 212 с.

- Яновський, 2010:* Яновський А. О. Педагогічні умови організації пошуково-дослідницької діяльності майбутніх учителів гуманітарного профілю з використанням інформаційно-комунікаційних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Одеса, 2010. 21 с.
- Ярмолюк:* Ярмолюк А. В. Самоконтроль як складник мовленнєвого розвитку учня (на матеріалі вивчення синтаксису). URL: <http://lib.iitta.gov.ua/709613/1/Samokontrol%20yak%20skladnyk%20movlen%20nievoho%20rozvytku%20uchnia%20na%20materiali%20vyvchennia%20syntaksysu.pdf> (дата звернення: 20.03.2016).
- Ярмолюк, 2014:* Ярмолюк А. В. Методика формування ціннісного компонента комунікативної компетентності в учнів 5–7 класів. *Українська мова і література в школі: науково-методичний журнал*. 2014. №8(118). С. 2–8.
- Ясак, 2011:* Ясак Т. М. Методика навчання синтаксису із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій у 8-9 класах гімназій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ, 2011. 20 с.
- 3D-інтерактивні технології, 2017:* Мартин Є. В., Ренкас А. Г., Попович В. В., О. В. Придатко О. В. 3D-інтерактивні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи. *Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи: збірник наукових праць / за ред. М. М. Козяра, Н. Г. Ничкало*. Випуск 5. Львів: ЛДУ БЖД, 2017. С. 260–263.
- Аждачић, 2007:* Аждачић Д. Етнолінгвістика у Србији. *Етнолінгвістичні студії: збірник наукових праць / за ред. П. Ю. Гриценка*. Т. 1. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2007. С. 7–19.
- Anthony, 1963:* Anthony E. Approach, method and technique. *English Language Teachers*. 1963. Vol. 17 (2). P 63–67.

- Biber, Conrad, Reppen, 1998*: Biber D., Conrad S., Reppen R. *Corpus Linguistics: Investigating Language Structure and Use*. Cambridge University Press, 1998. URL: http://books.google.com.ua/books?id=2h5F7TXa6psC&redir_esc=y
- Bloom, 1994*: Bloom B. S. *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain*. New York: Longman, 1994. 112 c.
- Brown, Yule, 1996*: Brown G., Yule G. *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. 288 p.
- Charteris-Black, 2004*: Charteris-Black J. *Corpus approaches to critical metaphor analysis*. Black Basingstoke: PalgraveMacmillan, 2004. 417 p.
- Croft, Cruse, 2004*: Croft W., Cruse D. *A Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. 356 p.
- Derni, 2008*: Derni A. *The Ecolinguistic Paradigm: An Integrationist Trend in Language Study*. *The International Journal of Language, Society and Culture*. № 24. 2008. P. 21–30.
- Dorner, 1978*: Dorner P. *Self-reflection and problem-solving*. *Human and artificial intelligence*. Berlin, 1978. P. 101–107.
- Duranti, 2005*: *A Companion to Linguistic Anthropology* / ed. by Alessandro Duranti. 1st edition. USA: Wiley-Blackwell, 2005. 648 p.
- Fill, 2000*: Fill A. *Language and Ecology: Ecolinguistic Perspectives for 2000 and beyond*. *Applied Linguistics for the 21st Century: the collection of scientific works*. Tokyo: Taschen, 2000. P. 60–75.
- Fill, Mühlhäusler, 2001*: Fill A., Mühlhäusler P. *The ecolinguistics reader: language, ecology, and environment*. New York: Ailuros Publishing 2001. 291 p.
- Garman, 1990*: Garman M. *Psycholinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. 556 p.
- Garnham, 1985*: Garnham A. *Psycholinguistics: Central topics*. London: Routledge. 1985. 422 p.

- Gilquin, 2010*: Gilquin G. Corpus, cognition and causative constructions. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 2010. 326 p.
- Haarmann, 1986*: Haarmann H. Language in ethnicity: a view of basic ecological relations. Berlin: Oberbaum Verlag, 1986. 286 p.
- Kess, 1992*: Kess J. F. Psycholinguistics. Amsterdam: John Benjamins B.V., 1992. 401 p.
- Крува, 2015*: Крува М. Методологічні підходи до формування творчої особистості учня в процесі дослідницької діяльності. *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie: Rocznik Polsko-Ukraiński*. 2015. t. XVII. S. 347–356. <http://dx.doi.org/10.16926/rpu.2015.17.25>
- Kulyk, 2016*: Kulyk O. D. Pupil's personality speech development in mastering word-building knowleges process: theoretical aspects of this problem / Economics, management, law: socio-economical aspects of development: Collection of scientific articles. Volum 2. Psychology. Pedagogy and Education. Edizioni Magi. Roma, Italy. 2016. P. 230–234.
- Kulyk, 2018*: Kulyk O.D. The secondary school students' speech development in the process of learning morphemic knowledge and word building: the psychological aspect. *Science and education: trends and prospects: Collection of scientific articles*. Aspekt Publishing of Budget Printing Center, Taunton, United States of America, 2018. P. 311–316.
- Larsen-Freeman, 1987*: Larsen-Freeman D. Techniques and Principles in Language Teaching. Oxford: Oxford Unniversity Press, 1987. 192 p.
- Lasswell*: Lasswell H. The Structure and Function of Communication in Society. *The Process and Effects of Mass Communicatio*. URL: pracownik.kul.pl/files/37108/public/Lasswell.pdf (дата звернення: 20.07.2016.).
- Morton, 1969*: Morton J. Interaction of information in word recognition. *Psychology Review*. 1969. V. 76. P. 165–178.
- Okon', 1961*: Okon' W. Procesa nauczania. Wyd. 4. Warszawa: PZWS, 1961. 308 s.

- Ottenheimer, 2012*: The Anthropology of Language: An Introduction to Linguistic Anthropology / ed. by Harriet Joseph Ottenheimer. 3 edition. Boston, USA: Cengage Learning, 2012. 416 p.
- Piaget, 1977*: Piaget J. Recherches sur l'abstraction réfléchissantes. Paris: PUF, 1977. V. I, II. 326 p.
- Sartre, 1966*: Sartre J.-P. La première attitude envers autrui: l'amour, le langage, le masochisme. In: *Sartre J.-P. L'être et le néant*. Paris: Gallimard, 1966. P. 431–447.
- Werlich, 1975*: Werlich E. Typologie der Texte: Entwurf eines textlinguistischen Modells zur Grundlegung einer Textgrammatik. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1975. 140 s.