

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

КУЧЕРУК Оксана Анатоліївна

УДК 373.542:811.161.2

**СИСТЕМА МЕТОДІВ НАВЧАННЯ
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ**

13.00.02 - теорія та методика навчання (українська мова)

**Дисертація
на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук**

Науковий консультант -Донченко
Тамара Кузьмівна, доктор педагогічних
наук, професор

Київ - 2012

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ.....	5
ВСТУП.....	6
РОЗДІЛ 1	
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ	20
1.1. Методологічні передумови студіювання системи методів навчання української мови	21
1.2. Методи пізнання та практики в контекст філософських досліджень	29
1.3. Лінгвофілософські й лінгвістичні засади напрямів шкільної україномовної освіти та методів їх забезпечення.....	36
1.4. Психолого-педагогічні передумови розвитку методів навчання української мови.....	51
1.4.1. Психологічні підходи до проблеми методів	51
1.4.2. Категорія "метод навчання" і суміжні з нею поняття.....	63
1.4.3. Проблема методів навчання в дидактиці	77
1.4.4. Особливості функціонування методів навчання	89
Висновки до розділу 1	103
РОЗДІЛ 2	
СИСТЕМА МЕТОДІВ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В МЕТОДИЧНІЙ ТЕОРІЇ ТА ШКІЛЬНІЙ ПРАКТИЦІ	106
2.1. Загальноєвропейські тенденції та перспективи побудови процесу мовної освіти.....	107
2.2. Становлення й розвиток системи методів навчання рідної мови	113
2.3. Характеристика чинних шкільних програм з української мови	137
2.4. Аналіз якості підручників з української мови для основної школи з позицій реалізації дидактичних методів	142
2.5. Збагачення системи методів навчання української мови шкільною практикою.....	151
Висновки до розділу 2.....	160

РОЗДІЛ 3

МОДЕЛЮВАННЯ СИСТЕМИ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ НА ОСНОВІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ	163
3.1. Цілі створення й використання системи методів навчання української мови: компетентнісний підхід.....	164
3.2. Модель системи методів навчання української мови.....	176
3.3. Методи формування мовної компетентності.....	184
3.3.1. Методи, спрямовані на оволодіння мовними знаннями.....	188
3.3.2. Методи, спрямовані на формування навчально-мовних та правописних умінь і навичок	196
3.4. Методи формування мовленнєвої текстової компетентності	213
3.4.1. Методи, спрямовані на формування мовленнєвих знань і розвиток рецептивної мовленнєвої діяльності.....	219
3.4.2. Методи, спрямовані на формування мовленнєвих знань і розвиток продуктивного мовлення	227
3.5. Методи формування комунікативної компетентності на основі ситуативного підходу	232
Висновки до розділу 3	244

РОЗДІЛ 4

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНА МЕТОДИЧНА СИСТЕМА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ	247
4.1. Загальна характеристика навчально-методичної системи	247
4.1.1. Зв'язок пізнавальних стилів і методів навчання української мови.....	267
4.1.2. Інтеграція методів у навчальному процесі з української мови.....	275
4.1.3. Поєднання методів навчання в межах технології уроку української мови.....	283
4.1.4. Забезпечення мотиваційної функції методів на уроці мови.....	292
4.1.5. Метафоризація як умова творчого спрямування методів у навчанні української мови	302
4.1.6. Система компетентнісно орієнтованих завдань з української мови та методи їх виконання	312

4.2. Методи організації самостійної роботи учнів у процесі навчання української мови	321
4.3. Методи контролю і самоконтролю в шкільному курсі української мови.....	332
4.4. Засоби навчання в реалізації методичної системи формування українськомовної особистості школяра	339
Висновки до розділу 4.....	347
РОЗДІЛ 5	
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНЕ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ	
350	
5.1. Система методів навчання української мови в шкільній практиці: аналіз стану мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки учнів	350
5.2. Організація дослідно-пошукової роботи.....	361
5.3. Проведення педагогічного експерименту та аналіз його результатів.....	370
Висновки до розділу 5.....	385
ВИСНОВКИ	387
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	397

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ВНЗ	- вищий навчальний заклад;
Е	- експериментальний клас;
ЕГ	- експериментальна група;
ЗЄР	- загальноєвропейські рекомендації;
ЗНЗ	- загальноосвітній навчальний заклад;
ЗОШ	- загальноосвітня школа;
ЗУН	- знання, уміння, навички;
ІЛПТ	- інтегративний лінгвопсихологічний тренінг;
К	- контрольний клас;
КГ	- контрольна група;
МАН	- Мала академія наук;
МД	- мовленнєва діяльність;
МОН	- міністерство освіти і науки;
НЛП	- нейролінгвістичне програмування;
НТ	- навчальні тексти;
РЄ	- Рада Європи;
РРЕ	- рекомендації Ради Європи;
СКІ	- спосіб кодування інформації;
СМ	- система методів;
С1	- мовна компетентність (competence);
С2	- мовленнєва текстова компетентність (competence);
С3	- комунікативна компетентність (competence).

ВСТУП

Актуальність теми. Економічний, соціальний, культурний, інформаційно-технічний, науково-педагогічний поступ зумовлений інтеграцією України у світовий освітній простір, інтенсивним розвитком суспільних відносин, переходом до глобальної конструктивної співпраці. Це спонукає до нових пошуків, відкриттів у галузях освіти відповідно до суспільних потреб формування національно свідомої, духовно багатой, креативної української особистості, здатної орієнтуватися в інформаційному потоці, розкривати власну неповторну індивідуальність засобами мови, ефективно взаємодіяти з людьми в різних сферах україномовного середовища, успішно реалізовувати вибрану життєву стратегію.

Інноваційні процеси сучасної освіти сприяють розвитку інноваційної україномовної освіти. Пріоритетним освітнім завданням є підготовка школярів до активної життєдіяльності в умовах сьогодення. Розв'язання цього завдання потребує переосмислення усталеної організації процесу навчання української мови як державної відповідно до запитів суспільства, напрямів розвитку мовної освіти та загальноєвропейських рекомендацій з питань стратегій і тактик формування мовної особистості. Лінгвометодична проблема "як навчати" не втрачає наукової актуальності. Важливим складником цієї проблеми є питання системи методів навчання української мови як рідної. У вітчизняній лінгводидактиці зберігається класифікація традиційних методів навчання, що уклалися в систему протягом віків, та в дидактичних і методичних працях об'єктом уваги авторів часто стають інноваційні методи.

Проблема методів навчання актуальна вже тому, що вони зумовлюють і визначають навчальні технології. Зміст поняття "технологія навчання" впливає із системи методів навчання. За концепцією мовної освіти, упровадження перспективних педагогічних технологій як технологій навчання - пріоритетний напрям організації засвоєння шкільного курсу української мови [226, с. 60-65]. Розв'язання цього стратегічного завдання залежить від глибокого вивчення традиційних та інноваційних методів мовної, мовленнєвої, комунікативної підготовки, напрацювання, моделювання й наукового обґрунтування їх системи з урахуванням специфіки мети навчання української мови, комплексу цілей і змісту навчального предмета.

Цілком слушно на початку ХХІ століття О. Біляєв зазначив, що питання методів навчання української мови, зважаючи на складність і масштабність, потребує, звичайно, спеціального дослідження й належного висвітлення [44, с. 6]. Сучасна наука має вагомий матеріал для розвитку теорії методів навчання української мови, побудови їх системи. У працях вітчизняних і зарубіжних учених здійснено історико-педагогічний аналіз проблеми розвитку змісту загальної середньої освіти у зв'язку з методами навчання (Паламарчук В., Сухомлинська О.); визначено різнотипні класифікаційні системи методів навчання - за джерелом знань (Голант Є., Лордкіпанідзе Д., Шаповаленко С), за дидактичною метою (Данилов М., Левіна М., Онищук В.), за характером і рівнем навчальної діяльності учнів (Лернер І., Скаткін М.), за бінарним принципом навчання (Алексюк А., Махмутов М.), за принципом активності учня (Ващенко Г.), за особистісно-діяльнісним підходом (Бабанський Ю.), за домінуванням певного типу навчальної діяльності (Оконь В.), за схемами інформаційної моделі освітнього процесу (Бершадський М., Гузеєв В.), за видами особистісно орієнтованої навчальної діяльності (Краєвський В., Хуторський А.), за методичними системами (Новиков О.), за аналогією до класифікації методів науки (Ващенко Г.) та ін.; обґрунтовано доцільність використання методів сугестопедії для інтенсифікації навчання (Лозанов Г., С. Пальчевський); визначено низку інноваційних методів навчання (Морзе Н., Паніна Т., Сисоєва С, Токмань Г.); висвітлено специфіку інтерактивних методів навчання (Пометун О., Пироженко Л.); розглянуто психолого-педагогічні особливості організації процесу навчання школярів (Дусавицький О., Моляко В., Подмазін С, Тализіна Н., Фрідман Л.); визначено дидактичні аспекти функціонування методів навчання (Дубасенюк О., Левківський М., Підласий І., Слепухов М.). У працях мовознавців (Кононенко В., Плющ М., Мацько Л., Селіванова О.) описано методи наукового дослідження мовних одиниць, що можуть стати джерелом розв'язання проблеми когнітивних методів навчання. Однак актуальні питання з'ясування психолого-педагогічних умов упровадження інноваційних методів навчання учнів, розроблення ефективних методів і технологій ін терсуб'єктного навчання, реалізації дослідницьких методів у навчально-наукових студіях школярів досліджені недостатньо.

Різні питання, пов'язані з проблемою системи методів навчання української

мови, висвітлено в окремих публікаціях дидактів-філологів: О. Біляєва (характеристика традиційних методів навчання української мови), Л. Рожило (осмислення груп методів навчання за співвідношенням між теоретичним матеріалом і практикою його застосування), М. Шкільника (застосування проблемного і бінарного підходів до класифікації методів навчання української мови), К. Плиско (обґрунтування системи методів проблемно-розвивального навчання), Т. Донченко (систематизація методів за напрямками організації навчання української мови), М. Пентилюк (розвиток теорії методів навчання української мови з погляду когнітивно-комунікативної методики й інновацій в освіті), О. Потапенка (розширення системи традиційних методів навчання української мови інноваційними) та інших учених. Окремі аспекти проблеми методів навчання української мови знайшли відображення в кандидатських дисертаціях учених. Зокрема, обґрунтовано особливості реалізації методу роботи з підручником у навчанні української мови школярів (Гончаренко Н.); розкрито шляхи підвищення ефективності методу бесіди на уроках української мови в 4-6 класах (Лукач С); розглянуто спостереження над мовою в системі методів навчання української мови учнів 5-7 класів (Теклюк В.); досліджено розповідь учителя як метод навчання української мови в 5-7 класах (Шляхова В.); визначено лінгводидактичні засади функціонування інтерактивних методів на уроках української мови в старших класах (Солодюк Н.). Однак актуальними й до кінця не розв'язаними залишаються такі питання: з'ясування загальної структури методів навчання української мови; виявлення лінгводидактичних умов інтегрування методів навчання; визначення й обґрунтування багаторівневої системи методів навчання української мови; розроблення системи методів формування специфічних компетентностей учнів у шкільному курсі української мови; створення на основі компетентнісно орієнтованої системи методів навчання ефективної методики формування мовної особистості школяра.

Доцільність дослідження проблеми системи методів навчання української мови зумовлена необхідністю розв'язання таких суперечностей: між значною кількістю методів наукового й навчального пізнання мови та обмеженим використанням їх у масовій практиці україномовної освіти; між стереотипними уявленнями багатьох науковців і вчителів про методи навчання української мови і

потребою часу розширити їхні уявлення шляхом напрацювання й обґрунтування системи методів мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки; між функціональною інтеграцією і теоретичною диференціацією методів формування мовної особистості; між недостатніми розвивальними можливостями традиційних методів навчання та необхідністю запровадження новітніх методів навчання відповідно до концептуально-методологічного оновлення засад мовної освіти ; між чинною традиційною системою навчання, орієнтованою на формування окремих мовних, мовленнєвих знань, умінь, навичок, і об'єктивною потребою в застосуванні нового педагогічного досвіду, зокрема компетентнісного підходу до навчання, інтерактивних, інтерпретаційних, психолінгвістичних методів, орієнтованих на посилення комунікативного аспекту у формуванні мовної особистості; між нагальними освітніми завданнями щодо реалізації інноваційних методів у навчанні української мови та недостатнім теоретичним обґрунтуванням, науково-методичним супроводом їх запровадження, неготовністю багатьох учителів до здійснення відповідної конструктивно-продуктивної діяльності.

Система методів навчання української мови досі залишається недостатньо дослідженою в лінгводидактиці, а це певною мірою звужує уявлення про розмаїття методичного інструментарію та функціональні можливості процесуальних тактик україномовної освіти. Сукупність традиційних методів рідномовної підготовки школярів лише частково задовольняє освітні й комунікативні потреби суб'єктів навчально-виховного процесу. Загальний рівень організації шкільної україномовної освіти залишається посереднім, має місце недостатня відповідність її суспільним запитам стосовно формування в школі національно свідомої, соціально активної, духовно багатой мовної особистості, яка б мотивовано зберігала, відновлювала й розвивала надбання української культури, державності. Нерідко в практиці навчання використовуються не пов'язані між собою, а то й випадкові, методи; деякі вчителі надмірно захоплюються великою кількістю різних видів робіт на уроці, при цьому обмежене чуття міри у виборі методів не дає змоги сформувати в учня належне розуміння мовних закономірностей, особливостей функціонування мовних засобів у комунікативній діяльності. Для вітчизняної лінгводидактики залишаються актуальними питання з'ясування та уточнення поняттєво-категоріального апарату, що стосується процесуального складника мовної освіти ; збагачення системи

традиційних методів навчання української мови; визначення методичних умов ефективного впровадження системи методів формування спеціальних компетентностей мовної особистості школяра; розроблення особистісно орієнтованої методики, що є виявом конкретного (і варіативного) втілення сукупності взаємопов'язаних методів навчання української мови.

Отже, система методів навчання української мови потребує детального вивчення та наукового обґрунтування з урахуванням змін у розвитку сучасної освіти й суспільства, що визначає актуальність теми дослідження **"Система методів навчання української мови в основній школі"**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертація пов'язана з науковою проблематикою досліджень кафедри методики викладання української мови та літератури НПУ імені М. П. Драгоманова "Теорія та технологія навчання в системі шкільної мовної освіти". Дослідження проводилося відповідно до планів науково-дослідної діяльності кафедри дидактичної лінгвістики та літературознавства ННІ філології та журналістики Житомирського державного університету імені Івана Франка. Тему дисертації затверджено вченою радою Житомирського державного університету імені Івана Франка (протокол № 11 від 25.05.2007) і Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 6 від 19.06.2007).

Мета дослідження - розробити й обґрунтувати систему методів навчання української мови учнів основної школи та створити відповідну особистісно орієнтовану методику навчання.

Відповідно до мети дослідження визначено такі основні **завдання**:

1) вивчити проблему системи методів навчання, умови їх системного функціонування в шкільному курсі української мови шляхом аналізу психолого-педагогічної, методичної, навчальної літератури;

2) з'ясувати сутність поняття системи методів навчання української мови з урахуванням підходів до методів і їх системи у філософії, лінгвофілософії, мовознавстві, психології, дидактиці, лінгводидактиці;

3) визначити науково обґрунтовану й практично виправдану багаторівневу систему методів навчання української мови на основі праць дидактів і методистів;

4) вибрати цільову основу для напрацювання системи методів навчання української мови, побудувати теоретичну модель розгалуженої системи методів мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки учнів як мовних особистостей;

5) скоординувати комплекс взаємопов'язаних цілей навчання української мови з множиною методів їх досягнення;

6) схарактеризувати традиційні та інноваційні методи навчання української мови, виявити структуру актуальних методів навчання;

7) забезпечити практичну реалізацію системи методів навчання української мови - обґрунтувати основи проектування методики формування україномовної особистості підлітка з використанням напрацьованої розгалуженої системи методів навчання; підготувати навчально-методичний комплекс для основної школи з урахуванням напрацьованої в дисертації системи методів навчання української мови; розробити на базі напрацьованої в дослідженні системи методів навчання особистісно орієнтовану методику та експериментально перевірити її ефективність у шкільному курсі української мови.

Об'єкт дослідження - процес навчання української мови учнів основної школи.

Предмет дослідження - теорія і практика системи методів навчання української мови в основній школі.

Концепція дослідження. Провідна ідея концепції полягає в розв'язанні проблеми системи методів навчання української мови на основі врахування навчальної мети як системного утворення та застосування таких підходів: *системно-синергетичного*, що дає змогу розкрити зв'язки, відношення між структурними елементами системи методів навчання, яка розглядається як відкрита; *суб'єктно-діяльнісного*, відповідно до якого рушійною силою персонального розвитку дитини є її внутрішньо мотивована діяльність; *психолінгвістичного*, спрямованого на студювання проблеми методів сприймання та породження мовлення, формування мовленнєвої компетентності; *когнітивного*, що передбачає опанування мовних засобів як концептів, вивчення мовної картини світу за допомогою когнітивних методів; *герменевтичного*, пов'язаного з інтерпретаційними методами формування готовності до розуміння; *соціокультурного*, за яким у процесі оволодіння мовою та методами навчання

відбувається інтеріоризація регіональних, національних, загальнолюдських духовно-культурних цінностей; *комунікативного*, що потребує уваги до специфічної ролі мовних засобів у мовленнєвій практиці, дослідження методів навчання в їх спрямуванні на розгляд мови крізь призму її суспільно-комунікативної функції. Центральне місце в концепції займає створення системи методів навчання української мови відповідно до осмислення системного характеру навчальної мети, яка конкретизується в цілях, визначених на основі *компетентнісного підходу*. Систему методів навчання української мови необхідно розглядати з погляду системного забезпечення мети формування національно свідомої, духовно багатой мовнокомунікативної особистості.

Загальна гіпотеза дослідження: провідною умовою напрацювання й реалізації системи методів навчання української мови є врахування навчальної мети як системного утворення, специфічними складниками якого є мовна, мовленнєва текстова, комунікативна компетентності. Ефективність формування мовної особистості підлітка засобами української мови зростає, якщо освітній процес здійснювати в межах особистісно орієнтованої методики, розробленої на основі напрацьованої в дослідженні розгалуженої системи методів навчання.

Загальна гіпотеза конкретизується в *часткових гіпотезах*:

- якісний показник навчання української мови в основній школі, зокрема продуктивність педагогічної роботи вчителя-словесника, підвищиться, якщо використовувати напрацьовану в дисертації систему методів навчання під час комплексного проектування й упровадження особистісно орієнтованої лінгвометодики;

- реалізація в педагогічному процесі науково обґрунтованої експериментальної методики, навчальних і методичних посібників, рекомендацій, підготовлених автором дослідження на основі напрацьованої системи методів навчання, дасть змогу підвищити результативність навчання української мови, зокрема сформувати рівень предметних компетентностей мовної особистості школяра, достатній для повноцінного функціонування в українському соціумі.

Методологічною основою дослідження є положення філософії про діалектичний метод пізнання; ідея філософії постнекласичної освіти про актуальність переходу від системної до системно-синергетичної методології

дослідження педагогічних процесів; принципи системності, іс торизму, розвитку, зв'язку теорії з практикою; загальнонаукові підходи - системний (сукупність способів теоретичного та практичного дослідження об'єкта як системи), діяльнісний (виявлення способів дії, які забезпечують ефективну навчальну діяльність), комплексний (міждисциплінарне осмислення проблеми методів пізнання й практичної діяльності, поєднання їх у систему); системний аналіз, що передбачає побудову узагальненої моделі досліджуваного об'єкта.

Нормативна база дослідження: основні положення Законів України "Про освіту", "Про загальну середню освіту", Указу Президента України "Про Національну доктрину розвитку освіти", Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, Державний стандарт базової і повної середньої освіти, концепції мовної освіти в Україні, затверджені МОН України шкільні програми з української мови.

Теоретичну основу дослідження становлять праці з філософії, мовознавства, психології, педагогіки. Філософський підхід до осмислення проблеми методів опанування знань і вмінь у різний час здійснили Сократ, М. де Монтень, Ф. Бекон, Р. Декарт, С. Сковорода, П. Юркевич, Г.-Г. Гадамер, М. Гайдеггер, Ж. Сартр, В. Шинкарук, В. Андрущенко та ін.

Навчання мови передбачає оволодіння науковими методами пізнання, що потрактовуються як когнітивні методи навчання. Теоретичні засади суті й розвитку методів наукового пізнання мовних одиниць широко представлені в працях мовознавців (Апресяна Ю., Ворожбитової А., Єрмоленко С, Залевської О., Зеленька А., Кочан І., Маслової В., Слобіна Д., Хомського Н., Шанського М., Щерби Л., Ющука І. та ін.). У роботах вітчизняних учених має місце застосування різних методів наукового пізнання явищ української мови, зокрема комплексного аналізу тексту (Ковалик І., Мацько Л., Науменко А., Плющ М. та ін.), компаративного аналізу (Булаховський Л., Огієнко І. та ін.), концептуального аналізу (Кононенко В., Кочерган М. та ін.), контекстно-ситуативного аналізу дискурсу (Бацевич Ф., Селіванова О. та ін.) і т. п.

Праці А. Алексюка, Ю. Бабанського, В. Бондаря, Г. Ваценка, О. Дубасенюк, В. Краєвського, І. Лернера, М. Махмутова, Н. Мойсеюк, О. Новикова, В. Онищука, І. Підласого, О. Рудницької та ін. містять аналіз теоретичних аспектів

загальнодидактичних методів. Вітчизняні й закордонні вчені присвятили дослідження системному підходу в теорії і практиці організації навчального процесу (Биков В., Гончаренко С, Загвязинський В., Каган В., Лузік Е. та ін.), розгляду методів як важливого компонента навчальної діяльності (Бершадський М., Давидов В., Дьюї Дж., Ельконін Д., Талізїна Н., Чередов І., Якиманська І. та ін.), психолого-педагогічним особливостям когнітивних, евристичних, інтерактивних, психотерапевтичних, креативних методів навчання школярів (Бех І., Богоявленська Д., Брунер Дж., Давидов В., Зак А., Кавтарадзе Д., Кулюткін Ю., Леонтьєв О. О., Моляко В., Пометун О., Паламарчук В., Рубінштейн С, Рум'янцева І., Савченко О., Холодна М. та ін.), дидактичним основам розроблення й упровадження інноваційних методів, навчальних технологій (Альтшуллер Г., Бондар С, Кларін М., Кремень В., Кроуфорд А., Пальчевський С, Саул В., Селевко Г., Сисоєва С. та ін.), віковим, індивідуально-типологічним характеристикам дитини, що впливають на вибір методів навчання (Грановська Р., Зимня І., Ліфарєва Н., Охитїна Л., Проколієнко Л. та ін.).

У розв'язання проблеми системи методів навчання української мови значний внесок зробили О. Біляєв, Т. Донченко, Є. Дмитровський, К. Плиско, О. Потапенко, Л. Рожило, В. Сухомлинський, С. Чавдаров, М. Шкільник та ін. До вивчення лінгводидактичних засад, методичних умов функціонування методів україномовної освіти виявили інтерес М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, Г. Дідук, В. Дороз, С. Караман, К. Климова, О. Любашенко, В. Мельничайко, І. Олійник, С. Омельчук, Г. Онкович, Н. Остапенко, Л. Паламар, Е. Палихата, К. Плиско, М. Пентилюк, О. Потапенко, О. Семенов, Т. Симоненко, Л. Скуратівський, Л. Струганець, В. Тихоша, І. Хом'як, Г. Шелехова, С. Яворська та ін.

У процесі виконання наукової роботи використано **методи дослідження**: - **теоретичні** : аналіз і синтез філософських, психолого-педагогічних, лінгвометодичних, мовознавчих, психолінгвістичних теорій, чинних шкільних програм, підручників з української мови для розв'язання проблеми дослідження; систематизація методів навчання української мови; моделювання системи методів навчання; узагальнення педагогічного досвіду вчителів української мови; моделювання навчально-виховних ситуацій; аналіз, порівняння, інтерпретація результатів дослідно-експериментальної роботи;

- *емпіричні* : метод експертних оцінок (з метою виявлення значущості компонентів структурно-логічної схеми для проектування й упровадження методичної системи в шкільну практику навчання української мови); спостереження за діяльністю вчителів і учнів у процесі навчання української мови; прогнозування результатів освітньої діяльності суб'єктів навчання; бесіди; анкетування; тестування; аналіз письмових робіт учнів, усних висловлювань; педагогічний експеримент. Методи статистичного аналізу: аналіз критеріїв і параметрів ефективності навчання, опрацювання експериментальних результатів за допомогою рейтингової шкали та математичних формул.

Наукова новизна й теоретичне значення результатів дослідження: у дисертації *вперше* обґрунтовано та розроблено авторську концепцію системи методів навчання української мови за компетентнісно-цільовим підходом; *уточнено* базовий поняттєво-категоріальний апарат, що стосується процесуального складника мовної освіти, зокрема поняття "метод навчання", "основний метод навчання", "допоміжний метод навчання", "стратегія навчання", "тактика навчання", "система методів навчання", "технологія навчання", "технологічна компетентність учителя мови" та ін.; *виділено* категоріальні характеристики лінгводидактичної системи методів, її генетичний, морфологічний, функціональний аспекти; *розроблено й апробовано* методіку формування мовної особистості учня основної школи з використанням компетентнісно орієнтованої системи методів навчання української мови; *подальшого розвитку набули* проблеми інтеграції методів навчання української мови, зв'язку пізнавальних стилів і методів навчання української мови.

Теоретичне значення результатів дослідження полягає в тому, що конкретизовано пріоритетні напрями напрацювання системи методів навчання української мови, психолого-педагогічні й лінгводидактичні передумови становлення системи методів навчання української мови; визначено закономірності, принципи напрацювання системи методів формування мовної, мовленнєвої текстової, комунікативної компетентностей; на основі розробленої теорії системи методів навчання української мови сформульовано методичні рекомендації. Уточнено відомі теоретичні положення про методи навчання мови; розвинуто наявні концепції методів навчання української мови. Конкретизовано загальну

структуру специфічних компетентностей мовної особистості учня основної школи, що, зокрема, дає змогу теоретично обґрунтувати функціональні аспекти системи методів мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки. Набув подальшого розвитку поняттєвий апарат методології навчання української мови ("тезаурусний метод навчання мови", "герменевтичні методи навчання мови", "психолінгвістичні методи навчання мови", "когнітивні методи навчання мови", "технологічний підхід до методів навчання", "технологічна система методів навчання" та ін.). Розроблено навчально-методичну систему формування мовної особистості пі длітка з використанням регіональних матеріалів Житомирщини, що конкретизує теоретичні положення концепції когнітивно-комунікативного навчання української мови. Теоретично обґрунтовано структурно-логічну схему проектування мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки учнів середніх ЗНЗ в умовах особистісно орієнтованої методики; запропоновано критерії і показники ефективності навчання української мови в умовах компетентнісно орієнтованої системи методів навчання. Результати дослідження можуть слугувати базою для розроблення нових підходів і технологій навчання української мови.

Практичне значення дослідження визначається тим, що розроблено особистісно орієнтовану методику навчання української мови в основній школі із застосуванням традиційних та інноваційних методів, яка дає змогу більш ефективно використати навчальний час, покращити якість самостійної роботи учнів, забезпечити індивідуальний, диференційований підхід у навчанні, інтенсифікацію й результативність освітнього процесу; розроблено монографію "Система методів навчання української мови в основній школі: теорія і практика", словник-довідник "Методи навчання української мови в загальноосвітній школі", навчальний посібник для учнів 5 класу "Українська мова. Мовлення. Моя Житомирщина", що можуть бути використані в шкільній практиці мовної освіти, у процесі викладання методики навчання української мови студентам філологічних факультетів ВНЗ та в системі післядипломної педагогічної освіти.

Особистий внесок здобувача полягає в тому, що застосовано власний підхід до напрацювання системи методів навчання української мови й розроблення на її основі методики формування мовної особистості учня основної школи, що відображається в авторських працях і в безпосередній

участі автора в організації та проведенні педагогічного експерименту. У спільних зі співавторами методичних посібниках здобувачу належить ідея створення книг, розроблення структури, написання вступної частини, здійснення загальної редакції; теоретичний матеріал посібників та практичні завдання розроблено зі співавторами порівну. У статтях, написаних зі співавторами, здобувачу належить постановка проблем, участь у проведенні досліджень, узагальнення основних результатів і здійснення загальної редакції.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота проводилася впродовж 2004-2011 н. рр. На різних етапах у ній узяли участь 1926 учнів 5-9 класів та 490 вчителів української мови середніх ЗНЗ м. Житомира, Житомирської області, Хмельницької області, м. Кам'янка-Бузька, м. Ніжина, Лозівського колегіуму № 2 Харківської області, КЗ "Лутугинська районна гімназія Лутугинського району Луганської області". Упровадження результатів дослідження в педагогічну практику підтверджується довідками Великомедведівської ЗОШ Шепетівського району Хмельницької області (довідка № 42 від 25.04.08 р.), Житомирської міської гуманітарної гімназії № 23 (довідка № 73 від 15.05.08 р.), Житомирської ЗОШ № 1 (довідка № 143 від 10.05.11 р.), Ніжинської ЗОШ № 1 Чернігівської області (довідка № 190 від 20.05.08 р.), ЗОШ № 2 ім. Григорія Тютюнника м. Кам'янка-Бузька Львівської області (довідка № 126 від 01.07.08 р.), Лозівського колегіуму № 2 Харківської області (довідка № 85 від 23.03.09 р.), спеціалізованої школи № 75 з поглибленим вивченням української мови Печерського району м. Києва (довідка № 28 від 27.04.09 р.), ЗОШ № 2 м. Бердянська (довідка № 127 від 12.10.09 р.), КЗ "Лутугинська районна гімназія Лутугинського району Луганської області" (довідка № 1 від 4.10.10 р.).

Вірогідність і надійність наукових результатів дослідження забезпечується такими чинниками: методологічним обґрунтуванням вихідних положень; відповідністю методів дослідження його меті, завданням; різнобічним теоретичним аналізом проблеми; використанням сучасних досягнень філософії, мовознавства, психолінгвістики, соціолінгвістики, психології, дидактики, лінгводидактики; експериментальною перевіркою розроблених положень і рекомендацій, широким упровадженням їх у

педагогічну практику; кількісним і якісним аналізом одержаних результатів; апробацією результатів дослідження на міжнародних і всеукраїнських науково-методичних конференціях, фестивалях педагогічних інновацій.

Апробація результатів дослідження. Дисертацію обговорено на засіданні кафедри методики викладання української мови та літератури Інституту української філології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (протокол № 7 від 28 березня 2012 р.). Різні тематичні аспекти дисертації оприлюднено у виступах на міжнародних наукових конференціях: II Міжнародна науково-практична конференція "Актуальні проблеми психолінгвістики" (м. Переяслав-Хмельницький, 2007 р.), III Міжнародна науково-практична конференція "Ціннісні пріоритети освіти XXI століття: інноваційний розвиток освітніх систем" (м. Луганськ, 2007 р.), III Міжнародна науково-практична конференція "Актуальні проблеми психолінгвістики" (м. Переяслав-Хмельницький, 2008 р.), "Паремія слов'янських народів IV" (Чеська Республіка, м. Острава, 2008 р.), "Українська лінгводидактика: минуле і сучасне" (м. Львів, 2010 р.), III Міжнародна конференція "Мова, культура і соціум у гуманітарній парадигмі" (м. Кам'янець-Подільський, 2009 р.), V Міжнародна науково-практична конференція "Наукові дослідження - теорія та експеримент '2009" (м. Полтава, 2009 р.), "Лінгвістика та лінгводидактика: надбання, актуальні проблеми і перспективи розвитку" (м. Бердянськ, 2009 р.), X Міжнародна науково-практична конференція "Семантика мови і тексту" (м. Івано-Франківськ, 2009 р.), "Сучасний лінгвістичний і лінгводидактичний дискурсивний простір" (м. Луганськ, 2010 р.), V Оломоуцький симпозіум українців "Сучасна україністика: проблеми мови, літератури та культури" (Чеська Республіка, м. Оломоуць, 2010 р.); на *всеукраїнській науково-методичній конференції* "Інноваційні технології викладання української мови і літератури в школі і ВНЗ: проблеми та пошуки" (м. Житомир, 2004 р.); *всеукраїнській науковій конференції з міжнародною участю* "Мовна особистість студентів-філологів і учнів загальноосвітніх шкіл у сучасній парадигмі освіти" (м. Суми, 2010 р.); *всеукраїнських науково-практичних конференціях*: "Діалогічні аспекти науково-педагогічної спадщини видатних українських дидактів-філологів О. Біляєва, Є. Пасічника, Б. Степанишина, Л. Скуратівського" (м. Переяслав-Хмельницький, 2008 р.), "Треті педагогічні читання пам'яті

М. М. Дарманського: актуальні проблеми сучасної педагогічної освіти" (м. Хмельницький, 2008 р.), "Проблеми формування мовної особистості учнів середніх загальноосвітніх закладів" (м. Рівне, 2006 р.), "Розвиток читацьких інтересів учнів у процесі вивчення мови і літератури" (м. Київ, 2007 р.); *міжвузівській науково-практичній конференції "Використання інтерактивних методів при викладанні мови та літератури у середніх та вищих навчальних закладах"* (м. Євпаторія, 2009 р.); на звітних науково-практичних конференціях ЖДУ імені Івана Франка (2004-2010 рр.); на *Всеукраїнському фестивалі педагогічних інновацій* (м. Черкаси, 2009 р.), на *II Міжнародному фестивалі педагогічних інновацій* (м. Черкаси, 2010 р.).

Публікації. За результатами дослідження опубліковано 50 наукових праць, із них 1 монографія (одноосібна), 2 навчальних посібники з грифом МОН України (один у співавторстві), 5 навчально-методичних посібників (чотири у співавторстві); 42 статті в наукових журналах та збірниках наукових праць, серед них 27 у фахових виданнях (дві у співавторстві).

Результати захищеної у 2000 році в Інституті педагогіки АПН України (м. Київ) кандидатської дисертації "Естетичне виховання на уроках української мови в школі (8-9 класи)" у тексті докторської не використано.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається з переліку умовних скорочень, вступу, п'яти розділів, висновків, списку використаних джерел, що містить 564 найменування, з них 14 - іноземними мовами. Окремий том становлять додатки (75 стор.). Повний обсяг дисертації становить 524 сторінки (з них - 396 сторінок основного тексту). В основній частині роботи вміщено 23 таблиці, 12 рисунків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Проблема методу опанування знань і вмінь була й залишається в епіцентрі уваги філософської думки (Сократ, Бекон Ф., Декарт Р., Гадамер Г.-Г., Сартр Ж. та ін.), у колі досліджень психологів (Гальперін П., Давидов В., Холодна М., Якиманська І. та ін.), педагогів (Ващенко Г., Дьюї Дж., Краєвський В., Лернер І., Пометун О. та ін.), методистів (Біляєв О., Голуб Н., Горошкіна О., Донченко Т., Караман С, Остапенко Н., Пентилюк М., Хом'як І. та ін.). Н. Кондаков у логічному словнику розглядає метод як підхід до явищ природи й суспільства; шлях, спосіб досягнення мети, прийом теоретичного дослідження чи практичного здійснення чого-небудь [222, с. 301]. На думку С. Баранова, складність проблеми навчального методу полягає в тому, що теорія навчання не розпоряджається взагалі точним переліком, назвами й кількістю всіх методів навчання. Визначити всі методи навчання як за кількістю, так і за назвами неможливо, оскільки довелося б перерахувати всі елементи суспільно-історичного досвіду людства, які служать засобом пізнання та перетворення світу [19, с. 136].

Метод навчання мови є способом навчання, що становить результат практичного втілення процесуальних закономірностей лінгводидактики. Тому слушним видається твердження авторитетних учених на чолі з російським академіком А. Щукіним, що слово *методика* похідне від слова *метод* і первісно означало сукупність знань про методи навчання [204, с. 3]. Актуальними залишаються питання методів навчання української мови, впливу філософії, лінгвофілософії, мовознавства, психології, психолінгвістики, дидактики на формування їх системи. Розгляд окреслених питань становить центральне місце в цьому розділі.

1.1. Методологічні передумови студювання системи методів навчання української мови

Одне з важливих завдань кожного дослідження - це визначення його методологічних засад. За філософським словником, *методологія* - 1) вчення про методи пізнання та перетворення дійсності; 2) сукупність прийомів дослідження, що застосовуються в певній науці. Загальним методом розвитку сучасного наукового пізнання є *матеріалістична діалектика*, методологічна функція якої реалізується через систему категорій, принципів і законів як необхідних чинників системно-цілісного пізнання та відтворення об'єктивної реальності у сфері наукового мислення [502, с. 373-374]. О. Новиков, Д. Новиков тлумачать методологію як учення про організацію діяльності, структурною одиницею якої вважається дія, одиницями дії - операції, співвіднесені з умовами досягнення мети, - відповідно вчені виділяють методи-дії та методи-операції, а також акцентують увагу на тому, що дослідницькі підходи відіграють роль методів, є надметодами [322, с. 6, с. 77, с. 136].

В "Енциклопедії освіти" зазначено, що поняття методології - одне з невизначених, багатозначних і навіть суперечливих. Розрізняють кілька *рівнів методології*: зміст першого рівня - це *філософське знання*; другий рівень - *загальнонаукова методологія* (системний і діяльнісний підходи, характеристика різних типів наукових досліджень тощо); третій рівень - *конкретна наукова методологія*, тобто сукупність методів, принципів дослідження, які застосовуються в тій чи іншій спеціальній науковій дисципліні [156, с. 498]. Отже, у висвітленні методологічних засад нашого дослідження мають відображатися і загальнофілософські уявлення про методи, їх зв'язки з принципами пізнання, і розуміння методів, які розробляються в контексті загальної та конкретної наукової методології.

Методологічним підґрунтям дослідження системи методів навчання української мови є *загальна теорія систем*. Ця теорія, за лексикографічним джерелом, пов'язана з розробленням сукупності філософських, методологічних,

конкретних наукових і прикладних проблем аналізу й синтезу складних систем. Основою для створення загальної теорії систем є аналогії (ізоморфізм) процесів, які відбуваються в системах різного типу (технічних, соціальних та ін.). Доведений ізоморфізм для систем різної природи дає змогу переносити знання з однієї сфери в іншу [450, с. 499-500]. Методологія нашого дослідження базується на **принципі системності** як домінуючому, крім нього, ураховано інші принципи, а саме: *розвитку, історизму, зв'язку теорії з практикою* тощо. За поясненням В. Андрущенка, розуміння філософського змісту поняття *системності* полягає в тому, що кожен досліджуваний об'єкт розглядається як система, з одного боку, в тісному взаємозв'язку з іншими об'єктами, з іншого - як органічна єдність внутрішніх складників, сукупність яких утворює його структуру. При цьому система як органічний синтез її складників аж ніяк не зводиться до простої суми їх; вона є вищою за своєю суттю, а головне - утворює нову якість [9, с. 6-7]. Попри теоретичний характер пропонованого дослідження, потрібно підкреслити: за філософським словником, лише теорія, яка підтверджується практикою, забезпечує проникнення в сутність явищ дійсності; теорія виникає, як правило, у вигляді гіпотези на базі узагальнення наукових фактів, відповідна гіпотеза переростає в теорію внаслідок перевірки її за допомогою досліду, спостереження; що більше різних питань розв'язується за допомогою гіпотези, то більша її евристична цінність [502, с. 173, с. 689, с. 104].

Методологічну функцію в науковому розв'язанні проблеми системи методів навчання української мови відіграє *системний аналіз*, що передбачає моделювання, тобто побудову узагальненої моделі досліджуваного об'єкта, яка відображає всі (відносно) чинники й взаємозв'язки між елементами системи методів, дає змогу заглибитися в її суть і створити візуальний образ. Теоретичною основою системного аналізу визнано **системний підхід** - спосіб теоретичного та практичного дослідження об'єкта як системи. Системний підхід конкретизує вимоги діалектики про розгляд кожного предмета в його взаємовідношеннях і взаємозв'язках з іншими предметами. Такий науковий

підхід потребує в процесі дослідження дійсності розглядати не всі її можливі відношення, а лише такі, що мають суттєве значення й відповідають деяким визначеним практичними потребами властивостям [502, с. 628]. У педагогіці, за С. Гончаренком, системний підхід "спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків та зведення їх у єдину теоретичну картину [111, с. 305]". Системний підхід сьогодні, як зазначає В. Биков, - найбільш продуктивна методологія дослідження й проектування складних систем [38, с. 219]. За філософською традицією, **система** - це сукупність визначених елементів, між якими існує закономірний зв'язок чи взаємодія. Системою є окремі предмети чи явища, які складаються з реально виділених частин, об'єднаних в одне ціле. Найважливіші ознаки системи - *розчленованість* і *цілісність*. Прикметно, що предмети і явища можуть становити ієрархії систем, предмет, який є системою, може бути елементом системи вищого рівня [502, с. 626]. Наприклад, такий елемент системи технології уроку, як комплексне завдання, становить систему дій (методів), необхідних для його виконання. У науці визначення поняття системи ґрунтуються на різних підходах - абстрактному, логіко-філософському, структурно-функціональному та ін. В. Биков з позицій логіко-функціонального підходу дає визначення *системи* як цілісної множини об'єктів (елементів) і відношень (зв'язків) між ними, що виділені з середовища за ознакою приналежності об'єктів і відношень до реалізації заданих цілей системи. Будь-яка система функціонує в деякому зовнішньому середовищі, утвореному іншими системами, що не входять у неї [38, с. 226-229]. Урахуємо, що в логічному словнику система характеризується такими особливостями: *цілісністю; структурністю; взаємозалежністю системи й середовища; ієрархічністю; множинністю моделей описань, кожна з яких описує лише певний аспект системи* [118, с. 172-173]. За інтерпретацією В. Загвязинського, системний підхід ґрунтується на тому, що специфіка складного об'єкта як системи не вичерпується особливостями його елементів, а пов'язана передусім

з характером взаємодій між ними. Суть цього підходу до освітніх питань виявляється в таких положеннях:

- цілісність системи, вивчення її в єдності із соціальним середовищем;
- розчленування цілого, що веде до визначення елементів;
- усі елементи системи перебувають у складних зв'язках і взаємодіях, потрібно виділити найбільш суттєвий, системоутворювальний зв'язок;
- сукупність елементів і зв'язків дає уявлення про структуру й організацію системних об'єктів;
- спеціальним способом регулювання зв'язків між елементами системи та зміни самих елементів є керування (педагогічне) [170, с. 29-31].

Студіювання питань розвитку теорії і практики мовної освіти показує, що використання системного підходу до множини методів навчання, з одного боку, дає змогу вивчити їх як концептуальну (теоретичну, поняттєву) систему, а з іншого - убезпечує від надмірної випадковості в проектуванні й організації процесу навчання, веде до побудови його на основі вибраної теоретичної моделі системи методів і спрямовує на комплексну їх реалізацію. Системна стратегія розгляду проблеми методів навчання української мови потребує вивчення їх у розвитку та функціонуванні. За таких умов традиційні методи зберігаються й зазнають подальшого вдосконалення в теорії і практиці мовної освіти. Основним завданням системного підходу до способів організації мовної освіти є ситуативне проектування системи методів і створення навчальних технологій як систем. Принцип системного підходу до студіювання методів навчання полягає в тому, що не можна порівнювати випадково дібрані методи, кожен метод потрібно розглядати в системі, тобто в його зв'язках з іншими методами тієї системи, до якої він належить. Порівнювати потрібно функціональні підгрупи методів. Разом із тим варто враховувати можливість досягнення певного навчального результату методами, які належать до різних концептуальних груп.

Системний підхід до впорядкування методів навчання української мови - це неподільна єдність способів цілісного розгляду сукупності дидактичних

методів, що потребує аналізувати її (сукупність методів) як *систему* взаємозв'язаних компонентів, необхідних для формування мовнокомунікативної особистості. У нашому дослідженні важливими є *генетичний, морфологічний* (структурний) і *функціональний* аспекти системи методів навчання української мови. **Генетичний аспект** пов'язаний із походженням, історичним розвитком, удосконаленням, перетворенням методів навчання мови та становленням їх як системи. **Морфологічний** - із структурою системи методів, із відношеннями між компонентами системи, між окремим компонентом і системою. Будова практичної системи методів залежить від умов функціонування, тому її структура залежно від умов реалізації може бути різною. Отже, структура та функція системи методів навчання взаємодіють. За А. Тесліновим, правильна системна побудова завжди турбується про *структуру* і *функцію* системи як про дві взаємно доповнювальні грані систем [481, с. 194]. Функція системи методів навчання мови виражає можливий результат дії відповідної системи. **Функціональний аспект** стосується взаємодії, ролі методів навчання, які входять у систему, цілеспрямовано використовуються в межах навчальних технологій, впливають на їх результативність, забезпечуючи реалізацію основних функцій мовної освіти - навчання, розвиток і виховання духовно багатой мовнокомунікативної особистості. З погляду функціонування *система методів навчання української мови* - це не механічний набір методів, спрямованих на формування мовнокомунікативної особистості, а кожного разу якісно нове, цілісне явище, що характеризується внутрішніми відношеннями між компонентами, зв'язками їх із зовнішнім освітнім середовищем та виражається в різних формах. Цілісність такої системи забезпечується відповідністю її складників навчальним цілям, змісту й конкретній ситуації застосування. В основі диференціювання методів навчання домінують ознакою виступає їх функціональне призначення. Ієрархія цілей функціонування методів зумовлює виокремлення *основного й допоміжного рівнів застосування методів* у навчальній ситуації. У понятті системи методів навчання української мови діалектично поєднуються ознаки загального,

специфічного й індивідуального, вияви традицій та інновацій. Категорія *загального* пов'язується із загальнологічними й загальнопедагогічними методами, а також зі спрямуванням методів на досягнення загальних цілей, які стосуються всіх учнів, *специфічного* - з методами, властивими лише навчанню української мови, *індивідуального* стосується методичних знахідок, авторських технологій і методик, а також спрямування методів навчання на досягнення індивідуальних цілей учнів. *Традиційні методи* навчання - це ті методи, що передаються з покоління в покоління протягом тривалого часу, зберігаються та відтворюються в історії суспільного розвитку як елементи соціальної і дидактичної спадщини. У потрактуванні інноваційних методів навчання виходимо з визначення освітніх інновацій. За лексикографічним джерелом, освітні інновації - новостворені чи вдосконалені технології навчання, виховання та управління, що істотно змінюють структуру і якість освітнього процесу [357, с. 351]. Л. Ващенко в "Енциклопедії освіти" потрактує поняття *інновації в освіті* так: "... радикально нові ідеї - ті, що запроваджуються на основі кардинально нових засобів (інформ.-комп'ютерних технологій, нейролінгвістичного програмування тощо). Модифікаційними називають інновації, спрямовані на удосконалення змісту, форм, методів навч.-виховного процесу, організації освіти. Комбінаторними називають осучаснені новації - освітні й пед. традиції, адаптовані до нового соціокультурного середовища [156, с. 338]". Отже, *інноваційні методи навчання мови* - це не лише новостворені методи, які зазнали поширення в теорії і/ чи практиці мовної освіти, а й ті традиційні методи навчання, що набувають нової якості в результаті вдосконалення, адаптування до нових умов сучасного освітнього середовища.

Для ефективного дослідження сукупності методів навчання української мови системний підхід має використовуватися в комплексі з іншими науковими підходами. Зокрема, до методологічних основ педагогічного дослідження відносять *dijmbNisHUU nidxid*. Цей підхід, за потрактуванням в "Енциклопедії освіти", означає виявлення й опис тих способів дії, які повинні привести до розкриття змісту

поняття в навчальному матеріалі й повноцінного засвоєння відповідних знань [156, с. 500]. Важливість застосування діяльнісного підходу в розробленні теорії методів навчання зумовлюється суттю поняття *діяльності* як "цілеспрямованої витрати духовних і фізичних сил людини, підпорядкованої пізнанню, перетворенню світу, створенню чогось нового" (Гром'як Р., Ковалів Ю.) [267, с. 208]. Діяльнісний підхід у дослідженні системи методів навчання української мови виражається в термінах мети, дії, способу (методу), контролю, а також пов'язаний із внутрішніми компонентами навчальної діяльності, тобто мисленнєвими операціями, якими вона здійснюється. Реалізація діяльнісного підходу передбачає конструювання способів дій як системи навчальних завдань для досягнення очікуваних результатів. Поєднання системного й діяльнісного підходів у пропонованому дослідженні дає змогу розглядати сукупність методів навчання української мови відповідно до логіки організації активної навчально-пізнавальної діяльності, диференціювати їх за функціональним призначенням, в однотипних методах бачити спільне між ними і відмінності. Зв'язок системного й діяльнісного підходів у дослідженні процесуального складника мовної освіти виявляється в понятті *функціональної системи методів*, які активізують діяльність учнів відповідно до навчальних цілей. Власне, навчальна діяльність має синергетичну природу (синергізм у перекладі з грецької мови - пов'язаний із взаємодією, співпрацею). Поєднання названих підходів набуває *системно-синергетичного* характеру й потребує дослідження системи методів навчання української мови як такої, що самоорганізується, виникає в результаті співдії декількох різних чинників і змінюється в умовах випадковості.

За А. Шевцовим, постнекласична наукова парадигма актуалізує перехід від системної до системно-синергетичної методології дослідження педагогічних процесів [530, с. 115]. Е. Лузік і Н. Ладогубець, порівнюючи класичний системний і системно-синергетичний підходи до освітнього процесу, услід за А. Шевцовим, наводять переваги *системно-синергетичного підходу*: увага зосереджується не стільки на статичному стані педагогічних систем, їх морфологічному аспекті, а спрямована на процеси руху, розвиток і руйнування

систем, їх структурних переходів; пов'язаний з динамічним хаосом, процесами самоорганізації систем; ураховує інтегративність процесів; вивчає внутрішні і зовнішні взаємозв'язки системи; визнає значну роль зовнішнього (інформаційного) середовища в процесі руху та еволюції системи [269, с. 499-500]. У пропонованій роботі будемо спиратися на такі *синергетичні ідеї*:

1) практично всі наявні системи є нелінійними й відкритими; їх функціонування, розвиток ґрунтується на механізмах і процесах самоорганізації та саморозвитку;

2) хаос виконує конструктивну роль у процесах самоорганізації систем: руйнуючи, будує; будуючи, веде до руйнування;

3) для життєдіяльності систем, які саморегулюються, важливе значення мають не лише стійкість і необхідність, але й нестійкість і випадковість;

4) системі не можна нав'язувати те, що вступає в суперечність з її внутрішнім змістом і логікою розгортання внутрішніх процесів;

5) замкнутість системи здатна породжувати такий тип стійкості, який може перешкоджати її розвитку чи призвести до еволюційної безвиході [201, с. 46-47].

У контексті наукового потрактування проблеми систематизації методів навчання української мови потрібно зазначити: зосередження на одній концепції веде до обмеженого розуміння теоретичних підвалин сучасних тактик мовної освіти. Заслуговує на увагу твердження В. Вернадського, що зростання наукового знання в новітній час швидко стирає грані між окремими науками: "Ми дедалі більше спеціалізуємося не за науками, а за проблемами. Це дає можливість, з одного боку, надзвичайно заглибитись у досліджуване явище, а з іншого - розширити охоплення його з усіх поглядів [76, с. 148]". Наше комплексне дослідження, яке зумовлюється рівнем розвитку і плюралістичністю сучасної наукової думки, характеризується тим, що для напрацювання й обґрунтування системи методів навчання мови поєднано досягнення різних галузей філософії, логіки, мовознавства, психології, психолінгвістики, соціолінгвістики, лінгводидактики, педагогіки, зокрема враховано антропологічний, когнітивний, герменевтичний, соціокультурний,

комунікативно-функціональний, психолінгвістичний досвід, а домінує антропологічний. У площині сучасної філософії освіти *комплексний підхід* сприяє більш об'єктивному розгляду й поясненню суті та особливостей функціонування системи методів навчання мови. Ми спираємося на такі міркування М. Пентилюк: "народжується нова методика навчання рідної мови, що потребує переосмислення змісту, форм, методів і засобів навчання, а головне, визначення суб'єктів навчального процесу та їх взаємодії, що веде до удосконалення технології навчання рідної мови [361, с. 30]".

Цілком слушно стверджує П. Саух: "... характер сучасної науки визначає *холістична тенденція*, в рамках якої посилюється інтеграція наукових досліджень на полях полідисциплінарного дослідження і культивується особлива цінність - здібність нелінійно і цілісно мислити [420, с. 65]". Думка І. Рум'янцевої, що сьогодні в розвитку науки найбільшої актуальності набувають роботи з *міждисциплінарним* осмисленням явищ та їх інтеграцією в цілісні системи для розв'язання складних наукових і практичних завдань [411, с. 13], стала стимулом для створення й обґрунтування плюралістичного підходу до методологічних засад дослідження системи методів навчання української мови, який містить множину ідей, теорій рівноправних у застосуванні наукових напрямів провідних галузей суміжних дисциплін.

1.2. Методи пізнання та практики в контексті філософських досліджень

До XVI - XVII ст. дидактика й методики навчальних предметів розвивалися в межах філософії, тому не можна об'єктивно збагнути суть системи методів навчання української мови без урахування тлумачення поняття методу у філософській науці. У філософії *метод* (грец. *methodos* - шлях дослідження чи пізнання, теорія, вчення) визначається як систематизований спосіб досягнення теоретичного чи практичного результату, розв'язання проблем або одержання нової інформації на основі певних регулятивних

принципів пізнання та дії, усвідомлення специфіки досліджуваної предметної галузі й законів функціонування її об'єктів [499, с. 373]. За поясненням П. Сауха, метод - це усвідомлений спосіб внутрішньої організації змісту пізнавальної і практичної діяльності, що забезпечує ефективне досягнення результату, виконання певної мети. Його зовнішнім виразом є сукупність принципів, правил, інструкцій, шляхів та засобів розв'язання завдання чи проблеми [421, с. 189]. Заслуговує на увагу тлумачення методу в інтерпретації німецького філософа ХХ ст. М. Гайдеггера: метод - це зовсім не щось таке, що може бути довільно втиснуте в предметну сферу, але те, що виростає у своїй визначеності зі структурного змісту предмета у відповідності з метою пізнання й регіональним різновидом пізнавального поля [510, с. 82].

За твердженням філософів (Андрущенко В., Надольний І. та ін.), сучасна класифікація методів пізнання враховує як своєрідність, так і зв'язок різних методів: конкретних наук, загальнонаукових, емпіричного пізнання, загальнофілософських [499, с. 24]. Для усвідомлення складності й глибини порушеної проблеми необхідно розглянути філософські вчення, у яких дослідження питань методів освоєння дійсності набуло принципового значення. У філософії питання методології пізнання й практичної діяльності студіювалися з різних сторін, філософи формулювали й використовували різні методи. Простежимо еволюцію філософських методів на прикладі методологічних поглядів Сократа, М. де Монтеня, Ф. Бекона, Р. Декарта, Г. Сковороди, Ж. Сартра та ін.

Давньогрецький мудрець **Сократ** розробив метод, який в історію філософської думки увійшов під назвою *сократівських бесід, мистецтва діалектичних дискусій, маевтики*. Його метод філософування передбачав поділ родового поняття на види. Коли завдяки діям "повивального мистецтва" певному поняттю давали різні визначення, народжувалася істина. Так мислитель зацікавлював співрозмовника і створював у нього відчуття самостійного пошуку розв'язання проблемної ситуації. При цьому

застосовувався індуктивний метод доказів. Метод сократівських бесід розвинув Платон, про що свідчать праці-діалоги мислителя [368].

Французький філософ XVI ст. **Мішель де Монтень** в есе "Про виховання дітей", яке входить до його збірника "Досліди", зазначив, що педагог має звертатися до нових методів навчання. Цьому автору імponує діалогічна тактика Сократа. Виступаючи проти догматизму, французький гуманіст акцентував на необхідності виробляти смак і любов до науки та переконливо стверджував: як танцюристу не вдасться навчити різних фігур, тільки показуючи їх і не зрушуючи вихованця з місця, так само вчитель не зможе збагатити розум, не викликаючи захоплення в дитини, розвинути міркування й красномовство, не змушуючи вправлятися в роздумах і висловлюваннях. Важливо давати учневі не лише готові знання фактів, а й виробляти вміння аналізувати їх. Раціональним є навчання, у якому поєднуються різні шляхи: *співбесіда, робота з книгою, інтерпретація* вчителем суті книги в доступній формі. Посильними й корисними для дітей є філософські *диспути* [312, с. 161-193].

Англійський філософ XVII ст. **Ф. Бекон** обґрунтував роль *дослідно-індуктивного методу* для пізнання істини. За його концепцією, до складу цього методу входять збір фактів і їх систематизація під час проведення експерименту, дослідне узагальнення фактів [25, с. 75]. Ф. Бекон вважав, що знання потрібно подавати тим методом, яким воно було знайдене спочатку. Ф. Бекон розрізняв такі *методи викладу, передачі знань*:

- *магістральний* (учитель передає знання всім учням і потребує віри у викладені ним слова) та *ініціативний* (учитель залучає учнів до перевірки й випробування знань; це метод індуктивний, філософ називає його "передавання факела", або "метод, звернений до нащадків");

- *екзотеричний* (пов'язаний із більш доступним способом викладу, призначений для широкого кола реципієнтів) та *акроаматичний*, або *енігматичний* (цей метод має більш складну природу, його призначення - намагання не допустити до таємниць науки масових слухачів за допомогою

складного викладу, допускати в науку лише талановитих, які за допомогою вчителя або самостійно можуть пізнати смисл алегорій);

- за допомогою афоризмів або методичним викладом готових знань;

- за допомогою доказових тверджень або за допомогою запитань, після яких подаються визначення;

- за допомогою доказів або порівнянь і метафор [25, с. 342-347].

Важливого значення в пізнавальній діяльності надавав категорії методу сучасник Ф. Бекона **Р. Декарт**. Під методом французький філософ розумів достовірні й легкі правила, чітко дотримуючись яких, людина ніколи не прийме нічого хибного за істинне. Аналіз праць "Правила для керівництва розуму", "Роздум про метод, щоб правильно направляти свій розум і відшукувати істину в науках" свідчить про те, що для автора в пізнанні головним був не стільки результат, як вибраний метод, використання якого приносило йому насолоду й задоволення. У методології Р. Декарта особлива увага приділена двом методам пізнання - *інтуїтивному й дедуктивному*. Переваги він надавав останньому. Суттєво, що в методі філософ виділяв не лише діяльнісний, а й моральний аспект, тому вивів для себе з методу деякі правила моралі: підкорятися законам і звичаям рідної країни; залишатися послідовним у власних діях; перемагати себе, змінювати свої бажання, а не порядок світу [130, с. 84-86, с. 260-265]. Остання думка особливо суголосна сучасній філософії освіти, у контексті якої діяльнісний підхід до організації процесу навчання не є самодостатнім і має застосовуватися у зв'язку з соціокультурним.

Моральне спрямування властиве методології українських філософів-просвітителів. Зокрема, погляди на методи знаходимо в книзі богослова-мислителя другої половини XVII ст. **Іоанікія Галятовського** "Наука, альбо способ зложення казання", яка містить рекомендації до підготовки й виголошення промов. Для творення ясної, виразної, зрозумілої промови потрібно вибрати тему (зі святого Письма), *читати книги, занотовувати цінні думки й використовувати їх при нагоді* [94, с. 108-133]. Етико-релігійне забарвлення, образність, символічність характеризують методологію

просвітителя XVIII ст. **Г. Сковороди**. Показовими є його *діалоги* [440, с. 85-227], що за жанровою природою подібні до "сократівських" - культивують мистецтво думати. Зміст їх містить, окрім релігійних, антропологічні мотиви, серед них і екзистенційні: людина має пізнати себе, займатися "сродною" працею, довго сама вчитися, якщо хоче навчати інших. Ф. Бацевич, услід за Д. Чижевським, кваліфікує філософський метод Сковороди як *діалектичний*, що сприяє баченню специфіки словесної організації Біблії: хаотична матерія протистоїть гармонії форми, внутрішній системності її фігур [23, с. 26].

Індуктивні ід еї філософа XIX ст. **П. Юркевича** співзвучні з теорією методів Ф. Бекона. Український філософ зазначив, що сила знання лежить у здатності людського духу робити з *дослідів і спостережень* необхідні мисленнєві висновки [543, с. 17]. Міцність знань, по суті, залежить від уміння володіти логічними методами, які ґрунтуються на мисленнєвих операціях. З огляду на це *логічні методи мають складати ядро системи методів навчання будь-якого предмета*. Російський мислитель XIX - початку XX ст. **Л. Толстой** у статті "Про методи навчання грамоти" [488, с. 74-89] на основі власного досвіду висловив переконання, що немає методи поганої чи хорошої, недолік методи полягає лише у винятковому дотриманні однієї методи, бо кожна метода одностороння. Водночас мислитель зосередив увагу на феномені розуміння: якою метою не вивчилися б учні, вони нічого не виграють, якщо не будуть навчені розуміти прочитане, що є головним завданням у процесі навчання грамоти. Очевидно, ідеться про *герменевтичний метод*, хоч автор не вживає цього терміна. Рекомендаційний характер мають такі твердження Л. Толстого: для кожної особистості має бути особлива метода; учитель граматики повинен намагатися пізнавати найбільшу кількість метод, приймаючи їх як допоміжні засоби, розвивати в собі здатність винаходити нові прийоми. Французький філософ XX ст. **Ж. Сартр** у праці "Проблеми методу" визначив *екзистенціалістський метод* і схарактеризував його як евристичний, що одночасно є регресивним і прогресивним та аналітико-синтетичним; діє за принципом збагачувального руху ткацького човника: на основі вивчення

одного питання ми просуваємося вперед, а на основі вивчення іншого - повертаємося до вивченого [419, с. 125-147]. У цілому дослідження філософських засад методів пізнання й практики дає змогу систематизувати загальнофілософські уявлення про методи, між якими існує взаємозв'язок у спрямуванні на розв'язання основного філософського питання (див. рис. 1.1).

Структура основного філософського питання: що первинне - ідеальне (свідомість, дух, мислення) чи матеріальне (буття, природа, тіло); чи <u>пізнаваний світ; чи розвивається світ</u>	
Загальні філософські методи. Представники філософських напрямів	Основні ідеї методів
<i>Метод матеріалізму.</i> Демокрит, Ф. Бекон	Первинна матерія, вона породжує свідомість у процесі свого розвитку. Людина може пізнати світ
<i>Метод ідеалізму.</i> Платон, Г. Гегель (об'єктивний ідеалізм), Д. Юм, Й. Фіхте, І. Кант (суб'єкт. ідеалізм)	Свідомість - початок буття, матерія - вторинна. Пізнання обмежене, а то й взагалі неможливе
<i>Метод діалектики.</i> Геракліт, К. Маркс (матеріалістична діалектика), Г. Гегель (ідеалістична діалектика), С. Кьєркегор (екзистенційна діалектика)	Світ за своєю структурою - єдине ціле, тому все, що досліджується, має розглядатися з урахуванням внутрішніх і зовнішніх зв'язків (системний і комплексний підходи). Джерелом руху й розвитку є протиріччя. Закони: єдність і боротьба протилежностей; заперечення заперечення; взаємний перехід кінських і якісних змін. Характерні принципи: принцип розвитку, принцип зв'язку речей світу, принцип детермінізму
<i>Метод метафізики.</i> Ф. Бекон, Т. Гоббс, Б. Спіноза, Л. Фейєрбах	Спрощене розуміння руху й розвитку світу; дослідження ізольованих предметів, їх властивостей; джерело руху пов'язується з Богом, суб'єктом
<i>Метод сенсуалізму.</i> Епікур, Л. Фейєрбах, Д. Локк,	"Той, хто не відчуває, нічого не знає і нічого не розуміє" (<i>Аристотель</i>)
<i>Метод агностицизму.</i> І. Кант, Д. Юм	Повне або часткове заперечення можливості пізнання світу
<i>Метод емпіричний.</i> Ф. Бекон, Т. Гоббс	Накопичення наукових фактів шляхом експериментів
<i>Метод раціоналізму.</i> Б. Спіноза, Г. Лейбніц,	Розвиток науки має спиратися на людський розум. "Я мислю, отже, я існую" (<i>Р. Декарт</i>)
<i>Метод ірраціоналізму.</i> Ф. Ніцше, З. Фрейд,	Заперечення ролі розуму в пізнанні; пізнання на основі інтуїції, без свідомості
<i>Метод прагматизму.</i> Ч. Пірс, В. Джеймс, Дж. Дьюї	Філософія має розробляти загальні методи для розв'язання життєвих практичних завдань. Знання (ідеї, поняття, теорії) - лише інструменти для практичної діяльності. Істина - те, що корисно для людей
<i>Метод структуралізму.</i> К. Леві-Строс, Ф. де Сосюр	Людина - пасивний об'єкт незмінних історичних, соціальних, культурних, етнографічних, лінгвістичних структур. Пошук структури в усіх сферах культури шляхом структурного аналізу, моделювання
<i>Метод екзистенціалізму.</i> С. Кьєркегор, Ж. Сартр, М. Гайдеггер	Пізнання природи людини, її справжнього існування, "буття в собі", відчуження від суспільства. Три рівні екзистенційного розвитку особистості: естетичний, етичний, релігійний
<i>Метод психоаналізу.</i> З. Фрейд, К. Юнг, А. Адлер	Пояснення поведінки людини шляхом аналізу взаємозв'язаних структурних рівнів психіки: несвідомого (воно), свідомого (я), переживань, почуттів (над-я)
<i>Метод герменевтичний.</i> В. Дільтей, Г. Гадамер	Мова - особлива реальність, у якій перебуває людина. Розуміння (передбачає інтерпретацію) - універсальний спосіб оволодіння світом, інтерпретатор і текст взаємодетермінують один одного, відбувається діалог між різними традиціями, взаєморозуміння між людьми

Рис. 1.1. Загальнофілософські методи пізнання та практики.

Наведені філософські методи (див. рис. 1.1) - загальні, бо ґрунтуються на всезагальних принципах людського пізнання, і є теоретичною, філософською основою для студіювання системи методів навчання будь-якого предмета. Розгляд загальних методів, пов'язаних із філософськими теоріями, дає змогу зрозуміти історію та сучасний стан методів пізнання і практичної діяльності. Найбільш загальними філософськими методами пізнання вважаються *метод матеріалізму*, що ґрунтується на віддзеркаленні у свідомості об'єктивної дійсності, та протилежний йому *метод ідеалізму*, який передбачає самопізнання свідомості й трактується як аналіз абсолютної ідеї в речах або як аналіз власних відчуттів - відповідно розмежовують об'єктивний і суб'єктивний ідеалізм. За філософським словником, "ареною гострої боротьби" між матеріалізмом та ідеалізмом завжди була й залишається логіка, оскільки її предмет безпосередньо торкається важливих світоглядних проблем. Показово, що історично логіка виникла й розвивалася у сфері філософії, а діалектична логіка становить теоретичну базу методів усіх конкретних наук [502, с. 329]. Тому логічні методи (аналізу, індукції, абстрагування та ін.) репрезентують рівень загальнонаукової методології, ними послуговуються філософи, інші вчені в процесі вивчення дійсності, ці методи вважаються всезагальними методами пізнання, мислення. Найбільш загальними філософськими методами є також *методи діалектики та метафізики*. Діалектичний метод виходить із принципу загального зв'язку й розвитку, розглядає дійсність як єдність і боротьбу протилежностей. Цей метод сумісний з ідеями матеріалізму та ідеалізму. Разом із діалектикою виникла метафізика як протилежний до неї спосіб. Метафізичний метод ґрунтується на ідеї однозначності, статичності картини світу, відповідно до цього методу розвиток трактується як механічний рух, речі, фрагмент буття розглядаються ізольовано, поза їх зв'язком, при цьому переважає аналіз. Серед поширених загальних філософських методів мають місце такі: *метод сенсуалізму*, за яким в основі пізнання абсолютизуються роль відчуттів; *раціональний метод*, відповідно до якого основою пізнання є розум; *ірраціональний метод*, особливість якого - заперечення чи обмеження ролі

розуму в пізнанні; *метод прагматизму; метод структуралізму; метод екзистенціалізму; метод психоаналізу; метод герменевтичний* тощо. Філософські методи розробляються на основі певної теорії, яка співіснує з відповідним методом.

Ми розглянули окремі аспекти філософських методів і їх системи. Філософська методологія є загальною теорією методів пізнання й практичної дії. Відповідно до принципу детермінізму в науковому пізнанні проблеми системи методів навчання української мови, філософські методи виступають причиною, яка передує, породжує як наслідок-результат методи навчання (у класифікаціях методів навчання виділяють *метод діалектики, метод маєвтики* та ін.).

1.3. Лінгвофілософські й лінгвістичні засади напрямів шкільної україномовної освіти та методів їх забезпечення

Актуальність ідей лінгвофілософії в розвитку теорії методів навчання мови зумовлюється тим, що філософи ХХ–ХХІ ст. звернулися до проблеми мови та її ролі в процесі осмислення буття. За сучасним науковим трактуванням, відбувся "лінгвістичний поворот" у європейській філософії, зокрема усвідомлення мовного характеру феноменів у феноменології, яка бере початки з теорії пізнання, що привело до усвідомлення мовного характеру феноменологічного пояснення; у феноменологічній філософії підкреслюється мовний аспект усього нашого досвіду [188, с. 14-15].

Для того щоб напрацювати й обґрунтувати систему методів навчання української мови, потрібно добре уявляти сам предмет вивчення. Л. Щерба визначив мову як трьохаспектне явище: *мовлення*, тобто процес говоріння й розуміння; *мова* - упорядкований лінгвістичний (насамперед граматичний, лексичний) досвід колективу, нації; *мовний матеріал* - невпорядкований лінгвістичний досвід, сума окремих актів говоріння й розуміння, які мають місце в історії окремого індивіда, його спогадах [540, с. 61-65]. Новітня

лінгвометодика має спиратися на *комплексне тлумачення мови*: мова як певна знакова система, як засіб спілкування, формування та існування думки, соціалізації людини, як діяльність, як продукт діяльності, як "активний посередник між світом і людиною", як "дух народу" (Гумбольдт В. фон), як "вираз національної психіки" (Огієнко І.), як "сукупність текстів", "асоціативно-вербальна сітка" (Караулов Ю.), "мова як людський феномен" (Наумов В.), мова і мовлення як сукупна єдність та ін., - що становить *синтетичну теорію мови*. Саме таку об'єднану теорію слід покласти в основу продуктивної моделі мовної освіти, бо кожен окремо взятий аспект не може розкрити учням багатофункціональної природної суті феномену мови. Наприклад, В. фон Гумбольдт застерігав, якщо домінувальним буде розуміння мови лише як знакової системи, то таке тлумачення може перетворитися в хибне уявлення про мову, яке "вбиває" в ній усе живе й духовне [125, с. 303-304]. Наведене міркування має стати орієнтиром у розв'язанні завдань, пов'язаних з розробленням ефективних методик навчання власне мови, мовлення на *текстовій основі та комунікативної діяльності в різних соціальних ситуаціях*, для чого, крім знань про мету і зміст шкільного курсу української мови, потрібні знання про систему методів навчання.

Ураховуючи те, що лінгвометодика - багатопарадигмальна педагогічна наука (відносно шкільної рідномовної освіти найбільш самостійні - це антропоцентрична і системно-структурна парадигми), детальніше розкриємо теоретичні ідеї, пов'язані з *антропологічним, когнітивно-герменевтичним, комунікативним, соціокультурним і психолінгвістичним* принципами, оскільки сьогодні саме вони визначають стратегію і тактику формування духовно багатой мовнокомунікативної особистості. Насамперед погоджуємося з твердженням О. Ворожбитової, що, незважаючи на інтерес мовознавців і лінгводидактів з середини ХІХ ст. до мовної особистості, антропоцентризм досі не став провідним принципом у лінгвометодиці [90, с. 24]. Натомість процес навчання мови природно пов'язаний з людиною, у мові (мовленні) відбиваються людські думки, почуття, наміри, потреби, поведінка. Принагідно спрямовуємо увагу на

міркування мовознавців про системний (цілісний) підхід до мови, який потребує опори на відповідні основоположні ід еї, розроблені В. фон Гумбольдтом, О. Потебнею, Я. Бодуеном де Куртене та ін. Як зазначає Л. Зубкова, багато з цих ідей переживають друге народження. З поворотом лінгвістики до семантики знову актуальні проблеми мовної картини світу, мовного й позамовного змісту, співвідношення мови і мислення, розгляду мови в єдності з її носіями [183, с. 5]. Така позиція є продуктивною в мовознавстві, а отже, потребує переосмислення змісту і методів навчання української мови в руслі особистісно орієнтованого спрямування.

О. Потапенко та інші автори стверджують: "Методика навчання рідної мови у ХХІ столітті просто зобов'язана спиратися на новітні напрями лінгвістичних досліджень: теорію мовленнєвої діяльності, психолінгвістику, лінгвокогнітологію, соціолінгвістику, інженерну лінгвістику, комунікативну лінгвістику та ін... Антропософський, антропологічний підхід до вивчення і навчання мови, синергетичний, холістичний, сферично-голографічний, ноосферний - це магістральні, перспективні напрями теорії та практики методики мови [191, с. 56]". Для реалізації мети шкільної україномовної освіти необхідні методи, які б дали змогу вивчати мову не просто як замкнену систему, а пізнавати її крізь призму людського виміру (індивідуального, регіонального, національного, загальнолюдського), що убезпечить від формалізму в знаннях і стане запорукою особистісного розвитку школяра. З огляду на сказане у лінгводидактиці, як і в мовознавстві, посилюється інтерес до ідей *антропологічної філософії*. За Ю. Карауловим, крок у напрямі до мовної особистості, акцент на прагматичному складникові мови дає змогу ширше використовувати всі досягнення "системної" лінгводидактики - навчання за моделями, проблемне навчання, функціональний підхід [208, с. 57]. Глибока думка пронизує висловлювання Л. Мацько: "Теоретико-пізнавальний аспект мовної особистості виявляється через розуміння нею надзвичайно важливої екзистенційної ролі рідної мови як визначальної ознаки *homo sapiens*, що за силою впливу на все життя людини не поступається перед законами

природи [288, с. 29]". Отже, антропоцентричний підхід до мови й методів мовної освіти актуалізує *ідеї філософії людської екзистенції*.

Відповідно до теорії філософської антропології (екзистенціалізму) головним чинником розвитку особистості є сама особистість. Тому методи навчання мають бути підпорядковані особистісній екзистенції - запитам, інтересам, інтенціям учнів; людське існування розглядається як безвідносна активність, що постійно перебуває в процесі внутрішнього творення і є смислом життя, яке не може бути повноцінним без спілкування поза соціумом. Звідси випливає думка про природність для особистісно орієнтованої освіти *екзистенційно-діалогічних методів*, спрямованих на активізацію навчально-пізнавальної діяльності, міжособистісне взаємозбагачення, серед них особливо значущими є *проблемно-ситуативні, рефлексивні, інтерактивні методи*. Такі методи навчання дають змогу не лише одержати певні знання, уміння, а й пережити навчальний матеріал, виробити власне ставлення до нього.

Наукове визнання антропоцентричної парадигми мовної освіти потребує обґрунтування системи методів навчання з огляду на *вчення про мовну особистість*. Лінгвометодична інтерпретація цього вчення наявна в працях Г. Богіна, А. Богуш, Ж. Горіної, Л. Струганець та ін. [49; 504; 114; 388; 468]. Найбільш поширена модель мовної особистості, розроблена Ю. Карауловим: *вербально-семантичний* рівень, або *лексикон* особистості, що в широкому розумінні передбачає й граматичні знання особистості; *мовно-когнітивний* рівень; *мотиваційний*, або рівень діяльнісно-комунікативних потреб (*прагматикон* особистості). Автор цієї концепції виходить із того, що мовна особистість є сукупністю (і результатом) здібностей людини до створення і сприймання мовленнєвих продуктів [208, с. 175-245].

У межах **антропоцентричної парадигми** розвивається кілька основних напрямів новітньої лінгвометодики: *когнітивний, соціокультурний, функціонально-комунікативний*. На місце поряд із ними може ще претендувати *герменевтичний*, найменш описаний у фаховій літературі. Ці напрями, накладаючись один на одного, співіснують між собою та з традиційною

системно-структурною парадигмою, відповідно до якої укладаються шкільні програми з мови, підручники, а також багато навчально-методичних посібників, збірників і довідників (див. рис. 1.2).

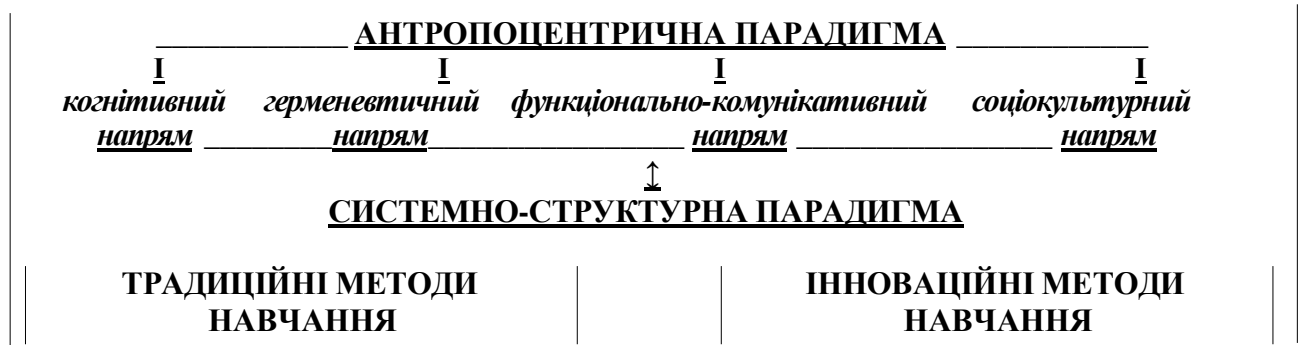


Рис. 1.2. Основні парадигми вітчизняної лінгвометодики: структурно-інтегративний підхід.

Визначальним для нашого дослідження є те, що саме взаємозв'язок окреслених напрямів і парадигм закладає підвалини для напрацювання системи традиційних та інноваційних методів навчання української мови відповідно до *структурно-інтегративної освітньої парадигми*, яка зумовлює позитивний вплив на формування елементів рівневої структури й почуттєво-інтелектуальної сфери мовної особистості. Саме такий синтезований шлях має стати підґрунтям реалізації методологічного принципу антропоцентризму в системних студіях з теорії і практики методів навчання української (рідної) мови. Розглянемо напрями антропоцентричної методики у площині окресленого структурно-інтегративного підходу та методи їх забезпечення, що потребує аналізу відповідних напрямів, зв'язків між ними.

Особливо значущими аспектами проблеми тактики навчання мови є більшою мірою дотичні саме до мовно-когнітивного рівня мовної особистості *когнітивно-герменевтичний* і *соціокультурний* напрями. Орієнтиром для нас може бути твердження Г.-Г. Гадамера, що мова - це середовище, в якому постають у своїй одвічній співналежності "Я" і світ [92, с. 548]. Цілком слушно О. Ворожбитова зазначає, що нові досягнення наукового вивчення мови мають

важливе значення для освітньої практики [90, с. 83]. Тому когнітивний напрям, характерний для сучасного мовознавства, варто втілювати в галузі мовної освіти. Зокрема, перспективи в організації навчання мови має застосування теорії фреймів. Самі фрейми розглядаються вченими як когнітивні моделі, схеми, широкий контекст, ситуація, фонові знання, набір клішованих висловів (Науменко А.) [316, с. 57]. Окремі аспекти *методу фреймових опор* розкрито в книзі "Фреймові опори" (за ред. Гуріної Р.). У вступній частині названої праці йдеться про те, що фреймові опори є різновидом навчальних опор; навчальні опори (опорні конспекти, структурно-логічні схеми та ін.) - це одночасно форма, метод і засіб навчання; розповсюдження фреймів як ефективного методу навчання тільки починається [506, с. 3-4].

Показово, що, як стверджує М. Кочерган, "особливу увагу когнітивісти приділяють вивченню *метафори*, вважаючи, що вона займає в когнітивній моделі мови центральне місце [232, с. 26]". Ф. Бацевич у контексті висвітлення питань духовної суті рідної мови висловлює слушну думку: "Метафора у лінгвосинергетиці є певним еквівалентом імовірнісних методів пізнання [23, с. 40]" (*підкреслення наше - К. О.*). За Г.-Г. Гадамером, метафоричне вживання завжди володіє методичною перевагою [92, с. 148]. Використання метафоризації з метою творчого спрямування методів навчання мови забезпечує інтеграцію когнітивного й соціокультурного напрямів мовної освіти (це питання див. у пункті 4.1.5).

Основним категоріальним поняттям у когнітивній лінгвістиці, а отже, й когнітивній лінгвометодиці, є концепт, який може бути репрезентований словом, словосполученням, реченням і текстом. Пояснюючи природу названого поняття, М. Кочерган зазначає: концепт "має двоїсту сутність - психічну та мовну. З одного боку, це ідеальний образ, чи, точніше, прообраз, що уособлює культурно зумовлені уявлення мовця про світ, з другого - він має певне ім'я у мові [232, с. 25]". Водночас мовознавець констатує, що *концептуальний аналіз* можна трактувати як метод когнітивної лінгвістики. Вважаємо, *метод концептуального аналізу* доцільно використовувати і з навчально-пізнавальною метою як різновид когнітивних методів навчання.

Викликає інтерес когнітивна концепція мовної освіти, розроблена М. Пентилюк, О. Горошкіною, А. Нікітіною [358]. Відповідно до поглядів цих авторів, суть когнітивної методики - оволодіння мовними одиницями як основою пізнання й формування концептуальної та мовної картини світу, створення образу світу в уяві кожного учня. Отже, актуалізується проблема когнітивного розвитку школяра в процесі опанування ним мови, що пов'язується з методами навчання, в основу яких покладені знання про когнітивну функцію мови, мовні відповідники концептів (слова, морфеми, граматичні форми, усталені словосполучення), пізнання глибинних значень змісту тексту, діалог з учителем, учнями. Методи навчання, що забезпечують процес цілеспрямованого відображення об'єктивного світу у свідомості учня, передбачають одержання знання, розвиток інтелекту, є **когнітивними**. Завдяки застосуванню цих методів школярі вчаться аналізувати, оцінювати інформацію, порівнювати факти, розв'язувати проблеми.

У роботі з навчальним текстом когнітивні методи передбачають аналітичний шлях від смислу до розгляду лексико-граматичних форм. Потрібно взяти до уваги проблему розроблення *тезаурусного методу* навчання мови, на що спрямував увагу Ю. Караулов [208, с. 201]. Такий метод має ґрунтуватися на ідеї взаємозв'язку мовного тезауруса й концептуального тезауруса світу, який несе екстралінгвальні знання. Як різновид когнітивних методів він передбачає формування словника передзнання, необхідного для сприймання й розуміння смислів тексту.

Разом із тим мовну освіту не можна розглядати лише як пізнавальний процес: мовний код - це не тільки когнітивний, а й функціональний та соціокультурний феномен. У контексті методології лінгвокультурології В. Маслова висуває слушне твердження, яке має безпосереднє значення й для лінгводидактики: мова та культура настільки багатоаспектні, що пізнати їх природу, функції, генезис за допомогою одного методу неможливо. Для забезпечення в мовній освіті реалізації *герменевтичного* та *психолінгвістичного* принципів орієнтиром є висновок В. Маслової про те, що прилучення людини

до культури відбувається шляхом присвоєння нею "чужих" текстів; текст вбирає в себе світ, тому важливим є аналіз текстів з позицій герменевтичної парадигми, у процесі якого застосовуються різні методи і прийоми дослідження - від інтерпретаційних до психолінгвістичних [282, с. 34-35]. Очевидно, відроджуються ідеї методів герменевтики - науки про тлумачення глибинного змісту текстів, розуміння чужого мовлення в процесі нтерсуб'єктної взаємодії, а отже, розуміння людини людиною. Як зазначає О. Селіванова, сучасна герменевтика ґрунтується на "положенні про розуміння тексту як багатоаспектного процесу, що забезпечує пізнавально-креативну сутність інтерпретаційної діяльності людини, зануреної у багатовекторну діалогічність із мовою, культурою, інтеріоризованим буттям у його інтерактивній дискретності, соціумом і т. ін. [425, с. 82]". Отже, пізнання й розуміння мовної картини світу відповідно до когнітивної концепції методів навчання пов'язане з герменевтичним принципом. За С. Орловим, людство дійшло висновку, що розуміння й тлумачення певної інформації, знань чи явищ є одним із складних завдань пізнання, яке потребує спеціальних зусиль, дотримання певних правил і розроблення цілої системи методів [332, с. 168].

Німецький філософ ХХ ст. Г.-Г. Гадамер у книзі "Істина і метод: Основи філософської герменевтики" підтверджує близькість власних методологічних поглядів до Гегеля й античних мислителів: за Гегелем, справжній метод - це виконання самої справи (гегелівське діалектичне розуміння методу - саморозгортання чистої думки в систему цілісної істини). Г.-Г. Гадамер переконаний, що в герменевтичній традиції теж можна знайти щось на зразок діалектики, виконання самої справи; у герменевтичному досвіді є своя послідовність: послідовність непохитного слухача, якому справа розкривається не без власних зусиль, - розгортання смислового цілого, на яке спрямоване розуміння, змушує нас тлумачити й знову відмовлятися від тлумачення, рух тлумачення є діалектичним насамперед тому, що текстове слово виражає цілісність смислу тексту і, отже, надає безмежності смислу скінченне вираження [92, с. 536-538]. За Г.-Г. Гадамером, методологічна саморефлексія

філології рухається в напрямі систематичної філософської постановки питання про метод як шлях до істини. Він зазначає, що використання наукових методів ще не є достатнім, аби гарантувати істину передусім у межах гуманітарних наук. Те, чого не здатен досягти інструмент методу, має й може бути досягнуто дисципліною запитання й дослідження, яка забезпечує істину [92, с. 548-566], - очевидно, автор зіставляє загальнонауковий метод з герменевтикою як "філософсько-філологічною" дисципліною, яка послуговується своїми специфічними методами, серед них можна назвати *художній переклад, читання, бесіду, дискусію, есеїстику*. Окреслені положення становлять теоретичну основу **герменевтичних методів навчання**, які забезпечують розуміння інформації, знань завдяки інтерпретації.

За Г.-Г. Гадамером, зрозуміти те, що нам говорить інший, означає досягти взаєморозуміння, весь цей процес є мовним процесом, тому не даремно герменевтична проблематика розуміння традиційно належить сфері граматики й риторики. Філософ зазначив, що мова - це універсальне середовище, у якому здійснюється способом тлумачення саме розуміння. Проблема мовного вираження є проблема самого розуміння. Отже, герменевтичний феномен - особливий вияв відношень між мисленням і мовленням. Заслуговує уваги лінгвістично орієнтована думка вченого-філософа: мова так тісно пов'язана з мисленням чи тлумаченням, що ми мало чого досягнемо, коли, відмовившись від усього змістовного, будемо розглядати мову виключно з погляду форми. За герменевтичного підходу мовна форма не може бути відокремлена від змісту, який дійшов до нас у цій формі. Дидактичне значення має твердження Г.-Г. Гадамера, що завдання філолога полягає в тому, аби зробити тексти доступними для прочитання й розуміння, а також у тому, щоб убезпечити розуміння тексту від можливих помилок [92, с. 446-510].

У герменевтиці розуміння пов'язується з деякими закономірностями. По-перше, структуру цього процесу складає герменевтичний круг, тобто для розуміння цілого потрібно збагнути його окремі частини, а для розуміння частин - виходити з цілого. Ні слово, ні фраза, ні окремий текст не можуть бути пізнані й інтерпретовані поза культурно-історичним виміром. У свою чергу, сама культура не існує без текстів, речень і слів. У зв'язку з цим розуміння має не лише

репродуктивний, а й продуктивний аспект. По-друге, герменевтичною умовою початкового розуміння й тлумачення знань є попереднє розуміння, що виникає до знайомства з текстом, який маємо інтерпретувати. По-третє, головний інструмент людського пізнання - мова в широкому розумінні зі своїм смисловим горизонтом [92, с. 345-351, с. 460, с. 508]. З огляду на герменевтичні закономірності розуміння, впливає принаймні три лінгводидактичні висновки: ефективність навчально-пізнавальної діяльності з мови залежить від *поєднання індуктивного і дедуктивного, репродуктивного і продуктивного методів*; в організації мовної освіти логічною є технологія випереджувального навчання, при цьому потрібно *формувати готовність до розуміння за допомогою тезаурусного методу, бесіди, дискусії та ін. методів; учень, застосовуючи метод інтерпретації дидактичного тексту, знання, розширює власний досвід, навчається розуміти більше та інакше.*

Зазначимо, що в лінгводидактиці герменевтичний підхід не є самодостатнім, а накладається на когнітивний напрям антропоцентричної парадигми, яка досліджує закономірності мовної освіти в широкому контексті "людина (мовна особистість) - текст (мовна картина світу) - світ". Потреба врахування герменевтичного методу в галузі мовної освіти актуалізується у зв'язку з переходом до постіндустріального, інформаційного суспільства. Труднощі в реалізації названого методу виникають через неоднозначне розуміння тексту, однак це може стимулювати в учня бажання поділитися власними міркуваннями з іншими суб'єктами навчання, тому природними є інтерактивні методи, які, у свою чергу, збагачуватимуть їхній особистісний потенціал, ціннісні орієнтації. Аксіологічний досвід, набутий учнем у процесі роботи над дидактичним текстом, - результат відшукування й розуміння закладеного в тексті смислу, а тому, по суті, є герменевтичним феноменом.

Мовна інтерпретація потребує тексту, вербального контексту. Поняття тексту науковці тлумачать по-різному. У площині *соціокультурного напрямку* особистісно орієнтованої методики виходимо з теорії тексту, яку пропонує О. Селіванова: "Текст (від лат. *textum* - тканина, сплетіння, поєднання) - цілісна семіотична форма лінгвопсихоментальної діяльності мовця,

концептуально та структурно інтегрована, що служить прагматичним посередником комунікації й діалогічно вбудована до семіотичного універсуму культури [425, с. 599-600]". Таке визначення тексту актуалізує *метод навчання "діалог культур"*, застосування якого дає змогу реалізувати принцип світоглядної й культурної самоідентифікації особистості. У межах соціокультурного підходу необхідно враховувати ідею духовної та синергетичної природи рідної мови, розкрити Ф. Бацевичем у праці "Духовна синергетика рідної мови". Автор зосереджує увагу на потребі часу "...створити методи, методики і прийоми аналізу живої природної мови як духовно-синергетичної сутності, середовища гармонізації людського духу [23, с. 169]".

Особистісно орієнтована парадигма передбачає реалізацію *функціонального підходу* до вивчення мовних одиниць, тобто з'ясування призначення мовних засобів у мовленні, тексті з урахуванням індивідуальних, соціальних, національних, загальнолюдських аспектів. М. Львов, спираючись на ідеї Празького лінгвістичного гуртка, що створив учення про мову як про функціонуючу систему, підпорядковану певній меті, виділяє дві властивості мови: структурність і функціональність, акцентує на тому, що в навчанні мови важливо дотримуватися єдності структури мови і її функціонування [274, с. 19-20]. Це положення можуть забезпечити **практичні методи навчання** (*імітаційні, асоціативні, алгоритмічні, проблемно-пошукові, дослідницькі, комбіновані - вправи, проблемний метод, метод програмованого навчання* та ін.), здатні реалізувати практичну діяльність учнів над мовою. Функціонально-комунікативний підхід як один із проявів особистісно орієнтованого навчання мови зумовлюється особливостями комунікативно-інформаційної організації висловлювання та передбачає розгляд мови через її суспільно-комунікативну функцію шляхом застосування **комунікативних методів**. Теоретико-методологічним обґрунтуванням останніх є ідеї сучасної комунікативної філософії, яка, за твердженням І. Інішева, розглядає опосередковану мовою комунікацію як базову форму людського досвіду. Серед відповідних філософсько-лінгвістичних концепцій виокремлюються *філософська герменевтика* (крім іншого, описує читання й слухання як види мовленнєвої практики),

трансцендентальна прагматика (розглядає мову в контекст щоденних дискурсивних практик), *теорія комунікативної дії*, а також сформована на основі цих доктрин *інтегральна комунікативна теорія*. Усі ці концепції враховують структурний взаємозв'язок комунікативного й мовного аспектів нашого досвіду. Остання, інтегральна комунікативна філософія, виходить із того, що весь людський досвід характеризується принциповою діалогічністю; категоріальний апарат цієї теорії містить три тісно взаємопов'язані форми діалогу: герменевтичний діалог, експертний дискурс (обговорення) і соціальну інтеракцію [188, с. 106-119].

Комунікативна потреба мовної особистості спонукає не обмежуватися системно-структурним вивченням мови, що сьогодні домінує в школі, а поєднувати його з психологічним і антропоцентричним, бо мова, за І. Огієнком, - "це найясніший вираз нашої психіки, це найперша сторожа нашого психічного я... [327, с. 239-240]". Антропологічна парадигма навчання мови пов'язана з психологічним напрямом мовознавства. Поняття "мовна особистість" має лінгво-психологічну природу. О. Ворожбитова зазначає: мовна особистість проявляється в чотирьох іпостасях - мисленнєвій, мовній, мовленнєвій, комунікативній - і трактується як "суперкатегорія", яка синтезує психологічний і лінгвістичний модули [90, с. 17]. На основі сказаного актуалізуються *лінгво-психологічний* і *психолінгвістичний* (ґрунтується на теорії мовленнєвого розвитку) аспекти системи методів навчання мови. У працях психолінгвістів (Белянін В., Зимня І., Леонтьєв О. О. та ін.) зосереджується увага на тому, що предмет психолінгвістики пов'язаний з формуванням мовлення в процесі становлення особистості. Таке розуміння психолінгвістики переконує в доцільності *психолінгвістичної* концепції методів формування мовленнєвої текстової та комунікативної компетентності. Інтегрований характер цієї концепції зумовлюється складною природою мовлення, за І. Рум'янцевою, з одного боку, як психофізіологічного явища, а з іншого - як лінгвістичного, бо мовлення має семіотичний (знаковий) характер, є діючою мовною системою, засобом, за допомогою якого людина мислить і здійснює спілкування зі світом та іншими людьми [412, с. 222-223]. З погляду

дослідження системи методів мовної освіти викликає інтерес твердження М. Львова про те, що вивчення мовленнєвих ситуацій породило в останні роки ситуативні методики в навчанні іноземних мов, у розвитку рідного мовлення, набули поширення *рольові ігри*, так звані *ін тенсивні методи*, *сугестопедія*, *метод "повного занурення"* [274, с. 62]. У контекст сказаного значущими також є **креативні методи навчання**, що передбачають розвиток текстотвірчої діяльності учнів, стимулюють дивергентне мислення, прагнення до нових ідей, оригінального, позбавленого шаблонності мовлення.

Отже, залежно від опису напрямів і відповідних їм методів навчання української мови домінують різні наукові парадигми як показовий вияв концепції чи теоретичного підходу, наприклад: для опанування ієрархії рівнів мовної системи за допомогою когнітивних і практичних методів природною є *системно-структурна* парадигма; для досягнення розуміння пізнавальної, соціокультурної суті мови пріоритетна *когнітивно-герменевтична* концепція, що визначає принципи реалізації методу інтерпретації у формуванні мовної особистості; для мовленнєвого розвитку - *психолінгвістична концепція* як домінанта у формуванні елементів мовленнєвої компетентності з використанням герменевтичних, креативних методів; для вироблення готовності до ефективного спілкування шляхом застосування комунікативних методів - *комунікативна концепція*.

Названі концепції свідчать про різні методологічні підходи до змісту й методів формування мовної особистості. Тісний зв'язок між напрямками лінгвометодики та між складниками системи методів їх забезпечення зумовлюється й характеризується *відношеннями взаємодоповнюваності*. Студіювання лінгвістичних засад проблеми системи методів навчання мови за працями Ф. Бацевича [24, с. 18-24], А. Зеленька [177], М. Кочергана [231; 232], М. Крупи [242, с. 23-24], В. Маслової [281, с. 64; 282, с. 12, с. 34], О. Селіванової [426, с. 48-64, с. 152], Д. Слобіна [449, с. 135-148] та інших учених дало змогу систематизувати методи дослідження мови навколо основних наукових лінгвістичних парадигм (див. рис. 1.3). Саме поняття "лінгвістичний метод" у словнику лінгвістичних термінів трактується як

"спосіб, прийом або система прийомів, які використовуються в процесі дослідження мови [95, с. 126]".

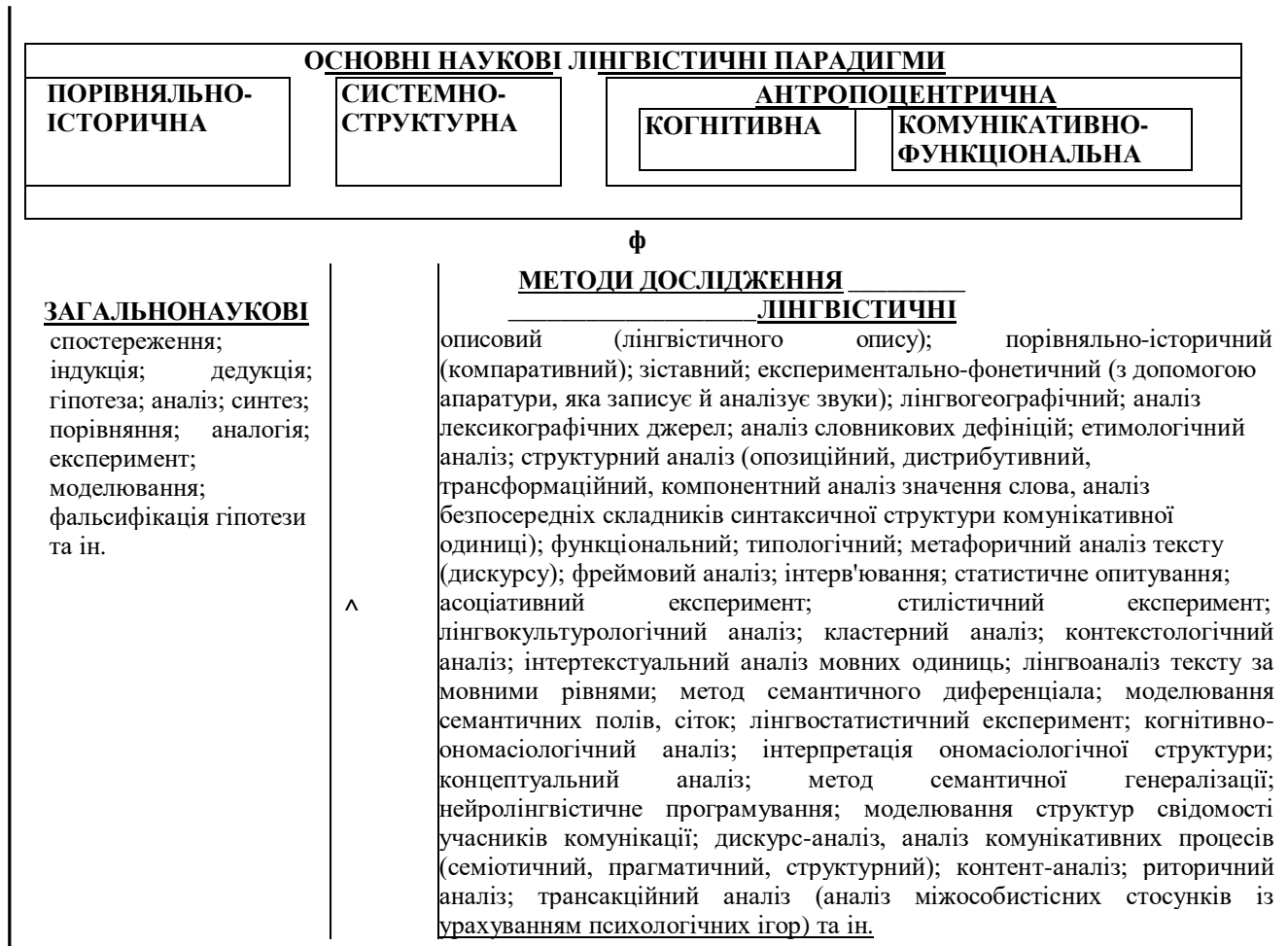


Рис. 1.3. Методи мовознавчого дослідження.

Наведені групи методів тісно пов'язані - система специфічних методів формується через загальнонаукові. Вивчення методів наукового пізнання мови дає змогу проектувати їх у лінгводидактичну площину з метою збагачення теорії методів організації процесу мовної освіти та використання процедурних знань у підготовці учнів, особливо філологічно обдарованих, до мовознавчих досліджень. За О. Текучовим, методи мовознавчого дослідження і методи навчання мови взаємозбагачуються, у багатьох випадках простежується трансформація методів науки в методи навчання й навпаки. Наприклад, *спосіб аналізу звукових явищ* у процесі навчання грамоти, запропонований К. Ушинським, згодом був перенесений, зі змінами, у мовознавство.

Експериментальний метод, використовуваний у лінгвістиці, функціонує і як метод навчання мови. Методи мовознавчого дослідження певною мірою накладають відбиток на методику мовної освіти, зокрема *описовий метод*, прийнятий у лінгвістиці, відображається в методиці, коли вчитель, пояснюючи новий матеріал, розкриває ознаки певного явища; *структурно-семантичний метод* у шкільній практиці застосовується для аналізу складного речення і т. д. [480, с. 15-16].

Як правило, дидактична ефективність методів мовознавчої науки, навчальна структура кожного з них залежить від стану розроблення теорії (самостійної чи міждисциплінарної в інтегративних мовознавчих галузях), яка, по суті, є умовою обґрунтування того чи іншого методу (наприклад, когнітивні методи співвідносяться з теорією когнітивної лінгвістики, психолінгвістичні методи - з психолінгвістичною теорією, лінгвокультурологічні методи - з лінгвокультурологічною теорією). Опора на сучасні мовознавчі теорії в процесі обґрунтування системи методів дидактичного опанування мови дає змогу реалізувати *принцип методологічного плюралізму* як рівноправності різних методів у квазінауковому й навчальному пізнанні мови, що уможливорює варіативність методик з урахуванням потреб, інтересів і нахилів учнів.

Звичайно, наведені методи наукового дослідження (див. рис. 1.3) та їх різновиди не можуть повною мірою розв'язати проблему методів навчання мови, бо навчальний процес підпорядковується складним освітнім завданням, що суттєво відрізняються від тих, які ставляться перед ученим. Та все ж таки навчання мови в школі - це процес оволодіння методами науки, тільки на такому рівні, який доступний, зрозумілий учням. Проблема зіставлення системи методів навчання мови і системи методів мовознавчої науки у вітчизняній лінгводидактиці не знайшла належного висвітлення. Методи науки і методи навчання об'єднує насамперед те, що вони ведуть до пізнання. Отже, необхідним є подальше теоретичне студіювання названої проблеми з метою сукупного використання дидактичних методів і методів науки в шкільній практиці україномовної освіти.

1.4. Психолого-педагогічні передумови розвитку методів навчання української мови

Дослідження теоретичних засад розв'язання проблеми системи методів навчання української мови закономірно передбачає розгляд психологічних і педагогічних джерел. Аналіз відповідних праць забезпечує наукове підґрунтя, по-перше, для визначення та обґрунтування абстрагованої системи методів навчання української мови, по-друге, для проектування навчально-методичної системи формування мовної особистості на основі цілеспрямованого поєднання традиційних та інноваційних методів.

У цьому підрозділі окреслимо психологічні підходи до проблеми методів, розкриємо категорію "метод навчання" у співвідношенні з суміжними поняттями, приділимо увагу дидактичним класифікаціям методів навчання. Поряд із цим з'ясуємо психологічні, психофізіологічні й дидактичні особливості функціонування методів навчання.

1.4.1. Психологічні підходи до проблеми методів

У психологічних працях поняття "метод" розглядається з різних позицій (дослідження, навчання, терапії та ін.). Психологи використовують загальне визначення методу, зокрема, за психологічною енциклопедією, *метод* - спосіб досягнення мети чи розв'язання конкретного завдання; психологи застосовують метод як специфічний інструментарій для вивчення психічних явищ [391, с. 195]. Конкретний варіант методу, спрямований на розв'язання певного класу дослідницьких завдань, прийнято називати "*методикою*" (Леонт'єв О. О.) [256, с. 73].

Кожен із обґрунтованих психологічних підходів до проблеми методів (біхевіористичний, психоаналітичний, психотерапевтичний, психодидактичний та ін.) орієнтований на розв'язання лише певного обмеженого кола психологічних завдань. Для прикладу наведемо деякі методи: у класичному біхевіоризмі як основний спосіб наuczіння, вироблення нових форм поведінки в проблемних ситуаціях визначено "*метод спроб і помилок*", детально

обґрунтований Е.-Л. Торндайком [391, с. 198]; у галузі соціальної психології О. Алєєва обґрунтувала *метафоричне моделювання як метод* формування організаційної культури співробітників, ефективний спосіб впливу на персонал і його мотивацію шляхом проектування такої ситуації, завдяки якій людина самостійно дійшла б до потрібного висновку, змінила звичний стиль поведінки [5]; В. Соло духов обґрунтував метод психологічної допомоги *казкотерапію* [457]; у психотерапії відомий *метод музикотерапії*, часто використовується *метод психоаналізу*, у фройдовському психоаналізі як психологічному напрямі широкого застосування набув *асоціативний метод (метод вільних асоціацій)* у зв'язку з аналізом та інтерпретацією снів, помилкових, випадкових дій [451, с. 279, с. 313, с. 464-465]; як метод психотерапії обґрунтовано *маєвтику* (з використанням естетики абсурду, ігрового й гумористичного тону) [70]; В. Франкл, досліджуючи питання смислу життя, екзистенційного вакууму, запропонував психотерапевтичний *метод парадоксальної інтенції*, якому властива інверсія наміру (парадоксальний намір має бути сформульований у наскільки можливо гумористичній формі, з огляду на те, що гумор дає змогу людині зайняти дистанцію відносно будь-чого, зокрема й до самої себе, і в результаті оволодіти повним контролем над собою) [505, с. 340-344]; І. Вачков обґрунтував *тренінг як метод* діяльності психолога, виділив допоміжні методи тренінгу, зокрема методи, що реалізуються в психологічному просторі (*метод регресії* - активізує минулу подію в психіці, *метод концентрації присутності*, *метод символічного самовираження*), методи, які реалізуються в просторі дискурсу (*метод обміну досвідом*, *метод групової рефлексії*, *метод групового розв'язання проблем*) [72]; цей учений розкрив проблему *метафоричного тренінгу* (на основі казкотерапевтичних вправ, психологічних ігор), призначеного для групової психологічної роботи з дітьми й дорослими [71].

З позицій структурного підходу М. Варій зазначає, що методи психології доцільно поділити на дві групи: 1) ***пізнавальні (дослідницькі) методи*** та 2) ***методи активного впливу на людей***. Серед методів першої групи виокремлюється чотири підгрупи: *організаційні* (порівняльний; лонгітюдний,

тобто багаторазове обстеження тих самих осіб упродовж тривалого часу; комплексний, коли певний об'єкт вивчають представники різних наук); *емпіричні* (спостереження; експеримент; психодіагностичні методи, зокрема тести, анкетування, інтерв'ю, бесіда, соціометрія; аналіз продуктів діяльності; біографічний); *методи опрацювання даних* (кількісні - факторний аналіз, побудова графіків, гістограм, схем, таблиць, матриць; якісні - аналіз і синтез одержаних даних, їх систематизація, порівняння з результатами інших досліджень); *інтерпретаційні методи* (генетичний метод аналізу психологічних даних у процесі розвитку; структурний, зокрема класифікація, типологізація психологічних даних; системний - установлення зв'язків між усіма психічними якостями індивіда). Серед методів другої групи виокремлюються: *психологічна консультація; психологічна корекція; психологічний тренінг; психологічна терапія й реабілітація* (гіпноз, автогенне тренування, арттерапія, терапія творчим самовираженням, трудотерапія), а також *методи регулювання, методи формування і спрямування поведінки та діяльності, методи психологічного забезпечення* [69, с. 28-36]. Відповідно до цієї класифікації методи навчання окремо не потрактовуються.

У колективному посібнику "Педагогічна психологія" (за ред. Проколієнко Л., Ніколенка Д.) зазначено, що *метод навчання* - це істотна детермінанта навчальної діяльності, він реалізується насамперед у системі навчальних впливів, у способі залучення учнів у процес відтворення педагогом фрагмента навчальної діяльності, у "полі самостійності" учнів під час розв'язання навчальних завдань, в організаційних формах навчання й модальності обміну інформацією між учнем і вчителем за допомогою технічних засобів [355, с. 129]. Отже, дидактичний метод реалізується в навчально-методичній системі. Аналіз праць учених свідчить, що проблема методів навчання розглядається з погляду багатьох психологічних парадигм, серед них актуальними є такі:

- суб'єктно-діяльнісна (Грановська Р., Зимня І., Леонтьєв О. М., Рубінштейн С. та ін.);

- розвивальна (Виготський Л., Давидов В., Дусавицький О., Ельконін Д., Занков Л., Панов В. та ін.);
- когнітивна (Гальперін П., Холодна М. та ін.);
- вербально-комунікативна (Зимня І., Леонт'єв О. О., Носков В. та ін.);
- психотерапевтична (Рум'янцева І., Солодухов В., Яценко Т. та ін.);
- креативна (Богоявленська Д., Моляко В. та ін.);
- особистісно орієнтована (Бех І., Кравцов Г., Якиманська І. та ін.).

Психолог В. Панов аналізує проблему методів навчання з погляду чотирьох наукових парадигм: традиційного навчання, особистісно орієнтованого навчання, розвивального навчання, розвивальної освіти. *Традиційні методи навчання* спрямовуються на переважний розвиток репродуктивних здібностей учня (від пізнавальних стереотипів сприйняття, пам'яті й мислення до особистісних стереотипів соціальної поведінки), при цьому продуктивні здібності розвиваються стихійно. *Методи особистісно орієнтованого навчання* забезпечують розвиток і саморозвиток особистості учня за принципом варіативності. *Методи розвивального навчання* відповідно до принципів свідомості, наочності й важливої ролі вправ у навчанні спрямовуються на розвиток здатності учня бути суб'єктом мислення; вищим досягненням цього підходу є розроблення проблемного методу навчання; для розвивального навчання, яке ґрунтується на емпіричному типі мислення (за Менчинською Н.), ключовим залишається фронтальний метод навчання, в основі якого лежить передача знань від учителя до учнів; для розвивального навчання, яке ґрунтується на теоретичному типі мислення (за Ельконіним Д. - Давидовим В.), базовим є активно-груповий метод, в основі якого лежить організація педагогом суб'єкт-суб'єктної взаємодії учнів. *Методи розвивальної освіти* спрямовуються на розвиток глобального мислення, саморозвиток пізнавальних, емоційних, фізичних і духовних здібностей з огляду на принцип екологічності освітніх технологій, тобто відповідності цілей, змісту, методів навчання й освітнього середовища власній природі людини, ураховуючи пріоритетне використання психологічних закономірностей розвитку її здібностей як основи для побудови освітніх технологій і систем [348, с. 25-31, с. 47, с. 56].

Відомо, що людська особистість формується й реалізується тільки в діяльності. За твердженням психологів, у пам'яті залишається до 90% того, що людина робить, до 50% того, що бачить, і лише 10% того, що вона чує. Тому в процесі навчання необхідно використовувати методи, які спонукають учнів до активної діяльності. З позицій діяльнісного підходу в практичній психології Р. Грановська окремо розглядає **активні методи навчання**, наприклад: *метод конкретних ситуацій*, його різновид *метод інциденту*, *метод тренування чуттєвості* (спеціальні вправи, дискусії), *метод розумового штурму*, його різновид *метод синектики* як спосіб стимуляції уявлення за допомогою метафори й аналогії, *метод ділової гри*, *метод занурення*. Характерними особливостями цієї групи методів є такі: 1) навчання проводиться в ситуаціях, максимально наближених до реальних; 2) здійснюється не лише повідомлення знань, але й навчання вміння практичного використання їх; 3) організується формування нової, якісно іншої установки на навчання в емоційно насиченому процесі колективної творчої праці [120, с. 591-638]. У *теорії діяльності* (Леонт'єв О.О. [302, с. 4-6], Рубінштейн С. [409, с. 164-176], Зимня І. [180, с. 101-111] та ін.) психологи виходять із того, що передумовою діяльності є *мотив* (мотиви); пізнавальна діяльність розпочинається з *проблемної ситуації*; *дія* постає як структурна одиниця діяльності, її клітинка, а сукупність *операцій* становить спосіб виконання дії (дія може набувати ознак самостійної діяльності і, навпаки, перетворюватися в операцію). Відразу зазначимо, що в організації навчального процесу *дія* співвідноситься з основним *методом*, а *операція* - з *допоміжним*. На ґрунті теорії діяльності сформувалася одна з провідних на сьогодні *діяльнісна теорія навчання*. З позицій останньої немає єдиного підходу до структури навчальної діяльності. За І. Якиманською, відповідна структура складається з таких компонентів: потреби й мотиви, навчальні цілі, навчальні дії, прийоми (способи) їх виконання, контроль та оцінка результатів, аналіз способів їх досягнення [549, с. 54]. О. Жильцова, Ю. Самоненко - розробники дидактичної моделі за ідеями психологічної теорії діяльності - особливо зосереджуються на посиленні методологічного компонента, який виконує інструментальну функцію в

перетворювальній діяльності учнів з навчальним матеріалом. Вони розподіляють способи як засоби пізнавальної діяльності за трьома рівнями методологічних знань: *операційним* (зауважимо, по суті, цей рівень пов'язаний із універсальними навчальними діями, що забезпечують соціальну компетентність, здатність до самостійного засвоєння нових знань і вмінь, наприклад, дії самовизначення, морально-етичного оцінювання, цілепокладання, планування, прогнозування, контролю, корекції, оцінки, вольової саморегуляції, розв'язання конфліктів та ін.); *предметно-специфічним*, що передбачає методи аналізу й виконання завдань з предметної галузі; *загальнонаукової методології* - засвоєнню знань цього рівня в школі приділяється мінімальна увага, натомість загальнонауковий рівень задає загальний орієнтир у пошуку евристичних прийомів та стратегій пізнавальної діяльності під час виникнення проблемних ситуацій. Засвоєння цих стратегій учнями стає основою їхнього творчого мислення [163, с. 136-140].

На засадах діяльнісного підходу виникла актуальна нині *теорія розвивального навчання*, задум якої виражається у формулі "розвиток - навчання - виховання". Основою цієї теорії є концепція Л. Виготського стосовно культурно-історичного походження й розвитку людської свідомості, а також ідея про випереджувальний розвиток мислення, співвідносна з ученням психолога про "зону найближчого розвитку". Потрібно зазначити, що ефективність діяльності в зоні найближчого розвитку значною мірою зумовлюється *когнітивними методами навчання*. Оскільки ці методи пов'язані з теорією розвивального навчання, зупинимося детальніше на відповідних ідеях такого навчання. Найбільш відомі дві системи розвивального навчання, створені в кінці 50-х рр. ХХ ст., розроблені під керівництвом Л. Занкова [455] і Д. Ельконіна - В. Давидова [155], [127]. Система розвивального навчання в досвіді Л. Занкова спрямовувалася на загальний психічний розвиток учнів. Ця система розроблялася на основі таких положень: провідна роль теоретичних знань, навчання на високому рівні труднощів, швидкий темп у вивченні матеріалу, усвідомлення учнями процесу учіння, систематична робота над розвитком усіх учнів. У досвіді Д. Ельконіна, В. Давидова та їхніх послідовників провідним принципом обґрунтовано

діяльнісний підхід до навчання, спрямований на розвиток теоретичного мислення, засвоєння теоретичних знань для вироблення в учнів пізнавальних інтересів, позитивних мотивів учіння та ін. на основі змістового аналізу, планування, рефлексії. За основу розвивального навчання береться зміст, від якого залежать методи. Відповідно до цієї теорії методи навчально-пізнавальної діяльності, які потрібно засвоїти, мають виступати продуктом навчання. Показовим у студіюванні навчальної діяльності як процесу формування понять і теоретичного мислення є розроблення *"задачного підходу"*, що застосовувався стосовно навчання математики, граматики і т. д. В основі розв'язування навчального завдання (задачі) лежить узагальнений спосіб дії, що дає змогу планувати й контролювати навчальні дії, які залежать від змісту навчального завдання й використовуються в процесі виконання певного типу завдань. Розв'язання навчального завдання відбувається через посередництво певних навчальних дій [128, с. 15-19]. Учні виконують мисленнєві дії, адекватні тим, за допомогою яких історично вироблялися продукти духовної культури - поняття, образи, цінності, моральні норми. Дії (діяльність) виконуються певними способами (сукупністю операцій); щоб виконати дію, потрібно оволодіти певним способом, тобто методом. Будь-яка дія може виконувати функцію способу дії (методу). Отже, проблема методу - найголовніша у виконанні кожної діяльності, і навчальної зокрема. Навчальна мета досягається шляхом виконання дій, а вони реалізуються за допомогою певних способів дії. Якщо спосіб - це дія, прийом, система прийомів (за тлумачним словником [75, с. 1179]), то навчальні цілі і досягаються певними методами, що потрактовуються як способи діяльності. Відповідно до теорії В. Давидова, мислення дітей розвивається у двох напрямках: від абстрактного до конкретного й навпаки. Основним методом присвоєння (не створення) продуктів духовної культури в процесі навчання визнається спосіб сходження думки учня від абстрактного (загального) до конкретного - *дедуктивний шлях* [127, с. 145-147]. З огляду на сказане, у теорії Д. Ельконіна - В. Давидова очевидними є два факти: спрямування методів навчання на розвиток формально-логічного мислення, що має осмислений характер, і недостатня увага

до методів креативного розвитку учнів (на неусвідомлюваність як властивість творчих потенцій вказується в різних працях, зокрема Ротенберга В., Франкла В. та ін. [408, с. 168-169; 505, с. 99]). Потрібно також зазначити, що в мовній підготовці учнів середньої шкільної ланки все-таки має домінувати *індуктивний метод* навчання і не стільки теоретичний, як практичний зміст.

Для обґрунтування концепції когнітивних методів навчання заслуговує на увагу *теорія поетапного формування розумових дій*, розроблена П. Гальперінім у 50-х рр. ХХ ст. й особливо розвинена Н. Талізінною. Згідно з цією концепцією виділяється кілька орієнтувально-виконавських етапів [93, с. 267-289, с. 316-318]:

1) ознайомлення учнів із завданням (наприклад, проаналізувати текст), метою й умовами його виконання. На першому етапі важливо дати *орієнтувальну основу дії* (у вигляді уявлення чи зовнішньої схеми), що в загальному складається з трьох ієрархічних типів: а) *зразки дії і її продукту без указівок, як виконувати дію*; б) *зразки дії і її продукту з інструкціями, приписами, як потрібно виконувати дію*; в) *вказівки для виконання нових завдань, що передбачають самостійне визначення опорних точок, умов правильного виконання завдання*. В орієнтуванні (у вигляді навчальної картки) виділяється два основних компоненти: *схема структури явищ, об'єднаних у понятті, та алгоритм дій щодо її розпізнавання*;

2) реалізація *матеріальної діяльності* (учні під контролем учителя безпосередньо виконують навчальні операції, дії). На другому етапі важливо *розгорнути дію та узагальнити її* - у результаті чого зміст дії стає зрозумілий учням, після чого дію потрібно відшліфувати, закріпити та засвоїти, усвідомити її скорочений зміст;

3) етап перенесення дії в план *зовнішнього мовлення* без спеціальної опори (навчальної картки) - учень виражає в зовнішньому мовленні всі елементи своєї діяльності (цей етап іноді може не виокремлюватися, а проходити одночасно з етапом матеріальної дії);

4) етап *мовлення про себе*, без звуку - дія промовляється повністю;

5) *формування думки про виконану дію*.

Ільясов, Р. Грановська, В. Оконь називають окреслену концепцію "*методом Гальперіна*" [187, с. 173-174; 328, с. 266; 120, с. 90]. Заслугою теорії поетапного формування розумових дій є те, що вона передбачає різні види навчально-пізнавальної діяльності. Етапи дій, запропоновані в "методі Гальперіна", призначені для мисленнєвого розвитку. Психологи Е. Лоарер, М. Юто в збірнику наукових статей зосереджують увагу на тому, що *мета всіх методів когнітивного навчання* полягає в розвитку інтелекту, а точніше всієї сукупності розумових здібностей і стратегій, які роблять можливим процес навчання й адаптації до нових ситуацій. Більшості методів когнітивного навчання властиві такі важливі загальні риси: для них особливо цінні процедури і стратегії, порівняно зі знаннями, та більш когнітивні чинники, ніж емоційні й мотиваційні (щоправда, в останніх роботах з когнітивної психології йдеться про велику роль знань, контекстів, афективно-мотиваційних чинників у навчанні), під час застосування цих методів великого значення надається метапізнанню (процедурам самоконтролю, саморегулювання та ін. у когнітивній діяльності) й процесам соціального опосередкування, зокрема з боку вчителя. Е. Лоарер, М. Юто узагальнюють, що сучасні методи когнітивного навчання ґрунтуються на практиці і їх зв'язки з теоріями когнітивного розвитку дуже слабкі. Зазвичай автори методів когнітивного навчання покликаються на погляди розвивальних теорій Ж. Піаже (роль діяльності, активності суб'єкта в розвитку вищих психічних процесів; ідеї урівноважування в ситуаціях когнітивних конфліктів через посередництво саморегуляцій), Л. Виготського ("зона ближнього розвитку"; навчання випереджує розвиток і веде його за собою), Дж. Брунера (розвиток як співпраця між дитиною і дорослим представником культури) [220, с. 17-31]. Е. Гельфман і М. Холодна з погляду психодидактики виділяють такі методи навчання, метою яких є інтелектуальний розвиток учнів: *розвивальні, діалогові, дослідницькі, проектні, рефлексивні* [96, с. 114]. Для цих методів характерно те, що спрямовуються на збагачення індивідуального розумового досвіду, а отже, вони є різновидами системи методів когнітивного навчання.

Поряд із когнітивним підходом до методів навчання зупинимося на комунікативному, оскільки саме ці підходи становлять психологічне підґрунтя для когнітивної й комунікативної теорій навчання української мови та відповідних їм систем когнітивних і комунікативних методів навчання. **Вербально-комунікативні методи** (бесіда, інтерв'ю, анкетування та ін.), науково обґрунтовані в психології (Леонт'єв О. О., Никандров В. та ін.), можуть використовуватися з різними цілями - психотерапевтичними, діагностичними, експериментальними, дидактичними тощо. Характерною особливістю цих методів є те, що в їх основі мовленнєве спілкування. В. Носков виділяє кілька груп комунікативних методів, які можуть використовуватися в навчальному процесі, щоправда, вищої школи:

- 1) комунікативні методи, спрямовані на стимулювання когнітивних процесів;
- 2) комунікативні методи, які передбачають використання інтерактивних форм, прийомів навчання;
- 3) комунікативні методи, побудовані на моделюванні та імітації реальних і уявних ситуацій;
- 4) комунікативні методи, що передбачають чітку взаємодію викладача в межах малої творчої групи студентів за принципом єднання індивідуумів з різним креативним та інтелектуальним потенціалом [324].

Методи впливу на комунікативні процеси продуктивно розробляються у складі психотерапевтичного напрямку навчання. Один із них - *психокорегуючий метод активного соціально-психологічного навчання (АСПН)*, розроблений академіком Т. Яценко, - розвиває В. Сол одухов: дослідник виходить з того, що завдяки вправам на метафоризацію психологічного матеріалу (створення учнями метафоричного наративу у вигляді казки про своє життя, метафоричного словесного портрету) посилюється психокорегуючий ефект методу АСПН [458]. Основу **психотерапевтичних методів навчання** становить система естетикотерапевтичних вправ, спрямованих на попередження психічних розладів, розвиток саморегуляції психофізіологічного стану учнів, самопізнання,

самонавчання, комунікативних умінь, міжособистісної взаємодії, творчих здібностей. У складі *методу психотерапевтичних тренінгів* використовують дискусії, рольові ігри, арттерапію (музикотерапію, образотворчу терапію та ін.), тренінги спілкування, тренінги передбачення думок і почуттів мовця, прогнозування його поведінки та ін. За І. Рум'янцевою, *психологічний (психотерапевтичний) тренінг* може розглядатися як метод навчання, дослідниця переконана, що тренінг може служити методологічною основою навчання. У контекст сказаного І. Рум'янцева розробила й науково обґрунтувала *інтегративний лінгво-психологічний тренінг (ІЛПТ)* як активний розвивальний, інтенсивний метод навчання, що є різновидом психотерапевтичних методів навчання. ІЛПТ - цілісна система цілеспрямованих, взаємозумовлених, взаємодоповнювальних технік, вправ і процедур (разом з іграми), що охоплює всі мовні, комунікативні, когнітивні, психодинамічні, поведінкові й діяльнісні аспекти мовленнєвого процесу. Складниками цього методу є *театральні вправи, рольові тренінги* особистісно значущих життєвих ситуацій, *тренінг сензитивності* (спрямований на розвиток здатності передбачати думки і почуття іншої людини, сприймати й розуміти її), *перцептивний тренінг* (спрямований на розвиток здатності адекватно пізнавати себе та інших у спілкуванні), *тренінг креативності, музикотерапія, тренінги власне мовні і мовленнєві* та ін. Дослідниця, спираючись на інтегративну теорію мовлення, спрямовує увагу на те, що в процесі навчання мовлення потрібно впливати на всі психічні та фізіологічні структури одночасно - системно й інтегративно [411, с. 34-35, с. 59-60, с. 122].

Методи навчання, що передбачають розвиток творчої діяльності учнів, становлять групу *креативних методів*. У контексті розроблення *креативних методів* психолог Д. Богоявленська обґрунтовує *метод "креативного поля"*. Його модель відрізняється від моделі методу розв'язування проблемної ситуації, коли думка рухається в одному напрямі - виконання конкретного завдання. Метод "креативного поля" передбачає створення просторового місця для дослідження за межами розв'язування поставленого завдання. Цей метод спирається на

дворівневу модель діяльності: перший рівень (поверхневий) - діяльність з метою виконання конкретного завдання, другий рівень (глибинний) стосується з'ясування скритих закономірностей, властивих усій системі відповідних завдань (в умові поставленого завдання не вимагається знаходження цих закономірностей) [50, с. 95]. У колективній монографії "Психологічне дослідження творчого потенціалу особистості" (наук. керівник Моляко В.) привертає увагу ідея застосування *творчого тренінгу* на уроках української мови відповідно до завдання навчити школярів ефективно реалізовувати стратегії пошуку аналогів і комбінування в процесі написання твору (на основі інтуїтивного мислення та наявних умінь учнів використовувати методи аналогізування, комбінування) [392, с. 169-170]. У психологічній енциклопедії згадується *мозкова атака як метод творчого розв'язання практичних проблем* [391, с. 34]. За В. Коновальчук, фундаментальним напрямом у психології творчості є розроблення методів активізації творчої діяльності особистості, зокрема *методу гірлянд асоціацій або метафор* Г. Буша [223, с. 67].

З позицій *особистісно орієнтованого навчання* методи в педагогічній психології (Маркова А., Якиманська І. та ін.) розробляються відповідно до розвитку сфер особистості. Покажемо це у вигляді схематичної моделі (див. рис. 1.4). Поділ методів за сферами особистості дещо умовний, бо на практиці певний метод навчання може продуктивно впливати на різні сфери одночасно.

Шляхи формування сфер особистості:

- поелементне формування
- цілісне (одночасне) формування

#

Психологічні сфери особистості: методи навчання

<u>Інтелектуальна</u>	<u>Емоційна</u>	<u>Потребнісно-вольова</u>
Логічні методи; метод укрупнення; Метод створення "ситуації метод спостереження; метод успіху"; метод вільних моделювання; метод смислового асоціацій; метод навчальної групування матеріалу; метод гри-змагання; сократівської бесіди; метод завдань створення (репродуктивних, творчих, презентацій); проблемних, тренувальних, власне методи; метод казкотерапії; та ін. <u>дослідницьких</u>) та ін.	Метод створення проблемної ситуації; метод рефлексії; метод дискусії; метод рольової гри; дослідницький метод	Метод створення проблемної ситуації; метод рефлексії; метод дискусії; метод рольової гри; дослідницький метод
	метод арттерапії та ін.	

Рис. 1.4. Психологічна модель ефективних дидактичних методів для розвитку сфер особистості.

огляду на чотири основні рівні розвитку людини (інстинктивно-перцептивний; емоційно-мотиваційний; пізнавально-рольовий; ціннісно-світоглядний) і відповідно до восьми вимірів людської активності (вимір душевності, несвідомого; духовності, тобто свідомого; особистісний вимір; вимір синестезії; емпатії; любові; потреби; волі), академік І. Бех та його однодумці визначають *дієві* психолого-педагогічні і психотерапевтичні методи для розвитку й гармонізації цих вимірів: методика самовираження й корекції за допомогою мистецтва; методи катарсису, гіпнозу; когнітивно-світоглядні терапії й корегуючі методи; методи інтеграції свідомості і підсвідомості, психоаналізу, медитації; синтез думки і слова, кольору і музики, рухів тіла і душі, тобто методи евритмії як рівномірності ритму у вимові, музиці, танці; техніки нейролінгвістичного програмування, серед них і техніка вербально-ціннісної корекції; рольові ігри, метод психодрами Дж. Морено; гештальттерапія, психосинтез; біхевіоральні методи; метод парадоксальної інтенції В. Франкла [27, с. 80-82].

Підсумовуючи, зазначимо, що система методів навчання української мови має досліджуватися й розроблюватися з урахуванням ідей провідних психологічних (психолого-педагогічних) концепцій методів впливу. Теорії методів навчання в психології мають інтегральний (цілісний) характер, що пояснюється взаємопроникненням передусім дидактичних і психологічних ідей, а також інших пов'язаних із ними дисциплін.

1.4.2. Категорія "метод навчання" і суміжні з нею поняття

Основною категорією методики навчання в будь-якій галузі є *"метод навчання"*. Сукупність методів навчально-пізнавальної діяльності становить методологію навчання. Поняття *"методологія навчання мови"* використовується в праці "Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання" [168, с. 141].

Розкриття теоретичних аспектів проблеми нашого дослідження потребує з'ясування відповідного базового поняттєвого апарату. Для визначення опорних понять особливого значення набуває те, що проблема методів

навчання української мови розробляється на основі напрацювань загальної дидактики. У дидактичній і методичній літературі має місце хаос, плутанина серед таких понять теорії навчання, як *"підхід до навчання"*, *"навчальна стратегія"*, *"метод навчання"*, *"прийом навчання"*, *"навчальна тактика"*, *"спосіб навчання"*, *"форма навчання"*, *"навчальна техніка"*, *"технологія навчання"*, *"методика навчання"*, що можна певною мірою пояснити їх інтегративними властивостями. Про те, що в термінологічних реаліях часто наявні взаємозамінні, близькі поняття, констатує В. Байденко [15, с. 10]. В. Паламарчук стверджує: "способи діяльності (синонімами цих понять є прийоми, методи навчальної роботи) можуть бути простими і складними, розв'язувати тактичні і стратегічні цілі навчання [341, с. 75]". Нижче розглянемо виділені курсивом поняття у взаємозв'язку, це дасть змогу уточнити їх сутність.

Цілком слушно І. Зимня визначає зміст категорії *"підхід до навчання"* з трьох позицій: а) світоглядна категорія, у якій відображаються соціальні установки суб'єктів навчання як носіїв суспільної свідомості; б) глобальна і системна організація й самоорганізація освітнього процесу, до складу якої входять усі його компоненти; в) підхід як категорія ширший ніж поняття стратегія навчання - він містить її в собі, визначаючи методи, форми, прийоми [180, с. 97]. Методисти (Капітонова Т., Щукін А.) пояснюють, що *підхід* - поняття більш загального порядку - реалізується у вигляді системи методів навчання. Підхід визначає стратегію навчання, а метод - його тактику [205, с. 34]. Основними, найбільш суттєвими ознаками методу, за С. Бондар, є такі: *метод навчання* - спосіб одержання інформації та оволодіння учнями вміннями і навичками; спосіб спільної діяльності вчителя й учнів, керівництва навчально-пізнавальною діяльністю учнів; сукупність упорядкованих прийомів, дій, операцій, достатніх для одержання результатів спільної діяльності вчителя та учнів; спосіб і форма руху змісту навчального матеріалу за правилами індуктивної чи дедуктивної логіки його розгортання; спосіб і рівень руху пізнавальної самостійності й активності учнів, спосіб стимулювання та

мотивації учіння, спосіб емоційних переживань, спосіб формування оцінних суджень [54, с. 492-493]. За тлумачним словником, одне з пояснень *методу* - це *прийом* або система прийомів, що застосовується в якій-небудь галузі діяльності [75, с. 522]. Укладачі філософського словника [502, с. 373] з цих виділених двох понять визначають і дають пояснення лише "*методу*", а поняття "*прийом*" не потрактовують. У практиці ж педагогічної роботи та в дидактичних і методичних статтях вони розглядаються у взаємозалежності й взаємопереходах. Аналіз науково-методичної літератури з урахуванням традицій дидактики й лінгводидактики свідчить про неоднозначність тлумачення поняття "*навчальний метод*" (див. табл. 1.1). Існують різні позиції щодо розуміння самого поняття дидактичного методу, звідси й різні його дефініції. Загальноприйнятого підходу до потрактування методу навчання немає, це можна пояснити тим, що дидактичний метод - багатовимірне педагогічне явище, тобто характеризується багатьма особливостями, розглядається з різних сторін, охоплює різні відношення, які існують у навчально-виховному процесі.

Таблиця 1.1.

Тлумачення поняття "метод навчання" педагогами та вченими-методистами

Визначення поняття методу навчання	Автори, джерело
Метод навчання - система цілеспрямованих дій учителя й учнів	І. Лернер, М. Скаткін [137, с. 187]
Метод навчання - упорядкована діяльність педагога та учнів, спрямована на досягнення заданої мети навчання; головний інструмент педагогічної діяльності	І. Підласий [376, с. 287, 289]
Метод навчання - шлях досягнення мети навчання, спосіб співробітництва вчителя з учнями	І. Підласий [365, с. 114]
Метод навчання - система педагогічних правил, регулятивних принципів діалектично взаємозв'язаної, взаємообумовленої діяльності вчителя й учнів, яка застосовується для розв'язання визначеного кола завдань і сприяє досягненню дидактичної мети	М. Махмутов [285, с. 39], Ю. Краснобокий, В. Мшкурова, М. Пащенко [239, с. 17]
Метод навчання - засіб або система засобів, свідомо вживаних для досягнення спеціальних завдань навчального процесу	Г. Ващенко [74, с. 103], В. Онищук, Л. Тимчишин, І. Федоренко [508, с. 14]
Метод навчання - спосіб взаємодії вчителя з учнем, що передбачає формування готовності учня до самостійної діяльності в певній галузі знань. Метод - прийом, спосіб чи образ дії, спрямованої на досягнення певної мети	О. Рудницька [410, с. 163, с. 191]
Метод навчання - структура діяльності вчителя й учнів, яка свідомо реалізується з метою здійснення запрограмованих змін в особистості учнів	В. Оконь [328, с. 262]

Продовження таблиці 1.1

1	2
Метод навчання - модель системи прийомів, через які <u>реалізується модель</u>	В. Краєвський, А. Хуторський [236, с. 258]
Метод педагогічний - одна з можливих моделей навчально-виховного процесу, яка відображає функціональний зміст (цільовий аспект) цього процесу; деяке подання процесу навчання і виховання, що спирається на знання про людину, закони природи й суспільства, а також практичний педагогічний досвід і характеризує такі особливості цього процесу, які визначаються цілями застосування методу	В. Биков [38, с. 302]
Метод навчання - форма теоретичного і практичного оволодіння навчальним матеріалом, що виходить із завдань освіти, виховання й розвитку особистості школяра	С. Баранов [19, с. 129]
Методи навчання - певні способи мислення, за допомогою яких розкривається конкретний зміст теми	О. Дудніков [151, с. 35]
Метод навчання - визначений комплекс прийомів навчання, спрямованих на досягнення певної мети протягом деякого періоду часу, за наявності відповідних навчальних посібників, з урахуванням віку, загального розвитку учня, а також школи й суспільства	А. Конишева [225, с. 15]
Метод навчання - система функціонально взаємозумовлених власне методичних принципів, об'єднаних єдиною стратегічною ідеєю, спрямована на навчання певного виду мовленнєвої діяльності	Є. Пассов [351, с. 25]
Методи навчання іноземної мови - це системи моделей методичних прийомів, які зумовлюють діяльність учителя та учнів, спрямовану на здійснення навчальних і виховних завдань предмета	Є. Ітельсон [193, с. 19]
Метод навчання - напрям у навчанні і спосіб навчання одного з аспектів мови чи діяльності	Т. Капітонова, А. Щукін [205, с. 3, 29; 204, с. 8] В. Капінос [203, с. 28]
Метод навчання - це спосіб організації співдіяльності вчителя й учня, що забезпечує засвоєння змісту освіти, а також розвиток і виховання учня в процесі навчання	С. Чавдаров, В. Масальський [297, с. 53]
Методи навчання - взаємозв'язані способи роботи вчителя й учнів, за допомогою яких здійснюються завдання навчального процесу: засвоєння школярами знань, умінь, навичок, розвиток розумових сил і здібностей учнів, підготовка до життя	Т. Донченко [146, с. 153]
Метод навчання - спосіб діяльності, спрямований на досягнення навчальної мети; методи навчання для вчителя є методами організації навчальної діяльності учнів, а для учнів - навчальними діями, видами навчальної діяльності	О. Горошкіна, М. Пентилук та ін. [452, с. 81] Л.
Методи навчання мови - способи, прийоми, методика дослідження мовних явищ	Рожило [298, с. 56],
Метод навчання мови - це об'єднана в одне ціле діяльність учителя й учнів, спрямована на засвоєння мовних знань, умінь і навичок, на організацію пізнавальної діяльності учнів	Н. Захлюпана, с. І. Кочан [230, 167]

Варто зазначити, що в дидактиці найбільше вирізняються два обґрунтовані тлумачення терміна "метод навчання": *метод-модель* (на теоретичному рівні) і *метод-спосіб* (на теоретико-практичному рівні). За В. Краєвським, метод навчання - це модель єдиної діяльності викладання й учіння, представленої в

нормативному плані та спрямованої на передачу учням і засвоєння ними певної частини змісту освіти [234, с. 12]; метод - це модель системи прийомів, через які реалізується модель [236, с. 258]. За потрактуванням А. Алексюка [6, с. 51], В. Бондаря [53, с. 95], М. Ярмаченка [550, с. 315] та ін., метод - спосіб взаємозв'язаної діяльності вчителя й учнів, спрямований на розв'язання навчально-виховних завдань. Визначення методу як способу дає змогу перейти до практичної організації навчального процесу. Щоправда, деякі дидакти (Ітельсон Є., Краєвський В.) вказують на тавтологічний характер поєднання синонімічних понять "метод" і "спосіб" навчання [234, с. 8]. Н. Остапенко, констатує синонімічність слів "метод", "спосіб" (і "шлях"), підтримує думку про неприпустимість визначення одного поняття через інше [336, с. 256]. Однак 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*. Це визначення візьмемо за основу в нашому дослідженні. Водночас зауважимо, що *спосіб* - загальноживане слово, яке не означає самостійного методичного поняття, не має термінологічної суті, тому за допомогою його описуються поняття "метод навчання", "прийом навчання", "технологія навчання" (подібне трактування слова "спосіб" наведено в праці М. Ляховицького [278, с. 34]). Під поняттям *шлях* педагогічної роботи розуміємо напрям, спрямування, орієнтацію навчальної діяльності на щось у певних обставинах, наприклад на мовленнєвий розвиток учнів, залежно від конкретних умов.

Використання дуалістичного (двоїстого) підходу до тлумачення поняття "навчальний метод" часто простежується і в лінгводидактиці. За Ф. Буслаєвим, *методу* можна розглядати, по-перше, як *спосіб учіння* - найбільш поширене розуміння, по-друге, як *методуку* [65, с. 30-31]. Стосовно навчання нерідної мови, то, як узагальнив А. Щукін, історично склалося таке подвійне визначення методу: *метод - напрям у навчанні*, який за певними параметрами відрізняється від інших напрямів, і *метод - спосіб навчання* одного з аспектів мови чи видів мовленнєвої діяльності [205, с. 29]. Аналіз науково-методичної літератури

свідчить про тлумачення поняття "метод навчання" з погляду двох рівнів абстрагування (вищого, теоретичного, і нижчого, практичного): у широкому розумінні під методом у лінгводидактиці зазвичай розглядається сукупність певних способів і засобів навчання, дібраних та організованих відповідно до якої-небудь концепції (умовно: *метод-концепція*, або *загальний метод*, *методична система*, *методика*, що виражає основний напрям навчання), а у вузькому - певний *спосіб навчання*. За висновками М. Успенського, такий двоїстий характер тлумачення окресленого поняття суперечить законам логіки й утруднює науково-дослідницьку роботу методистів [492, с. 29-30]. Зауважимо, що широке розуміння методу як сукупності способів і засобів навчання, дібраних та організованих відповідно до певної концепції, на сучасному етапі розвитку лінгводидактики переосмислюється й, по суті, замінюється на поняття "технологія навчання", "лінгвометодична технологія".

Останнім часом набуває поширення в освітній термінології "**стратегія навчання**". У потрактуванні О. Любашенко стратегія є проектом діяльності навчання. Дослідниця розглядає *лінгводидактичну стратегію* в контекст мовної освіти у ВНЗ як проект навчального процесу з розподіленою співдіяльністю суб'єктів, який здійснюється за умов керованого усвідомленого оволодіння мовою для задоволення фахових потреб та запитів зрілої особистост, користування мовою як засобом спілкування, вираження й розуміння думок, відображення емоційного стану мовців [276, с. 18]. Привертає увагу той факт, що в деяких методичних працях автори (Дудніков О., Могила Н. та ін.) ототожнюють поняття "*метод навчання*" і "*стратегія навчання*" [151, с. 39; 309, с. 16; 300, с. 9]. Вважаємо доцільним розрізняти ці поняття за такими ознаками: стратегія навчання - більш абстрактне поняття, що означає загальний напрям дій, який доцільно застосовувати в організації навчально-виховного процесу, а дидактичні методи при цьому виступають конкретними способами (тактикою) реалізації стратегічної мети, плану. На одному занятті може поєднуватися кілька навчальних стратегій. Серед основних навчальних стратегій розрізняють такі види: прямі, непрямі, взаємодіючі, засновані на досвіді, незалежні (Житник Б.) [162, с. 19-28].

Спираючись на ці стратегії, зазначимо, що в контекст мовної освіти *стратегія прямого навчання* реалізується за допомогою методів пояснення, розповіді вчителя, показу, утворення асоціативних зв'язків та ін.; *стратегія непрямого навчання* - шляхом складання учнями опорних конспектів, читання текстів, індивідуальних спостережень над мовою; *стратегія навчання (індуктивного)*, яке ґрунтується на досвіді учнів, потребує використання рольових ігор, дискусій, складання творів-роздумів; *стратегія взаємодіючого навчання* пов'язана з використанням інтерактивних методів; *стратегія незалежного навчання* передбачає самостійне визначення мети навчання, індивідуальне планування й організацію навчального процесу, самостійне виконання творчих робіт, домашніх завдань, навчальних проєктів, конкурсних досліджень з мови.

У структурі навчальної стратегії рівень змісту і рівень діяльності тісно пов'язані. Операційно-діяльнісну основу дидактичної стратегії становлять тактики навчання. За Т. Капітоною, А. Щукіним, *тактика* - це сукупність прийомів для досягнення поставленої мети, що реалізуються відповідно до вибраної для заняття моделі навчання [205, с. 226]. З погляду розуміння навчання мови як розподіленої співдіяльності його суб'єктів, С. Караман тактиками називає спроектовані в лінгводидактичній стратегії дії та операції, необхідні для виконання навчального завдання чи розв'язання проблеми [207, с. 90]. Аналіз наукових праць (Карамана С, Любашенко О. та ін.), педагогічної практики свідчить, що, залежно від мети (цілей) навчання, тактики можуть бути різні: *орієнтувальні* (постановка й усвідомлення навчальної проблеми, аналіз і сприйняття навчальної ситуації), *виконавські*, серед них тренувальні, ситуативно-варіативні (виконання мовного завдання, виразне читання, редагування висловлювань, текстотворчі дії, аналіз комунікативної ситуації), *контрольні* (виконання тестів, написання контрольного твору чи переказу, взаємоперевірка письмових робіт), *корекційні* (відкритий діалог учителя й учнів, виконання роботи над помилками, здійснення рефлексивних дій).

Часто дидакти вживають наукові терміни, не розрізняючи їх. Відповідно, як зазначає О. Дженджеро, близько третини вчителів-словесників не мають чіткого

уявлення про *форми, методи, прийоми і види роботи* взагалі, слабо обізнані педагоги і з поняттям "інтерактивні технології", а інтерактивний підхід до навчання майже не використовується [134, с. 8]. Зупинимося на характеристиці виділених понять. З традиційного функціонального погляду "*метод*" і "*прийом*" - це проблема цілого і частини. Під **дидактичним прийомом** В. Онищук та інші автори розуміють компонент методу, функцією якого є спрямування учнів на розв'язання часткових дидактичних завдань, конкретної, найближчої навчальної мети [508, с. 13; 336, с. 259]. А. Алексюк стосовно визначення понять "методичний прийом" і "метод" зазначає: "...якщо до певного способу навчання педагог вдається на уроці тільки для того, щоб зосередити увагу учнів на певному матеріалі, то цей спосіб відіграє роль дидактичного прийому. А коли спосіб навчання застосовується для з'ясування суті питання, розкриття змісту матеріалу, то це вже не прийом, а дидактичний метод незалежно від того, триватиме він на уроці 5 чи 10 хвилин. Метод - це спосіб роботи, що охоплює всю її, тоді як прийом придатний для окремих дій [6, с. 53]". М. Успенський стверджує, що метод визначає напрям і характер навчальної діяльності учня, яку спрямовує вчитель, а прийом - конкретні дії вчителя й учнів (іноді сукупність дій) [492, с. 34]. Очевидно, у визначенні суті прийому М. Успенський спирається на поширене (див. Махмутов М. [284, с. 165]) тлумачення дидактичного прийому як зумовленої методом конкретної дії вчителя чи учня, яка характеризується завершеністю й веде до досягнення ближньої навчальної мети, до розв'язання часткового навчального завдання. Поняття прийому як елемента методу, окремої дії має функціональну природу й виявляється в конкретній навчальній ситуації. Відразу зауважимо, що в тлумачному словнику *прийом* потрактовується як "4. Спосіб виконання або здійснення чого-небудь.// Метод дослідження, вивчення чого-небудь [75, с. 933]"; дидакти й методисти розглядають поняття *метод* і *прийом* не лише з позицій цілого і частини, а й ототожнюють їх. Н. Остапенко слушно зазначає, що "... метод є прийомом або системою прийомів, які спрямовані на досягнення навчальних цілей [334, с. 11]". Сказане пояснює логіку міркування тих авторів, які пишуть, наприклад, що метод інциденту - це прийом,

спрямований на вироблення адекватних способів поведінки в напружених стресових ситуаціях (Грановська Р.) [120, с. 595], "лабораторний метод навчання - це навчальний прийом, у результаті якого клас перетворюється на лабораторію, де учні самостійно опрацьовують навчальний матеріал (Кочан І., Захлюпана Н.) [230, с. 148]", "евристична бесіда - метод (прийом) навчання, коли в процесі взаємодії вчитель і учні ставлять запитання з виучуваної теми, обмінюються думками, завдяки чому роблять певні висновки й узагальнення (Пентилюк М.) [452, с. 49]". Принагідно зауважимо, що в "Педагогічному словнику" за редакцією М. Ярмаченка (2001 р.), в "Енциклопедії освіти" за редакцією В. Кременя (2008 р.), у "Словнику-довіднику з української лінгводидактики" за редакцією М. Пентилюк (2003 р.) для поняття "прийом" окремої статті не визначено.

Отже, у дидактиці й методиці простежується дві тенденції: диференціація понять "*метод*" і "*прийом*" та їх ототожнення. Ми схилиємося до думки, що диференційоване використання виділених понять виправдане лише з функціонального погляду. *Прийом* - це методична дія, що виявляється в конкретній навчальній ситуації. У структурі методу прийом є його елементом. За певних умов прийом може стати методом навчання, співвідносним з основними чи допоміжними цілями навчальної діяльності. Допоміжний метод, простий за будовою, є прийомом реалізації основного методу навчання. Аналіз використання терміна "*метод*" у наукових роботах свідчить, що багато авторів не розмежовують *метод* і *прийом*. Заслуговують на увагу твердження Є. Пасічника, З. Слєпкань: "методи і прийоми взаємопереходять одні в одних [350, с. 130]"; "... той самий спосіб діяльності може виступати то як метод, то як прийом навчання [447, с. 118]". Завдяки взаємопереходу способів навчання різних рівнів самостійності (рівень методу, рівень прийому; рівень основного методу, рівень допоміжного методу), в дидактичній теорії і навчальній практиці вислів "методи і прийоми" часто використовують як цілісний термін. *Окреслені поняття становлять діалектичну єдність*. Сучасний розвиток дидактики в цілому та лінгводидактики зокрема дає змогу умовно диференціювати методи і прийоми з метою глибшого розуміння їх призначення. Функціональний аспект

(відмінності) є важливим ідентифікаційним показником, бо роль, яку виконуватимуть способи навчання, зумовлює особливості їх структурної моделі та конкретну суть. Функцію розглядаємо як цільове спрямування, тобто мету, на досягнення якої орієнтовано спосіб навчання. Функціональний підхід до методів потребує в описі кожного з них ураховувати специфічну роль, яку вони виконують у процесі навчання мови: формування мовної, мовленнєвої текстової чи комунікативної компетентності тощо.

Окремо слід зосередити увагу на міркуваннях О. Рудницької, яка з огляду на суть слова *метод* довела, що вихідною основою потрактування методу має бути педагогічна мета та залежна від неї дія. Оскільки в найзагальнішому смислі мета полягає у виробленні самостійності учня, то методом навчання, за О. Рудницькою, є спосіб взаємодії вчителя з учнем, що передбачає формування готовності учня до самостійної діяльності в певній галузі знань. Беручи за провідний критерій диференціації методів два види діяльності - репродуктивний і продуктивний, О. Рудницька зазначила: "...**репродуктивний** метод орієнтує учня на стереотипне засвоєння і використання знань та вмінь, **продуктивний** - на критичне ставлення до них та намагання мати власний погляд, внести елементи нового, самостійно віднайти шляхи розв'язання труднощів і проблем, що виникають [410, с. 163-164]". Крім сказаного, викликає інтерес поділ О. Рудницькою методів навчання на *основн* і *допоміжн*, останні є вторинними відносно основного методу навчання, відіграють роль засобів і прийомів його реалізації та принципово не мають репродуктивного чи продуктивного спрямування [410, с. 164-166]. За О. Рудницькою, "так само, як виділяється головна мета і відповідна їй діяльність, проміжні цілі та відповідні їм дії (або діяльності), треба розрізнити і підпорядкованість методів навчально-виховної роботи [410, с. 164]". По суті, йдеться про ієрархію цілей навчальної діяльності та ієрархію відповідних їм методів навчання - основних і допоміжних. Візьмемо до уваги той факт, що поняття основного методу навчання вживається у двох вимірах: статичному, теоретичному (наприклад, у лінгводидактиці обґрунтовано п'ять основних методів навчання української мови), і функціональному, у

площині якого діють основні й допоміжні методи навчання. В. Паламарчук слушно зазначає: "... вчителю треба пам'ятати, що жодний метод сам по собі не дає оптимальних результатів і тільки в поєднанні з іншими чи в певному взаємозв'язку, коли один з методів може бути провідним, інші - допоміжними, можна розраховувати на високу результативність навчання [341, с. 99]" (*підкреслення наше - К. О.*).

Отже, відповідно до навчальної мети, яка конкретизується в основних і допоміжних цілях, з погляду функціонування навчальний метод вищого рівня абстрагування (когнітивний, креативний, комунікативний та ін.) конкретизується в основних методах і допоміжних методах. Основний метод навчання - це спосіб, прийом, сукупність прийомів, що є визначальними в досягненні основних цілей заняття (уроку). Допоміжний метод навчання - спосіб, прийом, сукупність прийомів, що є визначальними в досягненні допоміжних цілей навчального заняття. Допоміжні методи є прийомами реалізації основного методу. Ми схилиємося до думки, що **використання термінів "основний метод" і "допоміжний метод" дає змогу не протиставляти методи і прийоми, а розглядати їх як взаємопов'язані способи навчання, що разом утворюють цілісну систему методів навчання.** На практиці ця система методів співвідноситься з основними і допоміжними цілями навчання, з якими пов'язані основна й допоміжна діяльності. Основна діяльність є провідною, визначальною в досягненні навчального результату, допоміжна діяльність становить застосування супровідних дій, які допомагають досягти навчального результату. Для освітньої теорії і практики важливим є не стільки розмежування методів і прийомів, як підпорядкування їх наперед заданому результату у вигляді дидактичних цілей.

Сукупність прийомів, що застосовуються в певній діяльності, часто називають **технікою**, відповідно до тлумачення, поданого у словнику [75, с. 1244]. У працях деяких авторів (Кедьюсон Х., Шефер Ч. [210, с. 9], Франкл В. [505, с. 340], Паніна Т., Вавилова Л. [347, с. 92]) поняття "техніка" і "метод" взаємозамінюються, використовуються як синоніми. У навчально-методичній літературі (Кроуфорд А., Саул В., Метьюз С, Макінстер Д.) має місце

синонімічна заміна поняття "метод" поняттями "завдання" і "вправа": метод "перемішайтеся - завмріть - об'єднайтеся у пари" називають завданням, метод "ажурна пила" - вправою [482, с. 52, с. 55], що свідчить про складність проблеми методів навчання. Зв'язок методу навчання і навчального завдання пояснюємо діалектичною закономірністю переходу методу в засіб виконання завдання - коли завдання зумовлює метод, а метод переходить у засіб виконання завдання.

У деяких теоретичних концепціях робота з книгою та інші конкретні методи здійснення кооперованої діяльності вчителя й учнів розглядаються як форми реалізації загальних методів, наприклад репродуктивного, дослідницького методів, а то й взагалі форми навчання. У праці С. Русової читаємо, що, крім загальних методів, різні предмети або різні завдання вимагають ще вживання інших методів, які в дидактиці визначаються як форми навчання: наочне навчання, розвивальне, пояснювальне [413, с. 228]. Поняття "форма" і "метод" навчання ототожнюються й сучасними авторами. У книзі з практичної психології Р. Грановської в параграфі "Елементи активних форм у роботі викладача" називаються й розглядаються, власне, не форми, а методи "активного" навчання: метод занурення, метод конкретних ситуацій та ін. [120, с. 633-638]. У статті Н. Подлевської "Формування культури спілкування в учнів 5-6 класів методами інтерактивного навчання" формою навчання на уроці мови названо рольову гру [377, с. 11]. Взаємозаміна у використанні понять "метод" і "форма" навчання позбавляє науково-поняттєвий апарат належної чіткості.

Кожна суть виявляється в певній формі. Т. Капітонова, А. Щукін трактують різні види методу-типу, зокрема методу контролю, як його форми - диктант, переказ, твір, мовний розбір; ці автори чітко зазначають, що *специфічні методи навчання* (які безпосередньо належать до методики) *конкретизують загальнодидактичні методи і є формою їх реалізації* [205, с. 7, с. 29]. Отже, поняття навчальний метод і його форма природно тісно взаємопов'язані - метод як змістова сутність може бути виражений у різній зовнішній формі. Конкретні способи взаємодії вчителя й учнів можна розглядати, з одного боку, як частковий вияв, форми (видозміни) того самого типу методу, а з іншого - різні види

методів (способи навчання не можуть обмежуватися лише п'ятьма методами). Поділяємо ті погляди дидактів (Краєвський В., Хуторський А. [236, с. 250]), відповідно до яких загальнопедагогічне поняття "**форма навчання**" вживається у двох значеннях: як форма навчання на занятті (індивідуальна, групова, фронтальна, колективна, парна) і як форма організації навчання (урок, екскурсія, практикум, семінар та ін.), - ідеться вже не про форми вираження методу, а форми навчання й форми заняття. Цілком слушно зазначив Г. Селевко, що форма навчання відносно методу певною мірою автономна і стійка. Форми як вторинне явище відстають від розвитку й удосконалення методів та можуть вступати з ними в протиріччя, стримувати їх розвиток і впровадження [423, с. 15]. Варте уваги твердження вчених (Оконь В., Рудницька О.), що метод не є формою ні викладання, ні навчання, а термін "форма" означає зовнішню, організаційну сторону процесу навчання [328, с. 262; 410, с. 133].

У методі відображається вид навчальної роботи. За П. Підкасистим, в історії розвитку методів навчання має місце факт, що вчені-педагоги спрямували увагу на різноманіття видів діяльності вчителя й учнів на уроці, ці види діяльності стали називати методами навчання: метод пояснення, метод самостійної роботи, метод практичної роботи, метод інструктажу, метод ілюстрації та ін. [352, с. 235]. Вважаємо, тільки той **вид діяльності** стає методом навчання, можливості якого відповідають структурі й суті потрібної системи ЗУН, інших очікуваних результатів та структурі, специфіці відповідної навчальної дисципліни.

Важливо простежити співвідношення понять "**метод**" і "**технологія**". За А. Тесліновим, технології - упорядковані сукупності осмислених методів здійснення процесів [481, с. 25]. І. Рум'янцева з позицій системи навчання, центральною, основною ланкою якої є навчальні технології, потрактовує технології як способи, методи, прийоми навчання, спрямовані на досягнення кінцевого результату [411, с. 76-77]. У дослідженні О. Пометун, присвяченому методам інтерактивного навчання, з огляду на складну поетапну структуру відповідних методів, ідеться про ототожнення їх з технологіями навчання:

"Важливість технологічного підходу до реалізації інтерактивного навчання, складна структура кожного з таких методів дозволяють, на нашу думку, говорити про інтерактивні технології навчання [384, с. 15]". Про тісний зв'язок понять "метод навчання", "технологія навчання" й "методика навчання" свідчить цитата Г. Токмань, яка, спираючись на визначені Н. Масловою напрями методів (активізуючий, сугестопедичний та холистичний як синтез методів попередніх напрямів), зазначає: "До холистичних методів належать ейдетичні і діяльнісні методики, а також технології, спрямовані на візуалізацію інформації, методика УДО (укрупнення дидактичних одиниць), ігрові методики [486, с. 59]". Для пояснення співвідношення понять "система методів навчання", "технологія навчання", "методика навчання" використаємо схему (рис. 1.5).

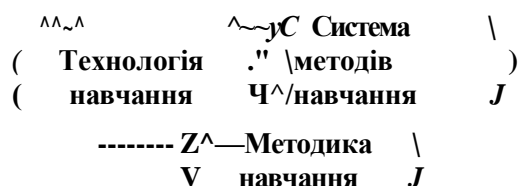


Рис. 1.5. Співвідношення понять "система методів навчання", "технологія навчання", "методика навчання".

Усі наведені в схемі поняття перетинаються між собою, тісно й органічно взаємопов'язані. Система методів навчання - основа навчальної технології, методика навчання - це конкретне втілення системи методів навчання. Система методів стає засобом технологізації навчання в тому разі, коли активна діяльність учнів орієнтована на заданий освітній результат. Отже, не можна недооцінювати поняття "технологія навчання", бо це сповільнює природний розвиток методичної думки, стримує інноваційні підходи до модернізації навчально-виховного процесу. Зіставимо поняття "методика навчання" і "технологія навчання". Аналіз теоретичних праць, пов'язаних із порушеною проблемою, свідчить, що **методика навчання** (сама назва пов'язана з

методами), даючи відповідь на три класичні питання (*що вивчати? як? з якою метою?*), є системою науково обґрунтованих принципів, форм, методів і допоміжних засобів навчання, які вчитель має вибрати відповідно до мети й завдань уроку, особливостей теми, рівня її складності, а також власної методичної майстерності. Термін "технологія навчання", як зазначила О. Рудницька, за своєю суттю близький до поняття методики, але передбачає більшу конкретність, детальність і точність описання складу потрібних умов та дій, виконання яких з достатньою вірогідністю дає очікуваний результат [410, с. 170]. Саме слово *технологія* має давньогрецьке походження й означає наука про майстерність, штукарство. У тлумаченні поняття "технологія навчання" (основне питання її - *як досягти навчального результату?*) відображається перенесення в освітню галузь виробничого підходу до логіки побудови навчального процесу, що веде до його технологізації; це послідовна реалізація на практиці заздалегідь спроектованого навчального процесу, керована система способів і засобів досягнення наперед визначених цілей, з подальшим діагностуванням навчально-виховних результатів. Отже, під *технологією навчання* слід розуміти комплекс форм, методів і засобів, пов'язаних з проектуванням, організацією та проведенням навчального процесу, що забезпечує досягнення суб'єктами навчання заданого результату.

Розглянуті поняття частково становлять базовий поняттєвий апарат, на якому ґрунтується студіювання порушеної в цій роботі проблеми. З'ясування суті категорії методу навчання й суміжних з нею понять є необхідною умовою оперування ними в процесі виконання дослідження системи методів навчання української мови.

1.4.3. Проблема методів навчання в дидактиці

Проблема методів навчання розглядається в працях багатьох дидактів (Алексюка А., Бабанського Ю., Бершадського М., Бондаря В., Гузєєва В., Краєвського В., Лернера І., Онищука В., Підкасистого П., Пометун О., Савченко О. та ін.) з позицій історії розвитку методів, їхньої природної суті, особливостей функціонування, зв'язку методів і технологій та ін.

студіюванні порушеної проблеми викликає інтерес пошукова робота О. Сухомлинської [469, с. 40-43]. На основі дослідження історії взаємозв'язку змісту і методів навчання О. Сухомлинська констатує, що в середньовіччі методи підпорядковувалися передачі знань від учителя до учня. Основу системи методів навчання будь-якої дисципліни цього періоду складала словесні методи, схоластичні диспути, повторення. У XVII ст. визначилася *концепція формальної освіти*, відповідно до якої найціннішим є не знання, а їх розвивальний вплив на здібності інтелекту учнів. З огляду на це методи навчання підпорядковувалися мисленнєвому розвитку школярів за допомогою знань. Отже, дидактичні методи в добу Відродження орієнтувалися на суб'єкта навчання, мисленнєвий розвиток. У XVIII ст. процес навчання підпорядковувався вузьким практичним інтересам і потребам - перевагу надавали практичним методам. З часом, у XIX ст., освітні пріоритети переосмислено, на зміну формальній освіті прийшла матеріальна з *концепцією дидактичного енциклопедизму*, навчальні системи підпорядковувалися підготовці до подальшого навчання у виші. Такий освітній напрям спрямовувався на навчальний об'єкт. У 20-х рр. XX ст. методи реалізовувалися відповідно до *ідей дитиноцентризму*, з 30-х рр. XX ст. методи розвивалися відповідно до адаптивно-репродуктивної моделі освіти й *соціологізаторської концепції*. За О. Сухомлинською, "комплексний підхід, комплексність і різні пізніше застосовувані в нашій країні технології (дальтон-план, метод проєктів) класифікуються як інтегровані, що мали на меті навчити дітей логічно мислити, самостійно оволодівати знаннями, практично їх застосовувати, концентруючи зміст навчання навколо окремих, чітко визначених тем: "Природа", "Дитина", "Суспільство" [469, с. 40-41]". Протягом 50-х рр. XX ст. з'явилося розуміння важливості розвивальної функції навчання, щоправда, за висновками О. Сухомлинської, дослідники основну увагу зосереджували на способах діяльності вчителя, а не учнів. У 60-х - 80-х рр. методи співвідносилися з *дидактичним енциклопедизмом*. Характерною особливістю застосування методів у 1990-х рр. було спрямування їх на реалізацію ідей *різних*

дидактичних концепцій - старої, дидактичного енциклопедизму, і розвивальної, орієнтованої на розвиток спостережливості, логічного мислення, пам'яті, творчості та ін. Підсумовуючи результати історико-педагогічного аналізу проблеми розвитку змісту загальної середньої освіти у зв'язку з методами навчання, О. Сухомлинська робить висновок, що в кожному підході до організації навчання є позитивні моменти: енциклопедизм спрямований на оволодіння широким колом знань, формалізм - на вироблення вміння мислити, а утилітаризм (соціологізаторський підхід) - на практичні навички і вміння. Подолання однобічності в розв'язанні проблеми змісту і методів освіти можливе за умови інтеграції цих концепцій.

Обґрунтування систем методів навчання відбито в багатьох дидактичних концепціях ХХ ст. В. Шляхова в контексті дослідження розповіді як вербального методу навчання мови узагальнила, що для педагогіки того часу характерні різнотипні системи методів: за джерелом знань (Верзилін М., Голант Є., Лордкіпанідзе Д., Петровський Є.), за дидактичною метою (Всесвятський Б., Данилов М., Левіна М.), за рівнем самостійної активності учнів (Лернер І., Скаткін М.); бінарні схеми методів (Алексюк А., Верзилін М., Іванова Р., Левіна М., Махмутов М., Райков Б.), тримірні (Андреев В., Паламарчук В.), тетраедричні (Шаповаленко С.) [537, с. 19]. В. Паламарчук слушно зазначила: "Трансформування суспільства і освіти наприкінці ХХ ст. породило зміни у формах і методах навчання, які дещо нагадують процеси 20-х років... [341, с. 38]". Відразу зауважимо, що досі серед дидактів немає єдності в номенклатурі методів навчання та їх класифікації.

Найбільш ранньою класифікацією, як стверджує П. Підкасистий, є поділ методів навчання на методи роботи вчителя (розповідь, пояснення, бесіда) і методи роботи учнів (вправи, самостійна робота) [352, с. 239]. За висновками М. Львова, від К. Ушинського до нашого часу в педагогіці та психології йде жвавий пошук таких методів навчання, які привели б до підвищення пізнавальної активності учнів, до самостійності в пізнанні. На думку М. Львова, найкращий шлях розв'язання цієї проблеми - класифікація методів,

запропонована М. Скаткіним, І. Лернером, в основу якої покладено *характер* (активність, пасивність) *і рівень* (сприйняття, відтворення, пошук, дослідження) *навчально-пізнавальної діяльності* учнів щодо засвоєння змісту освіти: *пояснювально-ілюстративний метод, репродуктивний метод, проблемний виклад знань, частково-пошуковий метод, дослідницький метод* [274, с. 115-116]. М. Успенський, позитивно оцінюючи концепцію методів І. Лернера і М. Скаткіна, виділив у ній низку значущих для методики навчання положень, серед них те, що *між окремими методами часто немає чіткої межі*, бо всі вони взаємопов'язані й синтетичні [492 с. 31]. За міркуваннями Л. Рожинської стосовно теорії методів І. Лернера і М. Скаткіна, "класифікація методів навчання на психологічній основі, концентруючи основну увагу на рівнях пізнавальної діяльності учнів, не заперечує системи традиційних методів, а включає їх як форму діяльності вчителя і учнів на уроці [292, с. 34]". Однак потрібно зауважити, що з позицій сучасного навчання української мови ця класифікація не є достатньою, бо не передбачає методів формування мовленнєво-комунікативних умінь учнів.

Як зазначив М. Махмутов, у педагогіці існує більше ста назв методів навчання. З позицій теорії проблемно-розвивального навчання залежно від *мети й виду (характеру) взаємодії вчителя та учнів* дидакт розрізняє такі загальні методи навчання, система яких є відкритою: 1) *монологічний*, 2) *показовий*, 3) *діалогічний*, 4) *евристичний*, 5) *дослідницький*, 6) *алгоритмічний*, 7) *програмований*. Відповідно до *принципу бінарності*, у системі методів навчання, крім загальних, цей автор виділяє й підсистему конкретних методів викладання та учіння: *інформаційно-повідомлювальний - виконавчий, пояснювальний - репродуктивний, стимулюючий - частково-пошуковий, спонукальний - пошуковий, інструктивний - практичний* (кожна пара відбиває зміст певного загального методу) [285, с. 40-41]. Формулювання методів у бінарній класифікації М. Махмутова відображає взаємодію вчителя й учнів. З огляду на сказане потрібно зауважити, що розв'язання проблеми системи методів навчання має ґрунтуватися на врахуванні не одного, а багатьох

критеріїв класифікації. Наведемо інші, найбільш обґрунтовані в дидактиці, класифікації методів. Зіставлення класифікаційних систем свідчить, що дидакти по-різному розв'язують проблему систематизації методів навчання, оскільки застосовують до групування методів різні критерії. Усі дидактичні класифікації методів навчання мають загальний характер, тому з позицій мовної освіти потребують методичної інтерпретації.

Варта уваги систематизація загальних методів навчання *за принципом активності учня*, потрактована в досвіді Г. Ващенка, а саме: пасивні, напівактивні й активні методи. До *пасивних* педагог відносить метод заучування зі слів учителя чи з книги (метод книжних завдань), метод лекції, розповідь учителя, художнє і творче оповідання, пасивно-ілюстративний метод; до *напівактивних* - метод розмов, сократівський метод, лаївський метод (активно-ілюстративний, коли діти не лише засвоюють знання, а й виявляють їх у вигляді малюнка, у грі, через слово, вчинки чи акти поведінки); до *активних* - дослідницькі методи (екскурсійно-дослідний, лабораторно-дослідний метод, рефератно-семінарський) і метод проектів [74, с. 116-119]. Особливістю цієї класифікації методів є те, що вона відбиває історичний шлях еволюції способів навчання з погляду діяльності учня. Потрібно підкреслити умовність термінів "активні методи навчання" і "пасивні методи навчання", оскільки в буквальному розумінні методи не можуть бути активними чи пасивними. Деякі автори (Онищук В., Тимчишин Л. та ін.) запропонували систематизацію методів *за дидактичними функціями: інформаційно-рецептивний метод, ілюстративно-наочний, комунікативно-творчий, пізнавально-рефлексивний, системно-структурний, операційно-конструктивний, контрольно-корекційний* [508, с. 23-24]. З огляду на те, що системоутворювальним чинником навчального процесу є навчальні цілі (методи підпорядковуються їх розв'язанню), виправданою є класифікація методів *за дидактичними цілями*, розроблена В. Онищуком, зокрема *комунікативний, пізнавальний, перетворювальний, систематизуючий, контрольний методи* [136, с. 175-200]. Підтримку в працях сучасних педагогів знайшла класифікація загальних

методів навчання, розроблена Ю. Бабанським на основі *особистісно-діяльнісного підходу*, у якій цілісно враховано основні елементи педагогічної діяльності: 1) *методи організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності*; 2) *методи стимулювання й мотивації учіння*; 3) *методи контролю та самоконтролю ефективності навчально-пізнавальної діяльності* [353, с. 386-388] (див. табл. 1.2).

Таблиця 1.2.

Загальнодидактичні методи навчання
(за Бабанським Ю.)

Методи організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності (I група)			Методи стимулювання й мотивації навчально-пізнавальної діяльності (II група)	Методи контролю і самоконтролю ефективності навчально-пізнавальної діяльності (III група)
<i>аспект передачі і сприйняття навчальної інформації</i>	<i>логічний аспект навчального пізнання; аспект мислення</i>	<i>аспект керування учінням</i>		
Словесні методи (бесіда, лекція, розповідь та ін.); наочні методи (ілюстрація, демонстрація та ін.); практичні методи (вправи, лабораторні досліди, трудові дії та ін.)	Індуктивні методи, дедуктивні методи; репродуктивні методи, проблемно-пошукові методи	Методи самостійної роботи учнів, методи роботи під керівництвом учителя	Методи стимулювання й мотивації інтересу до учіння, методи стимулювання й мотивації обов'язку та відповідальності в учінні	Методи усного контролю й самоконтролю, методи письмового контролю й самоконтролю, методи лабораторно-практичного контролю й самоконтролю

Для наведеної в таблиці 1.2 класифікації методів навчання характерно те, що в ній відбито такі аспекти навчально-пізнавальної діяльності, як сприйняття, осмислення й практична реалізація. Позитивно оцінюючи таку класифікацію і спираючись на неї, А. Щукін схематизував наявну загальнодидактичну систему методів, які достатньо добре зарекомендували себе в практичній роботі з різних навчальних дисциплін [205, с. 10-28] (див. додаток А, табл. А.3). Діяльнісний підхід простежується в класифікації методів, яку запропонував В. Оконь.

Польський дидакт виділяє чотири групи методів за домінуванням певного типу навчальної діяльності : методи засвоєння знань, що ґрунтуються на репродуктивній пізнавальній діяльності ; методи самостійного оволодіння знаннями (проблемні); експонуючі методи з домінуванням емоційно-художньої активності ; практичні методи [328, с. 271]. Різну за характером діяльність учнів передбачає класифікація методів, розроблена М. Бершадським і В. Гузеєвим. Російські педагоги пропонують на основі схем простої "інформаційної моделі освітнього процесу" (початкові умови, тобто наявні знання -> проміжні завдання і способи їх розв'язання -> заплановані результати) таку систему методів навчання: *пояснювально-ілюстративний* метод (учитель повідомляє учневі в готовому вигляді всі елементи цієї моделі), *програмований* (учневі відкриті всі елементи моделі, крім проміжних завдань), *евристичний* (учневі відкриті всі елементи моделі, але спосіб розв'язання проміжних завдань не повідомляється), *проблемний* (від учня скрито проміжні завдання і способи їх розв'язання), *модельний* (учень знає лише заплановані результати, інші елементи моделі він має самостійно відібрати, відшукати, щоб одержати результати й порівняти їх із запланованими) [36, с. 81-86; 123, с. 12-14]. Зауважимо, велика кількість підходів до класифікацій методів навчання свідчить про складність і важливість цієї проблеми.

Сучасні дидакти намагаються розробити класифікацію методів особистісно орієнтованого навчання. В. Краєвський і А. Хуторський з огляду на *три види навчальної діяльності* методи продуктивного особистісно орієнтованого навчання поділяють на такі групи: *когнітивні* методи навчання (наукові методи, методи навчальних предметів, метапредметні), *креативні* методи (інтуїтивні, алгоритмічні, евристичні), *орґдіяльнісні* (методи учнів, методи вчителя, методи управління освітою) [236, с. 264-266]. Попри теоретико-практичну значущість цієї класифікації, важко погодитися з тим, що алгоритмічні методи є креативними, також виникає сумнів щодо доцільності поділяти орґдіяльнісні методи на методи учнів і методи вчителя, оскільки метод навчання передбачає взаємозв'язану діяльність учителя й учнів. З огляду на питання, закладене в назві цього пункту,

викликає інтерес систематизація методів за відомими методичними системами в інтерпретації О. Новикова. Наведемо її у вигляді таблиці (див. табл. 1.3).

Таблиця 1.3.

**Систематизація методів за методичними системами
в інтерпретації академіка О. Новикова**

Методичні системи	Методи учіння-навчання
Репродуктивне навчання (традиційний тип організаційної культури)	Метод прикладу, метод привчання
Сократичне навчання (продуктивний тип організаційної культури)	Маєвтика
Догматичне навчання (ремісничий тип організаційної культури), <i>близькі до цього типу сучасні методичні системи</i> <i>релаксопедії, сугестопедії</i>	Методи, орієнтовані на механічне запам'ятовування фактів, текстів, дослівне їх відтворення <i>гіпнопедії</i> ,
Інформаційно-ілюстративне навчання (репродуктивне, традиційне навчання, науковий тип організаційної культури), <i>різновид цієї системи</i> <i>- медіанавчання</i>	Розповідь, пояснення, читання текстів, демонстрація, ілюстрація, вправи
Розвивальне навчання (науковий тип організаційної культури)	Дедукція, змістовий аналіз, планування, рефлексія
Програмоване навчання (науковий тип організаційної культури)	Метод навчального програмування
Проблемне навчання (проектно-технологічний тип організаційної культури)	Проблемний виклад (розповідь, лекція), частково-пошуковий метод (евристична бесіда), дослідницький метод, розбір практичних ситуацій та ін.
Задачна (пошуково-дослідницька) система навчання (проектно-технологічний тип організаційної культури)	Логічні методи (аналіз, порівняння, узагальнення та ін.), евристичні методи ("розумовий штурм", синектика, інверсія, евристичні запитання та ін.)
Продуктивна система навчання, <i>варіанти назв: критеріально-орієнтована</i> <i>система, система повного засвоєння</i> (проектно- технологічний тип організаційної культури)	Різні методи, орієнтовані на досягнення заданого результату-критерію
Система проєктивного навчання, <i>для ВНЗ, освіти дорослих</i> (проектно-технологічний тип організаційної культури)	Робота з інформаційними джерелами, створення власних життєво важливих проєктів
Система контекстного навчання (проектно-технологічний тип організаційної культури)	Моделювання контексту майбутньої професійної діяльності (навчально- професійні, професійні моделі)
Імітаційна (моделююча) система навчання (проектно-технологічний тип організаційної культури)	Аналіз конкретної ситуації, моделювання проблем та групове їх розв'язання
Інформаційна методична система (може реалізовуватися в будь-якій методичній системі - від репродуктивного, догматичного до проєктивного типу)	Широкий клас методів: інтерактивні навчальні системи на основі мультимедіа, гіпертекстові системи, інформаційні телекомунікаційні мережі

Методи в методичній системі, яка розглядається як вид (тип) навчання, тип організаційної культури, є способами реалізації цілей і змісту, втіленням психологічних механізмів навчання й учіння [323, с. 42-46]. Історія свідчить, що окрема методична система виникає всередині попередньої, вони не зникають на шляху динамічного розвитку, а існують паралельно, трансформуються й збагачуються завдяки новим ідеям, зберігаючи у своїй основі традиційні методи. Наведена систематизація методів (див. табл. 1.3) має практичне значення, є прозорою і корисною передусім для педагога-практика. Для нас вона цінна тим, що відбиває загальні тенденції розвитку сучасних навчально-методичних систем, які мають місце також і у вітчизняній освіті. Акцентуємо увагу на висновках автора поданої систематизації: кожен метод і методична система мають свої переваги й недоліки; навчання завжди будується на певній *композиції* методів з урахуванням конкретних цілей, умов навчання; загальна тенденція у використанні всієї сукупності методів навчання полягатиме в тому, що застосування методів і методичних систем, відповідних більш раннім типам організаційної культури (репродуктивне, догматичне навчання і т. д.), у перспективі буде змщуватися на все більш ранній вік учнів, звільняючи місце методам і методичним системам, які відповідають пізнішим типам організаційної культури [323, с. 47].

Потрібно зазначити, що всі відомі класифікації методів навчання дають поштовх для подальших пошуків у галузі дидактики. Цей пошук зумовлюється й тим, що на сучасному етапі розвитку школи традиційні методи не забезпечують належної навчально-пізнавальної діяльності. Як стверджує С. Пальчевський, усталені методи недостатні не лише для того, щоб вивільнити на заняттях час для засвоєння нетрадиційних компонентів змісту освіти (досвіду творчої діяльності, емоційно-ціннісного ставлення до світу, духовності), а навіть для того, аби належним чином засвоїти традиційні -знання, уміння, навички [345, с. 4]. Заслуговує на увагу обґрунтування С. Пальчевським сугестопедичного підходу до методів навчання як складника

психотерапевтичного напрямку в освітній сфері. У посібнику із сугестопедії С. Пальчевський зосереджує увагу на тому, що застосування цього підходу у вітчизняному освітньому просторі виходить за межі вивчення лише іноземної мови й усе частіше виявляється під час вивчення різноманітних шкільних дисциплін, серед них і української мови [346, с. 48]. Учений, спираючись на відповідну теорію Г. Лозанова, розвиває думку, що в умовах інформаційного суспільства використовувати традиційні методи пізнання інформації стає все важче, виникає гостра потреба в нових педагогічних системах, методиках, технологіях, зокрема *методах сугестопедії*: драматизації, "Міні-ермітаж"; емоційно-смісловому методі І. Шехтера, методі активізації резервних можливостей особистості та колективу Г. Китайгородської. Потрібно зазначити, що часто сугестопедичні методи мають свої технології, а тому, по суті, є методиками - нерідко авторськими. Під час їх застосування синергізм у сприйнятті навчальної інформації на усвідомленому й неусвідомленому рівнях та створення установки на активізацію резервів особистості дають змогу збільшувати обсяги засвоєваної інформації інтенсивним шляхом. С. Пальчевський модифікує сугестопедичну систему Г. Лозанова з урахуванням вітчизняного педагогічного досвіду й називає її ХЕТвод (Художність, Емоційність, Творчість, Духовність). Система ХЕТвод здатна розвивати образотворення на ґрунті біохімічної реакції, створюваної в умовах естетичного спілкування, емоційного співпереживання, сприяє довготривалому запам'ятовуванню навчального матеріалу [346, с. 6, с. 47, с. 99, с. 207, с. 215, с. 217, с. 236, с. 244].

Ефективність досягнення цілей освітнього процесу залежить від свідомого проектування змісту навчання на основі раціонального поєднання традиційних та інноваційних методів. У педагогічних дослідженнях (Альтшуллер Г., Болюбаш Я., Олійник В. та ін.) до інноваційних методів, що прискорюють темпи досягнення мети освіти та покращують її результати, відносять такі: *метод конкретної ситуації, метод інциденту, метод тренування чуйності, метод "розумового штурму", метод синектики, метод*

ділової гри, метод занурення, метод евристичних питань, метод багатомірної матриці, метод інверсії [7, с. 18-27; 435, с. 76].

Заслуговують на увагу погляди О. Пометун, яка робить вдалу спробу розмежувати *активні* та *інтерактивні* методи навчання. Дослідниця актуалізує проблему методів навчання крізь призму компетентнісного підходу: "У свідомість українських вчителів поступово через публікації останнього часу і через систему додаткової освіти поступово закладається думка, що саме активні й інтерактивні методи навчання створюють необхідні умови як для становлення і розвитку компетентностей учнів, так і для розвитку й виховання особистості активних громадян з відповідною системою цінностей [384, с. 10]". У цій концепції значущими для методики навчання є такі положення: "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 [384, с. 15]".

Дидактичні методи мають відображати методи науки, тому потребують диференційованої уваги й зіставлення відповідні типи систем методів: **методів науки** і **методів навчання**. За С. Барановим, метод навчання певною мірою адекватний методу наукового пізнання [19, с. 133]. С. Гончаренко зазначає: "Науковий метод у школі повинен бути не лише метою, а й засобом самого пізнання [108, с. 12]". Важливо врахувати думку вчених (Гудінг Д., Леннокс Дж.) про невмотивованість обмеження якогось одного з наукових методів, висновки потрібно будувати на поєднанні методів [122, с. 45]. Незважаючи на специфіку наукової і навчальної роботи, відповідні групи методів багато в чому подібні між собою. Цю думку можна простежити в працях зарубіжних і вітчизняних педагогів, зокрема Г. Ващенко в книзі "Загальні методи навчання" [74, с. 111]. Г. Ващенко систематизував методи наукової роботи так:

а) методи *апостеріорні* (коли вчений робить висновки, не спираючись на дані досвіду) та *апостеріорні* (коли дослідник спирається на спостереження певних речей чи явищ);

б) методи *емпіричні* (коли матеріал досліджується в природному вигляді й природних умовах) та *експериментальні* (дослідник вивчає явища в штучних умовах або в природних явищах робить певні зміни);

в) методи *аналітичні* (поділ матеріалу на частини) та *синтетичні* (об'єднання простих явищ у складні сполуки);

г) методи *індуктивні* (підбиття підсумків у напрямі від часткового до загального), *дедуктивні* (підбиття підсумків у напрямі від загального до часткового) та методи *аналогії* (підбиття підсумків у напрямі від часткового до часткового за подібністю ознак).

Спираючись на вказані методи наукової роботи, Г. Ващенко зазначив: "Таку саму класифікацію можна застосувати до методів навчання, оскільки останні характеризують способи мислення в процесі навчальної роботи. Робота учня зводиться до того, що він дістає від учителя або сам здобуває певний матеріал, розробляє його і доходить певних висновків. <...> Класифікація методів навчання, що є аналогічна класифікації методів науки, характеризуючи один з важливих боків навчального процесу, має не тільки теоретичне, а й практичне значення [74, с. 113-114]". Г. Ващенко був переконаний, що одне із завдань шкільного навчання - сформувані в дитини вміння володіти методами наукової роботи.

У зв'язку зі сказаним заслуговує на увагу твердження, подане в збірнику науково-методичних статей за редакцією М. Кудряшова, що в основі спеціальних умінь опанування певної навчальної дисципліни лежить засвоєння методів відповідної науки в доступному для учнів обсязі та формі. Методи науки входять у навчальний зміст і водночас зумовлюють внутрішню, спеціальну сторону методів навчання, властивих відповідній дисципліні [295, с. 5]. Методи наукового дослідження і методи навчання мають багато спільного, але характеризуються й специфічними відмінностями. Ці категорії, як зазначив О. Текучов, є історичними (оскільки виникають, розроблюються в певних історичних умовах) і такими, що розвиваються. Відношення між методами науки і методами навчання характеризуються взаємозумовленістю,

складністю. Методи науки дають змогу відкривати нове, установлювати нові закономірності; методи навчання створюють умови для того, щоб нові знання, здобуті наукою, стали загальним надбанням [480, с. 15]. *Методи науки* - це способи, за допомогою яких пізнаються явища об'єктивної дійсності, що становлять предмет конкретної науки. Вони передбачають загальнонаукові та специфічні методи наукового пошуку. Аналіз освітньої теорії і шкільної практики свідчить, що методи науки в дидактичному процесі можуть відігравати навчально-виховну, розвивальну, мотиваційну роль. *Методи навчання* - це способи взаємодії вчителя й учнів з метою досягнення навчальних цілей. Методи науки і методи навчання ґрунтуються на тих самих базових мисленневих процедурах. У контексті розглянутих питань актуальним є *принцип науковості змісту і методів навчання*, з огляду на який, за О. Корсаковою, зміст навчання має відповідати сучасному стану науки, визначати оволодіння методами наукового пізнання, що передбачає застосування в організації діяльності учнів методів проблемного навчання, дослідницьких [228, с. 713-714].

Отже, на сьогодні маємо значний матеріал дидактичних досліджень, який допомагає розширити уявлення про систему актуальних методів навчання. Спрямування цих методів у лінгводидактичну площину дасть змогу "збагатити" систему традиційних методів навчання української мови.

1.4.4. Особливості функціонування методів навчання

Психологічні особливості реалізації методів навчання в основній школі зумовлюються *індивідуально-віковими характеристиками* учнів (10 - 15 років). Психологи (Маркова А. та ін.) зазначають, що в учня середнього шкільного віку немає чіткого розуміння смислу учіння, усвідомлення його суспільної значущості, домінують мотиви особистісного самоствердження, що часом викликає егоцентричну позицію; пізнавальні мотиви виявляються на початкових рівнях (одержання позитивної оцінки), немає потреби в пошуку нових способів розв'язання завдань і виконання навчальної роботи; не сформоване вміння ставити цілі, спостерігається пасивність за умови зіткнення

з труднощами; домінують емоції тривожності, постійного незадоволення собою [503, с. 22]. За І. Зимньою, у виборі засобів, способів навчальної діяльності пі дліток утверджує себе. Основна потреба цього віку - знайти себе в собі і в інших [180, с. 230-232]. Тому природними для учнів основної школи є *екзистенційно-діалогічні методи* навчання. У цей період відбувається активний психофізіологічний розвиток, шліфується культура думки, збагачується пам'ять, усвідомлюється самоідентичність, власна неповторність, формується світогляд, система ціннісних орієнтацій, особистісної значущості набуває спілкування. Діалогова взаємодія учнів стає суттєвим чинником їхнього інтелектуально-духовного визрівання.

Молодші підлітки через швидкі фізіологічні зміни в організмі відчувають підвищену втомлюваність, поступово втрачають інтерес до одноманітного навчання, яке організовується суто традиційними методами. Дітей у ранньому підлітковому віці більше цікавить сама діяльність, а не кінцевий результат - затребуваними є такі методи: *дидактична гра, рольова гра, "читання в парах - узагальнення в парах", "ажурна пилка", "акваріум"* та ін. Учні стійко зберігають первинне враження від навчання, легко піддаються навіюванню авторитетного вчителя. Природний шлях навчання молодших підлітків ґрунтується на образному мисленні (яке з року в рік поступається поняттєво-логічному). Тому цілком виправдане використання *методу лінгвістичної казки* як різновиду усного викладу матеріалу вчителем, *складання учнями метафоричних текстів* та ін. Цьому віку притаманна здатність до фантазування й мовленнєвої творчості. Як зазначає Л. Охитіна, для підліткового періоду властивий потяг до всього нового, неочікуваного, незвичайного, що стимулює уявлення. П'ятикласникам і шестикласникам здебільшого подобаються колективні форми виконання завдань, засновані на спільній діяльності, на змаганнях чи ігровій ситуації. Надмірна активність і рухливість таких учнів зумовлює те, що їх захоплює різноманіття видів діяльності та швидкий темп роботи. Діти цього віку важко переносять паузи на уроці, люблять перевтілюватися, інсценувати, сперечатися [338, с. 74-75]. Відповідно закономірним буде поєднання традиційних методів навчання з

інноваційними, серед них - і інтерактивними. Застосування методів навчання певною мірою залежить від темпераментних особливостей *молодших підлітків*: за потрактуванням психологів, *меланхоліки* часто вперті, образливі, люблять самоізоляцію; *холерики* агресивно вперті, комунікабельні; *сангвініки* легко піддаються навіюванню; *флегматики* в поведінці керуються здебільшого розумом, а не бажаннями тощо [237, с. 256-258].

Старший підлітковий вік - це період крайнощів у поглядах, потребах, поведінці. Крім максималізму, для таких дітей часто характерними є критичність, потяг до самостійності, егоїзм, пошук програми власної життєдіяльності, невпевненість у собі, дещо підвищена тривожність, бажання виявити свій потенціал, орієнтація на самооцінку, самоконтроль, низький рівень гнучкості й варіативності мовленнєво-мисленнєвої діяльності. Важливу освітню роль для покращання психологічних особливостей таких дітей відіграють *екзистенційно-діалогічні методи*, творчо-розвивальні технології, спрямовані на переживання ситуації успіху, стимулювання інтересу до предметного змісту та освітнього процесу. За висновками психологів, у цей віковий період посилюється довільна сторона уваги, пам'яті, що на тлі бурхливої активності школярів набувають ознак нестійкості; старший підліток стає спроможним до складнішого аналітико-синтетичного сприйняття предметів, явищ. Як слушно зазначив В. Давидов, у підлітковому віці узагальнення відбувається на основі мисленого й системного аналізу відношень і зв'язків об'єктів - це теоретичне узагальнення, що відповідає рівню наукового мислення [126, с. 28]. Відповідно до твердження фахівців (Давидов В., Зимня І. та ін.), центральним психічним, особистісним новоутворенням старшого підлітка є чуття дорослості, яке стимулює активну розумову діяльність [127, с. 70; 180, с. 230]. Учні середнього шкільного віку починають свідомо користуватися такими мисленневими операціями, як порівняння, аналіз, абстрагування, індукція та ін. [181, с. 136]. Разом із тим виникає суперечність між потребою жити "по-дорослому" і дійсними можливостями дітей цього віку. За Р. Грановською, якщо суттєвою рисою тринадцятилітнього підлітка є

спрямування всередину себе, то в чотирнадцять років центр уваги знову переноситься на навколишній світ - інтроверсія змінюється екстраверсією. Головна особливість п'ятнадцятилітніх - максималізм самостійності [120, с. 448-451]. Отже, зростає потреба в *методах організації самостійної роботи* учнів. У 8-9 класах психологічно виправданим стає використання *методів "розумового штурму", рольової гри, проблемно-ситуативних завдань, комунікативних тренінгів, методу проєктів, дослідження* та ін. Незважаючи на прагнення виконувати складні види роботи, учень не завжди може це зробити, бо не володіє достатніми знаннями, уміннями, навичками. Л. Охитіна цілком слушно зазначає, що така ситуація створює сприятливі умови для формування в дітей інтересу до методів одержання нових знань, до способів самостійної розумової праці [338, с. 77]. Психологія старшого підлітка характеризується усвідомленням себе як особистості, становленням в учнів ціннісних орієнтацій і читацьких інтересів, які потрібно вивчати, враховувати й розвивати в організації освітнього процесу. Застосування методів навчання певною мірою залежить від темпераментних особливостей *старших підлітків*: за висновками психологів, *меланхоліки* схильні до самоаналізу, відрізняються стійкістю стереотипів, групуються переважно з флегматиками й сангвініками; *флегматики* у міру самокритичні, групуються переважно із сангвініками й меланхоліками; *сангвініки* дуже контактні, групуються переважно з флегматиками й меланхоліками; *холерики* не виносять бездіяльності, групуються з флегматиками, сангвініками, допитливі тощо [237, с. 262-264].

Підлітковий вік пов'язаний із систематичним вивченням шкільного курсу української мови. Навчальна діяльність учнів цього періоду переплітається з соціальним життям, тому розширюється сфера міжособистісного спілкування з однолітками, учителями та ін. В учнів середнього шкільного віку формуються індивідуальні особливості пізнавального стилю, мовлення, риси національно-мовної особистості, пробуджується потреба самовиражатися в мовленні, що, у свою чергу, виявляється в телефонних розмовах на основі спільних інтересів, спілкуванні через Інтернет, у веденні переписки, щоденників, анкет (переважно

дівчатами) та ін. За висновками психологів, у підлітків виникає особливий тип спілкування, виробляються особливі форми сленгового мовлення [82, с. 189]. Продовжується збагачення словникового запасу школярів, психіка дітей одинадцяти-п'ятнадцяти років потребує дидактичних текстів із захоплюючим сюжетом (опис пригод, подорожей). Під час рецептивної роботи з текстом учні 5-6 класів констатують факти, докладно переказують сюжет, однак роль засобів мовного вираження змісту залишається поза увагою молодших підлітків. Продуктивне мовлення має ще часто конкретний зміст і розповідний характер, та вже в цей віковий період діти намагаються узагальнювати побачене й почуте. Учні 7-9 класів не завжди адекватно й цілісно розуміють текст, їм важко визначити, проаналізувати роль мовних засобів у ньому, дати оцінку мовленню. У цей період ускладнюється структура висловлювань, росте їх обсяг, підвищується загальна культура мовлення. Щоправда, пояснення часто зводяться до описів. Найбільшу трудність викликають у підлітків висловлювання у формі міркування, твори-роздуми, учні хоч намагаються з'ясувати причину фактів, явищ, дій, але без аналізу їх суті. Зловживання *методом граматичного розбору* на цьому етапі основної школи виробляє деяку схематичність мислення, за такої організації навчання втрачається живий інтерес до української мови та відповідної навчальної дисципліни.

Ефективність функціонування методів навчання певною мірою залежить від урахування *гендерних особливостей* школярів. Серед таких особливостей підлітків правописні і граматичні труднощі простежуються більше в хлопців порівняно з дівчатами. Дівчата відрізняються більшою старанністю й відповідальністю в навчанні, схильні до співпереживання, до монологів; у їхньому мовленні використовується більше ніж у хлопців емоційно-експресивних засобів, одухотворених слів, детальних описів. Хлопці на уроці, як правило, небагатослівні, схильні до логічних узагальнень, надають перевагу діалогам, дискусіям, часом свій внутрішній світ маскують під дещо грубою манерою висловлювання, частіше вживають дієслова руху, простору. У педагогічному дискурсі словесні схвалення стимулюють дівчат до активної

діяльності, а хлопців розслабляють. Наявність персональних та гендерних особливостей школярів потребує використання в навчальному процесі індивідуальних і диференційованих завдань з урахуванням різних методів їх виконання.

Для висвітлення порушеного в цьому пункті питання важливою є ідея, розвинена А. Алексюком, про внутрішню психологічну структуру методу навчання, що становить складний психолого-педагогічний синтез різних процесів (відчуття, сприймання, пам'яті, мислення, емоцій, уваги, волі суб'єкта) з метою і змістом навчання. Ядро цього синтезу - неоднакові рівні та характер (види) пізнавальної діяльності учнів. Дидакт справедливо стверджує, що найстрункіший логічний виклад навчального матеріалу може бути неефективним, якщо нехтується психологічна сторона методу [6, с. 65]. Функціонування методів навчання має ґрунтуватися на комплексному розвитку психічних процесів школярів. Якість навчально-пізнавальної діяльності учнів залежить від інтенсивної активності психіки. Важливу роль грають індивідуальні особливості взаємопов'язаних *психічних процесів* - з домінуванням пізнавальних, емоційних, вольових складників, *мовлення, уваги, а також мовних і мовленнєвих здібностей*.

Відомо, що *навчальне пізнання* проходить шлях від процесу відчуття, пов'язаного зі сприйняттям тематичного матеріалу, до абстрактного мислення і від нього до практичної роботи з відповідним матеріалом, яка збагачує пізнання й водночас є критерієм продуктивності попередніх етапів. **Відчуття** - це вияв чуттєвих вражень від навколишнього. На основі видів відчуття мовець може створювати різні словесні образи. На відчуття учнів особливий вплив мають методи, дії яких пов'язані з сюжетними *художніми текстами, кольоровою наочністю, комп'ютерними мультимедійними презентаціями*, що, поза іншим, підвищує мотивацію навчання, гостроту слуху, зору й пізнавальну спроможність дітей. У результаті взаємодії відчуттів, уявлень, досвіду учнів виникає **сприйняття** як один із пізнавальних процесів і важливий етап навчальної діяльності, у свою чергу, навчання збагачує суб'єктивний досвід, а

отже, впливає на якість сприйняття, його глибину, повноту. Ефективність методів, які забезпечують сприйняття навчальної інформації, певною мірою зумовлюється використанням *аудіо- і відеотехніки*. Сприймання інформації з екрана комп'ютера, мультимедійної дошки чи телевізора формує синтетичний стиль мислення, пізнавальний інтерес. Необхідним чинником сприйняття, як і інших пізнавальних процесів (відчуття, пам'яті, мислення, уявлення), є вибіркоче зосередження на об'єкті, тобто *увага*, яка, за сучасними дослідженнями, є фізіологічною умовою здійснення психічної відображувальної діяльності мозку [529, с. 27]. На концентрацію уваги підлітків, збільшення її тривалості впливає створення на уроці *ситуації успіху*; *неповний виклад матеріалу вчителем*; уникнення одноманітності в системі методів, використання *дидактичних ігор, редагування текстів, рецензування учнівських повідомлень* та ін. Зберегти увагу учнів допомагають *загальнологічні методи*.

Один із важливих чинників навчально-пізнавальної діяльності - *емоції*, тобто оцінне ставлення до навколишнього світу на рівні переживань. Знання, не підкріплені емоціями, стають пасивними. За висновками психологів (Проколієнко Л., Боришевський М. та ін.), недооцінювання емоційно-вольових якостей особистості учнів збіднює їхню внутрішню діяльність, мотиваційну сферу, у результаті знижується розумова активність [355, с. 173]. Додамо й мовленнєва, бо людина хоче висловитися, коли щось переживає, її щось хвилює - якщо немає думок і переживань, то немає мовлення. Без емоцій освіта, по суті, стає бездуховною, а функціонування методів навчання не є ефективним, особливо це стосується виховної функції методів. На розвиток емоційної сфери учнів значно впливають *методи створення ситуації успіху*, *дидактична гра*, *пізнавально-інтерпретаційна робота з художнім текстом* і т. ін. Однак на одних емоціях, без активізації вольового потенціалу школярів матеріал засвоюється поверхово. **Воля** - це потреба напружитися в подоланні перешкод для виконання цілеспрямованих дій. З огляду на специфіку волі важливу роль у її розвитку й тренуванні відіграють *методи "рольова гра"*,

"парадоксальна інтенція", використання диференційованих завдань за рівнями складності для створення ситуації вибору, *метод рефлексії*, що, у свою чергу, ґрунтується на вибірковій, вольовій діяльності.

Опанувати матеріал - означає відкласти його в довгостроковій *пам'яті*. На розвиток пам'яті впливають *логічні методи* (аналогія, порівняння, класифікація), *асоціативний метод*, *складання плану*, *тез до навчального тексту*, *метод словесних ключів*, *метод кодограм* до правописних правил та ін. Серед мнемонічних технік Р. Грановська називає *локальну привязку*, або *метод місць*, що передбачає мислене (уявне) закріплення навчальних об'єктів за певними предметами, місцями; *метод словесних посередників* - крім словесних ключів, посередником може бути ритмічний ряд; *складання акронімів*; *переказ тексту*, *складання блок-схеми* та ін. [120, с. 146-150]. Фахівці (Фрідман Л., Кулагіна І.) зазначають, що висока продуктивність запам'ятовування спостерігається тоді, коли воно використовується в діяльності, пов'язаній з інтелектуальною активністю - наприклад, у *проблемному навчанні*, в процесі *самостійного розкриття* школярами особливостей навчального матеріалу; наймеш успішно учні запам'ятовують матеріал, поданий у готовому вигляді [507, с. 68].

Зрозуміти навчальний об'єкт (поняття) означає уявити його за допомогою образного асоціативного мислення з опорою на особистісний досвід. *Уява* - здатність утримувати відсутній об'єкт у свідомості й мислено маніпулювати ним - може бути репродуктивною і творчою. На розвиток уяви особливо впливають *метод образного бачення підтексту*, *метод образного бачення відсутнього об'єкта на репродукції картини для опису*, *методи*, що передбачають *складання казок*, *віршів*, *опорних конспектів*, *зображення мовних об'єктів у вигляді піктограм* та ін.

Основу навчальної діяльності становить процес *мислення*. З позиції психології інтелекту, "мислення - це інтелект у дії [512, с. 67]". За М. Холодною, ні слова, ні наочні образи нічого не означають для розвитку інтелекту, потрібні предметні дії самої дитини [511, с. 42]. У навчанні методи

необхідно спрямовувати на різні аспекти мислення: когнітивний, креативний; логічний, інтуїтивний, художньо-естетичний; продуктивний і репродуктивний. Як зазначив С. Рубінштейн, зазвичай людина починає мислити, коли в неї виникає потреба щось зрозуміти - з проблеми чи запитання, із здивування, протиріччя. Це перша фаза мисленнєвого процесу, від усвідомлення проблеми думка переходить до розв'язання шляхом висунення гіпотези та її перевірки, завершальна фаза - остаточне судження, у якому фіксується досягнуте розв'язання проблеми. Формою існування думки є слово, а мовлення має основне значення для поняттєвого мислення [409, с. 317-323]. Мова як знакова форма думки, процеси мислення й мовлення перебувають у тісному взаємозв'язку. Саме мова забезпечує можливість функціонування методів розумової діяльності (абстрагування, узагальнення та ін.).

Н. Маслова цілком слушно констатує, що криза цивілізації ХХ ст. - це криза мислення, точніше домінування дискурсивно-логічного (лівопівкульного) його типу. Криза полягає в неекологічній експлуатації однієї частини цілісного людського органу - головного мозку. Дисфункція правої півкулі мозку не відповідає принципу природної гармонії [283, с. 249]. Новий тип мислення (глобальний, голографічний) потребує формування нового ноосферного світогляду, який характеризується цілісним (двопівкульним) підходом на нейрофізіологічному рівні. Важливо врахувати, що функціонування півкуль головного мозку пов'язане з полярними, і разом з тим взаємодоповнювальними, стратегіями сприйняття й опрацювання інформації та двома основними способами мислення. Розвиваючи теорію про різні *типи мислення* - образне та логіко-вербальне, фахівці (Бондаренко С, Горбунова Л. та ін.) відстоюють думку не про абсолютний поділ, а лише про домінування того чи іншого способу мислення в індивіда [408, с. 161-165; 113, с. 68-70]. Отже, ефективність застосування методів навчання ґрунтується на ідеї двопівкульного підходу до формування особистості дитини. Ця ідея, за І. Бехом, пов'язана з концепцією функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини: "...права півкуля, яка є в плані онто- і філогенезу більш древньою, ніж ліва,

розглядається як така, що співвідноситься з підсвідомо-мимовільною, емоційно-чуттєвою, пасивно-автоматичною, жіночою сферою психічної активності та дозволяє відбивати й освоювати світ у формі релігійно-міфологічної, сакральної-містичної, "розуміючої" співпричетності світу. Ліва півкуля співвідноситься зі свідомо-довільною, абстрактно-логічною, вербально-знаковою, особистісно-рольовою, вибірково-вольовою сферою психічної активності людини та дозволяє людині відокремлювати себе із середовища свого існування... [27, с. 79]". В освітньому процесі функціонування мозкових ресурсів підпорядковується навчальним цілям і залежить від зовнішнього стимулювання за допомогою різних методів.

Сьогодні увагу дослідників привертає проблема розвитку критичного мислення, яке необхідно спрямовувати не тільки на знання, а й на способи їх засвоєння й добування (Шеремет М.) [535, с. 28-30]. Систему методів, об'єднаних спільною метою - розвиток критичного мислення, розглядають А. Кроуфорд, В. Саул, С. Метьюз, Д. Макінстер, наприклад: *методи "спрямоване читання", "перемішайтеся - зачортуйтеся - об'єднайтеся у пари", "читання з маркуванням тексту", "ажурна пилка", "ходимо навколо - говоримо навколо", "один залишається - три йдуть", "обмін проблемами", "читаємо та запитуємо", "взаємне навчання", "спрямоване слухання та обмірковування", "припущення на основі запропонованих слів", "я досліджую" та ін.* [482]. Як зазначає Г. Короткін, процеси, що лежать в основі мисленнєвої діяльності учнів (аналіз і синтез, абстрагування й конкретизація, порівняння, аналогія, узагальнення), досить часто використовуються в навчальному процесі як раціональні загальнодидактичні прийоми засвоєння знань [227, с. 10-11]. О. Новиков названі процеси розглядає як теоретичні, мисленнєві методи-операції учіння. Специфіка їх як методів навчальної діяльності в тому, що вони формуються й розвиваються в процесі самої цієї діяльності [323, с. 40].

Мислення розвивається за допомогою *асоціацій*. Цілком слушно О. Залевська зазначила, що механізм асоціювання забезпечує людині можливість пов'язування багатьох (здавалося б, непов'язуваних) об'єктів на

різних рівнях функціонування єдиної сенсорно-когнітивно-емоційної системи (пам'яті) [175, с. 33]. Психологічна теорія асоціативного мислення збагатила систему дидактичного інструментарію *методом вільних асоціацій*. Досвід показує, що вільні асоціації відіграють суттєву роль у проблемному навчанні, креативному, інтегрованому, оскільки асоціативні думки виникають тоді, коли вчитель пропонує не готовий план дій, а незаповнену чи заповнену частково матрицю й учень заповнює елементи, яких немає, шукає можливі варіанти відповіді на основі подібності зовнішніх чи внутрішніх ознак. Такий шлях особливо цінний для стимулювання творчості, вироблення гнучкості мислення, розвитку мовлення, умінь застосовувати знання в нових навчальних ситуаціях. Сучасні фахівці (Пінчук О., Черв'як П.) правомірно стверджують, що кожне слово в нейронних мережах людського мозку утворює багатовекторне асоціативно-змістове поле, пов'язуючи різні сфери духовної діяльності людини, а це, у свою чергу, забезпечує індивідуальну неповторність і надлогічність мислення та в цілому духовної творчості [366, с. 32-41]. Використання методів навчання, спрямованих на розвиток асоціативного мислення, сприяє формуванню національної самосвідомості, збагачує словниковий запас, здатність сприймати підтекст, розвиває чуття слова, пам'ять, духовну, емоційно-естетичну сферу учнів, досвід мовотворчої діяльності, яка, у свою чергу, пов'язана з інтуїтивним мисленням.

Інтуїція - форма пізнання, що проявляється в результаті напруження психіки, передбачення на основі домінувальної ролі підсвідомості. Як зазначають Л. Фрідман, І. Кулагіна, розвитку інтуїтивного мислення сприяє використання *аналогій*, різних *евристичних прийомів* розв'язання завдань, які не гарантують правильності їх виконання [507, с. 52].

Розвиток мислення в навчанні невіддільний від розвитку **мовлення**. Цілком слушно В. Наумов стверджує, що механізм породження звукового мовлення й письма по-різному контролюється психікою людини. Якщо в першому випадку маємо справу лише зі стратегічною установкою мети повідомлення, а конкретні способи реалізації не передбачувані, то породження

писемного тексту від початку до кінця опосередковано мовною свідомістю його автора, у розпорядженні якого є визначений писемними традиціями механізм кодування звукової мови. Іntenція того, хто говорить, і того, хто пише, має різні способи і засоби реалізації [317, с. 20-21, с. 155]. Якість реалізації методів, спрямованих на мовленнєвий розвиток учнів (*методи "сенкан", "дискусія", "твір-п'ятихвилинка", "спрямоване читання й обмірковування"* та ін.), залежить від їхніх мовно-мовленнєвих здібностей (нахилів). *Мовні й мовленнєві здібності* - це індивідуально-психологічні можливості, які забезпечують успіх у навчально-пізнавальній діяльності та мовному спілкуванні. У дослідженнях психологів зазначається, що мовні здібності мають неоднорідну психологічну й психофізіологічну природу, яка охоплює, з одного боку, сферу міжособистісних стосунків, активної взаємодії учасників у спільній діяльності (комунікативно-мовленнєві аспекти, особливо пов'язані з функціонуванням правої півкулі головного мозку), з іншого боку - сферу активного засвоєння інформації, знань, формування навичок, умінь (когнітивно-лінгвістичні аспекти, тісніше пов'язані з функціями лівої півкулі головного мозку) [414, с. 154]. На ефективність функціонування методів навчання впливають такі компоненти мовно-мовленнєвих здібностей: мовна пам'ять; чуття мови; здатність до оперування мовними образами; здатність стисло, коротко висловлюватися та ін.

Продуктивність методів у практиці навчання залежить від внутрішньої позитивної *мотивації* учнів як емоційного спрямування навчальної дії, що виникає на основі почуттів. Серед чинників, які впливають на розвиток повноцінної мотивації, називають відбір сучасного змісту і методів навчання. Ефективними є укрупнення навчального матеріалу, виокремлення в ньому ключових ідей, основних одиниць засвоєння, глобальних тем, постійний перехід від ключових ідей до їх конкретизації і навпаки, застосування методу моделювання, чергування репродуктивних і творчих, проблемних і тренувальних завдань, оцінювання вчителем не лише результату роботи, а й шляхів і способів її [503, с. 7, с. 94, с. 182-185]. Питання про забезпечення

мотиваційної функції методів у навчанні української мови детальніше будемо розглядати в частині 4.1.4.

Особливості функціонування методів навчання певною мірою визначаються зв'язком свідомості й підсвідомості. Урахування цього зв'язку є основою творчого розвитку учнів засобами предмета (за допомогою *креативних методів*), бо доведено, що процес творчості відбувається в глибинах підсвідомого. Засвоєння учнями тематичного матеріалу проходить шлях від свідомого до підсвідомого володіння ним. *СейдоМісmb* - це відомості, знання про світ, які допомагають людині досягати певної мети. Структура людської свідомості становить діалектичну єдність думки і мови. У психологічній літературі свідомість тлумачиться як вищий рівень психічного відображення й саморегуляції, властивий лише людині [394, с. 368-369]. Формування індивідуальної свідомості залежить від осмисленого сприймання навколишньої дійсності, контрольованого мисленням оволодіння мовою; але свідомість, яка не зв'язана з підсвідомістю, позбавлена креативного начала. *ПідсейдоМісmb* - феномен людської психіки, що не контролюється розумом. У ній генеруються нові ідеї, плани, гіпотези, творчі задуми. Деякі психологи визначають трирівневу структуру психічної діяльності: *рівень свідомості, підсвідомості і надсвідомості* - творчої інтуїції, яка проявляється у вигляді початкових етапів творчості, не контрольованих свідомістю й волею [507, с. 148]. У цьому контексті можна говорити про два психічні феномени -свідоме і несвідоме, останнє, у свою чергу, об'єднує *підсвідомість*, співвідносну з автоматизованими повсякденними діями, і *надсвідомість*, у якій здійснюються творчі процеси. О. Пінчук, П. Черв'як, досліджуючи роль мови у формуванні особистості, роблять висновок про можливість впливу на свідомість особи (групи, класу) цілеспрямованим відбором текстів культури. Ці вчені беруть до уваги здатність людей реагувати не лише на лексичне значення, а й на внутрішню форму слів і виразів. Багатовікова мовленнєва практика та надбання поезики, риторики, стилістики, герменевтики свідчать, що впливати певним чином на реципієнта може не тільки зміст мови, а й план вираження

мови, зокрема її звукова сторона, навіть позбавлений якогось змісту [366, с. 15-23]. З окресленою ідеєю пов'язаний *сугестивний метод* навчання. У педагогічній діяльності ефективність методу сугестії (навіювання, впливу на настрої, сприймання, волю, думки, почуття й переконання школярів) посилюється змістом дидактичного мовлення (навчального тексту).

Для більш повного висвітлення питання особливостей функціонування методів навчання варто взяти до уваги дидактичний *закон залежності методів діяльності учасників педагогічного процесу й форм його організації від мети, завдань, принципів та змісту*. Як зазначає М. Слепухов, цей закон проявляється в таких закономірностях: 1) якщо метою педагогічного процесу є виховання слухняних виконавців чужої волі, то для її досягнення необхідні *авторитарні методи у вигляді наказу, покарання* тощо; 2) якщо метою є формування діяльної, ініціативної творчої особистості, то для цього потрібні інші методи (*залучення до активної діяльності, інструктаж, спостереження, порівняння, аналогія, аналіз, синтез, експеримент* та ін.); 3) якщо метою уроку є повідомлення вчителем та засвоєння учнями нових знань, то для цього придатні *методи індукції, дедукції, аналізу, узагальнення, порівняння у вигляді розповіді, бесіди, лекції*; 4) якщо метою уроку є розвиток пізнавальних сил чи розумових здібностей учнів, то для її досягнення необхідний *проблемний метод (навчальна дискусія, проблемні ситуації* та ін.). Відповідно до названого закону, залежність методів від змісту матеріалу уроку зумовлюється такими закономірностями: 1) якщо зміст матеріалу новий для учнів і його треба відкрити, доцільним буде *проблемний метод*; 2) якщо зміст матеріалу містить готову інформацію, яку потрібно засвоїти, щоб потім відтворити, доцільно користуватися *методами індукції чи дедукції, репродукції, спостереження, асоціації, групування* та ін. [448, с. 7]. Наведені закономірності становлять теоретичні підвалини практичної реалізації системи методів навчання. Деякі автори цілком правомірно наводять піраміду засвоєння учнями навчальної інформації, з чого умовно простежується ефективність методів навчання: лекція - 5%, читання - 10%, аудіо-візуальні методи - 20%, демонстрування -

30%, групові дискусії - 50%, дидактичні ігри - 70%, навчання інших - 90% (Житник Б.) [162, с. 18].

Окреслені психологічні, психофізіологічні й дидактичні особливості функціонування методів навчання є основою природовідповідного застосування методів навчання, які впливають на різні канали сприйняття, декодування інформації, породження мовлення, вироблення навчально-практичних умінь учня.

Висновки до розділу 1

1. Проведений аналіз методологічних засад дослідження проблеми методів навчання української мови дав змогу зробити висновок про актуальність і важливість застосування системного (системно-синергетичного) підходу до її розв'язання. На часі використання системного підходу в сукупності з іншими науковими підходами, зокрема діяльнісним і комплексним.

2. Студіювання теоретичних засад дослідження дало змогу з'ясувати філософське визначення *методу* як систематизованого способу досягнення теоретичного чи практичного результату, розв'язання проблем або одержання нової інформації на основі певних регулятивних принципів, усвідомлення специфіки досліджуваної предметної галузі й законів функціонування її об'єктів. Філософська методологія є загальною теорією методів пізнання й практичної дії. Відповідно до принципу детермінізму, філософські методи виступають причиною, яка передує, породжує як наслідок-результат методи навчання.

3. Обґрунтовано, що рівень лінгводидактичних проблем стосовно організації навчання української мови потребує комплексного їх розв'язання за допомогою системи методів, яка ґрунтується на синтезі когнітивного, герменевтичного, функціонально-комунікативного, соціокультурного напрямів особистісно орієнтованої методики у зв'язку з системно-структурною методикою. Пропонований підхід до напрацювання системи методів формування мовної особистості особливий тим, що в ньому *вперше*

обґрунтовано сукупність методів відповідно до структурно-інтегративної моделі організації навчання української мови - виділено когнітивні, практичні, герменевтичні, креативні, комунікативні методи навчання мови. Встановлено, що опора на лінгвофілософські й мовознавчі теорії в процесі напрацювання системи методів дидактичного опанування мови дає змогу реалізувати *принцип методологічного плюралізму* як рівноправності різних методів у квазінауковому й навчальному пізнанні мови.

4. З'ясовано, що проблема методів навчання розглядається з погляду багатьох психологічних парадигм. Теорії методів навчання в психології мають інтегральний (цілісний) характер, що пояснюється взаємопроникненням передусім дидактичних і психологічних ідей, а також інших суміжних з ними дисциплін.

Аналіз поняттєвого апарату дослідження проблеми методів навчання дав змогу виявити неоднозначність тлумачення поняття "навчальний метод". Найбільш уживаною дефініцією є така: *метод навчання - це спосіб досягнення навчальної мети, що передбачає єдність навчальної діяльності вчителя й діяльності учіння школярів*. З'ясовано, що в дидактиці й методиці простежується дві тенденції: диференціація понять "метод" і "прийом" та їх ототожнення. Специфіка методу і прийому як способів навчання має функціональний характер. Загальні методи навчання конкретизуються в основних і допоміжних методах навчання. 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" дає змогу розглядати відповідні способи навчання як цілісну систему методів навчання. Обґрунтовано, що система методів навчання - основа навчальної технології, а методика навчання - це конкретне втілення системи методів навчання.

У результаті дослідження дидактичних засад проблеми методів навчання визначено різні підходи до їх класифікації; уточнено особливості активних та

інтерактивних методів навчання; з'ясовано співвідношення між методами науки і методами навчання й обґрунтовано положення про важливість оволодіння учнями методами наукового пізнання. З погляду сучасної філософії освіти теоретико-практичне значення має класифікація методів особистісно орієнтованого навчання за трьома видами навчальної діяльності, розроблена В. Краєвським і А. Хуторським: *когнітивні методи, креативні, оргдіяльнісні*. Установлено, що до інноваційних методів навчання відносять такі: *метод конкретної ситуації; метод інциденту; метод тренування чуйності; метод "розумового штурму"; метод синектики; метод ділової гри; метод занурення; метод евристичних питань; метод багатомірної матриці; метод інверсії* (Болюбаш Я., Олійник В. та ін.).

Завдяки аналізу психологічних, психофізіологічних і дидактичних особливостей функціонування методів навчання з'ясовано, що молодших підлітків більше цікавить сама діяльність, а не кінцевий результат, тому затребуваними є такі методи: *дидактична гра, рольова гра, "читання в парах - узагальнення в парах", "ажурна пилка", "акваріум"* та ін. У цьому віці домінує образне мислення, тому набувають значення *метод лінгвістичної казки* як різновид усного викладу матеріалу вчителем, *складання учнями метафоричних текстів* як різновид методу творчої реалізації. У старшому підлітковому віці зростає роль методів організації самостійної роботи учнів (*методу проєктів, дослідницької роботи* та ін.), психологічно виправдане практикування *"розумового штурму", проблемно-ситуативних завдань, комунікативних тренінгів* як методів навчання. На специфіку функціонування дидактичних методів певною мірою впливають гендерні характеристики школярів. Ефективність методів навчання об'єктивно зумовлюється гармонійним функціонуванням обох півкуль головного мозку, синтезом емоційних, вольових, мовленнєво-мисленнєвих компонентів навчально-пізнавальної діяльності. Реалізація методів навчання має підпорядковуватися дидактичному закону залежності методів діяльності учасників педагогічного процесу й форм його організації від мети, завдань, принципів та змісту.

РОЗДІЛ 2

СИСТЕМА МЕТОДІВ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В МЕТОДИЧНІЙ ТЕОРІЇ ТА ШКІЛЬНІЙ ПРАКТИЦІ

Теорія і практика шкільної мовної освіти нагромадила чимало методів, необхідно їх узагальнити, звести в систему актуальних наукових понять. До цього часу в лінгвометодиці немає ґрунтовних *узагальнювальних* праць із проблеми системи методів навчання української мови, хоча окремі роботи свідчать про інтерес учених до неї. У методичній літературі та дисертаціях з теорії і практики навчання української мови розробляються переважно окремі методи, систематизації їх , як і внутрішній структурі, приділяється недостатня увага. Це, з одного боку, знижує рівень теоретичних досягнень лінгвометодики, а з іншого - послаблює ефективність організації процесу навчання української мови в практиці вітчизняної школи.

У цьому розділі висвітлимо загальноєвропейські тенденції процесу мовної освіти, що визначають перспективи розвитку системи методів навчання української мови. Відповідно до принципу історизму в науковому пізнанні для об'єктивності дослідження порушеної проблеми розглянемо генезис класифікацій методів навчання рідної мови. З метою впорядкування лінгводидактичного матеріалу, присвяченого методам навчання української мови, виділимо найбільш виразні пі дходи до їх потрактування й систематизації (традиційний, проблемний, бінарний, діяльнісний, інноваційний), коротко наведемо відповідні погляди вітчизняних дидактів-філологів. Крізь призму методів навчання проаналізуємо шкільні програми, підручники, на основі яких здійснюється організація процесу формування україномовної особистості школяра, а також розглянемо методи навчання української мови в досвіді вчителів-практиків.

2.1. Загальноєвропейські тенденції та перспективи побудови процесу мовної освіти

Система методів навчання української мови має розроблятися з урахуванням загальноєвропейських тенденцій освіти та відповідних рекомендацій. За тлумачним словником, *тенденція* - це напрям розвитку чого-небудь [75, с. 1238]. Передусім потрібно зосередити увагу на тому, що, досліджуючи в наш час напрями реформування середньої освіти розвинених англословних країн, А. Сбруєва зазначила: "Абсолютна більшість освітніх теоретиків дотримується думки про необхідність зміни теоретичних основ побудови навчального процесу: від асоціанізму та теорії природжених здібностей необхідно перейти до когнітивного та культурного конструктивізму... [422, с. 63]". Загальноєвропейська освіта розвивається в напрямі перегляду етичних і культурних аспектів навчання й забезпечення кожному можливості зрозуміти іншого в усій його своєрідності, пізнати світ у його хаотичному русі до певної єдності, а для цього спочатку потрібно навчитися зрозуміти самих себе. Міжнародна комісія з питань освіти акцентує увагу на важливості широкої диверсифікації освіти, що має передбачати як класичні методи, більшою мірою орієнтовані на розвиток абстрактного мислення й вироблення концепцій, так і методи, які передбачають чергування навчання в школі та участь у професійній чи суспільній діяльності з метою відкриття відповідних талантів і нахилів - поєднання цих методів допоможе уникнути помилок у виборі професійної орієнтації [131, с. 15-23].

Серед домінуючих загальноєвропейських тенденцій мовної освіти варто назвати такі: гуманізацію, особистісну орієнтацію, компетентнісний підхід, технологічність, варіативність методик, комунікативно-діяльнісне й соціокультурне спрямування. Сповідування й упровадження в мовній освіті ідей інформаційно-відтворювальної освітньої системи суттєво обмежує запас методів навчання. Натомість актуальний перехід від інформаційно-репродуктивних методів до антропоцентричної моделі організації навчально-

виховного процесу з мови потребує застосування різних методів, орієнтованих на інтереси особистості, підвищення мотивації учіння, спрямованих на активізацію навчання, самоосвіту, розвиток внутрішньої культури, творчої мовленнєво-мисленнєвої діяльності, вироблення навичок ефективного спілкування та ін., тобто не на окремі знання і вміння, а на формування особистості, суттєвим показником якої є її духовність. З огляду на сказане авторитарні методи впливу на дитину потребують заміни на такі, що активізують співдіяльність учителя й учня. Сучасний стиль навчання мови - це залучення школярів до нелінійного пізнання, у якому є місце морфологічним перетворенням, сумнівам, переживанням, метафоричним образами.

У контекст розгляду загальноєвропейських тенденцій побудови процесу мовної освіти потрібно врахувати українську специфіку. Серед актуальних і перспективних педагогічних систем, за висновками Інституту інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, особливої уваги потребує технологія розвивального навчання [189, с. 4]. Така технологія ґрунтується на методах навчання (*когнітивних, комунікативних, креативних, психотерапевтичних*), основною метою яких є розвиток мислення у зв'язку з різнобічним формуванням особистості дитини. Проблема способів розвивального навчання української мови розглядається в працях багатьох авторів: М. Пентилюк, Т. Окуневич [360, с. 62], К. Плиско [373, с. 158-159], О. Потапенка [265, с. 242] та ін. Актуальні тенденції процесу вітчизняної мовної освіти певною мірою відбивають основні положення сучасної філософії освіти. Зокрема, В. Андрущенко, В. Лутай зазначають, що розв'язання найважливіших суперечностей, як у теорії, так і в практичній діяльності має відбуватися *діалоговими методами* (починаючи від міжособистісного діалогу, особливо між учителем та учнем, і закінчуючи діалогом між різними культурами) [10, с. 961]. Нині тенденції в системі освітніх методів пов'язані з прагненням *поєднувати й комбінувати наукові методи, загальнодидактичні та специфічні методи навчання*.

основі аналізу джерел, у яких висвітлюються особливості організації мовної освіти в Європі [553; 554; 555], можна виділити такі напрями побудови й розвитку навчального процесу: засвоєння готових знань, практична навчально-пізнавальна діяльність (шляхом читання вголос, інтерпретації тексту, рольових ігор, виконання мовно-мовленнєвих завдань аналітичного, творчого характеру, ведення дискусій про виражальні засоби мови та ін.), проблемне навчання, дослідницький пошук, удосконалення вмінь ефективного спілкування, вироблення мовленнєвої культури тощо. Предметом активного зацікавлення лінгводидактів на Заході є не стільки системно-структурне вивчення мови, скільки діяльнісний аспект мови і її антропоцентричні вияви, що зумовлюється, з одного боку, прагматичним підходом у лінгвофілософії європейських країн, а з іншого - потребами суспільства у формуванні засобами мови комунікативної майстерності підростаючого покоління. Наприклад, в англійських школах на зміст і методи навчання учнів 9-13 років серйозний вплив мають ідеї педоцентризму (навчання на основі бажань та інтересів дітей). У навчанні рідної мови широко практикуються письмові види роботи, розвиваються усні методи (*захист власних індивідуальних завдань, рефератів, ділові ігри*), підвищується увага до дискусійних методів навчання, застосовуються методи, спрямовані на розвиток самостійності й активності учнів (*метод спроб і помилок, "тьюторський метод", проблемний метод, інтенсивні методи навчання та ін.*) [20, с. 71-110].

Загальноєвропейські тенденції організації процесу мовної освіти значною мірою висвітлено у відповідних рекомендаціях Ради Європи (РРЕ) [168]. У зв'язку з цим РРЕ стосовно мовної освіти доцільно розглядати як пріоритетні перспективи навчання мови, тобто сприятливі умови для наступного розвитку. Потрібно зазначити, що Комітет Міністрів Ради Європи закликав уряди країн-членів РЄ підтримувати національну й міжнародну співпрацю різних установ, залучених до розвитку методів навчання та оцінювання в галузі навчання сучасних мов, розроблення й використання дидактичних засобів, зокрема інститути зі створення й застосування мультимедійних матеріалів [168, с. 2]. У

РРЕ серед головних заходів зазначено сприяти дослідженню й розвитку програм, що ведуть до впровадження таких методів і засобів навчання, які б найповніше відповідали здатності різних класів і типів учнів оволодівати комунікативними вміннями відповідно до власних потреб [168, с. 3].

Мета навчання мови, за загальноєвропейськими рекомендаціями (далі - ЗЄР), - зробити учнів компетентними й досвідченими в тому, що стосується мови [168, с. viii]. З огляду на це актуальним є питання компетентнісного підходу до формування мовної особистості та методів його забезпечення. РЄ (Рада Європи) рекомендує базувати роботу з організації вивчення мови на потребах, мотиваціях, вікових, соціальних, освітніх характеристиках і здібностях учнів. Однак визначення конкретних методів, які могли б використовувати вчителі та учні, - не є завданням ЗЄР, про що зазначено в розділі "Звернення до Користувача" загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти [168, с. vii, x]. Особливого значення набуває логічне твердження, висунуте в рекомендаціях РЄ, що розвиток комунікативного досвіду потребує інших параметрів, ніж вузьколінгвістичні (наприклад, соціокультурне усвідомлення, досвід образотворення, афективні стосунки, вміння вчитися) [168, с. 7]. Відповідно до ЗЄР з мовної освіти, можна говорити про діяльнісно-компетентнісний підхід: навчання мови "включає в себе дії, що виконуються особами, які в ролі окремих індивідів чи соціальних агентів розвивають ряд **компетенцій**, як загальних, так і - особливо -**комунікативних мовленнєвих компетенцій** [168, с. 9]".

З огляду на ЗЄР опис навчального процесу з мови обов'язково має ґрунтуватися на таких взаємопов'язаних категоріях: стратегії, завдання, текст, загальні компетенції індивіда, комунікативні мовленнєві компетенції, види мовленнєвої діяльності, мовленнєві процеси, контексти, сфери (наприклад, суспільні чи публічні, освітні, особисті, професійні та ін.) [168, с. 10]. Зазначимо, що всі ці категорії, а особливо стратегія, завдання, тексти, у теорії і практиці навчання часто вживаються з суміжними дидактичними поняттями: метод навчання, форма, засіб, технологія, тактика, техніка. У ЗЄР акцентується

увага на зв'язку між стратегіями, текстом і завданнями. Саме завдання вимагають від учня застосування певних навчальних стратегій, а оскільки виконання цих завдань проходить через види мовленнєвої діяльності (далі - МД), то вони передбачають опрацювання усних або письмових текстів шляхом рецепції, продукції, інтеракції, медіації [168, с. 15].

У контексті діяльнісного підходу до мовної освіти учень має діяти як мовець, а для цього він повинен бути здатним виконувати певну послідовність дій у різних видах рецептивної і продуктивної МД на рівні вмінь. Для того щоб слухати, учень повинен володіти такими вміннями: *сприймати* висловлювання (слухові фонетичні вміння); *ідентифікувати* лінгвістичну форму висловлювання (лінгвістичні вміння); *розумти* висловлювання (семантичні вміння); *інтерпретувати* висловлювання (когнітивні вміння). Для того щоб читати, учень повинен володіти такими вміннями: *сприймати* письмовий текст (візуальні вміння); *розпізнавати* написане (орфографічні вміння); *ідентифікувати* висловлювання (лінгвістичні вміння); *розумти* висловлювання (семантичні вміння); *інтерпретувати* висловлювання (когнітивні вміння). Для того щоб розмовляти, учень повинен володіти такими вміннями: *планувати* й *організувати* висловлювання (когнітивні вміння); *формулювати* висловлювання мовними засобами (лінгвістичні вміння); *оформлювати* висловлювання артикуляційно (фонетичні вміння). Для того щоб писати, учень повинен володіти такими вміннями: *організувати* й *формулювати* висловлювання (когнітивні та лінгвістичні вміння); *писати* або *друкувати* текст (мануальні вміння) [168, с. 90-91]. Наведені вміння потрібно розглядати як елементи навчальних цілей, досягнення яких зумовлюється відповідними методами навчання.

У центрі уваги РРЕ також питання "*як учителі можуть полегшити процес навчання мови*". З метою розібратися в ньому спочатку докладно розглядаються цілі мовної освіти. Визначається кілька типів цілей навчання мови: а) цілі, пов'язані з розвитком декларативних знань, умінь, рис особистості, здатності вчитися, тобто загальних компетентностей учня; б) цілі,

що стосуються розвитку лінгвістичного чи прагматичного компонента комунікативної мовленнєвої компетентності або всіх їх разом; в) цілі, спрямовані на вдосконалення володіння одним чи кількома видами мовленнєвої діяльності; г) цілі, що передбачають функціональну адаптацію в конкретній сфері (власне публічній, професійній, освітній чи особистій); г) цілі, орієнтовані на збагачення або диверсифікацію навчальних стратегій чи виконання завдань, організацію діяльності, пов'язану з вивченням та використанням мови [168, с. 131-138]. Згідно з концепцією ЗЄР визначення цілей навчання мови ілюструє можливу різноманітність завдань та варіативність у доборі й спрямуванні методів навчання.

З погляду нашого дослідження в загальнорекомендованому підході до мовної освіти значущими є власне методологічні питання. Зокрема, зазначається, що підхід до методів навчання має бути зрозумілим, представляти всі напрями експліцитно, прозоро та уникати упередженості й догматизму. Основний "методологічний принцип" РЄ полягає в тому, що методи навчання й дослідження мов мають розглядатися з позицій найбільшої ефективності їх для досягнення цілей, узгоджених з соціальними потребами окремих учнів. Дотримання цього фундаментального положення неухильно приводить до великої різноманітності цілей і до ще більшого розмаїття методів та засобів навчання [168, с. 141].

У "Загальноєвропейських рекомендаціях ..." неодноразово підкреслюється: функцією їх не є запровадження якоїсь певної "методології навчання мов", а навпаки, представлення різних напрямів, які виникли з практики мовної освіти. Стосовно здатності вчитися як складника загальних компетентностей, учні можуть розвивати свої навчальні та евристичні вміння, почуття відповідальності за власне навчання різними способами: без спеціального планування або забезпечення; через поступовий перехід відповідальності за навчання від учителя до учнів і заохочення їх до роздумів над своїм навчанням та обміном цим досвідом з іншими учнями; завдяки систематичному росту усвідомлення учнями освітнього процесу; шляхом

залучення їх до участі в навчальних експериментах за різними методами; допомагаючи учням визначити їхній когнітивний стиль і відповідно розвиваючи індивідуальні навчальні стратегії. Граматичну компетентність як складник лінгвістичної школярі можуть формувати такими способами: індуктивно під час ознайомлення з новим граматичним матеріалом за текстами; індуктивно шляхом уведення нових граматичних елементів, категорій, структур, правил у тексти, які відповідно демонструють їх форми, функції, значення; шляхом вправ; через презентацію формальних парадигм, таблиць граматичних форм з подальшим поясненням та ін. [168, с. 141-153].

Завершуючи огляд, можна виділити такі загальноєвропейські напрями розвитку методів навчання мови: пошук ефективних методів, орієнтованих на особистісну й культурологічну модель організації навчально-виховного процесу з мови; зосередження особливої уваги на комунікативних методах, методах стимулювання пізнавальної самостійності й навчальної активності учнів; поєднання алгоритмізованих методів організації навчальної діяльності з творчорозвивальними, ігровими. Ці тенденції визначають перспективи розвитку методів формування духовно багатой мовнокомунікативної особистості.

2.2. Становлення й розвиток системи методів навчання рідної мови

У наш час, коли вітчизняна лінгводидактика потребує нового осмислення проблем теорії і практики мовної освіти, особливого значення набуває екскурс в історію методів навчання рідної мови, що дасть змогу краще збагнути специфіку сучасних методів формування мовної особистості, рівень відповідності їх науковим досягненням лінгвометодики та суспільним вимогам до мовної підготовки підрастаючого покоління. З огляду на сказане викликає інтерес дослідження С. Яворської про становлення й розвиток методики навчання української мови як науки (XVI–XX ст.) [547]. Для нас цікавим є те, що дослідниця розглянула методи навчання української мови в період слов'янського відродження (XVI–XVIII ст.), у період формування національної

ідеї та національної ментальності (XIX ст.), у період відродження національної системи освіти (1905-1920 рр.), у роки становлення української школи (1921–1932 рр.), у період формаційно-партійного дискурсу та радянської ідеології (1933-1970 рр.), оновлення змісту і методів навчання мови в часи реформування освіти (1980-2000 рр.).

Загалом можна стверджувати, що кожний етап розвитку мовної освіти мав властиві йому методи навчання. Наприклад, система методів навчання мови в період слов'янського відродження була більш розмаїта, у ній великою мірою представлені методи навчання, які активізують діяльність учнів, порівняно з епохою середньовіччя, коли панували догматичні методи. За С. Яворською, особливості навчання мови в братських школах полягали в тому, що грамоти навчали буквоскладовим методом, після засвоєння азбуки навчалися читати, багато заучували напам'ять, прочитане школярі мали зрозуміти, пояснити й висловити певні міркування щодо змісту, потім вивчалася граматики. Школярі мали уважно слухати, що вчитель читає, говорить, диктує, затим усе почуте повторити. Для кращого засвоєння мови проводилися усні вправи у формі діалогу. Під час перевірки домашнього завдання нерідко застосовувався метод взаємоперевірки. Серед вправ були письмові роботи, зокрема складання віршів. Практикувався метод списування з дошки в таблиці - чернетки, а вдома переписували начисто. У навчанні використовували групові форми роботи: одна група вивчала літери, вчилася розпізнавати склади, друга - читала, вчила напам'ять тексти, третя - вчилася пояснювати прочитане, аналізувати його, зрозуміти. Вивчення нового матеріалу на уроках граматики розпочиналося з аналітичних словниково-граматичних і орфографічних вправ на основі тексту. Часто замість вправ проводилися діалоги, імпровізовані роздуми вголос із використанням цитат [547, с. 20-22]. У результаті дослідження С. Яворська узагальнює: "Підручники, їх побудова і зміст, статuti братських шкіл свідчать, що в школі застосовувалися різні методи навчання: самостійна робота з підручником, публічні диспути як особлива форма перевірки знань, систематичне повторення вивченого, прийом порівняння, робота з розвитку

усного і писемного мовлення, заучування напам'ять, словниково-граматичні й орфографічні вправи тощо, однак педагогічна думка не створила зафіксованої в якихось свідченнях дидактичної системи [547, с. 35]".

З обґрунтованого висвітлення питання методів навчання мови, по суті, розпочинається становлення методики мови як науки. 1844 р. Ф. Буслаєв у книзі, присвяченій навчанню рідної мови, обґрунтував дві "методи" навчання - *евристичну* та *історико-догматичну*. Учений надавав перевагу евристичному методу навчання рідної мови. Спираючись на праці Бенеке і Дістервега, російський філолог зазначив, що не доцільно розглядати евристичний метод лише як діалогічний виклад, а історико-догматичний - як суцільну розповідь, бо "метода" *еротематична* (на основі запитань і відповідей) та *акроаматична* (виклад матеріалу вчителем) базуються тільки на зовнішньому викладі, не розкривають суті справи [65, с. 32, с. 70]. У площині сказаного Ф. Буслаєв сформулював правила для "методи" навчання рідної мови: 1) потрібно подавати дітям мовні явища таким способом, як це робить сама природа, тобто за допомогою усного вираження безпосередніх уявлень, розмови й читання; 2) форми мовлення, якими учень уже вміє користуватися, необхідно довести до його свідомості шляхом розбору; 3) з аналізом потрібно поєднувати синтез, сукупність окремого в практичних вправах; 4) доцільно пов'язувати зовнішнє з внутрішнім, форму і зміст [65, с. 56-57].

Система методів навчання рідної мови певною мірою збагачувалася відповідно до розвитку мовознавчої науки та її методів наукового пізнання, у результаті чого мовна освіта набувала нових ознак. Це помітно й у періоди формування української національної ідеї (XIX ст.) та відродження національної системи освіти (1905-1920 рр.). Освітнянські пошуки 1917-1921 рр. характеризувалися переважним застосуванням традиційних методів у навчанні рідної мови: *бесіди, розповіді, роботи з книгою, вправ (письмових)*, -на жаль, без цілеспрямованого врахування зв'язку з розвитком мисленневих здібностей. У 20-х рр. XX ст. відповідно до практичних цілей пріоритети надавалися тим методам, які стимулювали активність і самостійність

навчальної діяльності. У працях дидактів і методистів того часу виділялися такі методи: *пояснювальний, практичний, трудовий, евристичний, дослідницький, лабораторний*. Однак, як зазначає С. Яворська, "ставлення до нових методів роботи, до змін у науці та школі в учителів-практиків було різним і суперечливим... [547, с. 90]". Показово, що на початку ХХ ст. в школах широко застосовувався *метод порівняння* української і російської мов. Це значною мірою зумовлено посиленням інтересу мовознавців (Булаховського Л., Огієнка І. та ін.) до компаративного методу дослідження мовних явищ.

У 30-х рр. ХХ ст., за С. Яворською, проблема методів навчання в масовій школі набула інерційного розвитку. Особливого поширення набув *дослідницький метод*, щоправда, він зазнав перекручень, перебільшень. У навчальному процесі мали місце *методи лекції, бесіди, розповіді* [547, с. 161-169]. Помітною особливістю проблеми методів навчання мови в окреслений період було намагання не лише активізувати діяльність учнів, а й наблизити педагогічний процес до суспільного життя, домінували, крім дослідницького, *бригадно-лабораторний, проектний методи* навчання. Потрібно зазначити, що комплексно-проектна система навчання не виправдала себе, одна з причин цього - універсалізація лише одного методу навчання (що відбито навіть у назві комплексно-проектної системи). За висновками К. Плиско, у 30-х рр. ХХ ст. педагоги запропонували вважати методами самі дії: *розповідь, бесіда, показ, демонстрація, шкільна лекція, робота з книгою, екскурсія, лабораторна робота* [373, с. 142]. Основним критерієм класифікації цих традиційних методів у 1950-х - 1970-х рр. стало джерело знань (групи методів навчання: словесні, наочні, практичні).

На початку 60-х рр. ХХ століття у зв'язку з реорганізацією школи й новими програмами з української мови для 8-річної школи гостро постало питання вдосконалення методів навчання. Одним із недоліків шкільної мовної освіти, як зазначає С. Яворська, було домінування словесних методів навчання [547, с. 278]. У 60-80-х рр. ХХ ст. проблема методів навчання мови стала особливо актуальною, надто з середини 70-х рр., що значною мірою

зумовлювалося активним розвитком теорії методів у дидактиці (Скаткін М., Лернер І., Махмутов М.). У цей час з питань методів навчання мови в педагогічних виданнях пройшла цікава дискусія, у якій брали участь як російські, так і українські дидакти-філологи (Беляєв О., Гончаренко Н., Дмитровський Є., Дудніков О., Рожило Л., Текучов О. та ін.) [33; 105; 140; 151; 403; 404; 405; 480]. Зіставимо окремі лінгвометодичні підходи. Л. Федоренко підтримала класифікацію методів за джерелом знань і виділила три групи: *методи практичного вивчення мови, методи теоретичного вивчення мови і методи теоретико-практичного вивчення мови* [497, с. 39-72]. Викликають інтерес погляди В. Капінос на методи навчання рідної (російської) мови з погляду дидактичної концепції І. Лернера і М. Скаткіна. За основу методист бере три типи навчальної діяльності (рецептивну, репродуктивну, продуктивну) і враховує специфіку змісту навчання мови. Відповідно В. Капінос виділяє дві групи методів: 1) *методи формування знань* (метод повідомлення знань у готовому вигляді; метод пояснення нового матеріалу; метод евристичної бесіди, або метод спостереження над мовою; метод закріплення введених знань, що реалізується у вигляді відтворювальної бесіди, узагальнювального повторення) та 2) *методи формування вмінь і навичок* (мовний розбір, конструювання, диктант, списування, "прямий" метод навчання мовлення шляхом засвоєння зразків літературного мовлення, методи лінгвістичного аналізу тексту, конструювання зв'язних висловлювань). Методи кожної групи, у свою чергу, диференціюються залежно від характеру діяльності учня на *рецептивні, репродуктивні, продуктивні* [203, с. 26-42]. О. Дудніков обґрунтував методи розвивального навчання російської мови як рідної за способом мислення: *індуктивний, дедуктивний, індуктивно-дедуктивний, дедуктивно-індуктивний* [151, с. 35-41].

М. Успенський у праці, присвяченій удосконаленню способів навчання російської мови в національній школі, висловив своє розуміння методів навчання, що мало певний вплив на становлення системи методів навчання рідної мови. На його думку, загальним критерієм для систематизації методів

навчання мови мають бути способи чи характер навчальної діяльності учнів у процесі засвоєння ними матеріалу з мови. Кожен загальний спосіб діяльності водночас відповідає певному змісту й одній із загальних цілей навчання. З огляду на це, учений методи навчання мови поділив на дві групи: методи одержання мовних знань (*пізнавальні*) і методи набуття мовленнєвих умінь та навичок (*тренувальні*). Перша група методів передбачає два протилежних способи навчання: одержання учнем готових знань (*пояснювальний* метод) і набуття знань у процесі власних спостережень чи розв'язання пошукових мовних завдань (*проблемний, або пошуковий, метод*). За основу для класифікації методів мовленнєвого розвитку береться характер мовленнєвої діяльності учнів у зв'язку з певним типом умінь та навичок і співвідношеннями їх у процесі мовленнєвої практики. Відповідно виділяється *імітаційний* метод, *оперативний* і *комунікативний* тренувальні методи. Пояснюючи специфіку другої групи методів, М. Успенський акцентував увагу на тому, що імітаційний метод пов'язаний з механічним відтворенням у мовленні почутих (прочитаних) мовних одиниць чи відрізків мовлення; оперативний метод передбачає аналітичні або конструктивні дії учнів (основна функція цього методу - формування певних часткових мовленнєвих умінь, навичок); за допомогою комунікативного методу учень продукує окремі комунікативні одиниці та цілі тексти (основна функція методу - формування й закріплення загальномовленнєвих умінь, навичок). Учений також виділив *групу методів перевірки* (на основі зіставлення їх з пізнавальними і тренувальними методами), серед них - метод перевірки знань шляхом запитання-відповіді, контрольньо-оперативний метод перевірки часткових мовленнєвих умінь і навичок, контрольньо-комунікативний метод перевірки вміння продукувати мовлення засобами мови [492, с. 34-50]. Такий підхід не охоплює всіх напрямів застосування методів навчання мови, складається враження, що поза належною увагою залишилися, власне, навчально-мовні й правописні вміння та навички.

В українській лінгводидактиці С. Чавдаров, В. Масальський на початку 60-х рр. ХХ ст. стверджували, що для навчання української мови як рідної

найбільш важливе значення мають такі загальні методи: 1) *зв'язний виклад учителя*, 2) *бесіда*, 3) *самостійні спостереження учнів*, 4) *робота з підручником*, 5) *використання наочних посібників*, 6) *вправи*. Ці автори поставили проблему створення спеціальних методів навчання [297, с. 53-54]. Є. Дмитровський ("Методика викладання української мови в середній школі") дав характеристику методам, які назвав як найбільш поширені й перевірені в практиці роботи школи: *виклад учителя, бесіда, робота з підручником, спостереження над мовою з використанням наочних засобів, мовний розбір, метод вправ* [139].

У 80-х рр. ХХ ст. О. Біляєв, услід за Є. Дмитровським, назвав та обґрунтував основні методи навчання української мови (без їх групування) за способом взаємодії вчителя та учнів, а саме: *усний виклад учителем матеріалу (розповідь, пояснення), бесіда вчителя з учнями, спостереження учнів над мовою, робота з підручником, вправи* [32, с. 54-86; 45, с. 74-108]. Звичайно, у цьому переліку знайшли відображення не всі методи взаємодії вчителя й учнів на уроках мови. Проблема методів навчання української мови набагато глибша. Як слушно стверджує А. Алексюк, ***система методів навчання не може обмежуватися трьома-п'ятьма методами***. Така система має бути побудована лише на основі розвитку й практичного застосування різноманітних і численних методів навчання, в іншому разі виникатиме загроза універсалізації одного-двох чи групи методів навчання [6, с. 86]. Стійкий інтерес О. Біляєва до проблеми методів навчання української мови знайшов відображення в багатьох публікаціях ученого [32; 33; 44; 29; 45; 31]. Окреме місце в системі методів навчання мови О. Біляєв відводив методу вправ. Спираючись на власний досвід, висновки К. Ушинського, В. Онищука та ін., О. Біляєв стверджував, що без системи вправ опанування учнями мови не буде успішним. Учений порушив проблему пізнавальних задач. За О. Біляєвим, цінність *"задачного навчання"* полягає в тому, що воно робить пояснення більш доказовим, а знання усвідомленішими, вчить дітей мислити діалектично, ознайомлює їх з методами наукових досліджень, підносить емоційність викладу, підвищує інтерес учнів до матеріалу [32, с. 75-76]. У контексті методів навчання мови О. Біляєв

розглядав *програмоване навчання* (граматики, правопису), яке порівняно з традиційними методами має більші можливості для забезпечення зворотного зв'язку й самоконтролю в мовній освіті. Розвиваючи методичні ідеї С. Чавдарова, О. Біляєв застерігав від універсалізації будь-яких методів навчання. Він орієнтував словесників на використання добре продуманої системи методів мовної підготовки учнів. Окреслене питання було в полі зору О. Біляєва постійно. Відповідно в 1989 р. учений проаналізував стан розв'язання проблеми методів навчання й зробив висновок: "Досі серед дидактів і методистів немає єдності у визначенні самого поняття методу навчання, класифікації методів, правомірності поділу їх на активні і пасивні [31, с. 49]". Цей висновок не втратив актуальності. Слушним є таке твердження вченого: неправильно протиставляти традиційним методам як "активніші" нові методи, які з'явилися в шкільній практиці, бо кожен метод по-своєму служить досягненню мети уроку [32, с. 53].

Розвиваючи теорію методів навчання української мови, В. Мельничайко у 80-х рр. ХХ ст. спрямував увагу на те, що кожен з нових напрямів та аспектів лінгвістичних досліджень накладає свій відбиток на лінгводидактику, збагачує її новими прийомами. За В. Мельничайком, значний вплив на практику мовної освіти виявляють методи лінгвістики, а саме: *описовий, історичний, порівняльно-історичний, зіставний, метод диференціального аналізу, метод стилістичного аналізу, статистичний метод*. Дидакт-філолог обґрунтував вибір таких способів навчання: *методів опрацювання теоретичних питань* (пояснення, пошукова бесіда, спостереження учнів над мовою, самостійне опрацювання теми за підручником); *теоретико-практичних методів навчання* (види мовного розбору, вправи різного характеру, алгоритми розв'язування навчальних завдань) [291, с. 110-119].

Л. Рожило в посібнику "Удосконалення змісту і методів навчання української мови" (1982 р.) визначила дві групи методів за співвідношенням між теоретичним матеріалом і практичним його застосуванням, між знаннями, вміннями і навичками: 1) *методи вивчення теоретичного матеріалу*, 2) *методи*

вироблення мовних умінь і навичок. Автор узагальнила: "система методів навчання мови в радянській школі складалася поступово, на ній позначилося те, що у поняття методу вкладався різний зміст і був різний класифікаційний підхід [292, с. 30-31]". У названому посібнику Л. Рожило дала характеристику таким основним методам навчання української мови: *зв'язному викладу вчителем матеріалу, бесіди, роботі з підручником, спостереженню й аналізу мовних явищ, методу вправ, програмованому навчанню* [292, с. 34-45].

Питання методів навчання рідної мови у контексті проблемного підходу окремо порушене у творчому доробку М. Шкільника. Як зазначив дидакти-філолог, "проблемне навчання не лише не замінює інших методів, а, навпаки, передбачає їх розумне поєднання [536, с. 5]". М. Шкільник спрямував увагу на те, що методи навчання формуються в межах типів навчання. Кожний новий тип навчання виникає внаслідок суперечностей між можливостями попереднього типу й новими суспільними вимогами. Співвідношення методів і типів навчання, за М. Шкільником [536, с. 5-10], можна систематизувати у вигляді таблиці (див. табл. 2.1).

Таблиця 2.1.

Співвідношення типів і методів навчання мови
(за концепцією Шкільника М.)

Типи навчання	Домінувальні методи навчання
Інформаційно-повідомлювальний	<i>Догматичні методи</i> (виклад матеріалу в книжці, учителем, орієнтований на запам'ятовування; репродуктивні відповіді на запитання; механічне виконання мовних вправ за готовими зразками)
Дослідницький	<i>Спостереження</i> над явищами громадського життя й природи, над мовними фактами; <i>практична діяльність</i> (передусім складання різних видів ділових паперів)
Пояснювально-ілюстративний (традиційний)	<i>Розповідь учителя, евристична бесіда, спостереження учнів над мовою, робота з підручником і навчальними посібниками, метод вправ</i>
Програмоване навчання	Репродуктивний спосіб набування знань (навчальні та розпізнавальні алгоритми; тренувальні програмовані завдання)
Проблемно-пошуковий	<i>Частково-пошуковий</i> метод

М. Шкільник, студіюючи питання методів навчання з психологічного погляду, виділив два підходи до їх потрактування - *репродуктивний* і

пошуковий. Дидакт-філолог відповідно до вимог часу вийшов за межі традиційного типу навчання й назвав такі дидактичні методи: *інформаційно-проблемний виклад, проблемно-пошуковий, дослідницький методи*. Особливістю їх є те, що по-іншому, ніж у традиційних методах, визначається взаємодія вчителя й учнів: учитель з передавача інформації повинен стати організатором пізнавальної пошукової діяльності учнів, а учень - активним співучасником педагогічного процесу. М. Шкільник адаптував до навчання української мови бінарну класифікацію загальнодидактичних методів М. Махмутова. У лінгвометодичній інтерпретації цієї класифікації дидакт-філолог виділив три пари співвідносних методів викладання й учіння: *інформаційно-повідомляючий - виконавчий; пояснювальний - репродуктивний; пояснювально-спонукальний - частково-пошуковий*, - і дав оцінку: "...бінарна класифікація, яку не можна вважати довершеною, глибше відображає суть педагогічного процесу, вказуючи не тільки на шляхи передачі знань, формування умінь і навичок, але й на способи засвоєння їх учнями [536, с. 14]".

К. Плиско в посібнику "Принципи, методи і форми навчання української мови", спираючись на бінарну класифікацію методів навчання в досвіді дидакта М. Махмутова й методиста М. Шкільника, подає таку систему методів проблемно-розвивального навчання: *інформаційно-рецептивний, спонукально-репродуктивний, стимулюючо-пошуковий, спонукально-пошуковий і метод проблемного викладу матеріалу*. У полі зору К. Плиско перебувають як функції бінарних методів, так і їх структура [373, с. 158-159] (табл. 2.2). Запропонована К. Плиско система методів навчання української мови (див. табл. 2.2) має загальнодидактичне походження. З огляду на те, що моделі п'яти загальних методів містять "методи і прийоми" викладання й учіння, правомірно розглядати *інформаційно-рецептивний, спонукально-репродуктивний, стимулюючо-пошуковий, спонукально-пошуковий методи і метод проблемного викладу матеріалу* як типи методів відносно видів, які становлять модель кожного типу.

Таблиця 2.2.

Класифікація методів навчання мови та їх структура
(за Плиско К.)

Метод	Модель структури методу навчання	
	Методи і прийоми викладання	Методи і прийоми студіювання
	<p><i>Інформаційний</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Пояснення готової інформації. 2. Повідомлення готової інформації. 3. Постановка інформаційних запитань. 4. Інструктаж до читання готової інформації. 5. Показ способів дій. 	<p><i>Рецептивний</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Слухання, спостереження, аналіз мовних явищ, відтворення. 2. Слухання, заучування правил. 3. Відповідь на запитання. 4. Читання, переказ готової інформації. 5. Слухання, обдумування, відтворення способів дій.
	<p><i>Спонукальний</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Спонукування учнів до репродуктивного повідомлення. 2. Спонукування учнів до репродуктивної бесіди. 3. Спонукування учнів до виконання репродуктивних вправ. 	<p><i>Репродуктивний</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Репродуктивне повідомлення. 2. Репродуктивна бесіда. 3. Виконання репродуктивних вправ.
	<p><i>Проблемно-показовий</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Постановка проблемних питань і завдань. 2. Показ розв'язання проблеми. 3. Спонукування до аналізу мовних явищ та обґрунтування висновків. 	<p><i>Проблемно-рецептивний</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Слухання, усвідомлення. 2. Спостереження за способом і логікою розв'язання проблеми. 3. Аналіз мовних фактів, формулювання та обґрунтування висновків.
	<p><i>Стимулюючий</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Постановка евристичних запитань. 2. Постановка алгоритмчних програмованих завдань. 3. Стимулювання учнів до вибору мовних засобів у змінених умовах. 	<p><i>Частково-пошуковий</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Пошук відповідей на поставлені запитання. 2. Виконання алгоритмічних і програмованих завдань. 3. Вибір з допомогою вчителя мовних засобів при видозміні мовного матеріалу.
	<p><i>Спонукальний</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Організація самостійного спостереження й аналізу мовного матеріалу. 2. Спонукування учнів до самостійного вибору мовних засобів у нових умовах. 3. Організація дослідження мовного матеріалу. 	<p><i>Пошуковий</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Самостійне спостереження й аналіз мовного матеріалу. 2. Самостійний вибір мовних засобів при конструюванні мовного матеріалу. 3. Дослідження мови творів різних стилів.

основу бінарної класифікації методів навчання К. Плиско покладено рівень і характер навчально-пізнавальної діяльності учнів, а назви методів відбивають види взаємозв'язаної діяльності вчителя та учнів. На жаль, у наведеній системі методів недостатньо уваги приділено інноваційним методам. Це можна пояснити тим, що поданий матеріал розроблено в 90-х рр. минулого століття. Сьогодні зміст шкільного курсу української мови зазнав істотних змін, тому система методів потребує переосмислення з погляду актуальних тенденцій і специфічних завдань мовної освіти.

У кінці 80-х - на початку 90-х рр. ХХ ст. простежується інтерес до інтенсивних методів навчання української мови, про що свідчить стаття О. Біляєва "Концепція інтенсивного навчання мови" [29] та ін. Методист проаналізував психологічні ідеї П. Гальперіна, Д. Ельконіна та ін., "блокову" систему педагога В. Шаталова, що ґрунтується на "стисненні" матеріалу за допомогою опорного конспекту, й зробив висновок про необхідність поєднання їхніх методів з іншими в навчальній системі. За спостереженнями О. Біляєва, один із способів досягнення інтенсивності навчання української мови - "вивчення мовного матеріалу укрупненими частинами з використанням узагальнюючих таблиць і схем, що містять головні теоретичні відомості і факти мови, об'єднувані узагальненою темою уроку [31, с. 50]". У підручниках і посібниках з методики навчання української мови 80-90 рр. ХХ ст. - початку ХХІ ст. характеризувалися окремі, переважно традиційні, методи навчання, питання ж системи методів з погляду формування мовнокомунікативної особистості, по суті, обминалося.

Розвиток системи методів навчання української мови з позицій діяльнісного підходу простежується в працях Т. Донченко, яка справедливо наголошує, що поняття "метод" є одним із ключових у методиці. Теоретико-практичне значення мають міркування Т. Донченко, що категорії мовної системи стануть доступними для учнів лише за умови, якщо вони *аналітичним* шляхом виділяються з текстів, на матеріалі яких можна виразно побачити їх функції і взаємодію. З'ясування ролі, яку відіграють у створенні тексту відповідні комплекси мовних одиниць, дає

змогу глибше проникнути в зміст тексту. Це передбачає необхідність проведення різноманітних *лінгвістичних спостережень*, розв'язання *лінгвістичних завдань* і постановки *лінгвістичних експериментів* [142, с. 4]. Як бачимо, дослідниця порушує проблему взаємозв'язку методів навчання мови й навчально-методичного забезпечення. У праці "Як навчати школярів мовленнєвої діяльності", спираючись на психологічні закономірності формування мовної особистості, Т. Донченко слушно зазначає: "Уведення в процес навчання пошукових, евристичних методів пізнання, без сумніву, активізує пошукову пізнавальну діяльність учнів, розвиває творчий підхід до розв'язання шкільних навчально-пізнавальних завдань, серед яких чинне місце повинні посісти завдання, спрямовані на розвиток мовних здібностей і мовної інтуїції школярів [148, с. 233]". Вивчаючи питання ефективної організації мовної освіти, особливу увагу дослідниця приділяє *завданням* як важливому компонентові навчальної діяльності з рідної мови. У зв'язку з цим ставиться проблема співвідношення комплексних завдань і методів навчання: "Комплексні навчальні завдання стають свого роду етапами уроку, своєрідною клітиною, актом навчання, виховання та розвитку учнів, застосування комплексу методів організації навчальної діяльності учнів з дидактичним матеріалом [146, с. 45]". Т. Донченко цілком слушно стверджує: "Позаяк метод для учнів - спосіб навчальної діяльності, який включає навчальні дії та види діяльності, а для вчителя - спосіб організації цих дій і видів діяльності, то система видів діяльності, навчальних дій і методів їх організації повинна забезпечувати досягнення всіх цілей навчального предмета [146, с. 154]". Беручи за основу класифікації методів *напрями організації навчання української мови*, дослідниця на базі теоретичного і практичного досвіду пропонує систематизувати методи мовної підготовки учнів таким чином: 1) організація вчителем цілеспрямованої діяльності учнів, спрямованої на сприймання та осмислення навчального матеріалу (учні отримують готові узагальнення в процесі викладу навчального матеріалу вчителем); 2) організація частково-пошукової діяльності учнів (евристична бесіда); 3) організація самостійного засвоєння учнями знань шляхом вивчення параграфа підручника; 4) організація

самостійного осмислення учнями навчального матеріалу на основі цілеспрямованих спостережень учнів над мовою і мовленням; 5) організація відтворення учнями одержаних знань (відтворювальна бесіда, висловлювання учнів на лінгвістичну тему); 6) організація операційної діяльності учнів, спрямованої на застосування здобутих знань і формування навчально-мовних та правописних умінь, навичок; 7) організація процесів сприймання, відтворення й продукування учнями усного та писемного мовлення [143, с. 5]. У наведеному підході до класифікації методів навчання враховано особливості шкільного курсу української мови. Перші 5 напрямів, по суті, становлять симбіоз методів, орієнтованих на засвоєння знань, шостий - передбачає формування навчально-мовних та правописних умінь, сьомий - спрямований на організацію процесів сприйняття, відтворення, породження учнями усного і писемного мовлення. Показовим для системи методів, розробленої Т. Донченко, є те, що вони визначені з огляду на специфіку мовної освіти, а це, у свою чергу, є важливою методичною умовою їх навчально-предметного цілеспрямовання та ефективності в збагаченні лінгвістичного світогляду, розвитку мовного чуття, забезпеченні мовленнєвої практики учнів. Ідея класифікації методів за напрямками навчання є перспективною, а тому потребує розвитку.

Зіставлення наведених, переважно одномірних, підходів до систематизації методів навчання української мови свідчить, що дидакти-філологи розробляли проблему методів на основі тих знань про них, які накопичилися в результаті розвитку дидактики й лінгвометодики на той час. Відповідно такий, однобічний, підхід закономірно не сприяв належному розв'язанню проблеми систематизації методів навчання, оскільки не охоплював усіх напрямів рідномовної освіти. Відтоді методи навчання мови постійно розвивалися. У зв'язку з цим виникла необхідність творчого вдосконалення й розвитку теорії системи методів навчання рідної мови з урахуванням нових досягнень у галузі лінгвометодики.

М. Пентилюк у наш час розвиває теорію методів навчання української мови з позиції когнітивно-комунікативної методики. Поряд із основними методами навчання рідної мови, обґрунтованими в працях О. Біляєва, у

колективному посібнику "Словник-довідник з української лінгводидактики" (за редакцією Пентилюк М.) визначено ще такі методи: *аудіовізуальний, аналіз мовний, аналогія, індуктивний, евристична бесіда, проблемний виклад знань, імітаційні методи* [452]. В іншій праці "Сучасний урок української мови" М. Пентилюк (разом із Окуневич Т.) розглядає питання методів навчання співвідносно з технологіями інтерактивного, особистісно орієнтованого, розвивального, диференційованого навчання. У полі зору методистів широкий спектр сучасних методів, а саме: *дискусія, ПРЭС, передбачення, "доповідач - респондент", "позначки", щоденник подвійних нотаток, малюнкове письмо, рольова гра, розумовий штурм, "гронування", "сенкан", дослідження, метод помилок* та ін. [360, с. 57-64, с. 100-108].

С. Караман виходить із того, що сучасні способи навчання української мови створювалися й вироблялися багатолітніми традиціями вітчизняної школи, тому необхідним є всебічний аналіз усієї системи методів навчання предмета. У колективному посібнику з методики української мови (за ред. Пентилюк М.) С. Караман зосереджує увагу на таких аспектах: складність категорії "методи навчання"; ефективність засвоєння мови залежить від правильного розуміння вчителем методів навчання, їх особливостей і класифікаційних структур; наявність різних класифікацій методів навчання мови свідчить про науковий пошук, нагромадження й теоретичне узагальнення педагогічного досвіду вчителів-словесників, дослідження методів на різних можливих системних рівнях; особливість кожного методу створюють домінуючі в ньому прийоми; специфіка методів навчання мови зумовлюється закономірностями й принципами її вивчення, логічною структурою змісту предмета, характером тих знань і вмінь, яких набувають учні; до основних методів навчання рідної мови належить *комп'ютеризоване навчання*; вибір методів навчання мови потрібно здійснювати в процесі підготовки до уроку тощо [301, с. 108-112]. У полі зору С. Карамана також інтерактивні методи, зокрема *дискусія, рольова гра, моделювання, метод кейса*, як способи інтенсифікації навчально-виховного процесу [301, с. 130-132].

Розвиток проблеми методів навчання української мови має місце в працях О. Потапенка [385, с. 10-12; 265, с. 205-334; 299, с. 81-136]. Учений разом із колегами-методистами в посібнику "Методика навчання української мови в ДВНЗ та середніх освітніх закладах. Кредитно-модульний курс" пропонує розширити й доповнити класифікацію методів навчання мови за способом взаємодії вчителя та учнів такими складниками: *метод роботи з електронними носіями знань, Інтернетом; метод лінгвістичної інтуїції; метод лінгвістичного програмування й алгоритмізації; метод запобігання типовим недолікам учнів*. Спираючись на праці М. Холодної, А. Хуторського та ін., О. Потапенко в колективному посібнику виходить із того, що система мови та мовлення засвоюється переважно на інтуїтивному рівні, тому природним є інтуїтивний шлях їх засвоєння. Цей шлях передбачає застосування вправ та проблемно-пошукових завдань, які сприятимуть розвитку лінгвістичної інтуїції, серед таких вправ мають місце й завдання асоціативного характеру, з використанням аналогії. Для оволодіння лінгвістичними поняттями, термінами методист радить частіше практикувати роботу зі словниками лінгвістичних термінів, довідниками, енциклопедіями; використовувати опорні сигнали, схеми, моделі, фрейми, сценарії, алгоритми, складати асоціативні сітки, дерева; застосовувати лінгвістичний аналіз текстів, голографічний (різноаспектний) аналіз одного й того ж слова, речення; використовувати алгоритми, метод виключення (наприклад, під час вивчення лексико-граматичних груп прикметників). Колектив авторів названого посібника на чолі з О. Потапенком, відповідно до сучасних тенденцій, зосереджується на *методі нейролінгвістичного програмування (НЛП)*, до активних методів навчання вчені відносять *евристичне спостереження, порівняння, конструювання, моделювання, смислове бачення, метод творчої реалізації*. У полі зору О. Потапенка та його однодумців перебуває класифікація методів навчання за технологічним спрямуванням, розроблена І. Підласим: продуктивна технологія (пояснення, інструктаж, робота з книгою, вправи, тестування, відеометод), технологія співробітництва (бесіда, дискусія, пізнавальна гра, метод програмованого навчання, практичний метод, методи проблемного навчання,

навчальний контроль), поблажлива технологія (розповідь, дискусія, диспут, гра, спостереження, ситуаційний метод) [299, с. 81-122, с. 213].

О. Потапенко поділяє думку вчених-новаторів про необхідність спрямування методів навчання на формування синтезованого, холістичного, цілісного світогляду. З огляду на сказане для О. Потапенка прийнятною є думка Н. Самохіної, що визнання ефективності *інтуїтивного методу* пізнання разом з *методом експериментально-аналітичним* має бути відображено в сучасних шкільних програмах. Лінгводидактична система О. Потапенка, крім традиційних методів навчання, передбачає широке застосування *проблемного методу навчання, креативних, когнітивних, дослідницьких, організаційно-діяльнісних методів*, що сприяють активізації пізнавальних процесів, розвитку творчих здібностей, індивідуалізації, диференціації навчання [265, с. 208-214]. Підсумовуючи, потрібно зазначити, що, за О. Потапенком, "... при всьому розмаїтті методів та прийомів основою шкільної практики залишаються класичні методи: бесіда, усний виклад учителем матеріалу, робота з підручником, метод вправ, спостереження учнів над мовою [299, с. 121]". Разом із тим лінгводидактична концепція О. Потапенка - крок до осучаснення методичного інструментарію мовної підготовки учнів.

Для розгляду питання про актуальні методи навчання української мови показовою є стаття Л. Філоненко "Використання сучасних методів під час роботи над переказами текстів різних типів і стилів мовлення". Автор розкриває можливості застосування *когнітивних методів* (метод смислового бачення, метод символічного бачення, метод евристичних запитань, метод порівняння) і *креативних* (метод придумування, метод нейролінгвістичного програмування) у роботі над переказами [498, с. 11]. Сьогодні в розвитку мовної освіти затребуваними є інноваційні методи навчання, здатні забезпечити свідому національно-мовну самоідентифікацію дитини, особистісне самоствердження й самовираження засобами навчального предмета. У публікації Н. Могили "Система інноваційних методів як засіб реалізації диференційованого навчання" пропонуються інноваційні методи навчання мови, спрямовані на розвиток

критичного мислення за триступеневою моделлю: актуалізація, усвідомлення змісту, рефлексія. Автор, спираючись на досвід закордонних учених, описує можливості використання методів "розумовий штурм", "передбачення", "гронування", "сенкан" та ін. у шкільному курсі навчання української мови [309]. У праці "Словник-довідник із методики викладання української мови" І. Кочан, Н. Захлюпана пояснюють поняття *інноваційні методи навчання* так: "це нові методи, що вирізняються оригінальністю, незвичністю, певними можливостями. До них належать: робота в парах, "карусель", "акваріум", "незакінчені речення", "мозковий штурм", "ажурна пилка", "дерево рішень", метод ПРЕС, інтелектуальна розминка, інформаційний пропуск, кейс-метод, синектика, тематична дискусія, "піраміда" (снігова куля), інтерв'ювання, коло знань, комп'ютерні технології, тести, проблемно-пошуковий метод та багато інших [230, с. 117-118]". Останнім часом дидакти-філологи виявляють особливий інтерес до *інтерактивних методів* навчання, про що свідчать, скажімо, матеріали міжвузівських науково-практичних конференцій, присвячених інтерактивним методам навчання мови та літератури, ініційованих Кримським гуманітарним університетом, четверта з яких відбулася в листопаді 2009 р. [80], а також назви секцій інших лінгводидактичних конференцій. Н. Солодюк у статті "Особливості функціонування інтерактивних методів на уроках української мови в старших класах" виділяє такі типи інтерактивних методів навчання української мови: *методи колективно-групового навчання* ("мікрофон", "розумовий штурм", "лінгвістична дуель" у вигляді експрес-опитування); *методи кооперативного навчання* (робота в малих групах, у парах, діалог, акваріум, карусель, пошук інформації, спільний проект); *методи ситуативного моделювання* (імітаційні ігри); *методи опрацювання дискусійних питань* (метод "ПРЕС", "займи позицію", "зміни позицію", дискусія, "ток-шоу") [460, с. 6-9]. Наведені підходи до методів навчання української мови та їх систематизації не лише заслуговують на увагу, а й мають право на подальший розвиток.

Методи навчання української мови з роками зазнають певних змін, оновлюються й удосконалюються. Відповідно на нинішньому етапі вітчизняної лінгвометодики проблема напрацювання системи методів навчання рідної мови

набуває знову актуальності. Зазначимо, що практично в кожній дисертації з теорії і практики україномовної освіти більшою чи меншою мірою висвітлюються окремі питання методів навчання. Зокрема, у дослідженні Л. Паламар [340, с. 40] констатується, що відпрацьовувався функціонально-комунікативний метод; у роботі Е. Палихати [344, с. 181] має місце класифікація методів навчання діалогічного мовлення; Т. Симоненко студіювала комплексне використання методів з метою формування національно-мовної особистості на уроках української мови [431]; Н. Голуб визначила ефективні методи в контексті дослідження проблеми навчання риторики у педагогічних ВНЗ [103] і т. ін. Разом із тим деякі дисертації безпосередньо присвячені методам навчання української мови. Серед таких робіт варто назвати дослідження С. Лукач [270], А. Нікітіної [321], Н. Солодюк [459], В. Теклюк [478], В. Шляхової [537] та ін. Отже, проблема методів навчання української мови була й залишається в колі наукових інтересів багатьох вітчизняних методистів. Нині в теорії і практиці навчання мови використовується багато інноваційних методів взаємодії вчителя й учнів, простежується застосування методів, запозичених із сфери особистісно орієнтованої психології, психолінгвістики і психотерапії та ін. Серед них поширення набули *клоуз-тести, метод асоціацій, метод створення ситуації успіху, метод нейролінгвістичного програмування (НЛП), комп'ютерні методи* та ін., а тому виникає потреба звести їх у систему на ґрунті різних класифікаційних ознак. Після недавньої кризи навчальної методології на зламі ХХ - ХХІ ст. недостатньо ставити питання тільки про окремі методи навчання мови - традиційні чи інноваційні, потрібно напрацювати їх систему, враховуючи зв'язки між ними й ту, співвідносну з цілями, навчальну ситуацію, до якої вони можуть бути застосовані.

У побудові багатомірної моделі цілісної системи методів навчання української мови важливо використати критерії, що лягли в основу відомих теорій методів навчання. Дидакти й методисти спираються на класифікації методів навчання за *джерелом одержання знань, за рівнем самостійності й характером пізнавальної діяльності учнів, за дидактичною метою, за структурою навчальної діяльності* та ін. У багатоструктурній системі методів доцільно відобразити рівень

загальнодидактичних і *власне предметних* методів. Підходи до систематизації загальних і специфічних методів певною мірою відмінні, оскільки для власне предметних методів важливе значення має специфіка цілей і змісту навчального предмета й особливості власне предметних компетентностей, на основі яких можуть описуватися цільові установки, формулюватися мета навчання. Підкреслимо, що лише шляхом побудови багаторівневої системи методів навчання української мови можна внести ясність, навести лад у розумінні проблеми теорії і практики методів мовної освіти. Для створення такої системи методів своєрідним орієнтиром є твердження А. Алексюка: "Не можна відривати проблем загальних методів навчання від спеціальних, як і проблем загальної дидактики від окремих методик [6, с. 55]", - отже, розгляд проблеми систематизації методів навчання мови, у свою чергу, не буде об'єктивним без урахування відповідних напрацювань дидактів. З погляду теорії та практики мовної освіти складну систему методів навчання об'єктивно не можна побудувати за одним критерієм; доцільно на основі інтегративно-диференційованого підходу згрупувати методи за різними розпізнавальними ознаками-класифікаторами, спираючись на багатий досвід і дидактів, і методистів (див. табл. 2.3).

Таблиця 2.3.

Методи навчання рідної мови

Типи методів	Критерії класифікації	Групи, види методів
Загально-логічні	<i>За логікою навчально-пізнавальної діяльності</i>	методи порівняння, аналогія, індукція, дедукція, аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування та ін.
	<i>За філософсько-методологічною основою освіти</i>	методи екзистенційні, когнітивні, герменевтичні та ін.
	<i>За психологічною основою навчання</i>	методи ситуативні, ейдетичні, сугестивні, емоційно-сміслові, креативні, асоціативні та ін.
	<i>За формою навчальної діяльності</i>	методи групові, індивідуальні, колективні та ін.; методи, спрямовані на забезпечення зовнішньої, за формою, навчальної діяльності, методи, спрямовані на забезпечення внутрішньої навчальної діяльності
	<i>За ієрархією навчальних цілей і роллю методів у їх досягненні</i>	методи основні, допоміжні
	<i>За інтенсивністю навчання</i>	методи інтенсивні (експрес-методи), екстенсивні

Продовження таблиці 2.3.

1	2	3
<i>За співвідношенням активності вчителя й учнів</i>		методи "активні", "пасивні", "інтерактивні"
<i>Залежно від новизни способів навчання</i>		методи традиційні, інноваційні
<i>З погляду специфіки діяльності (характеру взаємодії) суб'єктів навчання - учителя й учнів</i>		методи викладання, методи керування пізнавальною чи пошуковою діяльністю учнів; методи учіння, пізнання
<i>За джерелом і способом передачі ЗУН</i>		методи словесні, наочні, практичні, інформаційно-комунікаційні
<i>За способом навчання, характером і рівнем пізнавальної діяльності учнів під керівництвом учителя</i>		методи репродуктивні, продуктивні; пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемного викладу, частково-пошуковий, дослідницький
<i>За ознакою дидактичних завдань чи етапів навчання</i>		методи засвоєння учнями нових знань, методи закріплення знань, методи формування вмій та навичок, методи контролю й оцінки знань
<i>За напрямами лінгвістичних галузей</i>		методи лінгвосоціокультурні, комунікативні, психолінгвістичні, соціолінгвістичні та ін.
<i>За традиційними цільовими напрямами мовної освіти</i>		методи навчання, виховання й розвитку учня засобами мови; методи формування мотивації навчання мови; методи контролю й оцінки навчально-предметних досягнень та ін.
<i>За компетентнісно-цільовим призначенням</i>		методи формування загальних компетентностей; методи формування специфічних компетентностей (мовної, мовленнєвої текстової, комунікативної)
<i>За виконуваними навчально-предметними діями, видом діяльності</i>		метод вправ (мовних), метод завдань (пізнавальних, комунікативних, творчих), метод роботи зі словником, рецензування, редагування, диктант та ін.
<i>За специфікою тематичного змісту</i>		методи навчання фонетики й орфоєпії, лексикології і фразеології, будови слова і словотвору, граматики, розвитку мовлення та ін.
<i>За потребами учня як мовної особистості, що визначають діяльнісні напрями мовної освіти</i>		методи когнітивні, практичні, герменевтичні, креативні, комунікативні

Подана в таблиці 2.3 рівнева система методів є концептуальною (термін дещо умовний), теоретичною, поняттєвою, оскільки містить поняття, які виражають взаємозв'язки між елементами системи. Складники цієї системи методів поєднані концептуальними відношеннями, основні категорії яких - тип, рід, вид, група: ідеться про *відношення ієрархії між рівнями*, тобто типами, методами, між рівнями, підрівнями, компонентами-методами; *родовидові*

відношення (відношення конкретизації) між рівнями й групами методів, між групами (класами) методів і самими методами як різновидами в групі; відношення "цілого - частини" між підсистемами (групами) методів і окремими їх складниками; відношення когерентності між методами - внутрішній зв'язок усієї системи методів навчання визначає її цілісність. Багатоструктурна система методів дасть змогу в подальшому реалізовувати різноспрямовані навчальні цілі, досліджувати навчальні ситуації, у яких по-різному комбінуються методи навчання. Стислий опис наведених груп, які становлять систему методів навчання мови, дасть змогу з'ясувати групові властивості і внутрішні зв'язки між ними.

Ми виходимо з того, що система методів навчання мови є цілісним утворенням з багаторівневою структурою, напрями її розвитку визначаються розвитком науки, соціальними умовами та конкретними навчальними ситуаціями. Пропонована рівнева модель системи методів навчання мови передбачає синтез різних поглядів на диференціацію методів за найбільш значущими критеріями. Багатофакторний підхід до системної класифікації методів необхідний для різнобічного пізнання методів навчання мови з метою розроблення адекватних навчальним цілям і ситуаціям функціональних систем методів у межах технології уроку.

Наведені в таблиці методи досить тісно й вибірково взаємопов'язані. Елементи кожної групи створюють певну єдність методів і доповнюють один одного. Потрібно зазначити, що ми не ставимо мету назвати всі методи навчання, наше завдання - розробити й обґрунтувати систему методів, спрямованих на формування мовної особистості. Це зумовлено ще й тим, що в шкільній програмі з української мови актуальні вміння, які потрібно виробити в учнів, передбачено, а методи їх формування згадуються в контексті окремих порад у пояснювальній записці до чинної програми.

Досліджувана система методів містить як *специфічні* методи, співвідносні з особливостями навчального предмета, так і *загальні*, що є необхідним чинником у цілісній системі - ці групи методів характеризує *відношення*

взаємодоповнення. Розгалужена сукупність методів свідчить про складність проблеми розуміння системи методів навчання, про різноманіття навчально-пізнавальної діяльності взагалі й мовної освіти зокрема, що визначається тісними зв'язками загальних і спеціальних методів навчання, з огляду на рівень застосування. Розміщення їх у єдиній класифікації є методологічною умовою наукового обґрунтування системи методів навчання української мови. Варто зазначити, що, з позицій функціонування, специфічний метод, наприклад мовний розбір, виступає практичним виявом загального аналітичного методу. За А. Щукіним, власне методичні методи конкретизують загальнодидактичні методи і є формою їх реалізації [205, с. 29]. Можна стверджувати, що між загальними і специфічними методами, як і між основними й допоміжними методами, традиційними та інноваційними, існують *кореляційні відношення*, пов'язані з взаємною залежністю відповідних методів.

Виокремлення з "єдності багатоманітного" *методів за формою навчання* обґрунтовуємо тим, що вони мають місце, наприклад, у працях О. Пометун. Серед методів автор називає: індивідуальну роботу, групову роботу, роботу в парах та ін. [382, с. 30]. Відповідно до ідей теорії інтенсивного навчання (Бабанський Ю., Біляєв О. та ін.), у багаторівневій системі методів навчання вміщено *інтенсивні й екстенсивні методи*, між якими простежуються *відношення полярності внутрішньої суті* - збільшення чи зменшення продуктивності діяльності суб'єктів навчання за певний проміжок часу. Визначення *методів навчання за джерелом одержання знань, умінь, навичок*, як і за іншими класифікаціями, дещо умовне. У наукових колах (професор Чередов І.) визнається той факт, що методи переходять один в інший, наприклад, робота з книгою сприймається як словесний метод і може розглядатися як практичний метод [526, с. 5]. *Групування методів навчання за способом, характером і рівнем пізнавальної діяльності учнів* під керівництвом учителя є закономірним принаймні з огляду на те, що в методі відбивається характер і рівень пізнавальної діяльності учнів - репродуктивний, продуктивний та ін. Виокремлення *групи методів навчання за специфічними*

видами діяльності пояснюємо тим, що в методі навчання відображається вид діяльності учнів. Метод починається з дії: виконання однієї дії, другої, далі - діяльність за інерцією, осмислення інерції, чинників, які приводять до позитивних результатів, - такий процес дає змогу знайти закономірність створення методу. Окремі підсистеми становлять дві *групи методів за компетентнісно-цільовим призначенням і тематичним змістом*. Виокремлюючи їх, ми виходили з тези І. Лернера: якщо зміст освіти різномірний за будовою, то й методи потрібно визначати відповідно до цілей, тобто різних елементів змісту освіти [260, с. 19-23]. Методам першої групи властиві *відношення цільового спрямування*, що зумовлюються відношеннями між поняттями "методи навчання" і "навчальні цілі", виражені через компетентності (кожен метод спрямовується на одну чи кілька цілей), а другої групи - *відношення відповідності методів тематичному змісту*, що зумовлюються відношеннями між поняттями "методи навчання" і "тематичний зміст". Системний огляд проблеми методів навчання рідної мови дає змогу збагнути, що, наприклад, *методи формування мовної компетентності* за джерелом знань можуть бути і словесні, і наочні, і практичні, і інформаційно-комунікаційні; за характером пізнавальної діяльності - репродуктивними, частково-пошуковими, дослідницькими та ін., за тематичним змістом - методами навчання граматики, методами навчання фонетики і т. д.

Отже, у групах наведеної системи методів поєднується загальне і специфічне, пов'язане з особливостями мовної освіти, її цілями, змістом, видами діяльності. У цій систематиці один і той же метод як багатогранне явище може одночасно мати кілька характеристик і посідати своє місце в різних групах. Наприклад, метод формування мовної компетентності за певних умов буде інтенсивним чи екстенсивним, традиційним чи інноваційним, методом засвоєння учнями нових знань чи методом закріплення знань, когнітивним чи практичним і т. ін. Пропонований підхід дає змогу встановити в системі методів навчання *відношення супідрядності* (підпорядкування методів спільному критерію як розпізнавальній ознаці) та оцінити методи з різних

аспектів. Глибина пізнання системи методів навчання рідної мови залежить від комплексного розгляду кожної групи у зв'язку з іншими групами, що створюють багатоманітну цілісність.

Підкреслимо, що пропонована система методів навчання рідної мови залишається відкритою, бо широкий спектр цілей навчання потребує різноманітних методів дидактичної взаємодії; нові методи, які з'являться в освітній практиці, можуть бути обґрунтовані й розширять цю систему. Студіювання системи методів, побудованої у вигляді узагальненої лінгводидактичної моделі, з урахуванням зв'язків між загальними і специфічними компонентами, дає змогу розглядати описану теоретичну модель як основу для розроблення технологій навчання української мови, варіативних методик відповідно до мети і змісту освітньої діяльності.

2.3. Характеристика чинних шкільних програм з української мови

Аналітична робота щодо вивчення особливостей актуальних методів навчання української мови в шкільній практиці проводилася з урахуванням слушної рекомендації О. Савченко синхронно відбити в шкільних програмах з усіх предметів зміст навчання і способи навчальної діяльності (не лише *що*, але й *як*) [415, с. 45]. Розглянемо особливості *програм з української мови* для основної школи [389; 489] крізь призму цієї рекомендації. Вивчення відповідних документів, затверджених МОН України, свідчить про те, що в них відображено не лише зміст мовної освіти, а й деякою мірою питання *як навчати*. Укладачі нормативних програм з української мови добре усвідомлюють важливу роль методів у навчально-пізнавальній діяльності. Зміна стратегій і тактик навчання, з огляду на вимоги чинних програм, потребує переосмислення загальних напрямів організації шкільної мовної освіти та методів формування мовної особистості.

У чинній програмі з української мови (за ред. Скуратівського Л.) вказано, що в цьому документі взято до уваги сучасні організаційні форми, методи і

технології навчання рідної мови в загальноосвітній школі [389, с. 3]. Укладачі програми визначили мету і завдання мовної освіти, особливості змістових ліній шкільного курсу української мови та назвали деякі методи навчання, зокрема для старших класів: "На заняттях у 10-12 класах доцільно застосовувати такі методи роботи з учнями, як лекції (настановчі, оглядові), семінари, колоквіуми, дискусії, самостійне вивчення навчальної літератури (основної та додаткової), постановка проблемних завдань, моделювання ситуацій, рольові ігри, робота в групах, в парах, творчі роботи, організація самостійної роботи учнів над аналізом текстів, висловлювань для розвитку їхніх творчих здібностей тощо [389, с. 9]". Безумовно, переважну кількість зазначених методів можна використовувати й в основній школі. Щоправда, називання методами деяких організаційних форм у наведеній цитаті може вносити певне сум'яття, плутанину в розуміння вчителем понять "методи навчання" і "форми навчання". Відповідно до принципів організації навчання рідної мови, окреслених у програмі, розвивальний вплив занять значною мірою залежить від активної участі учнів у навчально-виховному процесі. Для забезпечення сучасності уроку української мови необхідні методи, які активізують діяльність школярів. Спираючись на принцип демократизації й гуманізації мовної освіти, автори програми рекомендують здійснювати методичку партнерської співпраці вчителя та учня. За програмою, в реалізації принципу особистісної орієнтації навчання найбільш сприятливими "є такі сфокусовані на учневі методи і форми роботи, як дискусія, рольова гра, групова робота, керовані дослідження, контракти, проекти, самостійні дослідження, самооцінювання ... [389, с. 10-11]". Щоб забезпечити формування й розвиток мовленнєвих умінь, укладачі програми пропонують регулярно використовувати спеціально підготовлені завдання на текстовій основі: для аудіювання, говоріння, читання, письма [389, с. 11-12]. Програма також актуалізує аналітичний метод: "... набуття і вдосконалення мовленнєвої компетенції повинно здійснюватися у ході аналізу актуальних навчальних і життєвих проблем, у розв'язанні яких учні бачать особистісний сенс, унаслідок чого формуються їхні пізнавальні мотиви щодо вивчення мови

[389, с. 13]". Водночас у програмі йдеться про реалізацію комунікативно-діяльнісного принципу, який передбачає застосування інтерактивних методів та розумне поєднання фронтальної, групової, індивідуальної форм організації навчального процесу [389, с. 11]. Добре було б конкретизувати, які інтерактивні методи доцільно використовувати на уроках української мови. Відповідно до вимог сьогодення, автори програми спрямовують увагу на те, що комунікативна діяльність має здійснюватися в ході розв'язання учнями системи усних і письмових мовленнєвих завдань, розташованих у порядку наростання їх складності й укладених за принципом індивідуалізації та диференціації [389, с. 12]. Отже, укладачі розглянутої програми з української мови для загальноосвітніх навчальних закладів рекомендують методи навчання мови переважно як способи реалізації актуальних принципів мовної освіти.

Уведення в програму понять специфічних "компетенцій" мовної освіти дає змогу, по-перше, *поставити проблему методів навчання за трьома функціональними напрямками*: методи формування мовної компетентності, методи формування мовленнєвої компетентності на текстовій основі та методи формування комунікативної компетентності на базі ситуативного підходу; по-друге, визначити релевантні шляхи розв'язання лінгвометодичної проблеми, коли учні здобувають теоретичні знання, але відчувають труднощі в застосуванні цих знань на практиці, - компетентнісний підхід дає змогу так організувати навчання, щоб *у комплекс формувати пов'язані між собою знання, уміння й методи діяльності* з огляду на зазначені напрями мовної підготовки учнів. Щоправда, програмові поради стосовно методів навчання української мови можна чіткіше подати за цільовими напрямками навчально-предметної діяльності. Бажано назвати в програмі такі методи, як інтерпретація тексту, "діалог культур", "розумовий штурм", асоціативний метод, лінгвістична гра, "круглий стіл", "сенкан" та ін. Адже в рекомендаціях такого документа мають більш повно відобразитися сучасні методи навчання. Добре було б акцентувати увагу на важливості використання не стільки окремих методів на уроці мови, як їх системи, що забезпечує цілісність уроку.

контекст досліджуваного питання розглянемо ще одну програму з української мови для шкіл (класів) із поглибленим вивченням української мови (за ред. Карамана С.) [489]. Автори цього документа за основу взяли чинну програму з української мови для загальноосвітніх навчальних закладів, укладену авторським колективом на чолі з Л. Скуратівським, про яку йшлося вище, а також положення освітньої галузі "Мови і літератури" Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти. Показово, що методичні настанови даються за чотирма змістовими лініями, з урахуванням комунікативного, соціокультурного і проблемно-пошукового принципів навчання мови та комунікативно-функціонального, особистісно орієнтованого, соціокультурного й компетентнісного підходів. Усі компоненти змісту мають засвоюватися у взаємозв'язку на основі тексту, що, поряд із іншим, є матеріалом для самостереження, постановки проблемного завдання, для переказів, редагування, творчої роботи. З метою опанування *лінгвістичної змістової лінії*, зокрема оволодіння учнями граматичними засобами мови, автори радять використовувати систему вправ, які показують, як окремі мовні категорії, конструкції взаємодіють у мовленні [489, с. 5]. Відповідно до програми, вивчення курсу української мови потрібно здійснювати шляхом укрупнених, логічно завершених частин, тобто автори, очевидно, мають на увазі метод укрупнення, що дасть змогу зекономити час для мовленнєвого розвитку школярів, навичок спілкування з одночасним формуванням креативної компетентності [489, с. 8]. До *мовленнєвої змістової лінії* введено широкий перелік видів робіт: аудіювання (глобальне, детальне, критичне), читання (ознайомлювальне, вивчальне, вибіркове; вголос і мовчки), переказування, аналіз мови текстів-зразків, обговорення актуальних для особистісного розвитку учнів морально-етичних, естетичних, світоглядних, історико-культурних проблем, організація дискусій, ситуативних діалогів, написання творчих робіт, анотацій, рецензій, рефератів. Потрібно зазначити, що на практиці ці види робіт виконують роль методів навчання. За програмою навчання філологічно обдарованих учнів, для формування комунікативних

умінь передбачено використання переказів і творів різних стилів, типів, жанрів мовлення, які виконують роль підготовчих вправ до оволодіння учнями необхідними в майбутньому дорослому житті такими жанрами мовлення, як виступ на зборах, під час дискусії, обговорення доповіді на лінгвістичні, політичні, морально-етичні теми [489, с. 6]. Укладачі програми зазначають, що активізувати процес навчання, наблизити умови спілкування до реальних життєвих ситуацій допоможе ширше використання групових форм і видів робіт: складання діалогів, полілогів, проектів на задану тему. Зрозуміло, відповідні методи (діалогування, проектів) допоможуть учителеві реалізувати принцип зв'язку навчання з життям. У 8-9 класах з поглибленим вивченням української мови словесник має забезпечувати сприятливі умови для мовленнєвої самореалізації здібних та обдарованих учнів через упровадження в практику творчих вправ, дослідницько-пошукових завдань, мовних спостережень і дослідів, лінгвістичних ігор, проектування монологічного й діалогічного мовлення з урахуванням ситуації спілкування [489, с. 8]. Безумовно, названі види робіт на уроці української мови можуть складати підґрунтя системи основних і допоміжних методів навчання.

У контексті *соціокультурної змістової лінії* визначається важливість роботи з текстами, у яких акумулюються національні особливості культури та загальнолюдські цінності. Окремо зосереджується увага на способах пізнавальної самостійності учнів: "Для того, щоб учні оволоділи вмінням самостійно здобувати знання, працювати з науковою і довідковою літературою, у процесі засвоєння курсу слід широко практикувати розв'язання проблемно-пошукових завдань, які подаються в програмі як перелік орієнтовних тем усних і письмових висловлювань учнів паралельно з тематикою текстів [489, с. 7]". Програмовий матеріал для здібних і обдарованих учнів за обсягом ширший, тому має вивчатися інтенсивно, за високої навчально-пізнавальної, дослідницької, творчої, проектної діяльності та самостійної роботи.

З метою інтелектуального зростання учнів програмою передбачено розвиток умінь здійснювати мисленнєві операції (аналіз, синтез, порівняння,

зіставлення, систематизація, узагальнення, формулювання самостійних висновків) за допомогою системи завдань (проблемно-пізнавальних, проблемно-ситуативних, конструктивних, творчих), які визначатимуть характер роботи учнів з мовно-мовленнєвим матеріалом, а отже, і характер дидактичних методів. Зрозуміло, що засвоєння школярами розумових операцій складе основу загальнонавчальних та спеціальних умінь і дасть змогу в подальшому використовувати їх як методи навчальної роботи. За програмою, *діяльнісна змістова лінія* реалізується через систему комплексних вправ, необхідних для цілеспрямованого набуття учнями досвіду творчої діяльності; перевірка мовних знань і вмінь має здійснюватися за допомогою методу тестів. Отже, програма для шкіл (класів) з поглибленим вивченням української мови певною мірою спрямовує вчителя на диверсифікований підхід до методів формування мовної особистості. Потрібно зазначити, що в рекомендованих авторами цієї програми методах навчання мови переважають традиційні, менше помітні нові процесуальні інструменти, зокрема не сказано про методи роботи з комп'ютером, лише побіжно згадується використання електронних посібників.

Підсумовуючи характеристику актуальних шкільних програм з української мови, вкажемо на брак відповідності між змістом (метою) шкільного курсу української мови, визначеним у чинних програмах, і можливістю його реалізації традиційними методами навчання. Для більшої чіткості й практичної значущості методичних настанов укладачам програм доцільно пропонувати вчителю сучасні методи навчання мови за цільовими напрямками навчально-предметної діяльності відповідно до типів спеціальних умінь або компетентностей.

2.4. Аналіз якості підручників з української мови для основної школи і з позицій реалізації дидактичних методів

Аналіз шкільних підручників дає цінний практичний матеріал для дослідження проблеми системи методів навчання. Розглянемо чинні

підручники [100; 159; 56; 57; 400; 399; 491; 490; 443; 544; 397; 166; 396; 398], які широко використовуються в шкільному курсі української мови, з позиції використаних у них методів навчання. Позитивну якість підручників будемо визначати за такими *критеріями* оцінювання:

- *широта вибірки шкільних підручників з української мови*, що дасть змогу створити відносно повну картину про якість сучасної навчально-предметної книги з погляду методичного інструментарію;

- *адекватність використаних у підручнику методів* - відповідність їх цілям мовної освіти;

- *раціональне поєднання загальнонавчальних і специфічних методів*, що впливає на ефективність організації мовної освіти: викликає й підтримує позитивну мотивацію до української мови та процесу навчання, сприяє активізації навчально-пізнавальної діяльності, розвитку критичного мислення, формуванню ключових і навчально-предметних компетентностей, дає змогу забезпечити контроль і самоконтроль роботи учнів;

- *психолого-дидактична відповідність змісту і методів підручника індивідуально-віковим можливостям учнів*, що передбачає, крім іншого, наявність системи різнорівневих завдань.

Підручник О. Глазової, Ю. Кузнецова для 5 класу [100] відображає ідею когнітивно-комунікативної методики навчання української мови як рідної. У ньому використано методи організації навчальної діяльності різного характеру та спрямування відповідно до цілей, заданих на початку кожного розділу. Показово, що зміст і структуру підручника розроблено з урахуванням психологічно-вікових особливостей п'ятикласників. Як і в підручниках інших авторів, у вказаній навчальній книзі мають місце способи, орієнтовані на стимулювання мотивації учіння, засвоєння мовної теорії й вироблення навчально-мовних умінь: *метод запитань, відгадування загадок, читання, списування речень, текстів, пояснення, виписування* виучуваних мовних одиниць, *мовний розбір, складання речень, текстів, робота зі словником* та ін. Особливості мовних тем розкрито на цікавому ілюстративному матеріалі. Щоправда, не всі вправи побудовано на

основі текстів. Для мовленнєво-мисленнєвого розвитку вміщено *навчальні завдання*, спрямовані на підготовку до переказів, складання творів різних типів мовлення; для формування навичок ефективного спілкування застосовано *методи діалогування, розповіді учнів* тощо.

Навчання за підручником С. Єрмоленко, В. Сичової (5 клас) [159] передбачає опрацювання мовної теорії за допомогою *спостережень над мовним матеріалом*. Для спонукання внутрішньої позитивної мотивації, активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів використано *метод запитань, метод порівняння мовних фактів, аналітичний метод, метод відгадування ребусів, загадок, метод розв'язування кросвордів, метод дидактичної гри, метод ключових понять*. З метою розвитку в п'ятикласників різних видів мовленнєвої діяльності подано *завдання*, які допомагають виробляти навички *читання, переказування, продукування* текстів. Меншою мірою представлено *комунікативно-ситуативні завдання*. Істотним доповненням у підручнику є *тестові завдання* для самоперевірки.

У підручниках Н. Бондаренко, А. Ярмолюк для 5, 6 класів шкіл з російською мовою навчання [56; 57] з метою формування внутрішньої мотивації учіння та активізації діяльності школярів автори використовують *метод запитань, метод дослідження мовної форми*; комплексні завдання для відпрацювання мовних умінь і навичок за допомогою різних методів: *порівняння мовних фактів, спостереження над мовними засобами, аналізу мовних явищ та функціонування їх у тексті, складання словосполучень, речень, текстів*. В основу ознайомлення учнів з теоретичним мовним матеріалом покладено *проблемно-пошуковий метод* роботи з дидактичним текстом. Організація мовленнєвої практики забезпечується такими методами: *комплексними завданнями*, побудованими з урахуванням видів мовленнєвої діяльності (ці завдання ґрунтуються на *читанні, поясненні, відтворенні висловлювань, складанні власних текстів*), *методами перекладу, редагування висловлювань, мовленнєвими завданнями творчого характеру*. Особливе місце в підручниках відведено діяльнісно-комунікативному підходу, що реалізується

шляхом *комунікативно-ситуативних завдань*, зміст яких відповідає інтересам молодших підлітків. Підручники Н. Бондаренко, А. Ярмолюк забезпечують засвоєння мовних фактів на різноманітних пізнавальних текстах.

Для 6 класу ЗНЗ МОН України рекомендує ще один підручник колективу авторів за загальною редакцією М. Пентиліук [400]. Показово, що в книзі до кожної теми подано *основні поняття*. Цей метод (ключових слів) сприяє цілісному сприйманню учнями тематичного матеріалу. *Завдання підвищеної складності, завдання для самостійної роботи* розвивають мовний світогляд школярів, допомагають виробляти вміння вчитися. *Алгоритмічний метод* забезпечує розвиток логічного й послідовного мислення, мнемічної техніки. *Мовний розбір, робота зі словником, складання речень, текстів* дають змогу поєднувати методи аналізу та синтезу в процесі опанування теорії мови, вироблення навчально-мовних умінь. Відповідно до вимог шкільної програми вміщено *мовленнєві завдання*, орієнтовані на цілеспрямований розвиток основних видів репродуктивної і продуктивної мовленнєвої діяльності шестикласників. *Ситуативні завдання*, що передбачають *моделювання, складання, розігрування діалогів, аналіз комунікативних ситуацій*, підпорядковані формуванню вмінь успішно спілкуватися. *Мовні ігри, відгадування загадок, розв'язування кросвордів*, умщених у підручнику, - усе це дасть змогу учням відчувати, що вивчати мову - не лише корисно, а й цікаво. З метою самоперевірки й самоконтролю в кінці тем, розділів використано *метод запитань і завдань*. *Диференційовані (рівневі) завдання*, подані наприкінці розділів, допоможуть дітям краще підготуватися до тематичної атестації.

У колективному підручнику для 7 класу (автори: Передрій Г., Скуратівський Л., Шелехова Г., Остаф Я.) [399] більше уваги приділено *традиційним методам* навчання. Ознайомлення учнів з новим матеріалом про дієприкметник, дієприслівник, прислівник, службові частини мови, вигук, словосполучення, двоскладне речення забезпечується природним *індуктивним шляхом* пізнання за допомогою *методу спостереження над мовними фактами* з опорою на таблиці, схеми, дидактичні тексти, у міру

насичені мовними явищами. Використання до окремих тем схем з опорними поняттями сприятиме ефективності навчання. Для вироблення практичних навчально-мовних умінь уміщено різні завдання, до складу яких уходять логічні *методи аналізу, синтезу, порівняння* тощо. *Завдання підвищеної складності* сприяють розвитку навичок самостійної роботи. Стосовно самоперевірки в кінці тем, розділів подано *запитання й завдання* різного характеру. Методи самоперевірки допомагають формувати в учнів як аналітичні, так і синтетичні вміння. Значна увага в системі книги приділена розвитку навичок монологічного мовлення. Посилити комунікативне спрямування цього підручника могли б методи діалогів, рольової гри та збільшення кількості комунікативно-ситуативних завдань.

У підручнику для 7 класу шкіл з російською мовою навчання, створеному авторським колективом у складі О. Біляєва, М. Пентиліук та інших [491], теоретичні відомості з морфології подаються переважно індуктивним шляхом за допомогою *методу спостереження над мовними фактами*. Вироблення практичних навчально-мовних умінь забезпечується завданнями різного характеру, виконання яких передбачає специфічні методи навчальної діяльності: *мовний розбір, складання речень, текстів, редагування синтаксичних конструкцій, коментування змісту висловлювань, порівняльний метод* та ін. *Тестові завдання* урізноманітнюють запропоновану авторами навчальну систему. Окремо відведено місце *методу перекладу* речень, текстів українською мовою. Умщені в підручнику *вправи підвищеної складності, вправи, у яких подано додаткові відомості*, допомагають розвивати навички самостійної роботи. *Запитання й завдання* для повторення, систематизації й узагальнення вивченого розвивають логічне мислення, пам'ять учнів, цілісне уявлення про морфологію української мови. Інтерес до навчальної дисципліни покликані забезпечити запропоновані в підручнику *лінгвістичні ігри* ("Уточніть дієслово", "Ланцюжок", "Доберіть прислівники", "Хто більше?" та ін.), *завдання для вікторин*. Значна увага в системі книги приділена розвитку навичок розповіді. Це стосується й *ситуативних завдань*, які передбачають складання

усних повідомлень. Щоправда, посилити комунікативне спрямування ситуативних завдань могло б ширше використання методу діалогування. У підручнику для 8 класу шкіл з російською мовою навчання цих же авторів [490] так само показовим є пояснення мовних фактів і явищ (словосполучення, просте речення, речення з прямою мовою) *індуктивним* шляхом, на основі *методів спостереження й аналізу дидактичних текстів*, що супроводжується широким використанням *практичних мовно-мовленнєвих завдань і вправ*. Автори використали в навчальній системі й інші методи, наприклад: *метод запитань, порівняння, різні види мовного розбору, тестові завдання, метод перекладу, списування, читання, складання речень, текстів*, - які дають змогу ефективно організувати вивчення тематичного матеріалу, вироблення загальних і спеціальних умінь, повторення. Порівняно з підручником для 7 класу цих авторів, підручник для 8 класу в цілому побудовано з використанням *традиційних методів*, меншою мірою представлені комунікативно-ситуативні завдання, метод діалогування.

Основу теоретичного і практичного компонентів підручника для 8 класу [443], авторами якого є Л. Скуратівський, Г. Шелехова, Я. Остаф, також становлять *традиційні методи* - спостереження над особливостями простого речення, над способами передачі чужого мовлення, мовний розбір, вправи, які передбачають читання, складання, перебудову речень, текстів та ін. Допоміжну роль виконують *комунікативні методи, тести для самоконтролю, запитання й завдання для самоперевірки*. У цілому методична система цього підручника зорієнтована на формування мисленнєво-мовленнєвої активності учнів, що виявляється у сприйманні, розумінні, засвоєнні мовних об'єктів, осмисленні функціонально-стилістичної ролі мовних засобів, відтворенні та продукуванні висловлювань, текстів.

У підручнику, створеному І. Ющуком для 8 класу, поєднано переважно *індуктивний спосіб* викладу теоретичного матеріалу про словосполучення, просте речення із завданнями на дослідження мовних явищ [544]. Деякі теми, наприклад: "Основні ознаки речення", "Тире між групою підмета і групою

присудка", "Цитати", "Розділові знаки при прямій мові" та ін., - подаються *дедуктивним шляхом*. Для формування практичних навчально-мовних і мовленнєвих умінь уміщено *систему завдань* різного характеру, що передбачають *списування, виписування, диктанти, мовний розбір, перекази текстів, перебудову синтаксичних конструкцій, складання речень, розповідей* та ін. *Вправи з ключами* допоможуть забезпечити позитивну мотивацію в кінці вивчення мовних тем, *запитання й завдання для повторення* розвиватимуть пам'ять школярів, *тестові завдання* до різних тем, передбачені в кінці підручника, дадуть змогу краще підготуватися до тематичної атестації. Меншою мірою в підручнику представлені комунікативно-ситуативні завдання, методи діалогування.

По-новому підійшли до укладання підручника для 8 класу автори під керівництвом М. Пентилюк [397]. Теоретичний матеріал про словосполучення і просте речення подається *індуктивно-дедуктивним шляхом*. Окрема увага приділена *дослідницькому методу*, про що свідчить у кожному параграфі з мови рубрика "Мовознавче дослідження". *Метод програмування* представлений різними навчально-тематичними алгоритмами, наприклад алгоритмами характеристики обставини, однорідних членів речення, звертання та ін. Основу рубрики "Комунікативний практикум" становлять комунікативно-ситуативні завдання, що передбачають *методи дискусії, інтерв'ювання, діалогування* тощо. Для підтримання інтересу учнів до предмета суттєвим доповненням у підручнику є *ігровий метод*. Наприкінці кожного розділу вміщено *запитання і завдання* для повторення й узагальнення, що дадуть змогу підготуватися учням до тематичної атестації. На розвиток мовленнєвої компетентності учнів спрямована низка *мовленнєвих завдань, вправ* відтворювального і творчого характеру.

Принципово новий підручник для 9 класу, авторами якого є О. Заболотний, В. Заболотний [166]. Теоретичний матеріал про пряму і непряму мову, складне речення подається *індуктивно-дедуктивним шляхом*. Параграфи починаються зі *вступного завдання дослідницького характеру*, що дасть змогу

розвивати навички самостійної роботи учнів. Цій меті підпорядковані й *завдання, тести* для самоперевірки, самооцінювання, *вікторина* для повторення й систематизації вивченого. Показово, перед блоками тем визначаються на рівні знань і вмінь навчальні цілі, відповідно до яких добираються методи. Аналізований підручник відображає зміст шкільної програми, традиційні методи навчання та методичні інновації, що з'явилися в педагогічній науці та практиці мовної освіти. Сучасні методи навчання пропонуються у вигляді завдань із позначками *"Попрацюйте в парах"*, *"Два - чотири - всі разом"*, *"Мозковий штурм"*, *"Мікрофон"*. Метод роботи з інформаційними джерелами виявляється в завданні щодо ознайомлення з працями про історію української мови в мережі Інтернет - автори рекомендують сайт, на якому подано відповідні відомості. Рубрика *"Моя сторінка"*, у якій подається цікава інформація, свідчить про особистісно орієнтований підхід розробленої в підручнику системи. Автори використовують різні способи організації навчальної діяльності учнів, серед них особливе значення мають *методи проектів, редагування, діалогів, комунікативно-ситуативні завдання, тести* для оцінювання читацьких умінь, *проблемні запитання*.

Поглиблене вивчення української мови в класах філологічного профілю основної школи здійснюється передусім за підручниками [396; 398] (автори: Караман С, Плющ М. та ін.). Теоретичний матеріал у них подано в лінгвістичних довідках. Для реалізації принципу зв'язку теорії і практики вміщено *вправи, пізнавальні завдання, тести*, спрямовані на розвиток мовного чуття, філологічного мислення, збагачення словникового запасу школярів власне українською лексикою, вироблення вміння працювати зі словниками, науковою, довідковою літературою, підвищення культури мовлення та спілкування. Завдання до вправ у цих підручниках передбачають виконання учнями різних навчальних дій: аналіз мовних засобів, мовний експеримент, складання, редагування речень, текстів та ін. На розвиток навичок самостійного здобування знань особливий вплив мають завдання дослідницько-пошукового

характеру. Матеріали до уроків розвитку видів мовленнєвої діяльності й спілкування передбачають навчальні тактики, які сприятимуть виробленню здатності вільно володіти українською мовою.

Зіставлення даних аналізу чинних шкільних підручників з української мови дає змогу зробити певні висновки. У нових підручниках показовим є, зокрема, пояснення мовних фактів, явищ переважно індуктивним шляхом, на основі спостереження, аналізу монологічних і діалогічних текстів, тематичного узагальнення, що супроводжується широким використанням практичних мовно-мовленнєвих завдань, вправ. Для того щоб учні опанували різні методи навчання, які здійснюються через логічні, інтуїтивні, схематичні, образні дії, у підручниках вміщено запитання й завдання, розраховані на розвиток відповідних методів діяльності: *загальнонавчальних методів* - аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, встановлення причиново-наслідкових зв'язків, робота з книгою та ін.; *специфічно предметних методів*, властивих українській мові як шкільній дисципліні, - спостереження над мовою, мовний розбір слів, речень, аналіз текстів різних стилів, типів, жанрів мовлення, складання творів, діалогів, переказування та ін.

Аналіз чинних підручників з української мови для 5-9 класів свідчить про те, що автори використовують різний методичний інструментарій, уникають одноманітності навчально-пізнавальних завдань, вправ. Природно, що кожний підручник, незважаючи на певні особливості, в основі містить традиційні методи, водночас автори пропонують систему роботи із застосуванням сучасних способів організації навчання. Серед останніх набули поширення в підручниках такі методи: *комунікативний, ігровий, тестування*. Визначена в теорії і практиці навчання української мови сукупність загальноприйнятих методів, як правило, відображена в змісті і структурі підручників, у характері та спрямуванні завдань, що становить основу в досягненні окреслених у чинних шкільних програмах навчальних результатів. Ураховуючи показники проведеного аналізу, можна вказати на деякі шляхи поліпшення чинних підручників, а саме: оновлення методів навчання в

підручниках; використання метафоризації мовного матеріалу в підручниках для молодших підлітків; збільшення кількості завдань на асоціативне мислення, порівняння, редагування, переклад; умщення різнорівневих завдань для забезпечення реалізації принципу диференціації навчання. У цілому нові підручники з української мови, на відміну від традиційних, дають змогу школярам оволодівати різноспрямованими методами навчальної діяльності.

2.5. Збагачення системи методів навчання української мови шкільною практикою

Важлива умова розвитку наукової лінгвометодики - вивчення й узагальнення педагогічного досвіду вчителів. Для напрацювання системи методів навчання української мови розглянемо досвід педагогів-практиків, особливо ті методи, які дають змогу творчим учителям розкрити власний талант, рівень методичної майстерності.

Багатий методичний матеріал дає досвід В. Сухомлинського, який у шкільній практиці навчання української мови найбільш послідовно, виважено й обґрунтовано спробував розв'язати проблему методів розвивального навчання. У Павлівській школі, що на Кіровоградщині, педагог свідомо перейшов від репродуктивного навчання до розвивального. Його навчальна система не обмежувалася лише інтелектуальним розвитком, а передбачала цілеспрямоване різнобічне формування духовної особистості учня. Погляди В. Сухомлинського на методи навчання рідної мови висвітлено в працях: "Слово про слово", "Слово рідної мови", "Сто порад учителям" та ін. У досвіді педагога-новатора другої половини ХХ ст. можна виділити такі основні напрями застосування методів навчання української мови: розвиток логічного й образного мислення, пізнавального інтересу, мовленнєвої творчості, культури мовлення, формування правописної грамотності, збагачення мовного світогляду, моральних переконань, естетичних смаків. Інструментально-

навчальна база в теорії і практиці педагога-класика підпорядковувалася реалізації такої ідеї: навчання мови - "...це не просто передача знань, практичних умінь, навичок. Це передусім виховання. Виховання розуму, формування думки, копітке різьблення й ліплення найтонших рис духовного обличчя дитини [475, с. 52]".

За О. Біляєвим, суть методичної системи В. Сухомлинського полягає в раціональній організації уроків, застосуванні нових типів (уроки мислення, повторення й систематизації вивченого, розвитку мовлення); у модернізації методів навчання з виділенням серед них способів первинного сприйняття знань учнями (доказова розповідь, пояснення, евристична бесіда, спостереження над фактами мови), усвідомлення, розвитку й поглиблення знань (пізнавальні і проблемні завдання, запитання, конструктивні і творчі вправи, самостійна робота учнів з підручником) [45, с. 23]. Методи в розвивальній навчально-виховній концепції та практичній роботі В. Сухомлинського - це інструментальна система, у якій є місце як традиційним способам навчання, так і сугестивному, ігровому, асоціативному та іншим методам, що в сукупності спираються на свідомість і підсвідомість школярів, активізують зовнішню і внутрішню діяльність, розвивають образне і логічне мислення та становлять методичне підґрунтя досвіду педагога.

У системі методів навчання граматики учнів середніх класів В. Сухомлинський особливо виділяв *метод пояснення фактів і явищ*. Він писав: "основним методом роботи на уроках граматики в нас є пояснення фактів і явищ живої мови в процесі самостійного виконання вправ [473, с. 274]". Такий підхід давав змогу школярам поступово усвідомлювати граматичні правила, сприяв кращому запам'ятовуванню тематичного матеріалу. У процесі вивчення нового матеріалу на основі набутих знань, наприклад про дієприслівниковий зворот (спираючись на взаємозв'язок між дієприслівником і дієсловом-присудком), педагог вдавався до такого прийому, за допомогою якого учень сам відкривав істину [472, с. 401]. Використання *пошукового методу* на ґрунті різних аналогій, асоціацій дає змогу зрозуміти учням смислові

зв'язки між мовними фактами, відчути радість самотійного пізнання, пробуджує навчальний інтерес, розвиває думку та впевненість у своїх можливостях. За В. Сухомлинським, у навчанні учнів середніх класів дедалі більше починає посідати особливе місце *інструктаж як самотійний метод* [473, с. 277-278]. Розвивальна сила цього методу в тому, що він передбачає активізацію навчально-пізнавальних можливостей школяра.

Педагог дбав, аби найважливішим методом повторення мовного матеріалу було практичне застосування правила, *вправляння* [473, с. 274]. Учнівська праця, організована в такий спосіб, комплексно реалізує діяльнісний підхід до навчання, яке, у свою чергу, веде за собою розвиток різних способів мислення, мовних умінь як результату практичної тренувальної роботи. На шляху від чуттєвого сприйняття україномовної картини світу до загального розуміння учнями вираженого в ній смислу реалізація системи методів навчання з опорою на художні тексти, живе слово дидактичного дискурсу в досвіді В. Сухомлинського поєднувалася з педагогічним тактом і духовними помислами. Такий підхід робив навчально-виховний процес одухотвореним, підвищував емоційний тонус занять, цілісно розвивав самотійність і гнучкість думки, ініціативу учнів, природні мовленнєві здібності, дитячу фантазію, творчість, життєвий досвід.

Методом спостереження над природою, художнім текстом В. Сухомлинський вів дітей від чуттєвого сприйняття до змістовної думки й образного слова, що, у свою чергу, формувало емоційно-інтелектуальну чутливість до слова, розвивало когнітивні процеси та поступово збагачувало світогляд школярів. Особливе місце в шкільній практиці вченого відводилося *бесіди вчителя з учнями* про красу навколишнього світу, поетичного слова, праці, людських стосунків. Цінність цього методу визначали такі чинники, як керування навчальною діяльністю учнів, стимулювання їхніх мовленнєвих дій, забезпечення зворотного зв'язку в дидактичному процесі, посилення позитивного навчально-розвивального ефекту.

із секретів розвивального навчання мови в педагогічній діяльності В. Сухомлинського - *метод усного викладу матеріалу вчителем з умовою залишити дещо недомовленим*. За свідченням самого педагога, такий метод завжди викликав бурхливе піднесення мисленнєвої активності підлітків: "радісно спалахували вогники в очах, усім хотілось відповісти на питання, що не були висвітлені в розповіді [472, с. 406]". Отже, застосовуючи метод розповіді, педагог використовував проблемний підхід, намагався залишити щось недоговореним як "приманку" для мислення учнів, незрозумілий матеріал додатково пояснював, в окремих ситуаціях вдавався до скороченого пояснення. Уміння користуватися словесним методом вважав великим мистецтвом учителя. Усвідомлюючи, що шлях від осмислювання фактів, явищ до глибокого розуміння абстрактної істини (правила, висновку) лежить через практичну роботу, використовував *мовний розбір, дослідження мовних одиниць, логічні методи навчання* - абстрагування, узагальнення, систематизацію, зіставлення, аналіз фактів, явищ, обставин, подій, причинно-наслідкових, функціональних зв'язків між ними, *метод стимулювання до нового успіху* [471, с. 455-457, с. 477-478; 472, с. 389, с. 399-406; 474, с. 134, с. 167]. Таким чином педагог дбав у процесі навчання про комплексний цілеспрямований розвиток мотивації, уваги, пам'яті, інтересу, емоційно-вольової сфери, ініціативи, активного мислення, уявлення тощо.

Для закріплення орфографічного мінімуму педагог використовував *вправи, ігри*. Діти в Павлівській школі малювали ілюстрації до казок, під малюнками робили підписи складними в написанні словами, які часто повторюються в дитячих казках. Усе це давало змогу зняти напругу в навчанні, розкритися учням, викликало радість, створювало діяльнісну основу для активного розвитку їхніх навчально-пізнавальних стилів. В. Сухомлинський з навчальною діяльністю тісно пов'язував читання, яке, у свою чергу, створює інтелектуальний фон освітнього процесу, є інструментом пізнання, важливою умовою логічного мислення й грамотного письма. Вчив дитину читати й думати, читання наче індукувало, пробуджувало думку [471, с. 446-447, с. 451,

475-477]. Особливе ставлення до *методу читання* педагог мотивував тим, що психологічна складність уміння одночасно читати й думати є тим зовнішнім стимулом, який пробуджує внутрішні сили мозку підлітка, істину, розвиває розумові здібності [472, с. 432]. У системі розвитку мислення й мовлення школярів, розробленій В. Сухомлинським з урахуванням індивідуально-вікових психофізіологічних закономірностей формування особистості школяра, можемо виділити *метод творчої реалізації*, що передбачає самостійну креативну діяльність учнів - складання власних творів-мініатюр, казок, розповідей, описів, роздумів. Спираючись на свій педагогічний досвід, В. Сухомлинський писав: "Поетична творчість, за нашим твердим переконанням, учить мислити й тому поліпшує мозок, ніби облагороджує його найніжніші, найчутливіші відділи [470, с. 183]". Пошукові, творчі методи вчитель використовував для заохочення учнів до навчальної співпраці, самостійної роботи, спільного пошуку нових знань і раціональних шляхів розв'язання проблемних завдань, з метою розвитку внутрішньої логіки думки школяра, механізмів сприймання й породження мовлення. Педагог велику увагу приділяв не лише інтелектуальному, а й духовному розвитку дитини засобами рідної мови. У навчально-виховній системі В. Сухомлинського мав місце і продуктивний *сократичний прийом* активізації мислення підлітків [474, с. 323] - педагог особливо цінував у роботі вчителя майстерність володіння живим образним словом, здатність шляхом цілеспрямованого використання навідних запитань допомогти учневі в "народженні істини". З екзистенційною метою самопізнання, самовиховання, самовдосконалення школярів В. Сухомлинський практикував спеціальні *бесіди, самостійну роботу над книгою* [470, с. 602-603], *підготовку й виголошення публічних виступів* та інші методи, що передбачало розвиток внутрішніх резервів дитини, вироблення вміння вчитися. Аналіз методичної системи В. Сухомлинського дає підстави стверджувати про її психотерапевтичні ідеї. За І. Рум'янцевою, саме школа В. Сухомлинського виявилася свіжим паростком психотерапевтичної думки у вітчизняній педагогіці [411, с. 101]. Сам педагог з цього приводу писав:

"лікування красою - так можна назвати одну з граней моєї педагогічної системи [474, с. 306]". Ідеться про споглядання краси природи, живопису, образного слова, слухання музики - про такі *психотерапевтичні методи* навчання, як природотерапію, терапію живописом, казкотерапію, музикотерапію, у результаті застосування яких відбувається цілювальний вплив на психіку дитини й активізація навчально-пізнавальної діяльності.

Потрібно зазначити, що методи розвивального навчання, серед яких можна виділити групи *когнітивних, комунікативних, креативних, психотерапевтичних* методів, є необхідною умовою ефективно організації процесу шкільної рідномовної освіти. Відповідно вони мають місце в педагогічній практиці сучасних учителів. Зокрема, В. Закорко (вчитель ЗОШ № 14 м. Суми) практикує прийом формування орфографічної грамотності "*мовна розминка*", у його основі виконання завдань з різних розділів мовознавства. "Мовна розминка" проводиться на початку уроку й складається з п'яти завдань: наприклад, перше і друге завдання дається для повторення "Орфографії", третє - "Морфології", четверте - "Будови слова", "Орфоєпії", "Лексики", п'яте - "Синтаксису". На дошці перед уроком записується тільки зміст завдань, а умова їх зачитується вчителем на уроці, робота проводиться в усній формі. За висновками В. Закорко, "мовна розминка виконує діагностичну, навчальну й розвивальну функції [174, с. 44]". Цікавий досвід вчителя-методиста Київської спеціалізованої школи № 318 А. Беседіної, яка використовує в навчанні мнемонічні *методи ейдетики: ланцюговий метод*, що будується на логічних асоціативних зв'язках, передбачає пошук асоціацій; *акровербальний метод* - складання віршів, жартівливих фраз, у яких зашифровано певну інформацію; *метод місць*, який ґрунтується на зорових асоціаціях (щоб запам'ятати предмет, потрібно ясно уявити його і поєднати образ предмета з образом певного місця). За твердженням А. Беседіної, "методи навчання, які пропонує ейдетика, спираються на образне мислення дитини, вони відповідають законам природи. Ейдетика, сприяючи гармонійному розвитку обох півкуль, робить більш гармонійною і саму дитину.

Учень стає більш працездатним, краще вчиться, його пам'ять і здатність концентрувати увагу зростають [26, с. 61]". Названі методи А. Бесєдіна застосовує в початкових класах, та її досвід є придатним і для навчання в основній школі і з метою збагачення пізнавального досвіду, мовленнєвого розвитку учнів. Учитель Липківської ЗОШ Гощанського району Рівненської області Н. Ткачук створила "Поетичний правопис" (віршований додаток до підручників української мови для 5 класу), відповідно один із способів навчання, які вона застосовує, можна назвати *метод вивчення правил за допомогою "Поетичного правопису"* [485]. Учитель СЗШ с. Журавлівка Тульчинського району Вінницької області О. Панчук у навчанні української мови практикує прийом роботи біля дошки *"естафета хвилинних випробувань"* (за п'ять хвилин можна перевірити весь клас - біля дошки виконують однакові завдання одразу 3-5 учнів); спосіб навчання *"швидка граматична допомога"* (у "дірявих" текстах на місці "дірок", тобто пропущених орфограм, пунктограм, потрібно поставити "латку" - відповідну орфограму, розділові знаки); спосіб навчання *"орфографічна розминка „Вітрила“"* (діти записують слова під диктовку в колонку: учитель або підготовлений учень диктує одне слово для лівого борту - І варіант, одне для правого - II варіант; вітрильце - аркуш паперу; після запису кожного слова аркуш, тобто "вітрильце", щоразу потрібно загинати, згортати); спосіб навчання *"граматичний тренінг"* (граматичний тренажер - зошит із плівки: дві сторінки формату А-4 з надрукованими завданнями засуваються у файл - це один аркуш зошита з плівки, пронумеровані аркуші зшиваються; у кінці завдання вказується час на його виконання, наприклад $t = 1,5$ хв; на плівці пишуть спиртовим маркером, у такому зошиті школяр працює стільки разів, скільки потрібно, аби виконати завдання без помилок) [349, с. 12-13]. У практиці роботи вчителя-методиста НВК (СЗОШ - гімназія № 6, м. Вінниця) Л. Коваленко використовуються *лексичні паузи* (з'ясування значення окремих слів), *граматичні задачі "Як правильно?"* (довести, як правильно писати: кореня женьшеня чи женьшеню); рефлексивний *метод "сачок"* (учні на папірцях-метеликах стисло записують відповідь на запитання про те, які

знання, уміння здобули на уроці, і по черзі озвучують записане та вкладають папірець у сачок) [217, с. 60-67]. Викликає інтерес творчий метод *"нанизування слів на мудру нитку розуму"* (складання тексту на основі слів, що починаються з однієї літери), який застосовує на уроках української мови вчитель-словесник Житомирської СЗШ № 16 Т. Шуляковська з метою мовленнєвого розвитку школярів. Для цього вона дає учням як зразок власний креатив.

Природа методів має змінний характер. Відповідно теоретична система методів навчання мови постійно розвивається, це не означає, що вона стає зовсім іншою, але й не є тією самою. Спочатку в процесі функціонування системи методів (у практичній методиці) з'являються нові елементи, суб'єкти навчання вносять певні корективи. Згодом певний метод починає виходити за межі індивідуального й поодинокого використання, поширюватися, уживатися частіше, а кількісні зміни, що нагромаджувалися на різних рівнях застосування системи методів, переходять у якість. Виникнення нового методу пов'язане з методичною творчістю як довготривалим часто спонтанним процесом. Лише єдність внутрішніх зв'язків методів навчання із зовнішніми є запорукою поширення продуктивних методів навчання. У напрацюванні системи методів потрібно врахувати, що *між інноваційними* (власне, модифікованими) і *традиційними методами* існують природні *відношення спадковості*. Створення та використання певних методів у досвіді вчителів-словесників різних регіонів дає змогу виявити спільні елементи й тенденції функціонування методів навчання. Варіації в їх застосуванні свідчать про те, що немає чітких меж у поєднанні навчальних методів. У свою чергу, метод може поділятися на елементи, з одного методу можуть виникати інші методи навчання. Вивчення досвіду вчителів української мови свідчить, що в шкільній практиці рідномовної освіти творчі педагоги застосовують багато сучасних методів навчання, покажемо це у вигляді таблиці (див. табл. 2.4).

Методи навчання української мови в досвіді вчителів-словесників

Прізвище вчителя, джерело <u>формації</u>	Методи навчання
Л. Скрипник (учитель-методист Київської СЗШ № 225) [441].	"Змінні трійки", "перех-есНі групи", "карусель", "акваріум", "ти - мені, я тобі", "коло ідей", "коло знань", "мікрофон", "розумовий штурм", "павутиння слів", "загадки-жарти", ток-шоу, кейс-метод, дебати, нескінченний ланцюжок, рольова гра, "встанови відповідність", лінгвостафета, "ти - стиліст", <u>"слідами власних помилок", метод проектів та ін.</u>
О. Панчук (учитель СЗШ с. Журавлівка Тульчинського району Вінницької області) [349].	Образно-асоціативний метод, дидактична гра, взаємонавчання, "мозкова атака", "асоціативний куш", "вільне письмо", "позначки", "запитання-відповідь", "думайте - працюйте в парах - обмінівайтесь думками", "сенкан" та ін.
Н. Дуняшенко (учитель Кіровоградської гімназії № 9) [152].	"Мікрофон", робота в групах, презентація, асоціативний рядок та ін.
Г. Завгородня (учитель Сухополов'янської СЗШ Прилуцького району Чернігівської області) [167].	Спосіб укрупнення матеріалу (за допомогою узагальнювальних таблиць, опорних схем), метод випереджувального навчання та ін.
М. Степанюк (учитель м. Нововолинська Волинської області) [465].	Прийоми "відстрочена відгадка", "повторення з контролем", "ланцюжкове опитування", "взаємоперевірка", "лови помилку", "точка зору", <u>"випадковість", гра "Хто швидше і</u>
С. Ковальчук (учитель Овруцької ЗОШ № 1 Житомирської області) [219].	викладання <u>більше" та ін.</u> система Алгоритми мислення, блокова мовного матеріалу, кодограми, створення стійких асоціацій, цікаві лінгвістичні розповіді та ін.

Отже, вивчення стратегій і тактик творчих учителів-словесників свідчить про активний пошук різних методів для створення ефективних технологій навчання. Спостереження за уроками української мови, аналіз досвіду педагогів-словесників, описаного в науково-методичних часописах, збірниках, переконує, що творчі вчителі працюють у різних регіонах Української держави. Основними стратегічними напрямками застосування методів навчання в їхній роботі є: мовний, мовленнєвий на текстовій основі, комунікативно-ситуативний у зв'язку з соціокультурним і діяльнісним. Для шкільної практики таких учителів української мови характерні спільні методичні ід еї: спрямування методів на розвиток мислення й мовлення учнів, формування вмінь

образотворення, забезпечення комунікативної компетентності, збагачення пізнавального й духовно-естетичного досвіду.

Підсумовуючи, потрібно підкреслити велику роль шкільної практики в збагаченні системи методів навчання, у результаті чого відбувається перехід її до якісно нового стану. Творення, запровадження й поширення нових ідей, методів у освітній практиці визначається поняттям *"інновації в освіті"*. Такі інновації, як було зазначено вище, за Л. Ващенко, можуть бути радикально новими, модифікаційними, комбінаторними [156, с. 338].

Висновки до розділу 2

1. На основі проведеного дослідження можна виділити такі загальноєвропейські тенденції процесу мовної освіти: пошук ефективних методів, орієнтованих на особистісну й культурологічну модель організації освітнього процесу з мови; зосередження особливої уваги на комунікативних методах, методах стимулювання пізнавальної самостійності й навчальної активності учнів; поєднання алгоритмізованих способів організації навчальної діяльності з творчо-розвивальними, ігровими. Ці тенденції визначають перспективи розвитку теоретико-практичних аспектів системи методів формування духовно багатой мовнокомунікативної особистості.

2. Проведене дослідження дало змогу з'ясувати шлях становлення й розвитку системи методів навчання рідної мови. Аналіз джерельної бази свідчить, що питання систематизації методів навчання української мови частково висвітлювалися в окремих статтях, посібниках, дисертаціях. Огляд сучасних теорій методів навчання української мови переконує в тому, що порушена нами проблема досі ще не розв'язана, дидакти-філологи пропонують різні підходи до класифікації методів. Студіювання сучасних лінгводидактичних концепцій дає змогу вивчити ті підходи до систематизації методів навчання мови, які є спільними для всіх напрямів україномовної освіти, і ті, які розкривають їх характерні особливості. Запропоновано

багатоструктурну теоретичну систему методів навчання української мови, складники якої характеризуються концептуальними відношеннями: *відношення ієрархії; родовидові відношення; відношення "цілого - частини"; відношення когерентності*. Стислий опис груп розробленої системи методів свідчить, що загальні і специфічні методи навчання характеризує *відношення взаємодоповнення; між* цими методами, як і між основними й допоміжними методами, традиційними та інноваційними, існують *кореляційні відношення*, пов'язані з взаємною залежністю; між інтенсивними й екстенсивними методами простежуються *відношення полярності внутрішньої суті*; групі специфічних методів, визначеній за компетентнісно-цільовим призначенням, властиві *відношення цільового спрямування*; групі методів, визначеній за тематичним змістом, - *відношення відповідності методів тематичному змісту*.

3. Опрацювання чинних програм, орієнтованих на унормування шкільного курсу української мови, свідчить про брак відповідності між змістом україномовної освіти і можливістю його реалізації традиційними методами навчання. Актуальними є особистісно орієнтована організація мовної підготовки учнів та оцінювання її якості в термінах навчально-предметних компетентностей. Тому структура і зміст шкільних програм з української мови потребує вдосконалення на основі науково обґрунтованого добору доцільних методів, що забезпечують формування та контроль спеціальних компетентностей учнів.

4. Загальноприйнята система методів навчання української мови відображена в змісті і структурі шкільних підручників, у характері та спрямуванні пізнавальних, тренувальних, контрольних завдань навчальних книг. Підручники з української мови нового покоління дають змогу школярам оволодівати сучасними методами навчальної діяльності, зокрема *методом проєктів, методом тестування, методом програмування, методом комунікативно-ситуативних завдань* та ін.

5. Аналіз шкільної практики свідчить, що творчі педагоги-словесники застосовують багато інноваційних методів навчання української мови. Серед

актуальних і перспективних способів формування мовної особистості в досвіді роботи вчителів мають місце *когнітивні, комунікативні, креативні, ейдетичні, психотерапевтичні методи*. Застосування їх у контекст мовної освіти дає змогу розвивати логічне й образне мислення, пізнавальний інтерес, мовленнєву творчість, міжособистісну взаємодію, моральні переконання, мовно-естетичні смаки, виховувати духовно багату мовнокомунікативну особистість школяра.

РОЗДІЛ 3

МОДЕЛЮВАННЯ СИСТЕМИ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ НА ОСНОВІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

Важливою умовою належної організації процесу формування україномовної особистості є системне уявлення про сучасні методи навчання української мови. Систему методів можна подати різними моделями, залежно від *мети* розгляду й подальшого використання побудованих моделей у розробленні навчальних технологій. За тлумачним словником, *модель* - це "б. Уявний чи умовний (зображення, опис, схема і т. ін.) образ якого-небудь об'єкта, процесу або явища, що використовується як його "представник" [75, с. 535]". Моделювання системи методів навчання української мови насамперед передбачає обґрунтування основ проектування цієї системи та визначення особливостей її з урахуванням специфічних цільових напрямів мовної освіти (мовного, мовленнєвого на базі роботи з текстом, комунікативно-ситуативного).

У пропонованій нами теорії поняття "компетентнісно-цільовий підхід" конкретизує поняття "компетентнісний підхід", виділяє суттєву для нашого дослідження ознаку. У назві "компетентнісно-цільовий підхід" закладено ідею розглядати компетентності та їх складники як цілі навчання. Такий підхід не лише розвиває теорію побудови та функціонування системи методів навчання української мови, а й забезпечує необхідне підґрунтя для створення різних методик формування компетентної україномовної особистості. З метою моделювання системи методів навчання української мови потрібно з'ясувати принаймні три питання: що таке система методів навчання української мови; на основі яких закономірностей, принципів вона має бути розроблена; як диференціювати методи навчання, щоб охопити основні цільові напрями україномовної освіти. У цьому розділі *система методів навчання української мови* розглядається як сукупність взаємопов'язаних методів, що відповідають основним закономірностям організації освітнього процесу, спрямованого на формування духовно багатой мовнокомунікативної особистості учня основної школи.

3.1. Цілі створення й використання системи методів навчання української мови: компетентнісний підхід

Напрацювання, будова й функціонування досліджуваної системи методів зумовлюються системним характером мети україномовної освіти. Ця мета стосовно сукупності взаємопов'язаних методів її забезпечення виконує системоутворювальну функцію. Загальна мета формування національно свідомої духовно багатой мовнокомунікативної особистості школяра відображає передбачений комплексний результат навчальної діяльності. Окреслена мета конкретизується в багаторівневій системі цілей побудови й подальшого використання системи методів навчання української мови. За допомогою реалізації методу "дерева цілей" маємо змогу уявити відношення супідрядності й взаємозв'язаності між загальною метою і окремими цілями. З огляду на можливість різних ступенів деталізації освітньої мети (цілей-результатів), що впливає на розроблення, будову й функціонування системи методів навчання, урахуємо такі *типи цілей навчання*: *загальні і специфічні* (рівень загального і специфічного в прогнозованих навчальних досягненнях); *загальні та індивідуальні* (стосовно досягнень, які мають бути сформовані в усіх учнів чи окремого учня); *теоретичні і практичні* (за спрямуванням відповідно на теоретичний чи практичний результат); *основні і допоміжні, проміжні* (за ієрархічним показником підпорядкованості цілей); *репродуктивні і продуктивні* (за рівнем і характером видів навчальної діяльності); *орієнтувальні, виконавські, контрольні, корекційні* (за етапами навчальної діяльності); *навчальні, розвивальні, виховні* (за традиційним функціональним підходом до освітньої мети); *цілі, які відображають зміст шкільного курсу української мови* (за розділами, темами змісту навчального предмета); *цілі, які задають кінцеві результати навчання, виражені мовою компетентностей* (за компетентнісним критерієм) тощо. Навчальні цілі змінюються залежно від конкретних історичних умов розвитку освітніх

галузей. Сьогодні освітні цілі переосмислюються крізь особистісно-компетентнісний вимір.

Стратегія розвитку україномовної освіти, сучасне розуміння поняття навчальних результатів учнів пов'язані з компетентнісним підходом, який визначає новий образ цілей, змісту й системи методів формування мовної особистості. Зазначений підхід, на думку І. Зимньої, може зберегти культурно-історичні, етносоціальні цінності, якщо розглядати компетентності як складні особистісні утворення, які містять і пізнавально-інтелектуальні, і емоційні, і моральні складники [178, с. 5]. У зв'язку з цим компетентнісна модель навчальних цілей і системи методів їх забезпечення та в цілому організації шкільної україномовної освіти набуває суспільної й особистісної значущості, а тому потребує глибокого осмислення. Ключовими поняттями компетентнісного підходу є *компетенція* і *компетентність*. У багатьох науково-методичних працях названі поняття не розрізняються й взаємозамінюються. Ми спираємося на праці тих авторів, які вкладають у них дещо відмінний зміст. За В. Краєвським і А. Хуторським, *компетенція* - це заздалегідь задана соціальна вимога (норма) до освітньої підготовки учня, необхідна для його ефективної продуктивної діяльності в певній сфері. На відміну від компетенції, *компетентність* - володіння учнем відповідною компетенцією, що передбачає його особистісне ставлення до неї та предмета діяльності; це сукупність особистісних якостей школяра (ціннісно-сміслових орієнтацій, знань, умінь, навичок, здібностей), зумовлених досвідом його діяльності в певній соціально й персонально значущій сфері [236, с. 135]. Таке тлумачення окреслених понять простежується і в працях вітчизняних авторів (Головань М. та ін.) [101, с. 29; 156, с. 408-409]. Отже, коли йдеться про особистісні досягнення учнів як результат навчання, то більш правомірно вживати термін "компетентність".

Під поняттям "*компетентнісний підхід*" розуміється спрямування освітнього процесу на формування та розвиток *ключових* (загальних, базових, основних) і *предметних* компетентностей особистості. Водночас О. Пометун

зазначає, що систему компетентностей в освіт становлять три групи: ключові, загальногалузеві, предметні [381]. Системна реалізація компетентнісного підходу до цілей навчання характеризується зв'язком з традиційним, тобто "ЗУНівським". Важливо підкреслити, услід за І. Зимньою, що ці підходи, по-перше, не протилежні, але й, по-друге, не тотожні, оскільки *компетентнісний підхід фіксує і встановлює підпорядкованість знань умінням*, ставлячи акцент на практичному аспекті [178, с. 32-36]. У цій площині потрібно зосередити увагу на тому, які специфічні компетентності учня мають визначати цілі й систему методів навчання української мови.

Зупинимось докладніше на видах компетентностей, пов'язаних з трьома рівнями навчальної взаємодії: "учень - мова", "учень - текст", "учень - комунікативна ситуація". У шкільній програмі з української мови (за редакцією Скуратівського Л.) вказується на формування таких спеціальних компетентностей ("компетенцій"): мовної, мовленнєвої, комунікативної [389, с. 5]. Г. Шелехова стверджує, що володіння "загальними вміннями й навичками є важливою умовою формування спеціальних компетенцій (мовної, мовленнєвої, комунікативної) ... [532, с. 14]". Відразу зауважимо, що досі не всі вчені розмежовують поняття "компетентність", "компетенція", часто вкладають у них один і той же смисл. Окреслені специфічні компетентності в полі зору О. Горошкіної, зокрема дослідниця пише: "Важливим критерієм відбору лінгвістичного матеріалу стає його потенціал у формуванні мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентності учнів [116, с. 14]". К. Климова зазначає: "... процес формування мовної, мовленнєвої і комунікативної компетенцій, беручи початок у школі, продовжується у вищому навчальному закладі... [215, с. 36]". За потрактуванням А. Богуш, кінцевим результатом сформованості мовної і мовленнєвої "компетенції" є комунікативна "компетенція", під останньою (комунікативною) дослідниця розуміє комплексне застосування мовних і немовних засобів з метою комунікації, спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, ініціативність спілкування [504, с. 59]. У

контекст сказаного виникає питання, *у чому відмінність між комунікативною і мовленнєвою компетентностями*. Різницю між ними можна пояснити, спираючись на визначення комунікативної "компетенції", подане в словнику-довіднику з української лінгводидактики (за редакцією Пентилюк М.): "комунікативна компетенція - здатність користуватися мовою залежно від ситуації, особлива якість мовленнєвої особистості, набута в процесі спілкування або спеціально організованого навчання. К.к. складається з мовленнєвої компетенції (уміння застосовувати знання мови на практиці, користуватися мовними одиницями), мовної компетенції (знання одиниць мови та правил їх поєднання), предметної компетенції (уміння на основі активного володіння загальною лексикою відтворювати в свідомості картину світу), прагматичної компетентності (здатність до здійснення мовленнєвої діяльності, зумовленої комунікативною метою, до вибору необхідних форм, типів мовлення, урахування функціонально-стильових різновидів мовлення) [452, с. 70]" (*підкреслення наші - К. О.*). Відразу внесемо деяке уточнення, що, у свою чергу, дасть змогу певною мірою простежити логіку дидактичного розмежування мовленнєвої і комунікативної компетентностей. Ідеться про такі тісно взаємопов'язані власне предметні особистісні утворення, як **мовну, мовленнєву текстову** (складниками якої є *текстоінтерпретувальна й текстотворча компетентності*) та **комунікативну компетентності**. Деяко подібне розуміння компетентностей мовної особистості знаходимо в поглядах О. Ворожбитової, яка виходить з логіки трихотомії "мова - мовлення - мовленнєва діяльність" і визначає три субкомпетенції інтегральної лінгвориторичної компетенції - мовну, текстову й комунікативну. За О. Ворожбитовою, складники *комунікативної субкомпетенції* - комунікативна здатність і мовленнєві знання, уміння, навички у сфері спілкування; складники *текстової субкомпетенції* - текстоутворювальна здатність мовної особистості і її знання, вміння, навички у сфері етапів ідеомовленнєвого циклу "від думки до слова" (що ґрунтується на категоріях *етос, логос, пафос* і передбачає етапи *інвенції* (пошук тематичної думки),

диспозиції (розміщення аргументів, розгортання думки), *елокуції*, тобто мовного оформлення); складники *мовної субкомпетенції* - мовна здатність і відповідні знання, вміння, навички [90, с. 141-143]. Не менш важливе значення мають висновки Г. Шелехової, сформульовані на основі методичної праці колективу авторів (за ред. Шанського М.), що *"мовленнєві вміння й навички пов'язані з володінням видами мовленнєвої діяльності -рецептивними (читанням, аудіюванням), продуктивними (говорінням, письмом). Комунікативні вміння й навички пов'язані з організацією мовленнєвого спілкування відповідно до мотивів, мети, завдань, з дотриманням норм мовленнєвої поведінки [532, с. 14]"*.

З погляду нашого дослідження можна визначити залежність формування власне предметної компетентності (мовно-мовленнєво-комунікативної) як складного інтегрованого новоутворення мовної особистості від сукупності багатьох чинників. Маємо на увазі передусім *відношення між цією тривірневою компетентністю* (компетентнісно-цільовий аспект), з одного боку, та *активізацією мовленнєво-мисленнєвої діяльності особистості і, емоційністю підтексту уроку української мови, ефективністю форм, системи методів, засобів навчально-пізнавальної діяльності, творчістю, критичністю мислення школярів і методичною майстерністю вчителя*, з іншого боку. Така формула (визначене відношення) відбиває практичне спрямування, діяльнісно орієнтований характер компетентнісного підходу до організації мовної освіти, а також функціональний аспект системи методів навчання, що характеризується її внутрішніми і зовнішніми зв'язками. Доцільно зіставити особливості традиційного й компетентнісного підходів до навчання української мови (табл. 3.1).

**Особливості традиційного і компетентнісного підходів до
навчання української мови**

<u>№</u>	<u>Традиційний підхід (ЗУНівський)</u>	
1.	Навчальний процес орієнтований на середнього учня й визначається здебільшого зовнішньою мотивацією. В основі навчання - спрямування переважно на одержання готових знань, їх запам'ятовування й відтворювання (має здебільшого репродуктивний характер).	спрямовується на перевірку одержаних готових знань з мови, мовних, мовленнєвих умінь і навичок.
2.	В основі україномовної освіти - офіційно затверджений однаковий для всіх зміст, орієнтований на середнього учня.	
3.	Домінують когнітивний операційно-практичний компоненти в досягненнях учнів - результатами навчання є сума знань, умінь, навичок.	
4.	навчальних переважно окремі	
5.	Показником досягнень	
	мовленнєві знання, навички.	
6.	Навчальна орієнтується на інформацію, знакову систему (текст підручника, пояснення вчителя, словникову статтю та ін.), предметні знання, що мають абстрактний характер. Контроль та оцінювання навчальних досягнень	учнів м о активність ні, уміння,

<p>стісно орієнтований підхід, розвивальний характер україномовної освіти: в основі навчання - розвиток мовнокомунікативної особистості кожного учня як індивідуальності. Навчальний процес спрямовується на формування компетентностей активізації мисленневих процесів, підтримання внутрішньої мотивації учіння, освоєння дійсності у формі У досягненнях узагальнених понять та виконання навчальних дій. Поєднання в змісті мовної освіти обов'язкового складника, відповідно до держстандарту, і варіативного, диференційованого, пов'язаного з <u>оригінальними авторськими методиками.</u> можна виділити не лише</p> <p>Особи когнітивний і</p>	<p>операційно-практичний компоненти, а й мотиваційний, емоційно-вольовий, етичний, ціннісно-рефлексивний аспекти - результатами навчання є предметні знання й розуміння, навички, уміння, система культурних цінностей, особистісний досвід <u>мовотворчості.</u> У навчальних досягненнях простежується узагальнений, інтегральний характер мовно-мовленнево-комунікативної компетентності <u>відносно окремих знань, навичок, умінь.</u> орієнтованих, особистісно розвивально-креативних технологій, застосування діалогічних методів навчання, пов'язаних з ідеєю формування цілісної мовної особистості на власному досвіді, шляхом розв'язання відкритих проблем практичного <u>характеру.</u> Контроль та оцінювання навчальних досягнень спрямовується на визначення рівня компетентнісного розвитку учня як мовної особистості. У центрі оцінювання - ключові та спеціальні компетентності.</p>
--	--

У розумінні компетентнісного підходу до визначення цілей побудови й використання системи методів навчання української мови виходимо з таких міркувань:

Домінування

- особливого освітнього значення набуває формування спеціальних і загальних компетентностей у взаємозв'язку;
- в основу розроблення системи методів навчання української мови й проектування навчально-методичної системи для учнів 5-9 класів має бути покладена модель компетентної мовної особистості випускника базової школи;
- проектуючи компетентнісну модель другого етапу середньої загальної освіти, потрібно враховувати поетапну диференціацію формування компетентностей (етап початкової школи, основної, старшої);
- якість діагностування компетентностей учнів залежить від чітких, прозорих вимог до результатів навчання та не багаточисельної, а виваженої кількості рядів елементів компетентностей;
- В. Краєвський, А. Хуторський пропонують формулювання назв "компетенцій" у діяльнісній формі (через уміння, знання, володіння, здійснення, наявність навичок, досвіду) [236, с. 142-144]. Ураховуючи це, ми будемо використовувати номенклатуру володіння компетентностями, виражену словом "*здатний*", тобто який *потенційно готовий до діяльності* (тоді вимоги до рівня компетентностей доцільно визначати словом "*здатність*" як властивість до "здатний");
- важливим для побудови й функціонування системи методів навчання української мови є питання добору адекватних методів формування елементів предметних компетентностей як цілей навчання. У нашому дослідженні це питання - ключове, модель його розв'язання буде подано в наступних підрозділах цього розділу.

Науковці (Зимня І., Хуторський А. та ін.) багато уваги приділяють *загальним компетентностям* (компетенціям), називають їх соціальними, особистісно-соціальними, ключовими, універсальними, надпредметними. Скористаємося класифікацією "ключових компетенцій", запропонованою В. Краєвським, А. Хуторським, а саме: *ціннісно-сміслові компетенції; загальнокультурні компетенції; навчально-пізнавальні компетенції; інформаційні компетенції; комунікативні компетенції; соціально-трудова*

компетенції; компетенції особистісного самовдосконалення [236, с. 137]. Ключові компетентності учнів ґрунтуються на загальних уміннях, мають міжпредметний характер та є базою для формування спеціальних навчально-предметних компетентностей. Відповідно до нашого дослідження переважний інтерес викликають питання, пов'язані зі спеціальними компетентностями стосовно навчання української мови. Якщо тлумачити *навчально-мовну компетентність як комплексне поняття*, то її структура співвідноситься з предметно орієнтованими змістовими лініями шкільного курсу української мови та містить три основні *специфічні* блоки (модулі): *власне мовну, мовленнєву текстову й комунікативну компетентності*. Відповідно *мовну компетентність* доцільно розглядати в широкому розумінні як загальне комплексне поняття, що свідчить про рівень навчальних досягнень з мови, мовленнєвого (комунікативного) розвитку - *навчально-предметна компетентність (мовно-мовленнєво-комунікативна)*, або у вузькому розумінні як один з її складників, тобто *власне мовну*, що пов'язана із засвоєнням лінгвістичної змістової лінії і є умовою формування мовленнєвої компетентності та структурним компонентом комунікативної.

Елементи навчально-предметних компетентностей стосовно української мови, з одного боку, є орієнтувальною основою навчальної діяльності, тому що проєктуються в специфічних цілях як очікувані результати, а з іншого - можливими продуктами процесу інтеріоризації змісту мовної освіти. З огляду на те, що навчально-мовні компетентності значною мірою визначають цілі і зміст методичної системи, зокрема й сукупність взаємопов'язаних методів навчання, потрібно відповідні компетентності в міру деталізувати. Наприклад, В. Краєвський, А. Хуторський до кожної групи загальних "компетенцій" подають від трьох до семи елементів [236, с. 142-144]. Конкретизуємо зміст трьох ієрархічних складників системи специфічних навчально-мовних компетентностей, що становлять цільовий комплекс, у вигляді схематичної моделі для учнів основної школи (рис. 3.1).

НАВЧАЛЬНО-МОВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ
ЕЛЕМЕНТАРНИЙ РІВЕНЬ
(I - IV класи)

A

Власне мовна компетентність:

- здатність виявляти вміння продемонструвати знання базових мовних понять шкільного курсу української мови;
- уміння логічно й послідовно розкрити засвоєний мовний матеріал;
- уміння продемонструвати розуміння загальної структури української мови як навчальної дисципліни і зв'язок між її розділами;
- розуміння зображувально-виражальних можливостей мови;
- здатність внутрішньо проникати в смисл дидактичного тексту (інтеріоризувати зміст);
- лінгвосоціокультурні знання, уміння;
- уміння доцільно використовувати методи пізнання й навчання мови в конкретних ситуаціях;
- досвід самостійної предметної діяльності.

Мовленнєва текстова компетентність:

- здатність володіти знаннями базових мовленнєвих понять;
- уміння в розумінні, інтерпретуванні, оцінюванні сприйнятого на слух, прочитаного тексту, розрізнення основної, другорядної інформації;
- здатність до асоціативної мовленнєво-мисленнєвої діяльності;
- здатність планувати майбутній текст;
- здатність до мовленнєвої творчості;
- уміння використовувати мовні засоби (усно, письмово) залежно від типу, стилю мовлення;
- здатність до контролю, самоконтролю результатів мовленнєвої діяльності.

Комунікативна компетентність:

- здатність орієнтуватися в ситуації спілкування, комунікативно виправдано добирати вербальні і невербальні засоби та способи для оформлення думок, почуттів;
- уміння наводити переконливі аргументи під час спілкування;
- уміння змінювати стратегію, комунікативну тактику в залежності від ситуації спілкування;
- досвід відповідальності за власну комунікативну поведінку - дотримання культури мовлення, толерантне ставлення до думки інших, висловленої усно (письмово).

Рис. 3.1.

мовної освіченості

I
ЗАГАЛЬНООСВІТНИЙ РІВЕНЬ
(X - XI класи)

Компетентнісна модель
 учня основної школи.

Наведена модель є узагальненою схемою навчальних цілей-результатів *особистісних утворень*, що задає в цілому стратегію, основні напрями побудови й використання системи методів мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки учнів. Моделювання здійснено відповідно до *принципів послідовності й наступності навчання* (від етапу початкової школи до старших класів), *цілісності* (що ґрунтується на внутрішньопредметних зв'язках), *комплексності результатів навчання*, співвідносних з навчальними цілями. Зважаючи на обмеження предмета нашого дослідження основною школою, ми деталізували компетентнісну модель лише для базового рівня мовної підготовки. На цю модель маємо орієнтуватися під час добору методів та організації навчання української мови з 5 по 9 клас. Тоді з кожним класом поліпшуватиметься якість засвоєних учнями елементів заданої предметної компетентності.

освітній практиці варто застосовувати двовимірний підхід до визначення рівнів компетентностей: за етапами навчання і глибиною формування - 3 рівні (елементарний, базовий, загальноосвітній); за складністю навчальних результатів - 4 рівні (знання - початковий рівень; розуміння - середній рівень; застосування - достатній рівень; аналіз, синтез, оцінювання - високий рівень). З'ясування рівня навчальних досягнень учня на сучасному етапі розвитку освіти тісно пов'язане з рівневою ідентифікацією компетентностей. Розглянемо детальніше специфічні компетентності за рівнями засвоєння для випускника основної школи, керуючись тим, що компоненти предметної компетентності на кожному етапі навчання набувають конкретного наповнення. Зрозуміло, що в 5-8 класах не можна повною мірою оволодіти базовим рівнем навчально-мовних компетентностей, тому *якість вимірювання рівня сформованості компетентностей учнів основної школи, що є показником рівня ефективності системи методів навчання й методики в цілому, доцільно показувати на прикладі 9 (випускного) класу*. Наведемо орієнтовну комплексну компетентнісну модель рівнів мовної освіченості випускника основної школи (див. табл. 3.2).

Таблиця 3.2.

Орієнтовна комплексна компетентнісна модель рівнів мовної освіченості випускника основної школи (9 клас)

<u>Рівні</u>	<u>Спеціальні компетентності - навчальні результати</u>
	<p><i>Учень демонструє</i></p> <p>Власне мовну компетентність:</p> <ul style="list-style-type: none"> - байдуже ставлення до української мови; - неповне знання й розуміння визначень понять, правописних правил, мовних норм; - грубі помилки в застосуванні навчально-мовних, правописних умінь. <p>Мовленнєву текстову компетентність:</p> <ul style="list-style-type: none"> - неіснування (брак) усвідомленої потреби набувати навички у видах мовленнєвої діяльності; - неповне знання мовленнєвих понять; - деякі вміння в різних видах мовленнєвої діяльності. <p>Комунікативну компетентність:</p> <ul style="list-style-type: none"> - неіснування стійкого інтересу до міжособистісного спілкування; - уміння логічно, послідовно й переконливо добирати прийоми ефективного спілкування в знайомих чи простих ситуаціях; - <u>деякі навички дотримання норм мовленнєвого етикету в процесі спілкування.</u>

1

2

Учень демонструє Власне мовну компетентність:

- часткове розуміння потреби вивчати українську мову;
- неглибокі знання визначень теоретичних понять, правописних правил, мовних норм;
- помилки в застосуванні вмінь знаходити й розрізняти вивчені мовні об'єкти, визначати їх істотні ознаки, структурні особливості, виражальні можливості;
- недостатні вміння в самостійному виборі методів навчальної діяльності.

Мовленнєву текстову компетентність:

- нестійку мотивацію до видів мовленнєвої діяльності;
- поверхові знання мовленнєвих понять;
- нестійкі навички читання, аудіювання;
- недостатні вміння в продуктивних видах мовленнєвої діяльності.

Комунікативну компетентність:

- часткове розуміння потреби в уміннях комунікативно-ситуативної діяльності;
- нестійкі вміння логічно, послідовно й переконливо добирати прийоми ефективного спілкування;
- поверхове розуміння змісту, теми та основної думки висловлювань інших людей;
- незначний досвід успішного спілкування.

Учень демонструє

Власне мовну компетентність:

- стійке позитивне ставлення до української мови;
- здатність опановувати й застосовувати знання правописних правил, мовних норм;
- здатність володіння знаннями про способи здобування, кодування, зберігання, передавання інформації;
- здатність розпізнавати вивчені мовні явища; групувати, класифікувати їх;
- здатність замінювати одні мовні засоби іншими, синонімічними, порівнювати виражальні можливості різних одиниць і способів передачі думки;
- здатність здійснювати самоконтроль за навчальною тактикою та результатами.

Мовленнєву текстову компетентність:

- частковий інтерес до видів мовленнєвої діяльності;
- знання мовленнєвих понять;
- здатність володіння різними видами мовленнєвої діяльності в роботі з текстом;
- уміння аналізувати й оцінювати продукти мовлення (тексти);
- уміння переказувати (усно, письмово) докладно, вибірково, стисло тексти художнього, наукового, публіцистичного стилів, за самостійно підготовленим складним планом;
- уміння продукувати власний текст за аналогією;
- досвід володіння культурою мовленнєво-мисленнєвої діяльності.

Комунікативну компетентність:

- частковий інтерес до комунікативної діяльності;
- готовність до діалогу в процесі навчальної діяльності;
- уміння будувати міжособистісні стосунки з дотриманням норм мовленнєвого етикету;
- наявність позитивного досвіду спілкування.

1	2
	<p>Учень демонструє Власне мовну компетентність:</p> <ul style="list-style-type: none"> - розуміння потреби вивчати українську мову; - повне знання визначень теоретичних понять, правописних правил, мовних норм; - навчально-наукове уявлення про основні закономірності української мови; - уміння аналізувати, синтезувати, оцінювати мовні засоби; - уміння використовувати методи мовознавства в різних видах навчально-мовної діяльності; - готовність застосовувати навчально-предметні знання і вміння в нових ситуаціях. <p>Мовленнєву текстову компетентність:</p> <ul style="list-style-type: none"> - внутрішнє мотивування до різних видів мовленнєвої діяльності; - здатність правильно застосовувати вивчені відомості про стилі, типи, форми мовлення, види мовленнєвої діяльності; - здатність аналізувати текст, його основні стильові, жанрові ознаки, структуру, види зв'язку речень у тексті, мовні засоби міжфразного зв'язку; - здатність складати план, конспект почутого (прочитаного) чи власного тексту; - здатність продукувати усні і письмові твори, за самостійно складеним планом, добираючи мовні засоби відповідно до задуму висловлювання, стилю та жанру мовлення; - здатність критично осмислювати власну (та інших) мовленнєво-мисленнєву діяльність, знаходити, виправляти недоліки в змісті, побудові, мовному оформленні тексту. <p>Комунікативну компетентність:</p> <ul style="list-style-type: none"> - інтерес до комунікативної діяльності; - уміння застосовувати вивчені відомості про ситуацію спілкування, її складники, основні правила спілкування; - готовність адекватно й креативно орієнтуватися в ситуаціях спілкування, дотримуючись норм мовленнєвого етикету; - уміння висловлювати й обґрунтовувати ціннісну позицію до реалій соціального життя; - здатність складати, розігрувати діалог (полілог) з урахуванням ситуації спілкування; - <u>здатність до рефлексії стратегій, тактик і результатів комунікативної діяльності.</u>

Наведена модель містить опис навчальних результатів мовною компетентностей і покликана дати чітке уявлення про основні елементи мовно-мовленнєво-комунікативної компетентності та їх рівневі характеристики, що потрібно враховувати у варіативному цілепокладанні та в побудові відповідних систем методів навчання. Рівневий опис компетентностей забезпечує діагностичність цілей-результатів, служить опорою для вимірювання й оцінювання навчальних здобутків. Досягнення цілей формування компетентної мовної особистості залежить від свідомого цілеспрямованого проектування навчально-виховного процесу на основі раціонального поєднання дидактичних методів.

3.2. Модель системи методів навчання української мови

Сьогодення вимагає створення якісно нової системи навчання української мови на базі синтезу традиційних та інноваційних методів. У практиці роботи вчителів-словесників використовуються різні методи, але стихійно, тому набуває актуальності завдання напрацювання й наукового обґрунтування системи методів мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки учнів з урахуванням системного характеру мети навчання української мови, доцільних способів продуктивного навчання, а також змін, які відбулися в теорії і практиці шкільної мовної освіти. Відразу зазначимо, що система методів навчання української мови повинна підпорядковуватися основному завданню - розкрити закономірності, зв'язки, які виявляються в лінгводидактиці, та намітити шляхи реалізації навчальних цілей відповідно до освітніх і суспільних потреб.

Система методів навчання української мови детермінується системою цілей, що зумовлюються метою цього предмета, яка передбачає формування національно свідомої, духовно багатого мовнокомунікативної особистості. Скільки б не виникало методів, усі вони можуть бути згруповані за цільовими напрямками мовної освіти. Теза Т. Донченко про те, що наявні класифікації не охоплюють усіх напрямів організації навчальної діяльності учнів на уроках української мови [143, с. 2-4], спонукає долучитися до наукового пошуку ефективних шляхів розв'язання проблеми систематизації методів навчання мови. Розглянемо можливі напрями побудови й функціонування системи методів навчання української мови; обґрунтуємо систему методів формування власне предметних компетентностей мовної особистості школяра. У пропонованій концепції виходимо з таких принципових положень:

1. Будь-яка дія може виконувати функцію методу. За М. Махмутовим, основним змістом методу є *ідея діяльності*, закладена в ньому й пов'язана із суб'єктом діяльності [284, с. 130]. Метод навчання української мови розглядаємо як *спосіб взаємопов'язаної діяльності вчителя й учнів*,

спрямований на досягнення мети навчання та власне предметних цілей, тому вважаємо не варто розглядати окремо методи викладання і методи учіння. Одні й ті самі способи взаємодії вчителя й учнів можуть виконувати роль основного методу або елементарного прийому як допоміжного методу навчання.

2. Система методів навчання - це сукупність взаємозв'язаних і взаємозумовлених навчально-виховними цілями й функціями методів співдіяльності вчителя та учнів. Тому, щоб визначити, до якої групи належить певний метод, необхідно врахувати, як він функціонально співвідноситься з цілями та іншими методами в конкретній чи можливій навчальній ситуації і як інші методи пов'язані з ним.

3. Системний добір методів навчання залежить передусім від розуміння суті поняття методу, навчальних цілей як системоутворювального чинника, специфіки навчального предмета та матеріалу, який вивчається. Отже, це необхідно врахувати й у розробленні моделі системи методів навчання української мови. *На вході* системи методів навчання (та її моделі) має бути навчально-цільовий комплекс побудови й подальшого використання СМ, а *на виході* - результат функціонування системи методів (*вхід* → *система методів навчання української мови* → *вихід*).

Розвиваючи ідею стосовно класифікації методів навчання української мови за напрямками організації навчальної діяльності учнів, потрібно врахувати *компетентнісний підхід* до групування методів, який зумовлюється тим, що результатом інтеріоризації змісту мовної освіти є, по суті, пов'язані з особливостями навчального предмета внутрішні утворення учня - мовна, мовленнєва текстова й комунікативна компетентності. За В. Биковим, моделювання систем пов'язане зі встановленням (класифікацією) їх складу, обранням такої глибини декомпозиції систем, таких форм їх модельного подання, які були б необхідними й достатніми для відображення вибраного аспекту моделювання, тобто постає завдання вибору мови описування систем щодо адекватного відображення в моделях досліджуваних систем вибраних аспектів моделювання [38, с. 254]. З позицій персонально орієнтованої

лінгвометодики використаємо компетентнісно-цільовий підхід до моделювання системи методів навчання української мови. *Навчально-предметні компетентності ґрунтуються на відповідних знаннях і вміннях, а отже, базовими їх складниками є пізнавальний і операційно-практичний.* З погляду діяльнісної теорії формування мовної особистості особливого значення набуває операційно-практичний складник, бо він пов'язаний з виробленням умінь оперувати мовно-мовленнєвими знаннями. За такого трактування знання інтерпретуються як компонент умінь. Теоретична модель системи методів навчання української мови має бути побудована на засадах осмислення навчальної мети як системного утворення та системи цілей, орієнтованих на формування елементів власне предметних компетентностей, зокрема різних навчально-предметних умінь.

У центрі системи цілей навчання й організації навчальної діяльності завжди знаходиться формування *вмінь* і відпрацювання *навичок*. До сьогодні в науці не встановлено чіткого співвідношення між виділеними поняттями. Як зазначають Л. Фрідман, І. Кулагіна, більшість психологів і педагогів вважають, що вміння - вища психологічна категорія за навички [507, с. 211]. Педагогіки дотримуються зворотного погляду: навички - більш висока стадія оволодіння діями, ніж вміння. І. Зимня слушно узагальнює, що до тлумачення проблеми навички підходять по-різному, наприклад, трактують її як здібність, синонім уміння, автоматизовану дію. Найбільш поширеним є визначення *навички* як усталеної дії, доведеної до досконалості в результаті багаторазових, цілеспрямованих вправ. Вона характеризується відсутністю спрямованого свідомого контролю, оптимальним часом виконання, якістю [180, с. 317]. За З. Слєпкань, на відміну від традиційного тлумачення (уміння - первинні, а навички - похідні від них), у сучасному трактуванні з позицій діяльнісного підходу навички (операції) - первинні, а вміння - похідні, складаються з навичок. "Способи діяльності, що їх засвоюють учні, стають їхніми навичками й уміннями [447, с. 30-31]". З цього випливає висновок: *що різноманітнішими будуть способи навчальної діяльності (методи), то багатшим стане комплекс*

навичок і вмінь учнів. Як стверджує Т. Левченко, діяльнісний підхід протиставляється методам механічної передачі готової інформації, монологічності викладача, пасивності учня. Для названого підходу особливе значення мають творчі методи навчання, дослідницькі, проектні методи, дискусії, ділові ігри, проблемне консультування [255, с. 31]. За М. Пентилюк, Т. Окуневич, *уміння* - це засвоєний учнями спосіб дій, який складається з упорядкованого ряду операцій, що мають спільну мету й доведені до рівня готовності використовувати його у варіативних ситуаціях [360, с. 73].

Для того щоб учні змогли оволодіти різними способами навчальної діяльності, необхідно формувати в них уміння, передбачені шкільною програмою. У програмі для кожного класу види загальнонавчальних умінь згруповано за чотирма ознаками: *організаційно-контрольні, загальнопізнавальні, творчі, естетико-етичні* [389, с. 62]. Ці групи стосуються загальних компетентностей, тому недостатньою мірою відбивають специфіку власне мовної підготовки учнів. У контексті питання співвідношення мети, змісту і системи методів навчання української мови слід розглянути основні типи вмінь, що репрезентують мовну, мовленнєву текстову й комунікативну компетентності. *I тип умінь (навчально-мовні)* - уміння розпізнавати, класифікувати (групувати), аналізувати, синтезувати мовні явища; оперувати мовним матеріалом у навчальних цілях; оцінювати мовні факти з погляду нормативності. *II тип умінь (правописні)* - уміння правильно писати слова й правильно розставляти розділові знаки в реченнях. *III тип умінь (мовленнєві) - мовленнєво-рецептивні*: уміння розрізняти мовленнєвознавчі поняття; слухати-розуміти висловлювання (текст), визначати причинно-наслідкові зв'язки, зображувально-виражальні особливості тексту; читати мовчки, виразно читати вголос тексти різних стилів; знаходити змістові частини тексту; інтерпретувати зміст і значення тексту; оцінювати прочитаний (сприйнятий на слух) текст з погляду змісту, форми, задуму й мовного оформлення; *мовленнєво-продуктивні* : уміння переказувати текст різних стилів; складати усні і письмові тексти; виправляти недоліки у своєму та чужому мовленні; оцінювати власний

текст з погляду змісту, форми, задуму й мовного оформлення. *IV тип умінь (комунікативні)* - уміння застосовувати одержані знання, навички у власній практиці живого спілкування; володіти українською літературною мовою в різних сферах і ситуаціях спілкування; моделювати мовленнєву поведінку відповідно до завдань спілкування; користуватися "секретами" ефективного спілкування; відбирати й організовувати мовні засоби з метою досягнення комунікативного ефекту. Формування наведених типів умінь передбачено шкільною програмою [389]. Т. Кудрявцева в колективній праці (за ред. Шанського М.) слушно стверджує, що навчання мовлення і навчання спілкування не одне й те саме. Навчаючи навичок усного і писемного мовлення, ми лише перетворюємо систему мови в "психофізіологічну мовленнєву здатність" (Щерба Л.). Наше мовлення (вибір мовних засобів для його оформлення) зумовлене позамовними чинниками - адресатом, сферою спілкування, соціальними ролями мовців, темою, місцем і т. ін. Отже, навчання спілкування передбачає: 1) навчання мовних засобів; 2) навчання мовленнєвих навичок і вмінь; 3) навчання комунікативних навичок і вмінь, тобто навчання власне спілкування. Дослідниця спрямовує увагу на те, що *мовленнєві вміння і навички* пов'язані з володінням видами мовленнєвої діяльності - рецептивними, продуктивними, змішаними (переклад, інформаційне перероблення тексту); *комунікативні вміння і навички* пов'язані з організацією мовленнєвого спілкування відповідно до його мотивів, цілей, завдань та норм мовленнєвої поведінки [528, с. 40-41, с. 141].

У структурі мовної компетентності можна виокремити I і II типи вмінь (*навчально-мовні, правописні*); III тип умінь (*мовленнєво-рецептивні, мовленнєво-продуктивні*) лежить в основі мовленнєвої текстової компетентності; IV тип умінь пов'язаний з комунікативною компетентністю мовної особистості. Відразу підкреслимо, що базою для формування комунікативної компетентності є мовна і мовленнєва текстова компетентності (їх елементи). Безумовно, цілісна компетентнісна мовна особистість як мета мовної освіти має володіти всіма типами загальних і

специфічних умінь. Методи навчання української мови в основній школі варто спрямовувати на формування не лише загальних, а й названих типів специфічних умінь, бо останні відповідають тим діям, що забезпечують реалізацію навчальної діяльності з української мови як навчального предмета.

Потрібно зазначити, що всі вміння як елементи компетентностей функціонують інтегративно, складаючи єдину цілісність, а розподіл їх за типами й видами необхідний для цілепокладання та моделювання відповідної цілям системи методів навчання української мови. Зважаючи на специфіку власне предметних компетентностей, доцільно виділити три пріоритетні *напрями побудови й використання моделі системи методів навчання мови: мовний, мовленнєвий на базі роботи з текстом і комунікативно-ситуативний*. Ці напрями стосуються навчальної діяльності. У навчальному процесі, крім напрямів навчальної діяльності, існують дії, що є способами навчання-учіння. Методи навчання - це система цілеспрямованих навчальних дій. Система цих дій має постійно вдосконалюватися, що веде до зміни методів навчання, збагачення їх системи.

Кожна система методів навчання визначається певною концепцією (системою поглядів). Спробуємо описати три підпорядковані системи (підсистеми) методів навчання української мови - окреслимо часткові концепції побудови окремих груп СМ навчання мови, що становлять загальну концепцію системи методів навчання української мови. Система методів навчання, розроблена на засадах інтегрованого *змістового й компетентнісно-цільового* підходу, є орієнтиром для проектування та організації навчальної діяльності з української мови, оскільки саме врахування особливостей освітнього предмета, його змісту, цілей забезпечує спеціалізацію методу навчання. З огляду на вищесказане, відповідна системна класифікація навчальних методів, подана у вигляді моделі системи методів навчання української мови (див. рис. 3.2), матиме теоретико-практичну цінність. Потрібно зазначити, що кожний загальний метод (когнітивний, практичний, герменевтичний, креативний, комунікативний) певною мірою співвідноситься з компетентнісно-цільовим напрямом мовної освіти за принципом домінування.

МЕТА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ (навчально-цільовий комплекс - запроєктовані результати)		
Зміст шкільного курсу української мови	*.*	Система методів навчання (когнітивні, практичні, герменевтичні, креативні, комунікативні)
Мовна компетентність	Мовленнєва текстів а компетентність	Комунікативна компетентність
Метод усного викладу матеріалу вчителем; метод бесіди; метод визначення й пояснення понять; метод роботи з теоретичним матеріалом підручника; метод роботи з навчально-пізнавальними джерелами (словниками, довідниками, електронними носіями інформації, Інтернетом); метод спостереження над мовою; метод словесних ключів (для запам'ятовування правил та ін.); метод "ключові слова" (ідеться про тематично значущі слова); метод тезаурусний; метод моделювання; метод вправ; метод роботи з навчальними опорами; метод програмованого навчання; метод мовного аналізу; метод занурення; метод "діаграма Венна"; метод дослідницький; метод "мовна опозиція"; метод "речення з відкритим кінцем"; метод диктанту; метод укрупнення; метод "лінгвістична дуель"; метод "морфологічного ящика" (багатомірних матриць); метод гри (лінгвістичної); метод тестів та ін.	Метод цілеспрямованого слухання й обмірковування; метод "карта пам'яті"; метод роботи з теоретичним матеріалом підручника; аудіовізуальний метод; метод підготовки доповідей (повідомлень); метод "концептуальна карта"; метод двочастинного щоденника; метод "позначки"; метод переказування; метод конспектування; метод аудіативних завдань; метод тестів (за текстом); метод пізнавального бачення смислу тексту; метод символічного бачення смислу тексту; метод "доповідач - респондент"; метод "розумовий штурм"; метод синектики; метод маєтики; метод "словесного портрету"; метод "вільне письмо"; метод складання історій за допомогою сюжетних малюнків; метод "ПРЕС"; метод "тронування"; метод "сенкан"; метод проєктів; метод створення гіпертексту; метод портфоліо (учнівського); метод емпатії (вживання); метод тренінгів (психолінгвістичних) та ін.	Метод діалогування; метод "кейс комунікативних ситуацій"; метод дискусії ("порожній стілець", "акваріум", "ток-шоу", "круглий стіл", дебати, "засідання експертної групи"); метод "ажурна пилка"; метод моделювання комунікативних ситуацій; метод рольової гри; метод відеотренінгу; метод тренінгів (комунікативних); метод комунікативного аналізу тексту; метод роботи з випадком; метод "займи позицію"; метод "зміни позицію"; метод проблемно-рефлексивного полілогу; метод нейролінгвістичного програмування (НЛП) та ін.
▼		
<ul style="list-style-type: none"> - <i>методи, спрямовані на оволодіння системою мовних знань</i> - <i>методи, спрямовані на формування навчально-мовних та правописних умінь і навичок</i> - <i>методи, спрямовані на формування мовленнєвих знань і розвиток видів рецептивної МД</i> - <i>методи, спрямовані на формування мовленнєвих знань і розвиток видів продуктивної МД</i> - <i>методи вироблення вмій і навичок ефективного спілкування в соціальних ситуаціях</i> 		

Рис. 3.2. Модель системи методів навчання української мови.

Сукупність взаємопов'язаних методів навчання української мови умовно поділяємо на три взаємопов'язані групи: **1) методи формування мовної компетентності; 2) методи формування мовленнєвої текстової компетентності; 3) методи формування комунікативної компетентності.** Окреслена система методів навчання характеризується компетентнісно орієнтованими цілями.

Методи **першої групи**, у свою чергу, містять низку підгруп, з одного боку - відповідно до змістових особливостей навчально-предметного

матеріалу, оскільки методи навчання залежать від його змісту (підгрупи *методів опанування мовної змістової лінії шкільного курсу української мови*: методи, спрямовані на вивчення звукової системи мови й орфоепії, лексикології і фразеології, будови слова і словотвору, морфології, синтаксису, орфографії та пунктуації, стилістичних засобів мови і лінгвістики тексту), а з іншого - відповідно до базових завдань (призначення, або функції) взаємодії вчителя й учнів в організації мовної освіти, зокрема дві підгрупи, що мають наскрізний характер для формування мовної компетентності:

- *методи, спрямовані на оволодіння системою мовних знань;*
- *методи, спрямовані на формування навчально-мовних та правописних умінь і навичок.*

Серед методів *другої групи* теоретико-практичне значення має виокремлення двох підгруп, пов'язаних з видами мовленнєвої діяльності:

- *методи, спрямовані на поступове формування, ускладнення й поглиблення мовленнєвих знань і розвиток видів рецептивної мовленнєвої діяльності ;*
- *методи, спрямовані на поступове формування, ускладнення й поглиблення мовленнєвих знань і розвиток видів продуктивної мовленнєвої діяльності.*

Третя група методів навчання української мови містить способи, що передбачають *вироблення вмінь і навичок ефективного спілкування в соціальних ситуаціях.*

Потрібно зазначити, що специфіку наведених у схемі (див. рис. 3.2) методів навчання української мови визначатиме їх внутрішнє змістове наповнення відповідно до цілей і конкретної навчальної ситуації уроку мови чи позакласного (факультативного) заняття з мови. Модельний опис досліджуваної системи методів відображає такі важливі аспекти її, як будову (класифікацію) і специфіку функціонування. Мовний, мовленнєвий текстовий і комунікативно-ситуативний сектори моделі системи методів формування мовної особистості розглядаємо диференційовано для більшої чіткості. Однак

наша мета - подати ці аспекти в єдност, як три напрями однієї системи. Далі детальніше розкриємо особливості кожної групи методів навчання української мови.

3.3. Методи формування мовної компетентності

У структуруванні моделі методів формування мовної компетентності спираємося на твердження Н. Тализіної, що людина має оволодіти різними видами *практичної* і *теоретичної* діяльності [477, с. 10]. Особливість функціонування методів двох підгруп формування мовної компетентності на рівнях навчально-мовного пізнання й операційно-практичної діяльності в тому, що методи забезпечення теоретичних і практичних освітніх досягнень мають застосовуватися в школі паралельно й одночасно.

Методологічною основою методів формування мовної компетентності є ідеї системно-структурного, функціонально-діяльнісного, когнітивно-герменевтичного підходів до мови. Лінгвістичне обґрунтування цього типу методів навчання становлять концепції, теорії В. фон Гумбольдта, М. Кочергана, В. Маслової, Л. Мацько, І. Огієнка, О. Потебні, О. Селіванової, Ф. де Соссюра та ін. про мову як знакову систему, засіб пізнання, розуміння, інструмент мовленнєвої діяльності, вираз національної психіки тощо. Для психолого-педагогічного обґрунтування методів формування мовної компетентності використовуємо теорію навчальної діяльності (Леонтьєв О. О., Гальперін П., Тализіна Н. та ін.), концепцію пізнавальних стилів (Гельфман Е., Холодна М. та ін.), погляди на компетентнісний підхід у сфері освіти (Зимня І., Пометун О., Скуратівський Л. та ін.), ідеї особистісно орієнтованого навчання мови (Богущ А., Горіна Ж., Пентилюк М., Симоненко Т., Струганець Л., Хом'як І. та ін.).

Методи формування мовної компетентності передбачають різні дії, а саме: а) навчально-пізнавальні дії з мовним матеріалом, який вивчається на уроках (зовнішнє і внутрішнє оформлення думок стосовно мовних одиниць, норм відповідно до особливостей мовної теми); б) практичне оволодіння

способами дій і розвиток навчально-мовних та правописних умінь, які об'єднують однакову, операційно-мисленнєву діяльність - розпізнавати мовні одиниці, класифікувати, аналізувати їх тощо (наприклад, групування слів за фонетичними особливостями, структурування синтаксичних засобів, синонімічна заміна мовних засобів, поєднання лексем та ін.). Отже, методи навчання цього типу можуть функціонувати на етапах сприйняття, осмислення мовного матеріалу, закріплення вивченого, застосування, контролю тематичних знань. Добір і функціонування відповідних методів визначається врахуванням *загальних закономірностей* процесу формування мовної компетентності, зокрема оволодіння системою мовних знань і вмінь:

- залежність засвоєння теоретичних відомостей з мови не лише від процедури одержання, а й інтерпретації та розуміння їх;
- взаємозв'язок, взаємозалежність у навчанні мови і мовлення, з огляду на природу цих понять, - за Ф. де Соссюром, мова потрібна, щоб мовлення було зрозуміле, ефективне, а мовлення необхідне, аби склалася мова [462, с. 26-27]; мова засвоюється у функціонуванні, тобто в мовленні;
- залежність засвоєння мовних ЗУН від логіко-лінгвістичного підходу - від розвитку теоретичного мислення, особистісного присвоєння його логічних способів, установлення відношень між мовними поняттями (Зак А. розглядає теоретичне мислення як особливий спосіб пізнання, спрямований на формування понять, що здійснюється шляхом аналітичного, рефлексивного, синтетичного методів мисленнєвої діяльності - аналізу, синтезу пізнавальних об'єктів та рефлексії способів і результатів аналітико-синтетичної діяльності [171, с. 134-135]);
- залежність засвоєння мовних ЗУН від поетапного їх формування (різними методами на кожному етапі, за теорією поетапного засвоєння розумових дій);
- оволодіння мовними ЗУН значною мірою залежить від виконання релевантних пізнавальних і тренувальних завдань;

- залежність добору методів формування мовної компетентності від індивідуальних особливостей і можливостей школярів.

На основі наведених закономірностей можна виділити такі **загальні принципи** побудови й функціонування системи методів формування мовної компетентності:

- *принцип єдності аналітико-синтетичного сприймання мовного матеріалу*, що реалізується в аналітико-синтетичному методі пізнання;
- *принцип комунікативного спрямування навчання*, пов'язаний із використанням діалогічних методів в освітній діяльності;
- *функціональний принцип* - навчання мови через спостереження її одиниць у мовленні, засвоєння функціонування мовних одиниць у мовленні;
- *теоретичний принцип* - осмислення теорії (знання) й перетворення її у спосіб дії;
- *операційно-діяльнісний принцип* - навчання мови з використанням методів, що активізують освітню діяльність учнів;
- *системно-структурний принцип* - опанування мови через розгляд її системно організованої структури (за Соссюром Ф. де, мова - це система знаків [462, с. 22-23]) та оволодіння послідовністю навчальних дій.

У напрацюванні системи методів опанування різних рівнів мовної системи потрібно враховувати **специфічні закономірності** організації засвоєння навчальних одиниць. Наведемо відповідні закономірності. *Закономірності процесу навчання фонетики й орфоєпії*: залежність ефективного оволодіння звуковим складом мови від аналітико-синтетичної роботи учнів над вимовою й написанням слів; залежність розвитку фонематичного слуху від варіативного використання виразного читання римованих текстів, швидкого читання скоромовок тощо; залежність успішного опанування фонетики й орфоєпії від поєднання навчальних дій, орієнтованих на розвиток мовленнєво-рецептивного та мовленнєво-продуктивного апаратів учня; залежність ефективного оволодіння фонетикою й орфоєпією від урахування особливостей місцевої говірки в змісті навчально-пізнавальних дій;

залежність засвоєння властивих українській мові законів милозвучності від різних навчальних дій (зіставлення, порівняння, оцінювання та ін.).

Закономірності процесу навчання лексики та фразеології: залежність збагачення словникового запасу від використання чуттєвого досвіду в активній навчально-пізнавальній діяльності; залежність формування знання про лексичне значення слова, фразеологізму від поєднання аналітичної роботи над структурою семантики окремого слова (фразеологізму) і розглядом особливостей функціонування його в контексті; залежність вільного володіння словом у мовленні від цілісного засвоєння лексичного і граматичного значення слова з урахуванням його функціональних особливостей; залежність усвідомлення метафоричності мови від роботи над переносним значенням слова; залежність розвитку в учнів мовно-естетичного чуття від уваги до образного й узагальненого значення лексико-фразеологічних одиниць.

Закономірності процесу навчання граматики: взаємозалежність змісту навчальних дій у з'ясуванні теоретичних відомостей з морфології та синтаксису; залежність ефективного оволодіння граматиною мови від аналітико-синтетичної роботи учнів над словоформами й синтаксичними конструкціями за умови проблемно-ситуативної організації навчання; залежність засвоєння граматики української мови від мотивованого застосування цілої системи розумових дій над мовним матеріалом; формування окремого граматичного поняття в системі понять залежить від уявлення навчального матеріалу у вигляді образів, схем та ін.; залежність свідомого оволодіння граматичними одиницями від спостереження за особливостями функціонування їх у мовленні, тексті.

Потрібно підкреслити, що методи опанування мовних знань і методи формування навчально-мовних та правописних умінь становлять цілісну єдність. Диференціація їх у процесі моделювання є умовною. Дії названих двох груп методів тісно між собою взаємозв'язані й взаємопроникають - на уроці вони переплітаються. Комплекс методів розвитку мовної компетентності з домінуванням когнітивних і практичних методів становить підґрунтя, на яке має

спиратися вчитель-словесник, проектуючи й організовуючи процес формування внутрішньої потреби вивчати українську мову як рідну, державну, знання базових мовних понять, навчально-мовних, правописних умінь, розуміння зображувально-виражальних можливостей мови, уміння внутрішньо проникати в смисл дидактичного тексту, досвіду самостійної навчально-предметної діяльності - навчально-пізнавальної та навчально-практичної - репродуктивної, проблемно-пошукової, аналітичної, творчої, оцінювальної, рефлексивної.

3.3.1. Методи, спрямовані на оволодіння мовними знаннями

У цій частині роботи йтиметься про методи, які застосовуються з метою введення мовних знань у навчальний процес шкільного курсу української мови на етапі первинного їх засвоєння - сприйняття й осмислення. Система мовних знань містить такі складники: поняття з різних розділів мовознавства (нас цікавлять ті, що входять у шкільний курс української мови); класифікацію мовних понять; мовні закономірності; мовні норми і правила правопису; мовні факти, які не вкладаються в норми й винятки з правописних правил.

Своєрідним орієнтиром у процесі напрацювання системи методів, спрямованих на оволодіння системою мовних знань, є така думка С. Карамана: "Оскільки мова як навчальний предмет має логічну структуру, основу якої складають мовні поняття, потрібно під час вивчення всіх рівнів мови встановлювати наскрізні міжпонятійні зв'язки, що посилює розвивальну функцію методів навчання, активізує пізнавальну самостійність учнів, сприяє творчому вибору методів навчання [301, с. 112]". Процес засвоєння мовних знань є складним і викликає багато труднощів. Для їх попередження й подолання система методів має ґрунтуватися на процесах *сприйняття, розуміння, закріплення* матеріалу, *самостійного оволодіння* знаннями шляхом порівняння, аналізу, синтезу, абстракції, узагальнення, конкретизації, індукції, дедукції. За таких умов на всіх етапах навчальної діяльності значна увага буде приділятися мисленнєвій роботі над тематичним матеріалом. У практиці застосування методи цієї групи мають розглядатися в аспекті моделювання мовної свідомості. Окремо потрібно назвати найбільш важливі *закономірності*,

що детермінують добір методів, спрямованих на оволодіння системою мовних знань і пізнавальних умінь:

- процес формування системних мовних знань залежить від належного їх структурування з урахуванням поняття мовної структури й методів лінгвістичних теорій;

- засвоєння учнями мовної теорії безпосередньо залежить від їхньої цілеспрямованої навчально-пізнавальної діяльності шляхом виконання певної системи аналітико-синтетичних дій з мовними об'єктами, відповідними інформаційними джерелами тощо;

- якість засвоєння мовних понять, явищ, правил залежить від паралельного практичного їх застосування в різних навчальних ситуаціях, зокрема шляхом виконання завдань - знання структуруються в результаті практичних дій, повне оволодіння мовним поняттям залежить від уміння оперувати ним на практиці;

- формування в учнів мовних понять залежить від організації узагальнення, що передбачає аналіз, порівняння мовних фактів, які стосуються певного мовного поняття, і визначення абстрактно-загального (подібних, спільних ознак, властивостей) для цих фактів;

- процес формування в підлітків узагальнених способів дій залежить від засвоєння учнями орієнтувальної основи специфічних дій, зокрема суттєвих типових характеристик, ознак мовних понять, явищ;

- рівень опанування пізнавальної діяльності (знань, умінь) у процесі навчання мови залежить від поетапного формування розумових дій на мовному матеріалі за умови систематичного контролю;

- для свідомого вивчення мовних понять важливим є індуктивно-дедуктивний шлях, пов'язаний із самостійним визначенням поняття з подальшим відпрацюванням його на конкретних мовних прикладах;

- оволодіння знаннями про мовні поняття, формування лінгвістичного світогляду залежить від теоретичної аналітичної роботи учнів над відношенням, зв'язком форми і значення мовних одиниць;

- процес формування системності мовних знань учнів, інтенсивне засвоєння мовних знань і норм залежить від уведення понять не окремо, а в системі за допомогою використання різних типів кодування мовнотематичної навчально-пізнавальної інформації (візуального, словесно-логічного, чуттєво-емоційного);

- залежність формування мовного поняття в системі понять від реалізації в навчанні внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків;

- процес формування в учнів-підлітків мовних понять, пізнавальних умінь залежить від роботи з дидактичним текстом, зокрема й лінгвістичними мініатюрами, казками, за схемою діяльності: рецептивна - аналітико-синтетична - продуктивна - корекційна;

- залежність опанування мовних поняттєвих узагальнень від особистісного когнітивного досвіду учнів.

Наведені закономірності визначають вимоги до системи методів навчання української мови й підказують, що для засвоєння теоретичної мовної картини потрібно використовувати систему загальних і специфічних пізнавальних дій. Методи, спрямовані на оволодіння системою мовних знань, стосуються насамперед внутрішньої діяльності, взаємопов'язаної з певними логічними знаннями, і характеризуються **пізнавальними** діями (інтелектуальними вміннями здобувати знання) - з одного боку, загальні види дій, тобто дії *логічного мислення та загальнодіяльнісні*, а з іншого - *специфічні дії пі знання мови*, - що в сукупності формують способи лінгвістичного мислення.

До *загальнодіяльнісних* видів пізнавальних дій, як відомо, належать такі: "бачення", "відчуття" навчально-тематичних об'єктів; слухання; механічне й осмислене запам'ятовування; зосередження уваги; кодування, декодування інформації; планування власної навчально-пізнавальної діяльності; прогнозування результатів своїх дій; контролювання процесу навчальної діяльності; змістова, процесуальна рефлексія; дії за правилом, інструкцією; дії співпраці та ін. Наведені дії ще називають *психологічними* [476, с. 56, с. 78-81], тому для їх розвитку природними є не лише традиційні методи навчання, а й ті,

що мають психодидактичну, психотерапевтичну суть. Без спрямування методів на вироблення загальноорганізаційних умінь (які пі сля засвоєння учнем будуть виконувати для нього роль пізнавальних інструментів) не можна забезпечити належної психологічної готовності до формування специфічних умінь пізнання мови.

Ядро пізнавальних дій у формуванні мовної компетентності утворюють різні за структурною складністю **логічні способи** мисленнєвої діяльності: *порівняння фактів; змінювання властивостей явища; диференціація (аналіз) необхідних і достатніх ознак поняття, явища; підведення об'єкта під поняття; виведення висновків з факту приналежності об'єкта до певного поняття; доведення, обґрунтування тверджень; класифікація явищ та ін.* Ці способи є загальними, бо фундаментальні для засвоєння будь-яких знань, умінь, компетентностей. За Дж. Брунером, найважливіше в навчанні основних понять - допомогти дитині послідовно переходити від конкретного мислення до використання більш високих способів мислення, доступних їй [62, с. 38-39].

Способи (методи) логічного мислення, як і загальнодіяльнісні, що мають психологічну природу, становлять внутрішню основу специфічних методів навчання мови.

Кожен із пі знавальних, або когнітивних, методів (способи *логічного мислення та загальнодіяльнісні*) є цілісною системою розумових дій, які дають змогу розвивати мислення на теоретичному рівні. Як слушно зазначає Н. Тализіна, вміння доводити (а не переказувати готові докази) містить у собі низку самостійних дій, кожна з яких спочатку потрібно сформувати окремо, а вже потім учити використовувати сформовані дії як цілісну систему, що й забезпечить оволодіння методом доведення [477, с. 18]. За Л. Скуратівським, Л. Піскорською, на уроках мови серед методів пізнання як загальних методів учіння доцільно використовувати такі: *спостереження, експеримент, моделювання, сходження мислення від абстрактного до конкретного, аналогію, гіпотезу* [367, с. 15]. У процесі засвоєння мовної теорії формування логічного мислення проводиться на специфічному мовному

матеріалі. Тому диференціація логічних і специфічних пізнавальних дій є певною мірою умовною (завдяки уявній моделі, що має ідеальну природу, маємо змогу розвести логічну і специфічну групи пізнавальних дій, як і групу загальнодіяльнісних дій, для більшої чіткості викладу думок). Скажімо, уміння довести, що іменник - це самостійна частина мови, складається з таких логічно-специфічних пізнавальних дій *методу доведення*: 1) підведення під поняття "самостійна частина мови"; 2) вибір відомої учневі системи необхідних і достатніх ознак названого поняття, характерних для іменника; 3) виведення висновків про те, що іменник належить до самостійних частин мови.

В умовах освітнього процесу логічні методи дають змогу оволодіти культурою навчання, мисленневої діяльності. Важливим складником у системі відповідних методів є загальний *метод аналізу*, який може мати таку схему дій: 1) розгляд учнями навчального об'єкта (слова, речення, тексту), мислене розчленування на структурні елементи; 2) абстрагування - встановлення загальних і суттєвих ознак, властивостей явища (поняття); 3) пояснення зв'язків між ознаками, властивостями навчального об'єкта; 4) формулювання висновку. З позицій логіко-лінгвістичного підходу *специфічні* види пізнавальної діяльності - це логічні способи мислення, виконувані на основі навчально-предметного матеріалу, що виявляють себе як *специфічні дії пі знання мови*. Наприклад: *порівняння* мовних фактів для з'ясування їх властивостей, спільних і відмінних ознак; *змінювання властивостей* мовного явища для розрізнення в ньому основних і другорядних характеристик; *диференціація* (аналіз) *необхідних і достатніх ознак* мовного поняття, явища; *підведення мовного об'єкта під поняття*; *виведення висновків* з факту приналежності мовного об'єкта до певного поняття; *доведення думок* мовного характеру; *обґрунтування* лінгвістичних тверджень; *класифікація* мовних явищ та ін. По суті, види специфічних пізнавальних дій виражаються мовою логічних способів мислення й ґрунтуються на логіко-психологічній основі, тому є похідними від логічних.

Наведемо алгоритми специфічних дій, пов'язаних з найбільш значущими способами логічного мислення, засвоєння яких, з одного боку, є базовим для свідомого формування в учнів системи мовних знань, а з іншого - недооцінюється в організації шкільної мовної освіти. *Виведення висновків з факту приналежності мовного об'єкта до спеціального поняття* як метод навчання складається з таких компонентів: 1) формулювання тези (умови завдання) про належність конкретного мовного об'єкта до певного поняття; 2) з'ясування учнями ознак, які притаманні цьому мовному об'єкту; 3) оцінювання визначених ознак об'єкта з погляду їх обов'язковості відповідно до дефініції поняття; 4) виведення висновку про наявність у мовного об'єкта обов'язкових ознак відповідного мовного поняття. Розкрити внутрішню логіку предмета допомагає *метод підведення мовного об'єкта під поняття*, що передбачає таку послідовність специфічних дій учнів з мовним об'єктом: 1) виокремлення лінгвістичного поняття, під яке необхідно підвести мовний об'єкт; 2) з'ясування умов, за яких заданий об'єкт може відноситися до визначеного мовного поняття (на основі знання дефініції цього поняття й уміння аналізувати його з погляду всієї системи необхідних і достатніх ознак - стосовно понять з кон'юнктивною структурою, у яких ознаки пов'язані сполучником *і*; з погляду *хоча б однієї* ознаки - для понять з диз'юнктивною структурою ознак, пов'язаних сполучником *або*); 3) встановлення через спостереження, чи має мовний об'єкт ознаки визначеного поняття, необхідні й достатні; 4) синтез виділених ознак, формулювання мовного поняття. Дії способу підведення мовного об'єкта під поняття можуть лягти в основу різних методів навчання української мови. Один із них - *алгоритмічний метод розпізнавання частин мови* (членів речення; типів, видів речень та ін.). Виконання учнями дій підведення мовного об'єкта під поняття зміцнює вміння узагальнення. З огляду на принцип індуктивного навчання мови, окремо акцентуємо увагу на тому, що в аналітико-синтетичній теорії навчання мовних понять важливу роль відіграють такі методи навчання, як: *спостереження над мовою* (над ознаками мовних явищ, їх структурою, зв'язками, функцією),

порівняння мовних явищ, узагальнення мовного характеру. Спостереження над мовою як метод формування знань може містити такі складники: 1) організація вчителем процесу спостереження учнів над мовним матеріалом (чітке формулювання завдань щодо спостереження, інструктаж); 2) усвідомлення учнями мети, завдань спостереження над мовою; 3) розгляд навчального мовного об'єкта; 4) сприйняття, зіставлення, аналіз і синтез, виділення головного, узагальнення, систематизація учнями тих мовних фактів, явищ, процесів, які є об'єктом спостереження; 5) конкретизація, точна фіксація фактів спостереження (у вигляді записів, схематичних позначень та ін.), установлення зв'язків між ними; 6) формулювання учнями узагальнень, висновків на основі спостереження над мовою. Наведені дії в сукупності детермінують специфіку методу спостереження над мовою. *Метод порівняння мовних явищ* передбачає такі дії: 1) відбір учителем (учнями) значної кількості однакових чи подібних мовних фактів (одиниць, явищ); 2) послідовний розгляд окремих ознак, властивостей відібраних мовних фактів; 3) визначення, чим відрізняються відібрані мовні факти і що є спільного для них. Порівняння мовних явищ лежить в основі процесу узагальнення, на якому, у свою чергу, ґрунтується теоретична навчальна діяльність формування мовного поняття в системі понять. *Метод узагальнення мовного характеру* потребує виконання таких дій: 1) аналітичне впорядкування наявних ознак мовного поняття; 2) порівняння основних ознак поняття; 3) визначення типових властивостей, характерних для групи окремих мовних понять; 4) розкриття й усвідомлення суттєвих зв'язків, відношень, властивих для певного поняття, які визначають його місце серед інших мовних понять; 5) відтворення в узагальненому образі лише об'єктивно значущих аспектів відповідного мовного поняття, формулювання висновків. Логіко-специфічний характер має *метод класифікації мовних явищ, норм*. Цей класифікаційний метод містить такі діяльнісні компоненти: 1) порівняння мовних об'єктів; 2) абстрагування спільних ознак, зв'язків; 3) добір критеріїв для класифікації мовних явищ, норм; 4) групування за вибраним критерієм усіх

об'єктів, які належать до певного поняття; 5) побудова класифікаційної системи мовного характеру на основі узагальнення.

Функціональна значущість саме сукупності специфічних дій методів пізнання мови, окремі з яких ми розглянули, полягає в тому, що вони дають змогу на матеріалі мовної теорії формувати узагальнені види (способи) освітньої діяльності як основу для навчальних дій з однотипним новим матеріалом. Умовою формування узагальнених способів пізнавальної діяльності в навчанні української мови є оволодіння учнями суттєвими типовими характеристиками, ознаками мовних понять, явищ - ці ознаки виконуватимуть орієнтувальну роль специфічних дій. Потрібно ще раз зазначити, що способи логічного мислення, виконувані на мовному навчально-предметному матеріалі, певною мірою втрачають свою універсальність і набувають специфічного характеру - стають методами пізнання мови. Вони створюють специфічну орієнтувальну основу для навчального пізнання мовної картини світу. Отже, логічні й специфічні методи як компоненти навчальної діяльності, взаємопроникають, інтегруються, набувають нової якості. З функціонального погляду вони дають змогу школярам усвідомити специфічні особливості мовних фактів, а тому забезпечують від механічного зазубрювання матеріалу, формального вивчення теорії мови, що, у свою чергу, допоможе осмислено застосовувати мовні знання в практичній діяльності.

Якісний рівень засвоєння внутрішньої структури мовних знань залежить від багатоманіття методів навчання, різних за характером навчально-пізнавальної діяльності. До вивчення мовних понять із прозорою внутрішньою формою (іменник, дієслово, числівник, сполучник та ін.) варто застосовувати *метод прямого тлумачення*, що дасть змогу учням зрозуміти походження теоретичних знань, усвідомити особливості утворення назв окремих понять, підвищити мотивацію до навчання. Серед методів пізнавального спрямування назовемо такі: *пояснення, показ мовних фактів, явищ, мовнотематична розповідь, бесіда за мовним матеріалом (репродуктивна, евристична), спостереження над мовою, робота з теоретичним матеріалом*

підручника (наприклад, складання опорного конспекту, плану, тез), мовні завдання (пізнавально-репродуктивного й пошукового характеру) та ін. Отже, оволодіння мовними способами мислення забезпечується специфічними методами навчання, серед яких особливу роль відіграє *метод пізнавальних мовних завдань*, зокрема проблемного характеру. Той чи інший спосіб мисленнєвої діяльності, що лежить в основі пізнавального мовного завдання, визначає метод виконання відповідного завдання - аналітичний, порівняльний, доведення та ін. Результат застосування специфічних методів формування мовних знань має *теоретичне значення* - розвиток логіки думки, розумових здібностей, лінгвістичного мислення, збагачення мовного світогляду, забезпечення адекватного сприймання й розуміння мовної картини українців. Теоретичні методи навчального й навчально-наукового пізнання мови (*метод гіпотези, метод моделювання, порівняльний метод, метод аналізу мовних понять* та ін.) виробляють когнітивні вміння самостійно оволодівати знаннями, способами дій, серед них назовемо такі: уміння аналізувати мовні факти й на цій основі робити висновки; уміння працювати з інформаційними джерелами - навчальною, науково-популярною літературою, словниками, довідниками, посібниками; уміння висувати тези, припущення й доводити їх тощо. Відповідні методи передбачають пошукові пізнавальні дії. Методи засвоєння мовної теорії (зрозуміло, на логічній, розумовій основі) формують орієнтувальне підґрунтя дій групи практичних методів, пов'язаних із навчально-мовними та правописними вміннями.

Підсумовуючи, зазначимо, що повне оволодіння мовним матеріалом передбачає вироблення практичних навчально-предметних умінь на основі сформованих знань. З цією метою має використовуватися спеціальна система методів, що сприяє разом із розвитком практичних умінь глибшому засвоєнню знань структурних елементів мови.

3.3.2. Методи, спрямовані на формування навчально-мовних та правописних умінь і навичок

У комплексі з мовними знаннями формуються навчально-мовні й

правописні вміння шляхом організації практичної діяльності. Для їх формування використовуються **специфічні** види (методи) діяльності, а саме: *мовний розбір, продукування синтаксичних конструкцій, заміна речень синонімічними, стилістичний експеримент* та ін. Якщо попередня група методів формування мовної компетентності (див. підпункт 3.3.1.) допомагає *ознайомити* учнів з особливостями мовної діяльності, то ці методи сприяють *практичному відпрацюванню й засвоєнню специфічної діяльності* з мовним матеріалом.

Методи, спрямовані на оволодіння системою навчально-мовних, правописних навичок і вмінь, стосуються зовнішньої практичної діяльності й характеризуються **практичними** діями з мовними одиницями - *правильне інтонування речень різних видів, типів; поширення членів речення, звертань у реченні; складання речень; знаходження й виправлення правописних помилок на вивчені правила та ін.* Практична діяльність з мови регулюється сформованими логічними способами мисленнєвої діяльності (загальнопізнавальними) і діями загальнодіяльнісного характеру. Для напрацювання системи методів та цілеспрямованого й ефективного застосування їх з метою вироблення навчально-мовних і правописних навичок, умінь необхідно врахувати такі **процесуальні закономірності** : залежність методів формування мовних умінь від цієї навчально-практичної роботи учнів; активність учнів на уроці значною мірою залежить від оволодіння методами застосування знань; правильне виконання практичних навчально-мовних та правописних дій залежить від розуміння смислових і формальних ознак мовних явищ, відношень, зв'язків між ними та особливостей функціонування; формування й розвиток мовних навичок, умінь великою мірою залежить від тренувальних завдань - визначається системою мовних вправ; якісний рівень навчально-практичних досягнень з мови залежить від гнучкого використання різних методів навчання з урахуванням навчально-пізнавальних стилів учнів; рефлексія способів навчальної роботи з текстом, лексичним значенням, граматичною формою слова і т. ін. здійснює

розвивальний вплив на мовну особистість школяра.

Потрібно зазначити, що важливим показником сформованості мовної компетентності є рівень володіння *методом мовного аналізу*, його видами. Засвоєнню методів використання знань, когнітивних умінь на практиці сприяє *система пізнавальних завдань і вправ* різного характеру. Методика, спрямована на вироблення навчально-мовних і правописних умінь, має містити також *творчі завдання*, що активізують уживання вивчених мовних засобів. Так звані практичні методи (*мовний розбір, створення учнівської презентації мовного характеру, метод вправ (мовних), диктант, метод проєктів (мовних), лінгвістична гра та ін.*) відповідно до функціонального призначення потребують спеціального дидактичного матеріалу й передбачають закріплення та застосування мовних знань на практиці - за цих умов *домінує не пізнавальна, а практична виконавська тактика навчальної діяльності*. Використання названих методів дасть змогу залучати учнів до самостійного пошуку співвідношення між розумовими операціями та ефективним їх застосуванням у конкретних умовах практичної навчальної діяльності.

Методи формування фонетико-орфоепічних умінь і навичок. Елементний склад цієї групи утворюють методи, за допомогою яких виробляють навички виразного читання; уміння правильно вимовляти слова, фрази, дотримуючись орфоепічних норм; аналізувати звуко-буквені зв'язки у словах; експериментувати зі звуками для створення нових слів, користуватися фонетичними виражальними засобами; характеризувати роль засобів милозвучності тощо. Добираючи відповідні методи навчання, важливо враховувати такі методичні **закономірності**:

- залежність якості фонетико-орфоепічних умінь від формування їх у різних видах мовленнєвої діяльності, зокрема йдеться про говоріння, аудіювання, читання;

- залежність фонетико-орфоепічних умінь молодших підлітків від розвитку їхнього мовленнєвого слуху шляхом поєднання імітаційної діяльності зі свідомим поясненням орфоепічних правил;

- залежність належного оволодіння фонетичними вміннями від зіставлення звукового та писемного мовлення;
- залежність розвитку й удосконалення слухо-вимовних умінь від фонетично-орфоепічного тренування, у якому, крім іншого, має враховуватися дотримання учнем-мовцем правил евфонії;
- залежність відбору методів і їх змістової специфіки від конкретного предмета вивчення (звуки, фонетичні явища, інтонаційні особливості).

У навчальних ситуаціях практичного оволодіння підлітками звуковою системою української мови та орфоепією актуальні різні **методи**, серед них варто назвати такі: *імітація, виразне читання, мовний розбір (фонетичний, фоностилістичний), лінгвістична гра, мовний експеримент, робота зі словником (орфоепічним), вправи (фонетичні, орфоепічні)* та ін. За Т. Донченко, **імітація**, тобто наслідування, як один із методів навчання має чи не найважливіше значення для оволодіння мовною нормою, зокрема орфоепічною, "позитивною стороною цього методу є його легкість, доступність, простота для вчителя й учнів [146, с. 183]". За допомогою імітації під час читання вголос невеликих, особливо поетичних, текстів формується мовне чуття, звукова культура мовлення, виховується естетичний мовний смак. Цілком слушно Т. Донченко стверджує: "Важливим методом комунікативно зорієнтованого вивчення фонетики є **виразне читання**. Саме цей метод чи не найбільше сприяє формуванню фонетичної виразності мовлення учнів [145, с. 494]". **Аналітичний метод** навчально-практичної роботи над звуками - мовний розбір (фонетичний, фоностилістичний) - передбачає виокремлення їх у морфемах, словах, висловлюваннях, невеликих текстах. Для цілісного формування мовної особистості цей метод важливо поєднувати із синтетичною роботою (розглядати звуки у взаємозв'язках, формулювати висновки і т. ін.). **Ігровий метод** на тематичному матеріалі (тематична лінгвістична гра) дає змогу забезпечити позитивну мотивацію навчальної діяльності учнів, пізнавальний інтерес до вивчення звукової системи мови. **Метод мовного експерименту** в межах звукової системи слів дає основу для вироблення вмінь

римувати слова, створювати слухові образи. *Метод роботи зі словником (орфоепічним)* допомагає оволодіти орфоепічними нормами, виховати в учнів прагнення до вдосконалення звукової організації свого мовлення. Особливе практичне спрямування має *метод вправ*, зокрема хоріві вправи вимовляння скоромовок, читання вголос, робота з інтонаційними моделями речень, зіставлення й оцінювання власного відтворення тексту зі зразком в аудіозаписі, римування поданих слів та ін. Варто зазначити, услід за Т. Донченко, що в досягненні практичних цілей вивчення фонетики "... будуть доречними інтерактивні методи роботи учнів, спрямовані на взаємонавчання та взаємоконтроль дітьми фонетичної виразності мовлення, вони сприятимуть особистій чутливості кожного учня до рівня фонетичної виразності мовлення іншого [145, с. 487]". Названі методи, взаємодоповнюючи один одного, забезпечують формування, закріплення (повторення, узагальнення) знань і вмінь з фонетики й орфоепії. Ці методи передбачають практичні дії учнів над звуками і звуко-буквеними явищами, що сприяє оволодінню різними способами реалізації відповідних навчально-практичних цілей.

Методи формування лексичних і фразеологічних навичок, умінь. Відповідні методи передбачають збагачення словникового запасу учнів, вироблення навичок практичної роботи з лексикографічними джерелами, умінь розпізнавати й аналізувати фразеологізми, синоніми, антоніми, омоніми, пароніми та інші лексичні засоби в тексті, вдало поєднувати слова, стилістично виправдано вживати лексичні засоби у власному мовленні тощо. Добираючи методи, важливо врахувати такі *закономірності* :

- залежність формування вміння засвоювати значення нового слова, фразеологізму від безпосередньої асоціації його з еквівалентним поняттям;
- залежність формування лексичних умінь від взаємозв'язаної роботи над формою і значенням слова, фразеологізму й особливостями функціонування їх (наприклад, під час розгляду паронімів, неповних омонімів та ін.);

- залежність розвитку лексичних умінь від застосування їх у різних видах мовленнєвої діяльності;
- залежність дієвості методів формування лексичних умінь від мовного досвіду учнів;
- залежність методів формування лексичних умінь від характеру текстового дидактичного матеріалу, насиченості його різними лексичними (фразеологічними) явищами та від використання відповідних навчальній темі, меті реалій позамовної дійсності (предметів, картин);
- якісний рівень досягнень з лексикології (фразеології) залежить від особистісно орієнтованого використання сукупності методів навчання.

Комплекс навчально-практичних цілей із лексикології (фразеології) забезпечується різними методами. У ситуаціях практичної роботи підлітків зі словами, фразеологізмами ефективними є такі **методи: семантизація** (з'ясування значення слова за контекстом, пояснення значення слова з використанням наочності, лексикографічних джерел та ін.); **порівняння** учнями змістових і структурних особливостей окремого слова з іншими словами; **ранжирування** слів у порядку зменшення чи збільшення значущості залежно від міри прояву; **лінгвістичний експеримент** на основі добору лексичних синонімів; **лінгвістична гра** на лексичному (фразеологічному) матеріалі; **мовний аналіз (лексичний, фразеологічний, етимологічний)**; **мовний коментар** значення слів, фразеологізмів; **концептуальний аналіз** тексту; **вправи (лексичні, фразеологічні)** тощо. У системі методів формування лексичних і фразеологічних умінь вправи можуть бути рецептивні, репродуктивні, продуктивні, що передбачають читання (слухання), відтворення тексту з новими словами, різними лексичними засобами, розпізнавання їх; лексико-семантичне групування слів, фразеологізмів за тематичним принципом, лексико-граматичним підходом; розширення синтаксичних конструкцій лексичними (фразеологічними) одиницями; складання словосполучень, речень, текстів-мініатюр та ін. Специфічним для практичного опанування лексики є **метод портретування слова**, що полягає в

послідовному описанні лексичного значення на базі інтуїтивних міркувань, після чого чітко формулюється значення певного слова (суть цього методу розкрито в мовознавчій праці [12, с. 261]). З метою збагачення словникового запасу учнів тематичною лексикою придатним є *метод "зронування"* як різновид асоціативних методів, що ґрунтується на стимулюванні пошуку зв'язків між окремими словами, поняттями. Названі методи, взаємодоповнюючи один одного, забезпечують формування, закріплення, повторення, узагальнення знань і вмінь з лексикології (фразеології). Дії, передбачені цими методами, дають змогу виховувати чутливість до слова і його відтінків, відкривають способи концептуалізації світу, відбиті українцями в мові, збагачують індивідуальний лексикон учнів та сприяють оволодінню лексико-фразеологічними засобами для використання їх у мовленні.

Методи формування вмінь і навичок з будови слова та словотвору. Елементний склад цієї групи утворюють методи, що передбачають аналітико-синтетичну діяльність стосовно словозміни і словотворення, формування навичок роботи з морфемним, словотвірним словниками і т. ін. Добираючи відповідні методи, важливо врахувати такі

закономірності:

- залежність формування навичок, умінь з будови слова, словотвору від розуміння лексичного і граматичного значення слова;
- залежність формування навичок, умінь з будови слова, словотвору від розуміння структури і значення частин слова;
- залежність оволодіння навичками, уміннями з будови слова і словотвору від усвідомлення фонетичних змін у слові;
- залежність оволодіння навичками, уміннями з будови слова і словотвору від трансформаційних дій над структурними частинами слів;
- залежність формування навичок, умінь з будови слова і словотвору від поєднання аналітичної та синтетичної роботи.

Для забезпечення сукупності навчально-практичних цілей з будови слова і словотвору актуальними є різні *методи*, зокрема: *показ і пояснення* аналітико-

синтетичних навчальних дій, що створює орієнтувальну основу формування в учнів умінь з будови слова, словотвору; **конструювання слів** за графічними структурними моделями; **мовний аналіз (морфемний і словотвірний)**; **робота зі словником (морфемним, словотвірним)**, тематична **лінгвістична гра**; **"лінгвістична дуель"** (або метод мовного двобою); **тестування** з будови слова, словотвору; **вправи (морфемні і словотвірні)**. Метод вправ забезпечує тренування в тематично важливих навчально-мовних діях - у **групуванні слів** за наявністю в них певних значущих частин, **графічному моделюванні слів**, **порівнянні слів** за словотвірними особливостями та ін. Названі методи передбачають практичні дії учнів над мовним матеріалом, у результаті збагачується їхній словниковий запас, відкриваються способи словотворення, відбиті українцями в мові.

Методи формування морфологічних навичок, умінь. Відповідні методи передбачають аналітико-синтетичні дії учнів над частинами мови, практичну роботу з формами слів, порівняння синтаксичної функції частин мови тощо. Добираючи методи навчання, важливо враховувати такі

закономірності:

- залежність формування морфологічних умінь від лексичних, синтаксичних;
- формування вмінь словозміни залежить від використання дій аналогії, моделювання, узагальнення;
- оволодіння морфологічними діями залежить від уміння розпізнавати морфологічні явища в контексті;
- залежність формування морфологічних умінь від залучення учнів до дослідницької роботи над частинами мови;
- формування й розвиток морфологічних навичок, умінь великою мірою залежить від практичних завдань, що дадуть змогу учням засвоїти навчальний матеріал на рівні операцій, дій;
- ефективність вироблення морфологічних умінь залежить від вивчення граматики на текстовій і комунікативно-ситуативній основі.

Навчально-практичні цілі з морфології забезпечуються різними методами. У процесі практичної роботи підлтков з граматичними формами слів ефективні традиційні та інноваційні *методи* навчання, серед них виділимо такі: *показ і пояснення* морфологічних дій; *мовний аналіз (морфологічний, комплексний)*; *проблемний метод*; *метод програмованого навчання*. Змагальний стиль навчальної діяльності реалізує *метод "лінгвістична дуель"*. Розв'язання практичних завдань з морфології на основі вмінь планувати, працювати з інформаційними джерелами, робити аналіз, генерувати ідеї, узагальнювати забезпечує *метод проєктів*. *Метод тестування* з морфології передбачає виконання стандартизованих завдань, що сприяє інтенсифікації навчально-виховного процесу. У системі практичних методів вивчення морфології особливе місце займає *метод вправ (морфологічних)*. Морфологічні вправи застосовуються для тренування у відповідних навчально-мовних діях - у *аналізі, порівнянні, класифікації, складанні парадигм змінюваних частин мови, у використанні морфологічних синонімів у мовленні* та ін. Наведені методи, взаємодоповнюючи один одного, забезпечують трансформацію мовних знань у морфологічні вміння та їх закріплення (повторення, узагальнення), що є основою розвитку здатності до самостійної практичної діяльності.

Методи формування синтаксичних навичок, умінь. Сукупність навчально-практичних цілей із синтаксису забезпечується системою методів, які передбачають аналітико-синтетичні дії учнів над синтаксичними одиницями, трансформацію синтаксичних конструкцій, моделювання словосполучень, речень тощо. Особливості цієї групи методів визначаються певними *закономірностями*, а саме:

- засвоєння синтаксичних умінь залежить від формування їх у зв'язку з іншими мовними вміннями, особливо морфологічними, лексичними;
- оволодіння синтаксичними діями залежить від уміння розпізнавати синтаксичні явища в контексті;

- формування вмінь будувати синтаксичні конструкції залежить від використання дій аналогії, моделювання;
- вироблення синтаксичних умінь залежить від залучення учнів до дослідницької роботи над синтаксичними засобами мови;
- розвиток синтаксичних навичок, умінь великою мірою залежить від вправ, що дадуть змогу учням не лише сприйняти відповідний навчальний матеріал, а й засвоїти його на рівні практичних операцій, дій;
- ефективність вироблення синтаксичних умінь залежить від вивчення граматики на текстовій і комунікативно-ситуативній основі.

У ситуаціях практичної роботи підлітків із синтаксичним матеріалом актуальними є різні *методи* навчання. *Показ і пояснення* синтаксичних дій як комплексний метод навчання, придатний для створення орієнтувальної основи формування відповідних навчально-мовних умінь. *Метод мовного аналізу* передбачає структурний розбір речення, аналіз синтаксичних зв'язків (у поєднанні із семантичними особливостями речення). *Метод програмованого навчання* спирається на алгоритмізацію навчального процесу з синтаксису; *метод "мовна опозиція"* ґрунтується на протиставленні двох однорідних мовних одиниць для вияву й усвідомлення різниці між ними; *проблемний метод* (розв'язування проблемних завдань) використовується для створення атмосфери пошуку під час вироблення синтаксичних умінь; *лінгвістичний експеримент* як метод навчання потребує добору синтаксичних синонімів. Навчальні цілі задовольняє *метод тестування* на основі стандартизованих завдань із синтаксису, переваги цього методу, крім іншого, в економії часу для інших видів роботи на уроці. Особливе місце належить *методу вправ* - вправи (синтаксичні) забезпечують тренування в багатьох навчально-мовних діях (аналіз, порівняння, класифікація за аналогією; розширення, закінчення речень; вибір певної конструкції з кількох; складання речень, діалогів, текстів-мініатюр). Названі методи сприяють природному засвоєнню граматичних (синтаксичних) дій. Наведені методи відповідно до навчально-виховних цілей

дають змогу формувати в учнів практичні способи навчальної діяльності на специфічному матеріалі та набувати досвіду їх застосування.

Методи формування правописних (орфографічних) навичок, умінь. Ця група методів передбачає аналіз учнями орфограм у коренях слів, префіксах, суфіксах, закінченнях, на межі морфем, у складних словах, у запозичених словах; вставлення пропущених орфограм; добір слів на основі орфографічних асоціацій; вироблення вміння розподіляти слова на ті, які пишуться за правилом, і ті, правопис яких не підлягає правилу; розвиток навичок застосовувати орфографічні правила в процесі письма, виправляти орфографічні помилки тощо. Добираючи методи формування орфографічних умінь, важливо враховувати такі **закономірності**:

- ефективність формування орфографічних умінь залежить від використання відповідних правил у правописній діяльності;
- залежність орфографічних навичок від вміння аналізувати структуру слова;
- залежність становлення орфографічних навичок від розвитку чуття мови, зорової, слухової, моторної пам'яті;
- залежність формування орфографічних навичок від системного підходу до впорядкування хаотичного набору орфографічних приписів, від усвідомлення учнями "типових варіацій" орфограм (за влучним висловом Богоявленського Д. [51, с. 340]);
- залежність між начитаністю учня і рівнем його правописних навичок;
- залежність розвитку орфографічної грамотності від навчальних досягнень учнів з інших мовознавчих розділів - на основі цього впливає важливий методичний принцип: навчання орфографії на лексико-граматичній основі ;
- вироблення орфографічних навичок, умінь великою мірою залежить від тренувальних завдань.

Тактику формування орфографічних умінь учнів визначають *принципи*, на яких ґрунтується орфографічна система, а саме: фонетичний, морфологічний, традиційний, смисловий. В українській мові провідними вважаються

фонетичний і морфологічний принципи орфографії. З огляду на це особливу увагу потрібно приділяти роботі зі встановлення відповідності між літерами слова й позначуваними ними звуками, аналітичним діям щодо написання слів, у яких відбувається чергування звуків і виникають фонетичні варіанти морфем. За Д. Богоявленським, система методів навчання орфографії великою мірою залежить від типу орфограм. Якщо йдеться про різне, "двоваріантне", написання тієї самої морфеми за умови подібного звучання, наприклад: *беру* - *вибираю*, то робота учнів потребує складної абстрагуювальної діяльності, орієнтованої на аналіз морфологічної структури слова, після граматичного аналізу можна застосувати орфографічне спостереження й аналіз у поєднанні з бесідою, зіставленням подібних фактів двох рядів слів, фонетичним аналізом, узагальненням; виконання орфографічних вправ для вироблення орфографічних навичок [51, с. 311-313]. Висвітлюючи окреслене питання, доцільно врахувати висновок І. Хом'яка: рівень орфографічної вправності школярів зростає, якщо формувати в них правописні навички, дотримуючись поетапної послідовності виконання орфографічних дій: I етап - вправи для розпізнавання орфограм з метою вироблення вміння помічати орфограми під час зорового сприймання тексту, затим (під час сприймання тексту на слух) записувати його, пропускаючи орфограми; II етап - вправи із завданням обґрунтувати написане; III етап - дописування слів, вставлення пропущених літер і т. ін.; IV етап - добір власних прикладів; V етап - творчі вправи [514]. У ситуаціях практичної роботи підлітків з орфограмами відповідно до навчальних цілей затребуваними є різні методи. **Показ і пояснення орфографічних дій** як метод навчання варто застосовувати для розвитку наслідувальної діяльності учнів. Цілеспрямована реалізація **методу асоціацій** передбачає аналітико-синтетичну діяльність зі встановлення зв'язків між орфограмами, словотворчу роботу на основі орфографічних асоціацій. **Метод мовного аналізу** в навчальному процесі актуалізується як орфографічний розбір слів для попередження правописних помилок. **Метод програмованого навчання** передбачає алгоритмізацію орфографічних дій. **Метод роботи з**

орфографічним словником реалізується в таких діях: відшукування в словнику слів, написання яких залежить від лексичного значення, перевірка слів, які пишуться за традицією, складання на основі словників завдань і запитань для самоконтролю і т. ін. **Проблемний метод** діє шляхом використання проблемних ситуацій з метою створення позитивної мотивації на уроці, активізації пізнавально-практичної діяльності, розвитку логічного мислення й свідомого опанування українського правопису. **Ігровий метод** у вигляді тематичної мовної гри природно викликає інтерес до предмета, активізує, урізноманітнює навчальну діяльність учнів на уроці. Цілеспрямоване застосування **методу вправ** забезпечують **орфографічні вправи** - на редагування, переклад, групування слів за орфограмами, конструювання слів за моделями, утворення граматичних форм, списування та ін.; **вправи з ключами** - так звані ключі, у яких даються крилаті вислови відомих філософів, учених, письменників, виступають одночасно як контроль для перевірки правильного виконання вправ, як стимул до навчальної діяльності та пізнавально-виховний засіб. У системі методів формування орфографічних умінь має місце **метод творчої реалізації**, що передбачає виконання творчих завдань на складання текстів, - за Д. Богоявленським, навчати застосовувати орфографічні правила в умовах творчого письма потрібно поступово, після кожного окремого правила чи їх групи [51, с. 374]. До цього переліку додамо **метод диктанту** (на орфографічні правила, для закріплення орфографічних навичок, умінь). Відразу зазначимо, що І. Палей розглядає диктант як метод закріплення й вироблення навичок [342, с. 154]. У посібнику В. Горбачука "Види диктантів і методика їх проведення" диктант потрактовується як прийом організації навчальної діяльності на уроці, вид і форма навчальної роботи, вид вправ, метод виконання письмових робіт [112, с. 4-27]. В. Капінос розглядає диктант як метод формування правописних навичок, який розвиває увагу, мовленнєвий слух, логічну й моторну пам'ять, цей метод у своїй основі репродуктивний, також передбачає і продуктивну діяльність учнів, особливо коли йдеться про вибір букви (чи розділового знака) [203, с. 40]. Окреслені методи передбачають

виконання сукупності навчальних дій, спрямованих на формування в учнів орфографічної пильності, що є необхідною умовою для самостійної діяльності над виробленням правописних навичок, умінь.

Методи формування пунктуаційних навичок, умінь. Відповідні методи передбачають аналіз пунктуаційних особливостей синтаксичних конструкцій; розуміння й застосування правил уживання розділових знаків під час диктанту; розпізнавання й виправлення учнями пунктуаційних помилок на основі бачення смислових, граматичних, інтонаційних аспектів речення тощо. Добираючи методи вироблення пунктуаційних умінь, важливо враховувати такі **закономірності**:

- пунктуаційна грамотність залежить від розуміння функцій розділових знаків;
- формування пунктуаційних умінь залежить від єдності граматичного, смислового й інтонаційного аспектів в опануванні пунктуації;
- залежність становлення пунктуаційної грамотності від зв'язку в навчанні з іншими розділами шкільного курсу української мови, особливо з синтаксисом і морфологією, та виробленням навичок виразного читання;
- залежність розвитку пунктуаційної вправності від тренувальних завдань з урахуванням методичного принципу "навчання пунктуації на граматичній основі".

За Г. Бліновим, формування пунктуаційних навичок насамперед пов'язане з навчанням, якому властиві розвивальні функції, - з ідеєю розумового розвитку школяра [48, с. 167]. Тому основу системи методів навчання пунктуаційної вправності мають складати *логічні методи*: абстрагування, конкретизація, аналіз, синтез, порівняння та ін. У навчальних ситуаціях практичної роботи підлітків з розділовими знаками актуальні й інші **методи** навчання. Серед них має місце **показ і пояснення пунктуаційних дій** як комплексний метод для належного їх відтворення й свідомого застосування. **Метод мовного аналізу** передбачає *пунктуаційний розбір* речення, що дає змогу збагнути графічні способи оформлення писемного мовлення, граматичну

природу правописного правила, умови його застосування, у результаті чого правило стає своєрідною інструкцією до практичного застосування; *інтонаційний розбір* речення для реалізації ін тонаційного принципу української пунктуації; *аналіз стилістичних можливостей розділових знаків* на матеріалі художніх текстів, що убезпечить від механічного вживання розділових знаків, розвиватиме чуття стилю, збагачуватиме чуттєво-мовленнєвий досвід. Доцільним методом є *графічний аналіз речення*, - за Г. Бліновим, застосування графічних схем сприяє переведенню зовнішнього мовлення у внутрішнє, у довготривалу пам'ять і тим самим пришвидшує процес удосконалення вмінь [48, с. 152]. Як метод навчання важливий *диктант* на пунктуаційні правила для закріплення пунктуаційних навичок, умінь. Реалізація *методу вправ (пунктуаційних)*, зокрема на групування речень за пунктограмами, конструювання речень за моделями, списування, добір асоціативних пар речень із урахуванням пунктограм, заміну структури речень для розвитку вміння перефразувати думку, уникати тих пунктограм, які викликають сумнів у правильному написанні, дасть змогу посилити практичне спрямування теоретичних знань з пунктуації, допоможе свідомо підвищувати правописну грамотність, запобігатиме переобтяжуванню пам'яті правописними правилами. *Метод творчої реалізації* пі дпорядковується цілям навчати складати тексти, записувати й ставити в них розділові знаки. У системі названих методів навчання має бути *метод рефлексії* засвоєння пунктуаційних знань і способів дій, що спонукатиме учня замислитися, як він зможе застосовувати набутий практичний досвід у житті. Наведені методи, взаємодоповнюючи один одного, визначають успіх освітніх тактик у формуванні, закріпленні, повторенні, узагальненні навчальних досягнень із пунктуації. Ці методи сприяють формуванню пунктуаційної пильності, створюють орієнтувальну основу для самостійної роботи над оволодінням правописними навичками і вміннями.

Методи формування навичок і вмінь з лінгвістики тексту. Методи, які передбачають розуміння й аналіз учнями поняттєвих ознак тексту, даного і нового в реченнях, видів і засобів міжфразного зв'язку в

текст та ін., підпорядковані реалізації цілей формування вмінь з лінгвістики тексту. Ця група методів зумовлюється такими **закономірностями**:

- оволодіння вміннями з лінгвістики тексту органічно залежить від опори на внутрішньопредметні зв'язки (з фонетикою, лексикою, граматикою, стилістикою);
- оволодіння специфічними вміннями з лінгвістики тексту залежить від рівня оперування логічними методами;
- добір методів навчання вмінь з лінгвістики тексту залежить від особливостей спеціального дидактичного матеріалу;
- формування й розвиток умінь, навичок з лінгвістики тексту великою мірою залежить від тренувальних завдань - визначається системою вправ.

Комплекс навчально-практичних цілей з лінгвістики тексту забезпечується системою відповідних методів. У ситуаціях практичної роботи підлітків з лінгвістики тексту актуальними є різні **методи** навчання, серед них мають місце такі: **спрямоване читання**, що, у свою чергу, активізує мисленнєву діяльність учнів, спрямовує їх на розуміння тексту за допомогою запитань; **метод "ПРЕС"**, орієнтований на розвиток аргументованого логічного мовлення; **порівняння** текстів з погляду змісту, мовного оформлення, особливостей функціонування; **мовний аналіз** (тексту); тематична **мовна гра**; **вправи** з лінгвістики тексту; **тестування** за матеріалами лінгвістики тексту тощо. Наведені методи, взаємодоповнюючи один одного, забезпечують вироблення й закріплення досягнень учнів із лінгвістики тексту. Ці методи сприяють формуванню вмінь визначати специфіку розгортання змісту тексту, з'ясувати особливості його структури, мовного оформлення та ін.

Методи формування стилістичних навичок, умінь. Специфічну групу становлять методи, які передбачають такі дії: розпізнавання й диференціацію учнями мовностилістичних засобів у тексті; аналіз тексту з погляду приналежності його до певного стилю; редагування тексту на основі розуміння особливостей уживання мовностилістичних засобів; вироблення навичок стильової виразності власного мовлення; оцінювання функціональної

ролі нейтральних і стилістично забарвлених мовних засобів у мовленні (тексті).
 Методи формування стилістичних умінь пов'язані з певними **закономірностями**:

- оволодіння стилістичними вміннями залежить від взаємозв'язку з вивченням різних розділів шкільного курсу української мови;
- вироблення стилістичних умінь залежить від контекстного розгляду стилістичних засобів, їх стилістичної диференціації;
- розвиток стилістичних умінь природно залежить від аналітичних дій, пошукової, творчої діяльності учнів;
- формування й розвиток стилістичних умінь, підвищення стилістичної грамотності великою мірою залежить від системи стилістичних вправ;
- добір методів практичного опанування стилістики залежить від стилістичних особливостей дидактичних текстів.

За Г. Богіним, для стилістичного розвитку учнів заслуговують на увагу такі ідеї: рольовий принцип розвитку мовлення, розвиток продуктивного артистизму мовлення (продуктивного художнього мовлення) через складання казок дітьми, творче слухання та ін. на основі поєднання виражального та зображувального начал, розвиток умінь художньої критики, розвиток умінь естетичного аналізу тексту, залучення школярів до герменевтичної дослідницької процедури в роботі над текстом [49, с. 24-25]. Т. Чижова виділила найбільш ефективні *методи для навчання стилістичних ресурсів мови*: повідомлення стилістичних знань; стилістичний аналіз слів, форм і конструкцій; бесіда; самостійна робота; а також результативні *способи навчання стилістично диференційованого мовлення*: метод стилістичного аналізу тексту; метод створення тексту в певному стилі мовлення; метод удосконалення створених учнями текстів [527, с. 99-100]. Ураховуючи погляди методистів на способи навчання стилістики, досвід шкільної мовної освіти, можна констатувати, що в навчальних ситуаціях практичної роботи підлітків зі стилістики особливо продуктивними є такі **методи**: *порівняння текстів, слів* стосовно стилістичних властивостей, стилістичних відтінків слів (для розвитку чуття стилю); **мовний аналіз** - метод,

що передбачає стилістичний аналіз тексту, допомагає свідомо опанувати стилістичні норми мови; *рольова гра* - посилює інтерес учнів до навчання й забезпечує реалізацію зв'язку теорії і практичних дій в процесі оволодіння стилістикою; *метод творчої реалізації* - створення тексту в певному стилі з метою розвитку й закріплення стилістичної грамотності учнів; *вправи (стилістичні)*, що дають змогу посилити функціональний підхід до вивчення мовних явищ; *тестування* зі стилістики мови як метод інтенсивного навчання. Окреслені методи передбачають навчальні дії учнів зі стилістичними ресурсами мови. Відповідні методи розвивають навички стилістично диференційованого мовлення, виробляють у підлітків індивідуальний стиль мовлення, сприяють збагаченню й удосконаленню його.

Підсумовуючи викладене, зазначимо, що за специфікою змісту навчально-предметного матеріалу можна виокремити методи навчання фонетики, лексики, граматики та ін., однак за характером, видами і способом дій відповідні групи методів мають багато спільного. З огляду на це та на діяльнісну природу методу, ми більшу увагу приділили опису двох специфічних *підгруп* методів формування мовної компетентності - методів формування мовних знань (див. підпункт 3.3.1) та методів формування навчально-мовних і правописних умінь (див. підпункт 3.3.2). На практиці часті випадки, коли діти достатньо володіють відомостями з мови, навчально-мовними, правописними вміннями, але їхній мовленнєвий розвиток ще не на належному рівні. Тому далі зосередимо увагу на методах навчання, застосування яких у сукупності сприяє комплексному розвитку вмінь аудіювання, читання, говоріння, письма.

3.4. Методи формування мовленнєвої текстової компетентності

Відповідно до запропонованої моделі, розглянемо групу методів, які визначають спрямування й вибірковість навчальних дій, пов'язаних з оперуванням фактичним мовним матеріалом для розвитку мовленнєвої активності на уроках української мови. Ці методи уможливають вироблення

таких умінь: сприймати, розуміти, інтерпретувати вербальну інформацію; читати мовчки, вголос; оформлювати думку за допомогою засобів мови (усно чи письмово), доцільно використовувати мовні засоби в мовленні; складати текст; редагувати, удосконалювати текст та ін.

Потрібно зауважити, що рівень мовленнєвої вправності учнів, культури їхнього мовлення не відповідає вимогам сучасного суспільства. Одна з причин цього - вчителі часто перебільшують роль формально-граматичного підходу до навчання рідної мови, надмірну увагу приділяють вивченню мови за структурними рівнями її системи. Відповідно надають перевагу поодиноким методам навчання мови (тестуванню, диктанту, мовному аналізу), характерним для реалізації системно-структурної парадигми мовної освіти. За О. О. Леонтєвим, для розроблення стратегії мовленнєвого розвитку важливі такі аспекти: дотримання принципу свідомості; реалізація ідеї функціональної граматики, тобто підходити до навчання мови з погляду способу вираження змісту; диференційоване навчання у зв'язку з різними функціями й видами мовлення [258, с. 151, с. 158]. З огляду на психолінгвістичні засади мовної освіти, висвітлені в працях О. Залевської, І. Зимньої, О. О. Леонтєва, І. Рум'янцевої та ін., у процесі організації мовленнєвого розвитку школярів потрібно враховувати механізм мовленнєвої діяльності (рис. 3.3). Сама *мовленнєва діяльність*, за Ф. Бацевичем, потрактовується як "спеціалізоване вживання мовлення в процесах взаємодії між людьми; частковий випадок діяльності спілкування із застосуванням мовного коду [24, с. 323]".

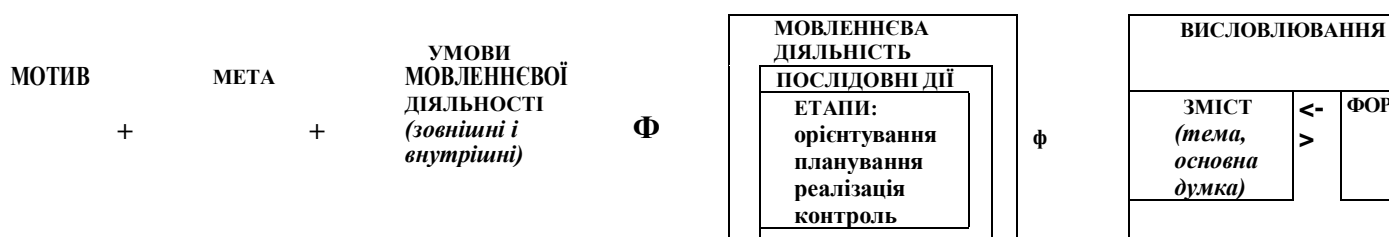


Рис. 3.3. Модель механізму мовленнєвої діяльності.

Відповідно до наведеної моделі, мовленнєва діяльність зумовлюється пов'язаними між собою *метою* і *мотивом* мовлення, а також залежить від певних *умов* - ситуативних, які задаються в дидактичному текст чи створюються на уроці, і внутрішньоособистісних. "Горизонтальна" структура процесу породження мовленнєвого висловлювання, за висновками психологів, передбачає п'ять етапів: *мотивації* й формування мовленнєвої інтенції; *орієнтування* (вибір певної стратегії породження мовлення); *планування* діяльності (внутрішнього програмування); *реалізації*; *контролю* [256, с. 64].

Спрямування методів навчання на забезпечення умов для усвідомлення учнями механізму мовленнєвої діяльності дасть змогу правильно сприймати чи породжувати текст. Ефективність методів мовленнєвого розвитку визначається тим, що *опанування тактик різних видів мовленнєвої діяльності має відбуватися в поєднанні з активним формуванням системи мисленнєвих дій*. Відповідно виникає потреба добирати комплекс методів навчання з урахуванням структури психічних процесів школярів та їхніх персональних когнітивних стилів. Т. Ладиженська, розмірковуючи над способами мовленнєвого розвитку учнів, вказала на такі особливості застосування методів навчання: 1) поєднання методів з таким дидактичним засобом, як *текст-зразок* (бо основне завдання роботи з розвитку мовлення - навчити учнів створювати текст); 2) велика роль *практичних робіт*. Дослідниця виділила *п'ять груп мовленнєвих завдань*: завдання аналітичного характеру за готовим текстом; завдання аналітико-мовленнєвого характеру за готовим текстом; завдання на перероблення готового тексту; завдання, які потребують створення нового тексту на основі заданого (готового); тренувальні завдання, що передбачають створення учнями власного тексту [253, с. 12-17].

У посібнику "Методика навчання української мови в початковій школі" (за наук. ред. Вашуленка М.) К. Пономарьова в підрозділі "Методи розвитку мовлення" окреслила три групи методів: *імітативні, комунікативні, метод конструювання* тексту [300, с. 316-318]. У розробленій нами моделі мовленнєвого текстового та комунікативно-ситуативного напрямів організації

мовної освіти й відповідних їм груп специфічних методів навчання виділено, крім комунікативних методів, методи, спрямовані на розвиток рецептивних видів МД та продуктивного мовлення, зокрема герменевтичні і креативні методи.

Розгорнута концепція методів формування мовленнєвої компетентності пов'язана з розвитком лінгвосоціокультурних уявлень учнів. Відповідні методи стосуються оперування мовленнєвими одиницями в практиці навчальної діяльності переважно з текстовою екстралінгвальною інформацією (наприклад, розпізнавання життєвих фактів під час читання, аудіювання; оцінювання прочитаного чи усних висловлювань; планування письмової роботи на певну соціокультурну тему та ін.). *Метод ологічною основою системи методів формування мовленнєвої текстової компетентності є комплексна ідея когнітивно-герменевтично-креативного підходу до мови*, оскільки мовленнєву діяльність вважають різновидом когнітивної, а дидактичному тексту (продукту мовлення), особливо художнього стилю, властивий пізнавально-герменевтичний потенціал, що потребує творчого підходу до його осягнення й розкриття. Лінгвістичні засади окресленої групи методів становлять ідеї лінгвістики тексту, психолінгвістики, соціолінгвістики, теорії культури мовлення і т. ін. У визначенні системи методів формування мовленнєвої текстової компетентності потрібно врахувати такі **загальні закономірності** розвитку видів МД:

- залежність мовленнєвого розвитку від рівня володіння мовленнєвознавчими поняттями (текст, актуальне членування тексту, способи міжфразного зв'язку, стилі й типи мовлення тощо) та операційними знаннями (тактики сприймання, побудови тексту);

- залежність розвитку МД від оволодіння мовою як діяльністю;

- залежність розвитку видів МД від активної роботи над формуванням системи мисленнєвих прийомів, з огляду на природний зв'язок мовлення і мислення;

- якість сприймання й продукування мовлення під час навчання значною мірою залежить від взаємодії лівої і правої півкуль головного мозку дитини;
- ефективна дієвість способів навчання, орієнтованих на мовленнєвий розвиток учнів, залежить від поєднання та сукупного розвитку всіх психічних процесів - і інтелектуальних, і емоційно-вольових;
- залежність ефективності володіння видами МД від рівня розвитку етичної сфери, ціннісних орієнтацій учнів та формування в них мотивів навчальних мовленнєвих дій у зв'язку з когнітивними, естетичними;
- залежність повноцінного сприймання й належного продукування тексту від емоційно-психічного стану, багатогранного досвіду учня (чуттєвого, інтелектуального, соціального), його психо-соціо-культурних характеристик;
- залежність розвитку рецептивної і продуктивної МД від урахування в системі методів навчання мовленнєвого й когнітивного аспектів;
- залежність ефективності методів мовленнєвого розвитку школярів від взаємозв'язку дій формування мовної компетентності і мовленнєвої;
- залежність розвитку вмінь сприймання і продукування мовлення від впливу позитивного мовленнєвого середовища, відповідного текстового дидактичного матеріалу;
- залежність засвоєння кожного виду МД від тренінгів, з одного боку, у відповідному ж виді діяльності, а з іншого - в комплексному їх розвитку, що зумовлюється зв'язком продуктивного і рецептивного складників герменевтичного феномена, а також процесу комунікації.

На основі наведених закономірностей виділяємо основоположні ідеї напрацювання й реалізації підсистеми методів формування мовленнєвої компетентності, зокрема такі **загальні принципи мовленнєвого розвитку**:

- *принцип мовленнєвої активності*, що передбачає організацію систематичної, ініціативної мовленнєвої практики учнів у різних видах МД, типах, стилях, формах, жанрах мовлення;
- *принцип евристичний* - за О. О. Леонтьєвим, засвоєння рідної мови (та

нерідної), передбачає вибір і диференційоване використання різних стратегій оволодіння мовленням (під час сприймання, породження, засвоєння), а тому підпорядковується евристичному принципу [256, с. 68];

- *принцип комплексності*, що передбачає такий підхід, який об'єднує процеси навчання всіх видів МД (рецептивні вміння мають розвиватися однаковою мірою, паралельно й у взаємозв'язку з іншими мовленнєвими вміннями - говоріння, письма, та навпаки), а також процеси навчання мовлення і розвитку мислення учнів;

- *принцип емоційності*, відповідно до якого потрібно спиратися на позитивні емоції учнів, вести емоційний контакт із суб'єктами навчання, - дієвість методів, якість мовленнєвого розвитку значною мірою визначається емоційними установками школярів;

- *принцип текстоцентризму* - основою для вироблення навичок аудіювання, говоріння має бути усний текст, а для читання, письма - письмовий, що створює позитивне мовленнєве середовище;

- *принцип моделювання* - використання для мовленнєвого розвитку різних моделей мовленнєвих продуктів;

- *принцип внутрішньопродметних зв'язків* - формування мовленнєвих знань, навичок, умінь як на спеціальних уроках мовлення, так і в процесі вивчення мовного матеріалу, який є основою МД.

З огляду на те, що мовленнєва діяльність має подвійну природу, вивчення специфіки рецептивних і продуктивних її видів, аналіз теорії та практики мовленнєвого розвитку учнів дає змогу умовно виокремити серед методів формування мовленнєвої текстової компетентності дві підгрупи за функціональним призначенням: *методи, спрямовані на формування мовленнєвих знань і розвиток рецептивної МД; методи, спрямовані на формування мовленнєвих знань і розвиток продуктивного мовлення*. Методи названих підгруп дають змогу опанувати основи володіння різними видами МД, а також закріпити й удосконалити елементи мовної компетентності. Потрібно підкреслити умовність групування методів розвитку рецептивної та

продуктивної мовленнєвої діяльності, оскільки один і той самий метод може залежно від призначення використовуватися з метою формування і рецептивної, і продуктивної МД, наприклад: *метод інтерпретації тексту* - внутрішньої (думки про себе) як сприймання/ розуміння або усної, письмової як продукування. Умовність диференціації двох груп методів розвитку мовлення пояснюється діалектичним зв'язком між діями мовця і слухача чи того, хто пише, і читача.

3.4.1. Методи, спрямовані на формування мовленнєвих знань і розвиток рецептивної мовленнєвої діяльності

Розвиток мовленнєвих умінь учнів як компонентів цієї ланки навчання значною мірою залежить від пізнавальних дій над основними мовленнєвознавчими поняттями (текст, абзац, засоби, способи зв'язку речень, частин тексту, види МД, жанри мовлення, типи висловлювань, форми мовлення та ін.). Навчальна робота над цими поняттями, розгляд їх у системних взаємозв'язках, відношеннях між собою та з певними мовознавчими поняттями створює підґрунтя для теоретичного осмислення відповідних знань і практичного набування навичок сприймання (чи породження) продуктів мовлення. Знання мовленнєвого поняттєво-термінологічного апарату впливає на якість рецептивно-герменевтичних процесів, пов'язаних зі сприйманням мовлення, адекватним розумінням його смислів, необхідних для прийняття ситуативних рішень в інформаційному просторі.

На думку Л. Мацько, читання як процес мовленнєвої діяльності заслуговує пильної уваги до нього з боку лінгводидактів і методистів. Під його впливом здійснюється коригування мовних структур свідомості, формуються й закріплюються одночасно звуковий і графічний образи мови, що й сприяє швидкому впізнаванню, сприйманню та розумінню звукового чи писаного тексту рідною мовою. Читання розширює пізнавально-перцептивний досвід, формує словник, усталює мовні стереотипи. У процесі читання засвоюються правописні норми, граматичні форми, збагачується лексикон, виробляється мовне чуття, образність мови стає формою образного бачення

світу [288, с. 100]. Оволодіння рецептивним мовленнєводіяльнісним механізмом читання - складний процес. За Г.-Г. Гадамером, "... читати означає не просто називати літери і зчитувати одне за одним слова, - це передовсім означає здійснювати безупинний герменевтичний рух, який спрямовується очікуванням змісту цілого і, зрештою, реалізується у змістовому розкритті цілого через окреме. Згадаймо, як це буває, коли хтось зачитує текст, якого не розуміє. Тоді й ніхто інший до пуття не розуміє, що він там читає [91, с. 75]". Діяльність читання ґрунтується на розпізнаванні мовних одиниць і зіставленні їх з позамовною дійсністю, передбаченні, угадуванні подальшого викладу, прогнозуванні змісту, розумінні текстової інформації. Як слушно стверджує Л. Добраєв, у процесі читання важливо застосовувати прийоми розумової діяльності, які сприяють більш ефективному осмисленню тексту школярем: *самопостановка запитання - знаходження відповіді, антиципація* (передбачення), *реципація* (повернення на початок тексту, згадування відомої думки під впливом нової або повторне осмислення старої думки у зв'язку з новою), *гіпотеза* та ін. [141, с. 84-124]. У зв'язку зі сказаним завчасна *постановка учням стимулювальних запитань до тексту* як допоміжний метод навчання дає змогу глибше зосередитися над текстом у процесі сприймання й осмислення його змісту.

Порівняно з читацькими вміннями, не менш важливими в житті для мовної особистості є аудіативні вміння, зокрема: вибір певної стратегії, тактики сприймання на слух; розпізнавання мовних засобів у звуковому потоці, поєднання їх у смислові комплекси й збереження в пам'яті під час слухання; сприйняття почутого тексту як цілісності змісту, композиції і мовної форми; складання плану сприйнятого на слух тексту та ін. Складниками аудіативної діяльності учнів на уроці мови є аналіз та смислова інтерпретація дидактичного матеріалу.

З огляду на зазначене до способів навчання рецептивної МД належать ті методи, що дають учневі готову інформацію для сприймання й засвоєння та передбачають тлумачення її на основі розуміння (продуктом такої діяльності є

розуміння прослуханого чи прочитаного). Відповідні методи орієнтують на розвиток навчальних мовленнєво-мисленнєвих, як правило, рецептивно-репродуктивних дій учнів, пов'язаних з читанням, аудіюванням і відтворенням. Для визначення й обґрунтування системи методів рецептивного мовленнєвого розвитку значущим є осмислення поняття "*розуміння тексту*", що спирається на розпізнавання мовної форми (скажімо, граматичних значень роду, числа, відмінка іменників, особових займенників), а затим - екстралінгвального змісту. За О. О. Леонтьєвим, розуміння тексту - процес переведення смислу цього тексту в будь-яку іншу форму його закріплення, вираження. Різновидами цього процесу є: парафраза, переказ; іншомовний переклад; смислова компресія, результатом якої може бути реферат, анотація, резюме, набір ключових слів; побудова образу предмета чи ситуації, наділеного певним смислом; формування особистісно-смислових утворень на основі смислу вихідного тексту; формування емоційної оцінки події; вироблення алгоритму операцій, продиктованих текстом [256, с. 141]. Наведена сукупність дій має становити основу системи методів, спрямованих на розвиток рецептивного мовлення учнів.

Види МД, пов'язані зі сприйманням усної, писемної інформації, передбачають схожі мисленнєві операції, разом із тим мають певну специфіку стосовно подачі й сприйняття тексту, тому методи (їх внутрішня структура) формування навичок аудіювання та читання дещо різні. Цей факт зумовлюється відповідними *закономірностями процесу сприймання й розуміння* усних і письмових текстів: під час аудіювання домінують слухові відчуття, а під час читання вони виконують допоміжну роль, натомість під час читання головну роль грає зоровий канал сприйняття графічних знаків у зв'язку із зіставленням букв і звуків, вимовлянням уголос чи про себе; зорові образи, порівняно зі слуховими, надовше запам'ятовуються. У цілому в основі обох видів рецептивної діяльності лежать ті самі психічні процеси, а відрізняють аудіювання і читання, як було сказано, умови подачі та сприйняття інформації.

Спеціальна організація навчального процесу з *аудіювання* визначається

такими цілями: сприйняття учнями на слух звукових сигналів, запам'ятовування змісту тексту і його розуміння; з'ясування теми, основної думки; визначення й аналіз структурних особливостей аудіоматеріалу; оцінювання почутого тексту з погляду новизни змісту та мовного оформлення тощо. Організація діяльності *читання* на уроках мови має підпорядковуватися таким цілям: зорове сприйняття мовних знаків і змісту тексту та його розуміння; з'ясування теми, основної думки; осмислення структурних особливостей тексту; визначення незрозумілого в тексті та ін. До основних етапів навчальної діяльності учнів з *аудіювання* належать: 1) акустичне сприймання (слухання) тексту й одночасне осмислення його; 2) вияв розуміння сприйнятого на слух тексту. Навчальна діяльність учнів з *читання* складається з таких основних етапів: 1) зорове сприймання й осмислення письмового тексту; 2) вияв розуміння прочитаного тексту. Потрібно зазначити, що види читання (мовчки, вголос; хорове, індивідуальне; оглядове, ознайомлювальне, дослідницьке, виразне) є не лише цілями, а й виконують роль методичних прийомів, тобто методів навчання, - аналітичного, синтетичного характеру тощо. У процесі організації відповідної навчальної діяльності учнів важливо врахувати, крім наведених вище загальних закономірностей формування видів МД (див. підрозділ 3.4), специфічні **закономірності розвитку рецептивних умінь**:

- залежність формування вмінь сприймання інформації від загального розвитку мовної особистості, її когнітивного, емоційного, соціального досвіду, персонального пізнавального стилю;
- залежність тактики рецептивної МД від психічного розвитку учнів: умінь зберігати в пам'яті деталі тексту й весь зміст; зосереджувати увагу, при потребі докладаючи вольові зусилля; уявляти те, про що йдеться в описі, розповіді, роздумі;
- залежність глибини й точності сприймання тексту під час читання (аудіювання) від цікавого змісту інформації, з елементами новизни для учнів, доступності теми, мовних засобів, жанру, стилю тексту, відповідності їх

індивідуально-віковим особливостям учнів;

- залежність адекватного сприймання тексту, зокрема й підтексту, від начитаності, рівня словникового запасу дітей, усвідомлення багатозначності слів, диференціації значення паронімів, омонімів, розуміння стилістичної ролі інтонації, виражальних засобів усіх рівнів мови;

- залежність розвитку вмінь сприймання окремого висловлювання від сприймання цілісного тексту і навпаки;

- залежність ефективності рецептивної МД від розвитку логічних умінь учнів: визначати причиново-наслідкові зв'язки між фактами в змісті; розуміти логіку думки, послідовність дій; визначати основну й супровідну інформацію, тему, основну думку; виконувати логічний аналіз; прогнозувати розвиток сюжету; робити висновки та ін.;

- залежність розвитку аудіювання від аналітико-синтетичної навчальної роботи над усними текстами, а читання - над письмовими;

- залежність продуктивності розвитку рецептивної МД від урахування в системі методів навчання механізмів розуміння: ідентифікації, проєкції, перцепції, емпатії, інсайту, інтуїції;

- залежність ефективності розвитку рецептивної МД від тренувань - регулярне практикування учнів у відповідних видах МД, у свою чергу, вдосконалює їхню техніку читання, збагачує досвід у читанні та аудіюванні;

- формування узагальненого образу змісту тексту під час "швидкого" читання значною мірою залежить від уміння "схоплювати" в тексті ключові слова;

- вияв варіативності сприймання й розуміння учнями тексту певною мірою залежить від використання в навчанні інтерпретаційних *методів смислового бачення тексту, символічного бачення тексту* та ін.;

- в осмисленні дидактичного тексту особливу роль відіграє такий спосіб навчання, як *самопостановка запитання - знаходження відповіді*.

З наведених закономірностей випливають **принципи розвитку видів рецептивної МД:**

- принцип *доступності тексту*, що відповідає певному віку дітей, їхнім інтересам і значною мірою визначає рівень сприймання;
- принцип *опори на фонове попереднє знання*, уявлення про щось, яке визначається життєвим (соціокультурним) досвідом школяра й забезпечує орієнтувальну основу для процесів адекватного сприймання та розуміння змісту тексту;
- принцип *можливого прогнозування*, що спонукає використовувати методи, складовими діями яких є висунення гіпотез, підтвердження їх чи заперечення;
- принцип *перцептивно-мисленнєвої роботи*, дотримання якого передбачає чуттєво-сміслову інтерпретацію сприйнятого тексту;
- принцип *реалізації специфічних методів* для розвитку навичок рецептивних видів МД.

Формування рецептивних навчально-мовленнєвих навичок становить складний шлях сприймання, декодування й розуміння тексту: "*синтез* (первинний) *аналіз - синтез*". Відповідно організація навчальної діяльності потребує специфічних дій: поділ мовленнєвого потоку на смислові частини; з'ясування стильових, жанрових закономірностей у тексті; визначення мікротем у тексті; аналіз відповідності форми тексту його змісту та ін. Ці дії детермінуються навчальними завданнями і є своєрідними орієнтирами для проектування ефективної методики розвитку вмінь рецептивної мовленнєвої діяльності на основі різних *методів вироблення в учнів умінь аудіювання, читання*, наприклад таких методів:

- *спрямоване читання* - "...дозволяє за допомогою запитань на рівні розуміння спрямувати учнів, коли вони мовчки ("про себе") читають текст [482, с. 216]";
- *спрямоване читання й обмірковування* - суть методу полягає в читанні з урахуванням вказівок до тексту: зробити припущення, аргументувати їх, перевірити, чи є ці припущення справедливими [482, с. 216];
- *інтерпретаційні методи* (метод смислового бачення тексту, метод

символічного бачення тексту) - вчать цілісно сприймати й розуміти текст, тлумачити закладений у ньому смисл;

- *мовностильовий аналіз тексту* як метод активізації мисленнєво-мовленнєвої діяльності учнів на базі специфічного матеріалу;
- *концептуальний аналіз тексту* як спосіб збагачення концептосфери школярів;
- *формулювання запитань* до сприйнятого тексту, що привертає увагу до проблематики тексту, його структури та призначення;
- *переказування* змісту тексту як спосіб розвитку репродуктивного логічного й послідовного мовомислення;
- *бесіда* за змістом прочитаного (прослуханого) тексту, що дає змогу забезпечити зворотний зв'язок у навчанні рецептивних видів МД;
- *реферування* прочитаного як спосіб розвитку критичного мислення в процесі опрацювання текстів для стислого викладу їх змісту;
- *складання анотацій* на прочитане з метою посилення інтересу до роботи з інформаційними джерелами;
- *рецензування* прочитаного тексту як спосіб розвитку критичного мислення й оцінювання сприйнятої інформації, що вчить зіставляти прочитану інформацію з власним когнітивним досвідом;
- *завдання (мовленнєві) аудіативні*, наприклад, прослухати текст, дати йому заголовок у вигляді прислів'я; прослухати текст, визначити в ньому ключові слова і скласти до нього план; прослухати текст, зіставити почуте з написаним варіантом тексту та вказати розбіжності тощо; *завдання на розвиток умінь і навичок читання*, наприклад, прочитати текст і висловити свою оцінку прочитаному; прочитати текст, дати йому заголовок; *комплексні завдання* рецептивно-продуктивного характеру;
- *тестування* на основі текстового підходу, що в поєднанні із завданнями на читання (аудіювання) виробляє навички уважного сприймання й розуміння.

Як було зазначено, за тлумачним словником, метод - це прийом, який використовується в певній галузі [75, с. 522]. Слушним вбачаємо висновок

Г. Шелехової, що для навчання школярів смислового сприймання усного і писемного мовлення є багато прийомів, ці прийоми різні за ступенем складності, тому в застосуванні їх потрібно дотримуватися принципу від простого до складного. У системі простих за методикою проведення прийомів, які сприяють формуванню вмінь сприймати навчальні тексти, є такі: вибіркоче читання тексту за конкретним завданням; знаходження в тексті відповідей на запитання вчителя; заміна наведених у тексті прикладів своїми чи дібраними з додаткових джерел; формулювання учнями запитань (репродуктивного характеру) за матеріалами навчального тексту; складання простого і складного планів; усний переказ текстів; письмове відтворення частин тексту та ін. Прийомами, які вимагають від дітей більшого інтелектуального напруження, є такі, що дають змогу усвідомити розвиток думки в цілому тексті, допомагають запам'ятати його зміст: змістове групування матеріалу; поділ текстів на частини й добір заголовків до кожного з них; зіставлення структури тексту з планом, поданим учителем; вибіркоче і стисле переказування прочитаного тексту; складання таблиці на основі тексту та ін. [534, с. 8-10].

Добираючи методи розвитку рецептивного мовлення, потрібно пам'ятати, що *продукт* формування рецептивних видів МД становить узагальнення, *висновок*, який робить дитина в процесі сприймання й розуміння тексту. Методи вироблення вмінь аудіювання і читання можуть бути ті самі, але структура їх - різна. Структура методу залежатиме від навчальних цілей, особливостей дидактичного матеріалу, каналу сприйняття інформації, рівня мовленнєвого й загального розвитку учня, володіння ним способами учіння, методичної майстерності вчителя тощо. **Методи навчання аудіювання** (*переказування прослуханого тексту; інтерпретація сприйнятої на слух інформації; обговорення почутого та ін.*) мають спрямовуватися на вдосконалення різних видів слухання - глобального, детального, критичного; рефлексивного (з висловленням окремих реплік, зауважень під час слухання), нерефлексивного (уважне мовчазне слухання). **Методи навчання читання** (*"позначки" - читання з маркуванням тексту; "двочастинний щоденник" -*

заповнення колонок "уривок/ коментар"; *самостійна робота з навчально-пізнавальною літературою; переказування прочитаного тексту; інтерпретація сприйнятої зором інформації; обговорення прочитаного* та ін.) мають навчати різних видів читання - оглядового, вибіркового, аналітичного тощо. Методам розвитку навичок аудіювання та читання властиві приховані можливості для розвитку читацьких інтересів, бо діти працюють з текстами.

Отже, методи формування рецептивних видів МД спираються на роботу слухового й зорового аналізаторів. З методами цієї групи пов'язані рецептивно-репродуктивні навчальні дії. Завдяки їх застосуванню до текстових дидактичних засобів розширюється мовно-когнітивний світогляд, інформаційний запас, відбувається виховний вплив на особистість учня, морально-духовний, мовно-естетичний розвиток, збагачується ментальний, мовленнєвий досвід школярів, формується життєва позиція.

3.4.2. Методи, спрямовані на формування мовленнєвих знань і розвиток продуктивного мовлення

З огляду на те, що процес породження тексту полягає в плануванні та реалізації мовлення у звуковій чи графічній мовній формі, співвідносна група дидактичних методів активізує мовленнєво-мисленнєві дії, які виконують насамперед продукувальну функцію. Розвиток умінь говоріння й письма як компонентів цілей навчання потребує інших методів, ніж ті, що використовуються для формування рецептивної діяльності. Застосовуючи методи розвитку продуктивного мовлення, учитель і учні мають розуміти, що продуктом формування вмінь говоріння й писемного мовлення є висловлювання (текст), у якому потенційно закладені індивідуальні можливості викликати почуття, емоції, пробуджувати зворотну думку.

Опора на відомості з мовленнєзнавства, усвідомлення учнями понять з теорії мовлення, їх ускладнення та поглиблення в підлітковому віці є необхідною передумовою для розвитку мовленнєводіяльних здібностей, умінь продукувати власні тексти, зокрема вмінь усвідомлювати тему, основну думку свого висловлювання, визначати змістово-сміслову наповнення, композиційне

оформлення, планувати самотійну навчальну діяльність, логічно й послідовно викладати думки з урахуванням стилю, типу, жанру мовлення, використовувати адекватні мовні засоби відповідно до норм мовленнєвого етикету, оцінювати проміжні й кінцеві результати, редагувати текст тощо. Ці вміння задають програму навчальних дій, спрямованих на розвиток продуктивної МД, та, у свою чергу, визначають узагальнений *синтетичний метод*, важливий для виконання мовленнєвих завдань на продукування. З огляду на спільні аспекти механізмів усного і писемного мовлення, можна виокремити **загальні закономірності розвитку видів продуктивного мовлення:**

- залежність ефективності продуктивних текстових дій від логічних умінь учнів (умінь складати мовленнєві продукти за аналогією, послідовно й логічно викладати власні думки й почуття індуктивним чи дедуктивним шляхом, доводити, аналізувати, порівнювати, узагальнювати та ін.);

- залежність розвитку мовленнєвотворчих умінь від внутрішніх і зовнішніх стимулів (характеру завдань, зразків текстів різних типів і видів, бажання поділитися думками, почуттями);

- залежність розвитку продуктивного мовлення від навичок переказування готового тексту (переказ - перехідна ланка від рецептивної до продуктивної МД);

- творча самотійність учнів у продуктивних мовленнєвих діях залежить від урахування індивідуально-вікових особливостей школярів у навчально-виховному процесі;

- дієвість методів розвитку говоріння й письма залежить від сукупної роботи мовленнєвого, слухового, моторного й зорового апаратів;

- залежність методичної системи навчання продуктивного мовлення від поступового ускладнення мовленнєво-мисленнєвих завдань щодо змісту, структури та обсягу їх виконання; основою мовленнєвих завдань має бути складання учнями власних текстів.

З наведених закономірностей випливають **принципи розвитку продуктивного мовлення**, аналіз яких дає опору зрозуміти цільове

призначення співвідносної з ними системи методів навчання:

- *принцип поступового формування продуктивних мовленнєвих умінь*: від наслідування до творчої діяльності; від складання розповідей до описів, а від них до роздумів, - за умови використання логіки методичних дій від пояснення, спостереження й аналізу мовленнєвих зразків до колективних та індивідуальних дій у мовленнєвій репродукції і творчості, з подальшим контролем відповідної навчальної діяльності учнів;

- *принцип опори на мовленнєву діяльність особистості учня*, що передбачає застосування особистісного підходу до оволодіння видами мовленнєвого продукування, активізацію суб'єктивного досвіду, мовленнєвої здатності, розвиток чуття мови, мовної пам'яті, мовленнєвої свідомості учня, притаманної йому індивідуальної смислової семантики, картини світу;

- *принцип занурення в позитивне мовленнєве середовище*, що дає змогу інтеріоризувати зовнішні мовленнєві дії у внутрішні мовленнєві механізми, виробляє прагнення породжувати висловлювання;

- *принцип самотійності*, послідовна реалізація якого веде до усвідомлення власних мовленнєвих можливостей, їх розширення, збагачення в процесі навчання на основі логічного мислення та інтуїції;

- *принцип креативності*, урахування якого сприяє оволодінню вмінням творчо виражати свою неповторну індивідуальність у мовленнєво-мисленнєвій діяльності, формує здатність варіативно мислити різними синтаксичними конструкціями, інтенсивно генерувати оригінальні ід еї, підвищує в учнів рівень дивергентного текстотворення. Як зазначають педагоги, "творчість передбачає інтеграцію активного та пасивного підходів до освоєння світу. З одного боку, творчість є правопівкульова діяльність, характерною рисою якої є синтетичне, цілісне сприйняття дійсності. З іншого - для творчості як процесу побудови нових смислів необхідне множинно-аналітичне, лівопівкульове середовище, що багате на множинність понять та концептуальних схем [84, с. 335]";

- *принцип використання специфічних методів* для розвитку продуктивного мовлення - реалізація цього принципу стимулює мотивацію

продукування власних думок учнів, образів їхньої уяви у формі монологу і діалогу, усного і писемного мовлення, що, у свою чергу, сприяє підготовці до активної комунікативно-ситуативної діяльності.

Розвиток навичок *говоріння* передбачає низку етапів: 1) усвідомлення навчально-мовленнєвого завдання; 2) внутрішнє визначення стратегії, тактики говоріння; 3) виклад думок в усному мовленні; 4) рефлексія. Специфіка методів розвитку навичок *говоріння* зумовлюється такими причино-наслідковими зв'язками, *закономірностями*: розвиток навичок усного мовлення залежить від здатності учня-мовця керувати мускулами мовленнєвого апарату (та від мовленнєвого слуху учня-реципієнта), від роботи довготривалої й оперативної пам'яті, орфоепічної грамотності, лексичного запасу; дієвість розвитку усного мовлення залежить від наявності вмінь установлювати емоційний та інтелектуальний контакт з аудиторією слухачів (одномумців, доброзичливців, інертних, конфліктних); ефективність розвитку усного мовлення підсилюється роботою з адекватними невербальними засобами (інтонацією, мімікою, жестами, частотою дихання, мовленнєвим ритмом, поставою та ін.); успіх навчання усного мовлення значною мірою визначається доцільним використанням аудіовізуальних засобів.

Навчальна діяльність учнів, пов'язана з *писемним* мовленням, складається з таких етапів: 1) усвідомлення навчально-мовленнєвого завдання; 2) "внутрішнє опрацювання" думок на рівні звуків і букв, слів, словоформ, речень, граматичних зв'язків між ними; 3) мовне кодування власних думок або чужого мовлення на письмі; 4) редагування написаного; 5) рефлексія. Відомо, що навчальна діяльність з письма здійснюється на основі поєднання специфічних для писемного мовлення зорових, слухових, мовленнєвих, моторних і графічних аспектів. Виробляти навички *писемного мовлення* найважче, порівняно з іншими видами МД. Цей процес пов'язаний зі *специфічними закономірностями*: зв'язок письма і внутрішнього мовлення -писемне мовлення залежить від попереднього осмислення думок у внутрішньому мовленні; ефективність розвитку писемного мовлення залежить

від поступового ускладнення мовленнєвих завдань - спочатку написання творів-мініатюр за словесними чи зоровими опорами, потім підготовка письмових відповідей на лінгвістичні запитання, складання творів з використанням вивчених граматичних засобів, написання творів різних типів, жанрів мовлення; успішність розвитку вмінь писемного мовлення залежить від роботи думки під час написання та орфографічно-пунктуаційної грамотності школяра; ефективність навчання породжувати думки в письмовій формі залежить від мовного й загального розвитку учнів-продуцентів.

Відповідно до закономірностей і принципів розвитку продуктивного мовлення актуальними є різні **методи формування й розвитку в учнів умінь говоріння, письма**, наприклад: *метод "асоціативний куц"*; *метод імітації*; *метод "сенкан"*; *метод продукування творів*; *метод підготовки доповідей*; *метод проєктів*; *метод складання історій за допомогою сюжетних малюнків*; *метод психолінгвістичних тренінгів*. Ці методи опановуються під час виконання навчально-мовленнєвих завдань. Тому важливим є створення системи відповідних завдань для забезпечення навчальної діяльності мовленнєвого спрямування. Система мовленнєвих завдань має бути розроблена на основі принципу наростання труднощів відповідно до характеру навчальної діяльності учнів: I рівень - репродуктивні завдання; II рівень - підсистема мовленнєвих завдань, що ґрунтуються на наслідуванні; III рівень - творчі завдання. Після виконання учнями завдань кожного рівня доцільно формувати організаційно-контрольні вміння **методом рефлексії**. Для ефективної роботи з такими завданнями школярі мають володіти методами пізнавальної і творчо-пошукової діяльності, які виконують тактичну функцію в процесі навчання. Вироблення навичок говоріння в процесі становлення учня як мовленнєвої особистості має ґрунтуватися на синтетико-аналітичній основі. Цей процес мисленнєво-мовленнєвої діяльності схематично можна показати так: *синтез - аналіз - синтез*. Завдяки такій методиці учні вчаться узагальнювати певну картину, поєднувати мовні одиниці в мовленні, аналізувати способи їх гнучкого використання з урахуванням змісту, компоновати текст, свідомо замінювати одні конструкції іншими.

Методи розвитку навичок говоріння й письма можуть мати як репродуктивний (наприклад, написання рефератів), так і творчий характер, головне, що вони допомагають оволодіти тактиками продуктивної мовленнєвої діяльності. Відповідні методи навчання дають змогу кодувати інформацію мовними знаками, виробляти культуру мислення, стимулюють мовленнєву активність учнів, формують свідоме ставлення до власної продуктивної МД, розвивають здатність до творчого самовираження в складанні власних текстів різних мовленнєвих жанрів (відгук про книгу, стаття в газету, виступ на зборах, звіт про виконану роботу, протокол, автобіографія та ін.). У процесі застосування методів навчання видів продуктивної МД мовленнєвотворчі вміння провідні, а репродуктивні - їм підпорядковуються.

Підсумовуючи, зазначимо, що методи розвитку навичок говоріння й письма переважно відрізняються між собою лише формою вираження думок. Однак вироблення писемних навичок викликає більше труднощів, а тому потребує додаткових навчальних дій. У формуванні мовленнєвої компетентності учнів *мовленнєва дія і навчальна дія співвідносяться як мета і метод її досягнення*. Водночас важливо підкреслити, що природне функціонування методів розвитку рецептивної і продуктивної МД залежить від комплексного застосування їх у навчальних ситуаціях. Такий підхід дає змогу одночасно активізувати мовні, мовленнєві, когнітивні, емоційно-вольові, мотиваційні, діяльнісні аспекти навчально-мовленнєвого процесу, а отже, органічно формувати й виховувати цілісну мовну особистість.

3.5. Методи формування комунікативної компетентності на основі ситуативного підходу

Стратегічна мета навчання української мови - вільне володіння мовою як засобом спілкування. Тому ще одним компонентом системи методів навчання української мови, відповідно до нашої моделі, є методи, здатні забезпечити розвиток комунікативних умінь учнів своєчасно вступати в діалог, розвивати

тему діалогу, коректно завершувати діалог, володіти мовленнєвими зворотами для запрошення до діалогу та ін. Тобто, окреме місце в організації процесу мовної освіти потрібно відводити навчальним ситуаціям, що передбачають комунікативні дії з використанням різних мовленнєвих жанрів, зокрема *привітання, подяки, запрошення* та ін., за допомогою мовних і невербальних засобів мовленнєвого спілкування.

Зважаючи на недостатнє розкриття теоретичних аспектів питання системи методів комунікативного розвитку учнів у процесі навчання української мови, визначимо найбільш ефективні методи формування комунікативної мовленнєвої компетентності учнів у процесі дидактичного дискурсу, під яким розуміємо насамперед живу, реальну мовленнєво-мисленнєву взаємодію суб'єктів навчання для набуття учнями знань, формування навичок, умінь, ціннісних орієнтацій. Особлива роль методам формування комунікативної компетентності має відводитися в навчанні учнів основної школи, тому що, на відміну від початкових класів, у яких домінує формування елементарної грамотності, пі длітки повинні опанувати мову передусім як засіб спілкування. Заслугове на увагу думка, висловлена В. Мельничайком: "... вміння будувати речення та компонувати текст не забезпечує формування навичок практичної мовної діяльності. При здійсненні мовного спілкування вихідним пунктом є не структура, а ситуація, смисл висловлювання [291, с. 81]". Відповідно В. Мельничайко виділяє *комунікативний принцип* роботи над мовою як засобом спілкування. *Діяльність спілкування* визначається в науці як загальний тип людської діяльності, спрямований на розв'язання завдань *соціального зв'язку*. У найбільш загальних класифікаціях виділяють (Рум'янцева І. та ін.) три аспекти спілкування: комунікативний, перцептивний та інтерактивний [394, с. 244; 411, с. 52].

Методологічною основою добору й функціонування комунікативних методів є *ідея комунікативно-ситуативної діяльності*, пов'язана з ситуативними аспектами міжособистісного, групового й масового спілкування. Лінгвістичні засади методів формування вмінь ефективного спілкування

становлять ідеї комунікативної лінгвістики, теорії дискурсу, теорії інформації, теорії мовленнєвої діяльності, риторики, психо- і соціолінгвістики, етнолінгвістики, паралінгвістики та ін. Варто врахувати, що, хоч комплексне поняття "спілкування" є більш загальним, охоплює всі можливі типи процесів взаємодії людей (інформаційний, інтерактивний, перцептивний), а "комунікація" - конкретним, що позначає лише один із типів спілкування, який стосується переважно лише інформаційного зв'язку, за Ф. Бацевичем, термін "комунікація" можна вживати як синонім терміна "спілкування" з метою наголошення на процесах соціальної взаємодії, які розглядаються в їхньому знаковому втіленні [24, с. 27-28].

Відомо, що одиниці комунікації - не тексти (мають статичний характер), а процесуальні *мовленнєві акти* - дії, які породжуються ситуаціями й відбуваються між двома чи більше особами для досягнення певних цілей мовця (привітання, прощання, прохання, запитання, ствердження, наказу, пояснення, констатації та ін.). Як стверджує М. Львов, термін "мовленнєвий акт" не може застосовуватися до тексту [274, с. 55]. Тому для практики формування комунікативної компетентності школярів ключовими є *ідеї ситуативного підходу та мовленнєвої інтеракції*, тобто важливим стимулом навчальної комунікації є створення комунікативних ситуацій, у яких учні виступають мовленнєвими партнерами. З огляду на три етапи мовленнєвого акту (докомунікативний, комунікативний, післякомунікативний) [274, с. 55], структура повного циклу мовленнєвого акту може складатися з таких елементів: 1) мисленнєва підготовка висловлювання з урахуванням ситуаційних і мотиваційних чинників на основі розроблення евристичної програми його планування, організації, виголошення; 2) породження висловлювання, адресування його мовцем і сприймання та розуміння мовлення слухачем; 3) зворотний зв'язок, невербальна чи вербальна дія (вчинок, словесна відповідь) і її результат.

Названі складники мовленнєвого акту певною мірою мають бути враховані у структурі комунікативних методів. Щоб зрозуміти особливості цих методів, потрібно збагнути *співвідношення процесу спілкування, видів*

мовленнєвої діяльності і методів навчання, зокрема методів формування мовленнєвої текстової та комунікативної компетентностей. Спілкування передбачає обмін думками, почуттями, інформацією, культурою. Види мовленнєвої діяльності виступають засобами процесу спілкування, тобто процеси породження і сприйняття мовлення - основа комунікації. У теорії і практиці мовної освіти актуальною проблемою є диференціація та інтеграція методів формування мовленнєвої текстової компетентності і комунікативної компетентності. О. О. Леонтьєв слушно зазначив, що *прийоми навчання комунікативно-мовленнєвих умінь мають відрізнятися від прийомів формування мовленнєвих навичок* [256, с. 222]. Методи мовленнєвого розвитку учнів на основі текстового підходу функціонально виконують роль попередньої підготовки до безпосереднього вироблення вмінь ситуативного спілкування. Ці методи (їх елементи) на базі роботи з текстами можуть уходити до складу інших методів, скажімо, когнітивних (а не лише комунікативних).

Основна суть методів формування комунікативної компетентності полягає в тому, що вони спрямовані не на відтворення і складання синтаксичних конструкцій за зразком чи виконання традиційних мовленнєвих завдань (репродуктивних, творчих), а на ситуативне породження мовлення для вираження особистих думок і почуттів у процесі живого обговорення. Мета застосування методів цієї групи - навчити ефективно спілкуватися в різних соціальних ситуаціях. Для їх функціонування характерна співпраця суб'єктів навчання - робота в парах, групах під керівництвом учителя. Переваги комунікативних методів у тому, що вони можуть бути орієнтовані на одночасний розвиток основних навчально-предметних навичок (усного і писемного мовлення, читання, аудіювання, граматичних, інтонаційних та інших) у процесі дидактичного спілкування; мовний матеріал подається в контексті реальної, емоційно-забарвленої ситуації, яка сприяє швидкому й міцному запам'ятовуванню тематичних відомостей з мови, формуванню вміння комунікативно мотивовано висловлювати міркування.

Важливе значення для обґрунтування системи методів комунікативного

спрямування має психологічна концепція Л. Виготського щодо культурно-історичного розвитку людини [79], теорія "діалогу культур" В. Біблера [40], психолінгвістичні погляди О. О. Леонтьєва [256] та ін. Відповідно під час добору методів формування комунікативних стратегій і тактик потрібно враховувати такі ід еї:

- для розвитку комунікативної компетентності необхідні навчальні моделі, які відбивають різні життєві мовленнєві ситуації;
- у спілкуванні простежується закономірний зв'язок між мовними знаками і значенням, з огляду на це в навчальній аналітико-синтетичній роботі над ситуативним мовленням доцільно застосовувати шлях "від змісту - до форми";
- міжособистісне спілкування - це завжди діалог між різними культурами;
- спілкування пов'язане з обміном ціннісними смислами й мисленнєвим узагальненням дійсності, а тому якщо не розвивати в учнів здатності до узагальнення, то спілкування буде не зовсім ясним;
- процес спілкування складається з трьох аспектів: породжується мотивацією, планується шляхом висунення комунікативних цілей, добору засобів для їх досягнення, після чого здійснюється відповідно до поставлених цілей, - урахуваючи це, комунікативний розвиток учнів має ґрунтуватися на комунікативно-діяльнісному підході до навчання мови.

Потрібно підкреслити, що формування мовної особистості неможливе без живого спілкування з іншими людьми. У школі мовленнєве спілкування є і способом навчання, розвитку та виховання, і своєрідним предметом опанування. Тому важливе значення має зміст (у зв'язку з формою) дидактичних матеріалів, що ілюструють різні соціокультурні комунікативні ситуації для обговорення з учнями, аналізу, порівняння, наслідування. Становлення комунікативно-прагматичного рівня мовної особистості визначається такими специфічними *закономірностями*:

- залежність розвитку вмінь ефективного спілкування від взаємозв'язку процесу вироблення комунікативної компетентності й вивчення специфіки мовних одиниць;

- залежність комунікативного розвитку учнів від їхнього рівня володіння різними мовленнєвими жанрами;

- залежність розвитку вмінь продуктивної дискурсивної діяльності від виконання дій комунікативного характеру, знання мовленнєвого етикету й толерантної поведінки в спілкуванні;

- залежність вироблення навичок ефективного спілкування від умінь сприймати й розуміти висловлювання та виражати власні думки, почуття, а також від володіння невербальними засобами спілкування;

- залежність розвитку комунікативних умінь від наявності в учня-мовця комунікативної мотивації й комунікативної позиції, у якій виявляється рівень його індивідуальності й освіченості;

- залежність вільного комунікативно виправданого володіння мовою від навчальної роботи над монологічними і діалогічними, усними і письмовими дискурсами-текстами;

- залежність вироблення навичок ефективного спілкування від "*комунікативної грамотності* [24, с. 328]" учня, тобто сукупності комунікативних знань, навичок, умінь - знань норм і традицій спілкування та застосування цих знань на практиці, умінь слухати співрозмовника, обмінюватися репліками в різних мовленнєвих жанрах (запрошення, подяки, прохання, привітання, побажання, прощання та ін.), комунікативно виправдано застосовувати невербальні засоби тощо;

- залежність ефективності комунікативно спрямованих методів навчання від створення в освітньому процесі позитивної *атмосфери спілкування*, під якою, за Ф. Бацевичем, розуміємо "лінгво-психо-соціокогнітивні стосунки учасників комунікативного акту [24, с. 212]".

У контексті наведених закономірностей можна виділити *принципи*, що визначають специфіку системи методів формування комунікативної компетентності:

- *принцип комунікативно-діяльнісного підходу* - оволодіння мовою як діяльністю, що передбачає динамічне опанування мови, навчання спілкування з

урахуванням його функцій; пов'язаний із формуванням комунікативної грамотності учнів, використанням органічної для дитини комунікативної стратегії і тактики та створенням комунікативної мотивації на основі позитивних емоцій, критичного мислення, вольового чинника, шляхом використання інтеракцій;

- *принцип діалогічності*, що впливає з внутрішньої специфіки висловлювання, комунікативного акту (за Бахтіним М., яким би висловлювання не було монологічним, воно все одно наповнене діалогічними обертонами [21, с. 287]); дотримання цього принципу дає змогу природно організувати мовленнєво-мисленнєву діяльність учнів, забезпечує збереження й розвиток індивідуальної культури особистості, сприяє міжособистісній комунікації, формуванню мистецтва діалогу та є запорукою успіху в різних видах соціальної життєдіяльності;

- *принцип рольової організації змісту і процесу навчання* - спілкування в умовах рольової гри підвищує мотивацію навчання, допомагає учневі долучитися до навчально-культурного діалогу;

- *принцип ситуативного спрямування процесу формування комунікативних умінь* - зміст, мовні особливості, композиційна структура висловлювання визначаються специфікою ситуації спілкування як одиниці процесу організації комунікативного розвитку учня (використання імітаційних ситуацій має наслідувальний характер, з ними пов'язані методи рольової гри, драматизації; навчальна робота з реальними ситуаціями передбачає "круглі столи", обговорення актуальних моральних, соціальних питань, ситуативний аналіз життєвих проблем);

- *принцип навчальної співпраці*, що передбачає спільне оперування учнями інформацією, взаємний обмін думками, почуттями в процесі навчання комунікації;

- *принцип етикетності* - потребує створення ввічливої атмосфери спілкування в освітньому дискурсі, володіння мовленнєвим етикетом у реалізації комунікативних стратегій і тактик.

Дотримання названих принципів в організації навчання української мови дасть змогу збагатити комунікативний потенціал учнів, виробити різні комунікативні тактики з урахуванням трьох типів комунікативної взаємодії (комунікативної кооперації, комунікативного конфлікту, комунікативного суперництва), допоможе убезпечити від конфліктності в спілкуванні, запобігти комунікативним невдачам у житті, сприятиме вибору прийнятних для конкретної ситуації мовленнєвих жанрів, мовних засобів, здатних виразити комунікативний намір школяра. Отже, формування складників комунікативної компетентності як елементів цілей навчання визначається дещо іншими закономірностями, принципами, ніж, власне, опанування мови чи мовленнєвий розвиток на основі текстового підходу, тому вироблення навичок ефективного спілкування не може відбуватися лише традиційними методами навчання мови - домінувати мають *методи*, в основі яких інтерактивна діяльність, а саме: *групове обговорення навчально-тематичних питань, рольова гра, "займи позицію", "зміни позицію", комунікативні тренінги* та ін. У цілому названі методи підпорядковуються навчально-комунікативним цілям -установленню, підтриманню, збереженню контакту, переконанню співрозмовника, спонуканню його прийняти певну пропозицію та ін.; забезпечують практичне спрямування навчання мови на вищому -комунікативному - рівні, допомагають виробити в учнів здатність здійснювати різні функції спілкування - інформаційну, спонукальну, пізнавальну, регулятивну, емотивну, ціннісно-орієнтаційну тощо.

Проблема комунікативних методів тісно пов'язана з системою навчання діалогічного мовлення, оскільки така навчальна система передбачає збагачення комунікативного потенціалу учнів. Е. Палихата, спираючись на досвід навчання іноземних мов, зазначає про різноманітність методів навчання українського усного діалогічного мовлення, що зумовлюється такими методичними етапами: презентацією мовно-мовленнєвого матеріалу; проведенням тренувань у процесі продукування діалогічних реплік чи діалогічних єдностей; використанням засвоєного матеріалу в процесі діалогічного спілкування [344, с. 180-181].

Відповідно до цих етапів та з урахуванням методичних ідей Л. Федоренко, Е. Палихата пропонує класифікацію методів навчання діалогічного мовлення: 1) *методи теоретичного опрацювання матеріалу* (бесіда, розповідь, пояснення вчителя, робота з підручником); 2) *методи теоретико-практичного навчання діалогування*, що передбачають роботу з окремими мовно-мовленнєвими одиницями та їх формами (спостереження, розбір, реконструювання, конструювання); 3) *методи практичні, або комунікативні*, що передбачають роботу над створенням діалогічного тексту (продукування діалогів, полілогів). Дослідниця наголошує на доцільності використання в методиці навчання діалогічного мовлення таких методів, як *діалогування, дискусія, диспут*. Особливу увагу приділяє методу діалогування, який застосовується в організації розмови двох осіб, що мають бажання висловитися для досягнення поставленої мети одного або двох співрозмовників одночасно. Під час діалогування можна використати прийоми семантизації нових лексичних одиниць, прийоми опанування нового матеріалу про діалог, прийоми закріплення набутих ЗУН та розвитку мовленнєвих умінь у ситуаціях спілкування. Цьому методу властиві прийоми опрацювання граматичних форм, добір формул мовленнєвого етикету, добір паралінгвістичних засобів, правил поведінки, урахування ситуації спілкування [344, с. 186-187]. З огляду на сказане методична концепція Е. Палихати має теоретико-практичне значення для розроблення проблеми методів формування комунікативної компетентності мовної особистості школяра в процесі дидактичного дискурсу. Цей висновок не безпідставний: як зазначає психолінгвіст І. Настін, будь-який акт комунікації є діалогом, зокрема й монолог - зовнішній, бо він ін іціюється іншим і спрямований на нього, та внутрішній, оскільки, розмовляючи з собою, суб'єкт поділяється на того, хто говорить, і того, хто слухає (оцінює) [314, с. 136].

З метою більш чіткого розв'язання проблеми комунікативних методів навчання систематизуємо їх, спираючись на окремі ідеї О. Ворожбитової, В. Носкова та ін. Структура дидактичного методу складається з навчально-ситуативних дій, які забезпечують о держання заданого результату. Тому

видається логічним класифікувати **комунікативні методи навчання** за основними, домінувальними діями учнів:

- комунікативні методи, що ґрунтуються на *когнітивно-інтерпретаційних діях*, зокрема сприймання, розуміння, узагальнення, обмін інформацією між учасниками спілкування (*методи бесіда, дискусія, "розумовий штурм", проблемно-рефлексивний полілог, кейс-метод*);
- комунікативні методи, що передбачають *дії моделювання ситуативної взаємодії* людини з людиною і світом (*метод діалогів, метод інциденту, метод нейролінгвістичного програмування*). За О. Ворожбитовою, *моделювання мовленнєвих подій* є провідним методом навчання ефективної комунікації [90, с. 144];
- комунікативні методи, в основі яких *інтерактивна діяльність* школярів, тобто взаємний обмін не лише знаннями, висловлюваннями, а й діями в процесі спільної навчальної діяльності (*рольові, ділові ігри, "акваріум", "ажурна пилка"*).

Наведена класифікація є умовною з огляду на функціональні взаємозв'язки, трансформації методів залежно від цілей і комунікативних ситуацій у навчально-виховному процесі. За допомогою цих методів учні можуть оволодівати різними комунікативними стратегіями, тобто цілеспрямовано організованими й керованими лініями поведінки стосовно виконання комунікативних завдань, - *рецептивними стратегіями* (в умовах аудіювання, читання), *продуктивними стратегіями*, пов'язаними з монологічним мовленням (стратегії ухиляння, стратегії спрощення висловлювання, перефразування, описового формулювання думки), *інтерактивними стратегіями*, пов'язаними з діалогічним мовленням (стратегії звернення за допомогою, розподілу ролей, досягнення взаємного розуміння), *посередницькими стратегіями* (з використанням переказування, реферування, мовного перекладу). У цілому система методів формування комунікативної мовленнєвої компетентності містить навчальні методи, спрямовані на розвиток знань і творчих умінь застосовувати ефективні комунікативні стратегії, тактики

в різних ситуаціях спілкування, які, до того ж, мають синергетичну природу. Відповідні методи навчання дають змогу реалізувати потребу учнів у спілкуванні, підвищують мотивацію до шкільного предмета, збагачують соціально-комунікативний досвід, формують готовність до виконання різних комунікативних ролей у процесі активної життєдіяльності.

Потрібно зазначити, що комунікативні методи допомагають розвивати не лише комунікативну, а й соціокультурну компетентність, сприяють реалізації виховної функції навчання. Успішність формування комунікативної компетентності зумовлюється тематикою висловлювань і ситуацій, що, у свою чергу, передбачає інтегрування лінгвістичних, когнітивно-інтерпретаційних та соціокультурних знань і вмінь у різних умовах спілкування. Застосування комунікативних методів активізує емоційно-смысловий пошук сенсу життя, розуміння логіки мислення іншої особистості, її внутрішнього світу, усвідомлення індивідуальних особливостей співрозмовника завдяки створенню навчальних комунікативних ситуацій, складниками яких є процеси сприймання (прийому, перероблення словесної інформації), породження й передачі висловлювання.

Окремо варто зупинитися на риторичних аспектах комунікативних методів. Це питання мотивоване тим, що природа дій ефективних комунікативних технік була й залишається предметом риторики. Мовлення особистості, яка володіє комунікативною компетентністю, має відзначатися комунікативно-риторичними якостями, а саме: змістовністю, доречністю, гармонією, точністю, логічністю й послідовністю, чистотою і правильністю, ввічливістю, переконливістю, багатством і гнучкістю словникового запасу, структурно-інтонаційною виразністю, образністю. Заслуговує на увагу думка О. Ворожбитової, що комунікативна граматики в лінгвориторичному вимірі обертається взаємопов'язаними етосно-мотиваційно-диспозитивними (*для чого?*), логосно-тезаурисно-інвентивними (*про що?*), пафосно-вербально-елокутивними (*як?*) параметрами дискурсу-тексту. Структура *"інтегральної лінгвориторичної компетенції"* в "дидактичному розрізі", за О. Ворожбитовою,

містить "мовну субкомпетенцію", "текстову субкомпетенцію", "комунікативну субкомпетенцію", що формуються на трьох рівнях взаємодії, а саме: інтралінгвістичний рівень "мовна особистість - мова", маргінальний рівень "мовна особистість - текст", екстралінгвістичний рівень "мовна особистість - мовленнєва подія" (складниками мовленнєвої події є мовленнєва ситуація і дискурс) [90, с. 128, с. 143]. Пошук шляхів удосконалення мовної освіти свідчить, що залишається відкритим питання ефективних методів вироблення в учнів мовленнєвих навичок риторичної майстерності. Сучасне розуміння риторичного мистецтва пов'язане насамперед з успішним володінням різними діалогічними формами мовленнєвої комунікації. Технології застосування діалогічних методів, спрямованих на розвиток навичок вправного спілкування, мають передбачати роботу в парах, невеликих групах на основі принципу партнерського спілкування. Вихідними для добору, проектування й упровадження в шкільну практику методів формування навичок риторичного мистецтва, на нашу думку, є такі положення:

- ефективність формування комунікативно-риторичної культури школярів залежить від реалізації в навчальному процесі принципів єдності мовлення і мислення, креативності, інтерактивності;
- вироблення практичних умінь ораторської майстерності пов'язане з пізнанням учнями національних традицій красномовства, етикетних формул, у яких відбилася культура народу;
- розвиток навичок вправного живого спілкування залежить від розуміння комунікативної природи мовленнєвих актів, урахування складників комунікативної ситуації, комунікативної поведінки й риторичних прийомів мовців;
- формування вміння добре володіти словом має спиратися на риторичні зразки; розгляд (виразне читання, аналіз, обговорення) зразків поетичного й риторичного мистецтва, з одного боку, вимагає від учнів міжпредметних знань, використання навчальних дій, необхідних для проникнення в таємниці мовленнєвої творчості, а з іншого - розвиває мовно-естетичні смаки, допомагає опанувати

практику словесної майстерності, зокрема риторичні тактики впливу (наведення прикладу, використання гумору, перебільшення, провокації, доведення від протилежного та ін.).

Потрібно зазначити, що методи розвитку комунікативно-риторичних здібностей учнів (*кейс-метод, аналіз риторичних зразків, дебати, "мікрофон", "круглий стіл"* та ін.) передбачають два основні напрями функціонування: 1) формування вміння публічного виступу і 2) розвиток навичок діалогічного спілкування, необхідних для активної життєдіяльності. Використання при цьому відеозаписів реальних ситуацій забезпечує комунікативну мотивацію в освітньому процесі й допомагає учням розширювати власні комунікативні ресурси, оволодівати різними комунікативними стратегіями, вміннями вибирати ефективні стратегії і тактики для здійснення комунікативних намірів, розв'язання комунікативних завдань.

Особливістю методів, спрямованих на комунікативно-ситуативний розвиток учнів, є те, що вони допомагають поєднати навчальний процес із реальним життям, а отже, створюють таке освітнє середовище, у якому формуються способи ситуативного мовного самовираження й життєво значущі компетентності.

Висновки до розділу 3

1. Сьогодення потребує осмислення системи методів навчання державної мови з урахуванням потреб суспільства, змін в освіті, системного характеру навчальної мети. З огляду на актуальність компетентнісного підходу до організації шкільної рідномовної освіти, розроблено компетентнісну модель мовної освіченості учня основної школи. Ця модель є узагальненою схемою навчальних цілей-результатів особистісних утворень, що в цілому задає стратегію формування мовної особистості підлітка, основні напрями напрацювання й використання системи методів навчання української мови. Факт наявності значної кількості методів навчання мови пояснюємо системним

характером мети мовної освіти.

2. У розділі запропоновано модель системи методів навчання української мови за трьома напрямками мовної освіти: 1) формування мовної компетентності, 2) формування мовленнєвої компетентності на основі роботи з текстом, 3) формування комунікативної компетентності на базі ситуативного підходу. В описі цієї моделі, яка, по суті, є інтегративною, враховано, що кожен із напрямів має свої закономірності, які зумовлюють функціональну своєрідність *когнітивних, практичних, герменевтичних, креативних, комунікативних* методів навчання. Утім, хоч кожен напрям мовної освіти забезпечується комплексом специфічних методів, усі вони взаємопов'язані, тому що підпорядковані єдиній надметі - сформувати духовно багату мовнокомунікативну особистість, і залежно від цілей використання на практиці та змістових особливостей можуть переходити з однієї групи в іншу.

3. Серед групи методів формування мовної компетентності виділено дві підгрупи: методи, спрямовані на формування мовних знань (*метод спостереження над мовою, метод роботи з інформаційними джерелами, метод проектів* та ін.); методи, спрямовані на розвиток навчально-мовних і правописних умінь (*метод імітації, метод мовного аналізу, метод вправ, метод лінгвістичних ігор* та ін.). Відповідні методи пов'язані з вивченням мовного матеріалу й різняться між собою способами дій - навчально-пізнавальними, операційно-практичними.

4. Характерною особливістю методів формування мовленнєвої текстової компетентності є те, що вони стосуються різних видів мовленнєвої діяльності з текстом як елементів цілей навчання. У складі цієї групи мають місце дві підгрупи: методи, спрямовані на поступове формування мовленнєвих знань та розвиток рецептивної мовленнєвої діяльності (*метод спрямованого читання й обмірковування, метод смислового бачення тексту, метод символічного бачення тексту, метод формулювання запитань до сприйнятого тексту, метод бесіди* за змістом прочитаного (прослуханого) тексту та ін.); методи, спрямовані на поступове формування мовленнєвих знань та розвиток

продуктивного мовлення (*метод "асоціативних куців"; метод імітації; метод "сенкан"; метод підготовки доповідей; метод проєктів; метод складання історій за допомогою сюжетних малюнків; метод психолінгвістичних тренінгів та ін.*). У формуванні мовленнєвої текстової компетентності домінувальну роль відіграють герменевтичні і креативні методи навчання.

5. Група методів формування комунікативної компетентності відрізняється від попередніх тим, що орієнтована на розвиток здатності ефективного спілкування в різних соціальних ситуаціях. У навчанні української мови доцільно спиратися на класифікацію комунікативних методів, визначену за домінувальними діями учнів, а саме: комунікативні методи, що ґрунтуються на *когнітивно-інтерпретаційних діях (бесіда, дискусія, "розумовий штурм", проблемно-рефлексивний полілог, кейс-метод та ін.)*; комунікативні методи, що передбачають *дії моделювання ситуативної взаємодії (діалогування, метод інциденту, метод нейролінгвістичного програмування та ін.)*; комунікативні методи, в основі яких *інтерактивна діяльність школярів (рольова гра, "акваріум", "ажурна пилка" та ін.)*.

РОЗДІЛ 4

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНА МЕТОДИЧНА СИСТЕМА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Належне обґрунтування системи методів навчання можливе завдяки випробуванню її на практиці. У процесі мовної освіти сукупність взаємопов'язаних методів навчання набуває певних ознак, що дають змогу потрактувати її як функціональну систему методів. Ураховуючи сказане, у розробленні навчально-методичної системи спиратимемося на праці, присвячені особливостям функціонування методів навчання української мови, зокрема, таких авторів, як Н. Голуб, О. Горошкіна, Т. Донченко, С. Караман, К. Климова, Е. Палихата, М. Пентилюк та ін.

Завдання цього розділу полягає в тому, щоб розкрити основні аспекти навчально-методичної системи, особливості якої зумовлені провідними цільовими напрямками шкільного курсу української мови, системою методів їх забезпечення й сучасними тенденціями організації процесу мовної освіти. У пропонованій методиці враховується напрацьована в дослідженні система методів навчання української мови, а також психолого-дидактичні чинники підвищення ефективності формування україномовної особистості підлітка, що, у свою чергу, впливають на якісний показник функціонування системи методів навчання.

4.1. Загальна характеристика навчально-методичної системи

Конкретне втілення взаємопов'язаних методів навчання української мови простежується в межах навчально-методичної системи. Поняття "*методична система*" містить у собі, крім методів, принципи, зміст, цілі, засоби, організаційні форми навчання (Капітонова Т., Щукін А.) [205, с. 30]. З погляду загальної теорії систем, *методична система*, в інтерпретації В. Плахотника, -

це сукупність спеціально організованих засобів навчання, яка на основі відібраного змісту навчального предмета у взаємодії з найближчим середовищем сприяє досягненню навчальних цілей. Під *засобами навчання* В. Плахотник розуміє сукупність предметів, явищ, способів дій, ідей і закономірностей, за допомогою яких досягаються цілі навчально-виховного процесу; *найближче середовище* становлять учитель і учні. Методична система може функціонувати завдяки входам і виходам: через *виходи* системи надходить інформація про те, як необхідно навчати і як учитися, про результати процесу навчання та функціонування системи; через *входи* дослідник вносить корективи щодо вдосконалення методичної системи або її підсистем, коли в цьому виникає потреба [370, с. 68-69]. У нашій роботі поняття "*методична система навчання*" розуміємо як комплекс взаємопов'язаних цілей, принципів, змісту, методів, засобів, організаційних форм навчання, що на основі взаємодії вчителя й учнів забезпечує прогнозований позитивний результат.

Загальна концепція пропонованої навчально-методичної системи ґрунтується на ідеях особистісно орієнтованої освіти, зокрема як навчати всіх по-різному (Вознюк О., Дубасенюк О., Сисоєва С, Фасоля А., Хуторський А., Якиманська І. та ін.) [84; 434; 495; 519; 548]. На відміну від поширеної методики навчання української мови (відповідної заданим у чинній програмі нормативним досягненням й обмеженої незначною кількістю переважно традиційних методів і засобів навчання), пропонована навчально-методична система передбачає формування мовної особистості за допомогою системи традиційних та інноваційних методів, варіативних технологій навчання, обов'язково з урахуванням особливостей індивідуального досвіду учня - пізнавального, соціокультурного, комунікативного. Умовою ефективності навчальної методики є відповідність соціальному замовленню стосовно підготовки *культурної* мовнокомунікативної особистості школяра. В іншому випадку втрачається духовне, гуманістичне начало навчально-виховного процесу. З огляду на стратегічну мету шкільної рідномовної освіти, кінцевий результат навчання української мови - не сукупність предметних знань, а

індивідуальні утворення, що мають складну структуру, у якій знання учня як мовної особистості - лише один із взаємопов'язаних елементів, серед них мають місце також багатогранний особистісний досвід, моральні якості, здатність самостійно користуватися власними фактологічними знаннями, знаннями про способи діяльності та ін. За В. Франклом, у час поширення екзистенційного вакууму основне завдання освіти полягає не в тому, щоб задовольнятися передачею традицій і знань, а в тому, щоб удосконалювати здатність, яка дає людині змогу знаходити унікальні смисли. Сьогодні освіта не може залишатися в руслі традиції, вона має розвивати здатність приймати незалежні автентичні рішення. Коли десять заповідей втрачають свою безумовну значущість, людина повинна вчитися прислухатися до десяти тисяч заповідей, які виникають у десяти тисячах унікальних ситуацій, з яких складається її життя... У зв'язку з цим освіта має давати людині засоби для відкриття смислів [505, с. 295-310].

Особистісно орієнтоване спрямування мовної освіти потребує вдосконалення всіх елементів методичної системи - цільового, змістового, технологічного, контрольного-оцінного. За А. Кендюховою, у нових концепціях навчання має поєднуватися в єдиний процес "*чого і як навчати*", з домінуванням останнього [211, с. 25]. У процесі комбінування сукупності методів на рівні технології навчання української мови важливо дотримуватися *принципу системності*, відповідно до якого потрібно розглядати процесуальний компонент як органічний складник цілісної методичної системи, що, у свою чергу, є умовою ефективності методики навчання. Отже, добираючи методи у зв'язку з формами і засобами навчання, необхідно спиратися на проектування цільового й змістового компонентів методичної системи, підпорядковуватися логіці організації співдіяльності суб'єктів навчання.

Методична система є результатом проектувальної діяльності. Як зазначає К. Климова, "процес розробки методичної системи, яка підпорядкована конкретній дидактичній меті та відповідним завданням, починається з *педагогічного проектування* [215, с. 176]". Проектування передбачає відповідне

певній концепції *моделювання* структурних компонентів навчально-методичної системи, *прогнозування результатів* упровадження моделі цієї системи, *технологічну підготовку навчально-методичного забезпечення* (авторських навчальних програм і посібників та інших засобів навчання) тощо. Вивчення науково-педагогічних досліджень з питань моделювання навчально-методичних систем (Биков В., Голуб Н., Остапенко Н. та ін.) дало змогу побудувати лінгводидактичну модель організації особистісно орієнтованого навчання української мови в школі, подану на рис. 4.1.

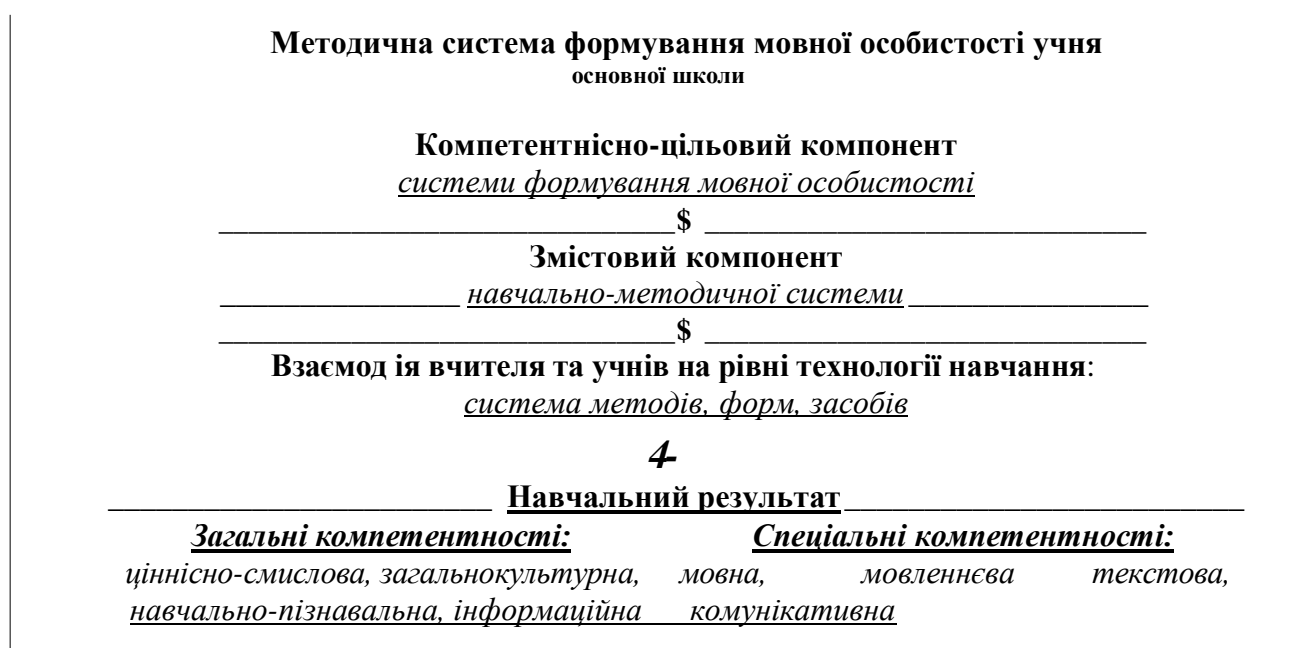


Рис. 4.1. Структурно-функціональна модель навчально-методичної системи формування мовної особистості школяра.

Структурно-функціональна модель навчально-методичної системи ґрунтується на *принципі цілісності* і, що потребує врахування взаємозв'язку всіх її елементів: мети й цілей організації навчання української мови, змісту навчання, технологічних складників навчального процесу, тобто організаційних форм, методів, засобів навчання. Механізм створення навчально-методичної системи та ефективного впровадження її базується на освітніх *принципах*, які широко розглянуті в літературі. Для більш повного обґрунтування нашої концепції наведемо *ті* з них, що є визначальними в сучасних умовах україномовної освіти.

Наскрізними ідеями навчання української мови мають стати гуманізація цього процесу, природовідповідність, особистісна й культурна орієнтація, відкритість до реалізації нових методів шляхом підвищення ролі самонавчання, розвиток учнівської рефлексії. Серед широкоvizнаних **дидактичних принципів** потрібно виділити:

- *загальні принципи організації навчання*: свідомості, активності, міцності знань, умінь, навичок, науковості й доступності, наступності і спадкоємності, системності, перспективності й наочності, принцип виховуючого навчання, принцип єдності теорії та практики, принцип зв'язку навчання з життям [301, с. 37];

- *принцип індивідуалізації та диференціації навчання* (Махмутов М. [285, с. 65], Сікорський П. [439, с. 171-174], Слєпкань З. [447, с. 67-68]);

- *принцип особистісного спрямування* (Рудницька О. [410, с. 28-29]);

- *принцип мотивації учіння* (Махмутов М. [285, с. 64-65], Плиско К. [373, с. 42-44]);

- *принцип проблемності* (Махмутов М. [285, с. 63], Плиско К. [373, с. 36-38]);

- *принцип інтенсивності дидактичного процесу* (Безпалько В. [37, с. 97]);

- *принцип діалогової взаємодії* (Сікорський П. [439, с. 31]), як варіанти цієї ідеї - *принцип "багатосторонньої комунікації"* (Пометун О. [384, с. 12]), *принцип комунікативності* (Леонт'єв О.О. [302, с. 10]), *функціонально-комунікативний принцип* (Пентиліук М. [301, с. 51]);

- *принцип урівноваженої амбівалентності* (Вознюк О., Дубасенюк О.), що реалізується в алгоритмічно-евристичному способі навчання, який базується на протилежних діях алгоритмічного та пошукового характеру [84, с. 226-227].

Системний підхід до організації навчання української мови має ґрунтуватися на **специфічних принципах**, зокрема розроблених Т. Донченко: принцип вивчення мовних одиниць на основі аналізу тексту в єдності змісту і форми; принцип використання лінгвістичного аналізу тексту під час вивчення

мовних одиниць; принцип пріоритетного використання як дидактичного матеріалу до уроку художніх текстів; принцип розвитку на уроках мови читацьких інтересів дітей; принцип формування в учнів уявлень про неповторність мовної особистості (автора); принцип тісного поєднання розвитку мовлення і мислення; принцип зумовленості основного напрямку у вивченні рідної мови її комунікативною функцією; принцип функціонального підходу до вивчення мовних одиниць; принцип взаємозв'язку засвоєння теорії й функціонування мовних одиниць у мовленні; функціонально-стилістичний принцип вивчення мови; принцип усвідомлення естетичної функції української мови; принцип переважного використання індукції як способу мислення в процесі вивчення окремих явищ мови і мовлення; принцип взаємозв'язку окремих рівнів мови у процесі вивчення їх у школі; принцип тісного взаємозв'язку у засвоєнні мовних і мовленнєвих знань, формуванні навчально-мовних, правописних та мовленнєвих умінь [142, с. 2-4]. Серед специфічних принципів навчання важливим є лінгвокультурологічний принцип, що, за О. Семенов, "впливає із кумулятивної функції мови як функції фіксації, накопичення і трансляції лінгвокультурологічного знання про людину і її ставлення до світу [427, с. 9]". Цей принцип орієнтує на формування національно свідомої, духовно багатой мовної особистості шляхом вивчення мови у зв'язку з регіональною, національною, загальнолюдською культурою.

Теоретичну основу розробленої методичної системи становлять *принципи*, що регулюють процес комбінування функціональної системи методів навчання мови, а саме: 1) принцип *зв'язку цілей, змісту та методів співдіяльності вчителя й учнів* на уроці мови (застосування цього принципу до розроблення СМ дасть змогу врахувати такі закономірності: залежність продуктивності системи методів навчання від орієнтування її на реалізацію завдань мовної освіти; залежність дієвості системи методів навчання від орієнтації її на запланований результат; зв'язок між системою методів навчання і специфікою конкретного навчально-мовного матеріалу; залежність ефективності системи методів навчання від поєднання різних способів і видів

навчально-пізнавальної діяльності учнів); 2) принцип *компетентнісного спрямування методів навчання мови*, реалізація якого потребує врахування системи методів, розробленої за трьома специфічними напрямками мовної освіти - формування мовної компетентності, формування мовленнєвої компетентності на основі текстового підходу, формування комунікативної компетентності на базі ситуативного підходу; 3) принцип *збагачення змісту системи методів* навчання на основі поєднання традиційних і інноваційних методів, що забезпечують зв'язок у формуванні компетентностей мовної особистості; 4) *ситуаційно-тематичний* принцип добору методів для уроку; 5) принцип *домінування індуктивного шляху* в засвоєнні мовного матеріалу; 6) принцип *пріоритетності методів, які навчають практичної діяльності*; 7) принцип *застосування сукупності методів, що забезпечують взаємозв'язок у навчанні рецептивних і продуктивних видів мовленнєвої діяльності* на основі пізнання мовної картини світу; 8) принцип *диференціації та інтеграції методів* у мовно-мовленнєво-комунікативній підготовці учнів; 9) *когнітивностильовий* принцип добору методів, дотримання якого потребує варіативного застосування різних методів навчання з урахуванням індивідуальних пізнавальних характеристик школярів.

Відповідно до будови навчально-методичної системи, освітня діяльність підпорядковується досягненню запроєктованої *мети*. Ми розглядаємо навчальну мету як регулятивне ядро методики, у якому передбачається результат навчальної діяльності. Про зв'язок цілей і методів навчання мови Л. Щерба образно зазначив, що до різних цілей ведуть різні дороги [540, с. 112]. У категоріях сучасного, проектно-технологічного, типу організаційної культури, у категоріях системного аналізу процес цілепокладання визначається як *проектування* (Новиков О., Новиков Д.) [322, с. 13]. Моделюючи цільовий компонент організації навчання (уроку), важливо врахувати (за Каганом В., Сиченіковим І.), що цілі, не виражені у формі видів діяльності, втрачають усі притаманні їм дидактичні функції, фактично не є цілями. Навчальні цілі - це насамперед оволодіння методами діяльності, її засобами, а не лише одержання

самого результату. Тому необхідно формулювати цілі в термінах способів дій, що може стати реальним практичним орієнтиром для організації засвоєння, критерієм відбору змісту навчання й контролю, критерієм відбору всіх педагогічних засобів, необхідних для засвоєння певного змісту, а також індикатором досягнення кінцевих результатів [197, с. 18-25].

Аналіз мети й завдань україномовної освіти свідчить про актуальність спрямування специфічних цілей навчально-методичної системи за такими векторами: опанування системи мовних знань і норм та оволодіння навчально-мовними, правописними навичками, уміннями; поступове формування й поглиблення мовленнєвих знань та розвиток навичок рецептивної і продуктивної МД на основі текстового підходу; формування в учнів комунікативної компетентності на базі ситуативного підходу. Супроводжувати специфічні цілі мовної освіти мають соціокультурний і діяльнісний компоненти, здатні забезпечити формування загальних компетентностей особистості школяра, складниками яких є духовно-культурний досвід, ціннісні орієнтації, логічні й загальнодіяльнісні вміння. Провідний принцип у реалізації всіх цільових напрямів пропонованої методичної системи - це засвоєння сукупності способів сприймання, декодування, відтворення інформації та продукування власних висловлювань відповідно до навчально-комунікативної ситуації.

Потрібно зазначити, що розроблення цільового компонента навчальної теми (уроку) передбачає формулювання загальної мети, яка має відображати кінцевий результат вивчення теми (навчальний, розвивальний, виховний аспекти), і конкретних цілей організації уроку - видів, способів послідовних дій, що забезпечують досягнення загальної мети. Від чіткого, діагностичного формулювання й детального проектування цілей, співвіднесених з наперед заданим результатом, залежить якість організації та зручність керування процесом навчання. Оскільки шкільний курс української мови має практичне спрямування, то важливо проектувати цілі через освітні результати, виражені не лише в знаннях, розумінні, а й у діях учнів, на основі вмінь, здатностей - чи то користуватися мовними засобами, чи то володіти видами мовленнєвої діяльності, стратегіями й

тактиками ефективного спілкування, чи аналізувати, синтезувати, оцінювати.

Переакцентація стратегічної мети шкільного курсу української мови зумовлює розширення арсеналу методів навчання - особистісно й комунікативно орієнтовані цілі мовної освіти потребують адекватних способів навчання. Процес добору системи методів можна попередньо показати у вигляді спрощеної схеми: $\mathbf{Ц} \rightarrow \mathbf{ОМ} + \mathbf{ДМ}$, де $\mathbf{Ц}$ - запроектовані навчальні цілі (основна мета організації уроку, проміжні цілі), $\mathbf{ОМ}$ - основні методи, $\mathbf{ДМ}$ - допоміжні методи. Наведена схема ілюструє цілеспрямований підхід до вибору методів навчання: система методів визначається ієрархічною системою цілей і є необхідним чинником у досягненні кінцевого результату, який становить критерій відповідності методів цілям.

Наступний крок у проектуванні навчально-методичної системи - моделювання освітнього *ЗМісту*, що потребує аналізу предметного програмового матеріалу з урахуванням конкретних навчальних цілей, з обґрунтуванням застосування допоміжних засобів - схем, таблиць, фреймів та ін. Розробляючи часткові питання визначення навчально-мовного змісту, потрібно ретельно добирати тематичний матеріал до кожного заняття. Проектування змістового складника методичної системи навчання української мови повинно ґрунтуватися на сучасних психолого-педагогічних ідеях і спиратися на *принципи добору змісту мовної освіти*, визначені в Концепції мовної освіти [226, с. 61], а саме: принцип реалізації особистісного підходу до визначення змісту; принцип реалізації діяльнісного підходу до визначення змісту; принцип взаємозв'язку навчання, виховання й розвитку; принцип диференційованої реалізованості; принцип забезпечення єдності форми і змісту, мови і мовлення; принцип народності; принцип культуровідповідності; принцип поліфункціональності мовної освіти. Змістовий компонент особистісно орієнтованої методики має складатися з таких елементів: основні навчально-предметні поняття, мовні і мовленнєві закономірності, теоретичні відомості, описова інформація про способи діяльності з навчальними об'єктами, знання про методи мовознавчої науки; специфічні види і способи навчальної

діяльності, які потрібно засвоїти; організаційні форми навчання; логічні знання й методи мисленнєвої діяльності; опорні, структурно-логічні схеми опису основних понять шкільного курсу української мови; дидактичні тексти соціокультурної тематики; проблемні навчальні ситуації, різнорівневі навчальні мовно-мовленнєві і комунікативно-ситуативні завдання, тести.

У структуруванні змісту особистісно орієнтованої методики навчання української мови потрібно враховувати тенденцію до збагачення його на основі внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків та персонального досвіду учнів, що, у свою чергу, забезпечує цілісне сприйняття концептуальної і мовної картини світу, особливо завдяки впровадженню інтегрованих уроків, властивою ознакою яких є сполучення різнорідних знань та методів навчання. Той самий зміст може по-різному впливати на формування мовної особистості, її компетентностей залежно від методів навчання. У зв'язку з гуманістичними тенденціями в сучасному мовознавстві, психодидактиці й лінгвометодиці для реалізації стратегічної мети шкільної мовної освіти необхідні такі методи, які б дали змогу вивчати мову не просто як структуровану систему відповідно до логіки мовознавчої науки, а пізнавати її крізь призму людського виміру (індивідуального, регіонального, національного, загальнолюдського), що убезпечить від формалізму в знаннях і стане запорукою особистісного розвитку школяра. Традиційне розуміння змісту, складниками якого є знання, уміння, навички, має доповнюватися такими змістовими компонентами, як досвід мовотворчої діяльності та досвід ціннісного ставлення до світу, здатність до ефективного спілкування, готовність до самореалізації в інформаційному суспільстві. За Г. Богіним, недооцінювання прагматичного аспекту мовної особистості робить неповною лінгводидактичну практику. Учений слушно зазначив про зв'язок прагматичного відношення з естетичним і спрямував увагу на те, що вищий розвиток мовної особистості характеризується естетичними проявами [49, с. 14]. З огляду на сказане, тріада "істина, добро, краса" становить підґрунтя особистісно орієнтованої методичної системи, сукупної реалізації таких її процесуально-змістових напрямів, як мовно-системний,

мовленнєво-комунікативний та соціокультурний. Комплексна реалізація цих напрямів забезпечує перехід на якісно новий рівень мовної свідомості, співвідносною з чуттям мови, рідномовними обов'язками, формує нелінійне мислення, відкрите для багатовекторного сприйняття, збагачує мовний, комунікативний, соціокультурний досвід учня, запобігає втраті загальнолюдських життєвих орієнтирів.

Мовна освіта - соціокультурний феномен, за мовними структурами міститься соціокультурний зміст, тому особливого значення набуває діяльність учнів з виявлення соціокультурної інформації в дидактичному тексті та поетапне розширення їхніх соціокультурних і лінгвокультурологічних знань. У зв'язку зі сказаним, складником змісту навчально-методичної системи є соціокультурна лінія, спрямована, окрім іншого, на те, щоб навчити учнів орієнтуватися у виборі стратегій пізнання та спілкування й достойно вести себе в сучасних соціокультурних ситуаціях. Такий підхід є природним, бо, як спрямував увагу Ф. Буслаєв, рідна мова так зрослася з особистістю кожного, що навчати мови означає разом і розвивати духовні здібності учня [65, с. 30]. Соціокультурне спрямування мовної освіти синтезує науково-теоретичне начало й духовні цінності. Потреба в них значною мірою пояснюється фактом змщення епіцентру всього людського буття до полюсу культури, на чому особливу увагу зосередив філософ В. Біблер [40, с. 3]. Отже, важливо реалізовувати не лише прагматичний аспект україномовної освіти (з погляду функціонального призначення), а й аксіологічний, коли мовна картина світу сприймається крізь ціннісний вимір. На часі спрямування методики на забезпечення реалізації *принципу інтеграції мовно-мовленнєво-комунікативної освіти і соціокультурного розвитку* учнів. В організаційно-методичній площині опанування мови як соціокультурного феномена, поєднання мовного й культурного коду в навчальному дискурсі може мати багато варіацій завдяки використанню різних дидактичних методів, особливо *діалогічних*.

Для обґрунтування соціокультурної ролі діалогічних методів навчання наведемо твердження В. Біблера: ідея діалогу - це ідея культури; ідея діалогу -

це ідея смислу людського буття; спілкування в культурі - це завжди спілкування між різними культурами, навіть якщо обоє співрозмовників (автор і читач) живуть в одній і тій культурі; внутрішній мікродіалог є необхідним складником діалогічного задуму культури; діалог лише тоді діалог (у смислі культури діалогу і діалогу культур), коли він може здійснюватися як нескінченне розгортання й формування все нових смислів кожного, хто вступає в діалог [40, с. 231-299]. Наведені міркування ілюструють синтез комунікативно-діяльнісного й соціокультурного аспектів людського буття. Ці твердження становлять філософську основу актуального *методу* навчання "*діалог культур*", який дає змогу забезпечити комунікативне, духовно-естетичне спрямування навчально-виховної діяльності з української мови, інтеграцію учнів у полікультурний простір на основі інтерсуб'єктності, креативної емоційно-ціннісної взаємодії, допомагає формувати в них національну, культурну самоідентифікацію, суспільно значущу смислоціннісну життєву стратегію, виховувати повагу, бережне ставлення до рідної культури та світових культурних цінностей. Дослідження "діалогу культур" як методу навчання має місце в праці А. Абрамяна [2]. Відповідно до навчально-виховних цілей мовної освіти затребуване варіативне застосування цього методу на базі сучасної і минулої культури, культури різних регіонів, етносів. Його структура може містити такі дії: пошук культурознавчої інформації; моделювання тексту; інтерпретація культурних явищ (розкодування текстів музики, живопису, мистецтва слова); ознайомлення співрозмовника з певною національною культурою, дотримуючись регламенту; культурна рефлексія та ін.

Метод навчання української мови сьогодні розглядається, з одного боку, як складник змісту уроку, а з іншого - як один із необхідних компонентів для проектування, розроблення, упровадження та ефективного функціонування навчальних технологій (Пентиліук М., Караман С. та ін.) [301, с. 81-108]. В обґрунтуванні пропонованої методики виходимо з того, що, по-перше, процес навчання української мови - *складна педагогічна діяльність*, спрямована на формування національно свідомої, духовно багатой мовнокомунікативної

особистості учня, по-друге, необхідною умовою навчального процесу є позитивна *мотивація* учіння й об'єднана в одне ціле *співдіяльність* учнів і вчителя за допомогою ефективної *системи методів*. Навчальний процес - це одночасна взаємопов'язана діяльність учителя та учнів; метод навчання - спосіб взаємодії вчителя з учнями (для вчителя методи навчання стають методами організації навчальної діяльності учнів, а для учнів - навчальними діями, видами навчальної діяльності), тому ми не розмежуємо окремо методи організації вчителем навчальної діяльності учнів (зокрема й викладання) і методи учіння, оскільки таке розмежування, по суті, є штучним. З позицій діяльнісного підходу до навчання, метод, який для вчителя є способом викладання, керування діяльністю школярів, для учня є методом учіння. Цілісність двостороннього навчального процесу визначається нерозривним зв'язком, інтеграцією дій педагога й учня як суб'єктів навчання (тобто "розподіленої співдіяльності", за уточненням Любашенко О. [277, с. 5]).

Цілком слушно Л. Овсянкін зазначає: "Для формування творчої особистості в навчально-пізнавальній діяльності потрібні відповідне матеріальне середовище, творчі педагоги й інноваційні технології та методи навчання, органічно поєднані з новим змістом освіти [325, с. 103]". За метафоричним трактуванням С. Бондар, "метод, - серцевина процесу навчання, ланка, яка зв'язує запроектовану ціль і кінцевий результат [55, с. 56]". Що більш винахідливий педагог, то виразнішою й дієвшою є система використовуваних ним методів навчання. Розважливий добір методів і їх комбінування здійснюється успішно лише тоді, коли вчитель володіє традиційними та інноваційними методами навчання й має в резерві різні методичні прийоми активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів. Однак загальна структура (алгоритм) методу (системи методів), відокремлена від його змісту, не розкриває нічого нового для суб'єктів учіння. Внутрішні зв'язки між елементами системи методів навчання мови, на відміну від зовнішньої алгоритмічної структури, є не стільки відтворювані, скільки продуктивні, вони активно створюються в ході навчального процесу на уроці. Ці зв'язки діють як

усередині методу, так і між методами, віддзеркалюючи цілісність тематичних навчально-предметних відношень. Сукупність системоутворювальних зв'язків між окремими методами лінгвометодичної системи визначається логікою перебігу реального навчально-виховного процесу (формування мовної, мовленнєвої текстової, комунікативної компетентностей та ін.). Коли методи навчання відповідають змісту, вони допомагають інтенсифікувати процес опанування змісту. Разом із тим помилку допускають ті, хто вважає, що лише традиційні методи вступають у суперечність з новим освітнім змістом і потребами суспільства. Протиріччя між методом навчання і змістом триває постійно, це забезпечує рух у напрямі вдосконалення навчально-виховного процесу.

У шкільній практиці важливо ознайомити учнів з методами навчання та особливостями їх функціонування. Необхідність оволодіння школярами методологічними знаннями (про методи одержання нових знань, умінь, навичок) визнають І. Зимня [180, с. 342], Г. Короткін [227, с. 13] та ін. Ми поділяємо думку С. Гессена, що педагог виступає основним посередником на шляху залучення учня до методу знань; ніякий підручник, задачник не може замінити живої роботи методу, у яку вчитель (що вже володіє методом) має поступово залучити своїх учнів [98, с. 250]. Засвоєння номенклатури предметно-специфічних методів потребує розгляду школярами їх типології й подальшого "відпрацювання" в ході розв'язання системи спеціальних завдань (Жильцова О., Самоненко Ю.) [163, с. 139]. *Навчальне завдання* становить єдність вимоги-мети та умов її досягнення, зміст завдання задає програму навчальних дій. *Метод виконання завдання* з української мови передбачає сукупність логічно послідовних способів розумової діяльності, мовно-мовленнєвих дій і операцій, спрямованих на виконання мети окремого завдання чи певної видової групи завдань, та має в навчанні мови наскрізний характер. Залежно від цілей застосування, завдання бувають різних типів: на побудову синтаксичних конструкцій, доведення, дослідження мовних явищ, розвиток видів мовленнєвої діяльності, вироблення комунікативних умінь та ін.

Навчальні завдання можна згрупувати за домінуючими методами їх виконання, наприклад: скласти за аналогією текст - *метод аналогії*; скласти "асоціативний куш" до певного слова - *метод асоціацій*; виконати фонетичний розбір слова - *метод аналізу*; порівняти будову речень - *метод порівняння*; виконати мовне дослідження - *дослідницький метод*; написати твір - *креативний метод*; розробити проект - *метод проектів*; підготувати структурну модель роздуму - *метод моделювання*. Під час виконання завдань учень опановує певний метод чи методи, таким чином формуємо способи навчання - дослідження, доведення, порівняння та ін.

У проектуванні й організації навчального процесу, потрібно враховувати, що система методів формування україномовної особистості - це не механічний набір методів навчально-пізнавальної діяльності, а кожного разу якісно нове, цілісне явище, яке виражається в різних *формах* організації навчання - індивідуальній, парній, груповій, колективній, з домінуванням індивідуально-колективної. Навчальний зміст і методи залежно від мети втілюються в різних формах уроків мови, таких як: урок-практикум, урок-подорож, урок-дослідження, урок-гра, урок-творчий звіт та ін.

Отже, загальний опис навчально-методичної системи містить характеристику її структурних компонентів. Окреме місце в системі навчання української мови відводиться *методам* як ключовим елементам технології навчання. Система методів навчання мови визначається в методиці (системі вищого рівня) як сукупна єдність у цілому. Суттєвим складником методичної системи є сукупність методів організації самостійної навчально-предметної діяльності учнів під керівництвом учителя - питання, пов'язані з методами автонавчання, детальніше розглянемо в підрозділі 4.2. У структурі навчальної методики важлива роль відводиться контролю, тому в методичній системі враховуються методи організації контролю (самоконтролю) (див. підрозділ 4.3). Необхідним елементом навчально-методичної системи є засоби навчання, які використовуються з метою забезпечити належну реалізацію інших складників системи, зокрема методів (див. підрозділ 4.4).

межах особистісно орієнтованої стратегії навчання методи потрібно підпорядковувати цілям і змісту, а методики (технології) орієнтувати на особистість школяра. За таких умов його індивідуально-вікові особливості впливатимуть на добір дидактичних методів і дитина зможе стати активним суб'єктом навчання. Це сприятиме застосовувати методи навчання, які діють на різні канали сприйняття, декодування навчальної інформації, породження мовлення й найбільш підходять до психологічного типу учня. Зупинимося докладніше на деяких типах школярів.

Закономірно, усі учні різні. Тому, враховуючи широкий спектр особистісних психічних характеристик, вважаємо, доцільно виділити три групи психотипів, що має неабияке практичне значення для проектування навчально-методичної системи та впливає на освітній результат. *Перша група* - яскраво виражені екстраверти. Учні цієї групи (холерики і сангвініки) зовнішньо активні, оптимісти, легко адаптуються в суспільстві, мало розмірковують, швидко говорять, послуговуються широким словниковим запасом, особливо іменниками, використовують переважно прості речення. Добре сприймають навчальну інформацію й оперують нею, зазвичай швидко переключають увагу, комунікабельні, ініціативні, мобільні, емоційні, потребують нових вражень, навчальних ситуацій, однак їхнє ставлення до людей, інтереси, настрої надто мінливі, а самі учні не завжди відповідальні. *Друга група* - яскраво виражені інтроверти. Учні цієї групи (меланхоліки і флегматики) зосереджуються на своєму світ, внутрішньо активні, фантазують, сприймають світ крізь призму власного "я", часто ригідні, перед тим, як прийняти рішення, обдумують його, мовлення сковане, усні висловлювання містять громіздкі конструкції, багато сполучників, прикметників, прислівників, особових займенників. Представники цієї групи скромні, малоконтактні, невинахідливі, переважно повільно сприймають навчальну інформацію й оперують нею, самокритичні. Такі учні, зазвичай, не потребують широкого кола спілкування, не люблять життєвих перемін, відчувають психологічні труднощі в соціальній адаптації, що суперечить особливостям розвитку сучасного суспільства. Заслужує на увагу

твердження Я. Коломинського, що екстраверти нагадують сангвініків, а інтроверти - флегматиків [221, с. 211]. Ми поділяємо думку І. Рум'янцевої, яка вважає, що, хоча властивості темпераменту людини закладені природою, все ж таки вони певною мірою піддаються коригуванню за допомогою психотерапевтичних тренінгів, рольових ігор, комунікативних вправ та ін. [411, с. 230]. *Третя група* - змішаний тип, що не піддається однозначному тлумаченню. Учні проміжної групи не мають чітко виражених інтровертивних/екстравертивних рис, поєднують у собі ознаки різних темпераментів, риси перших двох груп протилежних типів особистості, з домінуванням вроджених якостей одного з двох. Вважаємо, учитель-словесник має орієнтуватися на формування саме цього психотипу учнів, оскільки, за нашими спостереженнями, він характеризується певною рівновагою між інтровертивними та екстравертивними якостями й найбільш затребуваний суспільством. Урахування трьох груп психотипів допоможе вчителю пізнати своїх учнів, аби виважено добирати методи ефективної організації мовної освіти в інтересах розвитку кожної особистості.

У психолінгвістиці прийнято об'єднувати людей у групи залежно від домінування певного каналу сприйняття інформації (Белянін В.) [34, с. 205]. З урахуванням таких психотипів також можна визначати тип навчальної діяльності школярів. Залежно від психофізіологічних особливостей учнів, одні з них краще сприймають навчально-предметний матеріал, поданий за допомогою наочних методів і засобів, люблять читати, акуратно виконують письмові роботи; інші - краще сприймають матеріал на слух; окрема група дітей (кінестети, у яких домінує чуттєвий канал) продуктивно працює за умови створення позитивних психологічних ситуацій, організації рольових, ділових ігор, пріоритетним є ставлення до сприйнятого та емоційна оцінка його (прийняття/неприйняття); логіки люблять працювати з алгоритмами, намагаються зрозуміти й пояснити мовні явища, процеси, життєві проблеми. Н. Бориско розширює типологію дітей і їхньої навчальної діяльності, зокрема наводить такі типи: візуальний, аудитивний, тактильний, досвідно-емоційний,

аналітичний, діяльнісно орієнтований, когнітивно-абстрактний, комунікативно-кооперативний [60, с. 15-16]. Зрозуміло, що в кожній дитині виявляються ознаки різних навчальних типів, однак, спираючись на найбільш виражені характеристики, можна конструктивніше й продуктивніше добирати методи, аби керувати роботою над мовою і мовленням у ході учіння/ навчання.

З позицій діяльнісного підходу В. Безпалько виділив декілька узагальнених типів навчально-пізнавальної діяльності учнів. На I рівні засвоєння (знайомство з матеріалом) доцільно застосувати *репродуктивний* тип навчання. На II рівні засвоєння навчально-пізнавальна діяльність учнів має набувати більш розвиненої структури (переформулювання навчального матеріалу, його критичне осмислення, пошук раціонального способу прийняття рішення, порівняння, зіставлення варіантів), щоб привести до усвідомленого й міцного *запам'ятовування* основних алгоритмів діяльності. Для цього типу учіння характерні конспектування й реферування навчального матеріалу, виступи з доповідями, участь у дискусіях, розв'язання типових задач, участь у дидактичних іграх. На III рівні засвоєння діяльність учнів організовується як пошукова, *евристична*. Доцільним є використання проблемного навчання, ділових ігор, проектування, аналіз нетипових ситуацій та ін. На IV рівні засвоєння діяльність учнів співвідноситься з *дослідницьким* типом (розв'язання проблемних задач, виконання досліджень та обговорення їх результатів) [37, с. 101-102]. На цьому етапі діяльність учнів подібна за характером до роботи вченого-дослідника.

Л. Воробйова, І. Воробйова та ін. виділяють два основні типи (стилі) оволодіння іноземною мовою, властиві, на нашу думку, й для навчання рідної мови, - *мовленнєво-комунікативний*, пов'язаний з домінуванням правої півкулі головного мозку або рівновагою показників обох півкуль, і *когнітивно-лінгвістичний*, пов'язаний з домінуванням лівої півкулі [89, с. 257]. Для того щоб забезпечити різноспрямоване формування мовної особистості, у ситуаціях мовної підготовки учнів необхідно виважено поєднувати різні методи навчання - когнітивні, комунікативні, креативні та ін. Спостереження за

практикою рідномовної освіти переконують, що в названих двох основних типах опанування мови можна виділити кілька груп школярів: 1) учні, які добре пишуть твори, і поверхово знають програмний матеріал з мови; 2) ті, які непогано висловлюються усно, і поверхово знають програмний матеріал з мови; 3) ті, хто добре пишуть і говорять на певну тему, проте поверхово знають програмний матеріал з мови; 4) ті, яким важко висловлювати самостійні думки в усній і письмовій формах, але вони добре знають теоретичні питання мовної освіти тощо. Перша, друга і третя групи учнів найбільш поширені серед "комунікаторів". Серед "мовознавців", крім представників четвертої групи, бувають ті, хто добре викладає думки в письмовій формі, а ефективно усне мовлення, безпосередня участь у комунікативних ситуаціях викликає в них труднощі. У процесі добору методів навчання мови потрібно враховувати не лише основні типи оволодіння мовою, а й наявність індивідуально-колективних показників, властивих для окреслених груп учнів. Ідеться про різні персональні стилі навчально-пізнавальної діяльності, а отже, й оволодіння мовою, які, у свою чергу, визначаються психологічними характеристиками школярів. *Індивідуальний стиль навчання* залежить від змісту, цілей навчально-пізнавальної роботи і становить *сукупність способів засвоєння й застосування* знань, навичок, умінь у мовленнєво-мисленнєвій діяльності. Такий стиль зумовлює особистісні стратегії і тактики опанування мови, мовленнєвого розвитку та пов'язаний з когнітивним стилем. За сучасною інтерпретацією, *когнітивний стиль* - це "система притаманних індивідові способів пізнання, характерних для нього стратегій сприймання, запам'ятовування, мислення, розв'язування задач. Когнітивний стиль не впливає безпосередньо на успішність діяльності, він визначає її манеру, спосіб, шлях до мети [156, с. 401]". Отже, вибір методів учіння/ навчання значною мірою визначається персональним когнітивним стилем учня. У свою чергу, когнітивні стилі детермінують персонально-типологічні особливості учнів. Необхідно, щоб кожен школяр у процесі мовної освіти, особливо самостійної навчально-пізнавальної роботи, знав власні типологічні риси.

Важлива роль у методичній системі відводиться не лише діяльності учнів, а й діяльності вчителя-словесника. Ефективність навчальної методики залежить від його особистісних і професійних якостей. Сьогодення висуває низку вимог до особистості педагога: інноваційний і системний характер мислення, креативність, психологічна готовність до змін, комунікативність, толерантність, технологічний досвід тощо. Як зазначає Л. Мацько, "сучасна соціокультурна ситуація в Українській державі потребує вчителя-словесника, який би був висококваліфікованим фахівцем, що володіє системними знаннями, навичками і вміннями з лінгвістичних, літературознавчих, психологічних, педагогічних наук, володіє ефективними сучасними методиками навчання і виховання; який би рівночасно був культурологом і державником, тобто всебічно розвиненою і культурно обізнаною людиною та провідником ідей державотворення і демократизації країни [288, с. 69]".

Стан проектування, розроблення й упровадження навчально-методичної системи значною мірою залежить від рівня методичної підготовки педагога. В. Шуляр виділяє чотири рівні професійно-фахової, методичної підготовленості вчителя літератури, які, вважаємо, можна застосувати й до вчителя мови: початковий - розпізнавально-відтворювальний; середній - відтворювально-варіативний (адаптивний); достатній - варіативно-продуктивний (раціоналізаторський); високий - продуктивно-технологічний (новаторський) [539, с. 26]. На якість результату впровадження навчально-методичної системи також впливають рівні методичної творчості педагога, обґрунтовані О. Куцевол: репродуктивний, репродуктивно-творчий (адаптивний), творчо-репродуктивний (локально-моделюючий) і творчий (системно-моделюючий) [245, с. 127].

З огляду на вимоги сьогодення вчитель української мови повинен поєднувати у своїй особі кілька функціональних образів: технолога, майстерного методиста, тонкого психолога, педагога-вихователя, організатора комунікативної взаємодії з учнями, фасилітатора, дослідника тощо. Професійні риси сучасного педагога мають ґрунтуватися на компетентнісній основі. У монографії О. Семеног серед складників професійної "компетенції" вчителя-словесника

визначено: лінгвістичну, мовну, комунікативну, фольклорну, літературну, культурознавчу, педагогічну, психологічну, методичну, інформаційну, дослідницьку "компетенції" [428, с. 32-35]. До цього переліку варто додати риторичну компетентність педагога, обґрунтовану Н. Голуб [102, с. 155-156], а також технологічну компетентність учителя української мови, під якою розуміємо сукупність психолого-педагогічних і лінгвометодичних ЗУН, що пов'язані з технологіями навчання, досвід їх застосування в шкільній практиці україномовної освіти, готовність до фахової технологічної діяльності. Названі компоненти професійної компетентності в сукупності характеризують професійний стиль педагога і є необхідною умовою для проектування ним навчально-виховного процесу та забезпечення належної освітньої діяльності. Потрібно зазначити, що педагог має чітко й зрозуміло розкрити учням вимоги до навчально-предметних досягнень та різнорівневі критерії їх оцінювання, а також розробити якісне навчально-матеріальне забезпечення, що надасть прозорост організації системи методів освітнього процесу.

У наступних підрозділах більш детально розкриємо окремі важливі аспекти розробленої в процесі дослідження навчально-методичної системи.

4.1.1. Зв'язок пізнавальних стилів і методів навчання української мови

На сучасному етапі розвитку теорії і практики рідномовної освіти визначився когнітивний підхід як один із шляхів реалізації ідеї формування мовної особистості школяра. Теза Н. Хомського "...певні інтелектуальні досягнення, такі як оволодіння мовою, безумовно, належать до категорії біологічно зумовленої когнітивної здатності [513, с. 57]" актуалізує думку про зв'язок процесу й результату навчання мови зі способами пізнавальної діяльності. З огляду на це спрямування системи методів навчання мови на персональний розвиток учня потребує врахування його пізнавальних стилів.

За висновками Л. Мацько, "формування мовної особистості має постійний і тяглий (а не фрагментарний), синестезійно-синергетичний процес, у якому домінують когнітивно-інтелектуальні та креативно-діяльнісні аспекти

[288, с. 33]". Доведено, що мова - основний когнітивний складник людської психіки; як когнітивна система мова виконує пізнавальну функцію, сприяє опрацюванню й упорядкуванню знань про світ. Природний зв'язок мови і знання - необхідна умова розвитку внутрішньої структури мовної особистості, що, у свою чергу, детермінує когнітивностильовий підхід до методів організації мовної освіти, спрямування їх на розвиток усіх стильових рівнів пізнавальної діяльності. Увага сучасних дидактів-філологів (Горошкіна О., Нікітна А., Пентилюк М.) [358] до когнітивних аспектів процесу навчання української мови є закономірною. Однак нерозв'язаними залишаються питання формування мовної особистості з урахуванням пізнавальних стилів учня, добір методів навчання рідної мови з огляду на особливості пізнавальних стратегій і тактик школяра. Обґрунтуємо доцільність когнітивностильового підходу до вибору методів навчання української мови та окреслимо методи розвитку мовної особистості у зв'язку з пізнавальними стилями.

Пізнавальні стилі і - це способи пізнання людиною навколишньої дійсності, які вона використовує під час фіксування, перероблення інформації, розв'язування проблем, вираження оцінного ставлення до світу. Виходимо з того, що поняття "мовна особистість" має лінгво-психологічну природу, а носій мови характеризується сукупністю пізнавальних, емоційних та мотиваційних особливостей. Важливим психолінгвістичним чинником ефективної організації процесу формування мовної особистості є розширення індивідуального когнітивного досвіду шляхом освоєння різних пізнавальних стилів. За основу в нашому дослідженні беремо висновки М. Холодної та інших учених, які визначають чотири типи стильових властивостей інтелектуальної діяльності, або пізнавальних стилів, під дещо умовними назвами: *стилі кодування інформації, когнітивні стилі і, інтелектуальні стилі і, епістемологічні стилі і* [512, с. 145]. Спираючись на психологічну теорію пізнавальних стилів, розглянемо проблему методів когнітивного навчання української мови.

Для ефективності навчальної системи методи важливо проектувати на різні типи (рівні) стильової поведінки учня з урахуванням властивих йому способів

пізнання. Зв'язок методів навчання і пізнавальних стилів певною мірою можна пояснити тим, що в основі методів навчання і стилів пізнання лежить логічна діяльність свідомості (сприймання, аналіз, синтез, структурування, категоризація, оцінювання); механізм дії пізнавальних стилів виявляється у видах діяльності, зокрема й навчальній; загально визнано, що пізнавальні стилі дають відповідь на запитання *як людина мислить?*, стосуються процесуального складника внутрішніх структур особистості, а дієвість дидактичного методу, у свою чергу, впливає на активність процесів пізнання.

З огляду на те, що формування мовної особистості передбачає розвиток пізнавальної сфери школяра, реалізувати це завдання можна за допомогою методів навчання, спрямованих на стимулювання й підтримання пізнавального інтересу; сприймання, розуміння, інтерпретацію навчальної інформації, реалій дійсності; самовираження, рефлексію та ін. У табл. 4.1 уміщено найбільш поширені види пізнавальних стилів та релевантні їм методи навчання української мови.

Таблиця 4.1.

<u>Зв'язок пізнавальних стилів і методів навчання мови</u>		
<u>ПІЗНАВАЛЬНІ СТИЛІ</u>		<u>МЕТОДИ НАВЧАННЯ</u>
<u>РІВНІ</u>	<u>ВИДИ</u>	
Стилі кодування інформації	словесно- <u>мовленнєвий</u> візуальний	метод ключових слів, метод розповіді, метод роботи зі словником
	предметно- <u>практичний</u> сенсорно- <u>емоційний</u>	методи моделювання мовних об'єктів, спостереження над мовою, метод фреймових опор, " <u>графічний диктант</u> "
	полезалежний/ <u>полenezалежний</u> імпульсивний/ <u>рефлексивний</u>	Тод складання твору на основі власних вражень, <u>життєвих спостережень, дослідницький метод</u> метод концептуального аналізу художнього тексту, <u>метод бесіди з опорою на власний досвід учнів</u>
Стилі перероблення інформації (когнітивні стилі)	<u>аналітичний</u> / <u>синтетичний</u> нетолерантний/ толерантний до <u>протиріч простий</u> / складний	методи програмоване навчання, робота зі словником, <u>переказування тексту/ дослідницький, креативний</u> методи висунення гіпотези, "розумовий штурм"/ <u>рефлексивний твір, рефлексивний полілог</u>
		методи мовний розбір, порівняння мовних явищ, <u>концептуальний аналіз/ узагальнення, креативний</u> методи мовностильовий розбір, редагування висловлювань, рецензування текстів
		методи моделювання (складання простих, складних моделей), аналіз мовних одиниць (повний, частковий, <u>глибокий, поверховий</u>)

Продовження таблиці 4.1

1	2	3
	конкретизації/ абстрагування	методи класифікація мовних явищ/ абстрагування ознак поняття
	гнучкий/ регідний (інертний)	методи дискусія, бесіда, "круглий стіл", "розумовий штурм"/ списування, репродуктивні вправи
Стилі постановки й розв'язання проблем (інтелектуальні стилі, або стилі мислення)	виконавчий	методи робота з алгоритмами, тестування, репродуктивні вправи
	евристичний	методи евристична бесіда, проблемно-пошукові завдання
	інноваційний	методи робота з веб-сторінкою, Інтернет-джерелами, розроблення мультимедійних презентацій
	дослідницький	дослідницькі методи: описовий, компаративний, статистичний та ін.
	смісло- породжувальний	метод смислового бачення тексту, креативний метод, "діалог культур"
Стилі пізнавального ставлення до світу (епістемологічні стилі)	емпірико- практичний	методи порівняння мовних засобів, спостереження над мовними фактами
	теоретико- узагальнювальний	логічні методи, метод фреймових опор, "мікрофон", метод рефлексії
	інтуїтивно- метафоричний	методи складання лінгвістичних мініатюр, рекламних роликів, методи метафоричний автопортрет, метафоричний самоаналіз, метод синектики

Як бачимо, за таблицею, проблема когнітивно-особистісного розвитку школяра в процесі опанування ним мови пов'язується передусім з тими методами навчання, в основу яких покладені знання про когнітивну функцію мови, - методи спостереження над мовними явищами, аналізу, інтерпретації тексту, діалогу з учителем, учнями тощо. Той самий метод навчання може бути застосований на різних рівнях стильової поведінки й до різних видів пізнавальних стилів. При цьому дидактичний метод набуватиме щоразу іншого функціонального призначення. Методи навчання на практиці, поряд з іншим, виражають сутність способів пізнання, отже, виконують функцію певного способу кодування, перероблення інформації, розв'язання проблем, вираження пізнавального ставлення до світу.

На основі різних видів пізнавальних стилів формується персональний пізнавальний стиль. З погляду психодидактики (Гельфман Е., Холодна М.), *персональний пізнавальний стиль* - це індивідуально своєрідний спосіб вивчення реальності як результат інтеграції всіх рівнів стильової поведінки, який характеризується мобільністю (гнучкістю, варіативністю) і гетерогенністю

(різноманіттям) інтелектуальної поведінки в залежності від цієї діяльності та об'єктивних вимог ситуації [96, с. 358]. Індивідуальні пізнавальні стилі можуть змінюватися залежно від ситуації, вирізнятися домінуванням певних способів кодування інформації, її сприймання, аналізу, категоризації, оцінювання, розв'язання проблем, вираження пізнавального ставлення до дійсності. Тому не дивно, що типи (вони ж рівні стильової поведінки) і види індивідуальних пізнавальних стилів значною мірою впливають на визначення навчальних стратегій, а також тактик, які становлять основу методичного інструментарію мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки. Установлення й дослідження співвідношення пізнавальних стилів і релевантних їм методів навчання мови дає змогу узгодити теорію пізнавальних стилів з освітньою практикою, окреслити основні *напрями когнітивного розвитку мовної особистості* (когнітивної методики), а саме: розвиток розумових і мовно-мовленнєвих здібностей; формування лінгвістичних та енциклопедичних знань і на основі сукупності їх - мовної, концептуальної картини світу; опанування учнями мисленнєво-мовленнєвих стратегій і тактик; оволодіння загальними і спеціальними методами навчальної діяльності.

Урахування на практиці зв'язку пізнавальних стилів і методів навчання - необхідна умова, з одного боку, застосування педагогічної диференціації до методів навчання, а з іншого - збагачення суб'єктивного досвіду, пізнавальності стильової поведінки учнів, формування персонального пізнавального стилю. Цей зв'язок дає змогу в процесі навчання послідовно відтворювати певний спосіб мислення з орієнтацією на перспективи саморозвитку дитини, її внутрішнього потенціалу. Для того щоб відповідний процес зробити цілеспрямованим, необхідно створити ситуації, які б забезпечили актуалізацію й розвиток пізнавальних стилів учнів з різними рівнями навчальних досягнень. Когнітивний підхід до формування мовної особистості має підпорядковуватися таким завданням: по-перше, забезпечення умов для виявлення, актуалізації наявних пізнавальних стилів учня, по-друге, створення умов для опанування різних пізнавальних тактик, цілеспрямованого

збагачення індивідуального когнітивного досвіду, що сприятиме природовідповідному використанню методів у навчанні мови. Відстеження зв'язків пізнавальних стилів і методів навчальної діяльності дає змогу забезпечити на практиці реалізацію *принципів індивідуалізації, диференціації* формування мовної особистості та *інтеграції методів* навчання.

Факт наявності різних пізнавальних стилів як індивідуальних способів опрацювання інформації, вираження свого ставлення до дійсності потребує в організації мовної освіти, з одного боку, застосування індивідуального (диференційованого) підходу до вибору методів навчання з метою розвитку навчально-пізнавальних можливостей учня на основі врахування тих методів навчального пізнання, яким він надає перевагу, а з іншого - використання колективних і колективно розподілених форм організації навчальної діяльності, що забезпечує взаємозбагачення й удосконалення пізнавальних ресурсів школярів. Зрозуміло, спрямування методів на збагачення пізнавального досвіду мовної особистості передбачає розвиток не лише інтелектуальних стилів, а й інших індивідуальних можливостей учня - емоційно-вольових, комунікативних, морально-естетичних та ін.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, теорії і практики навчання української мови дає підстави стверджувати, що когнітивна лінгвометодика має реалізовуватися за такими послідовними етапами: виявлення й актуалізація пізнавальних стилів учнів на всіх рівнях стильової поведінки; розвиток наявних індивідуальних стилів пізнавальної діяльності за допомогою загальних і спеціальних методів у навчанні мови; збагачення пізнавального досвіду учнів шляхом оволодіння іншими пізнавальними стилями за допомогою методів, виражених у парній, груповій, колективній формі, - *рольова гра, "розумовий штурм", "круглий стіл"* та ін., - вироблення персонального пізнавального стилю кожного учня в процесі мовної освіти. Під впливом пізнавальних стилів учня в нього виробляються стилі учіння. За М. Холодною, якщо когнітивні стилі регулюють інтелектуальну діяльність у різних життєвих ситуаціях, то стилі учіння пов'язані з конкретною навчальною ситуацією, безпосередньо

залежать від особливостей методів навчання. *Стиль учіння* - це прояв персонального пізнавального стилю дитини на певному рівні його сформованості в конкретній навчальній ситуації, своєрідність якого залежить від особливостей організації індивідуального ментального досвіду школяра [511, с. 260-261]. Спираючись на подані міркування, зазначимо, що методи навчання української мови природно пов'язані з пізнавальними стилями та стилями учіння, які використовуються у сприйманні, розумінні та продукуванні мовлення в усній та писемній формах. Спеціально організовані методи впливають на зміну стильової поведінки учнів у різних навчальних ситуаціях. З огляду на сказане, у досягненні мети формування мовної особистості, відповідно до ідей когнітивного навчання, особливу роль відіграє **метод концептуального аналізу**, який передбачає компонентне дослідження значення ключового слова в художньому тексті, аналіз сполучуваності ключового слова, аналіз місця певного концепту відносно інших концептів, аналіз національно забарвлених концептів, виражених фразеологічними одиницями, аналіз індивідуальних концептосфер мовця. Важливо, щоб учні у внутрішній структурі концепту розрізняли суттєві поняттєві ознаки об'єкта і той смисл, за яким приховується духовно-культурний аспект.

Когнітивний напрям особистісно орієнтованої методичної системи передбачає такі рівні навчально-пізнавальної діяльності учнів: 1) рівень виконання навчально-пізнавальних дій відповідно до правила, інструкції чи дефініції певного поняття; 2) рівень розуміння функціонального значення мовних засобів у тексті (висловлюванні); 3) рівень мовленнєвої практики на базі текстового підходу - виконання дій у різних видах мовленнєвої діяльності на основі усвідомлення, оцінювання (самооцінювання) того, як мовець будує висловлювання певного типу, жанру, стилю (з чого починає, чим закінчує тощо); 4) рівень ситуативного спілкування - застосування мовленнєвих навичок у комунікативних ситуаціях; 5) соціокультурний рівень - розуміння того, наскільки зміст і мовленнєве оформлення тексту (висловлювання) відповідає культурним нормам носіїв мови, загальнолюдським і національним цінностям.

Кожному рівневі навчально-пізнавальної діяльності властиве застосування специфічних для нього способів дій. На основі цих рівнів навчання формується навчально-стильова поведінка учнів - освоєння методів навчально-пізнавальної діяльності, використання учнем різних способів кодування, перероблення інформації, вираження свого ставлення до світу; усвідомлення школярем того, як він міркує, навчається, які методи застосовує, оцінювання їх ефективності; рефлексія когнітивно-навчальної діяльності; самооцінювання культури мовлення. Дослідження проблеми когнітивного підходу до системи методів навчання мови дає змогу зробити такі узагальнення:

1) ефективність системи методів навчання значною мірою зумовлюється врахуванням індивідуальних стилів пізнання учнів;

2) система методів навчання мови, спрямована на збагачення пізнавальностильової поведінки школяра, має відповідати принципам природовідповідності, диверсифікації, інтерактивності, креативності, культурологічності, текстоцентризму;

3) застосування різних методів, фронтальних, групових, парних форм організації навчання мови учнів, у яких, зрозуміло, домінують різні пізнавальні стилі, усуває небезпеку закріплення лише одного стилю пізнання, збагачує ментальний досвід, сприяє взаємозбагаченню стратегій і тактик їхньої навчально-пізнавальної діяльності, формуванню синтетичного персонального пізнавального стилю кожної дитини;

4) факт наявності різних пізнавальних стилів визначає потребу створення різнорівневих варіативних методик для вдосконалення процесу формування мовної особистості, що, поза іншим, дасть змогу запобігти проявам "конфлікту стилів" у навчально-пізнавальній діяльності школярів.

Підсумовуючи, підкреслимо, що сукупний персональний пізнавальний стиль - інтегрована якість особистості, бо цілісно охоплює різні рівні стильової поведінки. Тому для його розвитку потрібно застосовувати не окремі методи навчання, а комбінацію методів. Одна з умов успішного розвитку індивідуального пізнавального стилю особистості - інтеграція методів

навчання. Це пояснюється тим, що людська пізнавальна природа характеризується інтегрованістю різних способів кодування, перероблення інформації, розв'язування проблем, осмислення дійсності, для їх розвитку ефективні синтетичні, системні (інтегровані) методи навчання.

4.1.2. Інтеграція методів у навчальному процесі з української мови

Інтегративні тенденції в освітньому процесі виходять за межі міжпредметних зв'язків на якісно новий рівень дидактичної організації, передбачають поєднання логіки й інтуїції, внутрішніх і зовнішніх методів діяльності з метою досягнення навчально-виховного результату. На думку провідних педагогів, "логічну послідовність формування понять у процесі навчання загалом неможливо забезпечити без використання інтегративних засобів [110, с. 10]". Т. Капітонова, Л. Московін, А. Щукін слушно зазначають, що в наші дні на шляху пошуку методу, який би найбільшою мірою відповідав конкретним цілям і умовам навчання, простежується тенденція до зближення різних методів [204, с. 3]. У площині сказаного розглянемо поняття "*інтегрований метод навчання*", обґрунтуємо доцільність інтегративного підходу до методів у навчанні мови, окреслимо шляхи реалізації комплексного підходу до методів розв'язання навчальних завдань мовної освіти.

Відповідно до сучасного лексикографічного трактування [75, с. 401], синонімічні слова *інтегративний*, *інтеграційний* будемо вживати стосовно інтеграції (об'єднання частин у цілісну систему), а *інтегрований* - який ґрунтується на інтеграції, комплексний. ***Інтегрований метод навчання***, порівняно з окремим методом, - це органічний синтез різних методів, підпорядкованих досягненню спільних цілей, що характеризується якісно новим, вищим рівнем організації навчально-виховного процесу на основі зв'язаності частин і функцій системи компонентів. Інтегрований метод - системний, має цілісний характер, бо розглядає навчальні факти не ізольовано, а в їх взаємодії. Будова інтегрованого методу залежить від умов реалізації, тому його структура залежно від обставин функціонування на уроці може бути різною. Загальна модель такого методу на ґрунті повної інтеграції в центрі

містить основний метод, а навколо нього - допоміжні методи, що разом утворюють складну цілісну систему. Умовами інтеграції методів, які застосовуються в навчально-виховному процесі, є такі: 1) аналіз суттєвих зв'язків між методами; 2) аналіз відношень між методами і цілями уроку - визначення споріднених, специфічних дій, характерних для методів навчання, раціонального співвідношення методів і цілей, групування методів навчання навколо цілей; 3) прогнозування поєднання функцій методів відповідно до ситуативних умов навчання на уроці.

З огляду на те, що мовна особистість і цілі її формування характеризуються показниками різних вимірів, інтегроване сполучення методів у навчанні мови передбачає комплексне врахування таких дидактичних чинників, як: слова, висловлювання, соціокультурні джерела, наочність, пізнавальні, операційно-практичні дії, дослідницька, проектна діяльність та ін. Вплив одного методу на інший опосередковується дидактичними засобами. Пропонована концепція інтеграції методів у навчанні мови органічно спирається на *принципи внутрішньопредметного спрямування та міжпредметної інтеграції методів*, специфічних для окремих дисциплін. Принцип внутрішньопредметного спрямування методів передбачає організацію взаємопов'язаного навчання мови, розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності на основі текстового підходу та комунікативних навичок, умінь на базі ситуативного підходу. Принцип міжпредметної інтеграції методів у навчання мови спонукає до комплексного поєднання методів окремих дисциплін у вигляді цілісних структур. Вихідними положеннями також є *принцип поєднання свідомих і інтуїтивних дій; принцип системності* тощо. Реалізація задуму методичної інтеграції передбачає взаємопроникнення одного методу в інший, взаємодоповнення методів, функціонування одного в іншому.

Для розгляду питання інтеграції методів скористаємося деякими поняттями теорії множин. Множиною називають сукупність елементів, об'єднаних за деякою ознакою, причому кожен елемент рахується один раз. Множина буває скінченною і нескінченною. Вона може містити один елемент

або жодного (порожня множина) [12, с. 113]. Використовуючи ідеї теорії множин, наведені в логічному словнику [222, с. 310-311], можна визначити й зобразити чотири типи функціонального співвідношення методів навчання:

1) незалежні методи навчання, що не пересікаються (їх графічне зображення: $\bigcirc \bigcirc$);

2) методи, які завжди використовуються в одних і тих же ситуаціях - то один, то інший (графічне їх зображення: \bigcirc);

3) один метод повністю входить в інший (графічне зображення: @ - два кола, одне з яких накладається на інше); частковий вияв цього співвідношення - коли множина розглядається як підмножина універсальної множини;

4) два методи частково пересікаються (графічно їх зображують за допомогою двох кіл, частини яких перетинаються: сю); утворюється така множинність, елементи якої одночасно належать обом методам.

Третій і четвертий типи відношень між методами можна трактувати як відповідно *повну* і *часткову* інтеграцію. Інтеграція навчальних методів має умовний характер, але певний її вияв - важливий чинник ефективного функціонування дидактичних тактик. Розробляючи питання інтегративної системи методів навчання мови, ми ґрунтуємося на таких міркуваннях:

- суттєву роль у функціонуванні методів відіграє відношення підпорядкованості;

- методи в навчальній діяльності становлять послідовну ієрархію, в основі якої лежить обмежена кількість методів відповідно до ієрархії цілей: елементарні дії поєднуються в різні за будовою і призначенням методи, з яких складається функціональна система методів навчання;

- вершиною ієрархії функціональних методів навчання є основний метод, якому підпорядковуються допоміжні методи;

- інтеграція навчальних методів пов'язана з упорядкованим ієрархічним поєднанням структурних компонентів;

- інтеграція передбачає комбінування методів навчання на основі поєднання методів реалізації практичних і мисленнєвих дій, що виробляє вміння переходити від виконання навчальних дій у розумовому плані до виконання їх у зовнішньому плані й навпаки;

- специфічні елементи різних методів (креативного, комунікативного, когнітивного) в інтегрованому методі навчання можуть використовуватися фрагментарно;

- ступінь інтегрованості методів у навчанні мови (у навчальній технології) характеризує рівень розвитку методичної майстерності вчителя-словесника.

Дидакти і методисти намагаються дати пояснення тим педагогічним ситуаціям, у яких має місце утворення нової процесуальної одиниці на основі взаємодії різних методів, форм і засобів навчання. І. Підласий виділяє й обґрунтовує *ситуаційний метод* як скомбінований з різних шляхів, форм, засобів навчання метод, що застосовується педагогом тоді, коли жоден із відомих ізольованих методів не дає змоги швидко й ефективно досягати намічених цілей у конкретних умовах. Цей метод називається також творчим, нестандартним і визнається не всіма педагогами. Головну роль у виборі й застосуванні цього методу грає ситуація. Як правило, в ситуаційному методі поєднуються різні традиційні і нові шляхи, ідеї. Саме ситуаційним методом досягли великих успіхів новатори навчання (Шаталов В., Ільїн І. та ін.). Про структуру й зміст цього методу нічого певного сказати не можна: він змінюється від ситуації до ситуації. Цей метод - самостійний витвір педагога [376, с. 311-312]. В іншій праці ("Як підготувати ефективний урок") І. Підласий називає окреслений метод навчання *методом "вільної імпровізації"* [365, с. 117].

У методичній літературі серед комбінованих методів (комунікативний, інтегральний, комунікативно-денотативний, активний) окремо виділяється *інтегральний метод* навчання іноземної мови, що містить компоненти свідомо-практичного, активно-ситуативного, аудіовізуального методів, елементи програмованого навчання та сугестії [205, с. 36-37, с. 141]. Інтегрований метод є

комбінованим, передбачає виконання дій окремих методів, його складників, але на більш якісному рівні, рівні тісних зв'язків, взаємозв'язків для досягнення освітньої мети. Упорядкована комбінація дій, допоміжних методів, утворює структуру основного методу. Для дослідження й упровадження інтеграції дидактичних методів важливо визначити можливі її різновиди. Аналіз теорії і практики мовної освіти дає змогу умовно виділити такі *види інтеграції методів* навчання на рівні структури комплексного методу (чи міні-технології) або на рівні структури інтегрованої технології уроку:

- інтеграція методів, які визначаються в одній класифікації за певним критерієм (наприклад, за джерелом знань - комплексне поєднання *словесного і візуального методів* у межах *інформаційно-комп'ютерної технології*; за формами навчання - *індивідуально-груповий метод* та ін.);
- інтеграція методів різних типів класифікацій на рівні структури методу або на основі домінувального методу в навчальній технології;
- інтеграція методів у співвіднесенні з комплексною навчальною метою
- за різними змістовими напрямками (внутрішньопредметними, міжпредметними);
- інтеграція методів повна;
- інтеграція методів часткова.

Прикладами дидактичного *інтегрування методів, які визначаються в одній класифікації за певним критерієм*, є аналітико-синтетичний метод навчання грамоти, метод комплексного психолінгвістичного тренінгу з метою мовленнєвого розвитку учнів, метод комунікативного тренінгу, у якому інтегруються метод рольової гри і метод дискусії. *Інтеграція методів різних типів класифікацій* на рівні структури методу або на основі домінувального методу в навчальній технології уроку простежується, наприклад, у цілісному поєднанні методу мовного аналізу й інтерактивного методу діалогування в методі тренінгів ; у поєднанні методів текст-суб'єктного моделювання, розкодування текстів музики, міжсуб'єктної інтеракції (співпраці), рефлексії в методі "діалог культур" ("діалог культур" як інтегративний метод взаємодії

суб'єктів педагогічного процесу розглядає Абрамян А. [2]); у комплексному поєднанні методу проектів й інноваційного методу роботи з Інтернет-джерелами в проектній технології; у методі комунікативного тренінгу, розробленого на основі інтеграції аналітичного методу і ділової гри, що сприяє більш цілеспрямовано формувати комунікативні вміння.

Інтеграція методів у співвіднесенні з комплексом навчальних цілей (за різними змістовими напрямками) виявляється, наприклад, у такому системному міждисциплінарному методі, як лінгвокультурологічний аналіз (дослідження) тексту: 1) метод лінгвокультурологічного дослідження тексту поєднує (інтегрує) в собі метод концептуального аналізу слова; 2) інша ситуація, коли лінгвістичний і культурологічний розбори поєднуються в одне ціле, скажімо, у комплексний лінгвокультурологічний аналіз астрономічної назви *Чумацький шлях* чи промовистих прізвищ *Котигорошко, Палихата, Мелимука, Горицвіт, Вернидуб* з погляду національної соціокультурної семантики, граматичного значення й словотвірної моделі, - в обох випадках відбувається міжпредметна інтеграція в комплексному дидактичному методі на рівні його змісту і на рівні структури (різномірних, специфічних способів дій). За такого підходу межі між змістом відповідних дисциплін руйнуються, відбувається збагачення змісту навчального методу, а його навчально-виховний ефект посилюється. Цілеспрямована інтеграція методів за різними змістовими напрямками шкільного курсу української мови на практиці може набагато продуктивніше розкрити приховані резерви розвитку дитини, ніж застосування окремих методів чи групи методів одного напрямку. Практична ефективність такої інтеграції є позитивним результатом пошуку шляхів реалізації комплексного підходу до розв'язання навчальних завдань уроку.

Повна інтеграція характеризується цілісністю, тому інтегрованому методу властива не просто сполучуваність, а комплексність, особлива організаційна єдність, як це можна побачити на прикладі *сократівського методу*. За логічним словником, на основі поєднання методів (прийомів) *маєвтики* (майстерного задавання запитань, що приводить до справжнього знання), *іронії*

(співрозмовника викривають у суперечливих думках, незнанні), *індукції* (коли до загальних понять приходять від життєвих прикладів), *дефініції* (поступовий шлях до правильного визначення поняття на базі вихідних визначень) виник новий метод, який в історію філософської й педагогічної думки ввійшов під назвою сократівський [222, с. 284]. Повна інтеграція методів простежується в таких способах навчання: *метод "ток-шоу"* (кількаразовий показ ситуації та її обговорення); розроблений І. Рум'янцевою *метод інтегративного лінгво-психологічного тренінгу (ІЛПТ)*, у якому поєднуються театральні вправи, рольові ігри, музикотерапія, мовленнєві тренінги та ін.; *метод нейролінгвістичного програмування (НЛП)*, що поєднує асоціативний метод, метод метафоризації, виконання ситуативних завдань та ін. Застосування прикладних технік методу НЛП [16] дає змогу впорядковувати, удосконалювати життєвий досвід дитини, керувати ним за допомогою мовленнєвих впливів на сприймання ситуацій, навчати учнів управляти інформацією, якою вони володіють, власною комунікативною поведінкою, спираючись на взаємозв'язок, взаємовплив нервової системи й лінгвістичного складника особистісного досвіду. Для формування успішної життєдіяльності такими техніками є: робота з асоціаціями; робота з конфліктними ситуаціями; рефреймінг, що передбачає зміну традиційного погляду (рамки, через яку дивимося) на певну ситуацію - потрібно змінити назву, подивитися на інший аспект обговорюваної проблеми. *Часткова інтеграція методів* має місце у *творчому переказі як репродуктивно-креативному методі*, у *методі лексико-стилістичного аналізу тексту*.

Завдання вчителя так реалізувати інтеграцію методів навчання, щоб уникнути випадковості у виборі їх, не втратити певного порядку, необхідного для ефективно організації освітнього процесу. Дослідження різних аспектів теорії і практики організації мовної освіти показали, що методи в інтегрованій системі пов'язуються спільною функцією. Добре продумане формування структури методів навчання на основі інтеграції має комплексно-варіативний характер. Завдяки інтеграції методи зазнають суттєвих структурних змін, що веде до зміни навчально-виховної тактики. Одні зв'язки між методами навчання

губляться, інші - посилюються.

З огляду на те, що переважне використання одного методу вносить дисбаланс в організацію сучасного навчання, потреба в розробленні інтегрованих методів, спрямованих на активізацію пізнавальних і специфічних навчальних дій є закономірною. Інтеграція методів навчання мови у єдину технологічну систему - це процес їх об'єднання, що полягає в перетворенні набору множин окремих методів навчання у взаємопов'язані технологічні компоненти з метою розвитку інтегрованого мислення як основи для формування мовної особистості. Такий інтегративний підхід веде до навчально-методичного збагачення уроків, що сприяє розширенню особистісного досвіду школярів.

Розгляд проблеми інтеграції методів з позицій суб'єктно-діяльнісного підходу до навчання мови свідчить, що інтегрована система методів навчання виводить учнів на якісно новий рівень мислення - узагальнений, системний, який забезпечує комплексну реалізацію навчально-виховних цілей. Дослідження проблеми системи методів навчання мови дає змогу стверджувати, що складні за структурою методи містять у собі інші структурно об'ємні способи і в сукупності становлять комплексні методи, цілі лінгвометодичні технології, наприклад, складниками методу проектів (проектна технологія) можуть бути дискусійний, дослідницький, рефлексивний методи. За А. Конишевою, метод проектів передбачає використання проблемних, дослідницьких, пошукових методів, чітко орієнтованих на реальний практичний результат, значущий для кожного учня, який бере участь у розробленні проекту. Зокрема, інформаційні проекти часто інтегруються в дослідницькі проекти і стають їх певною частиною, модулем [225, с. 73].

Отже, інтеграція методів навчання мови зумовлена різними підходами в теорії і практиці мовної освіти: інтегрований підхід до розвитку основних видів мовленнєвої діяльності, поєднання навчання мови і культури, використання психолінгвістичних технік з метою комунікативного розвитку учнів та ін. Інтеграція дидактичних методів відповідно до комплексних навчальних цілей

дає змогу системно й інтегративно впливати на формування мовної особистості - її структурних рівнів, видів мовленнєвої діяльності, комунікативних стратегій і тактик, духовної сфери тощо.

4.1.3. Поєднання методів навчання в межах технології уроку української мови

Сучасні підходи до мовної освіти дають підстави говорити про систему методів навчання як структурну частину технології уроку. Технологія уроку - це діяльнісна основа навчально-виховного процесу на уроці. У словнику-довіднику з української лінгводидактики (за ред. Пентилюк М.) подано таке визначення *технології уроку* - "система змісту, форм, методів та засобів навчання і виховання щодо конкретної триєдиної мети, яку вчитель реалізує на уроці з урахуванням технічних можливостей, учнівського потенціалу, спрямовує на досягнення певного розвитку школярів" [452, с. 124-125]. За трактуванням М. Пентилюк та інших учених-методистів, технологія уроку передбачає системний підхід до навчального процесу, технологію уроку слід розглядати як систематичне й послідовне втілення на практиці попередньо спроектованого навчально-виховного процесу [301, с. 91]. Як зазначає О. Новиков, система опанування навчальної теми, заняття стає технологічною завдяки *проектуванню*, яке відрізняється від традиційного планування навчально-виховної роботи тим, що потребує детального задання освітніх цілей педагогічної системи на діагностувальній основі, тобто чіткого, однозначного опису цілей, визначення способів їх вияву, вимірювання й оцінювання рівня їх реалізації [323, с. 48]. По суті, технологія уроку постає як ієрархія наперед заданих взаємопов'язаних конкретних цілей/ результатів, що дають змогу свідомо керувати навчальним процесом і які, у свою чергу, конкретизуються в завданнях інструкції (навчальних діях). У процесі проектування цілей уроку як задання навчальних результатів варто використовувати ідеї, ключові слова загальновідомої теорії класифікації та систематизації цілей, запропонованої американськими вченими на чолі з Б. Блумом [552] за шістьма критеріями (рівнями): *знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінювання*.

Сьогодні поширена думка: "Майбутнє за системою навчання, що вкладалося б у схему "учень - технологія - учитель", за якої педагог перетворюється на технолога, а учень стає активним учасником процесу навчання [380, с. 22]". У педагогічній науці поняття "технологія" визначається за різними критеріями. Зіставимо зміст понять "*технологія*", "*педагогічна технологія*", "*технологія навчання*". За тлумачним словником, *технологія* - "1. Сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва чого-небудь. // Навчальний предмет, що викладає ці знання, відомості. 2. Сукупність способів обробки чи переробки матеріалів, виготовлення виробів, проведення різних виробничих операцій тощо [75, с. 1245]". До поняття "*педагогічна технологія*" в науці немає єдиного підходу. М. Ярмаченко потрактовує *педагогічну технологію* як "сукупність засобів і методів відтворення теоретично обґрунтованих процесів навчання і виховання, що дозволяють успішно реалізувати поставлені освітні цілі [357, с. 359]". За Е. Гельфман, М. Холодною, *педагогічна технологія* - сукупність способів і засобів організації навчального процесу для досягнення запланованих педагогічних результатів, що передбачає діагностичність досягнутих результатів і відтворюваність навчального процесу зі змістового та методичного погляду [96, с. 358]. С. Бондар та інші вчені, пояснюючи різницю між поняттями "*педагогічна технологія*" і "*технологія навчання*", услід за І. Зязюном, О. Пехотою, зазначають: "Педагогічна технологія відображає тактику реалізації освітніх технологій в певних умовах навчання. Їй притаманні загальні риси реалізації педагогічного процесу незалежно від навчального предмета (технологія модульного, проєктивного, індивідуалізованого навчання, рівневої диференціації тощо). **Технологія навчання** - поняття близьке, але не тотожне педагогічним технологіям, оскільки **воно відображає шлях освоєння конкретного навчального матеріалу** в межах визначеного предмета [364, с. 24]". К. Климова констатує: "*Компонентами будь-якої навчальної технології є суб'єкти навчання; мета і завдання навчання; система методів і засобів організації, реалізації та корекції навчання та самонавчання; система методів і*

засобів проміжного і підсумкового контролю якості навчання [215, с. 308]". Сказане дає змогу зробити висновок: *окрема педагогічна технологія (дослідницького, інтегрованого, модульного навчання та ін.) у межах шкільного курсу української мови реалізується в частковій технології навчання - прикладній методиці*, що може мати як широкий лінгвометодичний характер (наприклад, технологія інтенсивного навчання правописної грамотності), так і локальний, тобто стосуватися специфіки певної теми, підтеми чи окремого виду діяльності на занятті з мови. Узагальнивши різні дефініції, визначимо поняття "*технологія навчання*" як послідовну реалізацію вчителем і учнями на практиці заздалегідь спроектованого навчального процесу, керовану системою методів і засобів досягнення наперед визначених цілей, з подальшим діагностуванням навчальних результатів. У навчальній технології методи мають виражатися в різних формах навчально-виховної роботи: індивідуальній, парній, груповій, фронтальній тощо. Дидактична технологія як система визначає комплексний підхід до досягнення навчальних цілей, чого не може забезпечити використання окремих методів. Спираючись на визначені поняття, можна стверджувати, що *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. Ми поділяємо думку вчених (Биков В., Голуб Н. та ін.), що методика навчання - це модель навчально-виховного процесу, яка інтегрує зміст навчання і навчальну технологію [39, с. 7; 102, с. 306]. Сказане дає змогу зробити висновок, що навчальна технологія - якісний показник еволюції (розвитку) методів навчання.

Аналіз праць, присвячених проблемі освітніх технологій, свідчить про те, що набуває актуальності *технологічний підхід* до проектування процесу навчання мови, для якого характерним є взаємозв'язок дидактичних форм, методів і засобів відповідно до наперед заданого результату, що допоможе зробити навчальну систему в цілому, зокрема й навчальний процес, прозорою і

порівнюваною. За О. Новиковим, ідея технологічного підходу полягає в тому, щоб детально спроектувати педагогічний процес в усіх його компонентах (змісті, методах, засобах навчання), аби гарантовано одержати необхідний результат - досягнення запроєктованих освітніх цілей [323, с. 48]. Технологічний підхід до уроку передбачає цілеспрямований синтез форм, методів, засобів навчання, відкриває широкі можливості для методичної варіативності. *Технологічний підхід до методів навчання* - це частковий вияв технологічного підходу до всієї дидактичної системи в межах проектування навчальної технології. У колективному посібнику з методики навчання української мови (за ред. Пентиліук М.) в аспекті висвітлення питання про інтерактивні методи навчання зазначено: "... кожен із методів вимагає чіткої покрокової реалізації з обов'язковим прогнозуванням результатів, тобто технологічного підходу... [301, с. 131]". Завдяки технологічному підходу методи навчання функціонують на якісно новому рівні. Цілком логічно визріває питання про співвідношення навчально-методичного задуму (ідеї), методу навчання і технології уроку. *Метод навчання має подвійну сутність: він є формою методичного задуму і змістом технології уроку.* Якщо розглядати це питання конкретніше, то потрібно говорити про *систему методів*, дібрану з урахуванням особливостей певної ситуації мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки учня.

З огляду на те, що на часі впровадження синтезованих способів навчання, потрібно розглянути поняття *функціональної системи методів навчання мови*, пов'язане з проблемою технологізації методів і співвідношене з поняттям *"технологічна система методів навчання"*, яке за своєю суттю є більш об'ємним і глибшим від суми окремих методів (з огляду на синергетичні ід еї, у складних системах число зв'язків між елементами зростає швидше, ніж число елементів). Технологічна система методів навчання (тобто система методів, яка стосується до певної технології навчання) - це практично функціональна система взаємодії вчителя та учнів з метою досягнення очікуваних результатів, заданих у навчальних цілях. Практично (стосується практики функціонування), бо її можна розглядати і як у дії, і як теоретичну модель (функціональної

системи методів, яка входить до окремої технології), потенційно функціональну. *Функціональна система методів*, на відміну від теоретичної (концептуальної), пов'язана з виконанням певної функції, стосується конкретної навчальної ситуації, залежить від діяльності і становить процесуальну основу певної технології навчання (врахуємо, у загальному тлумаченні *технологія* - це сукупність способів проведення виробничих операцій; іншими словами, у буквальному розумінні виходить, що технологія - це сукупність методів). Ідея функціональної системи методів ґрунтується на *функціональному підході*, який, з одного боку, за І. Підласим, є основою для створення системи методів, у якій вони виявляються як відносно окремі шляхи і способи досягнення дидактичних цілей, з погляду їх функціонального призначення (на базі теоретичної оцінки придатності для виконання навчальної, розвивальної, виховної, мотиваційної і контрольної-корекційної функцій) [376, с. 296], а з іншого - забезпечує методичний розгляд безпосереднього функціонування методів у конкретних ситуаціях навчальної дисципліни у зв'язку з організаційними формами й дидактичними засобами. Отже, *функціональна система методів навчання мови* - це практична система методів, що входить до складу технології навчання мови. У структурі такої системи методів важливо враховувати різні *компоненти*: мотиваційно-цільовий, суб'єктний, змістовий, операційно-діяльнісний, рефлексивний, контрольної-оцінювально-результативний.

Ефективність функціональної системи методів навчання визначають відповідні показники: *цілеспрямованість* (підпорядкування СМ досягненню певної навчально-виховної мети, тактичних цілей); *ієрархічність* (нижчий рівень у структурі СМ зумовлює вищий і сам змінюється залежно від нього - відповідно рівні допоміжних методів і основного); *функціональність* (дієвість СМ має співвідноситися з виконанням основних функцій освітнього процесу з мови); *цілісність* (кожний метод системи впливає на результат функціонування всієї системи, а отже, - і на всі інші складники системи); *діагностичність* (процедура перевірки функціонування СМ має виявити придатність останньої до подальшого використання в шкільній практиці навчання мови, а також

визначити рівень ефективності СМ - рівень досягнення поставлених цілей). Загальні ід еї, на яких ґрунтуються наведені показники, виконують роль принципів комбінування методів навчання, тому, якщо немає одного з показників, погіршується якість функціонування системи методів.

Розробляючи питання поєднання методів на рівні технології уроку української мови, виходимо з розуміння того, що абсолютний опис окремої технології подати навряд чи можливо, бо це суперечило б природному розвитку практичної методики як ситуаційно-функціональної. Можливості для варіювання методів нескінченні. На нашу думку, опис будь-якої навчальної технології має розкривати її передусім з погляду основного призначення комплексу форм, методів і засобів ситуаційної співдіяльності вчителя та учнів, спрямованої на досягнення заданої мети (цілей). Повний же опис певної технології (уроку) зробити, очевидно, неможливо, оскільки він залежить від обґрунтування сукупності всіх імовірних її ситуативних варіантів, з урахуванням концептуальних ідей, навчального змісту, індивідуально-вікових особливостей учнів, рівня їхнього розвитку, методичної креативності вчителя, навчально-методичного й матеріально-технічного забезпечення та ін.

Технологія уроку дає змогу комбінувати різні методи навчання. За домінувальним методом уроки мови поділяють на такі види: урок-гра, урок-дискусія, урок-дослідження, урок-занурення, урок захисту проектних робіт та ін. Складний за будовою метод навчання, який проектується відповідно до ієрархічного комплексу цілей, стає навчальною технологією. Цим можна пояснити співзвучні з деякими методами назви окремих технологій, сформульовані Г. Селевком на основі домінувальних у них методів: догматичні, репродуктивні, пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, розвивальні, креативні, інформаційні, комунікативні, інтерактивні, ігрові, дослідницькі технології та ін. [424, с. 23].

Практика шкільної мовної освіти свідчить про те, що добір і поєднання методів значною мірою визначається на конкретному уроці й залежить від творчого почерку вчителя, контингенту учнів, рівня їхньої підготовки до уроку

та ін. У зв'язку з цим учитель має орієнтуватися на ефективні методи, суміщати ті з них, які не суперечать один одному, а взаємодоповнюють відповідно до основних і супровідних цілей уроку, змістових його напрямів. Водночас поділяємо думку С. Русової: вчитель, ідучи на урок, повинен "... не тільки знати, *що* він має викладати, але *й як* ... [413, с. 237]". Особистісно орієнтоване спрямування навчально-методичної системи актуалізує необхідність різнорівневого поєднання в технології уроку методів, спрямованих на досягнення навчально-виховних і розвивальних цілей, що є частковим виявом складних проблем дидактичної диференціації та інтеграції. Сполучення методів навчання мови з позицій системного підходу в межах технології уроку передбачає моделювання ситуацій навчально-пізнавального пошуку, активної мовленнєво-мисленнєвої діяльності, живого спілкування.

Серед основних характеристик сучасного уроку мови важливо назвати такі: системність, цілісність, комунікативність, особистісно-компетентнісне спрямування, гнучкість ситуаційно-логічної структури. Питання структури уроку української мови є дискусійним і потребує окремого вивчення. У працях дидактів і методистів традиційні підходи до структури уроку визначають *рівень його зовнішньої структури* - це макроструктурні елементи, зокрема актуалізація опорних знань, вивчення нового матеріалу, закріплення знань, умінь тощо. Н. Мойсеюк слушно зазначає: "у структурі кожного типу уроку є внутрішня структура кожного етапу (мікроструктура) [310, с. 317]". Очевидно, ідеться про методичну підструктуру навчального заняття. Логіку опанування конкретного змісту відповідно до цілей уроку відображає саме *рівень його внутрішньої структури* (мікроетапи) - на цьому рівні виявляється методична творчість учителя, комбінування змістових ліній, інтеграція методів навчання, особливості співдіяльності суб'єктів навчання. Ідеї про рівень внутрішньої структури уроку мови - мікроетапи, що утворюються розв'язанням проміжних і супровідних цілей, про "урок з об'єднувальною структурою", головною ознакою якого є інтеграція видів діяльності учнів, в українській лінгводидактиці розвиває Т. Донченко [147, с. 6-10]. Відповідно з

погляду методики більший інтерес викликає організація навчання на рівні внутрішньої, методичної, структури уроку, що складається з навчальних ситуацій (ситуаційний підхід до структури уроку має місце в працях Мірошниченко Л., Пасічника Є. [307, с. 91; 350, с. 162] та ін.) Отже, з методичних позицій першоелемент структури уроку - це підпорядкована досягненню цілей уроку *навчальна ситуація*. Її називають "клітинкою", структурною одиницею уроку, бо навчальна ситуація є завданням, яке можна вважати етапним у досягненні мети заняття (Станчек Н.) [463, с. 24].

Морфологічна, або структурна, єдність уроку, підпорядкована методичному задуму й забезпеченню результативності навчальної діяльності, визначає цілісність уроку. З огляду на те, що урок - цілісна система, кожна його структурна частина на зовнішньому чи внутрішньому рівнях членування (етап; мікроетап, тобто навчальна ситуація) ґрунтується на зв'язку цілей, змісту та методів навчання. Вибір і функціонування методів навчання зумовлюється метою, навчальним об'єктом і ситуацією, стає очевидною взаємодія компонентів: "мета - навчальна ситуація - зміст - методи - результат". Реалізація на уроці комплексу навчальних, виховних і розвивальних цілей потребує системного підходу до методів організації навчальної діяльності учнів. Методи змінюються залежно від навчально-предметних ситуацій - сполучуваність методів залежить від змінюваного ситуативного контексту уроку. Кожна навчальна ситуація у структурі уроку має свої провідні (провідну) і проміжні цілі, а отже, реалізується відповідно за допомогою основних і допоміжних методів навчання. Рівень структурних мікроелементів уроку - навчальних ситуацій (наприклад, виконання мовно-мовленнєвих, комунікативно-ситуативних завдань) дає змогу простежити особливості впливу різних методів на зміну структури заняття. Наприклад, поєднання методів навчання з домінуванням *інтерактивних*, відповідно до заданих цілей, надає структурі уроку інтерактивного характеру - центральне місце в ній відводиться інтерактивним вправам; поєднання методів навчання з домінуванням *креативних* надає структурі уроку творчо-розвивального

характеру - центральне місце в ній належатиме виконанню творчих робіт; поєднання методів навчання з домінуванням *евристичних* надає структурі уроку пошукового характеру - центральне місце в ній відводиться виконанню проблемно-пошукових завдань з мови, учень має передбачити, прорахувати дії, що становитиме шлях до розв'язання проблеми; поєднання методів навчання з домінуванням *комунікативних* надає структурі уроку комунікативного спрямування - центральне місце в ній відводиться виконанню комунікативно-ситуативних завдань.

Навчальні ситуації в кожному окремому вияві певною мірою впливають на морфологію методу. Метод у навчальному процесі може виступати як основний, але сама ситуація вимагатиме від учителя (учнів) внести корективи, і тоді основний метод буде доповнюватися допоміжними методами, які виступатимуть, функціонуватимуть як елементарні прийоми основного методу. Наприклад, якщо в учня не виходить розв'язати орфографічне завдання (проблемного характеру), цей проблемний метод доцільно поєднати з репродуктивною бесідою. Можна виділити різні *типи навчальних ситуацій* за метою взаємодії вчителя й учнів на уроці мови: 1) навчальні ситуації, пов'язані з організацією початку уроку - введенням учнів у тему заняття; 2) навчальні ситуації, пов'язані з оволодінням системою мовних знань; 3) навчальні ситуації, пов'язані з виробленням навчально-мовних умінь; 4) навчальні ситуації, пов'язані з формуванням правописних умінь; 5) навчальні ситуації, пов'язані з формуванням мовленнєвих знань; 6) навчальні ситуації, пов'язані з розвитком видів мовленнєвої діяльності; 7) навчальні ситуації, пов'язані з формуванням готовності до живого спілкування; 8) навчальні ситуації, пов'язані з контролем, корекцією навчальних досягнень учнів; 9) навчальні ситуації, пов'язані з рефлексією; 10) навчальні ситуації, пов'язані з інструктуванням стосовно виконання домашнього завдання. Серед ситуативних чинників, які впливають на ефективність методів, варто назвати: пізнавальний інтерес, емоційну підтримку учнів, уважність, навчально-пізнавальні стилі, тематичні змістові та процедурні знання.

Навчальний метод визначає шлях до освітнього результату. У зв'язку з тим, що одного результату можна досягти різними методами, між ними ведеться внутрішня боротьба за першість. Метод навчання - це форма розкриття змісту навчальної ситуації, в атмосфері якої він (метод) проявляється. У свою чергу, форма організації навчання (індивідуальна, групова та ін.) є формою вираження методу. Методи навчання мови здійснюють дидактичний вплив не поодиноці, а сукупно; вони тісно взаємопов'язані, часто взаємопроникають один в інший. Ситуаційна система методів у межах технології уроку може мати лінійну структуру, коли в навчальній ситуації методи реалізуються послідовно, і нелінійну, складну структуру, коли різні методи функціонують одночасно, паралельно в умовах диференційованої групової, парної роботи. Характер зв'язків між методами навчання кожен раз буде різним, зв'язки між методами матимуть лінійний чи нелінійний характер.

Якість навчально-методичної системи залежить від активних пошуків різних варіантів сумщення методів навчальної діяльності на основі комплексного поєднання традицій і новацій, що дає змогу уникнути одноманітності навчального процесу.

4.1.4. Забезпечення мотиваційної функції методів на уроці мови

Одна з проблем мовної освіти - розвиток мотивації учіння, тобто системи спонукань, які викликають навчальну активність школяра в процесі формування його як мовної особистості. Цілком слушно Т. Донченко стверджує, що "проблема мотиваційного забезпечення навчальної діяльності учнів на уроках рідної мови ще не стала предметом спеціальних наукових досліджень [146, с. 109]". Актуальним залишається питання: як зацікавити учня, викликати в нього інтерес і підтримувати мотивацію в ході уроку.

Мотив учіння може виникнути лише за умови потреби в навчальній діяльності. Психологи стверджують, що мотив завжди співвідноситься з уявленнями про мету цієї діяльності, зі способами досягнення мети і, нарешті, з уявленнями про результат діяльності [86, с. 7]. Відповідно проблему навчальної

діяльності необхідно розглядати в площині співвідношення *мотиву, мети-результату* і способу, тобто *методу*, навчання. Окремі аспекти проблеми формування мотивації до навчання української мови висвітлено в працях вітчизняних лінгводидактів, однак на практиці вчителі відчувають труднощі в забезпеченні мотивів навчальної діяльності учнів. Тому потрібно подивитися на розв'язання цієї проблеми під кутом зору педагогічної творчості й сучасних лінгвометодичних підходів, ідей.

У теорії і практиці мовної освіти закріпилася думка, що головне - викликати мотивацію учіння на початку уроку, і тоді вона буде автоматично впливати на діяльність учня впродовж усього заняття. Відповідно, розробляючи проект уроку, визначають структурний елемент його *"Оголошення теми, мети уроку. Мотивація навчальної діяльності"*. Однак психологічні дослідження свідчать про більшу ефективність тих уроків, на яких, крім формування початкової мотивації входження в засвоєння, спеціально організовується мотивація ходу й процесів засвоєння та мотивація завершення заняття, що в сукупності становлять так звану *"мотиваційну партитуру уроку"* (Маркова А.) [280, с. 31].

Розрізняють зовнішні і внутрішні мотиви - причини - навчальної діяльності. Зовнішні - безпосередньо не пов'язані з процесом навчання, але впливають на його результативність, наприклад матеріальне заохочення навчальної діяльності дитини, очікування лідерства в колективі однокласників та ін. Дієвість функціональної системи методів навчання значною мірою визначається внутрішніми мотивами - особистісними бажаннями, почуттями, переживаннями, викликаними тематичним матеріалом, прагненням до успіху в певній освітній сфері, наявністю в учнів стійкого пізнавального інтересу до тематичного змісту і навчальної діяльності як важливого мотиву, який визначає творче ставлення до навчальної дисципліни. Водночас цей інтерес залежить від спонукального впливу методів навчання, що, у свою чергу, допомагає керувати увагою учнів, формувати в них вольове бажання вчитися.

Цілком закономірно актуальним є *особистісно-мотиваційний принцип* організації навчання, дотримання якого забезпечує сталий інтерес до навчання, прагнення до пізнання нового, індивідуальний розвиток навчально-предметних досягнень, інформаційного й духовного досвіду школярів. Цей принцип потребує презентації навчально-теоретичної інформації в метафоричній формі, що активізує свідомі і підсвідомі процеси психіки; використання цікавого дидактичного матеріалу; створення на уроках персонально значущих ситуацій, які б мотивували комунікативну діяльність учнів, а отже, - і навчальну. Підтримку позитивної мотивації в навчанні мови доцільно проводити за такими напрямками: 1) *формування пізнавального інтересу засобами предмета*, 2) *стимулювання особистісного успіху в навчанні*, 3) *розвиток потреб самостійної навчально-пізнавальної діяльності*, 4) *спонукання до мовотворчого самовираження*. Зупинимося на кожному з наведених напрямів детальніше.

Розробляючи питання мотиваційної основи навчання, психологи (Волков К. та ін.) виділяють кілька рівнів *розвитку пізнавальних інтересів*: найнижчий - пов'язаний з *потребою у враженнях* (на цьому рівні важливі емоції, ефективною є яскрава наочність, цікавий образний дидактичний матеріал); другий рівень - ґрунтується на *допитливості, цікавості* (інтерес виявляється вже не до окремого стимулу, а до певної події, факту, предмета) - особливо характерний для підлітків, на цьому рівні також, як і на попередньому, важливі емоції; третій рівень стосується *соціально значущої пізнавальної діяльності*, наприклад вибору професії [86, с. 19]. На основі аналізу психологічних, педагогічних праць (Бондаря В., Зимньої І., Леонтєва О. О., Пометун О., Рудницької О., Степанова О., Тализіної Н. та ін.), теорії і практики мовної освіти можна визначити такі умови формування інтересу до учіння й збагачення навчально-пізнавальних мотивів учня:

- з'ясування співвідношення між власними мотивами й цілями учіння;
- активізація навчальної діяльності учнів у єдності її компонентів - розуміння навчального завдання, здійснення активних навчально-предметних дій, дій самоконтролю, самооцінювання;

- формування елементів мотиваційної сфери (мотивів, мети навчання, емоцій, смислів учіння), які утворюють внутрішні механізми розвитку інтересу до навчального предмета;

- добір сучасного змісту на заняття, застосування моделювання, укрупнення навчальних одиниць, пояснення значення певного навчального матеріалу для опанування інших тем шкільного курсу української мови, для успішної життєдіяльності, поєднання традиційних і інноваційних методів, засобів навчання;

- виокремлення в тематичному матеріалі ключових понять, основних одиниць засвоєння, постійний перехід від ключових ідей до їх конкретизації і навпаки, по чергове використання репродуктивних і творчих завдань, проблемних, тренувальних ситуацій, здійснення оцінювання, самооцінювання не лише результату роботи, а й методів досягнення мети;

- застосування індивідуального та диференційованого підходів у навчальній роботі, що передбачає врахування пізнавальностильових уподобань учнів і визначення індивідуальної траєкторії учіння;

- наявність належного рівня навчально-предметних досягнень, уміння вчитися й загального розвитку учня;

- виявлення достатнього для педагогічної практики рівня методичної майстерності, творчості вчителя.

Психологи і педагоги (Маркова А., Савченко О. та ін.) зосереджують увагу на тому, що у формуванні мотивації потрібно орієнтуватися не на учня взагалі, а на конкретні типи ставлення дітей до учіння. Спираючись на дослідження психологів, О. Савченко виділяє такі три основні групи дітей з різним ставленням до навчання: 1) добрі виконавці, у яких провідним мотивом є опосередкований інтерес; засвоєння знань для них - це лише засіб досягнення мети, яка виходить за межі навчальної діяльності; 2) інтелектуально ініціативні учні - виділяються яскраво вираженим бажанням проявити своє ставлення до всього, що відбувається на уроці, подумати над складним завданням; уникають підказок, прагнуть працювати самостійно; усім їм властива цікавість до нового,

потреба розібратися в завданні самостійно, не боятися помилок; 3) група дітей, яких відрізняє негативне ставлення до навчання. З огляду на сказане О. Савченко робить висновок, що найбільш значущою для ефективної навчальної діяльності є мотивація, зумовлена інтелектуальною ініціативою й пізнавальними інтересами [415, с. 41]. Стимулювати їх можна різними шляхами: це може бути *обговорення образного епіграфа уроку; розкриття мовних понять у малюнках, кодограмах; метод передбачення; читання/слухання лінгвістичної казки; сприймання цікавої інформації на уроці; ігровий метод* та ін. Важливе значення в спонуканні навчальної діяльності учнів мають проблемні завдання, що породжують інтерес до навчальних дій з опорою на критичне мислення (*проблемний метод навчання*). Одним із шляхів формування пізнавального інтересу засобами предмета є *метод прямого тлумачення слів*. Застосування його до граматичних понять передбачає описання змісту назв окремих частин мови та їх форм (іменник, прикметник, дієслово, дієприкметник, дієприслівник, числівник, сполучник та ін.) на основі врахування мотивованої внутрішньої форми слова, тобто з використанням кореня назви, яка тлумачиться. Методи стимулювання пізнавального інтересу засобами української мови, у свою чергу, формують позитивне ставлення дитини до української мови як шкільного предмета й розуміння навчання як засобу власного індивідуального становлення й розвитку.

Формування особистісного успіху в навчанні проводиться шляхом виконання посильних навчальних завдань за допомогою засвоєного способу дій - створюється ситуація успіху. У літературі описані різні прийоми, що дають змогу дитині відчувати радість успіху, а саме: *"навмисна помилка", "лінія горизонту"* (коли вчитель підводить учня до тієї межі, на якій він може зробити самостійний висновок і відчувати з цього радість) [28, с. 142-146]. Для забезпечення успіху на уроках мови ефективні дії *наслідування мовленнєвих зразків, робота з довідниками, словниками, навчальними підказками* тощо. Серед методів підтримання мотивації, пов'язаної з формуванням успіху в навчанні, варто назвати такі: *імітація, учнівська презентація, гра, портфоліо*

(або папка успіху, за Фасолею А. [494]) та ін. Результатом застосування цих методів, що передбачають підготовку учнівської комп'ютерної презентації, укладання тематичного портфолію, рольові ігри та ін., є насолода від успіху, задоволення собою, власною навчальною діяльністю. Радість успіху від позитивного освітнього результату може поєднуватися з радістю від самого процесу навчально-пізнавальної пошукової роботи. Потрібно зазначити, що відчуття радості навчального успіху, у свою чергу, стимулює пізнавальний інтерес, мотиви самостійної діяльності, потребу творчого самовираження в слові (мовленні).

Одна з лінгводидактичних умов забезпечення мотивації усїху на уроці - диференційований підхід до навчальної діяльності, що надає різноманїтності й варїативності освітньому середовищу та забезпечує, у свою чергу, індивідуалїзацію мовно-мовленнєво-комунїкативної підготовки учнїв - можливїсть вибору завдання посильного рївня складностї. У додатку В. 3 для прикладу наведено варїативнї комплекснї завдання, розробленї на основї дїбраних текстїв, що змїцнюють спонукальний вплив на процес учїння, допомагають вчити дїтей розпїзнавати тематичнї мовнї засоби, застосовувати вїдомї методи навчання, мовленнєвї тактики та створювати власнї висловлювання. Диференційованї комплекснї завдання починаються з назви-заголовка ("Частини мови", "Морфологїчний паспорт", "Частини мови - диво калинове"), яка мотивує інтерес до способїв навчальної роботи. Цїлї в рїзнорївневих завданнях виступають системоутворювальним чинником. Кожне завдання спонукає дїтей до послїдовного виконання навчальних дїй вїдповїдно до цїлей і рївня складностї. Така форма органїзацїї дидактичного завдання створює умови для розвитку мотивацїйних спонукань у процесї навчання, дає змогу учням перетворювати граматичне визначення чи правило в спосїб дїяльностї, комплексно опановувати й застосовувати методи в навчаннї мовної теми з метою досягнення результатїв, наперед заданих у цїлях. Комплекснї завдання орієнтовано на формування розумових операцїй, якї, у свою чергу, виконують роль внутрїшнїх методїв навчання. Наведенї в додатку

(додаток В. 3) завдання передбачають реалізацію методів, що стимулюють дітей до тематичних роздумів, розвивають їхній мисленнєвий досвід, навчально-мовні вміння, мовленнєву активність. Результати виконання диференційованих комплексних завдань важливо обговорити в класі.

Мотиваційне спрямування навчальних дій на **розвиток потреби самостійної навчально-пізнавальної діяльності**, самоактуалізацію в процесі навчального пізнання мови забезпечується *алгоритмічними, евристичними, творчо-розвивальними, дослідницькими методами*, а саме: роботою з інформаційними джерелами, проблемно-пошуковими завданнями, методом вправ, методом проектів, рефлексією виконаної діяльності та ін. Продуктом застосування цих методів виявляються учнівські тези науково-популярних статей, замітки в газету, реферати, конкурсні наукові роботи тощо. З огляду на сказане важливий пошук відповідних сьогоденню методів формування позитивної навчальної мотивації з такими її компонентами, як мотиви самопізнання, співтворчості, самореалізації. Це може бути обговорення ключових слів уроку з опорою на індивідуально-пізнавальний досвід школярів (*метод "ключові слова"*); використання проблемних запитань до учнів стосовно навчально-тематичного матеріалу (*проблемний метод*); виконання диференційованих стандартизованих завдань різних рівнів складності (*метод тестування*) та ін. Завдяки методам, до складу яких уходять наведені види діяльності, учіння для школяра набуває особистісного позитивного смислу. Відповідні методи та їх комбінації можуть створити мотиваційні передумови для успішного опанування мови, видів МД, комунікативних стратегій і тактик.

З метою **формування потреб мовотворчого самовираження** доцільно застосовувати методи, що передбачають *складання історій за сюжетними малюнками, біномів фантазії, сенканів, добір асоціативної лексики, участь у живому спілкуванні, рефлексію творчої діяльності*. Такий підхід дає змогу створити креативну ситуацію в навчанні, актуалізувати мовленнєвий досвід учня, творчий потенціал, критичне мислення. У формуванні потреб мовотворчого самовираження навчально-розвивальний ефект може мати *метод*

"маєвтика". Можливості маєвтичних реплік, їх варіацій у контексті літературної освіти розкрито Є. Волощук, Б. Бегун, ці дослідники виходять із того, що "техне маєвтике" в перекладі з давньогрецької означає "повивальне мистецтво" (так називав свій метод філософування Сократ; ставлячи перед співрозмовником нові запитання, античний мудрець наче виконував роль "повивальниці", яка допомагає народитися істині) [88]. *Маєвтичний ефект на уроках мови з метою мовленнєво-мисленнєвого розвитку* - це, як правило, стимулювання в школяра за допомогою гри слів під час бесіди *творчих переживань, бажання висловити особисті погляди на життя, що, у свою чергу, передбачає виведення учнем істини з міркувань на основі наявних у нього знань*. Таким урокам властива діалогічна структура. Застосовуючи маєвтичні репліки (наприклад, *Чи правильно я вас зрозумів, що ..., Наскільки я розумію, ви вважаєте, що ..., Ви так заглибилися в це питання, що розглядаєте його з різних аспектів ...*), учитель дає змогу учням по-філософськи зануритися у власний внутрішній світ (аксіологічну систему, ідеали, погляди, джерела їх походження), у результаті чого діти можуть переосмислити цінності, а окремі погляди перетворити на свої переконання. Такий підхід веде до рефлексивних суджень про світ, до народження смислів майбутньої творчої роботи - переважно у формі роздуму.

Розглянемо шляхи розв'язання проблеми, порушеної в цій структурній частині роботи, на прикладі вивчення правопису іншомовних слів у п'ятому класі. Наведемо методичні матеріали до уроку, розроблені з використанням тематично значущих іншомовних слів як "будівельного матеріалу" для кодування навчального змісту та спеціально складених дидактичних текстів, які, з одного боку, мотивують учнів до пізнання мовної теми, а з іншого - є, по суті, орієнтовними моделями для продукування власних висловлювань, збагачують мовлення, розвивають когнітивний досвід школярів.

1. Прочитайте про те, що здивувало Незнайка.

Що здивувало Незнайка?

Якось Незнайко вивчив правило, за яким **загальні назви** іншомовного походження пишуться **без подвоєння** (наприклад, *басейн, професія, шосе, масаж*).

Однак його здивуванню не було меж, коли дізнався, що є іншомовні загальні назви, які все-таки пишуться з подвоєнням. Ось деякі з цих слів: *вілла, марокканці, філіппінці, бонна, мадонна, тонна, ванна, манна, мулла, панна, панно, брутто, нетто, мокко, мотто, білль, булла, канна*.

• **Допоможіть Незнайкові. Поясніть, чому у виділених загальних назвах іншомовного походження зберігається подвоєння літер. З'ясуйте лексичне значення цих слів за словником.**

2. І знову Незнайко розводить руками, бо не знає, які літери вставити замість крапок у тексті, який для нього склав п'ятикласник. А чи зможете ви виконати його **завдання**? ♦

• **Прочитайте текст. Поясніть правопис географічних назв іншомовного походження.**

Д...ректор учням показав
Тибет на карті світу.
Землю далеку у цвіту -
Сонячну Сицилію. Я уявив
Цей чудний край.
Чилі. Яву. Африку -
Ш...мпанзе там просто рай!
Ж...рафі також, певна річ, спека імпонує,
Рац... он поїла вдень - і без ч...псів розкошує.

• **Вставте пропущені букви.** ♦

*Скористайтеся підказкою: у тексті виділено букви, після яких та перед приголосним (крім й) пишеться літера **И** в загальних назвах іншомовного походження.*

• **Яке речення є словесним ключем до відповідного правила?**

3. **Прочитайте. Поділіться думками, чому вчить жартівливий текст?**

Спираючись на теоретичний матеріал підручника, поясніть уживання м'якого знака та апострофа в іншомовних словах.

Марнотрат

Льюїс заплатив в ательє мільйон, Тому
перейшов на прозорий бульйон. Альбом, як
бальзам, зігріває героя. Бар'єр за бар'єром - а
в нього ж прем'єра! - Так хочеться кеш'ю,
пюре, палат, Та грошей немає - таки
марнотрат. В кар'єрі перерва, комп'ютер
завис, -Не витримав бідний, заплакав Льюїс .

• **Складіть власний текст, використовуючи іншомовні слова з вивченими орфограмами.**

Потрібно зазначити, наведені навчальні тексти, у міру насичені тематичними орфограмами, спеціально складено для ілюстрації теоретичних положень і написано в такій формі, яка активізує мотиваційний ресурс учнів та мимовільно приводить п'ятикласників до відкриття нових знань. У цих текстах пропонуються навчальні завдання, виконуючи які, діти набувають якісно нового рівня розвитку правописної грамотності. Перше завдання (зокрема й супровідне до нього завдання після тексту), в основі якого покладено *проблемний метод* навчання, особливо впливає на позитивні почуття учнів,

інтригує, захоплює їх, починаючи вже з самого заголовка тексту "Що здивувало Незнайка?". Закодована в ньому чуттєво-емоційним способом навчальна інформація викликає в учнів бажання дізнатися відповідь на запитання, що ж здивувало героя, а отже, - інтерес до теми. Текст присвячений правопису подвоєння букв у загальних назвах іншомовного походження, словам-виняткам з відповідного правила. До сприймання такого дидактичного матеріалу учні мають бути ознайомлені з цим правилом. У тексті вони можуть розпізнати відомі іншомовні слова й виділити ті, значення, правопис яких не відомі школярам. *Словникова робота* в такій ситуації є *допоміжним методом* організації навчання. Підтримує викликану позитивну мотивацію друге завдання, призначене для вироблення вмінь писати літеру **И** в загальних назвах іншомовного походження. Воно містить текст із пропусками та мотивує самостійну роботу учнів над орфограмою "Правопис **И** в загальних назвах іншомовного походження" з використанням *аналітико-синтетичного методу*, що потребує розпізнавання умов орфограми, пригадування словесного ключа, яким відкривається шлях до правильного написання текстових слів з пропущеними буквами, застосування "правила дев'ятки" на практиці. Свої дії учні можуть перевірити за допомогою запропонованої в навчальному завданні підказки як регулятора практичної діяльності та з використанням *методу словесного ключа*. Третє завдання передбачає роботу з текстом, який містить дещо інтригуювальний заголовок, жартівливий зміст справляє емоційний вплив на учнів, надає позитивного емоційного спрямування навчальним діям, підтримує мотивацію в процесі навчання. З огляду на те, що мова є не лише носієм певної інформації, а й засобом для її передачі, вираження смислів, *методи виконання комплексного завдання* до тексту (читання, обговорення, робота з теоретичним матеріалом підручника, створення тексту) допоможуть учням, окрім іншого, оволодіти системою мовних знаків як способом кодування думки. У такій ситуації важливо вчити встановлювати зв'язки між мовними засобами і їх значеннями, відношення між реченнями, сприймати текст як цілісну одиницю, що дасть змогу, з одного боку, адекватно декодувати текст, а

з іншого - зрозуміло формулювати й передавати власні міркування.

Підсумовуючи, підкреслимо, що спрямування методів на формування пізнавального інтересу засобами мови, особистісного успіху в навчанні, потреб самостійної навчально-пізнавальної діяльності, мовотворчого самовираження забезпечує підтримку позитивної мотивації до уроків мови. Завдяки цьому дидактичні методи в сукупності (у зв'язку з формами і засобами) створюють умови для зацікавленого вивчення теми, для залучення учнів до розв'язання проблемної ситуації, сприяють формуванню мотивації самонавчання.

4.1.5. Метафоризація як умова творчого спрямування методів у навчанні української мови

Одне із завдань особистісно орієнтованої мовної освіти - розвиток творчих здібностей підростаючого покоління засобами предмета. Методична проблема формування творчої мовної особистості розглядається в працях вітчизняних учених (Голуб Н., Горошкіна О., Мельничайко В., Караман С, Пентилюк М. та ін.), однак потрібно вказати на недостатнє дослідження лінгводидактичних можливостей образного мовлення, в основі якого метафора постає як один із засобів смислотворення, вираження значущих пізнавальних, духовно-естетичних аспектів та є підґрунтям креативного розвитку школярів.

Окреслена проблема є міждисциплінарною, у її вивченні необхідно враховувати знання з педагогіки, психології, психолінгвістики, теорії літератури, герменевтики та ін. Посилена увага різних дослідників до метафори в наш час пояснюється тим, що вона, як зазначає В. Маслова, пронизує мову, культуру, науку, життя, весь світ [282, с. 88]. Зрозуміло, нас цікавить передусім образна метафора, яку називають ще поетичною, оскільки функціонує в художньому мовленні, де й виявляє свої креативно-образні можливості. О. Ворожбитова з погляду теорії трирівневої структури мовної особистості образно визначає складну природу метафори, "корені" якої - в прагматиконі мовної особистості, "вершина" метафоричного дерева "шумить листям" асоціативно-вербальної сітки, а "стовбур" його знаходиться на лінгвокогнітивному рівні [90, с. 295-296]. Відповідно можна стверджувати, що

рівень навчального сприймання, розуміння та продукування метафоричного мовлення визначається забезпеченням рецептивно-інтерпретативного та продуктивно-творчого напрямів когнітивно-комунікативної лінгвометодики.

Цілком справедливо О. Залевська зауважує, що метафора - *засіб передачі й засвоєння нових знань*, бачення речей у новому світлі, *шлях нового розуміння* [175, с. 35]. Мета дидактичної метафори - забезпечити ефективність цілеспрямованого навчально-виховного впливу на дитину, викликати уявлення, образне мислення на основі зіставлення переосмисленого значення мовних понять з буквральним. За В. Масловою, *метафоричний спосіб пізнання світу* має всезагальний та обов'язковий характер, тому метафора може розглядатися як один із фундаментальних когнітивних механізмів людської свідомості [281, с. 35]. Серед особливостей механізму метафоричного пізнання потрібно виділити наявність особистісної позиції, суб'єктивного ставлення до пізнавального об'єкта, домінування інтуїції, підсвідому активність. Уміння створювати метафоричні образи й оперувати ними - характерна особливість інтелектуальної сфери, на основі чого актуалізується креативний потенціал когнітивних методів навчання мови.

Висуваючи тезу, що метафоризація навчання - основа розвитку творчості, переслідуюмо мету розкрити метафору з погляду її ролі у творчому спрямуванні методів формування мовної особистості підлітка. Відповідно наше завдання - показати, що використання метафоричного мовлення є умовою підвищення пізнавального інтересу до навчання мови, застосування метафоризації в методичній системі - чинник креативного розвитку дитини. Для розв'язання поставлених завдань, спиратимемося на твердження А. Лісовського: "...процес творчості відбувається у підсвідомості людини, і наше прагнення з допомогою символів, таблиць, схем, привести до буденно-прозаїчного виду ті особливості і закономірності пізнання, які відбуваються інтуїтивно, **суперечить природі пізнання, руйнує його творчий характер**, виключає з пізнавального процесу підсвідомість, інтуїцію [266, с. 9]".

Оскільки предмет нашого розгляду - це лінгводидактичний модус

метафоричного мовлення, вважаємо за потрібне визначити два основні аспекти, пов'язані зі сприйманням, розумінням і продукуванням учнями образних текстів у навчально-виховному процесі з мови. Розробляючи проблему творчого розвитку мовної особистості, зосереджуємо увагу на способах суб'єктивного оцінювання реалій дійсності авторами поетичного мовлення в аспекті чотирирівневої структури ціннісного сприйняття. Ці способи, за потрактуванням М. Черкасова в колективній монографії [504, с. 202-264], ґрунтуються на відчуттях, розсудковому пізнанні, розумінні, усвідомленні. У теорії формування мовної особистості засобами художньообразного мовлення, розробленій М. Черкасовим, рівень оцінювання за "метафоричним" методом (методом порівняння невідомого об'єкта із загальновизнаним типом, що є своєрідним оцінним еталоном) визнається розсудковим. Оцінювання за "ліричним" методом розглядається як рівень відчуття; за "метонімічним" методом - рівень розуміння; за методом "опозиційного протиставлення" - рівень усвідомленого ситуативного вибору потрібної суб'єктові цінності з двох протилежних цінностей. Засвоєння учнем технології оцінювання реалій за типом "метафоричного" образотворення сприяє таким досягненням: усвідомленню діалектики переходу змістової сутності в цінне; усвідомленню відповідності наявного потрібному; засвоєнню принципів оцінювання методом порівняння; розумінню ролі властивостей певних речей, процесів; засвоєнню принципів визначення атрибутики речей через уподібнення їх до відомих, оцінених носіїв відповідних властивостей, способів дії; набуттю навичок послідовного оцінювання значущості справи, яку виконує суб'єкт, з метою повідомлення про необхідність її іншому суб'єктові; розумінню духовної цінності іншого суб'єкта як об'єкта оцінювання.

Для того щоб збагнути специфіку образного висловлювання й визначити відповідний методичний інструментарій формування мовної особистості, важливо врахувати таку думку: "Як інтуїтивно-підсвідомо приходить естетичне відкриття мови образів світу до автора, так підсвідомо відкриває і мову його образів учень [266, с. 13]". Методичні уявлення про мовну підготовку учнів і

досі переважно ґрунтуються на системно-структурному підході до мовних об'єктів вивчення, тому домінувальним в організації мовної освіти залишається спрямування методів на реалізацію формального опанування мовних одиниць та на підготовку до виконання тестових завдань у контексті незалежного оцінювання навчальних досягнень школярів. Такий стан мовної освіти не забезпечує комплексного розвитку складників, які визначають належний рівень підготовки духовно багатой мовнокомунікативної особистості. Пі знавальний процес починається з активізації функціонування правої півкулі головного мозку, а потім лівої, однак у школі ця закономірність часто не враховується.

З огляду на сказане зазначимо, що система загальнонавчальних основних методів навчання мови потребує якісного збагачення завдяки *інтерпретаційним, креативним, інтерактивним методам* (естетичне коментування ролі мовних засобів у художньому тексті, творче тлумачення реалій дійсності, смислів тексту, інтерпретаційний діалог, написання есе, виконання творчих проєктів, обговорення учнями у вигляді "круглого столу", "розумового штурму" узагальнено-образної думки паремій, складання невеликих текстів за мотивами образно-метафоричних текстів та ін.), які формують інструментарій, що допомагає формувати національно свідому, духовно багату мовнокомунікативну особистість школяра. Недостатньо вивченим резервом удосконалення лінгвометодики є використання метафоризації як засобу, з одного боку, кодування, а з іншого - пізнання навчально-мовної чи/ та соціокультурної сутності в образному мовленні. Такий механізм (дидактичної метафори) діє в креативному *методі створення рекламних роликів*. Під час навчання метафоризація також може використовуватися з метою психокорекції, наприклад, у *методі метафоричного самоаналізу* на тему "У чому смисл мого життя" чи *методі метафоричного автопортрету* на уроках розвитку мовлення у 8 - 9 класах, серед результатів упровадження цих методів, крім психокорекції, будуть здатність учнів у метафоричній формі передавати власні думки, досвід образотворення засобами української мови.

Метафоризація передбачає перенесення назви з одного поняття на інше на основі подібності їх ознак. Як тлумачить В. Маслова, механізм створення метафори полягає в тому, що з різних логічних класів беруться два різних предмети, які ототожнюються на основі загальних ознак і властивостей [282, с. 89]. Метафоричне мислення, якому властиве уособлення, використовується в *методі синектики* (різновиді "розумового штурму"). Цей метод навчання за допомогою метафори та аналогії стимулює уявлення (Грановська Р.) [120, с. 616]. Синектика в перекладі з грецької мови означає поєднання несумісного. У межах цього методу для продукування ідей використовують такі види аналогій:

- *пряма аналогія* - наводять об'єкти, способи дій, подібні до заданих, з інших галузей діяльності. Наприклад, щоб описати українську писанку, учні вивчають, аналізують відповідні зразки текстів мистецтвознавців;

- *особиста аналогія* (емпатія) - особистісне ототожнення себе із заданим об'єктом (перевтілення), щоб відчувати його специфіку. Наприклад, потрібно уявити себе писанкою, яку необхідно описати. Учні-синектори намагаються уявити власні відчуття від художнього задуму майстра, від доторку, рухів пензлика, від фарби з холодними, гарячими кольорами, від захоплення чи байдужості глядачів;

- *символічна аналогія* - узагальнена аналогія для ключового слова, побудована на метафоричному поєднанні кількох слів, що виражають несумісні поняття, парадокс. Наприклад, "писанка розповідає", "писанка "випромінює";

- *фантастична аналогія* - наведення слів, які позначають аналогічні до заданих фантастичні предмети, способи діяльності ("чарівна писанка", "чудодійна писанка", "писанка-саморозмальовка").

Цікавим є психотерапевтичний *метод спрямованої фантазії чи візуалізації*, наприклад, у вигляді техніки "Трояндовий кущ" - перевтілення дитини на кущ троянди (Кедьюсон Х., Шеффер Ч.) [210, с. 34-35], що має великі можливості для розвитку метафоричного мовомислення школярів. Використання цього методу в контексті мовної освіти передбачає

стимулювання вчителем творчої фантазії учнів з метою формування в уяві певного метафоричного образу, у який перевтілюється дитина. За таких умов важливо створити на занятті добродушну, креативну атмосферу й ставити до учня різні запитання, які б допомогли уявити об'єкт перевтілення всебічно. О. Канарська розглядає *метафоризацію мови як спосіб інноваційного вивчення її* [202]. Психолого-педагогічними умовами дієвого впливу метафоризації як чинника творчо-розвивального спрямування методів у навчанні мови є такі:

- підвищення позитивної навчально-предметної мотивації внаслідок символічного відображення в образних оповідях, казках поняттєво-тематичного матеріалу, мовнотематичних закономірностей, соціокультурних цінностей, окремим виявом чого є антропонімізація навчального матеріалу в дидактичній метафоризації, тобто уподібнення навчальних понять тим, які пов'язані з людиною, її життям (наприклад, символічний образ *ттоньки Орфографії*);

- розкодування смислів, прихованих у метафоричному текст, шляхом активізації асоціативного мислення, застосування *методу смислового бачення тексту, аналітичного методу, методу творчої інтерпретації, методу рефлексії духовно-естетичного досвіду* школярів;

- визначення закономірностей, ціннісної значущості метафорично зображених мовних чи екстралінгвальних явищ, дій, процесів шляхом використання *когнітивно-інтерпретаційних, діалогічних методів* у роботі з текстом;

- бачення й розуміння в художньому тексті (поетичному слові, словосполученні, висловлюванні) образної конкретизації й образного узагальнення - застосування *методів смислового бачення тексту, символічного бачення тексту*;

- самоідентифікація учнів з героями образних текстів, лінгвістичних казок;

- зіставлення пропонованого в метафоричній формі тематичного змісту з тим, що поданий у теоретичній частині параграфа підручника;

- визначення співвідношення між теоретичним текстом у параграфі підручника, текстом образної оповіді, казки на відповідну мовну тематику й внутрішнім світом дитини - використання *рефлексивного методу*;

- узагальнення й оцінювання фактів, творчий синтез почуттів, думок щодо єдності мовних засобів і вираженого ними змісту в конкретному образному тексті.

Одним із прикладів використання метафоризації в практиці сучасних технологій навчання мови може бути *лінгвістична казка*, з одного боку, як варіація методу усного викладу матеріалу вчителем, а з іншого - як засіб формування мовленнєвої комунікації учнів. Водночас лінгвістична казка допомагає комплексно реалізувати мовний, мовленнєвий, соціокультурний і діяльнісний аспекти шкільного курсу української мови. Зупинимось на важливій ролі метафори в образному викладі теоретичних відомостей навчальної теми, що з одного боку, веде до пізнавального відкриття таємниць мовної картини світу, а з іншого - є джерелом для генерування нових ідей.

Психологи зазначають, що внесення елементів образності в пояснення граматичного матеріалу особливо необхідне [408, с. 205]. Метафорично оформлений початок уроку в межах *словесного методу навчання* закладає мотивацію входження в засвоєння теми, здійснює когнітивно-креативний вплив на емоційний стан, настрій, свідомість школярів, завдяки чому полегшується сприймання тематичного матеріалу, пробуджується думка, забезпечується нелінійність навчальної діяльності. Метафоричний виклад навчальної інформації близький внутрішньому світу молодших підлітків, він робить тематичний матеріал особистісно значущим. Таке мовлення потенційно здатне великою мірою впливати на психіку дитини, бо виконує виражальну функцію мови й посилює сугестивну. Навчання з опорою на метафоричні образи як невеликі фрагменти тексту веде шляхом від почуттєвого до поняттєвого мислення, що є ключовим для розвитку дитини. Метафоричні образи активізують знання й досвід дитини, нагромаджують творчу енергію, стають стимулом для мотивованого творчого сприйняття змісту тексту, пов'язаного з

навчальною темою. Тому застосування лінгводидактичних метафоричних розповідей робить навчання доступним, а спосіб пізнання природним.

Використання текстових засобів метафоризації в педагогічному спілкуванні впливає на зміст навчальної комунікації, посилює мнемонічний ефект, навчально-пізнавальну, культурологічну, аксіологічну, естетичну, сугестивну, креативну функції навчального дискурсу, що передбачає сукупність соціокультурно значущих текстів, висловлювань, які продукує чи відтворює передусім учитель з метою впливу на сприймання тематичного матеріалу учнями. Метафоричне перенесення приховує духовні смисли, відкриваючи які, учень глибше пізнає світ, мовну картину світу й себе в ньому. В організації навчання мови види метафоричного перенесення з одного загального поняття на інше спеціальне можуть бути різними, а саме:

- функціональна метафоризація, що полягає в метафоричному переосмисленні на основі подібності функцій, призначення, наприклад: *"учитель - Мудра Сова", "помічник учителя - Розумник", "керівник - керує літера А"* та ін.;
- за схожістю місцезнаходження, родової приналежності: *"країна - країна Мовознавія", "країна - країна Рідна Мова", "родина людей - рід підметовий, присудковий, обставинний"*;
- за зовнішньою подібністю (схожістю форми, розміру, розташування частин): *"людина - чоловічок Апостроф", "людина - чоловічок Сполучник"*;
- за схожістю образу дії, діяльності, наприклад: *"допустити правописну помилку - занести вірус "Орфограма", вірус "Пунктограма", "іти іншим шляхом - попросити підказку в членів групи"*;
- за подібністю вражень: *"хвороба, інфекційний вірус - Незнайко заразив слово вірусом неграмотності", "вилікуватися від недуги - пролікувати текст від вірусу", "тісні стосунки між людьми - подвоєння букв"* (наприклад, у спеціально складеній метафорі-загадці: *Дві літери-близнючки у словах взяли за ручки. На стику морфем зустрічаються. Як це явище називається?*) та ін.

Відкриття й розуміння смислів метафоричного мовлення, у свою чергу,

викликає мотиваційний інтерес до навчального предмета й навчальної діяльності. Разом із тим передбачає усвідомлення метафоричних образів на основі встановлення смислових зв'язків між ними й мовними поняттями, що сприяє природному формуванню мовного світогляду підлітка. Без сумніву, погоджуємося з думкою, що механізми творення метафоричного образу, як і символічного, алегоричного, - це механізми словесно-понятійної гри [42, с. 209]. Сміслові розуміння учнями гри слів, побудованої на семантичних зрушеннях, зрощеннях, певною мірою допомагає народженню творчих ідей, замислів, розвиває інтуїтивно-метафоричне мислення. Асоціативно-метафорична організація навчання мови потребує спеціального дидактичного матеріалу. Образні тексти лінгводидактичного характеру (Білоуса Д., Свашенко А. та ін.) містять авторську інтерпретацію мовного світу. Для прикладу наведемо фрагмент вірша Д. Білоуса "Злитки золоті":

*Чи ти задумувавсь, відкіль оті у
нашій мові злитки золоті? Як
намистини, диво калинове -
частини мови!*

Який співець, поет, який письменник уперше слово вигадав - іменник? Іменник! Він узяв собі на плечі велике діло - визначати речі, -ім'я, найменування і наймення. - Робота. Біль. І радість. І натхнення. Ну а візьмімо назву - дієслово, само підказує, що діє слово! З наведеного тексту бачимо, метафоризація як вияв вторинної лексичної

номінації робить зовнішній світ духовним, людським. Д. Білоус на основі переосмислення значень слів та їх асоціацій своєрідно витлумачує образ частин мови в українській мові - "злитки золоті", "диво калинове". Ускладнення структури метафори епітетами, інверсією посилює виражальний потенціал мовних засобів у тексті. Специфічне метафоричне порівняння є прикметою національного мислення автора - прикметник *калинове* символізує українську ознаку. Поширені метафори-пояснення про іменник, дієслово допомагають пізнати основну суть відповідних граматичних понять. Під час сприймання такого тексту образні враження перетворюються в граматично-сміслові

поняття, а конкретно-чуттєві образи (зорові, динамічні) увиразнюють відповідні поняття. Завдяки метафоризації (накладанню асоціацій двох віддалених об'єктів) близькі учням образи, об'єкти відкривають шлях до розуміння далеких або маловідомих їм понять.

Шкільна практика підтверджує, що словесний *метод метафоричного викладу матеріалу вчителем* (використання метафоричних елементів у розповіді, поясненні мовного матеріалу) полегшує навчально-пізнавальний процес. Метафоризація мовної картини світу в педагогічному дискурсі створює таку навчальну ситуацію, за якої учні мають змогу в простому бачити складне. Метафоричні образи мовних понять стимулюють в учнів вияв прихованих творчих здібностей. Сприймання й розуміння змісту і смислу метафоричних об'єктів - по суті, творча діяльність учня-реципієнта, яка несе позитивний емоційний досвід. У зв'язку з цим актуальним є питання володіння учнями технікою сприймання мистецтва слова. Як зазначає О. О. Леонт'єв, цієї техніки потрібно навчати, поетапно формуючи вміння і навички: від свідомих перцептивних дій до автоматичних перцептивних операцій [256, с. 201].

Когнітивно-концептуальна природа метафоричного сполучення слів в образному мовленні, наприклад у прислів'ях, приказках, спрямовує на можливе використання *методу навчання "діалог культур"* у забезпеченні рецептивно-інтерпретаційного напряму пізнавально-комунікативної методики. Метафоризація як засіб формування й розвитку чуттєво-емоційного стилю кодування (декодування) навчально-пізнавальної інформації викликає у свідомості дитини уявлення, стимулює фантазію, уяву, творчу силу думки, збагачує мовлення, комплексно приводить у рух пізнавальні процеси й емоційно-вольову сферу. Пізнання художньо-метафоричного образу чи образної системи в дидактичному тексті неодмінно потребує уваги до емоційно-естетичної оцінки автора, що, у свою чергу, розвиває естетичний смак. У процесі роботи над дидактичним текстом художнього стилю учні мають збагнути таку істину: мова - найбільше надбання людини, а найвища функція мови - духовно-естетична.

Підсумовуючи, зазначимо, цілеспрямоване використання метафоричного перенесення в навчанні мови прокладає місток до розв'язання багатьох освітніх проблем, бо в ключі образного пізнання воно стимулює думку, у результаті близькі для учня образи роблять доступними абстрактні поняття, тематичний матеріал, духовні орієнтири - розширюється лінгвістично-концептуальний світогляд, збагачується особистісний досвід, креативна спроможність.

4.1.6. Система компетентісно орієнтованих завдань з української мови та методи їх виконання

Опанування учнем системи методів навчання української мови потребує засвоєння їх у процесі розв'язання системи спеціальних завдань. Визначальною умовою компетентісного розвитку й саморозвитку особистості учня є його діяльність. Тільки в процесі діяльності знання теоретичних основ перетворюються в керівництво до дії і знання-відомості набувають форми знань-умінь, знань-переконань (Каган В., Сиченіков І.) [197, с. 17]. Тому базовим критерієм дієвого функціонування методичної системи є активізація основних видів навчальної діяльності учнів. Окремі види діяльності виявляються на уроці не ізольовано, відповідно навчальні завдання мають становити систему, співвідносну з метою і цілями навчання.

Завдання, призначене для учнів, є структурною одиницею (компонентом) *змісту і процесу* навчання мови. Практичного значення набувають різні типи завдань: *навчальні, контрольні* тощо. Останні, з одного боку, дають змогу виявити рівень знання, розуміння, сприймання, аналітичних, творчих, оцінних умінь учнів, а з іншого - стимулюють вироблення навичок самоконтролю.

У словнику-довіднику з методики української мови (Кочан І., Захлюпана Н.) *завдання* потрактовується як "письмова чи усна інструкція стосовно роботи з навчальним матеріалом [230, с. 106]". В. Плахотник указує на необхідність розмежування понять *навчальні завдання* і *вправи* в навчанні мов. Учений пояснює, що *вправи* не можуть бути комунікативними і мовленнєвими, "вправи можуть бути мовними, якщо формуються і вдосконалюються фонетичні, лексичні і граматичні навички, або підготовчими до мовлення, коли

формуються окремі вміння, такі як запит інформації, заперечення, підтвердження інформації та ін. [369, с. 43]". Під *вправою*, за тлумачним словником, розуміють спеціальне завдання, що виконується для набуття певних навичок або закріплення наявних знань [75, с. 160]. У сучасній українській лінгводидактиці (Горошкіна О., Пентилюк М. та ін.) *вправи* розглядають як повторюване виконання дій з метою засвоєння знань і вироблення мовних та мовленнєвих умінь, навичок [452, с. 32]. Отже, **навчальне завдання** - це вказівка, настанова стосовно виконання роботи, спрямованої на формування й розвиток навчальних досягнень. Навчальні завдання можуть бути пізнавальними, творчими, тренувальними тощо. **Вправи** є різновидом завдань - це тренувальні завдання, мета яких - закріплення й удосконалення окремих знань, навичок, умінь шляхом повторного виконання відповідних дій. Водночас потрібно зазначити, що педагоги, методисти цілком правомірно розглядають названі завдання не лише як інструкції стосовно виконання навчальної роботи, а і як методи навчання. У дидактичному процесі вправи чи інші навчальні завдання будуть методом навчання, якщо навчальні завдання, зокрема вправи, становитимуть спосіб досягнення навчальної мети. В. Паламарчук потрактує **пізнавальні завдання як найбільш ефективний метод формування та закріплення інформаційних умінь** [341, с. 22]. **Творчі завдання як метод стимулювання пізнавальної активності й самостійності учнів** виділяють М. Пентилюк, Т. Окуневич [360, с. 54]. На важливість **методу вправ** в організації, самоорганізації та здійсненні навчальної діяльності вказують Бім І. [47, с. 30-37], Новиков О. [323, с. 41] та інші вчені. Відразу зауважимо, що метод вправ не може бути самодостатнім, універсальним в організації освітнього процесу. Заслуговує на увагу глибина думки С. Рубінштейна, що без повторення (відтворення й закріплення) немає вправ, але повторення не вичерпує вправи. Осмислена цілеспрямована вправа - це *навчання*, тобто не лише закріплення, але й *удосконалення*. Вправа й правильно організоване тренування - це не повторення однієї й тієї ж первинно виконаної дії, а повторне розв'язання одного й того ж завдання, у процесі чого первинна дія

вдосконалюється та якісно видозмінюється. Розкриваючи зв'язок навчання і вправи, психолог пояснює, що навчання не зводиться до вправи, вправа не збігається з навчанням у цілому, а підпорядковується йому, є його органічним складником [409, с. 458-459].

У методиці навчання української мови О. Горошкіна, М. Пентилюк та інші вчені узагальнили різні відомі підходи до систематизації вправ, а саме: *за місцем проведення* (класні, домашні), *за тематикою* (фонетичні, орфоепічні, лексичні, фразеологічні, граматичні, стилістичні, їх варіанти й комбінації - граматико-орфографічні, граматико-стилістичні), *за дидактичною метою* (підготовчі, вступні, тренувальні, завершальні, контрольні), *за ступенем пізнавальної активності учнів* (рецептивні, репродуктивні), *за критерієм комунікативності* (умовно-комунікативні, некомунікативні, комунікативні), *за формою* (усні, письмові) [452, с. 32]. Комплексний підхід до класифікації вправ з мови, безумовно, має теоретико-практичне значення, бо узагальнює типи вправ, які широко використовуються в науці та шкільній практиці. Крім цього, К. Плиско, спираючись на дидактичні й методичні дослідження, визначає систему вправ з урахуванням того, які види дій необхідно здійснити над мовним матеріалом: розпізнавання (аналіз), перетворення (трансформацію) чи конструювання. Відповідно виділяє такі вправи: *розпізнавальні, перетворювальні та конструктивні* [373, с. 171]. Заслуговують на увагу типи вправ, запропоновані методистами (Горошкіна О., Нікітіна А., Пентилюк М.) у контексті когнітивної методики навчання української мови: *аналітичні, комунікативні, асоціативні, дослідницькі* [358, с. 8]. Аналіз фахової літератури свідчить, що побудова системи вправ - одна з ключових теоретико-практичних проблем мовної освіти. Як слушно зазначає К. Климова, не є виправданим поєднання слів "вправа" і "завдання" у вислові "система вправ і завдань з української мови", оскільки йдеться про видове і родове поняття [215, с. 299]. Так само не логічно вживати "тренувальні вправи", у цій фразі слово "тренувальні" зайве, оскільки *вправи* - це завдання тренувального характеру. За тлумачним словником, *тренувальний* стосується до тренування, пов'язаний з

тренуванням, а *тренування* (наприклад, навичку, майстерності, пам'яті) - це розвиток, удосконалення шляхом систематичного виконання відповідних вправ [75, с. 1265].

Досягнення мети уроку, робота над його змістом значною мірою відбувається за допомогою системи навчальних завдань і методів їх виконання. Для формування складників компетентностей мовної особистості як елементів цілей навчання велику роль відіграє *система навчальних завдань*, що функціонують у вигляді *навчально-пізнавальних завдань, навчально-практичних завдань мовного характеру, мовленнєвих завдань на базі текстів і комунікативно-ситуативних завдань*. Система завдань з української мови закономірно визначається *цілями навчальної діяльності, характером тематичного матеріалу* та має бути виконана діями на основі методів навчання й наукового пізнання; щоб реалізувати дії, потрібно оволодіти певними способами, тобто *системою методів виконання завдань*. Наведемо *систему завдань*, які виявилися ефективними для формування компетентної мовнокомунікативної особистості учня основної школи у вигляді узагальненої таблиці (табл. 4.2), що ілюструє підхід до діяльності учнів за чотирма напрямками. Завдання, які передбачають *навчально-пізнавальну діяльність* учнів, спрямовані на вироблення, систематизацію, закріплення, контроль знань з української мови й теорії мовлення. Завдання за напрямом *операційно-практичної діяльності* учнів орієнтовані на розвиток, контроль практичних навчально-мовних, правописних навичок і вмінь з української мови. Завдання, які передбачають *мовленнєву текстову діяльність* учнів, спрямовані на розвиток і контроль навичок текстосприймання й текстотворення, умінь читання, аудіювання, говоріння, письма. Завдання за напрямом *комунікативно-ситуативної діяльності* учнів орієнтовані на розвиток, контроль умінь живого спілкування в різних соціальних ситуаціях. Умовами забезпечення комунікативного характеру завдань є *ситуативність* процесу навчання української мови й *діалогічність* мислення, мовлення, культури. Такі завдання забезпечують опанування учнями стратегій і тактик ведення діалогу тощо.

Система завдань, спрямованих на формування мовнокомунікативної особистості школяра

Навчально-пізнавальна діяльність учнів	Операційно-практична діяльність учнів	Мовленнєва текстова діяльність учнів	Комунікативно-ситуативна діяльність учнів
<i>Продовження таблиці 4.2.</i>			
<p style="text-align: center;"><u>1</u></p> <p>1) складання таблиць на основі на тематичної інформації; 2) засвоєння значення слова зі словникової статті; 3) упізнання слова за його значенням; 4) побудова відповіді за схемою, даною вчителем або в підручнику; 5) складання повідомлень (казок) на лінгвістичну тему; 6) рецензування відповідей школярів; 7) добір прикладів на мовну тему; 8) проведення спостереження над мовними явищами; 9) проведення порівняння мовних фактів; 10) підготовка захист проектів на лінгвістичні теми 11) підготовка проведення мультимедійної презентації на мовну тему; 12) складання опорних матеріалів (конспектів, схем, таблиць, піктограм);</p>	<p style="text-align: center;"><u>2</u></p> <p>1) встановлення значень слів, фразеологізмів; 2) складання речень з вивченими мовними засобами; 3) підготовка фонетичної транскрипції слів, речень, текстів; 4) вставляння пропущених слів, орфограм, пунктограм; 5) групування мовних засобів; 6) добір спільнокореневих слів; 7) поділ слів, речень, текстів на частини; 8) складання структурних схем речень; 9) добір речень до схем; 10) визначення членів речення; 11) поширення тексту вивченими засобами мови (однорідними членами, вставними словами та ін.); 12) знаходження смислових відрізків у реченні, які несуть додаткову інформацію; 13) виконання граматичних перетворень;</p>	<p style="text-align: center;"><u>3</u></p> <p>1) слухання (читання) й обговорення текстів різних стилів; 2) зіставлення структури тексту з планом, поданим учителем; 3) підготовка усних (письмових) переказів; 4) складання змістово-композиційних, типологічних схем текстів; 5) складання продовження тексту; 6) пошук у тексті частини, яку треба розширити; тексту, думки 7) формулювання теми основної</p>	<p style="text-align: center;"><u>3</u></p> <p>автора; 8) аналіз зразків; 9) добір</p>

4

- 1) коментування на основі порівняння двох діалогів;
- 2) складання діалогів (від уявних і реальних осіб) та виголошування їх;
- 3) імітаційне моделювання комунікативних ситуацій;
- 4) уведення в готовий опис комунікативної ситуації *цитат*, які підтверджують висловлені учнем-мовцем судження;
- 5) вилучення зайвого з реплік готового діалогу;
- 6) внесення змін у діалог з використанням *перифразування*, *описових формулювань*;
- 7) уведення в діалог антонімів, синонімів і т. п.;
- 8) написання сценарію фільму;
- 9) опис комунікативних ситуацій за сюжетними малюнками;
- 10) підготовка *компліментів*;

Продовження таблиці 4.2.

<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>
<p>13) добір відповідників української мови до іншомовних слів, фразеологізмів;</p> <p>14) пошук тематичної інформації;</p> <p>15) укладання словників міні-орфографічних труднощів, діалектів, крилатих висловів та ін.;</p> <p>16) складання кросвордів на лінгвістичну тему, за матеріалами мовленнєвих понять;</p> <p>17) відгадування мовних загадок;</p> <p>18) виконання ігрових завдань теоретичними за матеріалами;</p> <p>19) складання питальників, тестів для взаємоперевірки знань з української мови, теорії мовлення;</p> <p>20) виконання тестів з української мови;</p> <p>21) підготовка й захист дослідницьких проектів на лінгвістичні теми.</p>	<p>14) складання парадигм певного змінюваного слова;</p> <p>15) утворення мовних одиниць за поданими структурними моделями;</p> <p>16) замінювання слів, речень синонімічними;</p> <p>17) описування мовних явищ;</p> <p>18) визначення в спільнокореневих словах варіантів морфем;</p> <p>19) знаходження орфограм у словах і застосування правила;</p> <p>20) поділ тексту на смислові відрізки, відповідно до яких р потрібно ставити розділові знаки;</p> <p>21) написання різних видів диктантів і обґрунтування вибору орфограм, пунктограм;</p> <p>22) складання й заповнення таблиць на правописні правила;</p> <p>23) оцінювання функціональної ролі мовних засобів у тексті;</p> <p>24) виконання різних видів мовного розбору.</p>	<p>роздумів;</p> <p>б) творів-мініатюр (молитва, перевтілення, фреска, вірш, реклама);</p> <p>в) есе за пропонованим прислів'ям, крилатим висловом і т. п.;</p> <p>11) написання ділових паперів;</p> <p>12) підготовка й захист творчих проектів на соціокультурні теми;</p> <p>13) перебудова поданого тексту, щоб він починався з розв'язки;</p> <p>14) виконання редагування текстів;</p> <p>15) складання плану тексту;</p> <p>16) написання конспекту тексту;</p> <p>17) складання тез виступу;</p> <p>18) оцінювання прочитаних (прослуханих) текстів з погляду змісту і форми;</p> <p>19) підготовка рецензій на виступ однокласника;</p> <p>20) написання рефератів;</p> <p>21) виконання перекладу тексту.</p>	<p>11) написання привітань;</p> <p>12) участь у рольових іграх;</p> <p>13) участь у дискусіях;</p> <p>14) редагування реплік діалогів відповідно до заданої комунікативної ситуації;</p> <p>15) виконання комунікативного аналізу дискурсу;</p> <p>16) побудова гіпотези стосовно комунікативного наміру мовця відповідно до заданого контексту (прогнозування перебігу розмови);</p> <p>перевірка гіпотези;</p> <p>17) пошук можливих варіантів розгортання комунікативної взаємодії відповідно до заданої комунікативної ситуації;</p> <p>18) розв'язання комунікативної ситуації непорозуміння.</p>

Навчально-пізнавальні завдання з мови в багатьох випадках можуть бути виконані такими когнітивними методами: *сходження мислення від абстрактного до конкретного, аналогія, гіпотеза, порівняння, узагальнення та*

ін.; ці завдання передбачають *методи спостереження* над мовними явищами, *диференціації* та *інтеграції* матеріалу, *перегрупування* його, *аналізу* взаємозамінюваних граматичних форм, конструкцій, *постановки запитань і відповідей* на них, *конструювання* речень, словосполучень, окремих слів для ілюстрування вивченого поняття, правила, *метафоричного моделювання* тексту на лінгвістичну тему. Відповідні навчально-пізнавальні завдання та методи їх виконання формують різні розумові дії з мовним матеріалом. Для виконання **навчально-практичних завдань мовного характеру** ефективними є такі загальні методи: *метод наслідування*, *метод алгоритмізації*, *метод редукації* (змінювання будови мовних одиниць у результаті спрощення), *евристичний метод*, що ґрунтується на інтуїції та спирається на особистісний досвід дитини стосовно розв'язання певних подібних навчальних проблем, *метод аналізу (метод самоаналізу) виконаних дій* тощо. Ці завдання доцільно виконувати шляхом застосування спеціальних методів: *мовного експерименту*, *мовного моделювання*, *мовного аналізу*, *транскрибування слів*, *зіставлення стійкого й омонімічного вільного словосполучення*, *етимологізації* з метою встановлення значення фразеологізмів, *комбінованого методу семантизації фразеологізмів* (наприклад, за допомогою лексичного синоніма й описового звороту), *класифікації мовних одиниць*, *трансформування синтаксичних конструкцій*, тобто перетворення їх форми, істотних ознак. Відповідні завдання та пов'язані з ними методи формують різні практичні дії з мовним матеріалом. У виконанні **мовленнєвих завдань на базі текстів** застосовуються такі методи: *читання*, *слухання*, *інтерпретація*, *аналіз*, *редагування* (тексту), *інтерполяція* (уведення в текст фрагмента, якого не було в оригіналі), *екстраполяція* (поширення висновків, одержаних із спостереження над однією частиною тексту, на іншу його частину), *репродукування* (відтворення) тексту, *комбінування* тексту з кількох відомих сюжетів, *аналогізування* (конструювання, продукування тексту за зразком), *асоціативний*, *креативний* (створення тексту) та ін. У процесі виконання **комунікативно-ситуативних завдань** доцільно реалізувати специфічні методи, що забезпечують готовність учня до вільного

комунікативно виправданого володіння мовою в умовах соціальної взаємодії, а саме: *діалогування, моделювання комунікативних ситуацій, аналіз комунікативних ситуацій, метод рольової гри* і т. п. За складністю структури методи виконання навчальних завдань можуть бути різними: одні складатимуться з кількох простих операцій, інші - з системи операцій і дій. Реалізація одного методу може потребувати додаткового застосування іншого методу, особливо під час виконання **комплексних завдань**, тобто таких, які спрямовані на досягнення декількох взаємопов'язаних навчальних цілей. Окреслена система різноспрямованих завдань та відповідні методи їх виконання підпорядковуються розв'язанню багатьох навчально-виховних цілей стосовно формування в них елементів загальних і спеціальних компетентностей, серед них - збагачення учнів способами навчально-пізнавальної діяльності, вироблення вмінь застосовувати мовні поняття в процесі виконання вправ, розвиток інтелектуальних і практичних здібностей, умінь, актуалізація чуттєвого досвіду, розширення комунікативного потенціалу школярів.

Системно-діяльнісний підхід до організації мовної освіти передбачає створення *системи навчальних завдань* за принципом ієрархічної послідовності - спочатку завдання *за зразком, репродуктивні*, далі - *за алгоритмом дій*, потім - *конструктивно-продуктивні, частково-пошукові, дослідницькі, творчі*. У виконанні цих завдань відповідно домінуватимуть такі методи: *метод наслідування, репродуктивний метод, алгоритмічний метод, продуктивний метод* (який орієнтує учня на критичне ставлення до навчального матеріалу, передбаченого завданням), *евристичний метод* (що ґрунтується на інтуїтивному пошуку), *дослідницький метод* (який логічно виводиться з певних гіпотез) і *метод творчого самовираження*. Після виконання кожного завдання важливо практикувати як **метод навчання рефлексію засвоєння способів дій** для свідомого їх опанування. Необхідно, щоб діти розуміли, яка мета виконання навчального завдання; яке місце, значення виконуваного завдання в шкільному курсі української мови, у практиці

суспільного життя; які внутрішньопредметні зв'язки виявляються в результаті виконання завдання, як схематично можна показати виділені внутрішньопредметні зв'язки, який метод домінує у виконанні завдання. Зазвичай на уроках української мови, якщо роблять узагальнення, то воно стосується предмета вивчення, а спосіб (метод) досягнення результату, закономірності діяльності залишаються поза увагою суб'єктів освітнього процесу.

Потрібно навчити учнів самостійного пошуку *методів виконання* навчальних завдань, особливо методів розв'язання типових навчально-предметних ситуацій, передбачених у завданнях: *загальнологічних методів* аналізу, синтезу, доведення та ін.; *методів виконання однотипних мовних завдань* - методів синонімічної заміни синтаксичних конструкцій, граматичних перетворень, граматичного моделювання, транскрипції, редагування тексту, тлумачення значення слів та ін.; *методів мовознавчого дослідження* - структурного аналізу тексту, дискурс-аналізу, концептуального аналізу тексту, стилістичного експерименту, описового методу, зіставного та ін. Це дасть змогу учням оволодіти навчальними моделями аналітичних способів дій, які застосовуються під час видів мовного розбору; синтетичними навчальними моделями, що використовуються у відтворенні й складанні текстів різних типів мовлення; алгоритмічно-евристичною технікою самостійного складання навчального завдання та ін. Окреслений підхід посилює навчально-діяльнісний аспект методичної системи, бо це дає змогу не лише одержувати тематичні знання, уміння, а й оволодівати способами навчання, збагачувати індивідуальний досвід учня як активного суб'єкта навчання, виробляти загальне вміння вчитися. Активним у навчанні може бути той, хто володіє методами учіння. Отже, головна ідея цього підходу в тому, що змінюється сам суб'єкт навчально-пізнавальної діяльності, а не в тому, що зазнає змін навчальний матеріал, над яким учень як мовна особистість виконує певні дії.

Пропонований підхід до системи навчальних завдань з української мови та системи методів їх виконання дає змогу реалізувати на практиці

взаємозв'язок у розвитку мовної, мовленнєвої текстової і комунікативної компетентностей учнів з опорою на соціокультурний досвід. У контексті сказаного важливо врахувати своєрідну закономірність: *залежність ефективності виконання учнями завдань (і навчання взагалі) від знання й розуміння специфіки методу, який вони застосовують під час навчальної ситуації, передбаченої завданням.*

4.2. Методи організації самостійної роботи учнів у процесі навчання української мови

У будь-якому навчанні має місце автонавчання, тому в межах шкільного курсу української мови важливим компонентом навчально-пізнавальної діяльності учнів є самостійна робота над мовою і мовленням як необхідний чинник реалізації особистісно орієнтованої методики у вигляді різних організаційних форм з домінуванням індивідуальної.

Цілком закономірно, освітній результат значною мірою залежить від самостійності учнів. Актуальність останньої посилюється тим, що, як зазначає О. Новиков, у перспективі, очевидно, навчальний процес буде зміщуватися в бік самостійної роботи учнів, самонавчання, усе більше навчальні функції передаватимуться комп'ютерам, Інтернету. З огляду на це, російський академік серед методів навчальної діяльності виділяє дві групи: *методи самостійного учіння* в процесі самонавчання й самостійної роботи; *методи навчання* як співдіяльності учня і педагога. Покажемо їх у вигляді таблиці (див. табл. 4.3). Порівнявши емпіричні методи учіння і методи навчання, педагог зосереджує увагу на тому, що методи навчання розвиваються більш динамічно - з'являються нові методи, методичні системи, а методи учіння, по суті, залишаються тими самими впродовж багатьох десятиліть [323, с. 40-49].

Класифікація методів учіння-навчання
(за академіком О. Новиковим)

	Теоретичні		Емпіричні	
	Методи-операції	Методи-дії	Методи-операції	Методи-дії
	Аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, конкретизація та ін.	Діалектика як усезагальний метод (діалектики потрібно навчати!); наукові теорії, які виступають у формі методу; аналіз систем знань; вияв і розв'язання протиріч; постановка проблем; побудова гіпотез та ін.	Спостереження, вивчення джерел інформації, навчальні досліді, експерименти, вправа, конспектування, реферування, підготовка доповідей і повідомлень, твори, навчальне конструювання, виступи, доповіді учнів на семінарах, повідомлення, усне опитування, метод прикладу та ін.	Навчальні технології, пов'язані з автодидактикою.
		Проектування педагогічних систем.	Розповідь, бесіда, демонстрація, проблемний виклад матеріалу, дослідницький метод; логічні методи (аналіз, порівняння, узагальнення, класифікація, індукція та ін.); евристичні методи ("мозковий штурм", синектика, інверсія, маєвтика та ін.); аналіз конкретної ситуації, розв'язання проблем та ін.	Реалізація спроектованих педагогічних систем у педагогічних технологіях.

За О. Рудницькою, підготовка до самоосвітньої діяльності передбачає два провідних завдання: навчати методів, форм її здійснення і виховувати особистісне спрямування на її виконання [410, с. 176]. Реалізація цих завдань дасть змогу формувати в учня механізми самоорганізації, самовираження й саморозвитку, рефлексії, персональної відповідальності. З огляду на сказане в процесі організації самостійної роботи важливими для школяра є не лише інформаційні відомості, а й окремі знання про методи навчально-пізнавальної діяльності. За висновками С. Гончаренка, недостатньо дослідженими залишаються методи самостійного оволодіння знаннями учнями на основі

спостережень, дослідів і праці, методи навчання учнів раціональних прийомів навчальної діяльності, розумових операцій і навчання застосовувати знання, користуватися комп'ютером [107, с. 497]. Натомість, життя ставить перед кожним завдання діяти, актуалізує потребу діяльності, тому в школі необхідно розвивати самостійність думки і дій, навчити вчитися. Як слушно зазначила Т. Левченко, освіта - це передусім підготовка до навчання впродовж життя. Ця ідея справляє значний вплив на зміст і методи навчання [255, с. 156].

До дидактичного поняття самостійної роботи вчені підходять по-різному. А. Смолкін розглядає самостійну роботу як *метод навчання*, за допомогою якого пізнавальна діяльність учня відбувається в повній відповідності з його індивідуальними особливостями, рівнем освіти, досвіду та ін. [454, с. 157]. Б. Степанишин стверджує, що самостійна робота учнів є засобом вивчення нового матеріалу, методом самостійного опанування знань [464, с. 234]. Можливість методу самостійної роботи в навчанні української мови розкриває Е. Палихата [343]. І. Зимня тлумачить самостійну роботу як діяльність, цілеспрямовану, внутрішньо мотивовану, структуровану самим суб'єктом у сукупності виконуваних дій та кориговану ним щодо процесу й результату. У зв'язку з ідеями автодидактики дослідниця констатує несформованість в учнів психологічної готовності до самостійної роботи, незнання загальних правил її самоорганізації, невміння реалізовувати відповідні дії. Цілеспрямоване навчання самостійної роботи, особливо учнів середніх і старших класів - велика педагогічна проблема. Воно передбачає формування прийомів моделювання самої навчальної діяльності, оволодіння прийомами поглибленого та водночас швидкого читання, планування навчальних дій, конспектування, постановки й розв'язування навчально-практичних завдань; усвідомлення й послідовне відпрацювання учнем раціональних прийомів роботи з навчальним матеріалом [180, с. 335-337]. Лінгвометодична інтерпретація наведених педагогічних ідей дає змогу розглядати самостійну роботу з української мови за такими параметрами організації навчальної діяльності школярів:

- як види індивідуальної, парної, групової, колективної діяльності учнів на уроках, позакласних заняттях, вдома - виконання мовно-мовленнєвих, комунікативно-ситуативних завдань без прямої, безпосередньої участі вчителя; самостійна робота дає змогу учневі самому дійти до нових ідей, думок шляхом розв'язання проблемних для нього освітніх ситуацій, виражених у навчальних завданнях;

- як метод навчання наслідувального, репродуктивного чи творчого характеру (специфіка методу самостійної роботи дозволяє розглядати його як *комплексний спосіб* навчання, що може поєднувати роботу з вивчення теоретичного матеріалу підручника, метод спостереження над мовними явищами, виконання вправ та ін.);

- як вищу форму навчальної діяльності за критеріями здатності до цілепокладання, самоосвіти та саморегуляції (зокрема, ідеться про навчально-наукову діяльність у царині мовознавства, якою на практиці займаються лише деякі учні основної школи).

Метою організації самостійної роботи з української мови в основній школі є не лише формування мовних, мовленнєвих умінь учнів, готовності до живого спілкування, а й національно-мовної свідомості, розширення світогляду, навичок самоконтролю, розвиток творчих здібностей, духовно-культурного досвіду, морально-естетичних смаків. Методи самостійної діяльності з української мови важливо спрямувати на реалізацію таких цілей:

- оволодіння теоретичними знаннями з мови і знаннями, адекватними *теорії мовленнєвої діяльності* ;

- формування й розвиток *здатності планувати* навчально-предметні дії (визначати мету, цілі власної навчально-пізнавальної діяльності, вибирати стратегію і тактику їх послідовної реалізації з урахуванням своїх внутрішніх резервів); *прогнозувати* можливі зміни проблемної ситуації;

- задоволення екзистенційних потреб учнів (вільного вибору своїх дій) - розвиток *навичок самоорганізації, самовизначення, самореалізації,*

самоконтролю, персональної відповідальності, рефлексії мовленнєво-мисленнєвої діяльності;

- вироблення *вмінь проводити спостереження над мовою, використовувати різні способи описування й аналізу мовних явищ* - алгоритмічний, інтуїтивно-асоціативний, образний тощо;

- *набуття вміння користуватися словниками, мовними довідниками;*

- *оволодіння механізмами реалізації комунікативної діяльності в різних соціальних ситуаціях;*

- *вироблення вмінь оцінювати власну навчальну діяльність та її результати, формулювати висновки й узагальнення на базі встановлення причиново-наслідкових зв'язків, з урахуванням результатів самостійної роботи та ін.*

Успіх самостійної активності залежить від зацікавленості учнів у самостійному розв'язанні теоретичних і практичних проблем, від розуміння цілей, змісту й значення навчальних дій. Самостійна діяльність школяра має передбачати дії, мотивовані власною ініціативою, і дії, ініційовані вчителем. Важливо встановити раціональне співвідношення репродуктивного, частково-пошукового і творчого видів діяльності, що, у свою чергу, визначають характер методів навчання й відповідні рівні навчально-пізнавальної самостійності учнів. В організації мовної освіти, аби підтримувати увагу, стимулювати позитивну внутрішню мотивацію, вчити мислити, аналізувати, виробляти культуру читання, аудіювання, продукування мовлення та ін., варто практикувати різні *види самостійної роботи* учнів:

- *за метою*: самостійна діяльність, спрямована на одержання нової інформації, на пошук і здобування навчально-предметних знань, умінь під час підготовки до уроків, позакласних занять та в ході їх проведення; самостійна робота з вивчення структури завдань і навчання самостійному створенню завдань, опанування способів (методів) виконання завдань, удосконалення й застосування знань та вмінь; самостійна робота контрольного-оцінного характеру, зокрема підготовка до контрольної роботи, екзамену;

- за характером діяльності учнів: рецептивна, наслідувальна, репродуктивна, частково-пошукова, дослідницька;
- за формою організації: колективна, групова, парна, індивідуальна;
- за способом діяльності : робота з інформаційними джерелами - словниками, довідниками, підручником, науково-популярною літературою, Інтернет-ресурсами; робота з дидактичним текстом, робота над помилками, редагування тексту; виконання вправ, складання вправ, плану, тез, таблиць, схем, опорних конспектів; розроблення проєктів, презентацій, доповідей, повідомлень, укладання словників, портфолію; відгадування загадок, ребусів, кросвордів; виготовлення газет, виставок, розроблення веб-сайтів; рецензування, написання рефератів, дослідницьких робіт, творів, заміток; захист проєктних робіт.

Мета і зміст шкільного курсу української мови зумовлюють використання методів самостійної роботи учнів за такими специфічними напрямками: *когнітивним* (навчально-пізнавальним); *операційно-практичним*; *мовленнєвим текстовим*; *комунікативно-ситуативним*. З огляду на це окрему увагу потрібно зосередити на багатоманітні методів навчання, які можна застосовувати в організації самостійної роботи з мови: **когнітивні** - метод роботи з інформаційними джерелами, метод рефлексії, *дослідницькі методи*; **алгоритмічні** - алгоритмічний метод розв'язування правописних завдань, алгоритмічний метод аналізу граматичних одиниць, алгоритмічний метод побудови тексту; **креативні** метод "сенкан", метод проєктів; **комунікативні** - метод комунікативно-ситуативних завдань, кейс-метод, серед них *інтерактивні методи* - "розумовий штурм", метод письмової дискусії і т. ін. Ефективність функціонування методів як засобів стимулювання самостійної діяльності учнів залежить від оволодіння ними загальними і специфічними видами навчальних дій наслідувального, алгоритмічно-виконавського, пошукового, творчого, дослідницького, комунікативного, інтерактивного, рефлексивного характеру.

Активізувати самостійну діяльність школярів з мови можна шляхом використання **методів комп'ютерного навчання** (*Інтернет-діалог, Інтернет-*

змагання та ін.), що дає змогу інтенсифікувати навчально-виховний процес, оскільки стимулює внутрішню мотивацію учіння, економить час для подачі завдань, контролю за їх виконанням, оперативного опрацювання результатів, до того ж пропонує учням "допомогу" у вигляді підказок, довідок, відповідей з поясненням (без пояснень), підтримку для виконання завдань у діалогічному режимі. Зокрема, *метод комп'ютерної гри* ґрунтується на використанні спеціальних навчально-комп'ютерних програм, за допомогою яких віртуально проектується ігрова ситуація мовного чи комунікативного спрямування. Цей метод спонукає учнів самостійно аналізувати навчально-ігрову ситуацію, змінювати її, приймати адекватні ситуації рішення - у результаті пробуджується внутрішня мотивація навчання, забезпечується емоційно-естетичне ставлення до предмета й діяльності, розвивається системне мислення, ініціатива, самостійність, виробляються пізнавальні, навчально-мовні, правописні, мовленнєво-комунікативні вміння. *Метод комп'ютерного моделювання* в контексті самостійної роботи з мови передбачає роботу з готовими моделями мовних об'єктів - дослідження їх, доповнення або створення учнями власних моделей мовознавчих понять, мовленнєвих продуктів тощо. Цей метод забезпечує широкі можливості для поєднання наочно-образної і знакової презентації навчально-предметної інформації, що викликає в дітей невіддільний інтерес до мови як освітнього предмета та до процесу навчання. *Метод розроблення "учнівського портфоліо" в електронному варіанті* з мультимедійною презентацією його вмісту (тематичних виписок, власних творів, опису індивідуальних навчальних досягнень та ін.) розвиває системне мислення, рефлексивні здібності. Електронні портфоліо мають переваги в тому, що значна за обсягом інформація потребує мало місця завдяки електронним носіям та може бути ефектно представлена.

Доцільність активного застосування під час формування самостійної навчально-пізнавальної діяльності мовної особистості школяра дидактичних методів роботи з комп'ютером пояснюємо актуальним завданням широкого впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітню систему.

Серед таких методів виділяється *робота з комп'ютером у гіперсередовищі (гіпермедіа)*. Характерними ознаками цього методу, як слушно констатує К. Климова, є те, що навчальна інформація міститься в текст, поєднаному з графіками, діаграмами, малюнками, музикою, мультиплікацією [215, с. 291]. Окреслений комплексний метод, який може інтегрувати в собі інші методи (зокрема пошуковий, аналітичний, інтерпретаційний, метод розмітки гіпертексту, класифікації, моделювання), забезпечує низку цілей: стимулювання й підтримання мотивації навчальної діяльності; оволодіння способами читання гіпертекстів; вироблення навичок цілісно сприймати, розуміти, інтерпретувати, аналізувати й критично оцінювати інформацію, яка має нелінійну структуру; розвиток здатності вільно орієнтуватися в інформаційному просторі (цілеспрямовано шукати інформацію в гіперсередовищі) й самостійно продукувати тексти (створювати індивідуальні, групові інформаційні проекти, або гіпермедіа-проекти, у вигляді веб-сайту); виховання естетичних смаків, аудіовізуальної культури школярів.

Навчальна діяльність учнів у системі мовної підготовки мотивовано матиме самостійний характер, якщо буде відповідати рівню особистісних навчальних результатів з мови та викликатиме інтерес. Підтримати цікавість до пізнавальної самостійності вчитель може шляхом консультування школярів стосовно питань, пов'язаних із самоосвітою. Належна організація самостійної роботи потребує пакета завдань - індивідуальних, диференційованих переважно пошукового, творчого характеру - з чіткими вказівками, оскільки має бути відсутнім безпосередній контакт з учителем (прикладні завдань для самостійної роботи див. у додатку В.1). Найскладнішим видом самостійної роботи учнів виявляється дослідницька діяльність. У контексті шкільної мовної освіти дослідницьку діяльність доцільно організувати за трьома напрямками:

- розвиток наукового мислення учнів шляхом самостійного виконання на уроці міні-досліджень (мовних завдань дослідницького характеру) або проведення уроку-конференції, уроку-дослідження;
- участь учнів у шкільних лінгвістичних семінарах, конференціях;

- підготовка конкурсної наукової роботи з проблем мовознавства і її захист (участь школярів у робот МАН, тобто Малої академії наук).

Безпосередня науково-дослідницька діяльність учнів - це участь у робот шкільного наукового товариства й МАН. Організація самостійної дослідницької роботи як вищої форми навчальної діяльності з мови має відповідати таким вимогам:

- формування в учнів потреби взяти щось нове, важливе для себе про мовну картину світу;

- дотримання принципів добровільності, міжпредметних зв'язків, тематичної і методичної вибірковості, внутрішньої значущості, самоконтролю, самооцінки в організації самостійної дослідницької діяльності;

- у самостійній дослідницькій роботі захоплюючим має бути сам процес чи то цілеспрямованого оволодіння новим тематичним матеріалом, чи то виконання практичних завдань мовознавчого характеру;

- домінування індивідуальної діяльності учня в розширенні, поглибленні мовно-мовленнєвих знань, набутті відповідних умінь під час самостійної дослідницької роботи.

З огляду на сказане мовна підготовка старших підлітків має будуватися так, щоб учні в процесі спеціально організованої самостійної діяльності оволодівали *методами наукового пізнання* шляхом виконання досліджень, що, у свою чергу, сприятиме зацікавленості, створенню внутрішньої мотивації і до предмета вивчення, і до способів навчально-пізнавальної діяльності. Роль дослідницьких методів в основній школі особливо підвищується в 9 класі, коли учень може стати членом МАН. За В. Давидовим, виконання учнями дослідницької діяльності - не справжнє дослідження, а його своєрідна навчальна модель ("квездослідження"): у зжатій, згорнутій формі школярі відтворюють ті дії, що приводять, наприклад, до виділення абстрактного начала системи, яка вивчається [126, с. 372]. Як зазначає С. Абрамова, різниця між використанням лінгвістичних методів у науці і в учнівському дослідженні зумовлюється цілями дослідження: у науці метод спрямований на приріст

наукового знання, у навчальному дослідженні - на одержання учнями дослідницького досвіду [1, с. 20]. Учнівські дослідження за змістом і формою виконання можуть бути різними: самостійне вивчення мовознавчої літератури, збирання діалектів, проведення соціолінгвістичного анкетування, підготовка доповіді й виголошення її в учнівській аудиторії, написання конкурсної наукової роботи та ін. Дослідницька діяльність з мови потребує від учнів знання *методів мовознавчої науки*. Аналіз праць мовознавців (Бацевич Ф., Кононенко В., Крупа М., Мацько Л., Селіванова О., Струганець Л. та ін.) і дидактів-філологів (Білоусенко П., Караман С, Мельничайко В., Пентилюк М. та ін.) дає змогу виділити методи, які доцільно використовувати в учнівських лінгвістичних дослідженнях, а саме:

- *соціолінгвістичні методи дослідження*: спостереження за соціальним життям людей, анкетування, інтерв'ювання, аналіз документальних джерел, експериментальний метод;

- *методи діалектологічного дослідження*: метод спостереження й запису говіркових текстів (за допомогою транскрибування мовлення інформаторів або аналізування текстів, записаних на магнітофонну стрічку, диктофон), метод складання лінгвістичних карт (нанесення ізоглос - ліній, що позначають ареал того чи іншого діалектизму або діалектної риси на адміністративній карті певного територіального регіону);

- *методи психолінгвістичних досліджень*: контент-аналіз (вияв і оцінювання специфічних характеристик текстів та інших носіїв інформації, у яких виділяються психологічні характеристики комунікатора, аудиторії, види взаємодії між людьми, жанри повідомлень та ін.), метод вільних асоціацій, спостереження, метод експерименту (лінгвістичного, психолінгвістичного, формувального);

- *методи комунікативної лінгвістики*: дискурс-аналіз (наприклад, аналіз мовних аспектів комунікації: побутового діалогу, газетних повідомлень, записів інтерв'ю, протоколів зборів та ін.), контент-аналіз (встановлення елементарної одиниці, наприклад словесного символу, та опис об'єктивних характеристик її

функціонування в межах великої кількості дискурсів), трансакційний аналіз (аналіз поведінки учасників спілкування з огляду на мовні та невербальні засоби, з урахуванням психологічних ігор, "сценаріїв" міжособистісних стосунків) та ін.;

- *методи лінгвокультурологічного дослідження*: контент-аналіз; фреймовий аналіз; інтерв'ю; корпусний аналіз як один із об'єктивних методів лінгвістичних досліджень, бо дає змогу відібрати приклади конкретних мовних явищ за допомогою корпусу текстів (під корпусом текстів, за Абрамовою С, розуміють вибірку текстів певною мовою в електронному вигляді, що передбачає вбудовану систему розмітки, яка дає змогу швидко й ефективно знайти потрібні для дослідження факти - форми слів, граматичні конструкції [1, с. 23]) та ін.;

- *методи лінгвістичного дослідження художнього тексту* (лінгвоаналізу): загальні для стилістики - семантико-стилістичний, порівняльний, стилістико-статистичний, метод стилістичного експерименту; *специфічні* для лінгвоаналізу - метод комплексного аналізу художнього тексту, метод лінгвістичного аналізу за мовними рівнями, метод дослідження лексико-семантичних полів, контекстний, інтертекстуальний метод аналізу мовних одиниць та ін.;

- *методи системно-структурної лінгвістики*: описовий метод (характеристика мовних явищ, на основі систематизації зібраних мовних фактів, з використанням матриць ідентифікації описуються мовні одиниці, робляться відповідні висновки), статистичний метод, зіставний метод, порівняльно-історичний метод тощо.

Отже, самостійна навчально-дослідницька праця допомагає ознайомити школярів з методами лінгвістичного дослідження й залучає до пошукової роботи; активізує навчально-пізнавальну діяльність під час проведення мовних досліджень переважно індуктивним шляхом; формує здатність до наукового мислення, мотивацію саморозвитку, дивергентні здібності - інтелектуальні здібності продукувати різноманітні оригінальні ід еї в нерегламентованих умовах проблемної навчальної діяльності (за відсутності інструкцій для

виконання). Завдання вчителя-словесника в організації самостійної роботи учнів з української мови - розкрити специфіку відповідних методів навчання, забезпечити внутрішню мотивацію учіння та належні умови самостійного виконання спеціальних завдань.

Підсумовуючи, зазначимо, що системний підхід до застосування видів і методів самостійної навчальної діяльності дає змогу виробляти мовно-мовленнєві знання, уміння здобувати інформацію, інтерпретувати, переробляти, інтеріоризувати або створювати мовленнєві продукти в процесі виконання навчальних завдань; опановувати різноманітні методи діяльності та комплекс соціально значущих цінностей. За таких умов учень стає активним суб'єктом навчальної діяльності, що дає змогу оволодівати процедурами самоорганізації, самопізнання, самовдосконалення, навичками самоконтролю й самооцінки, шліфувати вміння вчитися, набувати креативного досвіду. Перехід від залежного стилю навчання української мови до автономного підвищує, удосконалює персонально й суспільно значущі навчальні компетентності, сприяє індивідуальному збагаченню школярів - у результаті зміст і процес навчання набувають для учнів особистісного смислу.

4.3. Методи контролю і самоконтролю в шкільному курсі української мови

Навчальна діяльність містить дії навчання і дії контролю (самоконтролю) - поточного, проміжного, тематичного, підсумкового, усного, письмового. Мета цього підрозділу - розкрити особливості застосування методів контролю (самоконтролю) в процесі навчання української мови учнів основної школи. У словнику лінгвометодичних термінів і понять (Азимов Е., Щукін А.) *методи контролю і самоконтролю* визначаються як методи навчання, що використовуються для одержання об'єктивної інформації про рівень володіння мовою [3, с. 142]. Ці методи в межах мовної освіти підпорядковуються таким завданням: виявити обсяг, рівень якості мовно-

мовленнєвих досягнень, комунікативних умінь учнів, визначити недоліки в практиці навчання мови та пов'язані з ними причини, продумати шляхи їх усунення, стимулювати навчально-предметну активність школярів, самостійність, відповідальне ставлення до освітньої діяльності. Аналіз робіт дидактів (Бондар В., Онищук В., Рудницька О. та ін.) і вчених-методистів (Караман С, Плетньова Л., Шелехова Г. та ін.) дав змогу визначити вимоги, яким мають відповідати методи контролю якості результатів навчання української мови:

- зорієнтованість на встановлення навчальних досягнень з мови, мовлення, комунікативних умінь (у різному співвідношенні);
- цілеспрямованість застосування контрольних дій;
- реалізація принципів систематичності проведення контрольних заходів, варіативності методів, диференціації та індивідуалізації контролю;
- доступність у використанні методів контролю;
- об'єктивність аналізу й оцінювання показників контролю;
- створення доброзичливої атмосфери під час ситуації контролю.

Для досягнення мети цієї частини дисертації окреслимо специфічні напрями застосування методів контролю (самоконтролю) в шкільному курсі української мови: контроль рівня мовних знань; контроль рівня навчально-мовних і правописних умінь; контроль рівня мовленнєвих знань; контроль рівня володіння навичками читання; контроль рівня володіння навичками аудіювання; контроль рівня володіння навичками продуктивного мовлення в усній і писемній формах; контроль рівня володіння комунікативними вміннями в ситуаціях міжособистісної взаємодії.

Необхідно зазначити, що багато методів навчання, розглянутих у попередніх розділах, можуть застосовуватися з метою контролю. Натомість у шкільному навчанні української мови найчастіше використовуються такі методи контролю: *диктант, бесіда, тестування*. Ці методи допомагають контролювати переважно мовний аспект, а для мовленнєвого текстового, тим паче комунікативно-ситуативного напрямів вони недостатньо ефективні.

Добираючи той чи інший метод контролю для певної педагогічної ситуації, потрібно враховувати специфічні можливості кожного з них та недоліки. Зупинимось більш детально на методах, які, крім навчальних цілей, здатні забезпечувати контроль за перебігом процесу мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки учнів.

Аналітичний метод в усній чи письмовій формі може застосовуватися за різними напрямками контролю навчальних досягнень учнів зі шкільного курсу української мови. *Структурно-мовний аналіз* дає змогу проконтролювати знання мовних одиниць та вміння розбирати мовні об'єкти, розкладати їх на структурні частини. Зрозуміло, що цей різновид аналітичного методу не є ефективним для перевірки продуктивних мовленнєвих і комунікативних здібностей учнів. Контроль навичок розуміння прослуханого чи прочитаного тексту (вголос, мовчки) шляхом *інтерпретативного аналізу тексту* як різновиду аналітичних методів допомагає перевірити здатність дітей розкодовувати смисли сприйнятого на слух чи прочитаного тексту у власній інтерпретації. Однак цей метод також не достатній для виявлення рівня продуктивних мовленнєвих і комунікативних здібностей учнів. *Метод рефлексії* (самоаналізу) учнями власної діяльності та її результатів як спосіб самоконтролю (контролю) у вигляді *рефлексивного твору, монологічного висловлювання* щодо продуктивності власної навчальної діяльності, *колективної усної рефлексії* та ін. дає змогу учневі (педагогу) виявити навички критично мислити, аналізувати власні успіхи і труднощі, логічно й послідовно продукувати мовлення (в усній чи писемній формі), вміння свідомо регулювати власні думки, способи учіння, прогнозувати шляхи подальшої діяльності. Рефлексивний метод допомагає зробити самоконтроль у навчальному процесі більш усвідомленим і продуктивним.

Метод опитування, що передбачає виклад учнем власних думок уголос чи письмово під час відповіді на запитання, пов'язаний з виявленням рівня мовно-мовленнєвих знань учнів, навичок розуміння прочитаного (прослуханого) тексту. Це один із найбільш суб'єктивних методів контролю

учнів. Практикування відповідей на контрольні запитання в письмовій формі певною мірою уможлиблює також перевірку правописних навичок, але для контролю навичок продукування тексту, комунікативних умінь опитування не ефективне. Різновид способу опитування *метод бесіди (репродуктивної, аналітико-синтетичної, евристичної)* діє за принципом інтеракції між суб'єктами навчального контролю "запитання - відповідь" і, зрозуміло, може широко застосовуватися до багатьох напрямів контролю в шкільному курсі української мови, особливо репродуктивна бесіда. Основний недолік методу бесіди полягає в неекономності часу, разом із тим цей спосіб не достатній для перевірки рівня навичок писемного мовлення та правописних умінь учнів.

Для виявлення, вимірювання та оцінювання правописних умінь ефективним є *метод диктанту*, який передбачає переважно відтворювальне записування учнями сприйнятого на слух мовного матеріалу (слів, тексту), що дається їм у готовому вигляді. *Творчий диктант*, залежно від творчого завдання (поширити текст однорідними означеннями, продовжити текст, передати письмово своє ставлення до змістової інформації тексту та ін.), може бути використаний для перевірки відповідних мовних знань та навичок продукувати текст. Однак для контролю комунікативних умінь метод диктанту не придатний.

Метод класифікації мовних об'єктів передбачає групування мовних фактів у певний клас і дає змогу забезпечити контроль рівня навчально-мовних знань. Для інших напрямів контролю (мовленнєвого на основі роботи з текстом, комунікативно-ситуативного) він не ефективний. З метою контролю навчально-мовних чи мовленнєвих знань можна використати *метод створення кластерних структур*. За Е. Азимовим, А. Щукіним, цей метод передбачає самостійний запис навколо кластера, тобто ключового слова (поняття), тематичних до нього слів, затим самостійне створення асоціативного грона навколо нових кластерів [3, с. 94]. З цією ж метою правомірно використати *метод "малюнкове письмо"*, що потребує створення учнями піктограм на основі теоретичного тематичного матеріалу. Подібне призначення має *метод*

"речення з відкритим кінцем", суть якого полягає в закінченні поданого речення. Окреслені методи, крім контрольно-оцінювальної функції, стимулюють в учнів інтерес до навчального процесу, однак для перевірки практичних мовленнєвих навичок, комунікативних умінь вони не підходять. **Метод моделювання** передбачає створення учнями моделей у вигляді схем будови слів, словосполучень, речень, текстів різних типів мовлення, комунікативних ситуацій та ін., тематичних опорних конспектів, тому його можна практикувати для контролю не лише навчально-мовних чи мовленнєвих знань, а й відповідних умінь. Цей спосіб виявляє також рівень розвитку уяви, цілісного теоретичного мислення, але він не достатній для перевірки правописних умінь, навичок читання, аудіювання, говоріння, продукування письмових текстів.

Контроль володіння навичками читання можуть забезпечити методи, засновані на реакції читача, зокрема **метод читання з пошуком відповідей на завчасно поставлені запитання**. Серед цих способів за таким призначенням доцільно використовувати **метод двочастинного щоденника** (або *"подвійного щоденника"* [482, с. 215], *"щоденника подвійних нотаток"*, за Пентилюк М., Окуневич Т. [360, с. 64]), що передбачає в процесі читання ведення записів у двох колонках: "уривок" і "коментарі" (у колонці "уривок" учень записує слова, фрази, речення, які його схвилювали, викликали певні асоціації, а в колонці "коментарі" - фіксує свої думки, почуття щодо прочитаної частини тексту). Однак для перевірки навчально-мовних, комунікативно-ситуативних умінь ці методи не підходять. Стосовно контролю володіння навичками читання (аудіювання) цікавим є **метод ключових слів**, суть якого полягає у виписуванні учнями з прочитаного чи прослуханого тексту тематично значущих слів (словосполучень). З цією ж метою можна використовувати **метод переказування**, що потребує відтворення учнями сприйнятого на слух чи прочитаного тексту. У ситуації контролю володіння навичками читання (аудіювання) придатним також є **метод конспектування**, оскільки передбачає стислий письмовий виклад учнем змісту прочитаного чи прослуханого тексту.

Відповідне призначення може мати *метод символічного бачення* (в усній чи письмовій формі), який спрямовується на перевірку глибокого розуміння зв'язків між символом та відповідним об'єктом дійсності у сприйнятому на слух чи прочитаному тексті. Супровідно ці способи дають змогу оцінити правописні навички, але для перевірки навчально-мовних, комунікативно-ситуативних умінь вони не доцільні.

Діагностику й контроль навичок продуктивного мовлення в усній і писемній формах, рівня оригінальності, росту індивідуальної креативності учня забезпечує *метод творчої реалізації*, що передбачає самостійну творчу діяльність, - його різновиди: *метод підготовки творів, метод проєктів, метод складання історій за допомогою сюжетних малюнків (фотографій)* та ін. Цей спосіб у письмовій формі дає змогу оцінити також правописні навички, однак для перевірки навчально-мовних, комунікативно-ситуативних умінь він не достатній. Основна проблема застосування цього методу полягає в стереотипному мисленні учнів та суб'єктивному оцінюванні їхніх мовленнєвих продуктів.

Контроль рівня комунікативних умінь учнів основної школи може забезпечити *метод діалогів* - складання діалогів чи розширення діалогічного тексту шляхом уведення нових діалогічних фрагментів. Практика свідчить, що в процесі складання діалогів школярі відчувають труднощі в придумуванні сюжетної моделі бесіди, у розвитку реплік (часто не знають, про що говорити в тій чи іншій ситуації). У цілому метод дає змогу перевірити володіння учнями технікою діалогічного мовлення, а для оцінювання мовних знань, операційно-практичних умінь, засвоєння мовленнєвознавчих понять цей спосіб не ефективний.

Застосування окремих розглянутих методів контролю не забезпечує достатніх умов для своєчасного корегування навчально-виховного процесу. Вихід у розв'язанні цієї проблеми - комплексне застосування простих за структурою методів контролю відповідно до принципу відкритої системи. *Комплексні завдання* різного спрямування (мовного, мовленнєвого), тобто такі, що дають змогу досягати декількох взаємопов'язаних навчальних цілей (поряд із засвоєнням матеріалу певної теми учні мають аналізувати стильові

особливості тексту, виражальні засоби в ньому та ін.), можуть бути практичним комплексним методом формування компетентностей мовної особистості і методом перевірки й контролю за їх сформованістю.

Останнім часом особливого поширення серед методів контролю й оцінювання учнів набувають тести. В основі *методу тестового контролю* на заняттях з мови використовується мовний (чи мовленнєвий) тест - система стандартизованих завдань, що дає змогу швидко й ефективно виміряти рівень мовних (чи мовленнєвих) досягнень учнів. Тестування має переваги над іншими методами контролю навчально-предметних досягнень: характеризується більшою об'єктивністю процедури оцінювання навчальних результатів, інтенсифікує навчально-виховний процес, за допомогою коротких стандартних завдань економить час для інших видів роботи на уроці. За особливостями мислення й характером навчальної діяльності учнів можна виділити три типи тестів: 1) найбільш поширені - тести, які потребують однозначних відповідей; 2) тести, які спрямовують на розгорнуті відповіді творчого характеру; 3) комбіновані тести, що передбачають поєднання двох попередніх типів.

Вибір названих типів тестів залежить від особливостей тематичного матеріалу та мети їх використання (чи перевірити наявність знань учнів, чи з'ясувати їхні вміння творчо застосовувати знання на практиці, оперувати логічними методами, чи проконтролювати здатність володіти культурою викладу думок на письмі). Загальним недоліком методу тестування є те, що він контролює лише результати, а не навчально-пізнавальну діяльність. У практиці контролю навчальних досягнень з української мови, крім вищенаведених типів тестів, можна використовувати й інші загальновідомі типи: тести, які потребують вибору кількох правильних відповідей (навіть усіх) із запропонованих варіантів ("вибір із хаосу"); тести на читання та розуміння тексту; тести на групування мовних об'єктів; тести на доповнення (клоуз-тести); тести на ранжирування (конструювання правильної послідовності); тести на встановлення відповідності.

Розвиток інформаційно-комп'ютерних технологій дає змогу застосовувати метод тестування в системі контролю на новому рівні й допомагає забезпечити

оперативний зворотний зв'язок, посилити індивідуальний, диференційований підхід до перевірки навчальних досягнень учнів з різним рівнем мовної підготовки, інтенсифікувати процес контролю, підвищити навчальну мотивацію школярів, знизити їхнє психічне напруження. Електронний контроль допомагає уникнути одноманітності в освітній діяльності. Серед недоліків можна виділити те, що **метод комп'ютерного контролю** обмежує живе спілкування між суб'єктами навчального процесу, міжособистісний розвиток учнів, за умови тривалого використання завдає певної шкоди здоров'ю дітей.

Наведені й описані методи контролю і/ чи самоконтролю за перебігом та результатами навчальної діяльності з української мови можуть бути кількісно розширені й модифіковані. Застосування лише одного з методів контролю не може забезпечити об'єктивного оцінювання освітніх досягнень учнів. Потрібно врахувати, що в практиці мовної освіти часто з'являються ситуації, коли одні методи контролю виступають складниками інших, а ті, що мають складну структуру, використовуються частково. Ці самі методи доцільно використовувати і з навчальною метою. Дуже важливо зробити так, щоб у контексті мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки учнів контрольна і навчальна функції методу (а також мотиваційна, розвивальна, виховна) органічно взаємодоповнювалися.

4.4. Засоби навчання в реалізації методичної системи формування україномовної особистості школяра

Упровадження особистісно орієнтованої методичної системи в практику шкільного курсу української мови потребує адекватних засобів навчання. Розглянемо можливості використання засобів, які забезпечують належне функціонування методів навчання української мови в основній школі.

У шкільній практиці мовної освіти необхідні такі дидактичні засоби: а) *візуальні*, або *зорові (друковані, технічні)* - шкільні пі дручники, навчальні посібники, словники (на паперових носіях, в електронному варіанті), книга для

вчителя з методичними рекомендаціями до уроків, робочі зошити для учнів, довідники; збірники вправ, диктантів, переказів; тематичні тексти й методичні коментарі до них, стенд-повідомлення (змінні настінні матеріали в кабінеті української мови); репродукції картин, малюнки; тематичні таблиці, схеми, опорні конспекти; навчальні завдання; тематика й моделі учнівських рефератів, творчих, дослідницьких проєктів; зразки ділових паперів; матеріали для самоконтролю; письмові завдання для контрольних робіт, електронні тести; мультимедійне обладнання (проектори, дошки), мережа Інтернет; б) *аудіальні*, або *слухові* - магнітофон з аудіозаписами, диктофон, музичні інструменти; в) *аудіовізуальні* - телевізор; комп'ютерна техніка, комп'ютерні програми навчального (тренувального, ігрового) призначення, озвучені відеофільми тощо. Велика роль серед дидактичних засобів відводиться текстам, які стимулюють навчальну діяльність, - усіх типів, жанрів, стилів. Особливе навчально-виховне значення мають художні тексти. Як зазначила Л. Бондарчук, "опора на текст при вивченні мовного явища ніби зближує те, що лежить на поверхні: слово - об'єкт лінгвістики і слово - елемент, вияв образного, художнього мислення. Це дає поштовх асоціативному мисленню, розширює погляд на сутність речей, явищ [58, с. 8]". Отже, методична система навчання української мови не може бути обґрунтована без уваги до засобів навчання, серед яких ключове місце мають різні типи дидактичних текстів, що є носіями культури.

У працях науковців простежуються різні підходи до інтерпретації поняття "*навчальний текст*". За Т. Симоненко, *навчальний текст* - "це такий текст, який є основним продуктом мовлення вчителя-словесника під час навчального процесу, тобто в ситуації навчальної взаємодії з учнями (студентами), основною метою якого є подання та передача інформації [430, с. 50]". З позицій психодідактичного дослідження шкільного підручника, Е. Гельфман, М. Холодна потрактовують *навчальний текст* як відрізок письмового мовлення, який характеризується семантичною й мовною зв'язністю та реалізує певні дидактичні і психологічні функції [96, с. 362]. Зауважимо, що з методичного погляду навчальний текст, тобто який призначений для досягнення навчальних цілей, може бути як у писемній, так і

в усній формі. Цілком слушно Н. Голуб зазначає: "оскільки навчання являє собою процес спілкування вчителя з учнями, текст при цьому виконує різні функції стосовно вчителя й учнів: для вчителя текст є засобом навчання і засобом контролю, для учня - об'єктом вивчення й розуміння і джерелом інформації [102, с. 171]". На основі цих функцій Н. Голуб виділяє основні характеристики навчального тексту: 1) текст як джерело інформації; 2) текст як об'єкт розуміння і вивчення; 3) текст як засіб навчання і формування мовної здібності; 4) текст як засіб виховання. У результаті аналізу наявних класифікацій навчальних текстів, з позицій лінгводидактичного підходу, Т. Симоненко пропонує таку *типологію*: за *способом викладу* - тексти-описи, тексти-пояснення; за *характером емоційного та навчального впливу* - тексти-символи, тексти-провокації, "культурологічні" навчальні тексти; за *способом презентації* - навчальні тексти (образ: учитель), навчальні тексти (образ: навчальна книга, комп'ютер), за *прийомами результативності навчальної взаємодії* (прийомами побудови навчальних текстів, що спрямовані на досягнення високого ступеня засвоєння інформації) - тексти-алгоритми, тексти-тести [430, с. 51-52].

Навчання мови і мовлення значною мірою має підпорядковуватися інтелектуальному розвитку (у зв'язку з іншими сферами особистості). Викликає інтерес *класифікація дидактичних текстів*, орієнтованих на "інтелектуальне виховання" учнів, запропонована Е. Гельфман і М. Холодною. Ця типологія навчальних текстів, створена на прикладі математики, цікава тим, що орієнтована на збагачення основних складників ментального досвіду школярів як умови особистісного розвитку. Оскільки виховання думки і розвиток мовлення - взаємопов'язані процеси, то така типологія дидактичних текстів може бути адаптована до навчання української мови. За класифікаційну основу визначення типів навчальних текстів Е. Гельфман і М. Холодна беруть три *рівні ментального досвіду*: 1) когнітивний досвід (архетипові структури, способи кодування інформації, когнітивні схеми, семантичні структури, поняттєві структури); 2) метакогнітивний досвід (інтелектуальний контроль, метакогнітивна обізнаність, відкрита пізнавальна позиція); 3) інтенціональний досвід (пізнавальні переваги,

переконання, стани розуму, які виявляються в чуттєво-емоційних переживаннях) [96, с. 88-313]. Покажемо відповідну типологію дидактичних текстів у вигляді таблиці (див. табл. 4.4); спираючись на цю типологію, наведемо типи навчальних текстів, які можуть бути використані в особистісно орієнтованому навчально-виховному процесі з української мови. Потрібно зазначити, що, за тлумачним словником, *інтелект* - це *розум*, тобто здатність людини мислити, відобразити й пізнавати об'єктивну дійсність; *менталітет* - сукупність психічних, інтелектуальних, ідеологічних, релігійних, естетичних та ін. особливостей мислення, що проявляються в культурі, мові, поведінці [75, с. 401, с. 1079, с. 518]. Отже, дидактичний текст, спрямований на збагачення ментального досвіду учнів, можна розглядати як засіб розвитку двопівкульного інтегративного мислення, складниками якого є логічність, метафоричність, інтуїтивність, дивергентність, творчість. Використання наведених типів текстів (див. табл. 4.4) у шкільній практиці навчання української мови дає змогу вчити учнів розмірковувати, доводити, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та ін. Відповідні вміння є базовими внутрішніми ресурсами для розвитку мовно-мовленнєво-комунікативної компетентності.

Таблиця 4.4.

**Типологія навчальних текстів (за проф.
Гельфман Е., проф. Холодною М.)**

Типи навчальних текстів, які сприяють збагаченню складників ментального досвіду учнів		
Збагачення <u>поняттєвого</u> досвіду	Збагачення <u>метакогнітивного</u> досвіду	Збагачення <u>емоційно-оцінного</u> досвіду

Продовження таблиці 4.4.

<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>
<p style="text-align: right;">які</p> <p>1) Навчальні тексти (далі - НТ) сприяють розвитку <i>словесно-символічного</i> способу кодування інформації (далі - СКІ): – текст-одержання формулювань (визначень, правил). 2) НТ, які сприяють розвитку <i>візуального</i> СКІ: – текст-формування нормативного образу поняття:</p>	<p style="text-align: right;">які</p> <p>1) НТ, сприяють розвитку вміння <i>планувати</i> інтелектуальну діяльність (визначати цілі вивчення теми, будувати план): - текст-програма (скласти план дій виконання завдання); – текст-вибір цілей (з перелку завдань, вибрати ті,</p>	<p>1) НТ, які надають учням можливість <i>вибору способів</i> навчальної діяльності (на основі їхніх пізнавальних уподобань): – текст-вибір способу діяльності</p>

1

- **текст-розвиток образу поняття;**
- **текст-мотивація образу поняття;**
- **текст-класифікація образів;**
- **текст-ініціатива образного досвіду.**

3) НТ, які сприяють розвитку предметно-практичного СКІ:

- **текст-практична ситуація.**

4) НТ, які сприяють розвитку сенсорно-емоційного СКІ:

- **текст-емоційне враження.**

5) НТ, які сприяють формуванню когнітивних схем навчально-предметних понять і способів специфічної діяльності:

- **текст-уведення фокус-прикладу** (у такому прикладі сконцентровані найбільш суттєві ознаки об'єкта, явища);
- **текст-створення фрейму,**
- **текст-процедура** (інструкція, алгоритм);
- **текст-конспект.**

6) НТ, які передбачають роботу з семантикою навчальних термінів:

- **текст-значення терміна;**
- **текст-систематизація значень термінів;**
- **текст-переклад;**
- **текст-мікротвір.**

7) НТ, які передбачають розвиток умінь виділяти властивості понять і використовувати їх у процесі розв'язання завдань:

- **текст-вияв ознак поняття;**
- **текст-вибір ознак поняття;**
- **текст-встановлення зв'язків між поняттями;**
- **текст-категоризація** (введення назви поняття на основі його моделі);
- **текст-збагачення** (на основі класифікації, конструювання);
- **текст-перенос** (набуті знання застосовуються в нових ситуаціях);
- **текст-згорання** (наприклад, до опису поняття пропонується дати назву, накреслити його схему).

які є цілями вивчення теми);

- **текст-**

проблематизація

(допомагає визначити цілі подальшої діяльності);

- **текст-побудова плану.**

2) НТ, які сприяють розвитку вміння прогнозувати свої інтелектуальні дії:

- **текст-розроблення гіпотези;**

- **текст-прогноз у ситуації невизначеності;** – **текст-прогноз кінцевого результату.**

3) НТ, які сприяють розвитку вміння контролювати власну діяльність:

- **текст-способи самоконтролю;**

- **текст-пошук помилок;** – **текст-вибір способу самоконтролю.**

4) НТ, які сприяють підвищенню рівня метакогнітивної обізнаності :

- **текст-рефлексія методів розв'язання проблеми;**

- **текст-самооцінка;**

- **текст-психологічний коментар;**

- **текст-самостійне створення навчальних текстів.**

5) НТ, які сприяють формуванню відкритої пізнавальної позиції:

- **текст-протиріччя;** –

текст-альтернатива

(розкриває різні позиції);

- **текст-зіткнення різних думок;**

- **текст-неможлива**

ситуація (парадокс).

Продовження таблиці 4.4.

3

(у вигляді опису ділової гри,

"розумового штурму");

- **текст-вибір пізнавальної позиції** (наприклад, "поки не пізнаю, не піду...").

2) НТ, які сприяють актуалізації особистісного досвіду:

- **текст-гра**

(описується "свято знань", "аукціон");

- **текст-метафора** (у тексті обігрується метафора або весь текст

є метафоричним).

3) НТ, які сприяють формуванню ціннісного ставлення до

навчального матеріалу:

- **текст-історія, пов'язана з навчальним предметом.**

На основі лінгвометодичної інтерпретації окресленої типології можна виділити типи дидактичних текстів, особливо значущих для збагачення

ментального досвіду мовної особистості учня основної школи, а саме: текст-читання, призначений для вироблення навичок читання; текст-аудіювання, призначений для вироблення навичок аудіювання; текст-спостереження, призначений для спостереження над мовою; текст-казка (текст-вірш) у вигляді лінгвістичної казки, вірша, що є образно-метафоричним обігруванням тематичної інформації; текст-ключові слова - наративний текст, призначений для засвоєння ключових слів теми, термінів, установлення родо-видових зв'язків між ними; текст-визначення мовних понять, правописних правил, що подає готові дефініції, правила або стимулює до формулювання їх на основі спостережень учнів над мовними фактами; текст-проблема, що створює навчально-пошукову ситуацію, зокрема передбачається редагування, пошук орфограм, пунктограм у результаті виконання завдань з пропусками; текст-припис (інструкція, алгоритм) - чіткий опис послідовних дій, які має виконати учень; текст-комунікативна ситуація, що наводить ситуацію спілкування або/і передбачає виконання комунікативного завдання; текст-творча самореалізація, у якому пропонується творче завдання скласти текст, або текст, який становить учнівський мовленнєвий продукт; текст-рефлексія, що спонукає до самоаналізу навчальної діяльності і її результатів або є виявом учнівської рефлексії; текст-контроль для виконання контрольних завдань у вигляді тестів, диктантів тощо.

У сучасних умовах диверсифікації навчання активізується пошук і створення варіативних засобів навчання. Створення навчальних посібників як засобів навчання має передбачати, з одного боку, адаптування теоретичного навчально-наукового змісту теми до індивідуально-вікових особливостей учнів, а з іншого - розроблення диференційованих практичних завдань і навчально-технологічних процедур, що використовуватимуться в межах опанування кожної теми. Актуально звучать слова С. Русової: "... ід еальним завданням було б - утворити в кожній школі свій підручник, що відповідав би тому курсові, що його веде учитель, приладнюючи цей підручник до певної аудиторії, до певних місцевих умов, у яких живе школа [413, с. 239]". Прикладом такого видання є розроблений нами (у співавторстві з практикуючим учителем-словесником)

навчальний посібник "Українська мова. Мовлення. Моя Житомирщина, 5 клас" [251], який схвалено для використання в загальноосвітніх закладах комісією з української мови Науково-методичної ради з питань освіти МОН України. Цей посібник підготовлено відповідно до офіційно затвердженої навчальної програми з української мови для 5 класу загальноосвітньої школи. Книга розрахована на весь навчальний рік, укладена відповідно до ідей концепції системи традиційних та інноваційних методів навчання української мови й орієнтована на реалізацію низки функцій: інформаційної, мотиваційної, комунікативної, навчальної, розвивальної, виховної, рефлексивної, контрольної. По суті, посібник матеріалізує основні положення розробленої нами навчально-методичної системи. Основні характеристики навчальної книги "Українська мова. Мовлення. Моя Житомирщина. 5 клас" - це доступність змісту і методів навчання, поєднання мовно-мовленнєвого та комунікативно-ситуативного спрямування, діяльнісний підхід, варіативність видів діяльності, система регіонально-національних і загальнолюдських цінностей. Особливостями названої книги, що в комплексі якісно відрізняють її від наявних посібників відповідного типу, є такі: *по-перше*, спеціальне введення учня в мовну тему за допомогою епіграфа, сюжетного тексту, ключових слів, казкових героїв (Мудра Сова, Розумник, Круть, Верть та інші персонажі), спостереження над мовними явищами - це дає змогу зробити процес навчання української мови цікавим і результативним; *по-друге*, поєднання, з одного боку, системно-описового, функціонально-стилістичного та комунікативно-діялісного підходів до вивчення мови, а з іншого - різних методів навчання; *по-третє*, наскрізний національно-краєзнавчий компонент, покликаний ознайомити школярів з відомими персоналіями Житомирщини та активізувати роботу з текстом; *по-четверте*, профорієнтаційний підхід, спрямований увести учнів у світ професій. Складниками навчальної діяльності є різні дії - розумові, практичні, з ними пов'язані методи навчання. Відповідно до цих міркувань, посібник дає змогу учням засвоїти ті методи, які допомагатимуть у подальшому самостійно здобувати знання, збагачувати мислення, мовлення, власний досвід, набувати навчально-предметні навички, уміння, - це *мовний*

розбір слів, речень, аналіз тексту, узагальнення, самостійна робота з інформаційними джерелами, складання текстів, метод проектів, дослідження, підготовка презентацій, "розумовий штурм" та інші. Зміст посібника спрямовує учнів на інформаційно-рецептивну, репродуктивну, аналітичну, творчу, оцінну, рефлексивну діяльність. Істотна характеристика посібника - комплексний розвиток навичок з основних видів мовленнєвої діяльності. Окреме місце в посібнику (до кожної теми першої частини, присвяченої мовним аспектам) відводиться диференційованим завданням для самостійної роботи за трьома рівнями складності, що ставлять п'ятикласника в ситуацію вибору. Цілепокладання, у якому задаються очікувані результати навчально-пізнавальної діяльності учнів, потрібно розглядати як початкову умову різнорівневого розподілу навчальних завдань - такий підхід використаний під час розроблення комплексних завдань для самостійної роботи учнів. У додатку Г дисертації наведено матеріали до вивчення теми *"Лексичне значення слова"*, серед них приклади різнорівневих завдань для самостійної роботи (за аналізованим посібником), що передбачають реалізацію різних методів навчання.

Особлива роль в осучасненні методичної системи відводиться комп'ютерним засобам навчання. Упровадження інноваційних методів навчання (*комп'ютерне моделювання, комп'ютерна гра, розроблення учнівських веб-сторінок, Інтернет-змагання* та ін.) на заняттях з української мови потребує дидактичного забезпечення на електронних носіях, використання відповідної системи нових (інноваційних) засобів навчання, пов'язаних з комп'ютерною технікою, мультимедійним обладнанням, належним доступом учителів та учнів до мережі Інтернет. Поєднання традиційних методів з комп'ютерними засобами має значні переваги в організації самостійної роботи школярів, у навчанні писемного мовлення учнів - зокрема, маємо на увазі інтерактивні комп'ютерні програми, що виконують функції редагування, автоматизованого контролю за навчальними досягненнями.

Необхідні засоби для належного функціонування методичної системи формування мовної особистості учня містить шкільний кабінет української мови, обладнаний словниками, довідниками, комплектами роздавального матеріалу,

стендами, аудіовідеозаписами, сучасною технікою тощо. Використання окресленої матеріально-технічної бази шкільного кабінету української мови створить позитивні умови для ефективної реалізації системи методів навчання української мови, дасть змогу словеснику мотивовано активізувати діяльність учнів у відповідному навчальному середовищі, змістовно впливати на перебіг навчально-виховного процесу та його результати.

Висновки до розділу 4

1. З огляду на те, що конкретне втілення методів навчання відбувається в межах певної методики, у розділі обґрунтовано та розкрито основні компоненти розробленої особистісно орієнтованої навчально-методичної системи. Установлено, що системний підхід до проектування процесу мовної підготовки учнів передбачає використання не окремих методів, а дидактичних технологій, у складі яких інтегруються методи, форми, засоби навчальної співдіяльності, орієнтовані на розвиток загальних і власне предметних компетентностей учнів під керівництвом учителя.

Висвітлено зв'язок пізнавальних стилів і методів навчання української мови. Обґрунтовано, що якість мовної освіти школярів залежить від урахування вчителем персонального пізнавального стилю дитини, під яким розуміють (Гельфман Е., Холодна М.) індивідуальний спосіб вивчення реальності як результат інтеграції всіх рівнів стильової поведінки, що характеризується гнучкістю, варіативністю і різноманіттям інтелектуальної поведінки в залежності від цілей діяльності та об'єктивних вимог ситуації.

З'ясовано особливості інтеграції методів у навчанні української мови. *Інтегрований метод* навчання - це органічний синтез різних методів, підпорядкованих досягненню спільних цілей, що характеризується якісно новим, вищим рівнем організації навчально-виховного процесу на основі зв'язаності частин і функцій системи структурних компонентів методу (наприклад, *метод лінгвокультурологічного дослідження, метод нейролінгвістичного програмування,*

аналітико-синтетичний метод навчання грамоти, метод "ток-шоу" та ін.).

З погляду теорії і практики уроку української мови, метод навчання має подвійну сутність: він є формою лінгвометодичного задуму і змістом технології уроку. Обґрунтовано, що функціональна система методів навчання мови це практична система методів, яка входить до складу технології навчання. Функціональна система методів у технології уроку може мати лінійну структуру, коли в межах навчальної ситуації методи використовуються послідовно, і нелінійну структуру, коли різні методи функціонують одночасно, паралельно в умовах диференційованої групової, парної роботи.

Уточнено методичні умови стимулювання позитивної внутрішньої мотивації навчальної діяльності на уроці української мови за такими напрямками: становлення й підтримання пізнавального інтересу засобами української мови (*метод передбачення, метод прямого тлумачення слів, метод лінгвістичної гри та ін.*), забезпечення особистісного успіху в навчанні (*метод учнівської комп'ютерної презентації, метод "портфоліо", метод рольової гри та ін.*), розвиток потреб самостійної навчально-пізнавальної діяльності (*метод роботи з інформаційними джерелами, метод проєктів, метод вправ та ін.*), формування потреб мовотворчого самовираження (*метод проєктів, метод "сенкан", метод складання історій за сюжетними малюнками, метод "маєвтика" та ін.*).

Обґрунтовано ефективність використання метафоризації як засобу творчого спрямування методів навчання, пов'язаних з кодуванням, пізнанням навчально-мовної чи/ та соціокультурної інформації в образному мовленні, а також із психокорекцією, наприклад, *метод синектики, словесний метод метафоричного викладу матеріалу вчителем, метод метафоричного самоаналізу, метод метафоричного автопортрету.*

Розкрито специфіку системи завдань з української мови у зв'язку з методами їх виконання за чотирма напрямками формування компетентної мовнокомунікативної особистості: навчально-пізнавальна діяльність, операційно-практична діяльність, мовленнєва текстова діяльність, комунікативно-ситуативна діяльність.

2. Визначено методи організації самостійної роботи в навчанні української мови - когнітивні, алгоритмічні, креативні, комунікативні (*метод роботи з інформаційними джерелами, метод рефлексії, дослідницькі методи; алгоритмічний метод розв'язування правописних завдань, алгоритмічний метод аналізу граматичних одиниць, алгоритмічний метод побудови тексту; метод "сенкан", метод проєктів; кейс-метод, метод "розумовий штурм"* і т. ін.). З'ясовано особливості застосування методів комп'ютерного навчання мови (*метод комп'ютерної гри, метод комп'ютерного моделювання, метод "портфоліо" в електронному варіанті, метод роботи з комп'ютером у гіперсередовищі*). Уточнено, що самостійна дослідницька діяльність потребує від учнів знання методів мовознавчої науки (*метод спостереження й запису говіркових текстів, метод асоціацій, дискурс-аналіз, описовий метод, зіставний метод, анкетування та ін.*)

3. Описано методи контролю і самоконтролю та їх функціонування в шкільному курсі української мови: *аналітичний метод, метод опитування, метод диктанту, метод класифікації, метод створення кластерних структур, метод "малюнкове письмо", метод "речення з відкритим кінцем", метод моделювання, метод читання з пошуком відповідей на завчасно поставлені запитання, метод двочастинного щоденника, метод ключових слів, метод переказування, метод конспектування, метод символічного бачення, методи творчої реалізації, метод діалогів, метод тестового контролю, метод комп'ютерного контролю.*

4. Функціональний аспект системи методів навчання не може бути достатньо висвітлений без урахування дидактичних засобів, що забезпечують належний рівень її реалізації в освітньому процесі. Розглянуто типи дидактичних текстів, які сприяють збагаченню ментального досвіду учня (типологія Гельфман Е., Холодної М.), та можливості застосування їх у шкільній практиці навчання української мови. Запропоновано характеристику навчального посібника з української мови для 5 класу, розробленого на краєзнавчих матеріалах Житомирщини й ідеях концепції системи традиційних та інноваційних методів навчання.

РОЗДІЛ 5 ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО- ДОСЛІДНЕ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Метою експериментальної роботи була перевірка загальної і часткових гіпотез дослідження. У процесі розроблення програми експериментально-дослідного навчання, запровадження педагогічного експерименту та аналізу його результатів використано рекомендації, наведені в працях П. Воловика [87], С. Гончаренка [109], В. Загвязинського [169] та ін. Вивчення стану мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки учнів основної школи в процесі формування їх як україномовних особистостей, організація, проведення основних етапів педагогічного експерименту, опис ходу й результатів експерименту здійснювалися впродовж 2004-2011 н. рр. Технологія педагогічного моніторингу ефективності експериментальної методичної системи містила діагностувальний, інформаційний, діяльнісний аспекти й передбачала такі послідовні дії: визначення критеріїв оцінювання освітньої діяльності, вибір та використання діагностувальних методів і засобів; відстежування якості мовної освіти в основній школі; з'ясування принципів і методів експериментальної методики; оцінювання (самооцінювання) рівня мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки учнів; опрацювання й аналіз результатів діагностування; розроблення й реалізація корекційних заходів стосовно системи методів навчання української мови.

5.1. Система методів навчання української мови в шкільній практиці: аналіз стану мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки учнів

Аналіз стану мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки підлітків насамперед передбачав спостереження за шкільною мовною освітою, опитування вчителів про сучасні методи навчання та можливість використання їх на рівні

технології уроку української мови, проведення констатувальних зрізів навчальних досягнень учнів. У цьому підрозділі визначено рівні підготовки вчителів до впровадження досліджуваної системи методів, процесуальних новацій у практику навчання мови, стан сформованості стартових спеціальних компетентностей з української мови в учнів 5-9 класів. Вивчення особливостей стратегій і тактик навчання української мови в основній школі проводилося впродовж 2004-2007 років з метою з'ясувати рівень навчально-предметних досягнень учнів та визначити чинники, від яких залежить ефективність шкільної україномовної освіти.

Проведені *опитування* вчителів-словесників (490 респондентів, які навчають української мови в Житомирській області, серед них учителі української мови, яких було опитано під час проходження курсів підвищення кваліфікації в Житомирському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти) у *формі анкетування, бесід* стосовно сучасних методів навчання та використання їх у межах технології уроку мови свідчать про різне ставлення педагогів до цієї проблеми. Нігілістично ставляться до новацій 24% анкетованих учителів, вони методично й технологічно не готові до впровадження їх у процес мовної підготовки учнів, психологічно та практично не бачать у цьому потреби (див. табл. 5.1, відповіді на запитання 11, 12). Негативне оцінювання інноваційних навчальних технік багатьма опитаними пояснюється тим, що відповідні методи навчання потребують значних витрат часу та інтенсивної педагогічної роботи. 25% опитаних учителів мають низький (незадовільний) рівень підготовки до впровадження процесуальних новацій у практику навчання української мови (див. табл. 5.1, відповіді на запитання 6 - А, Г, Д; запитання 10 - Г), 50% анкетованих учителів - середній (задовільний) рівень, у них поверхове уявлення про інноваційні методи навчання (див. табл. 5.1, відповіді на запитання 6 - Г; запитання 8 - Г; запитання 10 - Б, В), 17% опитаних мають достатній рівень (див. табл. 5.1, відповіді на запитання 6 - Б; запитання 8 - В), 8% - творчий (див. табл. 5.1, відповіді на запитання 8 - Б; запитання 13 -Б). Результати опитування (бесід, анкетування) вчителів української мови відображено в табл. 5.1 (зразок анкети для вчителів подано в додатку Д).

**Результати опитування вчителів (бесіди, анкетування)
щодо обізнаності та використання методів і технологій
навчання мови**

1. А) Б) В) Г)	Зміст запитання та варіанти відповідей, запропоновані в питальнику чи сформульовані самим учителем	Кільк- ість відпо- відей	% від усіх опита- них
Г)	Яке питання, на вашу думку, є основним для методики навчання української мови?	490	100
А)	<i>зміст мовної освіти;</i>	130	26,5
	<i>завдання мовної освіти;</i>	40	8,2
Б)	<i>принципи навчання;</i>	20	4,1
	<i>методи навчання;</i>	300	61,2
В)	<i>інший варіант відповіді.</i>	0	0
Г)	Як Ви розумієте суть поняття "система методів навчання"?	490	100
Г)	<i>прийоми, які використовуємо в навчальному процесі;</i>	15	3,1
Д)	<i>сукупність правил, за якими проводиться навчання, формуються</i>	7	1,4
Е)	<i>вміння та навички здобування знань;</i>		
Є)	<i>різні види педагогічної діяльності вчителя; різні види неординарної</i>	140	28,6
Ж)	<i>діяльності вчителя;</i>		
З)	<i>різні види робіт, які допомагають найефективніше запам'ятати те,</i>	30	6,1
3.	<i>що вивчається;</i>		
А)	<i>сукупність методів для організації вивчення нового навчального матеріалу, повторення та узагальнення, систематизації знань;</i>	211	43,1
	<i>сукупність методів навчання, які пов'язані між собою і спрямовані на реалізацію певної мети;</i>		
Б)	<i>сукупність способів досягнення навчальної, розвивальної та виховної мети уроку;</i>	8	1,6
	<i>сукупність різних форм, прийомів та видів педагогічної діяльності;</i>	42	8,6
В)	<i>сукупність засобів і прийомів; сукупність форм і прийомів;</i>		
	<i>різноманітність вправ, спрямованих на засвоєння знань та їх застосування;</i>	7	1,4
	<i>відповіді немає;</i>	25	5,1
	<i>інший варіант відповіді.</i>	5	1,0
	Які критерії впливають на ефективність системи методів навчання української мови?	490	100
	<i>фахова підготовка вчителя;</i>	20	4,1
	<i>рівень розвитку учнів, рівень підготовки вчителя; рівень соціально-психологічного розвитку дітей, компетентність учителя; майстерність учителя, загальний розвиток учнів, співдружність вчителя та учнів;</i>	200	40,8
	<i>вікові й психологічні особливості дітей, співпраця вчителя та учнів;</i>		
	<i>професійна компетентність учителя, рівень підготовки учнів, методичне забезпечення; рівень підготовленості, майстерності вчителя та засоби навчання; ентузіазм учителя, професійна зацікавленість учнів, матеріально-технічне оснащення;</i>	175	35,7

<u>1</u>	<u>2</u>		
Г)	<u>педагогічний досвід учителя; компетентність учителя;</u>		
Г)	<u>рівень сприйняття дитиною навчального матеріалу;</u>		Продовження табл. 5.1.
Д)	<u>співпраця вчителя та учнів;</u>		
Е)	<u>забезпечення школи технічними засобами, додатковою методичною літературою;</u>		
Є)	<u>доцільність використання методів на певних етапах уроків;</u>		
Ж)	<u>інший варіант відповіді.</u>		
4.	<u>Чи відрізняється система методів для учнів середніх і старших класів? Якщо так, чим?</u>		
А)	<u>ні;</u>	<u>3</u>	<u>4</u>
Б)	<u>так;</u>	<u>19</u>	<u>3,9</u>
В)	<u>так, у старших класах використовується дослідження, а в середніх - спостереження над мовою</u>	<u>8</u>	<u>1,6</u>
Г)	<u>так, відрізняється формою роботи з учнями: так, у середніх класах - ігрові форми, а в старших - переважає самостійна робота учнів під керівництвом учителя; так, у середніх класах - ігрова робота, а в старших - лекція, диспут, пошукова діяльність;</u>	<u>20</u>	<u>4,1</u>
Д)	<u>інший варіант відповіді (відрізняється засобами навчання; детальністю інструкцій тощо);</u>	<u>12</u>	<u>2,5</u>
Е)	<u>відповіді немає.</u>	<u>30</u>	<u>6,1</u>
5.	<u>Які труднощі виникають у Вас під час вибору методів для навчання тем, розділів шкільного курсу української мови?</u>	<u>6</u>	<u>1,2</u>
А)	<u>труднощі: велика наповнюваність класів, різний рівень підготовки учнів, недостатнє забезпечення дидактичним матеріалом;</u>	490	100
Б)	<u>труднощі, пов'язані з тим, що в сільських школах не вистачає підручників; немає підручників;</u>	<u>0</u>	<u>0</u>
В)	<u>труднощі, пов'язані з тим, що слабка матеріальна база кабінетів; немає дидактичного матеріалу, технічних засобів навчання, комп'ютерів; немає ТЗН; інший варіант відповіді (різна підготовка учнів; низька мотивація учіння тощо);</u>	<u>10</u>	<u>2,1</u>
Г)	<u>відповідь відсутня.</u>	<u>50</u>	<u>10,2</u>
6.	<u>Які методи навчання Ви використовуєте на заняттях з метою вдосконалення мовно-мовленнєво-комунікативних умінь учнів? переважно традиційні:</u>	<u>200</u>	<u>40,8</u>
А)	<u>традиційні (лінгвістичні повідомлення, диктанти, робота з підручником, творчі роботи, взаємоперевірка), нетрадиційні ("Ток-шоу", "мікрофон", робота в парах, групах, "Прес", "акваріум", "займи позицію", дискусія, "коло ідей", "навчаючи - вчуся"); інтерактивні, проблемні, дослідницькі; традиційні (бесіда, лекція, диспут), нетрадиційні (ігрові, інсценування, групова робота); "мозковий штурм"; тести; вправи; проекти;</u>	<u>20</u>	<u>4,1</u>
Б)	<u>інший варіант відповіді (уроки-КВК, уроки-дослідження, уроки-конференції; ігрові технології навчання, проектні технології тощо);</u>	<u>5</u>	<u>1,0</u>
В)	<u>відповіді немає.</u>	490	100
Г)	<u>Від чого залежить цінність методу навчання?</u>	<u>80</u>	<u>16,3</u>
Д)	<u>від того, чи викликає метод пізнавальну активність учнів і якою мірою;</u>	<u>150</u>	<u>30,6</u>
7.			
А)			
		490	
		<u>58</u>	

1
1
2
8

83

1
7

39	8
<u>245</u>	<u>50</u>
59	12
<u>6</u>	<u>1, 2</u>
<u>490</u>	<u>100</u>
<u>88</u>	<u>18</u>

1			
Б)	<u>від того, чи викликає метод емоційну активність учнів і якою мірою;</u>		
В)	<u>від того, чи викликає метод практичну активність учнів і якою мірою;</u>		Продовження табл. 5.1.
Г)	<u>від того, чи викликає метод пізнавальну та практичну активність учнів і якою мірою.</u>		
8.	Які шляхи уникнення одноманітності і графаретності в навчанні мови Ви використовуєте? _____		
А)	даю більше самостійності учням, систематично підвищую свій фаховий рівень, багато читаю;	3	4 7
Б)	розробляю диференційовані завдання, технології уроків з використанням сучасних методів, міні-підручники, мультимедійні презентації;	34	50
В)	використовую окремі інтерактивні методи навчання; використовую деякі інноваційні методи навчання та технології; застосовую технології особистісно орієнтованого навчання; використовую нестандартні форми уроків;	245	25
Г)	інший варіант відповіді (використовую різні види роботи на уроці, залучаю учнів до ведення уроків тощо);	123	100
Д)	відповіді немає.	490	17
9.	Як співвідносяться між собою поняття "методи" і "технології" в навчанні мови?		5
А)	технологія - це сукупність методів; кожна технологія передбачає застосування необхідних методів;		0
Б)	методи - це вузьке поняття, технології – ширше поняття;		
В)	методи і технології - це одне й те саме, тільки по-різному звучить;	44	9
Г)	інший варіант відповіді (методи і технології взаємодоповнюються в навчанні; методи - це прийоми, а технології - сукупність методів тощо);		
Д)	відповіді немає.	83	17
10.	Які педагогічні технології можна використовувати на уроках української мови ?		
А)	ігрові технології навчання, технології розвитку критичного мислення, технології колективної взаємодії, технології різнорівневого навчання, проектні, кооперовані, інтерактивні;	245	
Б)	інтерактивні, проектні, розвивальні;	35	100
В)	тести, рольові ігри, вправи;	490	
Г)	інший варіант відповіді (особистісно орієнтовані; традиційні; авторські тощо);		51
11.	Яке Ваше ставлення до сучасних навчальних технік, процесуальних новацій?	250	
А)	позитивне;	25	
Б)	негативне;	40	
В)	нейтральне, байдуже.		8,2
12.	Чи хотіли б Ви одержати інформацію з питань перспективних технологій навчання мови?	75	15, 3
13.	Чому Ви надасте перевагу в педагогічній роботі?	100	20, 4
А)	так;	490	100
	Чому Ви надасте перевагу в педагогічній роботі?		
	<u>відтворенню готових розробок уроків;</u>		

98	20
147	30
<u>127</u>	<u>25,9</u>
490	100
<u>365</u>	<u>74,5</u>
<u>118</u>	<u>24,1</u>
7	<u>1,4</u>
490	100
<u>372</u>	<u>75,9</u>
<u>118</u>	<u>24,1</u>
490	100
<u>450</u>	<u>91,8</u>

табл. 5.1.

1 Б)	2	3	4
14.	<i>самостійному розробленню навчальних технологій, проектів уроків.</i>	40	8,2
А)	Ваші конкретні пропозиції щодо вдосконалення методики	490	100
Б)	навчання української мови.		
В)	<i>скласти комп'ютерні програми для роботи вчителів на уроках мови;</i>	50	10,2
Г)	<i>удосконалити шкільні пі дручники з української мови;</i>	40	8,2
Г)	<i>викладати методику у ВНЗ на належному рівні;</i>	60	12,2
Д)	<i>давати більше годин на вивчення складної програми, робити класи з меншою кількістю учнів, придбати технічні засоби навчання; ділити класи на групи, забезпечувати вчителя дидактичним матеріалом;</i>	80	16,3
	<i>інший варіант відповіді (належно забезпечувати школу підручниками, стимулювати роботу вчителя матеріальним заохоченням тощо);</i>	10	2,1
	<i>відповіді немає.</i>	250	51

Результати експериментального опитування педагогів стосовно методів навчання засвідчили характерну особливість: учителі-словесники недостатньо підготовлені до практичного впровадження інноваційних методів у навчальний процес (див. табл. 5.1, відповіді на запитання 6; 8; 14); знання, досвід володіння сучасними методами навчання у вчителів міських шкіл є вищими, порівняно із сільськими вчителями.

Безпосередній аналіз шкільної практики мовної освіти свідчить, що мовна підготовка учнів не дає змоги їм по-справжньому вільно користуватися українською мовою. Переважна кількість учнів не володіє здатністю виражати своє ставлення до дійсності за допомогою мовних образів, у творчих роботах в основному абстрактні думки, загальні фрази. Образне мислення в підлітків розвинене недостатньо, а воно лежить в основі формування ціннісного особистісного ставлення до світу на духовному, естетичному, емпатійному рівнях. Це є наслідком того, що відсутня цілеспрямована освітня робота, у якій методи були б орієнтовані на різнобічний розвиток мовної особистості. Обмежене спрямування мовної освіти лише на предметно-пізнавальну сферу учня позбавляє належного розвитку духовно-ціннісного складника його особистості. Спостереження свідчать, що в дійсності основна мета навчання в шкільній практиці української мови - тематичне знання, але це ще не гарантує його особистісної інтеріоризації, бо можна знати, а не розуміти, не вміти

застосувати набуті знання. Одних знань не достатньо для збагачення внутрішнього світу й особистісного досвіду дитини.

Аналіз стану навчання української мови в школі дає підстави для висновку про наявність невідповідності використуваних багатьма вчителями методів навчання цілям, специфіці змісту мовної освіти, персональним навчально-пізнавальним стилям учнів. Недоліком методичних технік учителів-словесників є недостатнє забезпечення можливостей варіативного вибору дій, методів навчання. Установлено однотипність методів навчання мови в досвіді багатьох педагогів. Відомо, що в процесі навчання діти здобувають знання про поняття й знання про дії з цими поняттями, навчаються оперувати знаннями. Однак у практиці навчання української мови специфічним діям часто не приділяють належної уваги, відтак учні знають визначення мовних понять, але не завжди вміють застосувати їх до виконання завдань. Тому актуальним завданням залишається навчити школярів здобувати знання про способи навчання й перетворювати їх на вміння.

Методична активність учителів нерідко свідчить про те, що вони втрачають відчуття міри у використанні методів навчання, намагаються плекати мовну особистість учня за допомогою чужих розробок. У діяльності більшості словесників домінують тренувальні завдання (вправи) на виконання заданих способів дій, а проблемно-пізнавальні й творчі методи використовуються не достатньо. Багаторічні спостереження за практикою навчання української мови, бесіди з учнями і педагогами, дослідження рівня методичної підготовки вчителів шляхом відкритого й анонімного анкетування дають змогу виділити *три типи лінгвометодичних систем учителів-словесників* за критерієм того, яку роль у їхній педагогічній роботі відіграють методи та яким саме різновидам методів навчання надається перевага. Досить велику групу становлять учителі, які практично на методи не спрямовують особливої уваги, у їхній системі основне - це передача учням готових знань, відтворення відомостей про мову, поданих у підручнику, написання диктантів, механічне виконання вправ з підручника, тестів. Наслідком "методологічного

негативізму" таких педагогів-словесників є переважне використання тих самих кількох методів, що вносить дисбаланс в організацію навчального процесу. Рідко використовуються *розумові* дії на порівняння, класифікацію, узагальнення та ін., *конструктивні* (доповнити речення вивченими засобами, продовжити текст), *пошукові* (зробити лінгвоаналіз тексту), *продукувально-творчі* (скласти лінгвістичну казку, рекламний ролик, словесний портрет), *контрольно-коригувальні* дії учнів (знайти помилку, відредагувати деформований текст та ін.). У результаті школярі на уроках української мови переказують параграф підручника, виконують одноманітні види навчальної роботи, не навчаються критично мислити. Використання виражальних засобів мови має наслідувальний, відтворювальний характер. Творчі навички в учнів слабо розвинені, не достатньою мірою залучаються пошукові резерви учіння, у багатьох ситуаціях застосовуються випадкові методи. Рівень такої методичної системи - *репродуктивний*. До другої групи належать учителі-словесники, у дидактичній системі яких головне - метод. На перший погляд складається враження, що це творчі педагоги, вони постійно шукають нові методи навчання мови, щоправда, аби віддати данину моді. Такі педагоги не завжди виважено підходять до вибору певного методу навчання, що, зрештою, позначається на ефективності функціонування системи методів і якості мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки учнів. Перебільшення ролі методу в практиці роботи вчителів-словесників веде до "методологічної ейфорії". Очевидно, калейдоскоп, мішанина методів поза тісним зв'язком з цілями і специфікою змісту навчання, персональними пізнавальними стилями, психологічними особливостями учнів не може суттєво вплинути на ефективність формування духовно багатой мовної особистості - кількість не завжди переходить у якість. Складається думка, що цілий урок працювали, але системи знань, умінь учні не мають. За такого підходу не враховуються індивідуальні навчальні стилі школярів - для одних необхідне домінування методів, орієнтованих на розвиток мовленнєво-комунікативної компетентності, для інших - методів, спрямованих на формування елементів мовної компетентності. Цю дидактичну систему можна

назвати *псевдотворчою*. Третю групу становлять учителі-словесники, які критично й системно мислять, - педагоги-технологи з високим рівнем методичної майстерності. Вони беруть активну участь у методичних семінарах, діляться методичними знахідками, публікуються в науково-методичних виданнях. Методика таких учителів характеризується гуманістичним спрямуванням, діалогічністю, варіативністю, креативністю, цілісністю всіх складників - цілей, змісту, методів, форм, засобів навчання. Відповідну систему можна назвати *творчою*. Отже, одні вчителі інертно ставляться до методів навчання, інші - перебільшують роль кількості методів, а творчі - до розроблення методики підходять системно, виважено й критично.

Для з'ясування наявного стану сформованості спеціальних компетентностей з української мови в учнів 5-9 класів у 2004-2006 н.рр. виконувалися *констатувальні зрізи*, на основі яких зроблено аналіз навчально-предметних досягнень, оскільки вони визначають організаційно-процесуальні умови функціонування методів шкільної мовної освіти. Діагностувальні зрізи проводилися серед учнів (1926 осіб) таких шкіл: Житомирська СЗОШ № 1, Житомирська міська гуманітарна гімназія №23, Великомедведівська ЗОШ Шепетівського району Хмельницької області, ЗОШ №2 ім. Григорія Тютюнника м. Кам'янка-Бузька Львівської області, Ніжинська ЗОШ №1 Чернігівської області, Лозівський колегіум №2 Харківської області, КЗ "Лутугинська районна гімназія Лутугинського району Луганської області". З метою оцінювання якості навчально-предметних досягнень учнів використовувалися *внутрішні критерії* (мотиваційно-цільовий, когнітивний, діяльнісний) за трьома напрямками вимірювання - мовним, мовленнєвим на основі текстового підходу і комунікативно-ситуативним (див. підрозділ 5.2; показники оцінювання рівнів навчальних досягнень описано в додатку Ж). Результати констатувальних зрізів навчально-предметних досягнень учнів з української мови наведено в табл. 5.2.

**Стан сформованості спеціальних компетентностей з української мови
учнів 5-9 класів (за результатами констатувальних зрізів)**

Напрямок вимірювання	Рівень навчальних досягнень	5	6	7	8	9	Середнє арифметичне (5–9 класи) %
		клас %	клас %	клас %	клас %	клас %	
сформованість мовної компетентності	Високий	<u>7,7</u>	<u>7,9</u>	<u>7,8</u>	<u>7,7</u>	<u>8,2</u>	7,86
	Достатній	<u>33,9</u>	<u>34,2</u>	<u>34,6</u>	<u>35,3</u>	<u>35,0</u>	
	Середній	<u>48,3</u>	<u>48,1</u>	<u>47,9</u>	<u>47,5</u>	<u>47,4</u>	
	Початковий	<u>10,1</u>	<u>9,8</u>	<u>9,7</u>	<u>9,5</u>	<u>9,4</u>	
сформованість мовленнєвої текстової компетентності	Високий	<u>7,9</u>	<u>8,2</u>	<u>8,3</u>	<u>8,5</u>	<u>8,8</u>	9,7
	Достатній	<u>34,2</u>	<u>34,3</u>	<u>34,6</u>	<u>35,1</u>	<u>35,3</u>	
	Середній	<u>48,2</u>	<u>48,0</u>	<u>47,8</u>	<u>47,4</u>	<u>47,1</u>	
	Початковий	<u>9,7</u>	<u>9,5</u>	<u>9,3</u>	<u>9,0</u>	<u>8,8</u>	
сформованість комунікативної компетентності	Високий	<u>8,2</u>	<u>8,5</u>	<u>8,6</u>	<u>8,8</u>	<u>9,0</u>	9,26
	Достатній	<u>34,4</u>	<u>34,6</u>	<u>35,0</u>	<u>35,3</u>	<u>35,6</u>	
	Середній	<u>47,9</u>	<u>47,7</u>	<u>47,4</u>	<u>47,2</u>	<u>46,9</u>	
	Початковий	<u>9,5</u>	<u>9,2</u>	<u>9,0</u>	<u>8,7</u>	<u>8,5</u>	
Загальна кількість учнів		386	384	385	387	384	1926

Узагальнені дані констатувальних зрізів показали, що більшість учнів основної школи мають середній рівень спеціальних компетентностей з української мови (приблизно 47,6%), початковий рівень - 9,3%, достатній - 34,8%, високий - 8,3%. Ці результати дають уявлення про актуальний рівень готовності учнів до подальшого вивчення української мови. Комплексне дослідження сучасного стану україномовної освіти в основній школі виявило такі проблеми:

- обмежений рівень теоретичних знань багатьох учителів-словесників про основи сучасних методів навчання української мови, що приводить до бідності, одноманітності, випадковості методів в організації навчання; переважання репродуктивної діяльності учнів;

- брак достатніх навичок цільового спрямування методів навчання, відсутність творчого підходу до проектування уроку мови - як правило, учителі люблять використовувати готові розробки уроків;

- стихійність у застосуванні методів навчання, нігілістичне ставлення багатьох педагогів до методичних новацій, недостатнє використання вчителями

методів, які активізують продуктивну навчальну діяльність учнів, їхню креативність, стимулюють до пошуку, дослідження мовних явищ; у школярів не вистачає навичок самостійної навчальної роботи;

- добір методів у практиці мовної освіти проводиться без належного врахування особистісних характеристик учнів, їхніх персональних навчально-пізнавальних стилів;

- недостатня база сучасного навчально-методичного й матеріально-технічного супроводу, необхідного для забезпечення нового типу навчання української мови.

Отже, сьогодні шкільна система навчання української мови не завжди відповідає логіці змісту предмета, сукупності його мовного, мовленнєво-комунікативного, соціокультурного, діяльнісного складників: немає цілеспрямованого вектора на духовно-естетичний і творчий розвиток мовної особистості, оволодіння теорією і практикою різних тактик спілкування, а суть діяльнісної змістової лінії, пов'язаної з формуванням універсальних і спеціальних навчальних дій (методів навчання), переважно недостатньо усвідомлюється вчителями, відтак і учнями. Робота з розвитку загальних і специфічних навчально-предметних дій на уроках української мови часто має стихійний, хаотичний характер, цим можна пояснити низький рівень навчальної мотивації, ініціативи, пізнавальної самостійності школярів. Найлегше їм виконувати завдання репродуктивного характеру, що відображають відтворювальні знання і вміння. Труднощі відчувають у виконанні творчих, комунікативно-ситуативних завдань, а також дослідницьких, які потребують аналітичних дій, класифікації, порівняння, інтерпретації фактів, висунення припущень, прогнозування, підбиття підсумків та ін.

Наведені міркування спонукають, з одного боку, по-сучасному підходити до організації україномовної підготовки учнів, відповідно до положень Держстандарту мовної освіти та вимог чинних шкільних програм з української мови, а з іншого - вдосконалювати професійну підготовку вчителя-словесника.

5.2. Організація дослідно-пошукової роботи

З огляду на сучасний проектно-технологічний тип культури організації наукової діяльності, як і будь-яких інших видів людської діяльності (Новиков О., Новиков Д.) [322, с. 8-25], результати аналізу стану мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки учнів основної школи стали причиною для пошуку ефективних методів, технологій навчання, проектування, розроблення експериментальної методики та впровадження її в шкільну практику формування україномовної особистості з подальшою рефлексією. Під час пошукового етапу експерименту (2006-2007 рр.) здійснювалося теоретичне обґрунтування, проектування та розроблення компонентів методичної системи базової мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки учнів за особистісно орієнтованою технологією. В основу експериментальної методики, крім загальнодидактичних та широко відомих власне методичних принципів, покладено такі положення:

- *принцип зв'язку змістового і процесуального складників мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки учнів, тобто цілісності навчальної системи, у якій зміна кожного компонента приводить до зміни інших та особливостей функціонування всієї системи;*

- *принцип внутрішньопредметних зв'язків в оволодінні методами навчання, що передбачає системне використання методів, орієнтованих на формування цілісної мовної особистості, її мовної, мовленнєвої текстової і комунікативної компетентностей;*

- *принцип міжпредметних зв'язків в оволодінні способами навчання - за А. Конишевою, використання таких зв'язків необхідне для того, аби логічні операції, методи (прийоми) пізнавальної роботи, що набуваються в процесі вивчення однієї дисципліни, переносилися на вивчення інших предметів [225, с. 118-119];*

- *принцип методичного прогнозування*, що ґрунтується на передбаченні навчальних дій відповідно до персональних навчально-пізнавальних стилів учнів та цілей і змісту освітнього процесу;

- *принцип діалогізації навчання*, що дає змогу природно організовувати мисленнєво-мовленнєву діяльність, забезпечує збереження й розвиток індивідуальної культури дитини, сприяє міжособистісній комунікації шляхом використання інтерактивних методів навчання;

- *принцип педагогічної доцільності застосування методів навчання*, дотримання якого потребує оцінювання ефективності навчальних дій; методи навчання мають відповідати вибраним навчальним моделям - репродуктивним, частково-пошуковим, креативним, дослідницьким;

- *принцип ситуативності добору методів навчання*, зумовлений актуальністю ситуативного підходу до організації навчально-виховного процесу, відповідно до чого освітня діяльність відбувається в ситуаціях, які допускають пошук учнем шляхів і способів їх розв'язання; цей принцип потребує чергування різних за складністю методів навчання з огляду на основні і супровідні цілі навчальних ситуацій;

- *принцип свободи вибору методів навчання вчителем (учнями)*, що має відносний характер і на практиці залежить від мети, змісту, реальних умов здійснення освітніх цілей та можливостей суб'єктів навчання;

- *принцип інтеграції методів у межах технології навчання* - завдяки використанню інтегрованих методів, що передбачають синтез методів навчання у системному методі для досягнення мети (цілей) уроку, в навчальній діяльності виникає синергетичний ефект - порядок через хаос;

- *принцип дидактичної метафоризації мовної картини українців*, який реалізується в нетрадиційному, інтуїтивно-образному "кодуванні" мовного матеріалу за допомогою метафоричної форми (наприклад, лінгвістична країна чи мовний усесвіт), що передбачає фантастичний контекст, застосування піктограм, символічних, асоціативних засобів для вираження ідей, думок, використання лінгвістичних казок, лінгвістичних подорожей, зустрічей з літературними

героями, рольових ігор з метою формування позитивної навчальної мотивації та ефективного засвоєння матеріалу. Ідеї цього принципу перегукуються з лінгво дидактичною поетичною творчістю Д. Білоуса, А. Свашенко, працями з цікавого мовознавства Г. Передрій, А. Коваль, Є. Чак та ін.;

- *принцип рефлексивної освітньої діяльності*, що спонукає до усвідомлення, постійного аналізу учнями цілей, змісту, процесу, результатів навчання, послідовності дій, які стали основою для досягнення відповідних результатів.

На пошуково-проектувальному етапі дослідної роботи передбачалося виконання таких завдань:

1) складання структурно-логічної схеми проектування мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки школярів;

2) уточнення окремих компонентів структурно-логічної схеми проектування мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки учнів основної школи й розроблення відповідної методики з використанням системи традиційних та інноваційних методів навчання;

3) підготовка навчально-методичного супроводу дослідно-експериментальної співдіяльності учасників педагогічного експерименту;

4) визначення критеріїв і показників оцінювання якості навчально-предметних досягнень учнів.

Виконання першого завдання - складання структурно-логічної схеми проектування мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки школярів (див. рис. 5.1) - проводилося з метою подальшого розроблення відповідної методичної системи. Поряд із цим визначалися складники компетентностей мовної особистості, які потрібно формувати в контексті шкільного курсу української мови (результати наведені в табл. 3.1 підрозділу 3.1). Проводилось обґрунтування та пошук можливостей мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки учнів шляхом поєднання традиційних і інноваційних методів навчання. Результатом такої роботи є подана в дослідженні компетентнісно орієнтована концепція системи методів навчання української мови (див.

частини 3.2-3.5) та практичні рекомендації стосовно реалізації запропонованої методичної системи.

Етапи проектування

Аналітичний, концептуальний, моделювання, прогнозування результатів, конструктивно-методичний, технологічної підготовки навчально-методичного забезпечення

§

№ з/п	Компоненти проектування	№ за алфавітом
1.	Ознайомлення з основними положеннями особистісно орієнтованої методики навчання та вчення про мовну особистість	3.
2. 3.		
4.	Усвідомлення ідей когнітивно-комунікативної концепції навчання української мови	11.
5. 6.	Розгляд офіційної програми зі шкільного курсу української мови, інших спеціальних нормативних документів	5.
7. 8.		
9.	Визначення індивідуальних мотивів учнів щодо опанування української мови, персональних пізнавальних і навчальних стилів	2.
10.		
11.	Вивчення характеристик загальних і спеціальних компетентностей учнів	1.
	Розроблення експериментальної програми дисципліни (напрями, цілі, зміст навчання, форми, методи, засоби проведення уроків; організація самостійної роботи учнів; система контролю та оцінювання навчально-предметних досягнень школярів)	6.
	Створення навчально-матеріального забезпечення	10.
	Складання календарно-тематичного плану мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки учнів	8.
	Підготовка відомостей для учнів про експериментальну програму дисципліни	4.
	Складання переліку видів навчально-предметної діяльності	9.
	Розроблення проектів уроків української мови	7.

Рис. 5.1. Структурно-логічна схема проектування системи мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки учнів за особистісно орієнтованою методикою.

Друге завдання пошуково-проектувального етапу дослідної роботи передбачало уточнення компонентів поданої вище структурно-логічної схеми та розроблення відповідної методики з використанням системи традиційних та інноваційних методів навчання. Планувалося застосувати дослідницький метод експертних оцінок з метою визначення значущості компонентів структурно-логічної схеми для проектування й упровадження методичної системи в шкільну практику навчання української мови. Було опитано 18 кваліфікованих експертів - учителів української мови. Кожен експерт мав провести ранжирування компонентів проектування (розмщених у схемі лише в алфавітному порядку для більшої об'єктивності результатів) - пронумерувати їх потрібно було в порядку зменшення значущості компонентів для проектування,

розроблення й подальшого впровадження методики ("1" місце, ранг, присвоювалося найвагомимим компонентам, "11" - найменш вагомим). Зразок картки опитування експерта наведено в додатку Д (табл. Д.1). Результати індивідуальних думок експертів та проміжних обчислень розміщено в табл. 5.3.

Таблиця 5.3.

**Ранжирування компонентів схеми проектування мовно-
мовленнєво-комунікативної підготовки учнів основної школи**

№ компонента за алфавітом № експерта	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
1	6	4	7	9	1	3	5	8	10	2	11	
2	1	3	8	11	2	4	6	7	9	5	10	
3	2	5	7	10	1	3	6	11	8	4	9	
4	1	6	9	11	3	2	5	10	4	7	8	
5	5	2	8	9	1	3	4	6	11	10	7	
6	4	1	10	8	2	3	6	9	7	5	11	
7	5	3	8	9	1	2	4	7	11	6	10	
8	1	2	7	11	3	4	6	9	10	5	8	
9	4	5	1	11	2	3	7	8	9	6	10	
10	3	4	8	6	1	2	5	10	11	7	9	
11	3	2	10	8	1	4	6	7	11	6	9	
12	1	4	7	10	2	3	5	8	9	6	11	
13	4	3	9	10	1	2	6	7	11	5	8	
14	6	2	1	11	3	4	9	8	7	5	10	
15	5	4	7	11	1	3	8	9	10	6	2	
16	2	1	10	8	3	4	6	5	11	7	9	
17	4	2	9	11	1	3	7	6	10	5	8	
18	2	1	8	10	3	4	5	11	9	6	7	
(сума рангів за колонкою)	59	54	134	174	32	56	106	146	168	103	157	£=1189 (сума рангів за всіма колонками)

Основним показником оцінювання кожного компонента проектування системи мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки учнів є його сумарний ранг S_j . Під час застосування експертного методу дослідження прийнято оцінювати ступінь надійності результатів експертизи шляхом визначення узгодженості індивідуальних експертних оцінок. Ураховуючи настанови С. Гончаренка [109, с.181], для з'ясування узгодженості оцінок експертів використаємо коефіцієнт конкордації W - спільний коефіцієнт рангової

кореляції для групи експертів, що обчислюється за такою формулою [395, с. 188]:

$$W = \frac{\sum_{k=1}^k \sum_{n=1}^n (r_{kn} - a)^2}{k \cdot n \cdot (n-1)} \quad (5.1)$$

де k - число ранжирувальних рядів (експертів); n - число об'єктів ранжирування (11 компонентів);

$S = \sum_{i=1}^k Y_{ui}$ (сума рангів за колонкою таблиці - a), що обчислюється за формулою:

$$S = \sum_{i=1}^k Y_{ui} - a^2 \quad (5.2)$$

де S - сумарний ранг компонентів;

k - кількість рядів (експертів);

i - ряд значень рангових місць компонентів, визначених одним із експертів;

S_j - сума рангів певного компонента (за колонкою), що свідчить про його значущість;

a - середнє із суми рангів компонентів (для даних табл. 5.3 $a = \frac{1189}{11} \approx 108$).

1189

11

Обчислимо S :

$$S = (59 - 108)^2 + (54 - 108)^2 + (134 - 108)^2 + (174 - 108)^2 + (32 - 108)^2 + (56 - 108)^2 + (106 - 108)^2 + (146 - 108)^2 + (168 - 108)^2 + (103 - 108)^2 + (157 - 108)^2 = 26303.$$

Тоді коефіцієнт конкордації для експериментальних даних (див. табл. 5.3) буде таким:

$$W = \frac{12 \cdot 26303}{18 \cdot 11 \cdot (11 - 1)} = 0,74.$$

Одержане число ($W = 0,74$) відрізняється від нуля, тому можемо стверджувати, що між думками експертів існує об'єктивна узгодженість і сумарні ранги проранжированих компонентів (S_j) достатньо об'єктивні (при $W = 0$ прийнято вважати, що зв'язку між ранжируваннями експертів немає, при $W = 1$ погляди експертів щодо ранжирування повністю збігаються). Отже, найбільш значущими компонентами структурно-логічної схеми проектування

мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки учнів (за результатами опитування експертів) є такі: розгляд офіційної програми зі шкільного курсу української мови, інших спеціальних нормативних документів; визначення індивідуальних мотивів учнів щодо опанування української мови, персональних пізнавальних і навчальних стилів; розроблення експериментальної програми дисципліни (зміст навчання, форми, методи, засоби проведення уроків; організація самостійної роботи учнів; система контролю та оцінювання навчально-предметних досягнень школярів); вивчення характеристик загальних і спеціальних компетентностей учнів; створення навчально-матеріального забезпечення; розроблення проектів уроків української мови. Відповідно до сказаного, особливу увагу на пошуковому етапі дослідної роботи було приділено саме цим компонентам проектування методичної системи.

З огляду на третє завдання заплановано провести підготовку навчально-методичного супроводу дослідно-експериментальної роботи з метою належного забезпечення необхідними дидактичними матеріалами учасників педагогічного експерименту - потреба в цих матеріалах стала особливо відчутною після аналізу результатів констатувальних зрізів навчальних досягнень учнів. Дидактичний матеріал, крім іншого, становив систему вказівок, приписів і часто подавався у вигляді інструкцій, алгоритмів, необхідних для виконання дій. Це створювало умови для самоорганізації учнів, а вчителю давало змогу цілеспрямовано керувати й коригувати дії школярів.

Четверте завдання - визначення критеріїв і показників оцінювання якості навчально-предметних досягнень учнів. Розрізняємо зовнішні та внутрішні критерії якості навчальної діяльності, відповідно до загальних настанов авторів "Енциклопедії освіти" (Бондарчук О., Єльнікова Г.) [59, с. 434-435]. Були визначені *зовнішні критерії*, що стосуються якості педагогічної діяльності, за класичним етапно-діяльнісним підходом, а саме: готовність учителя до здійснення педагогічної діяльності; власне педагогічна діяльність учителя; результативність педагогічної діяльності вчителя [157, с. 436]. Запропоновано

низку показників для зовнішнього оцінювання ефективності методичної системи:

1) *критерій "готовність учителя до здійснення педагогічної діяльності"*: усвідомлення вимог Держстандарту щодо мовної освіти учнів, опрацювання офіційної шкільної програми з української мови; розуміння ідей сучасних концепцій мовної освіти; демонстрація міцності, системності, глибини (кількості) фахових ЗУН; здатність до практичної реалізації методичної системи; здатність до самовдосконалення;

2) *критерій "власне педагогічна діяльність учителя"*: визначення мети й завдань співдіяльності з учнями; забезпечення й підтримання позитивної мотивації навчання; удосконалення форм, методів і засобів проведення уроків; установлення зворотного зв'язку між учителем і учнями; самоконтроль, самооцінювання й самокоригування педагогічної діяльності;

3) *критерій "результативність педагогічної діяльності вчителя"*: відповідність мети, змісту, методів базової мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки соціальному замовленню та індивідуальним потребам школяра; забезпечення інтенсифікації навчання; створення належних умов для набуття учнями загальних і спеціальних компетентностей; залучення дітей до мовленнєвої творчості; формування навчально-пізнавальної самостійності.

Ураховуючи те, що *внутрішні критерії* якості навчальної діяльності пов'язані з процесом і результатом діяльності учня, для оцінювання ефективності методичної системи вибрано серед них такі критерії: *мотиваційно-цільовий, когнітивний, діяльнісний*. Вважаємо за доцільне виділити три рівні (напрями) вимірювання (оцінювання) навчальних досягнень школярів - мовний, мовленнєвий на основі текстового підходу і комунікативно-ситуативний (див. табл. 5.4). Відповідно до визначених факторів-напрямів вимірювання (що співвідносяться з напрямками навчальної діяльності), критеріїв і показників, сформульовано тести, завдання для контролю.

**Інструментарій для вимірювання навчальних досягнень учнів
з української мови: факторно-критеріальна модель**

Напрями діяльності	Внутрішні критерії результативності методики	Показники навчальних досягнень з української мови
	Мотиваційно-цільовий	- розуміння потреби вивчати українську мову, володіння внутрішнім мотивуванням до її вивчення; - уміння визначати й формулювати цілі навчальної діяльності на основі роботи з текстом
	Когнітивний	- здатність чітко визначати основні мовні поняття, оперувати ними в навчально-пізнавальній діяльності; - знання правописних правил, мовних норм
	Діяльнісний	- навчально-мовні, правописні вміння з певної теми, розділу; - здатність володіти різними способами навчальної діяльності, контролю й самоконтролю
	Мотиваційно-цільовий	- здатність усвідомлювати потребу набувати навички читання, аудіювання, говоріння, письма; володіння внутрішнім мотивуванням до мовленнєвої діяльності; - уміння визначати й формулювати цілі навчальної (мовленнєвої) діяльності
	Когнітивний	- здатність чітко визначати основні мовленнєві поняття, оперувати ними в навчально-пізнавальній діяльності; - знання особливостей типів, стилів, жанрів мовлення
	Діяльнісний	- уміння в різних видах мовленнєвої діяльності; - здатність до мовленнєвої творчості, контролю й самоконтролю
	Мотиваційно-цільовий	- розуміння необхідності набувати комунікативні вміння, володіння внутрішнім мотивуванням до комунікативно-ситуативної діяльності; - уміння визначати й формулювати цілі навчальної (комунікативно-ситуативної) діяльності
	Когнітивний	- здатність адекватно орієнтуватися в ситуації спілкування; - готовність підтримувати тему розмови
	Діяльнісний	- уміння будувати міжособистісні стосунки на основі дотримання загальнолюдських і національних цінностей, норм мовленнєвого етикету; - готовність добирати різні стратегії і тактики ефективного спілкування; здатність до контролю й самоконтролю в комунікативній ситуації

навчальних досягнень учнів варто оцінювати за загальноприйнятою шкалою: "початковий", "середній", "достатній", "високий". У процесі оцінювання за кожним напрямом будемо використовувати три внутрішні критерії: мотиваційно-цільовий, когнітивний, діяльнісний (опис показників оцінювання рівнів володіння мовною, мовленнєвою текстовою, комунікативною компетентностями див. у програмі експерименту, додаток Ж). Обсяг правильних відповідей учнів у цифровому відношенні для "початкового" рівня становить менше 40%, для "середнього" - від 40% до 55%, для "достатнього" - від 56% до 94%, для "високого" - від 95% до 100%.

Підсумовуючи, потрібно зазначити, що результати дослідно-пошукової роботи як невід'ємного складника педагогічного експерименту, у свою чергу, забезпечують необхідні умови для запровадження його в шкільну практику на належному рівні.

5.3. Проведення педагогічного експерименту та аналіз його результатів

Експериментальна робота проводилася в кілька етапів. Цей процес тривав упродовж 8 років у школах різних регіонів України. Загальна кількість учнів, які брали участь в експерименті, становить 1926 осіб. Розглянемо детальніше хід та результати формувального етапу педагогічного експерименту. Мета цього етапу експерименту (2008-2011 н. рр.) полягала у виявленні й перевірці ефективності запропонованої методики, розробленої на основі системи методів навчання української мови. Очікувані результати ходу експерименту - це насамперед підвищення рівня мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки учнів основної школи та вдосконалення методично-технологічної майстерності вчителя-експериментатора. В організації дослідної роботи враховано, що кращі результати дає педагогічний експеримент, який складається з таких частин: камерного експерименту - невеликого за обсягом і статистичною вибіркою (в кількох класах) для перевірки ідей і моделі навчально-виховного процесу;

коректування концепції, гіпотези й моделі освітнього процесу; масового педагогічного експерименту [109, с. 200].

Реалізація експериментальної програми здійснювалася з допомогою вчителів-словесників, які поділяють погляди автора цього дослідження щодо системи методів навчання української мови та підходів до осучаснення процесу організації мовної освіти в основній школі. Учителям було надано спеціальні консультації, дехто з них став співавтором навчально-методичних матеріалів з української мови. Упровадження експериментальної методики проходило у зв'язку з відстеженням якості шкільної мовної освіти за допомогою педагогічного моніторингу, що мав на меті одержати інформацію про ефективність використовуваних методів і технологій навчання української мови.

З огляду на те, що педагогічний експеримент передбачав підтвердження чи відхилення гіпотези дослідження, експериментальна робота здійснювалася за двома напрямками, відповідно до часткових гіпотез, які конкретизують, що саме буде спостерігатися й перевірятися. *За першим напрямом* експеримент передбачав перевірку часткової гіпотези про підвищення якості навчання української мови в основній школі, зокрема продуктивності педагогічної роботи вчителя-словесника, за умови використання напрацьованої в дисертації системи методів навчання під час комплексного проектування й упровадження особистісно орієнтованої методики. Головне завдання формульованого етапу експерименту стосовно цього напрямку - визначити ефективність запропонованої методичної системи за результатами зовнішнього педагогічного оцінювання. Аби виконати це завдання, були визначені *зовнішні критерії, пов'язані з педагогічною роботою вчителя-словесника*: готовність учителя до здійснення педагогічної діяльності; власне педагогічна діяльність учителя; результативність педагогічної діяльності вчителя (див. підрозділ 5.2). Для з'ясування ступеня вияву кожного з названих зовнішніх критеріїв опитуваним учителям (15 осіб) пропонувалося оцінити (самооцінювання) відповідні показники певного критерію за такою шкалою: 0 балів - показник практично не

дотримується, 1 бал - показник дотримується рідко, 2 бали - показник дотримується часто (більше ніж у половині педагогічних ситуацій), 3 бали - показник дотримується більше ніж у 75 % педагогічних ситуацій. Стовідсоткове проявлення кожного критерію вважалося за умови, коли коефіцієнт середнього арифметичного значення балів усіх його показників у сукупності дорівнював числу 3 (позитивне проявлення критерію вважалося, якщо цей коефіцієнт був не менше 1,5). Визначення якості педагогічної діяльності проводилося за чотирма рівнями (з урахуванням рекомендацій, поданих Єльніковою Г. в "Енциклопедії освіти" на основі напрацювань Безпалька В.): недостатній рівень педагогічної діяльності - якщо загальна оцінка показників всіх трьох критеріїв відповідає менше 50 % максимальної кількості балів; критичний рівень - 50 %-55 %; достатній - 56 %-75 %; високий - 76 %-100 % [157, с. 436]. Розглянемо детальніше результати експериментальної роботи, пов'язані з зовнішнім педагогічним оцінюванням ефективності запропонованої лінгвометодики. *Критерій "готовність учителя до здійснення педагогічної діяльності"*. Основні дані опитування респондентів містить табл. 5.5 (проміжні дані наведено в табл. М.1 додатку М).

Таблиця 5.5.

Показники ефективності методичної системи навчання української мови за критерієм "готовність учителя до здійснення педагогічної діяльності"

№ з/п	Показники критерію	Коефіцієнт показника (середнє значення балів)	Проявлення критерію
1.			
2. 3.	Усвідомлення вимог Держстандарту щодо мовної освіти учнів, опрацювання офіційної шкільної програми з української мови.	1,53	69,5%
4.			
5.	Розуміння ідей сучасних концепцій мовної освіти.	1,6	
	Демонстрація міцності, системності, глибини (кількості) фахових ЗУН.	2,53	
	Здатність до практичної реалізації методичної системи.	2,33	
	Здатність до самоорганізації, самовдосконалення.	2,47	

Критерій "власне педагогічна діяльність учителя". Основні дані опитування респондентів-словесників розміщено в табл. 5.6 (результати опрацювання проміжних даних наведено в табл. М.2 додатку М).

Таблиця 5.6.

Показники ефективності методичної системи навчання української мови за критерієм "власне педагогічна діяльність учителя"

№ з/п	Показники критерію	Коефіцієнт показника (середнє значення балів)	Проявлення критерію
1.	Визначення мети і завдань співдіяльності з учнями в процесі мовної освіти.	1,93	72,3%
2. 3.	Забезпечення й підтримання позитивної мотивації навчання української мови.	2	
4.	Удосконалення форм, методів і засобів проведення уроків української мови.	2,5	
5.	Установлення зворотного зв'язку між учителем і учнями в процесі формування школярів як мовних особистостей.	2,07	
	Самоконтроль, самооцінювання й самокоригування педагогічної діяльності.	2,33	

Критерій "результативність педагогічної діяльності вчителя". Основні відомості опитування респондентів-словесників містить табл. 5.7 (проміжні дані наведено в табл. М.3 додатку М).

Таблиця 5.7.

Показники ефективності методичної системи навчання української мови за критерієм "результативність педагогічної діяльності вчителя"

№ з/п	Показники критерію	Коефіцієнт показника (середнє значення балів)	Проявлення критерію
1.			66%
2.	Відповідність мети, змісту, методів базової мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки соціальним вимогам, індивідуальним потребам, персональним навчально-пізнавальним стилям школяра.	2,2	
3. 4.	Забезпечення інтенсифікації навчання української мови.	1,8	
5.	Створення належних умов для набуття учнями загальних і спеціальних компетентностей.	2,3	
	Залучення учнів до мовленнєвої творчості.	1,73	
	Формування навчально-пізнавальної самостійності в процесі мовної освіти.	1,93	

Аналіз наведених результатів (за проявом трьох критеріїв у сукупності) дає змогу визначити загальний рівень якості педагогічної діяльності вчителів, задіяних в експерименті, - він достатній (69,3%). Експериментальними даними підтверджується, що використання запропонованої методики об'єктивно зумовлює підвищення продуктивності педагогічної роботи вчителя-словесника. Отже, апробована в процесі дослідження система навчання української мови за особистісно орієнтованою методикою є достатньо ефективною.

Експериментальна робота *за другим напрямом* передбачала перевірку часткової гіпотези про підвищення результативності навчально-виховного процесу з української мови, зокрема збільшення ефективності формування належного рівня предметних компетентностей мовної особистості школяра, за умови реалізації в педагогічному процесі науково обґрунтованої методики, методичних посібників, рекомендацій, підготовлених у процесі дослідження на основі напрацьованої системи методів навчання. Головне завдання формувального етапу експерименту стосовно цього напрямку - визначити ефективність запропонованої методичної системи за результатами внутрішнього оцінювання. Для виконання такого завдання були застосовані *внутрішні критерії* якості процесу й результату навчальної діяльності учнів: мотиваційно-цільовий, когнітивний, діяльнісний (див. підрозділ 5.2).

Формувальний етап експерименту проводився на базі Житомирської міської гуманітарної гімназії № 23 під час вивчення курсу української мови. У дослідній роботі брали участь діти 5-9 класів - п'ять контрольних класів і п'ять експериментальних класів - *паралельно* (з огляду на те, що в повторному експерименті за послідовної структури учні будуть іншими, тому експериментальні дані виявляються менш об'єктивними). Учні 5-9 класів контрольної групи (164 особи) навчалися за традиційною методикою, а експериментальної групи (166 осіб) - за експериментальною методикою. Спостереження за діяльністю обох груп, зіставлення відповідних результатів

здійснювалося до початку експерименту й після нього, аби порівняти початкові та кінцеві характеристики навчальних досягнень учнів контрольних та експериментальних класів і в такий спосіб довести чи спростувати ефективність експериментальної методики. Додатково організовувалося експертне опитування вчителів, які проводили уроки української мови в цих класах.

Для введення в дію формувального експерименту використовувався розроблений у процесі дослідження навчально-методичний комплекс, до якого входять авторські посібники, дидактичні матеріали, практичні рекомендації стосовно проведення уроків української мови та оцінювання навчальної діяльності школярів. Провідним дослідницьким методом під час обліку й оцінювання результатів формувального етапу експерименту стосовно другого напряму було *спостереження* за діяльністю підлітків. Відповідні дані вибіркового спостереження зіставлялися з результатами *контрольних робіт* учнів та *опитування* учасників експерименту. Для проведення підсумкового контролю розроблено пакет контрольних завдань, тестів, для проведення опитування - анкети (одна для вивчення думки вчителів-словесників, друга - для опитування дітей, які навчалися за експериментальною методикою).

У ході дослідження відстежувався вплив розробленої методичної системи на результативність навчання української мови, фіксувалися кількісні показники навчальних досягнень учнів за визначеними внутрішніми критеріями і якість навчання, про яку свідчать рівні навчальних досягнень з української мови та їх характеристика. У такий спосіб досліджувався рівень спеціальних компетентностей, набутих учнями під час вивчення української мови. У вага зосереджувалася на позитивних змінах у мотиваційній сфері школярів, про що свідчить посилення інтересу до уроків української мови, пізнавальна активність, ініціативність учнів. З особами, які брали участь в експерименті (учні, вчителі-словесники, студенти-філологи), проводилися бесіди для діагностування ефективності пропонованої методичної системи. Розглянемо детальніше *результати* впровадження розробленої методики.

виявлення відмінностей у рівнях сформованості компетентностей учнів контрольних і експериментальних класів було використано *метод перевірки статистичних гіпотез* (нульової та альтернативної). На початку формувального етапу експерименту проводилася перша група вибірок щодо компетентностей учнів контрольних і експериментальних класів. Після паралельного формувального експерименту здійснювалася друга група вибірок. Елементи спеціальних компетентностей учнів вимірювалися за дванадцятибальною шкалою. При цьому враховувалися результати поточного, тематичного й підсумкового контролю. Оцінювання передбачало виконання кожним учнем комплексного завдання, зразок якого наведено в додатку Л. Рівні сформованості компетентностей школярів визначалися з опорою на розроблені в ході дослідження *показники початкового, середнього, достатнього, високого рівнів* (див. програму експерименту, додаток Ж).

Підтвердження ефективності експериментальної методики україномовної освіти передбачало перевірку статистичних гіпотез - нульової та альтернативної. Сформулюємо початкову, або нульову, та альтернативну гіпотези. *Нульова гіпотеза (H_0)*: між рівнями навчальних досягнень учнів контрольного та експериментального класів немає статистично достовірних відмінностей; можливий дещо вищий рівень навчальних досягнень в експериментальних класах пояснюється випадковими чинниками. *Альтернативна гіпотеза (H_1)*: наявні статистично достовірні відмінності між рівнями навчальних досягнень учнів контрольного та експериментального класів, більш високий рівень навчальних досягнень в експериментальних класах пояснюються фактом запровадження експериментальної методики. Для встановлення, яку зі статистичних гіпотез прийняти - нульову про те, що немає відмінностей, чи альтернативну про достовірність розбіжностей, у роботі використано *критерій Пі рсона χ^2* ("хі-квадрат") - критерій згоди з даними спостережень, що дає відповідь на питання, чи випадковими є розбіжності між рівнями навчальних досягнень учнів контрольного та експериментального класів. За порадами О. Новикова, Д. Новикова [322, с. 228], взято до уваги

рівень значущості дослідження $\alpha = 0,05$, що становить частку помилкових рішень, якою можна знехтувати під час неприйняття (чи прийняття) нуль-гіпотези (відповідно ймовірність того, що вибірки характеристик порівнюваних класів відрізняються, складе $1 - \alpha = 0,95$, або в процентах $P = 95\%$ - це *рівень достовірності* відмінностей, тобто допускається не більше ніж 5%-а можливість помилки). Обчислимо значення статистики критерію χ^2 за спеціальною формулою [109, с. 301]:

$$\chi^2_{експ} = \sum_{i=1}^k \frac{(n_{i1} - n_{i2} - n_{i1} - n_{i2})^2}{n_{i1} + n_{i2}}, \quad (5.3)$$

де $\chi^2_{експ}$ - критерій експериментальної величини навчальних досягнень учнів;

k - кількість категорій (рівнів навчальних досягнень);

n_{i1} - кількість учнів контрольних класів;

n_{i2} - кількість учнів експериментальних класів;

i - категорія одного з рівнів навчальних досягнень ($i=1, 2, \dots, k$, де $k = 4$);

\sum - знак суми;

n_{i1} - кількість учнів контрольних класів, які потрапили в i -ту категорію;

n_{i2} - кількість учнів експериментальних класів, які потрапили в i -ту категорію.

Як приклад наведемо хід обчислень величини $\chi^2_{експ}$ для мовної компетентності (С1):

$$\chi^2_{експ} = \frac{(13166 - 12 \cdot 164)^2}{164 \cdot 166} + \frac{(58 - 166 - 56 - 164)^2}{58 + 56} + \frac{(78166 - 81 \cdot 164)^2}{78 + 81} + \frac{(15166 - 17 \cdot 164)^2}{15 + 17} \ll 0,24$$

Цифрові показники обчислень $\chi^2_{експ}$ для мовної, мовленнєвої текстової та комунікативної компетентностей, виконаних на початку формувального експерименту, записано в таблиці 5.8. Відповідно до логіки дослідження, проаналізуємо початкові вибірки цих компетентностей учнів контрольної та експериментальної груп 5-9 класів (див. у комплексі табл. 5.8, рис. 5.2).

**Дані про рівень навчально-предметних компетентностей
учнів 5-9 класів на початку формувального етапу експерименту**

Рівні навчальних досягнень учнів	Навчально-предметні компетентності					
	мовна (C1)		мовленнєва текстова (C2)		комунікативна (C3)	
	кількість учнів КГ (n _{i1})	кількість учнів ЕГ (n _{i2})	кількість учнів КГ (n _{i1})	кількість учнів ЕГ (n _{i2})	кількість учнів КГ (n _{i1})	кількість учнів ЕГ (n _{i2})
Високий	13	12	15	13	15	14
Достатній	58	56	57	58	56	58
Середній	78	81	78	79	79	78
Початковий	15	17	14	16	14	16
n (заг. к-сть учнів)	n₁ =164	n₂=166	n₁ =164	n₂=166	n₁ =164	n₂=166
X експ	0,24		0,28		0,20	
%²_{кр} (за спец. табл.)	7, 82		7, 82		7, 82	



Рис. 5.2. Розподіл учнів контрольних та експериментальних груп за 4-ма рівнями навчально-предметних компетентностей (C₁, C₂, C₃) на початку формувального етапу експерименту.

За спеціальною таблицею значень χ^2 (у монографії Воловика П. "Теорія імовірностей і математична статистика в педагогіці") [87, с. 248], на перетині стовпчика $P = 0,05$ - рівня значущості й достовірності та рядка $q = 3$ ($q = 4$ рівні навчальних досягнень - $1 = 3$) - значення числа ступенів вільності знаходимо критичне значення критерію "хі-квадрат" ($y^{\wedge}_{кр} = 7,82$). У результаті статистичних підрахунків маємо числові значення критерію експериментальної величини навчальних досягнень учнів ($y^{\wedge}_{експ}$) і можемо порівняти ці значення з $Y^{\wedge}_{кр}$, урахувавши вибраний нами рівень значущості $\alpha = 0,05$:

- для мовної компетентності (C1): $y^{\wedge}_{експ} = 0,24$; $y^{\wedge}_{експ} < y^{\wedge}_{кр}$, тобто $(0,24 < 7,82)$;

- для мовленнєвої текстової компетентності (C2): $y^{\wedge}_{експ} = 0,28$; $y^{\wedge}_{експ} < y^{\wedge}_{кр}$, тобто $(0,28 < 7,82)$;

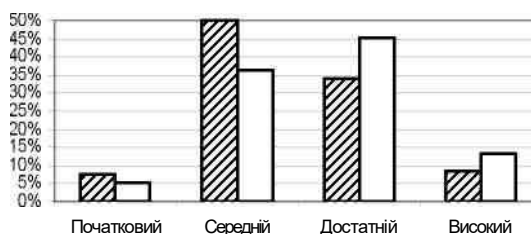
- для комунікативної компетентності (C3): $y^{\wedge}_{експ} = 0,20$; $y^{\wedge}_{експ} < y^{\wedge}_{кр}$, тобто $(0,20 < 7,82)$.

Отже, визначене значення $y^{\wedge}_{експ}$ для кожної компетентності менше від $y^{\wedge}_{кр}$ й, відповідно, дані спостережень підтверджують статистичну нульову гіпотезу. Аналіз результатів опрацювання експериментальних даних з використанням критерію Пірсона дає змогу припустити однаковий рівень навчальних досягнень учнів контрольних та експериментальних класів на початку формувального етапу дослідного навчання - вибірки контрольних та експериментальних груп 5-9 класів не мають статистично значущих розбіжностей (за умови рівня значущості $\alpha = 0,05$), що є достатньою підставою для прийняття нульової гіпотези. Аби обґрунтувати статистичні висновки, наведемо результати якісного аналізу й кількісного опрацювання вибіркового даних, одержаних після формувального етапу експерименту (див. у комплексі табл. 5.9, рис. 5.3).

**Дані про рівень навчально-предметних компетентностей
учнів 5-9 класів після формувального етапу експерименту**

Рівні навчальних досягнень	Навчально-предметні компетентності					
	мовна (C1)		мовленнєва текстова (C2)		комунікативна (C3)	
	кількість учнів КГ	кількість учнів ЕГ	кількість учнів КГ	кількість учнів ЕГ	кількість учнів КГ	кількість учнів ЕГ
<u>Високий</u>	14	22	16	23	17	24
<u>Достатній</u>	56	75	58	79	59	82
<u>Середній</u>	82	60	79	59	79	56
<u>Початковий</u>	12	9	11	5	9	4
<i>n</i> (заг. к-сть учнів)	164	166	164	166	164	166
%	8,36		9,61		10,78	
$\chi^2_{кр}$ (за спец. табл.)	7,82		7,82		7,82	

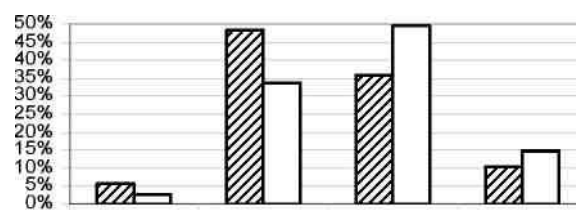
Гистограма 1: компетентність С1



] Контрольна група D Експериментальна група



Гистограма 3: компетентність С3



B Контрольна група □ Експериментальна група

Рис. 5.3. Розподіл контрольних та експериментальних груп за рівнями навчально-предметних компетентностей після експерименту.

Після проведення дослідного навчання експериментальні і контрольні вибірки мають помітні кількісно виражені відмінності, оскільки за таблицею значень χ^2 [87, с. 248], на перетині стовпчика $P = 0,05$ - рівня значущості й достовірності та рядка $q = 3$ ($q = k - 1 = 3$) - значення числа ступенів вільності

знаходимо значення критерію $\chi^2_{кр} = 7,82$, а для компетентностей маємо такі експериментальні дані:

- для С1: $\chi^2_{експ} = 8,36$; $\chi^2_{експ} > \chi^2_{кр}$, тобто ($8,36 > 7,82$);
- для С2: $\chi^2_{експ} = 9,61$; $\chi^2_{експ} > \chi^2_{кр}$, тобто ($9,61 > 7,82$);
- для С3: $\chi^2_{експ} = 10,78$; $\chi^2_{експ} > \chi^2_{кр}$, тобто ($10,78 > 7,82$).

Отже, емпіричні значення критерію χ^2 виявилися більшими за критичне значення ($\chi^2_{кр}$), тому можна зробити висновок, що достовірність відмінностей характеристик навчальних досягнень учнів порівнюваних класів дорівнює 95%. Виявлені розбіжності експериментальних і контрольних класів за рівнями сформованост мовної, мовленнєвої текстової, комунікативної компетентностей (табл. 5.9.) є достатньою підставою для відхилення статистичної нульової гіпотези та прийняття альтернативної. Проведений аналіз результатів підсумкової діагностики дав змогу порівняти показники рівня оволодіння компетентностями учнями контрольних і експериментальних класів (табл. 5.10).

Таблиця 5.10.

Результати вимірювання навчальних досягнень учнів контрольної та експериментальної груп (5-9 класів)

Напрямок виміру	Рівень навчальних досягнень	5 клас		6 клас		7 клас		8 клас		9 клас		Середнє число (для груп 5-9 класів)	
		К %	Е %	К %	Е %	К %	Е %	К %	Е %	К %	Е %	КГ %	ЕГ %
мовна компетентність	Високий	8,3	13,2	8,1	12,9	8,5	13	8,4	13,4	9,0	13,8	8,5	13,3
	Достатній	34,8	44,8	34,4	45,5	34,5	45,3	34,9	45,5	35,2	44,9	34,2	45,2
	Середній	49,6	36,4	50,4	36,2	49,8	36,1	49,3	35,9	48,3	36,1	50,0	36,1
	Початковий	7,3	5,6	7,1	5,4	7,2	5,6	7,4	5,2	7,5	5,2	7,3	5,4
мовленнєва текстова компетентність	Високий	9,7	13,6	9,9	13,9	9,5	13,8	9,6	13,9	10,1	14,1	9,8	13,9
	Достатній	34,6	47,3	35,0	47,4	35,5	47,7	35,4	47,7	36,0	47,8	35,3	47,6
	Середній	48,9	35,9	48,2	35,6	48,2	35,5	48,3	35,4	47,5	35,3	48,2	35,5
	Початковий	6,8	3,2	6,9	3,1	6,8	3,0	6,7	3,0	6,4	2,9	6,7	3,0
комунікативна компетентність	Високий	10,2	14,1	10,3	14,2	10,3	14,4	10,5	14,7	10,4	14,9	10,3	14,5
	Достатній	35,8	49,1	35,9	49,3	36,0	49,4	36,0	49,5	36,1	49,5	36,0	49,4
	Середній	48,7	34,0	48,4	33,9	48,2	33,7	47,9	33,6	48,0	33,5	48,2	33,7
	Початковий	5,3	2,8	5,4	2,6	5,5	2,5	5,6	2,2	5,8	2,1	5,5	2,4
Загальна кількість учнів (330 осіб)		34	33	33	33	32	34	32	33	33	33	164	166

Дані таблиці 5.10 містять зведені результати спостережень за навчальною діяльністю учнів контрольних (К) та експериментальних (Е) класів, тестування

теоретичних питань, перевірки письмових завдань. Статистична картина свідчить про позитивну динаміку рівня навчальних досягнень учнів експериментальних класів, що пояснюється ефективністю запропонованої методики. Порівняння результатів експериментального навчання мови з даними констатувального зрізу (див. табл. 5.2) також дає підстави говорити про ефективність запропонованої методики. Ефективність експериментальної методики визначалася за її результатами в зіставленні з запроєктованими навчальними цілями та методами їх досягнення. У формуванні мовної компетентності домінували когнітивні і практичні методи, у формуванні мовленнєвої текстової компетентності - герменевтичні і креативні методи, у формуванні комунікативної компетентності - комунікативні методи. Серед методів, ефективних для формування мовної компетентності, виявилися *метод бесіди, метод спостереження над мовою, метод мовного аналізу, метод вправ, метод роботи з навчальними опорами, метод гри (лінгвістичної)* та ін.; серед методів, ефективних для формування мовленнєвої текстової компетентності, варто назвати *метод цілеспрямованого слухання й обмірковування, метод "позначки", метод пізнавального бачення смислу тексту, метод символічного бачення смислу тексту, метод переказування, метод "гронування", метод "ПРЕС", метод проєктів, метод портфоліо* та ін.; для формування комунікативної компетентності в учнів основної школи особливо продуктивними є *метод діалогування, метод "кейс комунікативних ситуацій", метод дискусії, метод рольової гри* та ін.

Оскільки на якість мовної освіти впливають методи, ми запропонували учням назвати ті види роботи в навчанні української мови, що найбільше сподобалися. Усього було одержано 35 варіантів відповідей, які можна згрупувати: комунікативні, креативні, проблемно-пошукові, герменевтичні, когнітивні методи. Найчастіше анкетовані називали види роботи (методи), спрямовані на активізацію їхньої діяльності: *гра, "розумовий штурм", дискусія, діалогування, проблемно-пошукові завдання, "гронування", метод проєктів, інтерпретація, "лінгвістична дуель", "позначки", "портфоліо", "сенкан", тестування, демонстрація відеозаписів, комп'ютерних відеопрограм* тощо. Особливо учням подобаються *інтерактивні*

методи. Частина школярів надали перевагу *креативним і проблемно-пошуковим методам*: створенню творчих проектів, складанню історій за допомогою сюжетних малюнків, складанню сенканів, виконанню завдань проблемного характеру, евристичній бесіді. Така ситуація свідчить, що на уроках української мови вчителі реалізовували ідеї концепції розгалуженої системи методів навчання, створювали умови для самонавчання, самореалізації. Експеримент підтвердив, що запропоновані в ході дослідження методичні рекомендації стимулюють позитивну мотивацію до навчання української мови та значно покращують процес формування духовно багатой мовнокомунікативної особистості школяра.

Окремо зазначимо про ефективність розробленого в процесі дослідження навчального посібника "Українська мова. Мовлення. Моя Житомирщина, 5 клас", що перевірялася в природних умовах з використанням експериментальних класів. Ми вивчали зміни навчальної діяльності учнів і її результати за допомогою контрольних робіт. Дані одержували на основі спостережень, відвідування уроків, бесід з учителями, школярами про ефективність посібника, рефлексивних творів п'ятикласників. Результати діагностувально-оцінювальної роботи свідчать, що застосування названого посібника підвищило ефективність навчання, зокрема значно скоротився відрив учнів з різним рівнем навчально-предметної підготовки, особливо покращилися успіхи учнів з початковим і середнім рівнями, порівняно з достатнім і високим; підвищився інтерес до навчання. Учителі й учні позитивно відгукнулися про посібник, оскільки він збагачує процес формування мовної особистості різними методами навчання, робить його цікавим і результативним.

Анкетування учнів 5-9 класів, проведене після експериментального навчання, виявило, що 79% опитаних завдяки дослідній методиці відчують потребу в практичному спілкуванні українською мовою; 65% - упевнені у своїх знаннях з української мови, усвідомлюють важливість їх для виконання практичних завдань; 70% - переконані, що володіють різними методами навчання й уміють застосовувати їх на практиці; 78% - добре розуміють, як вибудовувати стратегії і тактики міжособистісного спілкування; у 80% реципієнтів зріс інтерес до навчальної діяльності; 66% - задоволені своїм рівнем підготовки з української

мови; 82% - мають бажання й достатні вміння займатися самостійною роботою над виконанням мовно-мовленнєвих і комунікативно-ситуативних завдань; 64% - бажають займатися творчою мовленнєвою діяльністю; 92% учнів позитивно оцінюють експериментальну методику. Результати експерименту, організованого на основі використання напрацьованої в дослідженні системи методів навчання української мови, свідчать:

- підтвердилася наша гіпотеза (загальна, часткові). Рівень освітніх досягнень учнів з української мови значною мірою залежить від цілеспрямованої системи методів навчання, орієнтованої на формування мовної, мовленнєвої текстової, комунікативної компетентностей;

- удосконалювати навчальну діяльність учнів можна різними шляхами, та в кожному разі потрібно враховувати інтеграцію ціле-мотиваційного, пізнавального, ціннісного, практичного й рефлексивного компонентів. Це потребує належного змістового наповнення навчальних занять, використання інтегрованих методів, добре продуманих технологій проведення уроків;

- відбулися суттєві зміни в мотивації учнів до навчання. Позитивне ставлення багатьох учнів до уроків української мови стимулювало їхню навчальну діяльність не лише в аспекті запам'ятовування й відтворення, а й розуміння та застосування вивченого під час виконання мовних вправ, завдань на текстосприймання й текстотворення та ситуативне спілкування. Більше половини учнів з інтересом стали виконувати творчі завдання, проектні роботи, які передбачають мультимедійну презентацію;

- в експериментальних класах зросла пізнавальна самостійність учнів, що виявлялася в індивідуальній роботі з навчальними посібниками, словниками, довідниками, Інтернет-ресурсами;

- учителі експериментальних класів у ході завершального опитування позитивно оцінили запропоновану методичну систему.

Отже, експеримент підтвердив часткові і загальну гіпотези дослідження, ефективність методики, розробленої на основі напрацьованої в дисертації системи методів навчання української мови.

Висновки до розділу 5

1. Аналіз стану реалізації системи методів навчання української мови в ЗНЗ виявив низку проблем: недостатнє розуміння вчителями особливостей функціонування багатьох методів, що мають когнітивну, інтерактивну, психотерапевтичну природу; розгубленість під час проектування й упровадження системи методів навчання; збільшення витрат часу на конструктивно-продуктивну діяльність учителя за умов індивідуально-диференційованого підходу до організації мовної освіти; формальне, часто нігілістичне ставлення педагогів-словесників до процесуальних новацій. Дані констатувальних зрізів свідчать, що актуальний рівень сформованості в підлітків складників навчально-предметних компетентностей з мови є недостатнім, зокрема це стосується й вільного володіння українською мовою в різних ситуаціях спілкування.

2. На дослідно-пошуковому етапі педагогічного експерименту виконано завдання, пов'язані з проектуванням та підготовкою до впровадження когнітивно-комунікативної методики формування мовної особистості. Важливими кроками під час дослідження виявилися такі дії: з'ясування особливостей проектування експериментальної методичної системи, визначення умов запровадження її в шкільну практику україномовної освіти, створення й використання спеціальної структурно-логічної схеми проектування системи мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки учнів. У процесі пошукового експерименту потребували уточнення окремі чинники, необхідні для проектування та розроблення відповідної методичної системи: складники навчально-предметних компетентностей мовної особистості учня; значущість компонентів структурно-логічної схеми проектування навчально-предметної підготовки школярів; умови для раціонального ситуативного поєднання методів навчання в межах технології уроку української мови; індивідуально-диференційований, інтеграційний, технологічний підходи до впровадження методів у навчання української мови.

3. Педагогічний експеримент підтвердив часткові та загальну гіпотези цього дослідження. Аналіз даних *зовнішнього педагогічного оцінювання* за критеріями:

готовність учителя до здійснення педагогічної діяльності; власне педагогічна діяльність; результативність педагогічної діяльності, - дає змогу зробити висновок про ефективність експериментальної методики, побудованої на основі розгалуженої системи методів навчання. Рівень вияву цих критеріїв ефективності експериментальної методичної системи достатній. Результати внутрішнього науково-педагогічного оцінювання ефективності розробленої методичної системи (за мотиваційно-цільовим, когнітивним і діяльнісним критеріями) дають змогу стверджувати про результативність організації навчання з використанням напрацьованої в дисертації системи методів, а також про позитивне ставлення учнів до експериментальної методики. Дані формувального етапу експерименту свідчать про доцільність урахування в контексті шкільної мовної освіти науково обґрунтованих положень про специфіку функціонування системи методів навчання української мови, використання навчальних і методичних посібників, рекомендацій, розроблених автором дослідження на основі системи традиційних та інноваційних методів, - що підвищує продуктивність освітньої діяльності, сприяє учням ефективно набути рівня навчально-предметних компетентностей, достатнього для активної життєдіяльності в сучасному соціумі. Показники володіння навчально-предметними компетентностями з української мови в експериментальних класах вищі, порівняно з контрольними. Після закінчення експерименту високого рівня мовної, мовленнєвої текстової і комунікативної компетентностей в експериментальних класах досягли відповідно 13,3 %, 13,9 %, 14,5 % учнів, достатнього - 45,2 %, 47,6 %, 49,4 %, середнього - 36,1 %, 35,5 %, 33,7 %, початкового - 5,4%, 3,0 %, 2,4 %, тоді як у контрольних класах ці показники були такими: 8,5 %, 9,8 %, 10,3 % (високий), 34,2%, 35,3 %, 36,0 % (достатній), 50,0 %, 48,2 %, 48,2 % (середній), 7,3 %, 6,7 %, 5,5 % (початковий). Отже, організація та проведення навчання української мови за обґрунтованою, спроектованою, розробленою в ході цього дослідження методикою, ідея якої базується на реалізації напрацьованої в дисертації системи методів навчання, забезпечує підвищення якості мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки учнів, а також їхній різнобічний розвиток.

ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено аналітичний огляд, теоретичне осмислення й узагальнення системи методів навчання української мови в основній школі з погляду сучасних тенденцій розвитку стратегій і тактик мовної освіти. Відповідно до завдань теоретичного й експериментального дослідження окресленої проблеми здобуто такі науково-теоретичні і практичні результати:

1. З'ясовано особливості застосування системного підходу стосовно дослідження сукупності методів навчання української мови.

2. Розглянуто філософські, лінгвофілософські, лінгвістичні, психолого-педагогічні, лінгвометодичні основи теорії і практики системи методів навчання української мови.

3. Виявлено актуальні тенденції побудови процесу мовної освіти, що визначають перспективи розвитку методів формування духовно багатой мовнокомунікативної особистості.

4. Побудовано науково обґрунтовану й практично виправдану багаторівневу систему методів навчання української мови за різними критеріями на основі праць дидактів і методистів, розкрито зв'язки, відношення між структурними елементами цієї системи.

5. Розглянуто методи навчання української мови в досвіді педагогів-практиків.

6. Науково обґрунтовано й розроблено авторську концепцію системи методів навчання української мови (когнітивних, практичних, герменевтичних, креативних, комунікативних) за компетентісно-цільовим підходом.

7. Розглянуто складники розгалуженої системи методів навчання, спрямованої на формування мовної, мовленнєвої текстової, комунікативної компетентностей учнів, у зв'язку із закономірностями організації процесу мовної освіти.

8. Визначено орієнтовні структурні моделі актуальних методів навчання української мови.

9. Розкрито функціональне призначення компетентнісно орієнтованих завдань з української мови, що є складниками навчально-методичного комплексу для основної школи, у співвідношенні з методами виконання цих завдань.

10. Розглянуто методи самостійної пізнавальної та практичної діяльності у сфері україномовної освіти.

11. Описано методи контролю і самоконтролю за перебігом та результатами навчальної діяльності з української мови.

12. Розроблено й експериментально перевірено науково обґрунтовану методику формування мовної особистості учня основної школи з використанням компетентнісно орієнтованої системи традиційних та інноваційних методів навчання української мови.

Опрацювання науково-теоретичної джерельної бази засвідчує, що серед сучасних проблем, пов'язаних з методами навчання української мови, виокремлюються такі питання: систематизація методів навчання української мови, їх класифікація; місце інтерактивних методів у системі мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки учнів; поєднання традиційних та інноваційних методів у навчанні рідної мови; співвідношення методів і технологій навчання мови; залежність ефективності функціонування методів формування мовної особистості від особливостей психотипів і персональних навчально-пізнавальних стилів учнів.

Аналіз методологічних засад студіювання проблеми системи методів навчання української мови, розгляд опорних понять та їх характеристик, визначення психолого-педагогічних передумов добору й успішної реалізації дидактичних методів дали змогу обґрунтувати актуальність переходу від традиційних методів навчання до розгалуженої системи методів забезпечення навчальної мети як системного утворення. Установлено, що дослідження філософських, лінгвістичних, психолого-педагогічних, методично-технологічних аспектів проблеми методів навчання мови є базовою опорою комплексного дослідження системи традиційних та інноваційних методів формування мовної особистості. Поєднання теоретичних ідей і методів філософії, мовознавства, психології, психолінгвістики, дидактики дає змогу

розширити й модифікувати методичний інструментарій навчання української мови в ЗНЗ, зокрема збагатити когнітивними, герменевтичними, екзистенційними, комунікативними та іншими методами, здатними забезпечити особистісне спрямування мети рідномовної освіти.

Проведене теоретичне дослідження виявило, що сучасна лінгводидактика стоїть на шляху до парадигмального синтезу, взаємозв'язок системно-структурної та антропоцентричної парадигм закладає підвалини для обґрунтування системи традиційних та інноваційних методів навчання, яка зумовлює позитивний вплив на формування елементів рівневої структури й почуттєво-інтелектуальної сфери мовної особистості. Традиційні методи рідномовної підготовки учнів недостатньо задовольняють суспільні вимоги стосовно формування спеціальних компетентностей мовнокомунікативної особистості. Система методів навчання української мови - це сукупність методів навчання, взаємозв'язаних і взаємозумовлених навчальними цілями й функціями україномовної освіти. Належний розгляд проблеми системи методів навчання на сучасному етапі розвитку теорії неможливий без поняття "технологія навчання".

Зіставлення аналізу наукових досліджень психофізіологічних і психодидактичних особливостей функціонування методів навчання з узагальненням наших спостережень дає підставу стверджувати, що молодших підлітків більше цікавить сама діяльність, а не кінцевий результат, тому затребуваними є інтерактивні методи та ін. У старшому підлітковому віці зростає роль методів здійснення самостійної пізнавальної і практичної роботи учнів (методу проектів, дослідницьких методів та ін.). Навчальна потужність методів об'єктивно зумовлюється гармонійним функціонуванням півкуль головного мозку, синтезом емоційних, вольових, мовленнєво-мисленнєвих компонентів навчально-пізнавальної діяльності учнів. Добір і реалізація методів навчання має підпорядковуватися дидактичному закону залежності методів навчання й форм його організації від мети, завдань, принципів та змісту.

формування нового образу мовної освіти - один із об'єктивних чинників активізації пошуку ефективних методів, технологій організації навчального процесу з української мови в школі. Проектування, розроблення й використання особистісно орієнтованих технологій продуктивного навчання забезпечує досягнення стратегічної мети україномовної освіти і є перспективним для її розвитку. В основу моделювання технологій особистісно спрямованої лінгвометодики повинен бути покладений принцип "збагачення" системи методів навчання, дотримання якого в організації освітнього процесу передбачає варіативне, свідоме й кероване опанування учнями змісту і методів досягнення різних навчальних цілей.

Проблема систематизації методів навчання української мови залишається дискусійною. Комплексний підхід до розроблення теоретичної моделі системи методів навчання української мови є умовою убезпечення від одноманітності в організації освітнього процесу. Разом із тим створити закінчену універсальну систему методів формування україномовної особистості неможливо, бо це суперечить закономірностям перебігу відповідного навчального процесу, який за своєю природою має творчий характер. Спроба побудувати універсальну статичну систему методів навчання української мови недоцільна, оскільки марно намагатися втиснути в обмежену рамками структурно-логічну схему значну кількість різних методів навчальної діяльності. Водночас опора на визначену в дослідженні багаторівневу класифікацію дидактичних і специфічних методів як основу моделювання технологій продуктивного навчання мови є визначальною для якісної рідномовної підготовки учнів. Складники такої системи методів навчання поєднані концептуальними відношеннями (відношення ієрархії, родовидові відношення, відношення "цілого - частини", відношення когерентності, відношення супідрядності тощо).

Огляд шкільних програм з української мови показав, що вони містять певні рекомендації стосовно методів навчання, та вчитель потребує чіткіших вказівок, присвячених актуальним і перспективним методам формування мовної особистості. Зіставлення даних аналізу сучасних шкільних підручників з

української мови в цілому засвідчило, що в них уміщено запитання й завдання, розраховані на опанування учнями різних загальнонавчальних і специфічно предметних методів пізнавальної та практичної діяльності. Аналіз шкільної практики виявив, що в досвіді творчих педагогів-словесників є місце як традиційним методам навчання, так і інноваційним, які в сукупності спираються на свідомість і підсвідомість школярів, активізують зовнішню і внутрішню діяльність, розвивають образне і логічне мислення, мовленнєву творчість, пізнавальний інтерес, міжособистісну взаємодію, моральні переконання, мовно-естетичні смаки.

Окреслено й систематизовано компетентнісно орієнтовані напрями мовної освіти, що є цільовими напрямками побудови й функціонування системи методів навчання української мови, визначено взаємозв'язок і взаємопідпорядкованість цих напрямів. Дослідження дало змогу теоретично обґрунтувати розроблену за компетентнісно-цільовим принципом комплексну модель розгалуженої системи методів навчання української мови в школі. Відповідна модель досліджуваної системи (сукупності взаємозв'язаних когнітивних, практичних, герменевтичних, креативних, комунікативних методів) представлена у вигляді п'яти підсистем методів за трьома рівнями: формування мовної компетентності; формування мовленнєвої компетентності на базі текстового підходу; формування комунікативної компетентності на основі ситуативного підходу. Зокрема, визначено такі групи методів: 1) методи, спрямовані на оволодіння мовними знаннями; 2) методи, спрямовані на формування навчально-мовних та правописних умінь, навичок; 3) методи, спрямовані на формування мовленнєвих знань і розвиток рецептивної мовленнєвої діяльності; 4) методи, спрямовані на формування мовленнєвих знань та розвиток продуктивного мовлення; 5) методи формування комунікативної компетентності. У роботі висвітлено функціонально-цільове призначення та змістові особливості кожної під системи. Наведена й описана в дисертації модель системи методів навчання української мови учнів основної школи відображає відношення

предметноспрямованості й взаємодоповнюваності, зв'язаність підсистем дослідженої системи методів є критерієм її системності.

Модель розгалуженої системи методів навчання української мови побудована на засадах осмислення навчальної мети як системного утворення та системи цілей, орієнтованих на формування елементів власне предметних компетентностей. Доцільність використання компетентнісного підходу до моделювання системи методів навчання української мови зумовлюється тим, що результатом інтеріоризації змісту мовної освіти є пов'язані з особливостями навчального предмета внутрішні утворення учня - мовна, мовленнєва текстова й комунікативна компетентності. Методи формування мовної компетентності (опанування мовних знань і формування навчально-мовних та правописних умінь) забезпечують реалізацію навчально-мовного пізнання та практичної діяльності з української мови як навчального предмета. Розвиток мовленнєвих умінь як компонентів цієї навчання української мови потребує інших методів, ніж ті, що використовуються для формування мовної компетентності. З методами мовленнєвого розвитку пов'язані рецептивно-репродуктивні та продуктивні навчально-мовленнєві дії. Завдяки застосуванню їх до текстових дидактичних засобів розширюється когнітивний світогляд, інформаційний запас, збагачується ментальний і мовленнєвий досвід школярів, формується життєва позиція. Ще одним компонентом системи методів навчання української мови, відповідно до окресленої моделі, є методи, здатні забезпечити комунікативно-ситуативний розвиток учнів. Основна суть методів формування комунікативної компетентності полягає в тому, що вони спрямовані не на відтворення і складання синтаксичних конструкцій за зразком чи виконання традиційних мовленнєвих завдань репродуктивного, творчого характеру, а на ситуативне породження мовлення з метою обміну думками, почуттями, інформацією, культурою. Для реалізації цієї групи методів ключовими є ідеї ситуативного підходу та мовленнєвої інтеракції.

У межах проведеного дослідження подальшого розвитку набула теорія навчання української мови, що стосується з'ясування основ технологічної

системи методів підготовки мовнокомунікативної особистості. Технологічна система методів навчання української мови - це базовий складник специфічної предметно орієнтованої технології навчання. Технологічну систему методів навчання потрактуємо як практично функціональну систему методів співдіяльності вчителя та учнів з метою досягнення очікуваних результатів, заданих у навчальних цілях. Практично, бо її можна розглядати і як у дії, і як теоретичну модель окремої технології навчання, потенційно функціональну. Функціональна система методів, на відміну від теоретичної, пов'язана з виконанням певної функції, стосується навчальної ситуації, характеризується не лише внутрішніми, а й зовнішніми зв'язками, становить процесуальну основу технології навчання, яка ґрунтується на сукупності методів, форм, засобів і в конкретних навчальних умовах дає змогу педагогу, враховуючи індивідуально-вікові потреби учнів, забезпечити, з одного боку, актуальний рівень власне предметної підготовки школярів, а з іншого - суспільні запити в національно свідомій, духовно багатій мовнокомунікативній особистості.

Вивчення питання теорії проектування процесу формування мовної особистості з використанням напрацьованої в дослідженні системи методів навчання української мови переконує, що одна з лінгводидактичних вимог до розроблення адекватної часту лінгвометодики - це застосування структурно-логічної схеми проектування системи мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки учнів за особистісно орієнтованою технологією. У побудові особистісно орієнтованої методичної системи потрібно брати до уваги факт наявності різних категорій учнів за особливостями індивідуальної поведінки в навчанні та їх типологічні характеристики. Під час проектування й розроблення складників процесу формування мовної особистості необхідно враховувати функціональну роль основних і допоміжних методів навчання та можливу інтеграцію навчальних методів. Для якісної побудови системи мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки учнів основної школи в контексті впровадження особистісно орієнтованої методики доцільно дотримуватися таких умов: реалізація ситуативного підходу до системного поєднання методів

навчання в межах технології уроку; практикування диференційованого й індивідуального підходів до організації освітньої діяльності; застосування метафоризації у творчому спрямуванні методів навчання; урахування персональних когнітивно-навчальних стилів школярів; забезпечення технологічності навчальних тактик шляхом чіткого опису очікуваних результатів і послідовності навчальних дій.

Відповідно до принципів наступності і єдності процесу дослідження, основні положення комплексного розв'язання проблеми системи методів навчання української мови та науково-теоретичні результати стали підґрунтям для проектування, розроблення й упровадження експериментальної методики в практику формування мовної особистості школяра. Під час напрацювання особистісно орієнтованої методики забезпечено узгодженість її з моделлю розгалуженої системи методів навчання української мови, що є умовою досягнення учнями тих позитивних навчальних результатів, які передбачені в моделюванні відповідної компетентісно орієнтованої системи методів навчання. Цим визначається доцільність застосування розробленої системи методів у шкільній практиці мовної освіти. Дібрані критерії (зовнішні, внутрішні) та показники ефективності розробленої методичної системи забезпечили умови для перевірки й підтвердження часткових і загальної гіпотез під час дослідного навчання. Експеримент довів ефективність методичної системи, розробленої на засадах диверсифікації та інтеграції методів навчання, метафоризації змісту шкільного курсу української мови, диференціації, індивідуалізації освітнього процесу. Показово, що педагогічно раціональними можна вважати ті методи формування мовної, мовленнєвої текстової, комунікативної компетентностей, які уможливають збільшення продуктивності навчально-предметної діяльності учнів. У використанні методичного інструментарію на заняттях з української мови зростає роль методів нелінійно-синергетичної організації навчального процесу: інтерпретаційних, проблемно-пошукових, інтерактивних, креативних. Ефективна система методів навчання української мови передбачає дії та операції, які ґрунтуються на взаємозв'язку конкретно-абстрактного пізнання мовної картини

світу, мовно-мовленнєвої практики учня, діалогічної взаємодії суб'єктів освітньої діяльності. Метафоризація освітнього змісту дає змогу створити таку навчальну ситуацію, за якої в простому можна бачити складне; метафоричні образи мовних понять стимулюють в учнів молодшого підліткового віку вияв прихованих творчих здібностей за допомогою креативних методів навчання. Застосування комп'ютерних методів у функціональній системі методів навчального і навчально-наукового пізнання української мови сприяє підвищенню пізнавальної самостійності та інтенсивності індивідуально-групової роботи школярів. Результативність використання напрацьованої під час дослідження системи традиційних та інноваційних методів навчання з метою формування україномовної особистості значною мірою залежить від якості конструктивно-продуктивної діяльності вчителя-словесника.

Оволодіння учнем методами навчання української мови потребує засвоєння їх у процесі розв'язання системи спеціальних завдань. Система навчальних завдань з української мови закономірно визначається цілями навчальної діяльності, характером тематичного матеріалу з української мови та має бути виконана діями на основі методів навчання й наукового пізнання. За структурними особливостями методи виконання навчальних завдань можуть бути різними: одні складатимуться з кількох простих операцій, інші - з системи операцій і дій. Реалізація одного методу може потребувати додаткового застосування іншого методу, особливо під час виконання завдань комплексного характеру.

Дослідження свідчить, що завдяки використанню компетентісно орієнтованої системи традиційних та інноваційних методів навчання української мови пізнавальна активність учнів експериментальних класів стала значно вищою, а навчально-предметна діяльність більш творчою, ініціативною, порівняно з контрольними класами. Цьому сприяло також урахування персональних навчально-пізнавальних стилів учнів, застосування різнорівневих завдань, забезпечення інтеграції методів навчання. Формувальний експеримент довів, що запропонована методика, побудована з урахуванням моделі компетентісно орієнтованої системи методів навчання української мови,

сприяє підвищенню мотивації навчання, створює ширші можливості для розвитку перцептивно-афективної сфери, збагачення мовного світогляду, когнітивно-комунікативного досвіду, ціннісних орієнтирів школярів. Упровадження результатів дисертації в теорію і практику україномовної освіти підтвердило актуальність проведеного дослідження й дало підстави стверджувати, що його ідеї стосовно системи методів навчання української мови можна розглядати як лінгводидактичну основу для розроблення моделей особистісно орієнтованих методик продуктивного навчання рідної мови.

Розроблене під час дослідження навчально-методичне забезпечення з урахуванням системи традиційних та інноваційних методів навчання, системи компетентісно орієнтованих завдань для учнів, типів дидактичних текстів дає змогу раціонально поєднувати в ситуативній практиці шкільного курсу української мови різноспрямовані технології застосування методів навчання відповідно до системи цілей. Наведені в дисертації практичні рекомендації стосовно реалізації методів навчання української мови, приклади їх системного застосування в основній школі відповідають реальним тенденціям розвитку україномовної освіти та є перспективними для забезпечення креативного, гармонійного, інноваційного розвитку мовця, який володіє кількома компетентностями.

У ході виконання дисертації визначено низку актуальних проблем, що потребують спеціального вивчення. Наукову роботу потрібно спрямувати на подальше дослідження таких проблемних питань: особливості системи методів навчання української мови в старшій школі; застосування дослідницьких методів у процесі виконання учнівських лінгвістичних студій; уточнення механізмів функціонування системи методів формування спеціальних компетентностей учнів, пізнавальної самостійності мовної особистості в умовах дистанційної форми навчання; урахування персональних навчально-пізнавальних стилів учнів в організації функціонування системи методів формування мовної особистості; використання інформаційно-комп'ютерних технологій у контексті особистісно орієнтованих методик навчання української мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова С. В. Проектная и учебно-исследовательская работа школьников по русскому языку / С. В. Абрамова // Русский язык в школе. – 2011. – № 7. – С. 20–25, с.73.
2. Абрамян А. К. Диалог культур как метод взаимодействия в классах со смешанным национальным составом (на примере русско-армянских классов) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Абрамян Ашот Карленович. – Ростов-на-Дону, 2004. – 271 с.
3. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.
4. Алдер Гарри. Технология НЛП / Гарри Алдер. – СПб. : Питер. – 2001. – 224 с.
5. Алеева О. Д. Метафорическое моделирование как метод формирования организационной культуры сотрудников : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.05 / Алеева Ольга Дмитриевна. – Курск, 2009. – 179 с.
6. Алексюк А. М. Загальні методи навчання в школі / Алексюк А. М. – [2-е вид. перероб. і доп.]. – К. : Вища школа, 1981. – 206 с.
7. Альтшуллер Г. С. Найти идею. Введение в теорию решения изобретательских задач / Альтшуллер Г. С. – [2-е изд., доп.]. – Новосибирск : Наука. Сиб. отд-ние, 1991. – 225 с. – (Наука и технологический прогресс).
8. Андриевская В. В. Психология усвоения иностранного языка на среднем этапе обучения / В. В. Андриевская // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 6. – С. 3–8.
9. Андрущенко В. Основні методологічні принципи філософської рефлексії освіти / В. Андрущенко // Вища освіта України. – 2007. – № 3. – С. 5–8.
10. Андрущенко В. П. Філософія освіти / В. П. Андрущенко, В. С. Лутай // Енциклопедія освіти/ Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 960–962.

11. Аносов И. П. Сучасний освітній процес: антропологічний аспект : [монографія] / Іван Павлович Аносов. – К. : Твім інтер, 2003. – 391 с.
12. Апресян Ю. Д. Идеи и методы современной структурной лингвистики : [краткий очерк] / Апресян Ю. Д. – М. : Просвещение, 1966. – 302 с.
13. Асмолов А. Г. Культурно-историческая системно-деятельностная парадигма проектирования стандартов школьного образования / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская, О. А. Карабанова, Н. Г. Салмина // Вопросы психологии. – 2007. – № 4. – С. 16–23.
14. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Бабанский Ю. К. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.
15. Байденко В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения : [методическое пособие] / Байденко В. И. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 54 с.
16. Бакиров Анвар. Как управлять собой и другими с помощью НЛП / Анвар Бакиров. – М. : Эксмо, 2008. – 416 с.
17. Бакум З. П. Теоретико-методичні засади навчання фонетики української мови в гімназії / Бакум З. П. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2008. – 337 с.
18. Балл Г. А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект / Георгий Алексеевич Балл. – М. : Педагогика, 1990. – 184 с.
19. Баранов С. П. Сущность процесса обучения : [учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов] / Баранов С. П. – М. : Просвещение, 1981. – 143 с.
20. Барбарига А. А. Среднее и среднее специальное образование в современной Англии (критический анализ) / Барбарига А. А. – К. – Одесса : Вища школа, 1985. – 127 с.
21. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / Михаил Михайлович Бахтин. – [2-е изд.]. – М. : Искусство, 1986. – 445 с.
22. Бахтін М. М. Проблема тексту у лінгвістиці, філології та інших гуманітарних науках: досвід філософського аналізу / Михайло Михайлович

Бахтін // Антологія світової літературно-критичної думки ХХ століття ; за ред. М. Зубрицької. - Львів : Літопис, 1996. - С. 318-322.

23. Бацевич Флорій. Духовна синергетика рідної мови: Лінгвофілософські нариси : [монографія] / Флорій Сергійович Бацевич. - К. : Академія, 2009. - 192 с. - (Серія "Монограф").

24. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник для студ. ВНЗ / Флорій Сергійович Бацевич. - К. : Академія, 2004. - 342 с. - (Серія "Альма-матер").

25. Бэкон Ф. Сочинения / Бэкон Ф. : [в 2-х т. / сост., общая ред. и вступит. статья А. Л. Субботина]. - М. : Мысль, 1971. - Т. 1. - 590 с.

26. Беседіна А. Вплив методів і завдань ейдетики на розвиток особистості дитини / Антоніна Беседіна // Рідна школа. - 2009. - С. 61-62.

27. Бех І. Д. Структура взаєморозуміння у системі "людина - людина": генезис і корекція / І. Д. Бех, О. В. Вознюк, М. В. Левківський // Вісник Житомирського педагогічного університету. - 2001. - № 8. - С. 78-82.

28. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создать : [кн. для учителя] / Белкин А. С. - М. : Просвещение, 1991. - 176 с.

29. Беляев О. М. Концепція інтенсивного навчання мови / О. М. Беляев // Українська мова і література в школі. - 1991. - № 6. - С. 26-30.

30. Беляев О. М. Проблема методів у навчанні мови / О. М. Беляев // Українська мова і література в школі. - 1980. - № 10. - С. 57-67.

31. Беляев О. М. Про перебудову навчання мови в школі / О. М. Беляев // Українська мова і література в школі. - 1989. - №7. - С. 46-52.

32. Беляев О. М. Сучасний урок української мови / Олександр Михайлович Беляев. - К. : Рад. школа, 1981. - 176 с.

33. Беляев О. М. Удосконалення методів навчання мови / О. М. Беляев // Українська мова і література в школі. - 1967. - № 11. - С. 58-67.

34. Белянин В. П. Психолінгвістика : [учебник] / Белянин В. П. - [2-е изд.] - М. : Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2004. - 232 с.

35. Берн Эрик. Игры, в которые играют люди: Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры: Психология человеческой судьбы / Эрик Берн ; пер. с англ. А. В. Ярхо, Л. Г. Ионин. - М. : ФАИР-ПРЕСС, 2001. - 480 с. - (Популярная психология).

36. Бершадский М. Е. Дидактические и психологические основания образовательной технологии / М. Е. Бершадский, В. В. Гузеев. - М. : Центр "Педагогический поиск", 2003. - 256 с.

37. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / Владимир Павлович Беспалько. - М. : Педагогика, 1989. - 192 с.

38. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : [монографія] / Валерій Юхимович Биков. - К. : Атіка, 2009. - 684 с.

39. Биков В. Ю. Теоретико-методологічні засади моделювання навчального середовища педагогічних систем відкритої освіти / В. Ю. Биков // Наукові записки. - Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. - 2008. - Випуск 77. - Частина 1. - С. 3-12. - (Серія "Педагогічні науки").

40. Библер В. С. От наукоучения - к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век / Владимир Соломонович Библер. - М. : Политиздат, 1990. - 413 с.

41. Білоусенко П. І. Мовознавчі студії в школі / Петро Іванович Білоусенко. - Запоріжжя : Хортиця, 2000. - 40 с.

42. Білоус П. В. Вступ до літературознавства. Теорія літератури. Психологія літературної творчості : [лекції] / Петро Васильович Білоус. - Житомир : Рута, 2009. - 336 с.

43. Біляєв О. М. Доказова розповідь та евристична бесіда у навчанні мови / О. М. Біляєв // Українська мова і література в школі. - 2003. - № 8. - С. 2-5.

44. Біляєв О. М. Зміст уроку мови / О. М. Біляєв // Українська мова і література в школі. - 2003. - № 4. - С. 2-6.

45. Біляєв О. М. Лінгводидактика рідної мови : [навчально-методичний посібник] / Олександр Михайлович Біляєв. - К. : Генеза, 2005. - 180 с.

46. Біляєв О. М. Спостереження над мовою як метод навчання / О. М. Біляєв // Українська мова і література в школі. - 2004. - №3. - С. 2-5.
47. Бим И. Л. Подход к проблеме упражнений с позиции иерархии целей и задач / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. - 1985. - №5. - С. 30-37.
48. Блинов Г. И. Методика изучения пунктуационных правил / Григорий Иванович Блинов. - М. : Просвещение, 1972. - 208 с.
49. Богин Г. И. Современная лингводидактика / Богин Г. И. - Калинин : Калининский государственный университет, 1980. - 61 с.
50. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей / Богоявленская Д. Б. - М. : Академия, 2002. - 320 с.
51. Богоявленский Д. Н. Психология усвоения орфографии / Дмитрий Николаевич Богоявленский. - М. : Изд-во АПН РСФСР, 1957. - 416 с.
52. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика. Теорія і методика навчання дітей рідної мови : [підручник] / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш ; за ред. А. М. Богуш. - К. : Вища школа, 2007. - 542 с.
53. Бондар В. І. Дидактика : підручник для студ. вищих пед. навч. закладів / Володимир Іванович Бондар. - К. : Либідь, 2005. - 264 с.
54. Бондар С. П. Методи навчання / С П. Бондар // Енциклопедія освіти/ Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. - К. : Юрінком Інтер, 2008. - С. 492-494.
55. Бондар С. П. Модернізація методів навчання у профільній школі / С. П. Бондар // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. - 2010. - № 53. - С. 56-61.
56. Бондаренко Н. В. Українська мова : підруч. [для 5 класу загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням рос. та польськ. мовами] / Н. В. Бондаренко, А. В. Ярмолюк. - К. : Освіта, 2005. - 272 с.
57. Бондаренко Н. В. Українська мова : підруч. [для 6 класу загальноосвіт. навч. закл. з навчанням рос. мовою] / Н. В. Бондаренко, А. В. Ярмолюк. - К. : Освіта, 2006. - 240 с.

58. Бондарчук Л. І. Методику підказує текст: [навчальний посібник] / Людмила Іванівна Бондарчук. - Тернопіль : Мальва-ОСО, 2001. - 160 с.
59. Бондарчук О. І. Критерії і показники якості навчальної діяльності / О. І. Бондарчук, Г. В. Єльнікова // Енциклопедія освіти / [Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень]. - К. : Юрінком Інтер, 2008. - С. 434-435.
60. Бориско Н. Ф. Сам себе методист или советы изучающему иностранный язык / Бориско Н. Ф. - К. : Фирма "ИНКОС", 2001. - 267 с.
61. Брудный А. А. Психологическая герменевтика / Арон Абрамович Брудный. - [3-е изд., испр. и доп.]. - М. : Лабиринт, 2005. - 336 с.
62. Брунер Дж. С. Процесс обучения / Джером С. Брунер ; [пер. с англ. О. К. Тихомирова ; под ред. А. Р. Лурия]. - М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962. - 84 с.
63. Буданов В. Синергетичні стратегії в освіт / В. Буданов // Вища освіта України. - 2003. - № 2. - С. 46-51.
64. Булатова О. С. Искусство современного урока : [учеб. пос. для студ. высш. учеб. завед.] / Оксана Сергеевна Булатова. - М. : Академия, 2006. - 256 с.
65. Буслаев Ф. И. Преподавание отечественного языка : [учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. "Рус. яз. и лит."] / Буслаев Ф. И. - М. : Просвещение, 1992. - 512 с.
66. Валентій Л. Мовний аналіз як метод навчання / Л. Валентій // Дивослово. - 1996. - № 3. - С. 40-43.
67. Варзацька Л. Види мовних завдань у структурі інтегрованого уроку рідної мови і мовлення в 5 класі / Л. Варзацька // Українська мова і література в школі. - 2004. - № 1. - С. 4-7.
68. Варзацька Л. О. Навчання мови та мовлення на основі аналізу тексту / Варзацька Л. О. - К. : Рад. школа, 1986. - 105 с.
69. Варій М. Й. Психологія : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / Мирон Йосипович Варій. - [2-е вид.]. - К. : Центр учбової літератури, 2009. - 288 с.
70. Василюк Ф. Е. Маевтика как метод понимающей психотерапии / Ф. Е. Василюк // Вопросы психологии. - 2008. - № 5. - С. 31-43.

71. Вачков И. В. Метафорический тренинг / Игорь Викторович Вачков. - М. : Ось-89, 2006. - 143 с. - (Серия: Действенный тренинг).
72. Вачков И. В. Психология тренинговой работы: Содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы : [учеб. пособ. для вузов] / Игорь Викторович Вачков. - М. : Эксмо, 2007. - 416 с. - (Серия "Образовательный стандарт XXI").
73. Вашуленко М. С. Інтегрування різних видів мовленнєвої діяльності у процесі вивчення рідної мови / М. С. Вашуленко // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. - 2005. - № 21. - С. 3-5.
74. Ващенко Григорій. Загальні методи навчання : [підручник для педагогів] / Григорій Ващенко. - [1-е вид.]. - К. : Українська Видавнича Спілка, 1997. - 441 с.
75. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел]. - К.; Ірпінь : ВТФ "Перун", 2001. - 1440 с.
76. Вернадський В. І. Вибрані праці / Вернадський В. І. - К. : Наукова думка, 2005. - 300 с.
77. Выготский Л. С. Мышление и речь / Лев Семенович Выготский. - М. : Лабиринт, 1996. - 416 с.
78. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Лев Семенович Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. - М. : Педагогика, 1991. - 480 с.
79. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6-ти т. / Выготский Л. С. [под ред. А. М. Матюшкина]. - М. : Педагогика, 1983. - Т. 3. Проблемы развития психики. - 1983. - 368 с.
80. Використання інтерактивних методів при викладанні мови та літератури у середніх та вищих навчальних закладах : четверта міжвуз. наук.-практ. конф., 27 листопада 2009 р. : матеріали. - [у 2-х ч.]. - Ч.1 / М-во освіти і науки України, М-во освіти і науки Автономної Республіки Крим, РВНЗ "Кримський гуманітарний університет", Євпаторійський педагогічний факультет. - Ялта : РВВ КГУ, 2009. - 148 с.

81. Віднічук М. А. Технології технічної творчості. Ч. 2 / Микола Антонович Віднічук. - К. : Ред. загальнопед. газ., 2004. - 120 с. - (Б-ка "Шкільного світу").
82. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. - К. : Просвіта, 2001. - 416 с.
83. Власова О. І. Педагогічна психологія : [навч. посіб.] / Олена Іванівна Власова. - К. : Либідь, 2005. - 400 с.
84. Вознюк О. В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід : монографія / О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк. - Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. - 684 с.
85. Волинка Г. І. Філософія Стародавності і середньовіччя в освітньому контексті : [навч. посіб.] / Григорій Іванович Волинка. - К. : Вища освіта, 2005. - 544 с.
86. Волков К. Н. Психологи о педагогических проблемах : [кн. для учителя] / К. Н. Волков ; под ред. А. А. Бодалева. - М. : Просвещение, 1981. - 128 с.
87. Воловик П. М. Теорія імовірностей і математична статистика в педагогіці : [монографія] / Павло Микитович Воловик. - Хмельницький : ХГПА, 2010. - 250 с.
88. Волощук Е. Технэ майевтике: Теория и практика анализа литературного образования / Е. Волощук, Б. Бегун // Тема. - 1997. - № 1-2. - С. 2-248.
89. Воробйова Людмила. Психолінгвістичні аспекти особистісно орієнтованого навчання іноземних мов/ Людмила Воробйова, Ірина Воробйова // Гуманітарний вісник ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди": Науково-теоретичний збірник. - Переяслав-Хмельницький, 2007. - Випуск 12. - С. 256-259.
90. Ворожбитова А. А. Теория текста: Антропоцентрическое направление : [учеб. пособие] / Александра Анатольевна Ворожбитова. - [2-е изд., испр. и доп.]. - М. : Высшая школа, 2005. - 367 с.

91. Гадамер Г.-Г. Герменевтика і поетика : [вибрані твори] / Ганс-Георг Гадамер ; пер. з нім. - К. : Юніверс, 2001. - 288 с.
92. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики / Гадамер Х.-Г. ; пер. с нем., общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова. - М. : Прогресс, 1988. - 704 с.
93. Гальперин П. Я. Введение в психологию : [уч. пособие для вузов] / Гальперин П. Я. - [3-е изд.]. - М. : Книжный дом "Университет", 2000. - 336 с.
94. Галятовський Іоанікій. Наука, альбо способ зложення казання / Іоанікій Галятовський // Українська література XVII ст.: Синкретична писемність. Поезія. Драматургія. Белетристика / [упоряд., приміт. і вступ. стаття В. І. Скрекотня ; ред. О. В. Мишанич]. - К. : Наук. думка, 1987. - С. 108-133.
95. Ганич Д. І. Словник лінгвістичних термінів / Д. І. Ганич, І. С. Олійник. - К. : Вища школа, 1985. - 360 с.
96. Гельфман Э. Г. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся / Э. Г. Гельфман, М. А. Холодная. - СПб. : Питер, 2006. - 384 с.
97. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Гершунский Б. С. - М. : Совершенство, 1998. - 608 с.
98. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Гессен С. И. ; отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. - М. : Школа -Пресс, 1995. - 448 с.
99. Гін А. Прийоми педагогічної техніки: Вільний вибір. Відкритість. Діяльність. Зворотний зв'язок. Ідеальність : [посібник для вчителів] / Гін А. - Луганськ : Навчальна книга, Янтар, 2004. - 84 с.
100. Глазова О. Рідна мова : підруч. [для 5 класу загальноосвіт. навч. закл.] / Олександра Глазова, Юрій Кузнецов. - К. : Освіта України, 2005. - 288 с.
101. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду / М. С. Головань // Вища освіта України. - 2008. - № 3. - С. 23-30.

102. Голуб Н. Б. Риторика у вищій школі : [монографія] / Ніна Борисівна Голуб. - Черкаси : Брама-Україна, 2008. - 400 с.

103. Голуб Н. Б. Теоретико-методичні засади навчання риторики у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія і методика навчання (українська мова)" / Ніна Борисівна Голуб. - К., 2009. - 36 с.

104. Голуб Н. Інтерактивні методи у навчанні риторики майбутніх учителів / Ніна Голуб // Українська мова і література в школі. - 2009. - № 2. - С. 36-43.

105. Гончаренко Н. М. Самостійна робота з підручником як метод навчання мови / Н. М. Гончаренко // Українська мова і література в школі. - 1984. - № 3. - С. 54-59.

106. Гончаренко Н. Н. Самостоятельная работа учащихся с учебником на уроках украинского языка в IV-VI классах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Гончаренко Наталия Николаевна. - К., 1986. - 157 с.

107. Гончаренко С. У. Методика навчального предмета / С. У. Гончаренко // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. - К. : Юрінком Інтер, 2008. - С. 494-497.

108. Гончаренко С. У. Наука й навчальний предмет / С. У. Гончаренко // Шлях освіти. - 2006. - № 1. - С. 8-14.

109. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям / Семен Устимович Гончаренко. - К. - Вінниця : Планер, 2010. - 308 с.

110. Гончаренко С. У. Теоретичні основи дидактичної інтеграції у професійній середній школі / С. У. Гончаренко, І. М. Козловська // Педагогіка і психологія. - 1997. - № 2 (15). - С. 9-18.

111. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. - К. : Либідь, 1997. - 376 с.

112. Горбачук В. Т. Види диктантів і методика їх проведення : [посібник для вчителя] / Василь Тихонович Горбачук. - К. : Рад. школа, 1989. - 96 с.

113. Горбунова Л. Хаос versus порядок як контрверза мислення у кризовій культурі / Л. Горбунова // Філософія освіти. - 2005. - № 2. - С. 62-76.

114. Горіна Ж. Феномен маргінальної мовної особистості (на прикладі аналізу молодіжної субкультури) / Ж. Горіна // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. - 2010. - Ч. I. - № 22 (209). - С. 14-21. - (Серія "Педагогічні науки").

115. Горошкіна О. М. Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю : [монографія] / Олена Миколаївна Горошкіна. - Луганськ : Альма-матер, 2004. - 362 с.

116. Горошкіна О. М. Методика навчання української мови в загальноосвітніх навчальних закладах III-го ступеня природничо-математичного профілю : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія та методика навчання (українська мова)" / Олена Миколаївна Горошкіна. - К., 2005. - 39 с.

117. Горошкіна О. М. Особливості використання інтерактивних методів навчання української мови в старших класах / О. М. Горошкіна // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. - 2009. - № 4. - С. 39-43. - (Серія "Педагогічні науки").

118. Горский Д. П. Краткий словарь по логике / Д. П. Горский, А. А. Ивин, А. Л. Никифоров ; под ред. Д. П. Горского. - М. : Просвещение, 1991. - 208 с.

119. Грабарь М. И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях: Непараметрические методы / М. И. Грабарь, К. А. Краснянская. - М. : Просвещение, 1977. - 136 с.

120. Грановская Р. Элементы практической психологии / Грановская Р. - [5-е изд., испр. и доп.]. - СПб. : Речь, 2003. - 655 с.

121. Гришкова Р. Компаративна технологія як засіб формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей / Р. Гришкова // Вища освіта України. - 2008. - № 3. - С. 56-61.

122. Гудінг Д. Людина та її світогляд: для чого ми живемо, і яке наше місце у світі : навч.-метод. посіб для навч. закладів системи освіти / Д. Гудінг, Дж. Леннокс ; [груповий пер. з рос. зі звіркою з англ. оригіналом за заг. ред. М. А. Жукалюка]. – К. : УБТ, 2007. – Т.1. – 416 с.

123. Гузеев В. В. Образовательная технология: от приема до философии / Вячеслав Валерианович Гузеев. – М. : Сентябрь, 1996. – 112 с. – (Библиотека журнала "Директор школы", 1996. – Вып. № 4).

124. Гузеев В. В. Основы образовательной технологии: дидактический инструментарий / Вячеслав Валерианович Гузеев. – М. : Сентябрь, 2006. – 192 с. – (Библиотека журнала "Директор школы", 2006. – Вып. № 4).

125. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию / Гумбольдт В. фон. ; под ред. Г. В. Рамишвили. – М. : Прогресс, 1984. – 397 с.

126. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов) / Василий Васильевич Давыдов. – М. : Педагогика, 1972. – 424 с.

127. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / Василий Васильевич Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 240 с.

128. Давыдов В. В. Содержание и структура учебной деятельности школьников / В. В. Давыдов // Формирование учебной деятельности школьников / под ред. В. В. Давыдова, И. Ломпшера, А. К. Марковой. – М. : Педагогика, 1982. – С. 11–21.

129. Девдера М. Робота з укрупненням на уроці української мови / М. Девдера // Українська мова і література в школі. – 2005. – №2. – С.45–49.

130. Декарт Р. Сочинения : [в 2 т.] / Декарт Р. ; сост., ред., вступ. ст. В. В. Соколова. – М. : Мысль, 1989. – Т.1. – 654 с.

131. Делор Жак. Образование: необходимая утопия / Жак Делор // Образование: сокрытое сокровище: Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО: Основные положения. – Париж : Из-дво ЮНЕСКО, 1997. – 46 с.

132. Державна національна програма "Освіта": Україна ХХІ століття. -К. : Райдуга, 1994. - 61 с.
133. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. - 2004. - № 1-2. -С. 5-60.
134. Дженджеро Оксана. Проблема мовленнєво-комунікативної підготовки старшокласників у практиці навчання рідної мови / Оксана Дженджеро // Українська мова і література в школі. - 2007. - № 6. - С. 6-9.
135. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : [навч. посіб.] / Ілона Миколаївна Дичківська. - К. : Академвидав, 2004. - 352 с.
136. Дидактика современной школы : пособие для учителей / [Б. С. Кобзар, Г. Ф. Кумарина, Ю. А. Кусый и др.] ; под ред. В. А. Онищука. - К. : Рад. школа, 1987. - 351 с.
137. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики : [учеб. пособие для слушателей ФПК директоров общеобразоват. школ и в качестве учеб. пособия по спецкурсу для студентов пед. ин-тов] ; под ред. М. Н. Скаткина. - [2-е изд., перераб. и доп.]. - М. : Просвещение, 1982. - 319 с.
138. Дідук Г. І. Лінгвостилістичні та комунікативно-стилістичні вправи на уроках української мови у 5-7 класах / Галина Іванівна Дідук. - Тернопіль : Навчальна книга - Богдан, 2004. - 80 с.
139. Дмитровський Є. М. Методика викладання української мови в середній школі / Є. М. Дмитровський. - К. : Рад. школа, 1968. - 288 с.
140. Дмитровський Є. М. Мовний аналіз - активний метод навчання мови / Є. М. Дмитровський // Українська мова і література в школі. - 1960. -№ 3. - С. 47-52.
141. Доблаев Л. П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / Л. П. Доблаев. - М. : Педагогика, 1982. - 176 с.
142. Донченко Т. К. Власне методичні принципи навчання української мови / Т. К. Донченко // Українська мова і література в школі. - 2004. - № 2. - С. 2-4.

143. Донченко Т. К. До проблеми методів навчання української мови / Т. К. Донченко // Українська мова і література в школі. - 2005. - № 7. - С. 2-5.
144. Донченко Т. К. Лінгвістичний аналіз тексту під час підготовки до переказу у 5-9 класах : [посібник] / Тамара Кузьмівна Донченко. - К. : Форум, 2002. - 175 с.
145. Донченко Т. К. Мовленнєвий розвиток учнів у процесі навчання української мови в основній школі : [навч.-метод. посібник для вчителів] / Тамара Кузьмівна Донченко. - К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. - 694 с.
146. Донченко Т. К. Організація навчальної діяльності учнів на уроках рідної мови / Тамара Кузьмівна Донченко. - К. : Фундація ім. О. Ольжича, 1995. - 263 с.
147. Донченко Т. К. Структура уроку української мови (Проблема структури уроку вимагає переосмислення) / Т. К. Донченко // Українська мова і література в школі. - 2004. - № 3. - С. 6-11.
148. Донченко Т. К. Як навчати школярів мовленнєвої діяльності / Тамара Кузьмівна Донченко. - К. : Молодь, 1998. - 301 с.
149. Донченко Т. Мета навчання української мови як системне утворення та шляхи її реалізації / Тамара Донченко // Українська мова і література в школі. - 2011. - № 1. - С. 2-6.
150. Дороз В. Ф. Методика навчання української мови в загальноосвітніх закладах: [навч. посіб.] / Вікторія Федорівна Дороз. - К. : Центр учбової літератури, 2008. - 386 с.
151. Дудников А. В. Методы и приемы преподавания русского языка с точки зрения развивающего обучения / А. В. Дудников // Русский язык в школе. - 1985. - № 4. - С. 34-41.
152. Дуняшенко Н. Вчимося жити в інформаційному суспільстві... (Тренінг для старшокласників на тему: "Використання інформаційно-комунікаційних (ІК) та телекомунікаційних технологій (ТКТ) під час навчально-виховного процесу в загальноосвітніх закладах нового типу") /

Наталія Дуняшенко // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. - 2011. - № 4. - С. 6-12.

153. Дусавицький О. Система розвивального навчання в дзеркалі шкільної практики / О. Дусавицький // Сучасні шкільні технології / [упоряд. І. Рожнятовська, В. Зоц]. - К. : Ред. загальнопед. газ., 2004. - Ч. 1. - С. 85-94. - (Бібліотека "Шкільного світу").

154. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. (Как мы мыслим.) / Дж. Дьюи ; пер. с англ. Н. М. Никольской. - М. : Лабиринт, 1999. - 192 с.

155. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Эльконин Д. Б. ; под ред. В. Давыдова. - М. : Педагогика, 1986. - 554 с.

156. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. - К. : Юрінком Інтер, 2008. - 1040 с.

157. Єльнікова Г. В. Критерії якості педагогічної діяльності / Г. В. Єльнікова // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. - К. : Юрінком Інтер, 2008. - С. 435-436.

158. Єрмоленко С. Синергетика на заняттях із синтаксису у ВНЗ / С. Єрмоленко // Українська мова і література в школі. - 2006. - № 3. - С. 49-53.

159. Єрмоленко С. Я. Рідна мова : підруч. [для 5 кл.] / С. Я. Єрмоленко, В.Т. Сичова. - К. : Грамота, 2005. - 240 с.

160. Ершова-Бабенко И. Психосинергетические основания концептуально-стратегической модели высшего образования / И. Ершова-Бабенко, С. Корниенко // Філософія освіти. - 2006. - № 2 (4). - С. 24-33.

161. Есипов Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроках / Борис Петрович Есипов. - М. : Педагогика, 1961. - 239 с.

162. Житник Б. Основи сучасного навчання / Б. Житник // Сучасні шкільні технології / [упоряд. І. Рожнятовська, В. Зоц]. - К. : Ред. загальнопед. газ., 2004. - Ч. 1. - С. 4-42. - (Бібліотека "Шкільного світу").

163. Жильцова О. А. Реализация принципов психологической теории деятельности А. Н. Леонтьева в естественнонаучном образовании школьников /

О. А. Жильцова, Ю. А. Самоненко // Вопросы психологии. - 2007. - № 1. -С. 136-144.

164. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации / Николай Иванович Жинкин. - М. : Наука, 1982. - 159 с.

165. Жинкин Н. И. Язык - речь - творчество: исследования по семиотике, психолингвистике, поэтике. Избранные труды / Николай Иванович Жинкин / [сост., науч. ред., текстолог, примеч., биографический очерк С. И. Гиндин]. -М. : Лабиринт, 1998. - 368 с.

166. Заболотний О. В. Українська мова : підруч. [для 9 класу загальноосв. навч. закл.] / О. В. Заболотний, В. В. Заболотний. - К. : Генеза, 2009. - 240 с.

167. Завгородня Г. Узагальнюючі таблиці, опорні схеми, тренажери як засіб інтенсифікації навчання рідної мови / Галина Завгородня // Українська мова і література в школі. - 2001. - № 6. - С. 33-34.

168. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва]. - К. : Ленвіт, 2003. - 273 с.

169. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие [для студ. высш. учеб. заведений] / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. - [4-е изд., стер.]. - М. : Академия, 2007. - 208 с.

170. Загвязинский В. И. Учитель как исследователь / Загвязинский В. И. - М. : Знание, 1980. - 96 с.

171. Зак А. З. Развитие теоретического мышления у младших школьников : [монография] / Анатолий Залманович Зак. - М. : Педагогика, 1984. - 152 с. - (Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии АПН СССР).

172. Закон України "Про загальну середню освіту" // Відомості Верховної Ради України. - 1999. - № 651-XIV. - (Єдиний реєстр. Номер : 7877/1999).

173. Закон України "Про освіту". - К. : ГЕНЕЗА, 1996. - 36 с.

174. Загорко В. Чи модно бути грамотною людиною? Мовна розминка у запитаннях і відповідях / Вікторія Загорко // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. - 2007. - № 1. - С. 41-50.

175. Залевская А. А. Понимание текста: психолингвистический подход : [учеб. пособие] / Александра Александровна Залевская. - Калинин : Из-во КГУ, 1988. - 95 с.

176. Засекіна Л. В. Вступ до психолінгвістики : [навч. посіб.] / Л. В. Засекіна, С. В. Засекін. - Острог : Вид-во Нац. ун-ту "Острозька академія", 2002. - 168 с.

177. Зеленько А. С. Рецензія на книгу: О. О. Селіванова. Сучасна лінгвістика: Підручник. - Полтава: Довкілля; К., 2008. - 712 с. / А. С. Зеленько // Семантика мови і тексту : Х міжнар. наук.-практ. конф., 21-23 вересня 2009 р. : матеріали. - Івано-Франківськ, 2009. - С. 109-114.

178. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / Ирина Алексеевна Зимняя. - М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. - 40 с.

179. Зимняя И. А. Лингвopsихология речевой деятельности / Ирина Алексеевна Зимняя. - М. : Московский психолого-социальный институт, Воронеж : НПО "МОДЭК", 2001. - 432 с.

180. Зимняя И. А. Педагогическая психология : [учеб. пособие] / Ирина Алексеевна Зимняя. - Ростов н/Д. : Феникс, 1997. - 480 с.

181. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / Ирина Алексеевна Зимняя. - М. : Просвещение, 1991. - 222 с.

182. Знаков В. В. Понимание в познании и общении / Виктор Владимирович Знаков. - М. : Институт психологии РАН, 1994. - 237 с.

183. Зубкова Л. Г. Лингвистические учения конца XVIII - начала XX в. / Зубкова Л. Г. - М. : Из-дво УДН, 1989. - 212 с.

184. Зязюн І. А. Три кити нової філософії освіти: гуманізація, індивідуалізація, інтеграція / Іван Андрійович Зязюн // Директор школи, ліцею, гімназії. - 2000. - № 1. - С. 74-79.
185. Іванишин В. Мова і нація / Василь Іванишин, Ярослав Радевич-Винницький. - Дрогобич : Відродження, 1994. - 218 с.
186. Іванова Р. Урок розвитку зв'язного мовлення "Квіти - краса життя" (5 клас) / Р. Іванова, Н. Могила // Українська мова і література в школі. -2003. - № 6. - С. 41-46.
187. Ільясов І. І. Структура процесса учения : [монографія] / Ислам Имранович Ильясов. - М. : Изд-во Московского университета, 1986. - 200 с.
188. Инишев И. Н. Чтение и дискурс: трансформации герменевтики / Инишев И. Н. - Вильнюс : ЕГУ, 2007. - 168 с.
189. Інноваційні педагогічні технології в практиці роботи сучасного загальноосвітнього навчального закладу // Нова педагогічна думка. - 2008. -№ 1. - С. 3-6.
190. Інноваційні технології викладання української мови та літератури в школі і ВНЗ: проблеми та пошуки : всеукраїнська науково-методична конф. : матеріали. - Житомир : Полісся, 2004. - 212 с.
191. Інноваційні технології навчання методики української мови у вищих навчальних закладах та середніх освітніх закладах : навч. посіб. для філолог. спец. вищ. навч. закладів / [О. І. Потапенко, Г. І. Потапенко, Л. П. Кожуховська та ін.] ; за заг. ред. О. І. Потапенка. - К. : Міленіум, 2006. - 142 с.
192. Intel® Навчання для майбутнього / [автори оригінального видання Деббі Кендау, Дженніфер Доєрті, Джуді Йост, Пейдж Куні; автори адаптації до українського видання Н. В. Морзе, Н. П. Дементієвська]. - К. : Нора-прінт, 2005.
193. Ітельсон Є. І. Методика навчання англійської мови в середній школі : [практичний посібник для вчителів] / Ітельсон Є. І. - К. : Рад. школа, 1969. - 211 с.
194. Ітельсон Є. І. Прийоми навчання усної іноземної мови в школі : [посібник для вчителів] / Ітельсон Є. І. - К. : Рад. школа, 1965. - 61 с.

195. Ительсон Л. Б. Лекции по современным проблемам психологии обучения / Л. Б. Ительсон. – Владимир : Изд-во Владимирского гос. пед. института им. П. И. Лебедева-Полянского, 1972. – 264 с.

196. Кавтарадзе Д. Н. Обучение и игра: введение в интерактивные методы обучения / Кавтарадзе Д. Н. – [2-е изд.]. – М. : Просвещение, 2009. – 176 с.

197. Каган В. И. Основы оптимизации процесса обучения в высшей школе (Единая методическая система института: теория и практика) : науч.-метод. пособие / В. И. Каган, И. А. Сычеников. – М. : Высшая школа, 1987. – 143 с.

198. Каган М. С. Человеческая деятельность / Каган М. С. – М. : Политиздат. – 1974. – 325 с.

199. Калініна Л. В. Формування умінь групового спілкування за допомогою дебатів / Л. В. Калініна, О. О. Закшевська // Вісник Житомирського педагогічного університету. – 2001. – № 8. – С. 38–41.

200. Калмыкова З. И. Психологические принципы развивающего обучения / Калмыкова З. И. – М. : Знание, 1979. – 126 с.

201. Камалетдинова Е. В. Проблема синергетического подхода как современной методологической ориентации в образовании / Е. В. Камалетдинова // Инновации в образовании. – 2005. – № 3. – С. 44–49.

202. Канарская О. В. Метафоризация языка как способ его инновационного изучения : [метод. пособие для учителей] / Ольга Викторовна Канарская. – Л. : Ленинград. гор. ИУУ. – 1991. – 47 с.

203. Капинос В. И. О методах обучения русскому (родному) языку / В. И. Капинос // Методы обучения в современной школе : [сб. статей] / [И. В. Душина, Р. Г. Иванова, В. И. Капинос и др.] ; под ред. Н. И. Кудряшова. – М. : Просвещение, 1983. – С. 26–42.

204. Капитонова Т. И. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / Тамара Ивановна Капитонова, Леонид Викторович Московин, Анатолий Николаевич Щукин ; под ред. А. Н. Щукина. – М. : Рус. яз. Курсы, 2008. – 312 с.

205. Капитонова Т. И. Современные методы обучения русскому языку иностранцев / Тамара Ивановна Капитонова, Анатолий Николаевич Щукин. - [2-е изд., перераб. и доп.]. - М. : Рус. яз., 1987. - 230 с. - (Библиотека преподавателя русского языка как иностранного).
206. Капська А. Й. Педагогіка живого слова : [навч.-метод посіб.] / Капська А. Й. - К. : ІЗМН, 1997. - 140 с.
207. Караман С. Упровадження педагогічних інновацій у теорію і практику професійної підготовки вчителя-словесника / Станіслав Караман // Вісник Львівського університету. - 2010. - Випуск 50. - С. 87-97. - (Серія філологічна).
208. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Караулов Ю. Н. - М. : Наука, 1987. - 263 с.
209. Касавин И. Т. Дискурс-анализ и его применение в психологии / И. Т. Касавин // Вопросы психологии. - 2007. - № 6. - С. 97-119.
210. Кэдьусон Х. Практикум по игровой психотерапии / Х. Кэдьусон, Ч. Шефер. - СПб. : Питер, 2001. - 416 с.
211. Кендюхова А. А. Целостное понимание методов обучения как фактор систематизации дидактических знаний и умений будущего учителя: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Кендюхова Антонина Анатольевна. - К., 1990. - 122 с.
212. Кириченко М. Удосконалення мовних умінь і навичок методом укрупнених блоків / М. Кириченко // Рідна школа. - 2005. - № 5. - С. 66-67.
213. Кизима В. Новое образование для нового человека / В. Кизима // Філософія освіти. - 2005. - № 2. - С. 36-61.
214. Кларин М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта / Кларин М. В. - М. : Наука, 1997. - 223 с.
215. Климова К. Я. Теорія і практика формування мовнокомунікативної професійної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів : [монографія] / Катерина Яківна Климова. - Житомир : РУТА, 2010. - 560 с.

216. Коваленко Є. І. Бригадно-лабораторний метод / Є. І. Коваленко // Енциклопедія освіти/ Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. - К. : Юрінком Інтер, 2008. - С. 67-68.
217. Коваленко Л. Усе в твоїх руках! (Система тематичних уроків виховання любові до навколишнього світу) / Ліна Коваленко // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. - 2011. - № 1-2. - С. 55-67.
218. Ковалик І. І. Методика лінгвістичного аналізу тексту / Ковалик І. І. , Мацько Л. І., Плющ М. Я. - К. : Вища школа, 1984. - 119 с.
219. Ковальчук Сергій Іванович - учитель року - 2003 // Українська мова і література в школі. - 2003. - № 6. - С. 67-69.
220. Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы : [сб. науч. трудов / ред. Т. Галкина, Э. Лоарер ; пер. с франц. И. Блинниковой]. - М. : Институт психологии РАН, 1997. - 296 с.
221. Коломинский Я. Л. Человек: психология / Коломинский Я. Л. - М. : Просвещение, 1980. - 224 с.
222. Кондаков Н. И. Логический словарь / Николай Иванович Кондаков. - М. : Наука, 1971. - 656 с.
223. Коновальчук В. І. До проблеми глибинно-психологічних детермінант життєворчості особистості / В. І. Коновальчук // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. - К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. - Вип. 27 (51). - С. 66-72. - (Серія 12. Психологічні науки).
224. Кононенко В. Концепти українського дискурсу : [монографія] / Віталій Кононенко. - Київ - Івано-Франківськ : Плай, 2004. - 248 с.
225. Коньшева А. В. Современные методы обучения английскому языку / Ангелина Викторовна Коньшева. - Мн. : ТетраСистемс, 2003. - 176 с.
226. Концепція мовної освіти 12-річної школи // Дивослово. - 2002. - № 8. - С. 59-65.

227. Короткин Г. Р. Обучение учащихся рациональным приемам усвоения знаний : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук : 13.00.01 "Теория и история педагогики" / Г. Р. Короткин. – Минск, 1986. – 18 с.

228. Корсакова О. К. Принципи навчання / О. К. Корсакова // Енциклопедія освіти/ Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 713–714.

229. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Григорій Силович Костюк ; за ред. Л. М. Проколієнко. – К. : Рад. школа, 1989. – 608 с.

230. Кочан І. М. Словник-довідник із методики викладання української мови / І. М. Кочан, Н. М. Захлюпана. – [2-е вид., виправлене і доп.]. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2005. – 306 с.

231. Кочерган М. П. Зіставне мовознавство: методи, принципи, аспекти й рівні дослідження / Михайло Петрович Кочерган // Мовознавство. – 2006. – № 5. – С. 34–51.

232. Кочерган М. Мовознавство на сучасному етапі / М. Кочерган // Дивослово. – 2003. – № 5. – С. 24–29.

233. Кравцов Г. Г. Проблема личности в деятельностном подходе и в культурно-исторической концепции / Г. Г. Кравцов // Формирование личности в онтогенезе : сб. науч. тр. ; под ред. И. В. Дубровиной. – М. : Изд. АПН СССР, 1991. – С. 29–35.

234. Краевский В. В. Метод обучения как категория дидактики / В. В. Краевский // Вопросы методов и организации процесса обучения : сб. научных трудов. – М. : Изд. АПН СССР, 1982. – С. 5–12.

235. Краевский В. В. Методология для педагога: теория и практика : уч. пособие / В. В. Краевский, В. М. Полонский. – Волгоград : Перемена, 2001. – 324 с.

236. Краевский В. В. Основы обучения. Дидактика и методика : учеб. пособие [для студ. высш. учеб. заведений] / Володар Викторович Краевский, Андрей Викторович Хуторской. – М. : Академия, 2007. – 352 с.

237. Краковский А. П. О подростках (содержание возрастного, полового и типологического в личности младшего и старшего подростка) / Краковский А. П. - М. : Педагогика, 1970. - 272 с.
238. Красных В. В. Основы психолингвистики и теории коммуникации / Виктория Владимировна Красных. - М. : ИТДГК "Гнозис", 2001. - 270 с.
239. Краснобокий Ю. М. Словник-довідник термінів з інноваційних технологій навчання / Ю. М. Краснобокий, В. Ф. Мішкурова, М. І. Пащенко. -К. : Наук. світ, 2003. - 75 с.
240. Кратасюк Л. Інтерактивні методи навчання (Розвиток комунікативних і мовних умінь / Л. Кратасюк // Дивослово. - 2004. - № 10. -С. 2-11.
241. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні - інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / Василь Григорович Кремень. - К. : Грамота, 2005. - 448 с.
242. Крупа М. Лінгвістичний аналіз художнього тексту / Марія Крупа. - Тернопіль: Підручники і посібники, 2005. - 416 с.
243. Кудикіна Н. В. Гра / Н. В. Кудикіна // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. - К. : Юрінком Інтер, 2008. -С. 139-140.
244. Кулюткин Ю. Н. Эвристические методы в структуре решений / Кулюткин Ю. Н. - М. : Педагогика, 1970. - 232 с.
245. Куцевол О. М. Методика викладання української літератури (креативно-інноваційна стратегія) : [навч. посіб.] / Ольга Миколаївна Куцевол. - К. : Освіта України, 2009. - 464 с.
246. Куцевол О. М. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Ольга Миколаївна Куцевол. - К., 2007. - 448 с.

247. Куцевол О. М. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури : [монографія] / Ольга Миколаївна Куцевол. - Вінниця : Глобус-Прес, 2006. - 348 с.

248. Кучерук О. А. Інтеграція методів у навчанні мови / О. А. Кучерук // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2010. – № 52. - С. 66-70.

249. Кучерук О. А. Методи навчання української мови в загальноосвітній школі : [словник-довідник] / Кучерук О. А. - Житомир : Рута, 2010. - 184 с.

250. Кучерук О. А. Перспективні технології навчання в шкільному курсі української мови : [навчальний посібник] / Кучерук О. А. - Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2007. - 182 с.

251. Кучерук О. А. Українська мова. Мовлення. Моя Житомирщина, 5 клас : навчальний посібник / О. А. Кучерук, Г. В. Вигівська. - Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2010. - 253 с.

252. Кучерук О. А. Шляхи формування мовленнєвої компетентності: психолінгвістичний підхід до навчання рідної мови / О. А. Кучерук // Гуманітарний вісник ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди" : науково-теоретичний збірник. - Переяслав-Хмельницький, 2007. - С. 37-41.

253. Ладыженская Т. А. Обучение связной речи в школе / Т. А. Ладыженская // Методы обучения в современной школе : [сб. статей] / [И. В. Душина, Р. Г. Иванова, В. И. Капинос и др.] ; под ред. Н. И. Кудряшова. -М. : Просвещение, 1983. - С. 8-25.

254. Левківський М. В. Нові навчальні технології / М. В. Левківський // Вісник Житомирського педуніверситету. - 1999. - № 3. - С. 14-18.

255. Левченко Т. И. Современные дидактические концепции в образовании : [монографія] / Левченко Т. И. - К. : МАУП, 1995. - 168 с.

256. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики [учеб. для студ. высш. учеб. заведений] / Алексей Алексеевич Леонтьев. - [4-е изд., испр.]. - М. : Смысл; Академия, 2005. - 288 с.

257. Леонтьев А. А. Принцип коммуникативности и психологические основы интенсификации обучения иностранным языкам / А. А. Леонтьев // Язык и культура в филологическом вузе. Актуальные проблемы изучения и преподавания : сборник научных трудов ; ред.-сост. А. Н. Щукин. - М. : Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина; Филоматис, 2006. - С. 145-154.

258. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / Алексей Алексеевич Леонтьев. - М. : Просвещение, 1969. - 212 с.

259. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность : [учеб. пособ. для студ.] / Алексей Николаевич Леонтьев. - М. : Смысл; Академия, 2004. - 346 с.

260. Лернер И. Я. Дидактическая система методов обучения / Лернер И. Я. - М. : Знание, 1976. - 64 с.

261. Лернер И. Я. Методы обучения / И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин // Дидактика средней школы / под ред. М. А. Данилова, М. Н. Скаткина. - М. : Просвещение, 1975. - С. 146-184.

262. Лернер И. Я. О комплексном подходе к решению проблемы методов обучения / И. Я. Лернер // Вопросы методов и организации процесса обучения : сб. научных трудов. - М. : Изд. АПН СССР, 1982. - С. 13-21.

263. Липова Л. А. Особливості навчальної діяльності в профільному класі / Л. А. Липова, Л. В. Морозова, І. О. Філоненко // Шлях освіти. - 2006. - № 1. - С. 35-41.

264. Лізинський В. М. Прийоми та форми в навчальній діяльності / Лізинський В. М. - Х. : Веста: Ранок, 2007. - 160 с.

265. Лінгводидактика (курс лекцій) : [навч. посібник для студентів філологічних спеціальностей ВНЗ] / О. І. Потапенко, Л. П. Кожуховська, Т. І. Товкайло, Т. В. Чубань. - К. : Міленіум, 2005. - 402 с.

266. Лісовський А. М. Література і розвиток творчих сил учнів, або невикористані резерви методики : [навчальний посібник] / Лісовський А. М. -К. : Ленвіт, 2007. - 64 с.

267. Літературознавчий словник-довідник/ Р.Т. Гром'як, Ю.І. Ковалів та ін. - К. : ВЦ "Академія", 1997. - 752 с. - (Серія "Nota bene").

268. Ліфарєва Н. В. Психологія особистості : [навчальний посібник] / Наталія Вікторівна Ліфарєва. - К. : Центр навчальної літератури, 2003. - 240 с.
269. Лузік Е. В. Системно-синергетичний підхід проектування особистісно орієнтованих дидактичних технологій у вищій технічній школі / Е. В. Лузік, Н. В. Ладогубець // Проблеми освіти у Польщі та в Україні в контекст процесів глобалізації та євроінтеграції : зб. матеріалів міжнар. науково-практичної конференції, 22-24 квітня, 2009 р., Київ - Житомир / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, С. Сисоєвої. - К. : КІМ, 2009. - С. 498-505.
270. Лукач С. А. Повышение эффективности метода беседы на уроках украинского языка в IV-VI классах : дисс. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Лукач Светлана Афанасьевна. - К., 1985. - 171 с.
271. Лукач С. П. Бесіда на уроках мови : [посіб. для вчит.] / Лукач С. П. - К. : Рад. школа, 1990. - 112 с.
272. Лурия А. Р. Язык и сознание / Александр Романович Лурия ; ред. Е. Д. Хомская. - [2-е изд.]. - М. : МГУ, 1998. - 336 с.
273. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти : [навч. посіб.] / Владлен Степанович Лутай. - К. : Центр "Магістр-S" Творчої спілки вчителів України, 1996. - 256 с.
274. Львов М. Р. Основы теории речи : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / Львов М. Р. - М. : Академия, 2002. - 248 с.
275. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка : [учеб. пособие] / Львов М. Р. - М. : Просвещение, 1988. - 240 с.
276. Любашенко О. В. Лінгводидактичні стратегії навчання української мови студентів неспеціальних факультетів вищих навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія та методика навчання (українська мова)" / Олеся Вадимівна Любашенко. - К., 2008. - 44 с.
277. Любашенко О. Навчання української мови як співдіяльність / О. Любашенко // Українська мова і література в школі. - 2006. - № 2. - С. 4-8.

278. Ляховицкий М. В. О некоторых базисных категориях методики обучения иностранным языкам / М. В. Ляховицкий // Общая методика обучения иностранным языкам : [хрестоматия] / Сост. Леонтьев А. А. - М. : Рус. яз., 1991. - С. 28-37.

279. Мамчур Л. Роль діалогічної комунікації в особистісно орієнтованому навчанні / Лідія Мамчур // Рідна школа. - № 12. - 2006. - С. 3-5.

280. Маркова А. К. Стратегия формирования мотивации учения / Аэлита Капитоновна Маркова // Перспективы: вопросы образования. - 1991. - № 3. - С. 23-36.

281. Маслова В. А. Когнитивная лингвистика : [учеб. пособие] / Валентина Авраамовна Маслова. - [3-е изд., перераб. и доп.]. - Минск : ТетраСистемс, 2008. - 272 с.

282. Маслова В. А. Лингвокультурология : [учеб. пособие для высш. учеб. заведений] / Маслова В. А. - [2-е изд., стереотип.]. - М. : Академия, 2004. - 208 с.

283. Маслова Н. В. Ноосферное образование. Научные основы. Концепция. Методология, технология / Маслова Н. В. - М. : Инст. Холодинамики, 2002. - 338 с.

284. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе : [книга для учителей] / Махмутов М. И. - М. : Просвещение, 1977. - 240 с.

285. Махмутов М. И. Современный урок / Махмутов М. И. - [2-е изд., испр., доп.]. - М. : Педагогика, 1985. - 184 с.

286. Мацько Л. І. Проблеми лінгводидактики і методики викладання української мови у профільній школі / Л. І. Мацько // Вісник Глухівського державного педагогічного університету. - Глухів, 2006. - Вип. 7. - С. 3-7. -(Серія "Педагогічні науки").

287. Мацько Л. І. Текст як об'єкт лінгводидактики в аспекті проблем мовної освіти / Л. І. Мацько // Вісник Черкаського університету. - 2004. - Вип. 54. - С. 10-14. - (Серія "Педагогічні науки").

288. Мацько Л. І. Українська мова в освітньому просторі : [навч. посібник для студентів-філологів освітньо-кваліфікаційного рівня "магістр"] / Любов Іванівна Мацько. - К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. - 607 с.

289. Машбиц Е. И. Диалог в обучающей системе / Е. И. Машбиц, В. В. Андриевская, Е. Ю. Комиссарова. - К. : Выща шк., 1989. - 184 с.

290. Мельничайко В. Я. Лінгвістика тексту в шкільному курсі української мови / В. Я. Мельничайко. - К. : Рад. школа, 1986. - 186 с.

291. Мельничайко В. Я. Лінгвістичні основи викладання української мови в школі / В. Я. Мельничайко // Мовознавство і школа. - К. : Наукова думка, 1981. - С. 22-123.

292. Мельничайко В. Я. Удосконалення змісту і методів навчання української мови / Мельничайко В. Я., Пентилюк М. І., Рожило Л. П. - К. : Рад. школа, 1982. - 216 с.

293. Мельничайко В. Я. Українська мова. Види мовного розбору : [довідник] / Володимир Ярославович Мельничайко. - [2-е вид. доп., перероб.]. - Тернопіль : Навчальна книга - Богдан, 2007. - 144 с.

294. Мельничайко В. Я. Українська мова. Письмовий екзамен. Як уникнути помилок / Володимир Ярославович Мельничайко. - Тернопіль : Навчальна книга - Богдан, 1998. - 64 с.

295. Методы обучения в современной школе : [сб. статей] / [И. В. Душина, Р. Г. Иванова, В. И. Капинос и др.] ; под ред. Н. И. Кудряшова. -М. : Просвещение, 1983. - 192 с.

296. Методика вивчення української мови в школі / [О. М. Беляєв, В. Я. Мельничайко, М. І. Пентилюк та ін.]. - К. : Рад. школа, 1987. - 246 с.

297. Методика викладання української мови в середній школі / [за ред. С. Х. Чавдарова, В. І. Масальського]. - К. : Рад. школа, 1962. - 372 с.

298. Методика викладання української мови в середній школі / [І. С. Олійник, В. К. Іваненко, Л. П. Рожило, О. С. Скорик] ; за ред. І. С. Олійника. - К. : Вища школа, 1989. - 439 с.

299. Методика навчання української мови в ДВНЗ та середніх освітніх закладах. Кредитно-модульний курс : [навч.-метод. посіб.] / [Потапенко О. І. , Потапенко Г. І., Кожуховська Л. П. та ін.] ; за заг. ред. О. І. Потапенка. - К. : Міленіум, 2006. - 332 с.

300. Методика навчання української мови в початковій школі : [навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів] / [С. І. Дорошенко, Н. І. Лазаренко, І. І. Козак та ін.] ; за наук. ред. М. С. Вашуленка. - К. : Літера ЛТД, 2010. - 364 с.

301. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / [М. І. Пентиліук, С. О. Караман, О. В. Караман та ін.] ; за ред. М. І. Пентиліук. - К. : Ленвіт, 2005. - 400 с.

302. Методика / [под ред. А. А. Леонтьева, Т. А. Королевой]. - [3-е изд., испр.]. - М. : Русский язык, 1982. - 112 с. - (Зарубежному преподавателю русского языка).

303. Мечковская Н. Б. Социальная лингвистика : [пособие для студ. гуманитарных вузов и учащихся лицеев] / Нина Борисовна Мечковская. - [2-е изд., испр.]. - М. : Аспект Пресс, 2000. - 207 с.

304. Мещеряков В. Н. Теория текстообразования / Валентин Николаевич Мещеряков // Педагогическое речеведение. Словарь-справочник ; под ред. Т. А. Ладыженской, А. К. Михальской : сост. А. А. Князьков. - [2-е изд., испр. и доп.]. - М. : Флинта, Наука, 1998. - С. 248.

305. Миронюк С В. Компетентнісний підхід у навчанні української мови і літератури / С В. Миронюк // Вивчаємо українську мову та літературу. -2007. - № 29. - С. 11-14.

306. Минский М. Фреймы для представления знаний / Минский М. ; пер. с англ. О. Н. Гринбаума ; под. ред. Ф. М. Кулакова. - М. : Энергия, 1979. -251 с.

307. Мірошніченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах : [підручн. для студентів-філологів] / Леся Федорівна Мірошніченко. - К. : Ленвіт, 2000. - 240 с.

308. Мітрясова Олена. Тенденції розвитку наукового знання як інтегруючий фактор змісту освіти / Олена Мітрясова // Шлях освіти. - 2004. - № 2. - С. 28-31.

309. Могила Надія. Система інноваційних методів як засіб реалізації диференційованого навчання / Н. Могила // Українська мова і література в школі. - 2003. - № 5. - С. 13-16.

310. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : [навч. посібник] / Неля Євтихіївна Мойсеюк. - К. : Білоцерківська книжкова фабрика, 2007. - 656 с.

311. Монахов В. М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса / Монахов В. М. - Волгоград : Перемена, 1995. - 152 с.

312. Монтень М. Опыты : [сборник эссе : в 3 кн.] / Монтень М. ; пер. со старофранц. - Минск : Попури, 2004. - Кн.1 и 2. - 832 с.

313. М'ясоїд П. А. Загальна психологія : [навч. посіб.] / Петро Андрійович М'ясоїд. - К. : Вища школа, 2000. - 480 с.

314. Настин И. В. Психолінгвістика / Настин И. В. - М. : Московский психолого-социальный институт, 2007. - 180 с.

315. Науково-освітній потенціал нації: погляд у ХХ століття / [Литвин В., Андрущенко В., Довгий С. та ін.]. - К. : Навч. книга, 2003. - Кн. 2 : Освіта і наука: творчий потенціал державо- і культуротворення. - 2003. - 672 с.

316. Науменко А. М. Філологічний аналіз тексту (Основи лінгвопоетики) : [навчальний посібник для студентів ВНЗ] / Науменко А. М. - Вінниця : НОВА КНИГА, 2005. - 416 с.

317. Наумов В. В. Лингвистическая идентификация личности / Наумов В. В. - [2-е изд., стереотипное]. - М. : КомКнига, 2007. - 240 с.

318. Наумчик Ніна. Психологічні аспекти значущості вивчення української мови / Ніна Наумчик, Наталія Абрамкіна // Гуманітарний вісник ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди" : науково-теоретичний збірник. - Переяслав-Хмельницький, 2007. - Випуск 12. - С. 184-187.

319. Нищета В. А. Технологія життєтворчих проєктів на уроках української мови та літератури / Нищета В. А. - Х. : Основа, 2009. - 153 с. – (Б-ка журн. "Вивчаємо українську мову та літературу"; Вип. 4 (65)).

320. Никандров В. В. Вербально-коммуникативные методы в психологии / В. В. Никандров. - СПб. : Речь, 2002. - 72 с. - (Серия "Практикум по психодиагностике").

321. Нікітіна А. В. Лексико-стилістичний аналіз тексту як засіб удосконалення комунікативних умінь і навичок учнів 5-7 класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія і методика навчання української мови" / А. В. Нікітна. - К., 2000. - 19 с.

322. Новиков А. М. Методология научного исследования / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. - М. : Книжный дом "ЛИБРОКОМ", 2010. - 280 с.

323. Новиков А. М. Развитие дидактической базы: методы и средства / Александр Михайлович Новиков // Школьные технологии. - 2007. - № 5. -С. 40-50.

324. Носков Володимир. Психогігієнічні аспекти гуманізації вищої школи [Електронний ресурс] / Володимир Носков // Соціальна психологія. - 2003. -№ 2 (жовтень). - Режим доступу до журн. : <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3>

325. Овсянкіна Л. Роль особистісно орієнтованої освіти в сучасному суспільстві / Л. Овсянкіна // Вища освіта України. - 2003. - № 1. - С. 101-105.

326. Овчарук О. В. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. В. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. - К. : К. І. С, 2003. - С. 13-42.

327. Огієнко І. Українська культура / Огієнко І. - К. : Абрис, 1991. - 272 с.

328. Оконь В. Введение в общую дидактику / Оконь В. ; пер. с польск. Л. Г. Кашкуевича, Н. Г. Горина. - М. : Высш. шк., 1990. - 382 с.

329. Омельчук Сергій. Дослідницький метод у навчанні української мови / Сергій Омельчук // Українська мова і література в школі. - 2012. - № 2. -С. 7-10.

330. Онкович Г. В. Українознавство і лінгводидактика : [навч. посібник] / Онкович Г. В. - К. : Логос, 1997. - 108 с.

331. Онкович Г. Українська словесність у вищих технічних навчальних закладах / Г. Онкович // Вища освіта України. - 2003. - № 2. - С. 88-93.

332. Орлов С. В. История философии / Орлов С. В. - СПб. : Питер, 2007. - 192 с.

333. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / [Пехота О. М., Кіктенко А. З., Любарська О. М. та ін.] ; за заг. ред. О. М. Пехоти. - К. : А. С. К., 2001. - 256 с.

334. Остапенко Н. М. Теоретичні і методичні засади формування лінгводидактичної компетентності у майбутніх учителів української мови і літератури: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія та методика навчання (українська мова)" / Наталія Миколаївна Остапенко. - Київ, 2010. - 40 с.

335. Остапенко Н. М. Тестування як метод навчання на заняттях з ділової української мови у ВНЗ / Н. М. Остапенко // Вісник Черкаського університету. - Черкаси : Вид-во ЧНУ. - 2004. - Вип. 54. - С. 105-110. - (Серія "Педагогічні науки").

336. Остапенко Н. Сучасні підходи до класифікації методів навчання рідної мови та роль О. М. Біляєва у її формуванні / Наталія Остапенко // Теоретична і дидактична філологія : збірник наукових праць. - К. : Міленіум, 2008. - С. 255-263.

337. Остапчук О. Є. Можливості синергетики в розбудові інноваційного освітнього простору / О. Є. Остапчук // Педагогіка і психологія. - К. : Педагогічна преса, 2004. - № 4 (45). - С. 16-28.

338. Охитина Л. Т. Психологические основы урока. В помощь учителю / Охитина Л. Т. - М. : Просвещение, 1977. - 96 с.

339. Павлова Наталия. Метод интент-анализа в изучении дискурса / Наталия Павлова // Гуманітарний вісник ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія

Сковороди" : науково-теоретичний збірник. - Переяслав-Хмельницький, 2007. - Випуск 12. - С. 203-207.

340. Паламар Л. М. Функціонально-комунікативний принцип формування мовної особистості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія і методика навчання української мови" / Лариса Максимівна Паламар. - К., 1997. - 45 с.

341. Паламарчук В. Ф. Як виростити інтелектуала / Паламарчук В. Ф. - Тернопіль : Навчальна книга - Богдан, 2000. - 152 с.

342. Палей И. Р. Очерки по методике русского языка : [пособ. для студ. пед. институтов и учителей] / Исаак Рувимович Палей. - М. : Просвещение, 1965. - 312 с.

343. Палихата Е. Я. Самостійна робота як метод навчання української мови / Е. Я. Палихата // Теоретична і дидактична філологія : збірник наукових праць. - К., 2008. - Вип. 5. - С. 253-262.

344. Палихата Е. Я. Система навчання українського усного діалогічного мовлення учнів основної школи : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Елеонора Ярославівна Палихата. - Тернопіль, 2004. - 416 с.

345. Пальчевський С. С. Сугестопедагогіка: новітні освітні технології : [навч. посібник] / Пальчевський С. С. - К. : Кондор, 2005. - 351с.

346. Пальчевський С. С. Сугестопедія : [навч. посібник] / Пальчевський С. С. - К. : Кондор, 2006. - 360 с.

347. Панина Т. С. Современные способы активизации обучения : [учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений] / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова ; под ред. Т. С. Паниной. - [2-е изд., стер.]. - М. : Академия, 2006. - 176 с.

348. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика / Виктор Иванович Панов. - СПб. : Питер, 2007. - 352 с. - (Серия "Практическая психология").

349. Панчук О. Як викликати на урок української мови "невідкладну ігрову допомогу" (Формування орфографічних умінь і навичок шляхом поєднання інноваційних ідей з образно-асоціативним методом та режисурою

уроку) / Олена Панчук // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. - 2007. - № 4. - С. 10-19.

350. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах : [навч. посіб. для студ. вищ. закладів освіти] / Євген Андрійович Пасічник. - К. : Ленвіт, 2000. - 384 с.

351. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению : [пособие для учителей иностр. яз.] / Ефим Израилевич Пассов. - М. : Просвещение, 1985. - 208 с.

352. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / [В. В. Воронов, В. И. Журавлев, В. В. Краевский и др.] ; под ред. П. И. Пидкасистого. - М. : Педагогическое общество России, 2000. - 640 с.

353. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических институтов / [Ю. К. Бабанский, В. А. Сластенин, Н. А. Сорокин и др.] ; под ред. Ю. К. Бабанского. - [2-е изд., доп., перераб.]. - М. : Просвещение, 1988. - 479 с.

354. Педагогическая антропология : [учеб. пособие] / Авт.-сост. Б. М. Бим-Бад. - М. : Изд-во УРАО, 1998. - 576 с.

355. Педагогічна психологія : навч. посібник / [Л. М. Проколієнко, М. Й. Боришевський та ін.] ; за ред. Л. М. Проколієнко, Д. Ф. Ніколенка. - К. : Вища школа, 1991. - 183 с.

356. Педагогічна творчість: методологія, теорія, технології : моногр. / [Андрущенко В. П., Сисоєва С. О., Гузій Н. В. та ін.] ; за ред. С. О. Сисоєвої, Н. В. Гузій. - К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. - 183 с.

357. Педагогічний словник / [за ред. дійсного члена АПН України Ярмаченка М. Д.]. - К. : Педагогічна думка, 2001. - 514 с.

358. Пентилюк М. І. Концепція когнітивної методики навчання української мови / М. І. Пентилюк, А. В. Нікітна, О. М. Горошкіна // Дивослово. - 2004. - № 8. - С. 5-9.

359. Пентилюк М. І. Методика навчання української мови у таблицях і схемах : навчальний посібник / М. І. Пентилюк, Т. Г. Окуневич. - К. : Ленвіт, 2006. - 134 с.

360. Пентилюк М. І. Сучасний урок української мови / М. І. Пентилюк, Т. Г. Окуневич. - Х. : Основа, 2007. - 176 с. - (Б-ка журн. "Вивчаємо українську мову та літературу"; Вип. 7 (44)).

361. Пентилюк М. І. Формування мовної особистості учня - важлива проблема сучасної лінгводидактики / М. І. Пентилюк // Проблеми формування мовної особистості учнів середніх загальноосвітніх закладів : збірник наукових праць. - Рівне, 2006. - С. 29-34.

362. Пентилюк М. Концептуальні засади комунікативної методики навчання української мови / М. Пентилюк, О. Горошкіна, А. Нікітіна // Українська мова і література в школі. - 2006. - № 1. - С. 15-20.

363. Передрій Г. Р. Змішаний розбір слова як прийом повторення вивченого в IV класі / Г. Р. Передрій // Українська мова і література в школі. - 1980. - № 3. - С. 50-57.

364. Перспективні педагогічні технології в шкільній освіт : навчальний посібник/ [за заг. ред. С. П. Бондар]. - Рівне : Тетіс, 2003. - 200 с.

365. Підласий І. П. Як підготувати ефективний урок : [книга для вчителя] / Підласий І. П. - К. : Рад. школа, 1989. - 204 с.

366. Пінчук О. Ф. Нариси з етно- та соціолінгвістики / О. Ф. Пінчук, П. І. Червяк. - К. : Просвіта, 2005. - 152 с.

367. Піскорська Л. Проблемно-пізнавальні завдання на уроках рідної мови / Лідія Піскорська, Леонід Скуратівський // Українська мова і література в школі. - 2007. - № 7-8. - С. 14-16.

368. Платон. Диалоги / Платон ; пер. с древнегреч. - Харьков : Фолио, 1999. - 380 с.

369. Плахотник В. Вправи і завдання в лінгводидактиці / Василь Плахотник // Українська мова і література в школі. - 2009. - № 3. - С. 43-45.

370. Плахотник В. Інтеграція методичної системи в загальну теорію систем / Василь Плахотник // Українська мова і література в школі. – 2010. – № 8. - С. 66-69.

371. Плетньова Л. В. Типи тестів з української мови (на матеріалі морфології) / Л. В. Плетньова // Українська мова і література в школі. - 2002. - № 8. - С. 14-16.

372. Плиско К. М. Лінгводидактичні основи організації навчання української мови в загальноосвітній школі : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Плиско Катерина Миколаївна. - Харків, 1997. - 381 с.

373. Плиско К. М. Принципи, методи і форми навчання української мови (Теоретичний аспект) : [навчальний посібник] / Плиско К. М. - Харків : Основа, 1995. - 240 с.

374. Плющ М. Естетичний та емоційно-прагматичний аспекти формування мовної особистості учнів на основі лінгвістичного аналізу художніх текстів / Марія Плющ // Проблеми формування мовної особистості учнів середніх загальноосвітніх закладів : збірник наукових праць. - Рівне, 2006. - С. 9-12.

375. Плющ М. Я. Вивчення морфології в 5-6 класах : [посібник для вчителів] / Марія Яківна Плющ. - К. : Рад. школа, 1988. - 168 с.

376. Подласый И. П. Педагогика : [учебник] / Иван Павлович Подласый. - М. : Высшее образование, 2007. - 540 с. - (Основы наук).

377. Подлевська Н. Формування культури спілкування в учнів 5-6 класів методами інтерактивного навчання / Н. Подлевська // Українська мова і література в школі. - 2005. - № 4. - С. 10-13.

378. Подмазін С. І. Особистісно орієнтована освіта як особливий вид діяльності / С. І. Подмазін // Сучасні шкільні технології / [упоряд. І. Рожнятовська, В. Зоц]. - К. : Ред. загальнопед. газ., 2004. - Ч. 1. - С. 43-49. - (Бібліотека "Шкільного світу").

379. Подмазін С. І. Психологія особистісно орієнтованого навчання / С. І. Подмазін // Сучасні шкільні технології / [упоряд. І. Рожнятовська, В. Зоц]. - К. : Ред. загальнопед. газет, 2004. - Ч. 1. - С. 50-63.
380. Подранецька Н. Застосування проектних технологій на уроках української мови та літератури як один із напрямків розвитку мовної особистості / Н. Подранецька // Українська мова і література в школі. - 2006. - № 4. - С. 22-25.
381. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіт / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіт: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. - К. : К.І.С., 2004. - С. 65-71.
382. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання / Олена Іванівна Пометун. - К. : СПД Кулінічев Б. М., 2007. - 144 с.
383. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : науково-методичний посібник / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко ; за ред. О. І. Пометун. - К. : А.С.К., 2006. - 192 с.
384. Пометун Олена. Активні й інтерактивні методи навчання: до питання про диференціацію понять / Олена Пометун // Шлях освіти. - 2004. - № 3. - С. 10-15.
385. Потапенко О. І. Гурткова робота з української мови в 4-8 класах : [посібник для вчителя] / Потапенко О. І. - К. : Рад. школа, 1989. - 111 с.
386. Потебня А. А. Эстетика и поэтика / Потебня А.А. / [ред. колегія: М. Ф. Овсянников и др. ; сост., вступ. статья и примеч. И. В. Иваньо, А. И. Колодной]. - М. : Искусство, 1976. - 614 с.
387. Предборська І. Постнекласичні ін(тер)венції в освітньому дискурсі / І. Предборська // Вища освіта України. - 2003. - № 2. - С. 37-40.
388. Проблеми формування мовної особистості учнів середніх загальноосвітніх закладів : [збірник наукових праць]. - Рівне, 2006. - 344 с.
389. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Українська мова. 5-12 класи / [укл. Г. Т. Шелехова, В. І. Тихоша, А. М. Корольчук,

В. І. Новосьолова, Я. І. Остаф / за ред. Л. В. Скуратівського]. - Київ, Ірпінь : Перун, 2005. - 176 с.

390. Про Національну доктрину розвитку освіти : [указ ... 17 квіт. 2002 р. № 347/2002 ; Україна. Президент] // Офіційний вісник України. - 2002. - № 16. - Ст. 860. - С. 2-3.

391. Психологічна енциклопедія / [автор-упорядник О. Степанов]. - К. : Академвидав, 2006. - 424 с. - (Серія "Енциклопедія ерудита").

392. Психологічне дослідження творчого потенціалу особистості : монографія / [авт. кол., наук. керівник В. О. Моляко]. - К. : Педагогічна думка, 2008. - 208 с.

393. Психологія / [за ред. Ю. Макселона / пер. з пол. Т. Чорновіл]. - Львів : Свічадо, 1998. - 320 с.

394. Психология : словарь / [под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. - [2-е изд., испр. и доп.]. - М. : Политиздат, 1990. - 494 с.

395. Рабочая книга социолога / [отв. ред. Г. В. Осипов]. - [2-е изд., перераб., доп.]. - М. : Наука, 1983. - 477 с.

396. Рідна мова : [підруч. для 8 класу гімназій, ліцеїв та шкіл з поглибленим вивченням української мови] / В. І. Тихоша, С. О. Караман ; за ред. М. Я. Плющ. - [2-е вид., перероб. і доп.]. - К. : Освіта, 2004. - 240 с.

397. Рідна мова : [підруч. для 8 класу загальноосвіт. навч. закл.] / М. І. Пентилюк, І. В. Гайдаєнко, А. І. Ляшкевич, С. О. Омельчук ; за ред. М. І. Пентилюк. - К. : Освіта, 2008. - 272 с.

398. Рідна мова : [підруч. для 9 класу гімназій, ліцеїв та шкіл з поглибленим вивченням української мови] / М. Я. Плющ, В. І. Тихоша, С. О. Караман, О. В. Караман. - [2-е вид.]. - К. : Освіта, 2006. - 288 с.

399. Рідна мова : [підруч. для 7 кл.] / Г. Р. Передрій, Л. В. Скуратівський, Г. Т. Шелехова, Я. І. Остаф. - [8-е вид.]. - К. : Освіта, 2005. - 240 с.

400. Рідна мова : [підруч. для 6 класу загальноосвіт. навч. закл.] / М. І. Пентилюк, І. В. Гайдаєнко, А. І. Ляшкевич, С. О. Омельчук ; за ред. М. І. Пентилюк. - К. : Освіта, 2006. - 272 с.

401. Роджерс К. Р. Становление личности. Взгляд на психотерапию / Роджерс К. Р. ; пер. с англ. М. Злотник. - М. : Изд-во Эксмо-Пресс, 2001. - 416 с.
402. Роджерс Н. Фасилитация творчества / Н. Роджерс // Вопросы психологии. - 2007. - № 6. - С. 64-73.
403. Рожило Л. П. Логічна основа методів теоретичного вивчення мови / Л. П. Рожило // Українська мова і література в школі. - 1976. - № 11. - С. 53-60.
404. Рожило Л. П. Метод спостережень на уроках мови / Л. П. Рожило, О. М. Шпортенко // Українська мова і література в школі. - 1973. - № 2. - С. 58-64.
405. Рожило Л. П. Удосконалення методів викладання граматики / Л. П. Рожило // Українська мова і література в школі. - 1966. - № 9. - С. 41-51.
406. Романенко В. В. Освіта і наука: пошук сфер взаємодії / Романенко В. В., Сидоренко М. М. // Філософія освіти в сучасній Україні : матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції "Філософія сучасної освіти та стан її розробки в Україні", 1-3 лютого 1996 р. - К. : ІЗМН, 1997. -С. 510-511.
407. Романовська М. Б. Метод проектів у навчальному процесі : [методичний посібник] / Романовська М. Б. - Харків. : Веста : Ранок, 2007. - 160 с.
408. Ротенберг В. С. Мозг. Обучение. Здоровье : кн. для учителя / В. С. Ротенберг, С. М. Бондаренко. - М. : Просвещение, 1989. - 239 с. -(Психол. наука - школе).
409. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Рубинштейн С. Л. - СПб. : Питер, 1999. - 720 с.
410. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : [навчальний посібник] / Оксана Петрівна Рудницька. - Тернопіль : Навчальна книга -Богдан, 2005. - 360 с.
411. Румянцева И. М. Психология речи и лингвопедагогическая психология / Ирина Михайловна Румянцева. - М. : ПЕР СЭ; Логос, 2004. - 319 с.
412. Румянцева И. М. Современные методы обучения иностранным языкам: лингво-психологический подход к развитию речевой способности человека / И. М. Румянцева // Язык и культура в филологическом вузе.

Актуальные проблемы изучения и преподавания : сборник научных трудов / ред.-сост. А. Н. Щукин. - М. : Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина; Филоматис, 2006. - С. 222-227.

413. Русова Софія. Вибрані педагогічні твори : у 2-х книгах / Софія Русова. - К. : Либідь, 1997. - Кн. 2. - 320 с.

414. Рябова А. Л. Лингвистические способности / А. Л. Рябова // Прикладная психология и психоанализ. - 2006. - № 4. - С. 152-154.

415. Савченко О. Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти / О. Я. Савченко // Компетентнісний підхід у сучасній освіт: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. - К. : К.І.С., 2004. - С. 34-45.

416. Савченко О. Я. Цілі й цінності реформування сучасної школи / О. Я. Савченко // Філософія освіти в сучасній Україні : матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції "Філософія сучасної освіти та стан її розробки в Україні", 1-3 лютого 1996 р. - К. : ІЗМН, 1997. - С. 47-54.

417. Савченко О. Я. Цінності, що об'єднують шкільну і педагогічну освіту / О. Я. Савченко // Проблеми освіти у Польщі та в Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції : міжн. науково-практична конференція, 22–24 квітня 2009 р., Київ - Житомир / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, С. Сисоєвої : матеріали. - К. : КІМ, 2009. - С. 94-101.

418. Санина С. П. Модельный метод обучения как инструмент формирования у школьников учебного действия моделирования / С. П. Санина // Педагогические технологии. - 2008. - № 1. - С. 46-55.

419. Сартр Жан Поль. Проблемы метода : [статьи] / Сартр Жан Поль ; пер. с фр. В. П. Гайдамака. - М. : Академический Проект, 2008. - 222 с.

420. Саух П. Ю. Новий образ освіти в контексті ідей сталого розвитку суспільства / П. Ю. Саух // Проблеми освіти у Польщі та в Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції : міжн. науково-практична конференція, 22–24 квітня 2009 р., Київ - Житомир / За ред. В. Кременя, Т. Левовицького, С. Сисоєвої : матеріали. - К. : КІМ, 2009. - С. 63-74.

421. Саух П. Ю. Філософія : навч. посіб. / Петро Юрійович Саух. - К. : Центр навчальної літератури, 2003. - 256 с.
422. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контекст глобалізації (90-ті рр. ХХ - початок ХХІ ст.) : [монографія] / Сбруєва А. А. - Суми : ВАТ "Сумська обласна друкарня" ; Вид-во "Козацький вал", 2004. - 500 с.
423. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Герман Константинович Селевко. - М. : НИИ школьных технологий, 2006. -Т.1. - 816 с.
424. Селевко Г. К. Традиционная педагогическая технология и ее гуманистическая модернизация / Герман Константинович Селевко. - М. : НИИ школьных технологий, 2005. - 144 с. - (Серия "Энциклопедия образовательных технологий").
425. Селіванова Олена. Сучасна лінгвістика : [термінологічна енциклопедія] / Олена Селіванова. - Полтава : Довкілля - К, 2006. - 716 с.
426. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми : [підручник] / Селіванова О. О. - Полтава : Довкілля-К., 2008. - 712 с.
427. Семеног О. М. Мовне родинознавство (виховний потенціал лінгвокультури рідного краю) : [навч. посібник] / Семеног О. М. - К. - Глухів : РВВ ГДПУ, 2003. - 108 с.
428. Семеног О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : [монографія] / Семеног О. М. - Суми : ВВП "Мрія-1" ТОВ, 2005. - 404 с.
429. Симоненко Т. В. Робота над діалогом у 5-7 класах / Т. В. Симоненко // Українська мова і література в школі. - 1999. - № 1. - С. 22-24.
430. Симоненко Т. Типологія навчальних текстів у структурі сучасного уроку рідної мови / Т. Симоненко // Українська мова і література в школі. - 2006. - № 2. - С. 50-53.
431. Симоненко Т. В. Формування національно-мовної особистості на уроках української мови в 5-7 класах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня

канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія і методика навчання української мови" / Т. В. Симоненко. - К., 2000. - 16 с.

432. Синиця І. О. Психологія писемної мови учнів 5-8 класів / Іван Омелянович Синиця. - К. : Рад. школа, 1965. - 316 с.

433. Синиця І. О. Психологія усного мовлення учнів 4-8 класів. Монолог / Іван Омелянович Синиця. - К. : Рад. школа, 1974. - 207 с.

434. Сисоєва С. О. Особистісно орієнтовані технології: метод проектів / С. О. Сисоєва // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. - 2002. - Вип. 1. - С. 73-80.

435. Система педагогічної освіти та педагогічні інновації. Аналітичне дослідження : [Проект ПР ООН, МФ "Відродження"] / [В. Олійник (керівник проекту), Я. Болубаш, Л. Даниленко та ін.] ; за ред. П. Згаги. - Полтава - Київ : ПОППО, 2003. - 102 с.

436. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / [упоряд. О. Сидоренко, В. Чуба] . - К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. - 256 с.

437. Ситченко А. Л. Методика викладання літератури : [термінологічний словник] / Ситченко А. Л., Шуляр В. І., Гладішев В. В. ; за ред. проф. А. Л. Ситченка. - К. : Видавничий Дім "Ін Юре", 2008. - 132 с.

438. Ситченко А. Л. Навчально-технологічна концепція літературного аналізу : [монографія] / Ситченко А. Л. - К. : Ленвіт, 2004. - 304 с.

439. Сікорський П. І. Теорія і методика диференційованого навчання / Сікорський П. І. - Львів : СПОЛОМ, 2000. - 421 с.

440. Сковорода Григорій. Вибрані твори / Григорій Сковорода ; упорядкування та передмова Л. Ушкалова. - Х. : Прапор, 2007. - 384 с.

441. Скрипник Л. Використання інноваційних методів і прийомів на уроках української мови і літератури / Людмила Скрипник // Українська мова і література в школі. - 2006. - № 2. - С. 43-45.

442. Скуратівський Л. В. Пізнавальні завдання з української мови / Скуратівський Л. В. - К. : Рад. школа, 1987. - 184 с.

443. Скуратівський Л. В. Рідна мова : [підруч. для 8 кл.] / Скуратівський Л. В., Шелехова Г. Т., Остаф Я. І. - [10-е вид.]. - К. : Освіта, 2005. - 256 с.

444. Скуратівський Л. До питання про значення поняття "мовленнєвий розвиток" та інші близькі за змістом поняття / Леонід Скуратівський // Українська мова і література в школі. - 2005. - № 3. - С. 2-4.

445. Скуратівський Л. Інформаційні технології як засіб мовленнєвого розвитку учнів у процесі навчання української мови в основній школі / Леонід Скуратівський // Українська мова і література в школі. - 2005. - № 4. - С. 7-10.

446. Сластенин В. А. Педагогика: Инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. - М. : ИЧП "Издательство Магистр", 1997. - 224 с.

447. Слепкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі : [навч. посіб.] / Слепкань З. І. - К. : Вища школа, 2005. - 239 с.

448. Слепухов М. Закони підпорядкованої залежності педагогічних явищ і процесів / М. Слепухов // Шлях освіти. - 2004. - № 2. - С. 6-8.

449. Слобин Дэн. Психолінгвістика / Д. Слобин // Слобин Дэн. Психолінгвістика. Грин Джудит. Психолінгвістика. Хомський і психологія ; пер. с англ. Е. Негневицкой ; под общ. ред. и с предисл. А. А. Леонтьева. - [4-е изд.]. - М. : КомКнига, 2006. - 352 с.

450. Словарь по кибернетике / [Дородницын А. А., Коваленко И. Н., Бакаев А. А. и др.] ; под ред. академ. В. М. Глушкова. - К. : Главная редакция УСЭ, 1979. - 623 с.

451. Словарь практического психолога / [сост. С. Ю. Головин]. - Минск : Харвест, 1998. - 800 с.

452. Словник-довідник з української лінгводидактики : [навчальний посібник] / [О. Горошкіна, Н. Єсаулова, О. Лук'янченко та ін.] ; за ред. М. І. Пентилюк. - К. : Ленвіт, 2003. - 149 с.

453. Словник іншомовних слів: 23 000 слів та термінологічних словосполучень / [Пустовіт Л. О., Скопненко О. І., Сюта Г. М.,

Цимбалюк Т. В.]. - К. : Довіра, 2000. - 1018 с. - (Б-ка держ. службовця. Держ. мова і діловодство).

454. Смолкин А. М. Методы активного обучения : [научно-методическое пособие] / Смолкин А. М. - М. : Высш. школа, 1991. - 176 с.

455. Содружество ученого и учителя: Л. В. Занков. Беседы с учителями; Работаем по системе Л. В. Занкова : кн. для учителя / [сост. М. В. Зверева, Н. К. Индик]. - М. : Просвещение, 1991. - 272 с.

456. Солдатенко М. М. Теорія і практика самостійної пізнавальної діяльності : [монографія] / Солдатенко М. М. - К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2006. - 198 с.

457. Солодухов В. Л. Казкотерапія як метод психологічної допомоги суб'єктам / В. Л. Солодухов // Матеріали науково-практичної конференції "Валеологічна культура особистості - джерело здоров'я". - Слов'янськ, 2006. - С. 115-121.

458. Солодухов В. Л. Метафоричність казки як засіб активного соціально-психологічного навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / Василь Леонідович Солодухов. - Івано-Франківськ, 2007. - 21 с.

459. Солодюк Н. В. Лінгводидактичні засади функціонування інтерактивних методів на уроках української мови в старших класах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія та методика навчання (українська мова)" / Наталія Володимирівна Солодюк. - Херсон, 2009. - 21 с.

460. Солодюк Н. Особливості функціонування інтерактивних методів на уроках української мови в старших класах / Наталія Солодюк // Українська мова і література в школі. - 2010. - № 4. - С. 5-10.

461. Спирін О. М. Теоретичні та методичні основи кредитно-модульної системи навчання майбутніх учителів інформатики : дис. ...доктора пед. наук : 13.00.04 / Спирін Олег Михайлович. - Київ. - 2009. - 495 с.

462. Соссюр Ф. де. Курс общей лингвистики / Соссюр Ф. де ; [под общ. ред. М. Э. Рут]. - Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 1999. - 432 с.
463. Станчек Н. А. Построение урока литературы и развивающее обучение / Н. А. Станчек // Литература в школе. - 1979. - № 1. - С. 24-31.
464. Степанишин Б. І. Література - вчитель - учень (Самостійне вивчення учнями літератури) : [посіб. для вчит.] / Б. І. Степанишин. - К. : Освіта, 1993. - 240 с.
465. Степанюк М. Плани уроків вивчення теми "Речення з однорідними членами" (8 клас) / М. Степанюк // Українська мова і література в школі. - 2003. - № 6. - С. 35-41.
466. Строчар Е. Система і методи керівництва навчальним процесом / Е. Строчар ; пер. зі словацької. - К. : Рад. школа, 1982. - 295 с.
467. Струганець Л. В. Культура мови : [словник термінів] / Любов Василівна Струганець. - Тернопіль : Навчальна книга - Богдан, 2000. - 88 с.
468. Струганець Л. В. Трактатування поняття "формування мовної особистості" в курсі "Культура мови" / Л. В. Струганець // Мова. Культура. Взаєморозуміння : [зб. наук. праць]. - Дрогобич, 2012. - Вип. II. - С. 229-236.
469. Сухомлинська О. До питання про розвиток змісту загальної середньої освіти / О. Сухомлинська // Шлях освіти. - 2004. - № 3. - С. 39-43.
470. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5-ти т. / Василь Олександрович Сухомлинський. - К. : Рад. школа, 1976. - Т. 1. - 654 с.
471. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5-ти т. / Василь Олександрович Сухомлинський. - К. : Рад. школа, 1976. - Т. 2. - 670 с.
472. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5-ти т. / Василь Олександрович Сухомлинський. - К. : Рад. школа, 1977. - Т. 3. - 670 с.
473. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5-ти т. / Василь Олександрович Сухомлинський. - Т. 4. - К. : Рад. школа, 1977. - 640 с.
474. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5-ти т. / Василь Олександрович Сухомлинський. - К. : Рад. школа, 1977. - Т. 5. Статті. - 639 с.
475. Сухомлинський В. О. Слово рідної мови / В. О. Сухомлинський // Українська мова і література в школі. - 1987. - № 7. - С. 52-55.

476. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология : [учеб. для студ. сред. пед. учеб. заведений] / Нина Федоровна Талызина. - [3-е изд., стереотип.]. - М. : Академия, 1999. - 288 с.

477. Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников : [книга для учителя] / Нина Федоровна Талызина. - М. : Просвещение, 1988. — 175 с.

478. Теклюк В. Я. Наблюдение над языком в системе методов обучения украинскому языку в V-VII классах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Теклюк Варвара Яковлевна. - К., 1991. - 146 с.

479. Теклюк В. Я. Психолінгвістичні основи методу спостереження над мовою / В. Я. Теклюк // Українська мова і література в школі. - 1991. - № 12. - С. 9-13.

480. Текучев А. В. Методы исследования и методы обучения русскому языку в их взаимоотношениях / А. В. Текучев // Русский язык в школе. - 1976. - № 1. - С. 13-19.

481. Теслинов А. Г. Концептуальное мышление в разрешении сложных и запутанных проблем / Андрей Георгиевич Теслинов. - СПб. : Питер, 2009. -288 с. - (Серия "Мастерская Андрея Теслинова").

482. Технології розвитку критичного мислення учнів / [Кроуфорд А., Саул В., Метьюз С, Макінстер Д.] ; наук. ред., передм. О. І. Пометун. - К. : Плеяда, 2006. - 220 с.

483. Технология акмеологических методов обучения : [сб. науч. тр. / отв. ред. Р. Ф. Жуков]. - СПб. : СПбГИЭУ, 2000. - 160 с.

484. Технологія сучасного уроку рідної мови : [навч.-метод. посіб.] / Н. Б. Голуб, Л. М. Дяченко, Н. М. Остапенко, В. В. Шляхова ; за заг. ред. Н. М. Остапенко. - Черкаси : Відлуння, 1999. - 128 с.

485. Ткачук Н. Поетичний правопис (Віршований додаток до підручників української мови для 5 класу) / Надія Ткачук // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. - 2011. - № 4. - С. 46-54.

486. Токмань Ганна. Сучасні навчальні технології та методи викладання літератури (Інноваційні технології: модульно-розвивальна система навчання) / Ганна Токмань // Дивослово. - 2002. - № 11. - С. 59-62.

487. Токмань Г. Л. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенційно-діалогічна концепція / Токмань Г. Л. - К. : Міленіум, 2002. - 320 с.

488. Толстой Л. Н. Педагогические сочинения / Толстой Л. Н. / [сост. Н. В. Вейкшан (Кудрявая)]. - М. : Педагогика, 1989. - 544 с.

489. Українська мова, 8-9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів (класів) з поглибленим вивченням української мови / [підготували С. О. Караман, О. В. Караман, М. Я. Плющ, В. І. Тихоша] ; за ред. С. О. Карамана. - К. : Грамота, 2009. - 100 с.

490. Українська мова : [підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. з рос. мовою навчання] / О. М. Біляєв, М. І. Пентиліук, Л. М. Симоненкова, Т. П. Симоненкова. - К. : ВД "Афон", 2004. - 128 с.

491. Українська мова : [підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. з рос. мовою навчання] / О. М. Біляєв, М. І. Пентиліук, Л. М. Симоненкова, Т. П. Симоненкова. - К. : ВД "Афон", 2004. - 128 с.

492. Успенский М. Б. Совершенствование методов и приемов обучения русскому языку в национальной школе / Успенский М. Б. ; под ред. Н. М. Шанского. - М. : Педагогика, 1979. - 128 с.

493. Ушинский К. Д. Собрание сочинений / Ушинський К. Д. - Москва - Ленинград : Издательство АПН РСФСР, 1950. - Т. 8: Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии. - 776 с.

494. Фасоля А. Папки успіху діють... / А. Фасоля // Українська мова і література в школі. - 2009. - № 1. - С. 27-31.

495. Фасоля А. Особистісно зорієнтоване навчання: шлях становлення / А. Фасоля // Українська мова і література в школі. - 2006. - № 5. - С. 45-49.

496. Федоренко В. Л. Енциклопедія інтелектуальних ігор на уроках української мови / Федоренко В. Л. - Х. : Основа, 2007. - 425 с.

497. Федоренко Л. П. Принципы обучения русскому языку : [пособие для учителя] / Федоренко Л. П. - М. : Просвещение, 1973. - 160 с.
498. Філоненко Людмила. Використання сучасних методів під час роботи над переказами текстів різних типів і стилів мовлення / Л. Філоненко // Українська мова і література в школі. - 2007. - № 1. - С. 9-13.
499. Філософія : навч. посіб. / І. Ф. Надольний, В. П. Андрущенко, І. В. Бойченко та ін. ; за ред. І. Ф. Надольного. - К. : Вікар, 1998. - 624 с.
500. Філософія : навч. посіб. / С. Щерба, М. Тофтул, О. Заглада та ін. ; за ред. проф. С. Щерби. - Житомир : Льонок, 2000. - 416 с.
501. Філософський енциклопедичний словник / [за ред. В. І. Шинкарука]. - К. : Абрис, 2002. - 744 с.
502. Філософський словник / [за ред. В. І. Шинкарука]. - [2 вид., перероб. і доп.]. - К. : Голов. ред. УРЕ, 1986. - 800 с.
503. Формирование интереса к учению у школьников / [под ред. А. К. Марковой]. - М. : Педагогика, 1986. - 192 с.
504. Формування мовної особистості на різних вікових етапах : монографія / [А. М. Богущ , О. С. Трифонова, О. І. Кисельова та ін.]. - Одеса : ПНЦ АПН України, 2008. - 272 с.
505. Франкл В. Человек в поисках смысла : [сборник] / Франкл В. ; [пер. с англ. и нем. / общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева; вст. ст. Д. А. Леонтьева]. - М. : Прогресс, 1990. - 368 с.
506. Фреймовые опоры : методическое пособие / [Р. В. Гурина, Е. Е. Соколова, О. А. Литвинко и др.] ; под ред. Р. В. Гуриной. - М. : НИИ школьных технологий, 2007. - 96 с.
507. Фридман Л. М. Психологический справочник учителя / Л. М. Фридман, И. Ю. Кулагина. - М. : Просвещение, 1991. - 288 с. - (Психол. наука - школе).
508. Функції і структура методів навчання / [Онищук В. О., Тимчишин Л. П., Федоренко І. Т. та ін.] ; за ред. В. О. Онищука. - К. : Рад. школа, 1979. - 159 с.
509. Хайдеггер Мартин. Бытие и время / Мартин Хайдеггер ; [пер. В. В. Бибихина]. - М. : Ad Marginem, 1997. - 451 с.

510. Хайдеггер Мартин. Феноменология и трансцендентальная философия ценности / Мартин Хайдеггер ; [пер. С. Мандельбаум]. - К. : Cartel, 1996. - 116 с.
511. Холодная М. А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума : [учеб. пособие] / Мария Александровна Холодная. - М. : ПЕР СЭ, 2002. - 304 с.
512. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / Мария Александровна Холодная. - [2-е изд., перераб., доп.]. - СПб. : Питер, 2002. - 272 с. - (Серия "Мастера психологии").
513. Хомський Н. Роздуми про мову / Ноам Хомський ; пер. з англ. О. П. Кошового. - Львів : Ініціатива, 2000. - 352 с.
514. Хом'як І. М. Лінгво-методичні засади навчання орфографії української мови в основній школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія і методика навчання української мови" / І. М. Хом'як. - К., 2002. - 40 с.
515. Хом'як І. М. Наукові основи навчання орфографії в середній школі / Іван Миколайович Хом'як. - Рівне : Волинські обереги, 1998. - 228 с.
516. Хом'як І. Програмоване навчання / Іван Хом'як // Вісник Львівського університету. - 2010. - Випуск 50. - С. 135-143. - (Серія філологічна).
517. Хорошковська О. Н. Теоретичні підходи до підручників з української мови для шкіл з мовами навчання національних меншин України / Ольга Назарівна Хорошковська // Українська мова і література в школі. - 2009. - № 2. - С. 26-29.
518. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / Андрей Викторович Хуторской. - М. : Изд-во МГУ, 2003. - 415 с.
519. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? : [пособие для учителя] / Хуторской А. В. - М. : Изд-во ВЛАДОС - ПРЕСС, 2005. - 383 с.
520. Хьелл Л. Теории личности: основные положения исследования и применение : [учеб. пособ. для студ. вузов] / Ларри Хьелл, Дэниел Зиглер ; пер. с англ. - [3-е междунар. изд.]. - СПб. : Питер, 2003. - 606 с.

521. Цимбалюк І. М. Психологія спілкування : [навч. посіб.] / Іван Миколайович Цимбалюк. - К. : Професіонал, 2004. - 304 с.
522. Цінько С. В. Розвиток у п'ятикласників умінь аудіювання на уроках української мови в школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія і методика навчання української мови" / С. В. Цінько. - К., 2000. - 18 с.
523. Чепіга Я. Методичні замітки до навчання грамоти по згуковому методу / Яків Чепіга. - К. : Укр. школа, 1917. - 39 с. - (Укр. пед. бібліотека; № 11).
524. Чепіга Я. Метод цілих слів із схематичним планом роботи за букварем "Перший крок" / Яків Чепіга. - К. : Книгоспілка, 1924. - 24 с.
525. Чепіга Я. Нові методи навчання грамоти: Метод цілих образів або американський. Без букваря. Комбінаційний метод / Яків Чепіга. - К. : Час, 1923. - 26 с.
526. Чередов І. М. Методы обучения как условия развития активности и самостоятельности учащихся / И. М. Чередов // Методы обучения как условия развития активности и самостоятельности учащихся : материалы научно-практической конференции ; под ред. проф. И. М. Чередова. - Омск : Изд-во ОмГПУ, 2000. - С. 3-6.
527. Чиждова Т. І. Основи методики обучения стилістике в середній школі : [учеб. пособие] / Тамара Івановна Чиждова. - М. : Просвещение, 1987. - 176 с.
528. Что значит знать язык и владеть им / [Шанский Н. М., Резниченко И. Л., Кудрявцева Т. С. и др.] ; под ред. Н. М. Шанского. - Л. : Просвещение, Ленинград. отд-ние, 1989. - 192 с. - (Б-ка учителя рус. яз. и лит. нац. шк.).
529. Чуприкова Н. І. Как вывести психологию внимания из теоретического тупика / Н. І. Чуприкова // Вопросы психологии. - 2008. - №5. - С. 13-30.
530. Шевцов А. Синергетичні принципи проектування педагогічного процесу як системи / А. Шевцов // Вища освіта України. - 2003. - № 2. - С. 115-118.
531. Шелехова Г. Комп'ютерні технології у навчанні мови / Г. Шелехова, А. Манако, Я. Остаф // Дивослово. - 1999. - № 3. - С. 33-35.

532. Шелехова Г. Особливості мовленнєвої змістової лінії но вої програми з української (рідної) мови для 5 класу / Г. Шелехова // Українська мова і література в школі. - 2005. - № 7. - С. 12-15.

533. Шелехова Г. Т. Система роботи з розвитку зв'язного мовлення на уроках рідної мови в середній школі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Шелехова Галина Тарасівна. - К., 1996. - 45 с.

534. Шелехова Г. Формування в школярів умінь сприймати усне і писемне мовлення / Г. Шелехова // Українська мова і література в школі. -2003. - № 4. - С. 7-11.

535. Шеремет Микола. Критичне мислення: діяльнісний підхід / Микола Шеремет // Шлях освіти. - 2004. - № 4. - С. 28-31.

536. Шкільник М. М. Проблемний підхід до вивчення частин мови : [посібник для вчителів] / Михайло Михайлович Шкільник. - К. : Рад. школа, 1986. - 136 с.

537. Шляхова В. В. Розповідь учителя як метод навчання української мови в школі (5-7 класи) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 "Методика викладання української мови" / Шляхова Валентина Володимирівна. - К., 1991. - 204 с.

538. Шовковий В. М. Взаємозіставний метод як один зі шляхів оптимізації процесу вивчення класичних мов / В'ячеслав Миколайович Шовковий // Теоретичні питання культури, освіти та виховання : збірник наукових праць. Випуск 24 / [ред. акад. АПН України Євтуха М. Б., укладач О. В. Михайличенко]. - К. : Вид. центр КНЛУ, 2003. - С. 87-91.

539. Шуляр В. Візуалізація методики вивчення літератури в системі професійно-фахових компетентностей учителя-словесника: постмодерновий погляд / Василь Шуляр // Вища освіта України. - 2007. - № 2. - С. 24-29.

540. Щерба Л. В. Преподавание языков в школе: Общие вопросы методики : [учеб. пособие для студ. филолог. фак.] / Лев Владимирович Щерба. - [3-е изд., испр. и доп.]. - СПб. : Филологический факультет СПбГУ ; М. : Академия, 2002. - 160 с.

541. Щербан Т. Д. Психологія навчального спілкування : [монографія] / Тетяна Дмитрівна Щербан. - К. : Міленіум, 2004. - 346 с.
542. Юдин Э. Г. Системный подход и общая теория систем / Юдин Э. Г. - М. : Наука, 1978. - 391 с.
543. Юркевич П. Д. Философские произведения / Панфил Данилович Юркевич. - М. : Правда, 1990. - 670 с.
544. Ющук І. П. Рідна мова : [підруч. для 8 кл.] / Іван Пилипович Ющук. - К. : Арт-Освіта, 2004. - 256 с.
545. Яблонко В. Я. Психолого-педагогічні основи формування особистості : [навч. посіб.] / Валерій Якович Яблонко. - К. : Центр учбової літератури, 2008. - 220 с.
546. Яворська С. Далеке - близька: розвиток методів навчання (20-30-ті роки ХХ ст.) / Стефанія Яворська // Вища школа. - 2005. - № 5. - С. 71-78.
547. Яворська С. Т. Становлення і розвиток методики навчання української мови як науки (XVI–XX ст.) : дис. ...доктора пед. наук : 13.00.02 / Яворська Стефанія Теодорівна. - Слов'янськ. - 2005. - 422 с.
548. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская // Б-ка журнала "Директор школы". - 1996. - Спец. вып. 2. - 96 с.
549. Якиманская И. С. Развивающее обучение / Ирина Сергеевна Якиманская. - М. : Педагогика, 1979. - 144 с. - (Воспитание и обучение. Б-ка учителя).
550. Ярмаченко М. Д. Методи навчання / М. Д. Ярмаченко // Педагогічний словник ; за ред. дійсн. члена АПН України М. Д. Ярмаченка. -К. : Педагогічна думка, 2001. - С. 315.
551. Barret V. The Internet and Business English / V. Barret, P. Sharma. - Oxford : Summertown Publishing, 2003. - 198 p.
552. Bloom B. S. Taxonomy of educational objectives. Handbook I: The cognitive domain / Bloom B. - New York : Me Kay, 1956. - 128 p.

553. Brumfit Christopher. Communicative Methodology in Language Teaching. The roles of fluency and accuracy / Christopher Brumfit. – Cambridge : Cambridge University Press, 1992. – 166 p.

554. Daus Paul. Dictation. New methods, new possibilities / Paul Daus, Mario Rinuoluceri. – Cambridge : Cambridge University Press, 1990. - 122 p.

555. Dobson Julia M. Effective techniques for English conversation groups / Julia M. Dobson. – Washington : Washington, D.C. United States Information Agency, 1992. – 134 p.

556. Ladousse Gillian Porter. Role play / Gillian Porter Ladousse. – Oxford : Oxford University Press, 1995. – 94 p.

557. Maley A. The Mind's Eye: Using pictures creatively in language learning / Maley A., Duff A., Grellet F. – Cambridge : Cambridge University Press, 1991. – 100 p.

558. Scarcella Robin C. Developing communicative competence in second language / Scarcella Robin C., Andersen Elaine S., Krashen Stephen D. – Boston : Heinle Publishers, 1990. – 357 p.

559. Todd Richard Watson. Classroom teaching strategies / Richard Watson Todd. – London : Prentice Hall, 1999. – 138 p.

560. Harmer Jeremy. The practice of English language teaching / Jeremy Harmer. – Harlow, Essex : Longman, 2001. – 371 p.

561. Harmer Jeremy. How to Teach English / Jeremy Harmer. – Harlow, Essex : Longman, 1998. – 194 p.

562. Hill David A. Visual impact: creative language learning through pictures / David A. Hill. – Harlow, Essex : Longman, 1990. – 70 p.

563. Warschauer M. Internet for English teaching / M. Warschauer, H. Shetzer, C. Meloni. – Alexandria, VA : TESOL, 2000. – 176 p.

564. Wright A. Games for language learning / Wright A., Betteridge D., Buckby M. – Cambridge : Cambridge University Press, 1991. – 213 p.