

Мирослава КРИСЬКІВ,
кандидат педагогічних наук;
Володимир МЕЛЬНИЧАЙКО,
професор, доктор педагогічних наук,
Тернопільський національний
педагогічний університет
ім. Володимира Гнатюка

СИНТАКСИС УЧНІВСЬКИХ ПЕРЕКАЗІВ

Важливим завданням шкільного курсу української мови є «вироблення у школярів компетенції комунікативно виправдано користуватися засобами мови в різних життєвих ситуаціях» [7; 1]. Посилення практичного аспекту навчання рідної мови, потреба підвищувати мовленнєву компетенцію учнів зумовлює пошук найефективніших методів роботи вчителя. Навчальний процес можна вважати оптимально організованим, якщо він забезпечуватиме планомірний і неухильний мовний розвиток кожного школяра. Неодмінною ж умовою цього є постійна опора на мовний досвід учнів: тільки знання реального рівня їхніх мовленнєвих умінь дасть змогу вчителю вибирати найбільш цілеспрямовані методи, прийоми, засоби навчання.

Певну підставу для висновків про рівень мовних умінь учнів дають повсякденні спостереження за їхнім мовленням. Однак усне мовлення може бути лише загальним орієнтиром: по-перше, воно, як невідповідне, не може цілком вірогідно засвідчувати рівень мовленнєвих умінь, по-друге, сама природа його не сприяє точному фіксуванню окремих фактів. Об'єктивну картину може виявити аналіз письмових висловлювань школярів.

Одним з основних шляхів досягнення цієї мети вважається проведення навчальних переказів, тексти яких слугують зразками досконалого мовлення і сприяють тому, щоб мовні засоби, вжиті автором, «були свідомо використані учнями в переказі» [2; 99].

Тому реальні дані про рівень учнівського мовлення, зокрема й синтаксичних умінь, можна одержати, зіставляючи створені школярами варіанти з вихідним текстом.

Жоден переказ не може бути абсолютно ідентичним початковому, авторському варіантові: сприйнятий зміст, зафіксований у глибинних структурах довготривалої пам'яті, під час відтворення часто знаходить інші способи вираження. Крім того, створювані учнями варіанти викладу змісту, хай і найдокладніші, завжди менші обсягом. Закономірно постає питання про те, які мовні засоби учні зберігають, які пропускають, а які замінюють і чим.

Елементи, що відтворюються буквально, очевидно, не тільки цілком зрозумілі, а й міцно засвоєні, стійкі у мовній свідомості учня, тому не

піддаються заміні семантично рівноцінними конструкціями.

Можливий також інший варіант: без змін фіксується те, що було закріплене в пам'яті механічно (особливо часто це трапляється з початковими або кінцевими елементами тексту).

Пропускається звичайно те, що виявилось не зовсім зрозумілим і тому не закріпилося в системі текстових зв'язків або ж видається не дуже важливим у структурній організації висловлювання. Це можуть бути як окремі слова (наприклад прикметники), так і речення та фрагменти їх. Проте вміння відділяти другорядне від головного виявляється лише на достатньо високому рівні мовного розвитку оперативної й довготривалої пам'яті.

Факт заміни наявних у вихідному тексті засобів на інші, еквівалентні, свідчить про усвідомлення їхньої семантики, але недостатньо закріплену практику активного застосування, внаслідок чого сприйнятий зміст відтворюється за допомогою звичніших для учня конструкцій. А невдала заміна виявляє нерозуміння смислової специфіки заміненої мовної одиниці.

Найкращим доказом володіння певними засобами вираження думки є вживання їх у тих випадках, коли в авторському тексті були використані інші мовні одиниці, синонімічні або співвідносні. Наявність у переказах різноманітних засобів перифразування показує добре оволодіння цілим синонімічним рядом.

Не можна не погодитися з І.Синицею, який уважав, що «ідеальним переказом можна вважати такий, в якому найточніше передано зміст, але зроблено максимальне перифразування усіх його думок» [5; 270].

Спостереження таких співвідношень між авторським текстом і учнівськими варіантами виявляє факти, які можуть стати орієнтиром у подальшій роботі.

Проведений нами аналіз різного типу вторинних текстів, що їх виконали учні 5–9-х класів шкіл Тернопільської області переважно на основі матеріалів збірника [4] (вільні диктанти, перекази-мініатюри, докладні перекази), уможливив констатацію низки характерних особливостей.

1. Учні практично володіють усіма морфологізованими (типовими) способами вираження членів речення, але ті, що не є конструктивно не-

обхідними (зокрема означення, обставини способу дії чи міри і ступеня), відтворюють дуже рідко, навіть коли вони мають суттєву для розуміння цілості інформацію (*З раннього дитинства ми знаємо про славі подвиги билинних героїв. – З дитинства ми знаємо про подвиги героїв; Завзято взялися до справи. – Взятися до роботи; Сліпучий промінь сонця висвітив полицю, що теміла на білій стіні. – Сонце освітило полицю на стіні*). Частотність відтворення таких членів речення становить лише 15–25%.

2. Рідко вживані синтаксичні структури, якщо без вираженого ними змісту важко обійтися, діти замінюють більш звичними (такою є, зокрема, заміна в останньому з наведених вище прикладів підмета *промінь сонця* на однослівний варіант *сонце*). Таке спостерігаємо у багатьох учнівських роботах:

Василь з Миколою побігли. – Микола і Василь (вони, хлопці) побігли (заміна у 97% випадків).

Заклик львів'ян був підтриманий в інших областях. – Інші області підтримали львів'ян (98%).

Лелеки знялися з гнівним криком. – Лелеки закричали і полетіли (77%).

Обурення хвилю прокотилося серед граків. – Вчинок дуже обурило граків (90%).

Листя відливає червоним золотом. – Листя блищить, як золото (67%).

Такі заміни застосовують навіть тоді, коли наслідком їх є зміщення смислових акцентів, утрата істотних відтінків значення. Наприклад, 67% учнів замість «*Сімнадцятирічним дівчам добровільно пішла на фронт*» (з відтінком допустовості: хоч їй було лише 17 років) ужили «*сімнадцятирічна дівчина добровільно пішла на фронт*».

3. Не однакова частотність відтворення різних за інтонацією і комунікативним призначенням речень. Риторичні питальні речення в 72% збереження відповідних елементів змісту замінені стверджувальними: *Хто з нас не любить книжок? – Всі ми любимо книжки; Та хіба на глиняних табличках багато напишеш? – На таких табличках вміщалися лише малі написи*. Проте найчастіше (до 60%) такі речення опускаються без жодної компенсації вираженого ними змісту. Те саме стосується й окличних речень: *А які важкі та незручні були ці книжки! – Ці книжки були незручні і тяжкі; Але що то за дорогі книжки були! – Але такі книжки були дуже дорогі* (68%); *Яких тут тільки дерев нема! – Тут ростуть різні дерева* (74%).

4. Значно краще відтворюють учні односкладні речення. І не тільки ті, що часто вживаються в повсякденному мовленні, – означено-особові, неозначено-особові, безособові, а й називні, якими у власних висловленнях майже не користуються; очевидно, позначається те, що називні речення стоять здебільшого на початку тексту (*Світає; Осінь; Печаль полів; Чиста вода; Синій птах*) або на початку

значних за обсягом і важливих за роллю у структурі тексту фрагментів. Така позиція сприяє запам'ятовуванню. І все ж значна частина учнів замінює однокладні речення більш звичними двоскладними: *Важко було сонечку пробитися крізь хмари. – Сонце закривало хмари; Не вбити морозові життя в дереві. – Мороз не може вбити в дереві життя*. Такій же трансформації (до 60% від усіх випадків збереження відповідних елементів змісту) піддаються і пасивні конструкції: *Непотрібні речовини переганяються в лист. – Непотрібні речовини потрапляють у листя*.

5. Хоч неповні речення – звичайне явище у мовленні школярів, не всіма видами їх вони користуються однаково.

Значно рідше, ніж інші, в переказах відтворено неповні речення з опущеним присудком: *Люди на землі, земля в душі людини*. Багато хто, прагнучи побудувати звичне двоскладне повне речення, допускає навіть лексичні повтори: *Та з ним ми знову перебіжками на берез. – Та з ним ми знову перебігли на берег; Довкола вже не тільки торішнє пріле листя, а й зелена трава. – Довкола вже не тільки видно опале листя, а й видно зелену траву; Шість портретів у чорних рамках. – На стіні висить шість портретів* (59%).

6. Із засобів ускладнення речень учні найбільш вільно користуються однорідними членами. Вони не тільки досить повно відтворюють наявні в тексті конструкції з однорідними членами речення, а й часто використовують їх як заміники інших синтаксичних структур: *На що вже Марія Степанівна, яка, здається, й народилася у темно-синьому костюмі, і та була в чоботях і зеленій куфайці. – Навіть Марія Степанівна прийшла не в костюмі, а в чоботях і куфайці; Дзвінко співає зяблик, з голосним тріскотінням метушаться дрозди. – Чути голоси дроздів, зябликів; Попробував піднятися. Не зміг. – Хотів піднятися, але не зміг*.

Проте конструкції з однорідними членами речення не відзначаються різноманітністю використаних сполучників – це, за незначним винятком (5–7%), *і, а, але*. За наявності в тексті інших сполучників, зокрема парних, учні спрощують будову речення або звертаються до звичних засобів зв'язку: *Не віліло не те що якоїсь хати, а й жодного дерева. – Село було повністю зруйноване; Були знищені всі будинки і дерева* (58%).

7. У текстах переказів багато дієприслівникових зворотів. Здебільшого учні зберігають їх у своїх роботах. Так, відтворюючи фрагмент «*Одна частина граків метулася розкидати їхнє гніздо, а друга, б'ючи їх крилами і дзьобами, проганяла геть з колонії. Безладно поспішаючи в бік саду, втікало двоє приречених на вигнання*», восьмикласники в 102 роботах ужили 119 дієприкметників (58%). Крім того, не обмежуючись відтворенням наявних у тексті дієприслівникових зворотів, школярі замінюють ними

інші конструкції, переважно з часовим значенням: *Хлопець висунув шухляду стола, взяв ключ від маяка і вийшов.* – *Хлопець, взявши ключ від маяка, вийшов; Коли, скажімо, якийсь учень збирався в дорогу і брав з собою дві-три таких книги, то на них треба було мати воза.* – *Учений, зібравшись у дорогу, не може взяти і двох книжок.*

З другого боку, замість дієприслівників і дієприслівникових зворотів авторського тексту учні використовують інші синтаксичні засоби – з однорідними присудками (*Вірний Кубик лагідно завурчав, побачивши господаря.* – *Пес побачив господаря і зрадів*), підрядними реченнями часу (*Навесні вода в річці піднімається, заливаючи частину городу.* – *Коли тане сніг, вода в річці піднімається і заливає город*), поширеною обставиною (*Вийшовши на галявину, ми побачили море квітів.* – *На лісовій галявині було багато квітів*). Проте звороти зі значенням причини і способу дії в переказах відтворюються дуже рідко – близько 10%, найчастіше такий елемент змісту просто пропускається (для порівняння: з часовим значенням – 62,5%). Наприклад, жодний зі зворотів речення «Командир дивився на бійців, ніби чекаючи відповіді, і, не почувши, повторив ще раз» у двох 9-х класах (47 учнів) не зафіксований.

8. Дієприкметниковий зворот у постпозиції («*Перед хатою цвітуть гвоздики, насажені дбайливою дівочою рукою; Вітер жене сніг на білі хатки, криті соломною, неначе чудернацькими шапками, натягнутими на голови*») збережений лише в 24% можливих використань. У багатьох роботах вжито інші засоби: *Звірята, стривожені світлом, заворушилися і збилися в одну купку.* – *Звірята злякалися світла і збилися в купку; Світло злякало звірят, і вони збилися в одну купку; Звірята, які злякалися світла, збилися в одну купку; Злякавшись світла, звірята збилися в купку.* Проте цей факт не доводить, що постпозитивними зворотами учні не володіють. Багато хто (понад 25% школярів) послуговується ними для відтворення змісту по-іншому оформлених фрагментів тексту: *Тераси піднімалися все вище та вище. На них подекуди росли темно-зелені сосонки.* – *Тераси, обсажені сосонками, піднімалися все вище і вище; На верхівці гори самотньо шумів торішнім листям нелінь. Багато років тому посадив його тут сам Олешко.* – *На вершині гори ріс дуб, посаджений Олешком багато років тому; Навіть ті злочини, що вчинили спецгрупи НКДБ, приписували мені.* – *Приписували йому навіть злочини, вчинені спецгрупами.*

У 8-му класі більш як 40% учнів зовсім не використовують у переказах дієприкметникових зворотів. Щодо препозитивних зворотів – і невідокремлених, і відокремлених – то їх майже не вживають. Незвичний для школярів ланцюжок слів, властивий книжному мовленню, спонукає їх до пошуку простіших способів вираження змісту: *Змучений допита-*

ми і катуванням чоловік був великий італійський учений Джордано Бруно. – *Йде чоловік. Він замучений катуванням, виснажений. Це вчений Джордано Бруно; Йде вчений Джордано Бруно. Його на допитах катували.* Такі звороти збережені лише в 4% можливих випадків (хоч перекази писали після вивчення дієприкметників, способів вираження означень, відокремлених другорядних членів речення).

Ще нижча частотність відтворення препозитивних зворотів з обставинним відтінком значення – школярі перефразовують речення, не застосовуючи дієприкметників: *Окленені зеленню, засипані квітами, танки пропливають над людським морем, мов величезні живі клумби.* – *Танки були подібні до живих клумб; На танках було багато квітів і вони здавалися клумбами та ін.*

Нерідко спостерігаємо і заміну препозитивного дієприкметникового звороту постпозитивним. Напевно, тут виявляється прагнення уникнути пунктуаційної помилки.

9. До рідко відтворюваних належать і прикметникові звороти: *Справжній папір, схожий на той, що на ньому пишуть зараз, люди навчилися робити майже дві тисячі років тому.* – *Папір (справжній папір) з'явився (винайшли, навчилися виробляти) дві тисячі років тому.* Зворот подібний до того, на якому пишемо; схожий до теперішнього збережений лише у 21% робіт.

10. Використання відокремлених прикладок значною мірою залежить від того, наскільки часто побутують ті чи інші різновиди їх у розмовному мовленні. Здебільшого учні вживають поширені прикладки, які стоять після означуваного слова (до 40%): *Прийшов березень – перший місяць весни; Про одного з них, Миколу Філоника, розповім детальніше; На вас, випускники нашої школи, покладається обов'язок продовжити славні спортивні традиції.* В інших випадках школярі задовольняються невідокремленими прикладками або ж узагалі обходяться без них: *Остап Вересай, талановитий український кобзар, здобув світову славу.* – *Кобзаря Остапа Вересая знали у всьому світі; Вівсянка полохливо озирається, навіть горобчик, сіренький стрибунець, хитро клює насіннячко.* – *Клюють насіння вівсянка, сіренький горобчик; Хитро підкрадається до насіння горобчик.*

11. Зміст уточнюючих елементів у роботах загалом зберігається, але рідко зберігаються при цьому мовні засоби уточнення. Єдиним зафіксованим нами винятком є уточнюючі обставини місця (70%): *У далекій Африці, на берегах повноводних річок, простяглися зарослі папірусу.* – *В Африці, на берегах річок, росте папірус.* Трапляються й інші конструкції: *В Африці береги річок вкриті заростями папірусу; На берегах африканських річок росте папірус* тощо.

Зміст уточнюючих членів речення найчастіше передається окремими простими реченнями: *Люди*

навчилися робити легші книжки – з тонкої козячої або телячої шкіри. – Люди шукали кращих матеріалів. Глину замінила козяча та теляча шкіра.

Уточнюючі додатки учні здебільшого пропускають, рідше – замінюють іншими засобами: *Крім нашої сім'ї, у квартирі жили ще два студенти. – З нами жили ще два студенти; Тут жила наша сім'я і ще два студенти.*

12. Рідко трапляються в переказах і вставні слова. Причина, очевидно, у відсутності установки на відтворення емоційного колориту тексту, в зосередженні всієї уваги на його змісті. Як правило, зміст вставлених словосполучень і речень оформляється по-іншому: *Лісник Петро Білянок, як себе назвав, спокійно розташувався на ночівлю. – Незнайомець назвав себе Петром Білянком; Лісник, який назвав себе Петром Білянком, ліг спати (до 40%).*

13. Пряма мова (в якій, до речі, найчастіше вживаються вставлені і вставні компоненти) у більш ніж 85% випадків замінюється непрямую, навіть у тих текстах, де саме в ній сконцентрована головна думка: *– Перев'язку!.. – застогнав Карналюк і... рушив до операційного столу. – Жити хочу! – Карналюк рушив до операційного столу, вимагаючи перев'язку; Карналюк вимагав, щоб йому зробили перев'язку.* Характерно, що частотність збереження прямої мови від класу до класу знижується.

14. Складні речення учні застосовують досить часто: вони не тільки відтворюють наявні в тексті складні конструкції, а й використовують їх для передачі змісту, вираженого іншими засобами (окремі з них показані в наведених вище прикладах). Складносурядні й безсполучникові складні речення з однотипними частинами бачимо в переказах усіх школярів, зокрема й п'ятикласників: *Тепло в хаті. А надворі завірюха гуде, снігу намело. – Тепло в хаті, а надворі завірюха.*

І все ж школярі охочіше користуються простими реченнями, опускаючи або замінюючи менш суттєву частину: *Писати на сухих стеблах папірусу було зручно, але через кілька років вони пересихали. – З'явилися книжки з папірусу. Але вони пересихали і ламались.* Особливо багато таких змін у роботах дев'ятикласників. Такі факти «викликані утилітарними міркуваннями» [6; 30] – прагненням уникнути можливих пунктуаційних помилок.

У відтворенні складнопідрядних речень різних видів спостерігаються істотні відмінності: учні всіх класів вільно передають речення з підрядними з'ясувальними, означальними, часу, мети, але близько третини з них замінюють співвідносними конструкціями – звичайними (непоширеними й поширеними) і відокремленими членами речення, окремими простими реченнями: *...пересихали так, що ламалися... – пересихали і ламалися; ...писали на глині, яку потім сушили і загартовували у вогні. – Пізніше писали на глині паличками. Потім сушили і витягували.*

Упадає в око і зворотна заміна: *Опале листя теж приносить користь деревам. – Приносить користь і листя, яке опало з дерев.* Використовуються складнопідрядні речення і в тих випадках, коли у первинному тексті є пряма мова або риторичне запитання як сполучний елемент тексту: *Прийшов до Василя його товариш Микола і каже: «Пташки голодують». – Якось Микола сказав, що пташки голодують; У чому магія пісні «Вчителько моя»? У музиці почуттів. – Магія пісні в тому, що її музика виражає людські почуття.*

Засобами зв'язку між частинами таких конструкцій учні користуються досить вільно, але здебільшого замінюють менш поширені сполучники і сполучні слова найбільш характерними для цього виду речень, наприклад, для з'ясувальних – *що*, часу – *коли*, мети – *щоб*. Підрядні речення з'ясувальні та мети часто (до 70%) відтворюються в учнівських текстах, використовуються як смислові еквіваленти інших синтаксичних засобів: *Нечутно в шапці-невидимці ходить Дід Мороз і сам милується власною майстерністю. – Чути, що вже вийшов Дід Мороз, щоб помилуватися своєю майстерною роботою; На одну книжку треба було цілу череду телят. – Щоб виготовити одну книжку, треба було багато телят.* Речення ж причини, умови, допустові передаються дуже рідко – в межах 5–8%. Найчастіше учні переказують зміст лише однієї частини складної конструкції: *Колись на світі не було книжок, бо люди ще не вміли їх робити. – Давно-давно на світі не було книг; Давно люди не вміли робити книжок. Хоч як потомились, а линуть на одчай душі... аби швидше, аби долетіти. – Лелеки потомились, але продовжують летіти додому; Лелеки втомилися, та летять далі.*

Найнижча частотність відтворення безсполучникових складних речень із різнотипними частинами. У переказах учні спрощують синтаксичну структуру відповідних фрагментів, зрідка – користуються сполучниковими складними реченнями: *З усього видно: ви любите природу. – Ви любите природу. Це добре; Видно, що ви любите природу; Зайвий раз переконуємося – воістину Божий дар палахкотів у цій самобутній селянці. – Катерина Білокур мала талант від Бога; Художниця мала надзвичайний талант; Ледь пригріло сонце – з південного, східного й західного боку кора висихає швидко. – Сонце швидко висушує кору; Кора, освітлена сонцем, швидко висихає; Коли сонце освітлює кору, вона швидко висихає.*

Як бачимо, відмінність між рівнями оволодіння різними виражальними засобами синтаксису велика. Основною причиною є те, що синтаксичні засоби не однаковою мірою поширені в розмовно-побутовому мовленні. Найуживаніші з них діти засвоїли ще до школи, на дотеоретичному рівні, і вони стали основою для подальшого збагачення учнівського

мовлення у процесі засвоєння лінгвістичних відомостей. На жаль, процес цього збагачення не вельми ефективний: теоретичне вивчення синтаксичних явищ мало впливає на синтаксичний лад учнівських висловлювань.

Цей висновок підтвердили результати переказу тексту «Танкісти і немовля», проведеного у 5-х (80 робіт) і 9-х (66 робіт) класах:

	В авторському тексті	У переказах 5-го класу	У переказах 9-го класу
Усіх речень (в учнівських текстах – у середньому)	24, 0	12,4	20,0
Із них (у %):			
простих неускладнених	37,5	46,8	55,0
простих ускладнених	45,9	29,0	25,0
складносурядних	–	8,0	5,0
складнопідрядних	8,3	7,3	6,5
безсполучникових складних	8,3	5,7	5,0
багатокомпонентних	–	3,2	3,5

Як бачимо, при значному збільшенні обсягу робіт (а це виявляється не лише в кількості речень, а й у лексичному наповненні їх) синтаксична структура не зазнає великих змін. Крім того, зростає частка неускладнених простих речень і зменшується частка ускладнених або двокомпонентних складних речень. Не видно відмінностей між класами у вживанні сполучників сурядності (застосовуються майже виключно **і, а, але**), у видах підрядних речень (в основному з'ясувальні, означальні, часові) і засобах зв'язку їх із головними (тільки найтипівіші для цього виду речень сполучники та сполучні слова), у характері відношень між частинами безсполучникових речень (переважають однотипні частини). Речення з різнотипними частинами теж дуже подібні: *Біля сараю він зупинився, йому почувся плач. Підійшовши до хати, він завмер, на землі лежала вбитая жінка* (5 кл.). *Він підійшов до зруйнованого сараю і зупинився, йому почулося квиління. Він прислухався – це справді дитячий плач* (9 кл.).

Не видно принципових відмінностей і щодо інших показників. Називні, безособові, неозначено-особові речення, наявні в авторському тексті (*Серпень 1943 року; Коли стемніло...; Поранених відвезли до госпіталю*), учні відтворюють приблизно однако-

во. В ролі ускладнюючих засобів в обох класах вжиті однорідні члени речення (найчастіше присудки) і дієприслівникові звороти. Лише в трьох переказах дев'ятикласники відтворили конструкцію з відокремленими прикладками. Єдиним ускладнюючим засобом, застосуванням якого помітно відрізняються перекази 9-го класу, є уточнююча обставина місця: *На околиці, біля старого сараю, йому почулося, що плаче дитина; Біля сараю, у вирві, лежала жінка* і т.д. (у більшості випадків ком не поставлено).

Усі ці дані свідчать про те, що навчальний процес (очевидно, через недостатню практичну спрямованість) майже не впливає на вдосконалення синтаксичного ладу учнівських висловлювань. Навпаки, усвідомлення загрози помилки у будові або пунктуаційному оформленні речень нерідко штовхає школярів на легший, але безперспективний з погляду формування мовленнєвих умінь шлях – на уникнення конструкцій складнішої будови. Очевидно, на запобігання й усунення таких вад мають бути спрямовані зусилля як учителів, так і учнів.

Треба диференційовано підходити і до самих школярів (ураховуючи їхню потребу в практичному оволодінні певним матеріалом), і до конкретного мовного матеріалу (наскільки практично важливою є кожна з опрацьованих тем).

Аби текст переказу сприяв практичному засвоєнню учнями якогось синтаксичного засобу, треба, щоб цей засіб був використаний у цьому тексті, бажано – не один раз. Крім того, такий переказ мав би збігатися в часі з вивченням відповідного лінгвістичного матеріалу. Це дасть змогу вести цілеспрямовану підготовку до переказу на одному чи кількох аспектичних уроках, аналізуючи речення, взяті безпосередньо з тексту майбутнього переказу або аналогічні до них за змістом і будовою. У методичних публікаціях [2], [3], [5] вказуються й інші необхідні умови успіху такої роботи: потрібно, щоб ці конструкції входили в логічну тканину розповіді, допомагали розкрити основний зміст тексту; важливі змістові зв'язки учні усвідомлять, коли вони будуть яскравими за змістом і формою. Отже, тексти для переказів мають добиратися надзвичайно ретельно (на жаль, ті, що подані в підручниках та збірниках, рідко відповідають усім вимогам).

Література

1. Баєв Б. Психологія внутрішнього мовлення / Б.Баєв. – К.: Рад. школа, 1966. – 192 с.
2. Кочан І. Словник-довідник з методики викладання української мови / І.Кочан, Н.Захлопина. – Львів: ЛНУ ім. І.Франка, 2005. – [2-ге вид.]. – 306 с.
3. Ладыженская Т. Особенности языка ученических изложений / Т.Ладыженская, М.Баранов. – Москва: Просвещение, 1965. – 168 с.
4. Маштабей О. Навчальні перекази з української мови в 4–8 класах / О.Маштабей, З.Сікорська, Є.Лоповик. – [3-тє вид., переробл. і допов.]. – К.: Рад. школа, 1989. – 253 с.
5. Синиця І. Психологія писемної мови учнів 4–8 класів / І.Синиця. – К.: Рад. школа, 1965. – 317 с.
6. Стельмахович М. Система роботи з розвитку зв'язного мовлення в 4–8 класах / М.Стельмахович. – К.: Рад. школа, 1981. – 196 с.
7. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Рідна (українська) мова для шкіл з українською мовою навчання: 5–12 класи. – К., 2005. – 81 с.