

Міністерство освіти і науки України
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

На правах рукопису

ПЕРХАЙЛО НЕЛЯ АНТОНІВНА

УДК 373.5.016:811.161.2

**ФОРМУВАННЯ ТЕКСТОТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ**

13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова)

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата

педагогічних наук

Науковий керівник:

академік НАПН України,

доктор філологічних наук, професор

МАЦЬКО ЛЮБОВ ІВАНІВНА

Київ – 2013

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ТЕКСТОТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ	14
1.1. Концептуалізація проблеми дослідження у контексті інноваційної освітньої парадигми.....	14
1.2. Текстотворча компетентність старшокласників як складник цільової домінанти профільного навчання української мови	21
1.3. Лінгвістичні засади формування текстотворчої компетентності старшокласників за допомогою текстів- роздумів.....	28
1.4. Психолого-педагогічні передумови формування текстотворчої компетентності старшокласників.....	39
Висновки до першого розділу	46
РОЗДІЛ 2. МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ТЕКСТОТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ	48
2.1. Теоретичне обґрунтування структури моделі формування текстотворчої компетентності старшокласників у процесі профільного навчання мови	48
2.2. Структура моделі формування текстотворчої компетентності старшокласників у процесі профільного навчання української мови	52
2.3. Оптимізація дослідного навчання засобами інноваційних технологій.....	62
2.4. Критерії, показники та рівні сформованості текстотворчої компетентності старшокласників.....	71
Висновки до другого розділу.....	84

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНА АПРОБАЦІЯ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ТЕКСТОТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ.....	86
3.1. Стан проблеми дослідження у практиці профільного навчання української мови (констатувальний експеримент).....	86
3.2. Особливості реалізації моделі формування текстотворчої компетентності старшокласників у процесі дослідного навчання.....	103
3.3. Моніторинг ефективності формування текстотворчої компетентності старшокласників	119
3.4.Оцінювання та інтерпретація результатів експериментально- дослідного навчання	135
Висновки до третього розділу.....	163
ВИСНОВКИ.....	167
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	171
ДОДАТКИ.....	189

ВСТУП

Актуальність дослідження. Глибокі суспільні перетворення зумовлюють оновлення освіти у руслі сучасної філософської думки, інноваційно-педагогічних ідей, кращих вітчизняних традицій та світових стандартів. Зміст і перспективи реформування освітньої галузі послідовно відображено у низці державних документів: Державній національній програмі „Освіта” („Україна XXI століття”), Національній доктрині розвитку освіти, Концепції профільного навчання, Державному стандарті базової і повної середньої освіти та ін. Істотно змінюється соціальне замовлення школі, яке вимагає підготовки творчої, комунікативно компетентної особистості, здатної нестандартно мислити і самореалізуватися в усіх сферах життя.

У зв'язку з цим широкі горизонти відкриває профільне навчання рідної мови, що ґрунтується на потребах учня, забезпечує його суб'єктну позицію у навчально-виховному процесі, вільний розвиток філологічних здібностей, нахилів та інтересів, орієнтує на подальше навчання за обраним профілем. Підготовка фахівців розпочинається на шкільній лаві, а значить – професійна компетентність майбутнього філолога починає формуватися вже на етапі профільного навчання мови і передбачає вироблення у школярів системи знань та вмінь, необхідних для розуміння й оцінки мовної дійсності, володіння стратегіями і тактиками, стилями і жанрами мовлення у різних ситуаціях спілкування. При цьому обов'язковим складником комунікативної моделі випускника старшої школи (профіль – українська філологія) вважається текстотворча компетентність не лише як ключова, а й професійно важлива характеристика особистості.

Значні перспективи вбачаємо у формуванні текстотворчої компетентності старшокласників у роботі над текстами-роздумами як засобом взаємопов'язаного розвитку мовлення й мислення, вироблення цілісної мовної картини світу, самопізнання й виховання, інструментом розв'язання життєвих і професійних проблем.

Міцну теоретико-методичну базу навчання текстотворчої діяльності становили праці Біляєва О.М., Голуб Н.Б., Горошкіної О.М., Донченко Т.К., Ладженської Т.О., Мацько Л.І., Пентилюк М.І., Статівки В.І., Симоненко Т.В., Шевцової Л.С., Шелехової Г.Т. та ін., які забезпечують ґрунтовні лінгводидактичні засади формування мовної особистості, пропонують типологію вправ із розвитку зв'язного мовлення, найбільш доцільні методичні прийоми організації роботи над текстами різних типів тощо. Аналіз наукового досвіду (Богуш А.М., Глазова О.П., Головка І.А., Богомолова К.І., Мотина К.І., Немоляєва О.А., Нечаєва О.О., Омеляненко А.В., Харченко Н.В. та ін.) виявив, що вченими певною мірою розкрито сутність та дидактичну роль текстів-міркувань у світлі діяльнісного і функціонально-стилістичного підходів, залучення знань із логіки, попередження типових помилок, яких припускаються діти та школярі при створенні роздумів, вироблення вмінь, необхідних для побудови висловлень. Проте бракує досліджень проблеми формування текстотворчої компетентності старшокласників, зокрема, у роботі над текстами-роздумами (міркуваннями).

Як переконують спостереження за практикою навчання у школі, старшокласники переважно не вміють будувати зв'язні висловлення типу роздуму у конкретно заданій комунікативній ситуації, вільно висловлювати думки про предмет мовлення, переконливо доводити їх, робити логічно правильні висновки, особливо у міркуваннях на професійно спрямовані теми. Безпорадність старшокласників у текстотворчій діяльності здебільшого зумовлена низькою мотивацією учнів до самостійних роздумів, обмеженістю досвіду текстотворення та неусвідомленням відповідальності за рівень власної компетентності.

Важливість та актуальність розглянутої проблеми, її недостатнє теоретичне й практичне обґрунтування дають змогу сформулювати тему дисертаційного дослідження: **„Формування текстотворчої компетентності старшокласників у процесі профільного навчання української мови”**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертації пов'язана зі стратегічними завданнями, визначеними Державною національною програмою „Освіта” („Україна XXI століття”), Концепцією загальної середньої освіти (12-річна школа), Концепцією мовної освіти, Концепцією профільного навчання української мови, Державним стандартом базової і повної середньої освіти. Робота виконана в руслі наукових досліджень кафедри української лінгвістики та методики викладання. Тема дисертаційної роботи схвалена вченою радою ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” (протокол № 5 від 01 лютого 2012 року) і затверджена Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки НАПН України (протокол № 4 від 24.04.2012 року).

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні, створенні та експериментальній перевірці методики формування текстотворчої компетентності старшокласників у процесі навчання української мови (філологічний напрям, профіль – українська філологія).

Об'єкт дослідження – процес розвитку зв'язного мовлення старшокласників в умовах навчання української мови за філологічним напрямом (профіль – українська філологія).

Предмет дослідження – методика формування текстотворчої компетентності старшокласників у роботі над текстами-роздумами (міркуваннями) різних стилів мовлення.

Концепція дослідження ґрунтується на таких положеннях:

- результатом профільного навчання української мови повинна стати комунікативна компетентність випускника, складниками якої є текстова і, зокрема, текстотворча компетентність;
- методика формування текстотворчої компетентності старшокласників у процесі навчання за філологічним напрямом (профіль – українська філологія) має забезпечити: 1) відповідність результатів навчання незалежному та компетентному рівням володіння мовою; 2) врахування філологічних запитів та

інтересів старшокласників; 3) зміну характеру роботи над текстами-роздумами, використання професійно-орієнтованих комунікативних ситуацій; 4) опанування тексту, процесу текстотворення як засобу і предмета професійної діяльності майбутнього філолога та ін.;

– лінгвістичні засади формування текстотворчої компетентності повинні відповідати сучасним уявленням про механізми текстової та текстотворчої діяльності, сутнісні характеристики текстів-роздумів, їхні комунікативні статуси тощо;

– процес дослідного навчання покликаний забезпечити формування мотиваційної сфери старшокласників, сучасну організацію й управління самостійною пізнавально-комунікативною діяльністю школярів, діагностику і корекцію вмінь учнів з урахуванням індивідуального рівня їх сформованості.

Загальна гіпотеза дослідження полягала в тому, що формування текстотворчої компетентності старшокласників у процесі профільного навчання української мови буде ефективнішим, якщо здійснюватиметься на інноваційних теоретико-методологічних та методичних засадах, ґрунтуватиметься на сучасних формах, методах і прийомах педагогічної діяльності.

Загальна гіпотеза конкретизована у часткових положеннях, які передбачають, що цілеспрямоване формування текстотворчої компетентності старшокласників можливе за умов:

- реалізації системно-синергетичного, особистісно-орієнтованого, компетентнісного та ін. підходів до навчання;
- створення і впровадження методики формування текстотворчої компетентності старшокласників;
- вироблення в учнів позитивної мотивації текстотворення, професійно-ціннісних орієнтацій, особистісних характеристик;
- визначення обсягу текстотворчих знань і вмінь, критеріїв сформованості текстотворчої компетентності старшокласників;
- інтеграції традиційних та інноваційних форм, методів і прийомів навчання;

- забезпечення професійної спрямованості дослідного навчання;
- здійснення моніторингу процесу формування текстотворчої компетентності старшокласників.

Відповідно до мети та гіпотези сформульовано **завдання дослідження**:

1. Обґрунтувати теоретико-методологічні засади формування текстотворчої компетентності старшокласників у процесі профільного навчання української мови.

2. Окреслити сучасні підходи до організації роботи над текстами-міркуваннями у процесі навчання української мови.

3. З'ясувати, які зміст, форми, методи, прийоми і засоби навчання забезпечать успішне формування текстотворчої компетентності старшокласників у роботі над готовими та власними зв'язними висловленнями типу роздуму (міркування) на завершальному етапі шкільного курсу мови.

4. Визначити критерії, показники та виявити рівні сформованості текстотворчої компетентності старшокласників.

5. Розробити структурно-функціональну модель формування текстотворчої компетентності старшокласників та експериментально перевірити її педагогічну ефективність у процесі профільного навчання української мови.

Методологічною основою дослідження є концептуальні засади теорії наукового пізнання, лінгвофілософії, філософії освіти, що орієнтують на визнання особистості найвищою суспільною цінністю, єдності мови, мовлення і мислення, пріоритетності принципу дитиноцентризму та ідей гуманістичної педагогіки, а також фундаментальні положення вітчизняних та європейських документів про мовну освіту тощо.

Теоретичну основу дослідження становили: 1) філософські та психологічні теорії: базові філософські засади теорії освіти (Андрущенко В.П., Зязюн І.А., Кремень В.Г.); вчення про соціальні фактори розвитку та активності особистості (Виготський Л.С., Леонтьєв О.М., Рубінштейн С.Л.); теорія людської діяльності (Виготський Л.С., Леонтьєв О.М. , Леонтьєв О.О.); вчення

про поетапне формування розумових дій (Гальперін П.Я., Тализіна Н.Ф.); ідеї про взаємозв'язок розвитку і саморозвитку особистості (Кон І.С., Слободчиков В.І., Шадриков В.Д.); 2) педагогічні теорії: системного підходу до аналізу педагогічних явищ (Афанасьєв В.Г., Бім І.Л., Юдін Е.Г.); ідеї розвивального навчання (Виготський Л.С., Давидов В.В., Занков Л.В.), концепції особистісно-орієнтованої освіти і виховання (Бех І.Д., Бондаревська О.В., Сєриков В.В.), компетентнісного підходу (Зимня І.О., Хуторський А.В.); 3) теорія мовної особистості (Єрмоленко С.Я., Карасик В.І., Мацько Л.І., Плющ М.Я.); концептуальні положення психолінгвістики, теорії комунікації, текстотворення (Леонтьєв О.О., Радзієвська Т.В., Селіванова О.О.), сучасної лінгводидактики з проблеми розвитку комунікативних, зокрема текстотворчих, умінь і навичок учнів (Біляєв О.М., Голуб Н.Б., Глазова О.П., Пентилюк М.І., Статівка В.І., Шевцова Л.С., Шелехова Г.Т. та ін.).

На різних етапах наукового пошуку використано такі **методи дослідження**: *теоретичні* – аналіз філософської, лінгвістичної, психологічної, педагогічної літератури дав змогу визначити мету дослідження, сформулювати його завдання, об'єкт, предмет, розробити теоретико-методологічні засади формування текстотворчої компетентності старшокласників, визначити основні категорії дослідження, логіку взаємозв'язку діяльності текстотворення і текстосприйняття (інтерпретації), узагальнити педагогічний досвід з проблеми формування текстотворчої компетентності старшокласників за допомогою текстів-роздумів; синтез, порівняння та зіставлення різних поглядів на проблему дослідження, систематизація й узагальнення теоретичних та емпіричних даних застосовувалися для розроблення педагогічних умов формування текстотворчої компетентності старшокласників; теоретичне моделювання використано для створення структурно-функціональної моделі; метод критеріального оцінювання сформованості текстотворчої компетентності старшокласників дав змогу довести ефективність запропонованої методики; за допомогою системно-узагальнювального методу зроблено висновки за результатами дослідження; *емпіричні* – спостереження, опитування

(анкетування, тестування), бесіди застосовувалися для виявлення вихідного стану сформованості текстотворчої компетентності старшокласників у процесі педагогічного експерименту; педагогічна діагностика використовувалася для визначення ефективності дослідного навчання; узагальнення педагогічного досвіду формування текстотворчої компетентності старшокласників здійснювалося для розкриття змістово-процесуальних особливостей впровадження експериментальної моделі, а також для вдосконалення підготовки педагогів до професійної діяльності з формування текстотворчої компетентності старшокласників; педагогічний експеримент, методи математичної статистики (кількісний та якісний аналіз) забезпечували встановлення й оцінювання ефективності формування текстотворчої компетентності старшокласників у процесі дослідного навчання.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що вперше:

- *актуалізовано* проблему формування текстотворчої компетентності старшокласників у процесі навчання за філологічним напрямом (профіль – українська філологія) на основі сучасних підходів (системно-синергетичного, особистісно-орієнтованого, компетентнісного та ін.);
- *розкрито* специфіку формування в учнів текстотворчих знань, умінь, досвіду та позитивної мотивації текстотворення в умовах профільного навчання;
- *теоретично обґрунтовано й розроблено* структурно-функціональну модель формування текстотворчої компетентності старшокласників;
- *визначено* критерії сформованості текстотворчої компетентності учнів старших класів, за кожним критерієм виявлено рівень текстотворчої компетентності старшокласників (високий, достатній, середній і низький);
- *експериментально перевірено* ефективність розробленої методики формування текстотворчої компетентності старшокласників.

Теоретичне значення дисертаційної роботи полягає у:

- виявленні лінгвістичних, психологічних і дидактичних засад успішного формування текстотворчої компетентності старшокласників;
- узагальненні сучасних підходів до вивчення текстів-роздумів;
- уточненні в контексті досліджуваної проблеми сутності понять: „текстотворча компетентність”, „текст-роздум як продукт текстотворчої діяльності”, „текст-роздум як об’єкт і засіб текстової діяльності”;
- теоретичному обґрунтуванні умов використання форм, методів і прийомів навчання, що забезпечують набуття учнями текстотворчої компетентності.

Практичне значення одержаних результатів полягає у впровадженні: діагностичного інструментарію для виявлення рівня сформованості текстотворчої компетентності старшокласників та методичного посібника „Формування текстотворчої компетентності старшокласників”. Отримані емпіричні дані і висновки слугуватимуть науковим підґрунтям методичних рекомендацій для вчителів-словесників з метою підвищення ефективності формування текстотворчої компетентності старшокласників у процесі профільного навчання української мови. Матеріали дисертації можуть бути використані у процесі розроблення навчальних програм, підручників і посібників з рідної мови, курсу методики викладання української мови, спецкурсів і спецсеминарів у педагогічних вищих навчальних закладах; для вдосконалення системи післядипломної освіти вчителів-словесників.

Організація та етапи дослідження. Дослідження здійснювалося поетапно протягом 1998–2012 років. На *пошуково–концептуальному* етапі вивчалися стан викладання української мови у старшій школі, практика навчання міркувань, проводилися анкетування вчителів та учнів (1998–2001 р.р.); визначалися мета, завдання, методи, висувалася гіпотеза, вивчалася література з теми дослідження; виявлялися теоретичні і практичні підходи до розв’язання проблеми; планувався зміст експериментально-дослідної роботи (2002–2005 р.р.).

Формувальний етап (2006–2012 р.р.) передбачав організацію і проведення експериментально-дослідної роботи, встановлення рівня сформованості необхідних знань і вмінь учнів; перевірку робочої гіпотези; апробацію методики формування текстотворчої компетентності старшокласників у процесі профільного навчання української мови; виявлення недоліків та проблем у навчанні старшокласників; розроблення і впровадження у практику науково-методичних рекомендацій з проблеми дослідження.

Узагальнювальний етап (2012–2013 р.р.) присвячувався аналізу та інтерпретації даних; оформленню дисертації.

Експериментальна база дослідження. Результати дослідження впроваджено у навчально-виховний процес ЗОШ I-III ст. №№1,3,7 м. Переяслава-Хмельницького, ЗОШ I-III ст. №№2,3,4 м. Бучі, Полого-Вергунівської ЗОШ I-III ст., Виповзького НВО „ЗОШ I-III ст. - ДНЗ”, Пристрімської ЗОШ I-III ст., Гланишівського НВО „ЗОШ I-III ст. - ДНЗ” Переяслав-Хмельницького району, Яготинського навчально-виховного комплексу „ Спеціалізована школа – загальноосвітня школа I-III ступенів №2”, Лизогубівського навчально-виховного комплексу „Загальноосвітня школа I-III ступенів–дитячий садок” Згурівського району Київської області, ЗОШ I-III ст. №4 міста Херсона, Дібрівського навчально-виховного комплексу Роменської районної ради Сумської області. Відібрані для проведення експериментальної роботи класи характеризувалися подібністю основних параметрів: якісного складу педагогів, рівня навчально-виховної роботи, загальноосвітньої підготовки учнів та їх успішності з навчальних дисциплін.

Апробація результатів дисертації. Основні теоретичні й практичні результати дослідження було оприлюднено на науково-практичних конференціях різних рівнів: „Сучасні аспекти методики навчання української мови в початковій школі” (Кам’янець-Подільський, 1999), „Творча особистість вчителя: проблема теорії та практики” (1999); „Українська мова у студентському середовищі” (Київ, 1999); всеукраїнська конференція

„Педагогічна наука – сучасній школі” (Кременець, 1999); Міжнародна науково-практична Інтернет-конференція (Переяслав-Хмельницький, 2012); VII Міжнародна науково-практична конференція „Психолінгвістика в сучасному світі” (Переяслав-Хмельницький, 2012); Міжнародна науково-практична конференція „Perspektywy rozwoju nauki” (Gdańsk, 2012); VI Міжнародна науково-практична Інтернет-конференція „Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах СНД” (Переяслав-Хмельницький, 2012); II Міжнародна науково-практична Інтернет-конференція (Переяслав-Хмельницький, 2013), III Всеукраїнська науково-практична Інтернет-конференція „Сучасна парадигма формування професіоналізму фахівця в системі безперервної освіти” (Переяслав-Хмельницький, 2013).

Публікації. Основні результати дисертаційного дослідження відображено у 2 навчально-методичних посібниках, 7 одноосібних статтях у наукових фахових виданнях України, 3 статтях в інших виданнях та 8 публікаціях у збірниках науково-практичних конференцій.

Структура дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку джерел та додатків. Повний обсяг роботи становить 224 сторінки (основний текст 170 сторінок), у тому числі 17 таблиць, 2 діаграми, а також додатки на 40 сторінках. Список використаних джерел містить 186 назв.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ТЕКСТОТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

1.1. Концептуалізація проблеми дослідження в контексті інноваційної освітньої парадигми

Глибокі суспільні перетворення, зумовили зміну соціального замовлення школі, значне оновлення змісту і технології навчання мови. Реформування мовної освіти тісно пов'язане із профільним навчанням, яке забезпечує підготовку компетентного, творчого випускника, здатного до самореалізації в умовах інформаційно складного, мінливого світу. [5; 90; 92; 93 та ін.] Важливою характеристикою сучасної мовної особистості є текстотворча компетентність, що потребує сьогодні спеціального теоретичного вивчення та лінгводидактичного осмислення.

Дослідження проблеми формування текстотворчої компетентності старшокласників у процесі навчання за філологічним напрямом (профіль – українська філологія) починаємо з обґрунтування особливостей концептуального, змістового та результативного складників проектованої методичної системи.

Фундаментальними засадами формування текстотворчої компетентності старшокласників вважаємо перш за все сучасні філософсько-освітні ідеї, що розкривають роль освіти у розбудові гуманістичного суспільства (Андрущенко В.П., Зязюн І.А., Лутай В.С. та ін.); синергетичні основи самореалізації особистості як складної системи (Нестеренко Г.О., Пригожин І.Р., Цикін В.О. та ін.), положення особистісно-діяльнісного підходу до навчання (Бех І.Д., Бондаревська О.В., Лозова В.І., Савченко О.Я. та ін.); концептуальні позиції досліджень із лінгвофілософії (Бацевич Ф.С., Безліпкин М.І., Жайворонок В.В., Юрченко В.С. та ін.) тощо.

Визначення стратегічних засад дослідження вимагало уваги до парадигмальних змін в освіті, врахування їхнього впливу на зміст профільного навчання у старшій школі. Відсутність єдиного підходу до визначення поняття „сучасна освітня парадигма” пояснює численність його дефініцій: науковці говорять про авторитарну, маніпулятивну парадигми і педагогіку підтримки (Вашенко Л.М.), когнітивну, „знаннєву парадигму”, „зунівську” парадигму (знання-уміння-навички)” (Болотов В.О., Зимня І.О., Сериков В.В.), гуманістичну, особистісно-орієнтовану та компетентнісну парадигми (Зимня І.О., Овчарук О.В., Пометун О.І., Савченко О.Я. та ін.) тощо. На нашу думку, сучасний освітній простір допускає своєрідну метапарадигмальну єдність філософсько-педагогічних ідей, характерну для так званої інноваційної освітньої парадигми. [7; 68; 70 та ін.]

Інноваційна освітня парадигма, спрямована на формування „нової” людини, активної особистості, здатної самостійно, творчо діяти, приймати нестандартні рішення [8]. Системні зміни досліджуються рядом учених (Андрущенко В.П., Даниленко Л.І., Клепко С.Ф., Кремень В.Г. та ін.), які зауважують, що названа система освіти інтегрує найбільш перспективні тенденції, забезпечуючи оновлення наукової картини світу, підготовку особистості до життя та безперервного навчання, суб’єкт-суб’єктний, особистісно орієнтований характер навчального процесу, утверджує принципи педагогічного співробітництва, акмеології, толерантності та синергетики тощо. У зв’язку з цим методологічним концептом нашого дослідження обрано синтез системно-синергетичного, особистісно орієнтованого, компетентнісного і т.д. підходів, що ґрунтуються на принципах інтеграції, наступності, професійної спрямованості та ін.

Основоположним підходом вважаємо системно-синергетичний (Абрамова Н.Т., Бабанський Ю.К., Князева Є.М., Кузьміна Н.В. Курдюмов С.П., Кушнір В.А., Лутай В.С. та ін.), який передбачає комплексне, всебічне вивчення проблеми дослідження, взаємодію компонентів методичної системи (мети, завдань, змісту, форм і методів, суб’єктів навчання), виявлення

сутнісних властивостей предмета дослідження та міждисциплінарний характер наукового пошуку.

Синергетичний підхід сприяв розгляду дослідного навчання як відкритої, складної системи, що зазнає нелінійного впливу різних чинників і забезпечує формування у старшокласників здатності діяти в ситуації невизначеності, поліваріативності, готовність до самостійного відповідального вибору, самоосвіти, творчої пізнавально-комунікативної діяльності, зокрема текстотворчої.

Відповідно до сучасних філософських настанов компоненти проектного навчального процесу вивчаємо в умовах нерівноваги і незворотності станів складних систем. Завдяки інструментарію синергетичного підходу виявили базові принципи формування текстотворчої компетентності старшокласників, за якими складним системам (у тому числі й учням) не можна нав'язати напрями і шляхи розвитку, оскільки вони мають кілька альтернативних варіантів поступу, необхідно лише сприяти процесу самоорганізації і не прагнути досягти одночасного поліпшення відразу всіх важливих показників зміни методичної системи. [6; 7; 68; 173 та ін.]

Методологія синергетики уможлиблює зміну характеру освітнього процесу, оскільки навчання стає партнерською взаємодією учня і вчителя, створює ситуацію відкритого діалогу, актуалізує здібності, ініціативу школярів і потребу у саморозвитку. З іншого боку, обраний підхід допомагає реалізувати принцип коеволюції (взаємодії освіти і суспільства): реалізувати соціальне замовлення у шкільній освіті, відобразити в її змісті інноваційні тенденції, забезпечити практично-професійну орієнтацію навчання тощо. Як зауважує Андрущенко В.П.: „Колишня формула „освіта на все життя” замінюється новою – „освіта крізь усе життя [6, с.5]”.

Разом із тим лінгвосинергетичний підхід дозволяє вивчати тексти-роздуми як „найвищу комунікативну одиницю ... найкращого показника синергійності (злиття енергій) мови і мовної діяльності, у якому комплексно і ніби

паралельно взаємодіють кілька рівновеликих систем: система мови як код мовлення, як мовна діяльність автора, комунікативна інтенція (ідея, задум, стратегії, тактики), дія, мовне середовище [114, с.422]”.

Нелінійне навчання передбачає створення на уроках мови спеціального інформаційно-освітнього середовища завдяки застосуванню гіпертекстових систем, впровадженню Інтернет-технологій, що реалізують принципи інтерактивності, рефлексії, нелінійності інформаційних структур і процесів.

Профільне навчання української мови у руслі інноваційного підходу задовольняє вимоги вільного індивідуального творчого розвитку особистості учня, врахування його потреб і можливостей, життєвої і професійної перспектив. Методологічні засади сучасної особистісно орієнтованої парадигми знаходимо у працях з питань філософії освіти (Андрущенко В.П., Бех І.Д., Зязюн І.А., Кремень В.Г. та ін.), теорії розвитку особистості (Гершунський Б.С., Виготський Л.С. та ін.), особистісного (Ананьєв Б.Г., Мітіна Л.М. та ін.) і діяльнісного підходів (Зимня І.О., Леонтьєв О.О. та ін.), активності й саморозвитку особистості (Ананьєв Б.Г., Асмолов О.Г., Бондарєська О.В., Полякова Г.А. та ін.) тощо. Особистісно орієнтований підхід підтримує загальну стратегію дослідження і націлює на пошук сучасних технологій навчання, використання інноваційних методів, форм і засобів формування текстотворчої компетентності старшокласників.

Одним із результатів модернізованої педагогічної науки і практики вчені називають компетентність, надаючи виняткового значення компетентнісній освітній парадигмі. З огляду на це твірним компонентом сучасної педагогічної системи є розвиток психічних новоутворень, які виявляються в особистісних характеристиках та діяльності суб'єкта і забезпечують ефективне вирішення ним особистісних та професійних завдань. Одним із таких новоутворень, актуальних для старшокласників, вважаємо текстотворчу компетентність.

Компетентнісний підхід (Бібік Н.М., Болотов В.О., Зимня І.О., Овчарук О.В., Пометун О.І., Савченко О.Я., Хуторський А.В. та ін.) у нашому дослідженні пов'язувався з поетапним формуванням компетентностей учнів,

практичною зорієнтованістю змісту навчання мови, досягненням нового типу освітніх результатів – текстотворчої компетентності як обов'язкової інтегративної характеристики випускника, що виражається у його готовності до ефективного текстового спілкування у різних сферах життя. Конкретизуємо компетентнісний підхід як концептуальну основу формування текстотворчої компетентності старшокласників у §1.2 нашого дослідження.

Визначальними ознаками компетентнісної парадигми освіти науковці називають особистісний, діяльнісний та аксіологічний підходи, а базовою категорією – „ключові компетентності”, які ґрунтуються на самосвідомості, активності когнітивної, мотиваційної та рефлексивної сфери особистості.

Загальнонауковою методологією дослідження текстотворчої компетентності старшокласників і системи її формування є діяльнісний підхід, що передбачає організацію пізнавально-комунікативної та навчальної діяльності учнів як активних суб'єктів пізнання, спілкування, навчання (Божович Л.І., Виготський Л.С., Гальперін П.Я., Давидов В.В., Ельконін Д.Б., Леонтьєв О.М. та ін.). Особистісний і діяльнісний підходи розглядаємо у діалектичній єдності, оскільки здійснюючи певну діяльність, особистість змінюється і сама. Впровадження діяльнісного підходу у процесі дослідного навчання потребувало уваги до всіх видів текстової діяльності (сприймання та продукування усних і писемних висловлень), тексту як продукту, об'єкта і засобу спілкування, поведінки в різних ситуаціях мовлення та забезпечувало підвищення загальної комунікативної компетентності учнів.

Гуманістична ідеологія освіти декларує визнання аксіологічного потенціалу людини найвищою цінністю суспільства та актуалізує гуманістичну педагогіку (Бех І.Д., Щуркова Н.Є. та ін.). В умовах профільного навчання української мови набуває особливого значення формування в учня системи загальнолюдських і професійно важливих цінностей, які зумовлюють його ставлення до світу, сприяють професійному самовизначенню, виробленню уявлення про себе у майбутній професії тощо. Названий підхід у дослідному

навчанні представлений принципами рефлексивності, діалогічної, практично-професійної спрямованості змісту навчання, активного залучення суб'єктного досвіду старшокласників.

Сутність поняття „текстотворча компетентність”, її склад та шляхи формування встановлювали відповідно до базових положень теорії пізнання. Визначивши передумови успішної реалізації запропонованої методики навчання, робимо висновок про принципову незавершеність процесу формування текстотворчої компетентності старшокласників, пов'язану із її діяльнісною сутністю, здатністю розвиватися й ускладнюватися.

У ході дослідження проблеми формування текстотворчої компетентності старшокласників керувалися основними постулатами діалектики: принципами детермінізму, загального зв'язку, системності, які спрямовували науковий пошук на вивчення часткового через загальне і навпаки, аналіз причинно-наслідкових зв'язків, розкриття взаємозумовленості компонентів системи дослідного навчання, кількісних і якісних змін у розвитку текстотворчих знань і вмінь учнів тощо.

Правильність організації та проведення педагогічного дослідження забезпечувалася комплексом загальнонаукових принципів. Визначення змісту і напрямів роботи, об'єктивна інтерпретація фактів та логічний виклад матеріалу здійснювалися на основі принципів педагогічної доцільності, наукового аналізу, моделювання тощо. Принципи науковості, детермінізму і відповідності скеровували процес управління дослідженням загалом та експериментальне навчання зокрема. Понятійно-термінологічний аналіз сприяв визначенню понять „текстотворча діяльність”, „компетентність”, „текстотворча компетентність”, „текст-роздум” і т.д., які стосуються предмета дослідження. За допомогою класифікаційного аналізу вдалося упорядкувати та класифікувати складники текстотворчої компетентності, текстотворчі знання і вміня, особистісні характеристики, види текстів-роздумів, методи і форми навчання тощо. Якісний аналіз у дослідженні поєднувався з кількісними вимірами, гарантуючи точність і об'єктивність моніторингу. Когнітивний принцип

уможливив виявлення психологічних особливостей старшокласників, характерних змін у їхній пізнавально-комунікативній сфері. Метод моделювання дав змогу встановити істотні ознаки понять і процесів за допомогою відповідних моделей.

Кочерган М.П. стверджує, що „від філософії через її методологію проходить лінія зв'язку з теорією і з методологією конкретної науки, на основі чого зв'язок між філософською методологією і спеціальними методами певної науки не є прямим, але очевидним [94, с.208]”. Лінгводидактичними засадами дослідження стали положення про пізнавально-комунікативну діяльність (Баранов М.Т., Воїтелева Т.М., Демидова Н.І., Ладиженська Т.О. та ін.); закономірності мовленнєвого розвитку (Архипова О.В, Львів М.Р., Федоренко Л.П.); різні аспекти комунікативної компетентності учнів (Бібік Н.М., Бистрова О.О., Добромислов В.О. та ін.) тощо.

Ефективність формування текстотворчої компетентності старшокласників забезпечували лінгвометодичні підходи, пов'язані з компетентнісним, особистісно зорієнтованим, комунікативно-діяльнісним, проблемним навчанням. За науково-методичну основу обрано сучасну теорію принципів засвоєння рідної мови, настанови на діалогізацію педагогічного процесу, інтелектуальну та творчу співпрацю учасників навчально-виховного процесу, зв'язок навчання міркувань з лексикологією, морфологією, синтаксисом, пунктуацією і стилістикою; раціональне співвідношення між усним та писемним мовленням та ін.

Експериментальну модель розуміємо як спеціально організовану систему навчання, що поєднує традиційні та інноваційні зміст, методи, форми і засоби навчання мови, спирається на індивідуальний пізнавально-комунікативний досвід учнів, спонукає їх до активної діяльності на засадах продуктивної партнерської взаємодії вчителя й учнів, мотивує до самопізнання і самовдосконалення, навчання протягом життя. Методику дослідного навчання висвітлює структурно-функціональна модель, представлена єдністю цільового, змістового, технологічного (організаційного) та результативно-оцінного

компонентів, які представили мету, зміст, форми і методи реалізації, контролю, оцінювання, коригування процесу формування текстотворчої компетентності старшокласників в умовах профільного навчання української мови.

Отже, при визначенні методологічних засад дослідження проблеми формування текстотворчої компетентності старшокласників нами було враховано, що системні трансформації, викликані становленням сучасної освітньої парадигми, пропонують принципово інше змістово-технологічне наповнення мовної освіти. Визначальними орієнтирами при цьому є інтерактивний характер педагогічної взаємодії вчителя й учня, поширення нових лінгвістичних знань, впровадження інноваційно-педагогічних технологій. Для належної організації наукового пошуку застосовано впорядковану систему підходів та методів, що та відповідають філософському, загально- і конкретно-науковому рівням дослідження.

1.2. Текстотворча компетентність старшокласників як складник цільової домінанти профільного навчання мови

Зміна суспільних цінностей, запитів, оновлення змісту та технології навчання мови відповідно до вимог гуманістичної, особистісно-орієнтованої, компетентісної парадигми освіти зумовили появу нового типу освітніх результатів. На думку Бахтіна М.М., для життя людині важливі не накопичені „про запас” знання, а їх застосування, тобто діяльнісні характеристики особистості, що найбільш повно виявляються у компетентності як освітньому результаті. [13] Тому вважаємо доцільним представити результат навчання мови у загальноосвітній школі у вигляді певної моделі випускника, що ґрунтується на ієрархії здатностей учня здійснювати різні види діяльності. Таку модель можна кваліфікувати як компетентісну і вивчати у комунікативному, психологічному та соціальному контекстах.

Наявність численних визначень понять „компетенція” та „компетентність” свідчать про актуальність та незавершеність наукових дискусій щодо їхнього

змісту й обсягу. Для роботи обираємо запропоноване науковцями трактування компетенції як соціальної вимоги до освітнього результату. Поняття „компетентність” розглядається дослідниками (Бібік Н.М., Зимня І.О., Мацько Л.І., Овчарук О.В., Пентилюк М.І., Савченко О.Я., Селевко Г.К., Хуторський А.В. та ін.) у перспективі характеристики особистості, що охоплює знання, уміння, навички, досвід, ціннісні орієнтири, професійно важливі властивості, готовність включитися у певну професійну та соціальну діяльність, прагнення реалізувати власний потенціал, здатність приймати рішення і нести відповідальність за свої дії тощо. Очевидно, що компетентність виявляється у діяльності і найбільш повно може бути визначена й описана через її категорії: мотивацію до прояву, ціннісні ставлення до змісту і результатів діяльності, знання як основу вибору способу діяльності, умінь, навичок виконання дій. Компетентнісний підхід зосереджує увагу на компетентності як результаті освіти, що забезпечує не суму засвоєної інформації, а спроможність людини діяти в нестандартних ситуаціях (Кузьміна Н.В., Маркова А.К., Хуторський А.В. та ін.), тлумачиться як оцінний термін, мета наuczіння (Бібік Н.М., Болотов В.О., Пометун О.І. та ін.). Аналіз запропонованих науковцями підходів до розуміння компетентності дозволяє виокремити ряд її характерних ознак, серед яких: складність та поліфункціональність; взаємозв'язок всіх складників, що визначають кінцевий результат; єдність особистісних та професійних мотивів; пріоритетність особистісного досвіду суб'єкта діяльності тощо.

Попри значний інтерес учених до проблеми компетентності особистості, на наш погляд, більшої уваги потребує питання формування текстотворчої компетентності старшокласників у процесі профільного навчання української мови. Погоджуємося з науковцями (Ковтун О.М., Сологуб А.І. та ін.), які стверджують, що текстотворча компетентність є однією з пріоритетних для майбутніх філологів, професійна діяльність яких пов'язана з аналізом, перетворенням, створенням і поширенням текстів різних типів, стилів і жанрів мовлення. Пропонуємо особливу увагу приділити саме текстам-роздумам, які

найбільшою мірою сприяють розвитку логічно правильного, критичного мислення, дослідницьких, оцінних і аргументаційних умінь, формуванню навичок ведення дискусії, виробленню активної життєвої позиції старшокласників.

Узагальнюючи науковий досвід (Зимня І.О., Зязюн І.А., Ничкало Н.Г., Овчарук О.В., Савченко О.Я., Селевко Г.К., Хуторський А.В. та ін.), будемо дослідне навчання на основі таких принципових положень: 1) трактування компетентності як змістового орієнтиру профільного навчання мови; 2) розуміння навчального текстового спілкування як способу набуття школярами текстотворчого досвіду та перевірки засвоєних знань; 3) забезпечення усвідомлення учнями соціального значення текстотворчої компетентності та власної відповідальної за її рівень; 4) формування у школярів здатності до саморозвитку й самовдосконалення наявних текстотворчих знань, умінь і навичок тощо. Таким чином, дослідне навчання передбачає забезпечення готовності старшокласників до ефективного застосування набутих знань і вмінь у процесі самостійної текстотворчої діяльності, її оцінювання і вдосконалення.

Результатом профільного навчання української мови, як зазначалося вище, є модель випускника загальноосвітньої школи. Погоджуємося з думкою науковців (Богданов В.В., Скребнєв Ю.М., Радзівська Т.В. та ін.) про те, що представлена вона ієрархією компетентностей, серед яких найбільш загальним поняттям є комунікативна компетентність, що об'єднує текстову, прагматичну, стилістичну, інтерактивну та ін. компетентності. Текстова компетентність відображає сутність текстової діяльності, що передбачає створення і сприйняття тексту та забезпечує її результативність за допомогою текстотворчої компетентності і компетентності текстосприйняття (інтерпретаційної).

Текстотворчу компетентність традиційно пов'язують із комплексом умінь, необхідних для усвідомлення та розкриття теми висловлення, формулювання основної думки, добору матеріалу, створення повідомлення з урахуванням

задуму і комунікативної стратегії, планування змісту, мовностилістичного оформлення та вдосконалення тексту тощо. [26] У складі текстотворчої компетентності Кавицька Т.І. пропонує виділяти такі складники, як: 1) метатекстова мікрокомпетенція, тобто знання про текст як засіб спілкування, побудований з певною метою для конкретного адресата, значення і функції текстової діяльності та ін.; 2) текстотипологічна мікрокомпетенція – знання про характер текстотворення, уміння аналізувати, порівнювати особливості висловлювань різних жанрів тощо; 3) текстопродуктивна мікрокомпетенція – це вміння будувати та редагувати висловлення. [74]

На думку дослідників, текстотворча діяльність відповідає етапам риторичного канону, що передбачає формулювання задуму, добір матеріалу (інвенція), його розташування, розгортання (диспозиція) міркування, тези, аргументи, мовне оформлення тексту, вдосконалення стилістично-жанрових особливостей, забезпечення образності висловлення (елокуція з елоквенцією). [113] Структура текстотворчої компетентності, за Димарським М.Я., складається з інвективної, диспозитивної та елокутивної субкомпетенцій, відображає етапи текстопородження і включає компетенції нижчого рівня – фонетичну, фонологічну, лексичну, граматичну тощо.

Таким чином, існуючий понятійно-термінологічний апарат дає змогу трактувати поняття „*текстотворча компетентність*” як системну властивість особистості, що виражається у здатності створювати тексти різних типів, стилів і жанрів мовлення та включає у себе:

1) готовність особистості до текстотворчої діяльності, індивідуально-психологічні характеристики суб'єкта текстотворення: активність, креативність, гнучкість мислення, самостійність тощо та мотиваційно-ціннісний складник: позитивна мотивація текстотворення, потреба у самореалізації, набутті текстотворчої компетентності, професійно зорієнтовані інтереси та ін. (особистісно-мотиваційний компонент);

2) знання, вміння та досвід текстотворчої діяльності у різних комунікативних ситуаціях (когнітивно-діяльнісний компонент);

3) здатність до емоційно-вольового регулювання процесу і результату текстотворчої діяльності, що пов'язана з готовністю до самоаналізу і самооцінки текстотворення, відповідальністю за його якість та рівень (рефлексивно-оцінний компонент).

Твірним складником текстотворчої компетентності, завдяки якому здійснюється текстотворча діяльність, виявляються знання і досвід суб'єкта текстотворення, є текстотворчі вміння. Услід за науковцями (Гончаренко С.У., Фіцула М.М. та ін.) розуміємо вміння як здатність індивіда самостійно виконувати певні дії, доцільно використовувати знання і застосовувати навички.

Текстотворчі вміння – це дії, що реалізують здатність створювати комунікативно доцільні зв'язні висловлення у різних формах, стилях і жанрах мовлення з метою ефективного текстового спілкування. Текстотворчі вміння разом з інтерпретаційними належать до текстових, а ширше – до комунікативних умінь, які забезпечують ефективне спілкування у різних видах, формах і сферах комунікації.

Для створення методики формування текстотворчої компетентності старшокласників необхідно конкретизувати текстотворчі вміння для учнів старшої (профільної) школі на прикладі текстів-роздумів, відповідно до умовно визначених дотекстового, текстового та післятекстового етапів текстотворчої діяльності.

Дотекстовий етап процесу текстотворення вимагає орієнтування у ситуації спілкування (міркування передбачає проблемну ситуацію), врахування позамовних чинників, що забезпечується вміннями: встановлювати умови ситуації спілкування, налагоджувати взаємодію з адресатом; аналізувати представлену у чужому тексті комунікативну ситуацію (вторинне текстотворення); враховувати екстралінгвістичні фактори; обирати тему тексту (визначати характер, межі теми, загальне спрямування міркування);

осмислювати змістову інформацію, особливості аргументації та авторської позиції (вторинне текстотворення); формулювати (виявляти) мету висловлення та конкретні завдання міркування; визначати концепцію роздуму (переосмислювати чужий досвід, виробляти власну позицію); моделювати адресат тексту; прогнозувати його реакцію (контраргументи); добирати матеріал та переконливі докази; обирати відповідний вид, стиль, жанр роздуму; формулювати тезу; використовувати різні види доказів та типи аргументації; прогнозувати загальну схему міркування, дотримуватися уявного образу майбутнього тексту.

Текстовий етап пов'язаний із утіленням старшокласниками задуму міркування, побудовою логічної структури роздуму (уміння ділити текст на абзаци, мікротеми; передавати причинно-наслідкові зв'язки; будувати тексти-роздуми різних семантико-структурних видів; втілювати міркування комунікативно доцільними мовними засобами у відповідній стилі жанровій формі).

Післятекстовий етап передбачає критичне оцінювання власного тексту-міркування за допомогою вмінь аналізувати, оцінювати текст, виправляти недоліки у його змісті, логічній та мовностилістичній будові, уникати допущених раніше помилок, планувати роботу з удосконалення власної текстотворчої діяльності.

Узагальнюючи, пропонуємо змоделювати структуру текстотворчої компетентності старшокласників (таблиця 1.1).

Таблиця 1.1

Структура текстотворчої компетентності

<i>Особистісно-мотиваційний компонент</i>		
<i>Характеристики особистості</i>		<i>Мотиваційно-ціннісний складник</i>
<ul style="list-style-type: none"> – Готовність до спілкування за допомогою текстів-міркувань, – активність, – креативність, – гнучкість, критичність мислення, – самостійність, – досвід текстотворчої діяльності. 		<ul style="list-style-type: none"> – позитивна мотивація, – професійно-орієнтовані інтереси до текстотворчої діяльності; – потреба у набутті текстотворчих знань, умінь і навичок з метою створення текстів-роздумів, саморозвитку та самореалізації.
<i>Когнітивно-діяльнісний компонент</i>		
<i>Комунікативні</i>	<i>Логічні</i>	<i>Мовностилістичні</i>
ЗНАННЯ		
<ul style="list-style-type: none"> – поняття про текстову, текстотворчу діяльність; – комунікативні особливості, функції текстів-міркувань різних видів; – комунікативні статуси текстів-роздумів; – комунікативні ролі автора й адресата роздуму; 	<ul style="list-style-type: none"> – основні закони, принципи логіки, – види міркувань, – види аргументації, – типи аргументів, – механізми дискусії, полеміки тощо; 	<ul style="list-style-type: none"> – професійно орієнтовані стилі мовлення; – мовностилістичні особливості роздумів; – жанри міркувань;
УМІННЯ		
<ul style="list-style-type: none"> – Встановлювати умови спілкування, будувати текст відповідно до них; – будувати продуктивну взаємодію з адресатом; – аналізувати представлену у чужому тексті комунікативну ситуацію (вторинне текстотворення); – моделювати і враховувати при текстотворенні адресат мовлення; – визначати концепцію міркування, характер, межі теми і розкривати її; – встановлювати/реалізувати „технічні комунікативні настанови” міркувань різних видів (довести, визначити, порівняти, пояснити тощо); – комунікативно доцільно відбирати інформацію для міркування (теоретичну, фактологічну, рефлексивну та ін.); – розуміти особливості комунікативно-соціальних стосунків автора й адресата тексту; – утримувати загальний образ тексту й вільно його відтворювати; 	<ul style="list-style-type: none"> – Будувати структуру міркувань різних видів (доведення, пояснення, визначення, порівняння, визначення, загального характеру); – висвітлювати тему, предмет міркування, – осмислювати змістову інформацію, особливості аргументації та авторської позиції (вторинне текстотворення); – реалізувати задум у зв’язному, логічному міркуванні; добирати аргументи („сильні”, „слабкі”); – користуватися різними видами аргументації: альтернативною, „до авторитету” та ін.; – встановлювати і передавати логічні зв’язки, – формулювати логічно правильні висновки; добирати заголовки відповідно до теми тексту; – згортати і розгортати зміст міркування; 	<ul style="list-style-type: none"> – Структурувати текст на абзаци, мікротеми); – стилістично доцільно користуватися лексикою та синтаксичними конструкціями; – втілювати логічні зв’язки засобами мови; – втілювати міркування у вторинних жанрах (тези, реферат, відгук, рецензія) – втілювати міркування у жанрах повідомлення, статті, есе, доповіді, проблемного репортажу, листа тощо, які відповідають комунікативній ситуації;
<i>Рефлексивно-оцінний компонент</i>		
<ul style="list-style-type: none"> – уміння аналізувати й критично оцінювати текст, – удосконалювати висловлення, виправляти недоліки у змісті, логічній та мовностилістичній будові тексту, – уникати допущених раніше помилок, – планувати роботу з вироблення і вдосконалення власної текстотворчої діяльності. 		<p>Характеристики:</p> <ul style="list-style-type: none"> – рефлексивність, – здатність до оцінки текстотворчої діяльності, – здатність до самоаналізу та самооцінки; – відповідальність за власну текстотворчу діяльність.

Створення методики формування текстотворчої компетентності старшокласників передбачає визначення змістового наповнення компонентів, відбору теоретичних відомостей, психолого-педагогічне її умотивування.

1.3. Лінгвістичні засади формування текстотворчої компетентності старшокласників за допомогою текстів-роздумів

Теоретичними підйомами дослідного навчання є сучасні лінгвістичні знання, що у складі когнітивно-діяльнісного компонента текстотворчої компетентності забезпечують готовність старшокласників до ефективного текстотворення. Тому створенню експериментальної методики формування передувало вивчення результатів лінгвістичних, психолінгвістичних, лінгводидактичних праць з проблеми дослідження, виявлення мовознавчих та методичних традицій осмислення текстів-роздумів.

Найбільша кількість мовознавчих розвідок (Валгіна Н.С., Гальперін І.Р., Лосєва Л.М., Мацько Л.І. Москальська О.І., Пешкова Н.П., Плющ М.Я. та ін.) насамперед орієнтує на дослідження текстів-роздумів на основі загальнотекстових категорій інформативності, цілісності, завершеності, зв'язності, членованості, комунікативності тощо, опис головних ознак тексту (інформаційних, функційних, структурних, комунікативних та ін.). Комплексне вивчення текстів-роздумів передбачає розкриття їх особливостей з огляду на номінативну, предикативну, прагматичну та ін. функції висловлення.

При цьому міркування трактується як: 1) компонент текстів різних типів, представлений у вигляді: складного синтаксичного цілого, надфразової єдності, прозаїчної строфи, смислового періоду, сюжетнозначущого відрізка тексту (Булаховський Л.А., Білодід І.К., Лосєва Л.М., Солганик Г.Я. та ін.); 2) окремий тип зв'язних висловлень, що має різні назви: „тексти-міркування” (Гіндін С.І., Совинський І.І. та ін.), „аргументативні тексти” (Алексєєв О.П., Гавришина І.М. та ін.), „дискурсивні тексти” (Сосаре М.В., Нікульшина Т.М.); 3) лінгводидактична одиниця, „жанр учнівського твору” (Галетова Г.А.,

Головко І.А., Захаренкова М.М., Мотина К.І., Нечаєва О.О., Харченко Н.В. та ін.). До того ж з історії риторики, поетики, стилістики відомо, що роздуми визначалися як хрися, спосіб викладу, тип тексту, словесно-стильова єдність, композиційно-мовленнєва форма і т.д.

Услід за Валгіною Н.С., Садиковою Л.В. та ін. для роботи, було обрано компромісне визначення міркування як окремого типу зв'язних висловлень, який передбачає дослідження явищ, понять, розкриття суттєвих ознак, причинно-наслідкових відношень та обґрунтування певних положень, характеризується набором специфічних рис і властивостей, комунікативно-прагматичних настанов, може виступати структурним компонентом повідомлень інших типів (описів, розповідей), при цьому зберігаючи ознаки цілого тексту, що включає фрагменти наративного й дескриптивного характеру. У нашому дослідженні терміни „роздум” і „міркування” вживалися як принципово близькі на позначення висловлень, що виражають „думки, міркування з приводу чого-небудь, роздумування [157, с.672]”, дії за значенням міркувати, результат роздумів; думку, погляд, переконання” [157], ряд думок, суджень, умовисновків (Ожегов С.І., Шведова Н.Ю., Єфремова Т.Ф., Ушаков Д.М. та ін.), роздуми-міркування (Жеребило Т.В.).

Серед типологічних особливостей текстів-роздумів слід назвати структурування за моделлю „теза – аргументи – висновки”, синсемантичність речень, вираження каузальних відношень, наявність вставно-модальних конструкцій причинно-наслідкового значення, спеціальних слів-скрепів, що вказують на послідовність думок, та ін. [27; 37; 87; 113 тощо]

З позиції логіки роздум є послідовністю суджень з певного питання, що завершуються чіткою відповіддю (Жеребкін В.Є.), логічно струнким ланцюгом умовисновків (Асмус В.Ф.), процедурою обґрунтування конкретно сформульованого положення (Алексюк І.А.). Підсумовуючи, можна визначити роздум як відповідь на запитання, представлене тезою, що втілюється у вигляді суджень, умовисновків (індуктивних чи дедуктивних), реалізує певне

аргументативне завдання, обґрунтовує наявне чи формулює нове судження і оформлюється за допомогою лексико-граматичних засобів причинно-наслідкової семантики.

У змісті експериментального навчання нами враховано результати досліджень (Белова А.Д., Захаренкова М.М., Мотина К.І., Трошева Т.Б. та ін.), що розкривають особливості текстів-роздумів різних семантико-структурних видів (доведення, спростування, визначення, пояснення, порівняння, вільний роздум; індуктивні/дедуктивні міркування, роздум з прямими доказами, роздум з доказами від протилежного), характеризують різновиди і способи аргументації (діалектична, евристична і софістична), описують техніку міркування тощо.

Важливим етапом у вивченні текстів-роздумів стало їх дослідження у зв'язку з мовленнєвими способами втілення інформації, організації висловлення, тобто провідними типами мовлення (опис, розповідь, роздум), представлене працями Калмикової Л.О., Ладиженської Т.О., Нечаєвої О.О., Харченко Н.В. та ін. Погоджуємося із зауваженням, що у практиці мовлення „чисті” тексти-роздуми (як і описи та розповіді) трапляються вкрай рідко. Здебільшого маємо справу з більшими або меншими типологічними фрагментами, не обмеженими розміром синтаксичних одиниць (міжфразових єдностей чи абзаців). Для нашого дослідження обсяг роздуму не мав принципового значення, оскільки необхідно було навчити старшокласників міркувати на рівні мінівисловлення, повного тексту та гіпертексту типу роздуму.

Зміна лінгвістичної парадигми впливає на вивчення текстів-міркувань, зміщуючи наголос з їхніх структурних характеристик на питання утворення й функціонування зв'язних висловлень. Методологічний принцип системності визначив напрям наукового пошуку, скеровуючи на дослідження текстів-роздумів як продукту текстотворчої діяльності, об'єкта і засобу текстового спілкування. Комунікативна лінгвістика засвідчує розширення уявлення про текст не лише як про готовий продукт мовлення, а й як складник

комунікативного ланцюга, посередник між адресантом і адресатом (А-Т-А) [113]. Найпродуктивнішим контекстом, який всебічно розкриває структурну та функціональну специфіку міркувань, вважаємо текстову діяльність, що складається з етапів (фаз) текстотворення та текстосприйняття (інтерпретації). У процесі створення й інтерпретації тексту, мовець та рецепієнт безперервно міняються місцями, що зумовлює двоєдине „буття” суб’єкта текстотворення, який одночасно є автором та інтерпретатором свого власного та чужого висловлень. [79]

Текстотворча діяльність, за Бабайловою А.Е., Дридзе Т.М., Радзієвською Т.В., Мещеряковим В.М. та ін., це пізнавально-комунікативна діяльність зі створення зв’язних висловлень різних типів, стилів і жанрів мовлення, що складається з етапів, які відповідають орієнтувальній, виконавській та контрольній-корекційній фазам діяльності, і забезпечується відповідними текстотворчими вміннями. Вторинна текстотворча діяльність адресата міркування відбувається у рамках інтерпретації тексту-роздуму і передбачає відповідне авторському задуму розуміння змісту, будови, призначення висловлення, його оцінювання та перетворення у формі власного „вторинного” тексту. Здається слушним зауваження Валгіної Н.С. про доцільність вивчення механізмів текстотворення на основі конструктивних ознак мовленнєвого акту, відображених у моделі комунікації (функціонально-смісловому типі мовлення), серед яких комунікативна мета, предмет спілкування, ознаки комунікативної ситуації, соціальна характеристика учасників спілкування. [29] Названі чинники зумовлюють характер змісту, форми та функцій текстів-роздумів. Вивчення будови текстів-роздумів потребувало виявлення й узагальнення комунікативних, логічних та мовностилістичних закономірностей організації всіх структурних рівнів міркувань.

Умовно виокремивши комунікативний, предметно-логічний, мовностилістичний рівні структури тексту-роздуму та розуміючи їх взаємозв’язок і взаємозалежність, ставили за мету охарактеризувати

особливості організації міркувань, встановити роль факторів, що детермінують текстотворчу діяльність на всіх етапах текстотворення: від виникнення задуму (дотекстовий етап), його втілення до оцінки готового тексту автором роздуму (післятекстовий етап). Особливої уваги потребувало розкриття механізмів вторинної текстотворчої діяльності, що завершує етап розуміння (інтерпретації) чужого роздуму створенням на його основі власного тексту-відповіді. Таким чином, „життєвий цикл” тексту-міркування розглядався на основі запропонованої вченими моделі: „дійсність – свідомість – модель світу – мова – автор – текст – читач – проекція”. [87]

Комунікативна структура роздуму переплітається із семантико-граматичною схемою міркування і відображає вплив позатекстової дійсності на будову тексту. На думку науковців (Бахтін М.М, Городецький Б.Ю., Красних В.В. та ін.), причини текстотворення знаходяться поза висловленням, у ситуації текстотворення, сфері спілкування як фрагменті об’єктивної дійсності, яка через позалінгвальні чинники впливає на специфіку всіх структурних рівнів тексту. Ситуація спілкування породжує мотив та інтенцію автора, що оформлюється у концепцію міркування та його логіко-змістову структуру. Ключовою одиницею текстотворення дослідники (Колшанський Г.В., Дридзе Т.М., Формановська Н.І. та ін.) називають інтенцію, тобто комунікативний намір адресанта щодо адресата висловлення. „Інтенція суб’єктів спілкування стає предметом текстотворчої діяльності, тобто не смислова інформація взагалі, а та, що безпосередньо пов’язана із задумом, комунікативно-пізнавальним наміром [51, с.54]”.

Створення текстів-роздумів у кожній сфері спілкування детермінується особливими комунікативними цілями, завданнями, змістом текстотворчої діяльності. Комунікативна мета – це намір, настанова, задум, що реалізується у процесі текстотворення. У науковій сфері комунікативна мета автора роздуму спрямована на інформування, переконання адресата, повідомлення нового знання, демонстрацію процедури його одержання, обмін знаннями,

забезпечення повного взаєморозуміння між автором і адресатом тощо. Чітко регламентує, стандартизує процес текстотворення й офіційно-ділова сфера. Публіцистика та художня комунікація характеризуються подвійною комунікативною метою, що передбачає вплив тексту-роздуму на інтелект та емоції адресата, реалізує прагнення автора помірковувати про події суспільного, особистого життя, висловити власні думки чи позицію певної соціальної групи та ін. Ознаками епістолярних роздумів є те, що вони транслюють власний інтелектуальний та емоційний досвід автора, особливі, суб'єктивні думки щодо предмета міркування.

Ієрархія прагматичних настанов визначає прагматичну спрямованість роздуму, представлену певним чином організованим, впорядкованим змістом висловлення. [95] Прагматична мета відображає намір автора вплинути на адресата тексту. У науковому міркуванні прагматична мета пов'язана з розкриттям підходів до вже відомих об'єктів аналізу; пропонуванням конструктивного рішення певної проблеми; критичним аналізом наукових джерел. Науково-популярний роздум, крім цього, передбачає емоційний контакт з адресатом, для навчально-наукового міркування притаманна дидактична настанова, навмисне спрощення викладу думок. Прагматична мета міркування публіцистичного стилю націлює автора на участь у суспільно-політичному житті, формуванні громадської думки, активної життєвої позиції читачів, роздум художнього стилю передбачає долучення до літературного, мистецького процесу та ін. [178] Разом із тим текстотворча діяльність передбачає вирішення конкретних логічних завдань, реалізацію „технічних настанов” міркування. Дослідниками (Захаренкова М.М., Нечаєва О.О., Трошева Т.Б. та ін.) визначено, що для роздумів-доведень (спростувань) – це обґрунтування певних положень, підтвердження чи спростування справедливості знань про предмет мовлення; для міркувань-визначень – розкриття сутності предмета мовлення через демонстрацію його істотних ознак, встановлення змісту та обсягу поняття і т.д.; роздум-пояснення передбачає уточнення абстрактних понять через характеристику їх складників; у роздумі-

підтвердженні доводиться справедливність певного положення за допомогою конкретних фактів; у порівнянні автор зіставляє спільні та відмінні риси об'єктів, явищ, подій; роздум загального характеру поєднує у собі елементи різних видів міркувань тощо.

Прагматична настанова тексту співвідноситься з різними видами інформації (фактуальною, концептуальною, рефлексивною та ін.). Предмет мовлення у текстах-роздумах – це аспект висвітлення фрагмента дійсності з метою створити обґрунтоване уявлення, дослідити, визначити, пояснити, викликати відповідне ставлення до нього. У нашій роботі особливості предметно-логічного рівня структури текстів-роздумів досліджувалися у зв'язку з аргументаційною діяльністю суб'єкта текстотворення, що кваліфікувалася як комунікативна, детермінована не лише законами логіки, а насамперед вимогами текстового спілкування. Тобто аргументацію розуміли як особливу комунікативну діяльність суб'єкта текстотворення, спрямовану на переконання адресата через обґрунтування правильності своїх міркувань. Позиція автора висловлення у реальній комунікативній ситуації текстотворення виявляється через виконання конкретних завдань, вибір типу, тактики аргументації.

Наступний етап текстотворчої діяльності пов'язаний з мовностилістичною організацією міркувань, що забезпечує втілення логічної будови роздуму засобами мови відповідно до вимог сфери спілкування та регулюється мовленнєвим законом комунікації. [145] Лінгвістами (Виноградов В.В., Єрмоленко С.Я., Коваль А.П., Кожина М.М., Мацько Л.І. та ін.) досить ґрунтовно розкрито питання стилістичних особливостей текстів різних типів, що відповідають визначальним канонам функціональних стилів мовлення. На цій основі можна конкретизувати особливості текстів-роздумів наукового стилю, що характеризуються: 1) вживанням термінологічної чи спеціальної лексики, іншомовних запозичень, абстрактних слів; 2) переважанням аргументаційних конструкцій у вигляді поширених розгорнутих предикативних одиниць (складні речення з підрядними причини, наслідку, часу, умови та ін.),

домінуванням сполучникових засобів зв'язку, наявністю вставних елементів на позначення порядку думок; 3) використанням простішої форми обґрунтування, меншого числа спеціальних термінів у науково-навчальних, науково-популярних і науково-публіцистичних міркуваннях; 4) встановленням емоційного зв'язку автора з адресатом науково-популярного роздуму, наведенням додаткової інформації уточнювального та пояснювального характеру. [85; 86]

Специфіка мовностилістичної структури текстів-роздумів публіцистичного стилю мовлення полягає у: вживанні суспільно-політичної лексики, емоційно забарвлених слів, використанні синтаксичних одиниць, покликаних пояснювати, оцінювати предмет мовлення (модальні синтаксеми зі значенням упевненості/припущення, можливості/неможливості, оцінні судження та ін.); застосуванні риторичних запитань, чіткому вираженні авторської позиції тощо. [27] Особливим складником текстів-роздумів публіцистичного стилю мовлення є елементи оцінювального характеру, що представляють відкриту (експліцитну) та приховану (імпліцитну) оцінку. [153] Типовими ознаками художніх та епістолярних текстів-роздумів є образність, виразність, емоційність, конкретність змісту міркувань, багатство мовних засобів, образно-художньої лексики, значна кількість слів з переносним значенням, епітетів, метафор, порівнянь, суб'єктивність авторської позиції.

Разом із тим недостатньо вивченою залишається проблема жанрового оформлення текстів-роздумів, яке, на думку Бахтіна М.М., є свідченням володіння суб'єктом текстотворення стилістикою тексту. [13] Перш ніж дослідити питання жанрів текстів-роздумів, необхідно окреслити ряд важливих понять.

Серед численних дефініцій жанру найбільш повним вважаємо визначення, запропоноване Бацевичем Ф.С., за яким жанри являють собою „тематично, композиційно й стилістично усталені типи повідомлень... об'єднані метою спілкування, задумом мовця з урахуванням особистості адресата, контексту і ситуації спілкування [14, с.160]”. Звідси випливає, що мовленнєві жанри ніби

проектують процес текстотворення на структуру тексту. Дотримуємося запропонованого дослідниками (Бахтін М.М., Богин Г.І., Ейгер Г.В., Федосюк М.Ю., Шмельова Т.М., Юхт В.Л. та ін.) поділу жанрів на первинні/вторинні, елементарні/комплексні, усні/писемні, монологічні/діалогічні, індивідуальні/колективні, моноадресні/поліадресні, клішовані/неклішовані, інформаційні, оціночні, імперативні, перлокутивні тощо. Охарактеризувати всі жанрово-мовленнєві форми неможливо, але доречно дослідити жанри текстів-роздумів. Типовими жанротворчими ознаками, услід за науковцями, вважаємо мету комунікації, образ автора, образ адресата, кількість і характер аргументів, закріпленість, кодифікованість, стандартність жанрових меж, віднесеність до певного стилю мовлення та ін. [14; 181 і т.д.]

Перш за все нагадаємо, що роздумів „у чистому вигляді” небагато, тому складно визначити специфічні жанри мовлення, характері саме для міркувань. Пропонуємо говорити про мовленнєві жанри, в яких найчастіше втілюються роздуми у вигляді цілого тексту чи типологічного фрагмента (як форми мовленнєвого акту). Аналіз жанрового структурування функціональних стилів мовлення дає змогу зробити висновок, що кількість жанрів текстів-роздумів неоднакова у різних сферах спілкування. Міркування наукового стилю здебільшого втілюються у жанрах повідомлення, доповіді, проблемної статті, наукової дискусії та ін. Прагматика названих жанрів у сфері наукової комунікації чітко представлена комунікативно-прагматичними блоками „визначення теми”, „формулювання проблеми”, „висування гіпотези”, „прогнозування” тощо. [9, с.132] Роздуми публіцистичного стилю здебільшого оформлюються у жанрах публічної доповіді, дискусійної статті, есе, проблемного репортажу, відкритого листа, публічної дискусії, полеміки та ін. Міркування художнього стилю мовлення представлені жанром нарису та типологічними фрагментами, що простежуються в інших жанрах цього стилю. Нерідко роздуми втілюються у жанрі нотаток, листа (e-mail), щоденника (Інтернет-щоденника) та ін. Слід зауважити, що міркування у вигляді окремих

висловлень (комунікативних актів) вживаються у текстах усіх стилів мовлення у формі згоди/незгоди (заперечення, спростування, обґрунтування), коментаря, рекомендації та ін. Окремо необхідно перелічити жанри мовлення, характерні для вторинних текстів-роздумів – це відгук, рецензія, тези, реферат тощо.

З огляду на відсутність єдиної типології мовленнєвих жанрів вивчаємо жанри текстів-міркувань на основі наявного досвіду, зокрема за допомогою моделей жанрів, побудованих з урахуванням семи параметрів, запропонованих Шмельовою Т.М.: комунікативна мета, образ автора, образ адресата (фахівець/нефахівець, зацікавлений/незацікавлений, офіційний/неофіційний тощо), образ минулого (ініціальний/реактивний), образ майбутнього (передбачає/не передбачає відповіді), тип диктумного змісту (екстралінгвістичні засади), параметр мовного оформлення (втілення різних видів інформації засобами мови). [181,93-97] Вивчення жанрів текстів-роздумів має важливе теоретичне і практичне значення, оскільки окреслює нові горизонти наукових досліджень, сприяє подоланню багатьох проблем у профільному навчанні мови, пов'язаних із підготовкою старшокласників до подальшого навчання та професійного спілкування.

Створення тексту-міркування передбачає врахування рис адресата висловлення, його соціального статусу, віку, освітнього та культурного рівнів, що забезпечує ефективне функціонування повідомлення у певній сфері комунікації. Названий фактор текстотворення відповідає поняттю авторської модальності. Відомо, що у процесі текстотворення автор міркування демонструє адресату власні комунікативні інтенції, знання, досвід, інтереси, ціннісні позиції та ін. [25; 79; 111] У такий спосіб текстотворча діяльність програмує процес сприйняття (інтерпретації) адресатом міркування, який, у свою чергу, подумки „відтворює” діяльність автора. Наукова сфера передбачає специфічний поділ комунікативних ролей між автором і адресатом тексту, за якого адресат наукового тексту є також автором чи потенційним автором тексту цієї ж категорії. Стосунки між автором міркування наукового стилю і його

адресатом є офіційними й чітко регламентованими соціальними статусами: „фахівець – фахівець” (власне-науковий підстиль), „фахівець – нефахівець” (науково-публіцистичний, науково-популярний підстилі) і „вчитель-учень” (науково-навчальний підстиль). „Образ” адресата міркування у публічній сфері спілкування є узагальненим, тобто вбирає у себе характеристики читачів різних вікових категорій, культурних і освітніх рівнів, що унеможлиблює чітку диференціацію типів стосунків між автором та адресатом повідомлення. Роздуми художнього стилю виконують емоційно-естетичну функцію, апелюють до інтелекту і почуттів адресатів, тому розподіл можливий з огляду на вік і читацький досвід аудиторії. Міркування, що функціонують у сфері листування, чітко зорієнтовані на тип текстового спілкування (приватне чи публічне), від якого залежить образ адресата мовлення („свій”/„чужий”) та характер обміну думками, міра емоційності та суб’єктивності роздумів. Поняття про специфіку діяльності автора й адресата тексту має велике лінгводидактичне значення, оскільки забезпечує опанування школярами комунікативних ролей, стратегій текстотворення і текстосприйняття.

Отже, поділяючи думку науковців (Біляєв О.М., Вашуленко М.С., Голуб Н.Б., Горошкіна О.М., Зимня І.О., Мацько Л.І., Мельничайко В.Я., Пентилюк М.І., Статівка В.І., Шевцова Л.С., Шелехова Т.Г. та ін.), які націлюють на опанування школярами явищ мови у зв’язку з їх включенням у комунікативну діяльність людини, розглядаємо тексти-роздуми як основу текстової діяльності у різних суспільних сферах (професійній зокрема). Вивчення механізмів створення та сприйняття міркувань має велике методичне значення, оскільки свідчить про те, що побудова й функціонування текстів відбувається за певними законами, які можуть і повинні опановуватися школярами.

Експериментальна методика формування текстотворчої компетентності старшокласників у процесі профільного навчання української мови передбачає не лише підготовку, проектування, але й керування комунікативно-

пізнавальною діяльністю учнів, що вимагало з'ясування ролі психолого-педагогічних факторів, які впливають на навчання старшокласників.

1.4. Психолого-педагогічні передумови формування текстотворчої компетентності старшокласників

Антропоцентричний зміст нових педагогічних пріоритетів орієнтує на формування текстотворчої компетентності старшокласників на принципах гуманізації та гуманітаризації. [42] Особистісно орієнтований підхід як імператив інноваційної парадигми освіти потребує всебічного вивчення особистості учня з метою забезпечення високої результативності його діяльності.

Сказане пояснює інтерес до психологічних чинників, що впливають на пізнавально-комунікативну і навчальну діяльність старшокласників у процесі профільного навчання. Для нашого дослідження важливо обґрунтувати зміст дослідної методики формування текстотворчої компетентності старшокласників з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей школярів. До того ж необхідно максимально використати дидактичний потенціал текстів-роздумів як засобу активізації навчальної діяльності учнів, їхнього інтелектуального та мовленнєвого розвитку.

Специфіка пізнавальної сфери старших підлітків (віковий етап – рання юність) широко і різнобічно висвітлена цілим рядом психологів (Божович Л.І., Виготський Л.С., Гальперін П.Я., Давидов В.В., Добринін Д.М., Костюк Г.С., Скрипченко О.В. та ін.). Дослідниками названо низку нових характеристик мислення старшокласників: глибина, повнота, ускладнення прийомів розумової діяльності, виникнення потреби в логічному обґрунтуванні та доведенні власних думок, інтерес до наукових пошуків, припущень, роздумів, становлення індивідуального стилю пізнавальної та творчої діяльності. Відзначено, що старшим підліткам притаманний надмірний критицизм, несприйняття на віру будь-якої інформації. Тому учні вимагають переконливих доказів, прикладів, активно шукають контраргументи, обстоюють

альтернативні положення. Переконані, що вікові особливості старшокласників створюють передумови для спеціального навчання міркувань, формування текстотворчої компетентності, розвитку логічного мислення та аргументованого мовлення учнів у процесі дослідного навчання. Логічні здібності старших підлітків є надійною основою вироблення у них навичок швидкого орієнтування у проблемній ситуації, здатності до аналізу, узагальнення і систематизації мовних фактів, послідовного і доказового міркування, гнучкого, оперативного мислення, умінь швидко знаходити нестандартні способи вирішення проблем, переходити від прямих до зворотних розумових дій тощо. Задоволенню вікових потреб учнів сприяє методично доцільна організація самостійної роботи, дискусій, досліджень, що спонукають їх до самопізнання і самовираження.

Навчання роздумів розпочинаємо з оволодіння старшокласниками логікою міркування, поступово формуючи творче мислення школярів у процесі створення ними власних зв'язних висловлювань. При цьому учні реалізують свій творчий потенціал, здатність порушувати і вирішувати нові проблеми, самостійно й оригінально мислити, що відповідає віковим потребам і очікуванням старшокласників.

Важливим аспектом формування текстотворчої компетентності старшокласників за допомогою роздумів є вдосконалення вмінь сприймати текст, встановлювати зв'язок між змістом і формою, оволодіння учнями прийомами інтерпретації, вміннями вирішувати проблемні текстові ситуації, критично оцінювати прочитане, висловлювати власну думку про нього. Удосконалення інтерпретаційних умінь учнів позитивно впливає на рівень їхньої текстотворчої діяльності.

Сприймання (інтерпретація) текстів-роздумів тісно пов'язане з активізацією емоційної сфери, мовної пам'яті, збагаченням мовної картини світу учнів, допомагає виробленню позитивної мотивації, сприяє самовираженню старшокласників. На основі встановлених психологами і психолінгвістами (Локалова Н.П., Мікулінська М.Я., Соболева О.В. та ін.)

закономірностей процесу сприйняття тексту навчання рецептивної (інтерпретаційної) діяльності здійснюємо за такими орієнтирами: 1) мотивація діяльності учнів; 2) формулювання завдань і сприймання готового тексту; 3) робота над заголовком; 4) виявлення задуму; 5) осмислення змісту; 6) поділ висловлення на частини, встановлення теми, мікротем, зв'язків між ними; 7) лінгвостилістичний аналіз мовних одиниць.

На завершальному етапі шкільного навчання учні обирають життєвий шлях, пов'язаний із професійним самовизначенням. При цьому рішучість і активність старшокласників значною мірою зумовлені їхньою мотивацією. Навчання міркувань, на наш погляд, допомагає виробленню в учнів готовності до оцінювання альтернатив, самостійного свідомого вибору, вирішення проблем, здатності до самопрезентації у спілкуванні (у тому числі й професійному).

У старшому шкільному віці навчання стає провідним видом діяльності учнів, керованим пізнавальними мотивами і спрямованим на реалізацію професійних їх інтересів та запитів. Змінюється ставлення старшокласників до шкільних оцінок як засобу мотивації. Аналіз психологічних праць з питань мотивації навчальної діяльності підлітків (Божович Л.І., Виготський Л.С., Ельконін Д.Б, Захарова А.В., Лейтес Н.С., Менчинська Н.О., Синиця І.О та ін.) дає можливість зробити висновок про те, що тексти-роздуми можуть активізувати формування мотивів, пов'язаних зі змістом (по-новому, нестандартно мислити і діяти) та процесом учіння (міркувати, виявляти інтелектуальну ініціативу, самостійно вирішувати проблеми). Надійним способом вироблення у старшокласників позитивної мотивації учіння здається моделювання умов реального спілкування, в яких учні здійснюють текстову, дослідницьку, творчу та ін. діяльність. У процесі формування текстотворчої компетентності високим мотивувальним ефектом відрізнялися ситуації вільного вибору, виконання цікавих завдань, залучення учнів до оцінювання діяльності, що створюють піднесений настрій, знімають напруження, заохочують до пізнавальної активності і творчої співпраці.

Як констатують психологи (Звоницька А.С., Ганелін Ш.І., Костюк Г.С., Синиця І.О. та ін.), мовлення старших підлітків стає більш правильним, нормативним, контекстним. Проте вдосконалення потребують комунікативні вміння учнів, які свідчать про готовність школярів до реального спілкування у різних сферах суспільного життя. У ранньому юнацькому віці посилюється прагнення особистості до самоствердження, обґрунтування власних поглядів, що пришвидшує формування текстотворчої компетентності старшокласників, забезпечує комунікативну спрямованість дослідного навчання. Використання названої вікової потреби старшокласників як передумови навчальної текстової комунікації дає змогу краще навчити школярів текстового спілкуванням, виробити в них міцні текстотворчі вміння, здатність доводити, переконувати, аргументовано обстоювати думки у процесі міркування. Отже, інтерактивність дослідного навчання відповідає потребам учнів у спілкуванні, інтелектуальній та емоційній взаємодії, що підсилюються активними інноваційно-педагогічними технологіями.

В експериментальному навчанні увагу приділяємо не лише мисленнєвому та мовленнєвому розвитку школярів, але й вихованню у них переконань, активної громадянської позиції, навичок рефлексії, самоконтролю тощо. Робимо це, спираючись на вікові потреби та особливості підлітків, пов'язані зі становленням світогляду, вибором професії, підвищенням активності і самосвідомості школярів.

Важливим віковим новоутворенням старшокласників стає відкриття власного „Я”, рефлексія, усвідомлення своєї індивідуальності, що породжує прагнення самостійно будувати власне життя. Завдяки рефлексії старшокласники глибше вивчають себе, свої переживання, емоції, що спонукає їх до роздумів і заохочує до оволодіння прийомами міркування. Вищий ступінь самосвідомості старших школярів зумовлює появу власної шкали цінностей, прагнення до оцінювання себе і світу довкола. Тому одним із показників якості дослідного навчання вважаємо сформованість у старшокласників умінь

оцінювати свою діяльність (у тому числі й текстотворчу), удосконалювати її, готовність застосовувати набуті знання і вміння.

Рання юність – це сензитивний період, пов'язаний із пошуком життєвих перспектив. Вибір професії стає важливим рушієм розвитку старших школярів, професійних інтересів, фахового самовизначення учнів. У ранньому юнацькому віці відбувається становлення уявлення про себе, зокрема у майбутній професії. Основою професійного самовизначення учнів є знання про особливості професії, вміння зіставляти власні можливості з вимогами фахової діяльності. Тому форми та методи дослідного навчання спрямовують старшокласників на самопізнання й саморозвиток, активізують їх пізнавальну та потребнісно-мотиваційну сферу. Такий підхід відповідає змісту профільного навчання мови у старшій школі, професійній зорієнтованості, забезпечує становлення в кожного учня уявлення про себе у професії. Образ „Я-майбутній фахівець” є особистісним утворенням старшокласника, пов'язаним із оцінкою власних можливостей, очікувань, вибіркоким ставленням до професій, індивідуальною системою цінностей.

Таким чином, з'ясовано, що формування текстотворчих умінь за допомогою текстів-роздумів потребує врахування вікових особливостей старшокласників, психологічних факторів навчання мови, розвитку мислення і мовлення старших підлітків.

Теоретичні передумови експериментальної методики формування текстотворчої компетентності старшокласників знаходимо у працях цілого ряду психологів та педагогів. Першорядне значення мають психологічні положення про взаємопов'язаний розвиток всіх видів мовленнєвої діяльності (Жинкін М.І., Зимня І.О., Зінченко В.П. та ін.), фазовий характер мовленнєвої діяльності (Виготський Л.С., Леонт'єв О.О., Лурія А.Р. та ін.), закономірності сприйняття мови (Граник Г.Г., Знаків В.В., Леонт'єв О.О. та ін.) тощо.

Визначення психолого-педагогічних засад формування текстотворчої компетентності старшокласників вимагає висвітлення механізмів текстотворення, специфіки текстосприйняття, психологічних умов їх

оптимізації. Породження всіх видів текстової діяльності має аналогічний фазовий характер: потреба, мотивація й орієнтування, планування, реалізація програми, контроль. Однак текстотворча діяльність і діяльність текстосприйняття (інтерпретаційна) в кожній фазі мають певні особливості. Процес текстотворення можна представити такою послідовністю фаз: орієнтування відповідає дотекстовому етапу; реалізація програми діяльності – текстовому, а контроль – післятекстовому етапу. На дотекстовому етапі відбувається осмислення потреби висловлення, її перетворення на мотив, осмислення і формулювання мети, формування задуму тексту (вибір предмета мовлення, упорядкування матеріалу, формулювання головної думки, планування змісту і будови тексту). Текстовий етап передбачає втілення висловлення відповідно до плану, семантико-структурних і жанрових моделей міркування, розгортання схеми роздуму, вибір зв'язку між компонентами його змісту. Післятекстовий етап включає порівняння результату текстотворення із задумом, внесення необхідних коректив, стилістичне, орфографічне і пунктуаційне оформлення тексту. [51; 103; 104; 140 та ін.]

Отже, виявлені психологічні закономірності й умови стали базовими в експериментальній системі формування текстотворчої компетентності старшокласників у процесі профільного навчання української мови.

Інноваційна парадигма мовної освіти ґрунтується на особистісній орієнтації навчання, передбачає розвиток здібностей, нахилів і можливостей учнів. Тому дослідне навчання спирається на сучасні педагогічні настанови: забезпечення інтерактивної педагогічної взаємодії, активності і співпраці учнів, „віртуального діалогу” школярів із текстом, компетентнісний характер освітніх результатів, створення розвивального навчального середовища, застосування активних методів навчання та ін. Запорукою успішності дослідного навчання може бути взаємопов'язане опанування школярами текстотворчої та інтерпретаційної діяльності, забезпечення позитивної мотивації текстотворення, комунікативної спрямованості, індивідуалізації навчання, самостійності, активності учнів тощо.

Таким чином, вивчення тексту-роздуму у площині текстового спілкування відповідає новітнім лінгводидактичним тенденціям, що передбачають використання тексту як основної дидактичної одиниці, забезпечують навчання мови через спілкування (Вашуленко М.С., Глазова О.П., Донченко Т.К., Зимня І.О., Мацько Л.І., Голуб Н.Б., Горошкіна О.М., Кудрявцева Т.С., Пентилюк М.І., Потапенко О.І., Статівка В.І., Шелехова Г.Т. та ін.).

Оптимізації процесу формування текстотворчої компетентності старшокласників за допомогою текстів-роздумів сприяє врахування методичних традицій вивчення міркувань як: 1) засобу формування логічного мислення учнів (Богомолова К.І., Голубков В.В., Горський Д.П., Кремінський Б.Г., Уйомов А.І. та ін.); 2) засобу розвитку зв'язного мовлення школярів (Вашуленко М.С., Гриніна-Земскова А.М., Глазова О.П., Головка І.А., Добромислов В.О., Мельничайко В.Я., Ладиженська Т.О., Нечаєва О.О., Стельмахович М.Г., Цимбалюк В.І. та ін.).

Необхідно підкреслити, що використання текстів-роздумів як основної одиниці дослідного навчання дає можливість повною мірою реалізувати їхній освітній, виховний і розвивальний потенціал, організувати взаємопов'язане вивчення висловлень у статиці і динаміці. Комунікативно спрямований характер дослідного навчання забезпечується формуванням текстотворчої компетентності у процесі текстотворчої діяльності, активністю учнів як суб'єктів учіння та використанням активних методів навчання.

У сучасній методичній науці немає досліджень, у яких представлена чітка система формування текстотворчої компетентності старшокласників в умовах профільного навчання української мови. Існує необхідність у розкритті дидактичного потенціалу текстів-роздумів різних стилів і жанрів мовлення як засобу формування текстотворчої компетентності старшокласників. Для цього належить визначити шляхи вдосконалення навчального процесу шляхом застосування інноваційно-педагогічних технологій, спеціально дібраних завдань, текстів тощо.

Висновки до першого розділу

Висвітлено найважливіші філософсько-методологічні, лінгвістичні, психологічні та лінгводидактичні поняття, що лягли в основу дослідження, визначено мовознавчі засади, з'ясовано психологічні чинники формування текстотворчої компетентності старшокласників у процесі профільного навчання української мови.

Інноваційно-методологічним концептом нашого дослідження став синтез підходів, а саме: системно-синергетичного, особистісно орієнтованого, компетентнісного та ін., що ґрунтуються на принципах інтеграції, наступності, професійної спрямованості тощо.

Власною концепцією дослідження передбачено, що дослідне навчання реалізує завдання профільного навчання мови, відповідає віковим особливостям старшокласників; його зміст і структура відрізняються варіативністю, наступністю, зорієнтованістю на подальше навчання, самоосвіту та майбутню професійну діяльність учнів.

Систему формування текстотворчої компетентності розуміємо як модель розвитку старшокласника, що втілюється у знаннях, уміннях, досвіді текстотворення, особистісних характеристиках, рефлексивно-оцінному ставленні до текстотворчої діяльності. Текстотворча компетентність – це системна властивість особистості, що виражається у здатності створювати тексти різних типів, стилів і жанрів мовлення та включає у себе: 1) готовність особистості до прояву текстотворчої діяльності, індивідуально-психологічні особливості мовця (особистісно-мотиваційний компонент); 2) знання, вміння та досвід текстотворчої діяльності у різних ситуаціях (когнітивно-діяльнісний компонент); 3) здатність до емоційно-вольового регулювання процесу і результату текстотворчої діяльності (рефлексивно-оцінний компонент).

Досягнення поставленої мети дослідження залежить від урахування сучасних лінгвістичних знань про тексти-роздуми як продукт, об'єкт і засіб, що дають змогу по-новому осмислити зв'язні міркування: 1) розглянути їх у всіх комунікативних статусах; 2) дослідити структуру роздумів з огляду на

особливості текстотворчої діяльності суб'єкта висловлювання; 3) визначити специфіку та роль текстів-міркувань у різних сферах спілкування.

Робимо висновок про те, що новий зміст освіти потребує підвищення наукового рівня профільного навчання мови, узгодження шкільного курсу із сучасними мовознавчими тенденціями, залучення відомостей про комунікативну природу текстів-роздумів, механізми текстотворчої діяльності, структуру і функції міркувань різних видів, стилів і жанрів мовлення.

З погляду психології, формування текстотворчої компетентності старшокласників передбачає врахування вікових та індивідуальних особливостей старшокласників: характеру мовлення і мислення школярів; схильності до опанування різних форм і стилів спілкування; потреби у міркуваннях, аргументації, дискусіях з метою обстоювання власних думок; домінування професійних інтересів; зміни навчальної мотивації та ін.

Таким чином, результати лінгвістичних і лінгвометодичних досліджень, дані психології і потреби учнів доводять необхідність створення ефективної системи формування текстотворчої компетентності старшокласників, максимально наближеної до природної комунікації, що враховує психологічні і педагогічні фактори, навчальні і професійні перспективи школярів.

РОЗДІЛ 2

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ТЕКСТОТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

2.1. Теоретичне обґрунтування моделі формування текстотворчої компетентності старшокласників

Підвищення якості профільного навчання української мови є однією з актуальних проблем лінгводидактики, пов'язаних із модернізацією змісту і технологій освіти, з переосмисленням її мети і результату. Високі вимоги суспільства до випускника старшої школи відображені у соціальних запитах, є орієнтирами у виборі змісту дослідного навчання, яке відповідає нахилам, потребам, інтересам учнів, забезпечує наступність мовної освіти, зв'язок профільного навчання та професійної підготовки компетентної особистості. У зв'язку з цим виникає потреба в обґрунтуванні і створенні відповідної структурно-функціональної моделі формування текстотворчої компетентності старшокласників.

З метою систематизації знань про досліджувані явища та процеси, проектування шляхів їх системного опису, встановлення зв'язків між компонентами системи звертаємося до методу моделювання. Моделювання, як відомо, передбачає вивчення певного феномена у площині складнішої системи, що поглиблює поняття про його структурні і функційні особливості, націлює на керування ними. Слушною здається думка Савченко О.Я. про те, що моделювання є способом вивчення об'єктів за допомогою їх моделей-аналогів, створення і дослідження моделей реально існуючих і спеціально сконструйованих явищ; є змістом, який засвоюється у навчанні. [144]

У нашому дослідженні моделювання розглядаємо у кількох аспектах: гносеологічному, тобто модель опосередковано допомагає пізнанню текстотворчої компетентності старшокласників; загальнометодологічному, за яким модель дає змогу оцінювати зв'язки між складниками системи на різних

етапах дослідного навчання; психологічному – вона сприяє опису різних аспектів навчальної та педагогічної діяльності, виявленню їх психолого-педагогічних закономірностей. [122] Тобто модель виконує кілька функцій: 1) визначає компоненти системи дослідного навчання; 2) відображає зв'язки між ними; 3) окреслює горизонти подальшого пошуку. [17] Прагматика моделі формування текстотворчої компетентності старшокласників значною мірою пов'язана з підвищенням ефективності профільного навчання української мови, узгодженням його з новими освітніми вимогами.

Таким чином, у моделі формування текстотворчої компетентності старшокласників відображено цілісний педагогічний процес, спрямований на оволодіння старшокласниками текстотворчими знаннями, уміннями і навичками, розвиток особистісних якостей і характеристик учнів, необхідних їм для здійснення текстотворчої діяльності у процесі текстової діяльності в різних суспільних сферах.

Аналіз наукових досліджень з питань моделювання педагогічних процесів та систем (Архангельський С.І., Глушков В.М., Дахін А.Н., Кларин М.В., Шаповалов В.К. та ін.), допоміг визначити компонентний склад моделювання: 1) суб'єкт дії; 2) об'єкт моделювання (система формування текстотворчої компетентності старшокласників); 3) мета моделювання; 4) сама модель формування текстотворчої компетентності старшокласників у процесі профільного навчання мови; 5) ознаки структурно-функціональної моделі, б) відповідні педагогічні умови. З цього випливає, що модель повинна включати такі компоненти, які прямо й однозначно впливають на ефективність процесу формування текстотворчої компетентності старшокласників, мають структуру, легко діагностуються і контролюються на всіх етапах дослідного навчання, дають змогу легко втручатися з метою коригування у його хід.

Моделювання процесу формування текстотворчої компетентності старшокласників насамперед передбачало виявлення методологічних засад побудови структурно-функціональної моделі, яка охоплює зміст текстотворчої

компетентності старшокласників та методичну систему її формування. Синтез концептуальних ідей та теоретичних положень, що розглядалися раніше, служили орієнтирами у виборі мети, завдань і підходів до формування текстотворчої компетентності старшокласників. Структурно-функціональна модель формування текстотворчої компетентності старшокласників враховувала теоретико-методологічні засади розробленої концепції дослідження: ідеї системно-синергетичного, особистісно орієнтованого, компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, текстоцентричного та ін. підходів, які забезпечували технологічність системи за допомогою ефективних традиційних та інноваційних методів, форм і засобів профільного навчання мови, його професійну зорієнтованість.

Системний підхід у процесі моделювання процесу формування текстотворчої компетентності старшокласників передбачав застосування у дослідженні структурного, функціонального і параметричного аналізу. Компонентний аналіз сприяв виділенню у дослідному навчанні ряду підсистем (мета, зміст, методика) та його розгляду у межах системи вищого порядку (профільне навчання української мови). У результаті структурного аналізу виявлено й проаналізовано взаємодію компонентів текстотворчої компетентності з метою побудови структурної та динамічної моделі її формування. Функціональний аналіз допоміг виявити призначення кожного компонента, а параметричний – встановити якісні характеристики процесу формування текстотворчої компетентності. До того ж завдяки системному підходу до формування текстотворчої компетентності старшокласників у змісті навчання відображено особливості текстотворчої діяльності, компонентний склад текстотворчої компетентності. Синергетичний підхід дав можливість змодельовати процес формування текстотворчої компетентності старшокласників таким чином, щоб сприяти його самоорганізації як складної системи, модернізації змісту, методів і форм навчання з урахуванням таких чинників, як варіативність, відкритість, саморозвиток, концептуальний та методологічний плюралізм дослідного навчання.

Комунікативно-діяльнісний підхід скеровував на поетапне формування текстотворчих знань і вмінь старшокласників як суб'єктів текстотворчої діяльності відповідно до принципів активності, самоосвіти, саморозвитку, самореалізації, особистої відповідальності за рівень власної текстотворчої компетентності. Діяльнісний аспект дослідного навчання тісно пов'язаний з особистісно орієнтованим, і забезпечував моделювання реальної текстотворчої діяльності з огляду на здібності, нахили, цінності, в тому числі й професійні орієнтації, старшокласників. Доречним доповненням вважаємо ситуативний підхід, що забезпечував імітування у навчальному процесі комунікативних умов різних сфер суспільної діяльності, професійних ситуацій, в яких учні опановували необхідні знання і вміння, щоб реалізувати їх надалі. Компетентнісний підхід передбачав поступове формуванням текстотворчих знань і вмінь як основи текстотворчої компетентності, практичну спрямованість профільного курсу української мови, формування досвіду текстотворення з опорою на суб'єктний досвід учнів. Текстотворчий підхід ґрунтувався на визнанні роздуму основною дидактичною одиницею, за допомогою якої здійснюється формування текстотворчої компетентності старшокласників, розвиток їхніх особистісних та професійно важливих якостей і характеристик.

Усі названі вище складники структурно-функціональної моделі є відображенням змісту дослідного навчання.

Системне моделювання процесу формування текстотворчої компетентності ґрунтувалося на методологічних принципах цілісності, ієрархічності, структурності, самоорганізації, взаємозв'язку із зовнішнім середовищем. Задовольняло вимоги технологічності, диференціації та індивідуалізації навчання, наступності між основною і старшою школою, профільною і професійною підготовкою, адекватності змодельованої системи кінцевій меті та завданням профільного навчання української мови. Передбачало інтеграцію змісту навчання та зміцнення зв'язку між роботою над готовими текстами-роздумами і створенням вторинних та власних зв'язних висловлень типу роздуму.

Модель процесу формування текстотворчої компетентності старшокласників логічно пов'язується і реалізує вимоги профільного навчання української мови. Стратегічно важливими при цьому вважаємо принципи занурення у філологічний дискурс (використання філологічно орієнтованих текстів та комунікативних ситуацій), історизму (вивчення мовних явищ у синхронному й діяхронному аспектах), лінгвістичної креативності (спонукання учнів до самостійної текстотворчої діяльності), гуманізації та гуманітаризації, наукової ґрунтовності тощо. Методичними особливостями дослідної системи формування текстотворчої компетентності є: 1) перебудова навчання на засадах особистісно орієнтованого, компетентнісного, діяльнісно-комунікативного, професійно-орієнтованого підходів; 2) моделювання навчальної та професійно зорієнтованої текстотворчої діяльності; 3) застосування комплексу інноваційних методів навчання; 4) підвищення мотивації та рефлексії текстотворчої діяльності старшокласників.

2.2 Структура моделі формування текстотворчої компетентності старшокласників у процесі профільного навчання української мови

На основі проведеного теоретичного пошуку та з урахуванням методологічного принципу концептуальної єдності дослідження нами теоретично обґрунтовано і розроблено модель формування текстотворчої компетентності старшокласників у процесі профільного навчання української мови. Пропонована модель містить такі компоненти: *цільовий* (мета, завдання, реалізація яких має здійснюватися на основі методологічних підходів, загальнонаукових і методичних принципів); *змістовий*, зумовлений змістом текстотворчої компетентності; *технологічний* (організаційний) – система формування текстотворчої компетентності (традиційні та інноваційні форми, методи, прийоми і засоби навчання старшокласників); *результативно-оцінювальний* забезпечує встановлення рівнів сформованості текстотворчої компетентності (низький, середній, достатній, високий).

Структурно-функціональна модель формування текстотворчої компетентності старшокласників у процесі профільного навчання української мови охоплює процесуальні та рівневі компоненти, що забезпечують розвиток та саморозвиток мовної особистості учнів в аспекті їх готовності до текстотворення (рис.2.1).

Наступним елементом моделі формування текстотворчої компетентності старшокласників є змістовий блок, який відповідає названим вище підходам, принципам та критеріям, що конкретизують зміст навчального матеріалу, і забезпечує формування текстотворчої компетентності. До змістового складника включено структурну характеристику компетентності – особистісно-мотиваційний, когнітивно-діяльнісний та рефлексивно-оцінний її компоненти.

Технологічний (організаційний) складник моделі представляє педагогічні умови, за яких ефективним здається формування текстотворчої компетентності старшокласників у процесі профільного навчання української мови, що забезпечується втіленням системно-синергетичного, компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісно-комунікативного та ін. підходів; впровадженням дослідної моделі; створенням позитивної мотивації текстотворення; формування професійно-ціннісних орієнтацій, особистісних якостей; визначенням обсягу текстотворчих знань і вмінь, критеріїв сформованості текстотворчої компетентності старшокласників; інтеграцією традиційних та інноваційних методів навчання.

Ключовим елементом моделі є система форм, методів і прийомів дослідного навчання, що забезпечує послідовне формування кожного компонента текстотворчої компетентності.

У ході дослідного навчання методи і прийоми навчання спрямовувалися на засвоєння учнями системи базових текстотворчих знань (теоретичний аспект), формування системи необхідних текстотворчих умінь і навичок (практичний аспект) та розвиток особистісно та професійно важливих якостей, позитивної мотивації, активізацію механізмів самоорганізації

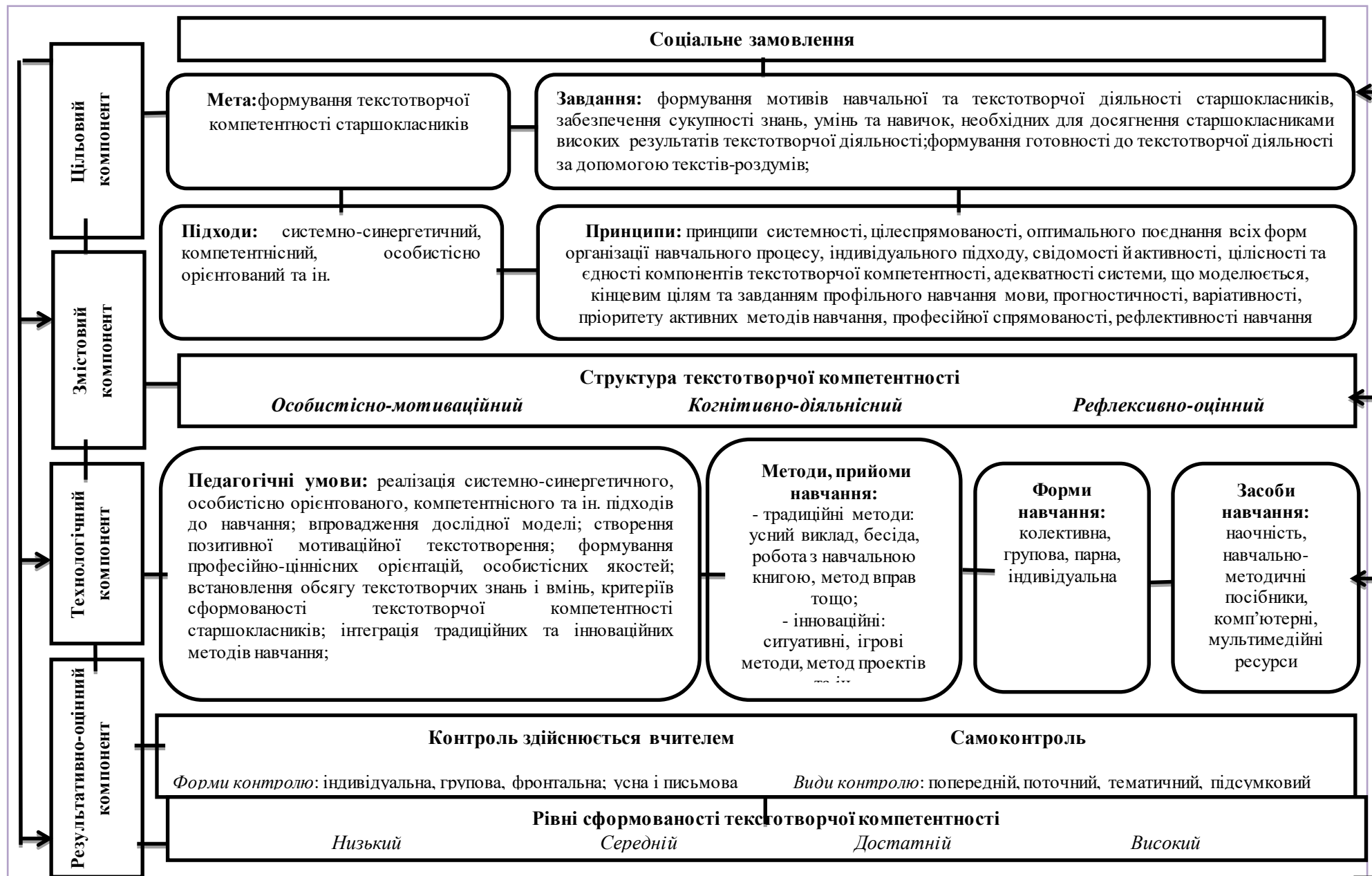


Рис. 2.1 Модель формування текстотворчої компетентності старшокласників

текстотворчої діяльності (особистісний аспект).

Зміст експериментальної методики навчання зумовлений комунікативними потребами і завданнями, які виконуватимуть старшокласники у майбутній текстотворчій діяльності, зокрема професійній. Оскільки текстотворча компетентність формується у діяльності, включеній до текстового спілкування, методична система відображала його змістові і процесуальні характеристики та забезпечувала формування кожного компонента компетентності – особистісно-мотиваційного, когнітивно-діяльнісного та рефлексивно-оцінного.

Оптимізації дослідного навчання сприяло раціональне взаємопов'язане застосування традиційних та інноваційних форм, методів і прийомів навчання. Насамперед використовували методи і прийоми *мотиваційно-пізнавального характеру*, спрямовані на формування особистісно-мотиваційного компонента текстотворчої компетентності старшокласників: ситуативні, ігрові, проектні методи і прийоми навчання (При цьому тексти-роздуми виконують роль об'єктів та засобів текстової діяльності старшокласників.).

Когнітивно-діяльнісний компонент текстотворчої компетентності учнів формується за допомогою методу вправ, розподіл яких ґрунтувався на провідному виді текстової діяльності, яка опановувалася (інтерпретаційна, первинна і вторинна текстотворча діяльність), з урахуванням етапу та способів формування текстотворчих умінь, ступеня творчості й самостійності учнів. Узагальнивши методичний досвід класифікації мовленнєвих вправ (Біляєв О.М., Варзацька Л.О., Ладиженська Т.О., Мельничайко В.Я., Пентилюк М.І., Шелехова Т.Г. та ін.), доцільною вважаємо систему *текстово-комунікативних* вправ аналітично-інтерпретаційного, конструктивно-трансформаційного та творчого характеру (Тексти-роздуми виступали продуктом текстотворення школярів.).

Формування *рефлексивно-оцінного компонента* текстотворчої компетентності здійснюється за допомогою методів і прийомів рефлексивного характеру, спрямованих на оцінку, коригування, удосконалення старшокласниками процесу та результатів текстотворчої діяльності,

узагальнення думок, виявлення особистого ставлення до проблеми міркування тощо (тексти-роздуми як об'єкт текстової діяльності учнів).

Запропоновані методи і прийоми роботи над текстами-роздумами відповідають професійним завданням майбутніх філологів і пов'язані із 1) *ситуаціями*, що передбачають аналіз готових текстів з метою отримання інформації про структурні й функціональні особливості одиниць мови, лінгвістичних явищ і процесів; застосування способів набуття нового знання, підведення підсумків діяльності тощо: лінгвістичний, структурний, концептуальний, стилістичний, компаративний аналізи текстів та ін.; порівняння (зіставлення, протиставлення) текстів, одиниць мови; пояснення, визначення (атрибутивні, субстанційні, генетичні) мовних явищ; встановлення функцій висловлювання, комунікативних статусів автора, адресата тексту і т.д.; 2) *ситуаціями*, що потребують вторинної текстотворчої діяльності: трансформація вихідного тексту, складання тез, реферату, відгуку, рецензії тощо та самостійного текстотворення у різних сферах спілкування (створення зв'язних висловлювань різних видів, стилів і жанрів мовлення, формулювання, обговорення проблем; висування, перевірка, доведення/спростування гіпотез тощо); 3) *ситуаціями рефлексивно-оцінного характеру* – тобто роботою над готовими текстами з метою оцінювання, редагування, удосконалення чужих та власних висловлень.

Таким чином, педагогічна сутність дібраних методів і прийомів навчання полягає у формуванні компонентів текстотворчої компетентності старшокласників, виробленні позитивної мотивації до текстотворчої діяльності, текстового спілкування за допомогою текстів-роздумів різних стилів мовлення; опануванні учнями текстотворчих знань і вмінь у процесі профільного навчання української мови; забезпеченні рефлексії текстотворчої діяльності, мовленнєвої поведінки школярів.

Процес профільного навчання української мови оновлювали такі освітні інновації, як елементи ситуаційного, групового та проблемного навчання

старшокласників. Важливим складником методики формування текстотворчої компетентності старшокласників є сучасні засоби навчання (комп'ютерно-інформаційні, мультимедійні), завдяки яким створювали гіпертекстове, розвивальне навчальне середовище. Типовими дидактичними ситуаціями, в яких застосовувалися комп'ютерні технології у дослідному навчанні, були: використання сервісів Web 2.0, робота учнів з базами даних, у Wiki-середовищі, застосування комп'ютерних тестів тощо.

Детальніше особливості інноваційних методів і прийомів навчання, що використовувалися у дослідному навчанні, висвітлюються у §2.3.

Інноваційна перебудова навчального процесу, відповідно до сформульованих науковцями вимог (Волкова Н.П., Підкасистий П.І., Пометун О.І., Савченко О.Я. та ін.), передбачала зміну структури й форми уроків з метою заохочення школярів до активної пізнавальної та комунікативної діяльності, продуктивної співпраці. Нетрадиційні форми уроку покликані сприяти самовираженню і самореалізації учнів, розширенню меж їхньої самостійності. На нашу думку, найбільш ефективними при цьому є уроки-конференції, уроки-роздуми, уроки-дискусії, уроки-дослідження, уроки-ігри. Значне місце відводиться комп'ютерним урокам, урокам-презентаціям, урокам-захистам наукових, творчих, мультимедійних проектів та ін.

Основним засобом навчання у процесі формування текстотворчої компетентності старшокласників насамперед був текст. У нашому дослідженні тексти-роздуми розглядаємо з двох позицій: як готовий продукт (результат чужої текстотворчої діяльності), призначений для оволодіння змістом, механізмами текстотворення (на прикладі міркувань), та як результат текстотворчої діяльності самих старшокласників, представлений зв'язними висловленнями типу роздуму різних стилів і жанрів мовлення. Дібрані для роботи готові міркування є зразком текстотворення у різних суспільних сферах, відрізняються змістовою цінністю, нормативністю у мовному та комунікативному планах, професійною спрямованістю, різноманітністю семантико-структурних видів, стилів і жанрів мовлення, що спонукали учнів до

умотивованої самостійної текстотворчої діяльності. Критеріями добору готових (статичних) текстів-роздумів були: 1) доступність змісту та міра складності логічної і граматичної будови висловлень; 2) відповідність тематики текстів віковим інтересам підлітків; 3) типовість для конкретної (філологічної) сфери спілкування; 4) здатність текстів стимулювати пізнавально-комунікативну діяльність школярів; 5) відповідність конкретній навчальній меті уроку; б) професійна зорієнтованість. Тексти-роздуми як дидактичні одиниці представляють визначений корпус висловлень, зберігаючи всі їх основні властивості та функції, сприяють ремінісценції знань учнів про опис та розповідь.

У процесі дослідного навчання важливим завданням було формування у старшокласників вмінь створювати міркування певних семантико-структурних видів, різних стилів і жанрів мовлення. Тому у роботі над готовими і власними роздумами школярі опановують міркування на рівні цілого тексту чи типологічного фрагмента, що представлені: *семантико-структурними видами*: доведення, спростування, визначення, пояснення, порівняння, загального характеру тощо; *жанрами наукового стилю*: повідомлення, проблемна стаття, доповідь; *жанрами публіцистичного стилю*: проблемний репортаж, дискусійна стаття, есе, виступ, промова, дискусія, полеміка тощо; *жанрами листа, щоденника* (Інтернет-щоденника); *жанрами художнього стилю*: нарис, фрагменти різних художніх жанрів та ін.; *вторинними жанрами*: відгук, рецензія, тези, реферат тощо. Увага приділяється міркуванням, що реалізують комунікативні акти у формі згоди/незгоди (заперечення, спростування, обґрунтування), коментаря, рекомендації та ін. Формування текстотворчої компетентності старшокласників за допомогою роздумів передбачає вивчення старшокласниками жанрів мовлення, необхідних для їхньої подальшої професійної діяльності. Філологічний напрям профільного навчання забезпечує підготовку школярів, які у майбутньому можуть бути мовознавцями, журналістами, редакторами чи коректорами, працівниками прес-центрів, ведучими, дикторами, вчителями української мови, перекладачами та ін.

Орієнтація на професійні перспективи учнів пояснює вибір саме таких жанрів текстів-роздумів, які вони опановували.

У структурно-функціональній моделі представлено різні форми організації навчання – колективна, групова, парна, індивідуальна. Це давало можливість поєднувати формування у школярів навичок роботи в команді із виробленням індивідуального стилю спілкування. Окрема увага приділялася самостійній роботі старшокласників, що забезпечувала вихід на рівень самоосвіти, самовдосконалення учнів, мотивувала на навчання протягом життя. Самостійна робота як умотивована навчальна діяльність старшокласників, спрямовувалася на вирішення дидактичних, особистісно та професійно важливих завдань, і контролювалася самими учнями чи вчителем. Самостійний характер мали індивідуальна і групова діяльність старшокласників, аналітично-інтерпретаційні, конструктивно-трансформаційні та творчі завдання, що виконувалися учнями у класі або вдома.

Зміст кожного складника експериментальної моделі варіюється протягом дослідного навчання відповідно до особливостей окремих тем та впроваджується в навчальний процес у межах усіх його організаційних форм.

Експериментально-дослідне навчання здійснюється, відповідно до чинної програми профільного навчання української мови (філологічний напрям, профіль – українська філологія) забезпечує досягнення учнями рівнів незалежного (10 клас) та компетентного (11 клас) користувача. Процес набуття старшокласниками текстотворчої компетентності має три стадії: становлення, активного формування і стадія саморозвитку. На стадії становлення відбувається засвоєння учнями текстотворчих знань, вироблення відповідних умінь на репродуктивному рівні, формування мотивації до текстотворчої діяльності, позитивного ставлення до неї. На стадії активного формування старшокласники свідомо оперують текстотворчими знаннями та вміннями, мають потребу в особистій самореалізації в професійно зорієнтованому текстовому спілкуванні, відрізняються такими якостями, як рефлексивність,

креативність, критичність мислення, мають сформовані навички саморегулювання текстотворчої діяльності. Основна мета стадії саморозвитку – стимулювання самостійності, творчої активності, самоорганізації та самоуправління у текстотворчій діяльності, актуалізація потреби у саморозвитку. Таким чином, у процесі формування текстотворчої компетентності старшокласників нами виділяються такі етапи (стадії): *мотиваційно-орієнтувальний* (I сем. 10 кл.) – спрямований на формування текстотворчої мотивації в контексті майбутньої професійної діяльності, поняття про текстове спілкування за допомогою роздумів у різних сферах, комунікативні ролі, стратегії діяльності автора й адресата міркування, що сприяють формуванню мотиваційно-ціннісного, когнітивно-діяльнісного та рефлексивно-оцінного компонентів текстотворчої компетентності старшокласників; *процесуально-діяльнісний* (II сем. 10 кл. – I сем. 11 кл.) нерозривно пов'язаний із набуттям досвіду текстотворення під час роботи над готовими і вторинними текстами та в процесі створення власних зв'язних міркувань; *рефлексивно-коригувальний* (II сем. 11 кл.) передбачає самостійне створення та редагування учнями чужих і власних зв'язних міркувань, оцінку текстотворчої діяльності. Поділ на стадії, визначення цілей та змісту кожної з них досить умовні, оскільки формування всіх компонентів текстотворчої компетентності старшокласників певною мірою відбувається на кожному з етапів.

Запропонована модель відповідає логіці формування текстотворчої компетентності старшокласників, що передбачає: активізацію наявних текстотворчих знань і вмінь паралельно з розвитком навичок рефлексії; введення нових понять з огляду на їх значення і роль у реальному текстовому спілкуванні; наповнення нових понять зрозумілим змістом через наведення прикладів; закріплення нових понять шляхом використання у стандартних ситуаціях; свідоме застосування засвоєних текстотворчих знань і вмінь у навчальному текстовому спілкуванні в нових умовах.

Детальне структурування складників поняття текстотворчої компетентності (с.27), а також характер взаємозв'язків, що формують її цілісність, дає змогу розробити адекватні критерії оцінювання текстотворчої компетентності старшокласників. Реалізація методики навчання передбачала наявність конкретних результатів у формуванні текстотворчої компетентності старшокласників, що свідчили про перехід на вищий рівень компетентності. Для встановлення ефективності розробленої моделі необхідно визначити не лише критерії, але й рівні сформованості текстотворчої компетентності старшокласників. Параметрами оцінювання рівня сформованості текстотворчої компетентності старшокласників обрали мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний та рефлексивно-оцінний критерії.

В основі процесу формування текстотворчої компетентності лежить механізм мотивації діяльності старшокласників. Мотиваційно-ціннісний критерій встановлює рівень усвідомлення учнями особистісного та суспільного значення текстотворчої компетентності для їх майбутньої професії, інтересу до всіх складників текстотворчої компетентності, наявності мотивів та потреб у її формуванні.

Когнітивно-діяльнісний критерій стосується знань про сутність текстотворчої діяльності у різних сферах спілкування, текстотворчої компетентності, необхідних для успішного її формування, сукупність відповідних текстотворчих умінь.

Рефлексивно-оцінний критерій розкриває міру розуміння учнями результатів своєї текстотворчої діяльності, відповідальності за її результати, пізнання себе і самореалізації у текстотворчій діяльності.

Розвиток текстотворчої компетентності старшокласників забезпечується кількісними, якісними і структурними її перетвореннями, зміною стадій особистісного розвитку школярів – від самовизначення, самовираження до самореалізації. Якісною характеристикою навчання є результат, тобто рівень сформованості текстотворчої компетентності старшокласників, який ми

визначили як низький, середній, достатній і високий. За критерій виділення обрали характер текстотворчої діяльності: пасивний, наслідувальний, активно-пошуковий та креативний. Етапи поступового просування (самовизначення, самовираження, самореалізації) свідчать про кількісне накопичення „критичної маси” особистісних характеристик у кожного учня. „Вертикальний” розвиток – це якісний стрибок, перехід на вищий рівень розвитку. [3] Детальніше зміст кожного параметра оцінювання текстотворчої компетентності старшокласників висвітлено у §2.4

Обґрунтована модель формування текстотворчої компетентності старшокласників, визначений комплекс педагогічних умов організації профільного навчання української мови вимагали подальшої перевірки у дослідному навчанні.

2.3 Оптимізація дослідного навчання засобами інноваційних технологій

Справедливою здається думка про те, що „розвиток суспільства щораз більше потребуватиме якісно нових зразків поведінки, переходу від реплікаційної до інноваційної діяльності, до творчості в усіх сферах життя [186, с.356]”. Невпинний суспільний прогрес забезпечують особистості, здатні ефективно діяти у мінливому, інформаційно різноманітному світі, готові долучитися до змін та ініціювати їх. Перетворення у системі національної освіти підсилюються світовими мегатенденціями, серед яких найпомітнішими є: неперервність освіти, її пріоритетне значення для індивіда і суспільства, зорієнтованість на особистість, врахування її запитів і потреб, забезпечення умов для саморозкриття. До того ж науковці наполягають, що нині освіта не просто відображає новітні процеси, а навпаки, зумовлює „системний перехід до інноваційної поведінки в основних сферах суспільного життя [156, с.81]”, свідчить про зміну рівня розвитку людства.

Створення методики формування текстотворчої компетентності старшокласників у процесі профільного навчання української мови потребувало її узгодження з новими суспільними очікуваннями, настановами сучасної парадигми освіти. Загальна стратегія реформування старшої школи продиктована новими методологічними підходами (системно-синергетичним, особистісно-орієнтованим, компетентнісним тощо), ідеями гуманізації, індивідуалізації та демократизації навчання. Усе це, як зауважує Дичківська І.М., „вимагає переходу від нормативної до інноваційної, творчої діяльності, зміни характеру освітньої системи, метою якої є вільний розвиток індивідуальних здібностей, мотивів, особистісних цінностей різнобічної, творчої особистості [47, с.279]”. Тому інноваційні зрушення у мовній освіті у старшій школі насамперед пов’язані з новим змістом навчання, упровадженням прогресивних технологій, створенням умов для самовизначення особистості у процесі навчання, зміною способів педагогічної взаємодії вчителя й учня, стосунків між ними. [176; 177]

Інноваційна проблематика широко представлена у дослідженнях Князевої О.М., Крючкової С.Є., Лапіна Н.І., Пригожина А.І., Сазонова Б.В., Яковця Ю.В. та ін., що демонструють різні погляди на сутність, призначення, алгоритмізацію інноваційної дії тощо. Для нашого дослідження важливим було визначити інноваційні методи навчання, пов’язані з принципово новим характером діяльності вчителя й учнів та забезпечують високу результативність навчального процесу. У відборі педагогічних інновацій спиралися на запропоновану Хуторським А.В. класифікацію, виконану на основі адресно-змістових та функціональних їх характеристик. Дослідником визначено освітні інновації: 1) у структурних елементах освітніх систем: нововведення у цілях, завданнях, змісті освіти, формах, методах, прийомах, технологіях, засобах навчання, оцінюванні результатів та ін.; 2) в особистісному становленні суб’єктів освіти (розвитку певних здібностей учнів і вчителів, розвитку їх знань, умінь, навичок, способів діяльності, компетентності тощо); 3) у галузі педагогічного застосування; 4) у типах взаємодії учасників педагогічного

процесу; 5) у функціональних можливостях: нововведення-умови (забезпечують оновлення освітнього середовища, соціокультурних умов та ін.), нововведення-продукти (педагогічні засоби, проекти, технології тощо), управлінські нововведення (нові рішення у структурі освітніх систем і управлінських процедурах, що забезпечують їх функціонування); 6) у засобах та масштабі поширення: планові, систематичні, періодичні, стихійні, спонтанні, випадкові; 7) за соціально-педагогічною вагою; 8) за обсягом новаторських заходів; 9) за ступенем передбачуваних перетворень – коригувальні, модифікуючі, модернізуючі, радикальні, революційні. [142] Запропоновані типи інновацій для нашого дослідження мають не однакове значення. Пропонована методика формування текстотворчої компетентності старшокласників насамперед спиралася на новотвори у цілях, завданнях, змісті, формах, методах, прийомах, технологіях, засобах, оцінюванні результатів дослідного навчання.

Вважаємо за необхідне зауважити, що зміни в освіті позначилися і на вимогах до особистості сучасного вчителя, обов'язковою характеристикою якого стає готовність ефективно діяти в умовах інноваційної парадигми, що насамперед визначається високим рівнем його педагогічно-комунікативної компетентності. Нова професійна характеристика вчителя пов'язана з його здатністю налагоджувати ефективну педагогічну взаємодію з учнями, організовувати продуктивну навчальну діяльність школярів, забезпечувати особистісну та професійну спрямованість навчання, використовувати сучасні методичні ресурси. У дослідному навчанні помічено, що ефективність уроку української мови значною мірою залежить від здатності вчителя застосовувати різноманітні форми навчання, спілкування, співпраці, стимулювати інтерес учнів до мови, творчості, тобто створювати оптимальне розвивальне середовища.

Підходи і принципи дослідного навчання, детерміновані його цілями, зумовили вибір змісту, методів і прийомів навчання, контролю й оцінювання

результатів формування текстотворчої компетентності старшокласників. Переконані, що суттєвою умовою створення експериментальної системи навчання є раціональне поєднання традиційних та сучасних методів, прийомів та форм навчання, суголосних інноваційно-педагогічним технологіям та новим освітнім підходам. Критерії добору методичного інструментарію націлювали на забезпечення інтерактивності, діяльнісного характеру, особистісної та професійної зорієнтованості, варіативності, інтенсивності дослідного навчання.

Основним завданням методів особистісно орієнтованого навчання, що використовуються у запропонованій методиці, є врахування здібностей, нахилів, інтересів, пізнавально-комунікативного та життєвого досвіду учнів. Технологізація особистісно орієнтованого дослідного навчання передбачає, за словами Савченко О.Я., „спеціальне конструювання дидактичного матеріалу, типів навчальних завдань, форм контролю, з метою створення умов ... для індивідуальної самореалізації учня, розвитку і саморозвитку його особистісних якостей [144, с.361]”. У зв’язку з цим старшокласникам надавалася можливість обирати варіанти завдань за складністю, прийоми і форми роботи на текстами-міркуваннями, їх тематику, заохочували учнів до спілкування і співпраці. Із широкого спектру методів і прийомів, які пропонує особистісно орієнтоване навчання, суголосними завданням дослідної методики вважаємо ситуативні, ігрові, проектні методи.

Комплексний характер методів особистісно орієнтованого навчання передбачав усебічний розвиток старшокласників. Використання названих методичних ресурсів у дослідному навчанні покликане сприяти виробленню у школярів навичок самостійної текстотворчої діяльності, необхідних у різних сферах комунікації, розвитку логічного, конструктивного й нестандартного мислення учнів, формуванню позитивної мотивації міркування, готовності до текстового спілкування та співпраці загалом.

Важливим завданням було забезпечення професійної спрямованості запропонованої методики навчання: сприяння самовизначенню старшокласників, вихованню у них особистої відповідальності за рівень текстотворчої

компетентності, формуванню образу „ я – суб’єкт фахової текстотворчої діяльності”, розвитку професійно важливих якостей за допомогою відповідних навчальних ситуацій і спеціально дібраних текстів-роздумів.

Із цією метою до експериментального навчання увійшли елементи „технології відкритої школи”, що передбачають вільний вибір учнями прийомів і форм опрацювання текстового матеріалу, тематики міркувань. Надання школярам можливості обрати способи і засоби навчання має розвивати у них уміння самостійно планувати, організовувати і контролювати власну текстотворчу діяльність, налагоджувати співпрацю у ході групової діяльності, творчо вирішувати завдання. Інтелектуальну ініціативу, позитивну мотивацію текстотворення старшокласників стимулюють творчі завдання, актуалізація суб’єктного досвіду учнів; застосування інтерактивних методів і прийомів; створення „ситуації успіху” та ін.

Інтерактивність дослідного навчання забезпечувалася діалогічним характером уроків мови, встановленням партнерських відносин між учителем і учнем. Діалогічна форма навчання надає старшокласникам можливість самостійно висловлюватися й обмінюватися думками. Це особливо актуально для формування текстотворчої компетентності за допомогою міркувань. Доцільним здається застосування методів навчання у співпраці, що здійснюється у форматі команди, групи, міні групи і передбачає взаємодію учнів. У процесі дидактичного спілкування школярі вчать критично мислити, оцінювати альтернативи, ухвалювати продумані рішення, брати участь у дискусіях тощо. Для цього на уроках мови передбачені дослідницькі проекти, рольові ігри, творчі роботи, комунікативні ситуації різного змісту та ін.

Активізація пізнавальної діяльності старшокласників з метою формування текстотворчої компетентності допомагає не тільки виробленню в учнів відповідних знань і вмінь (когнітивний компонент), але й вихованню у них світоглядних переконань, особистісних рис (активність, ініціативність, самостійність), що забезпечують готовність до самостійної текстотворчої

діяльності. Застосування у процесі дослідного навчання комплексу проблемно-комунікативних ситуацій (текстових, дослідницьких, професійно-орієнтованих) сприяє розвитку в учнів умінь формулювати проблему, висувати пропозиції, гіпотези, обґрунтовувати та доводити свою позицію, перевіряти і коригувати власні дії у процесі міркування.

Інтерактивні методи (ситуативне моделювання, дискусія, полеміка тощо) у дослідному навчанні послідовно реалізують інноваційні дидактичні настанови. Позитивна атмосфера на уроках мови оптимізує педагогічну взаємодію: вчителю краще вдається мотивувати навчальну діяльність школярів, залучати їхніх суб'єктний досвід та зацікавлювати новими знаннями, формувати в учнів практично важливі вміння, ціннісні орієнтації, організувати спостереження за пізнавально-комунікативною діяльністю школярів. [101;134]

Дієвим способом формування текстотворчої компетентності старшокласників у процесі профільного навчання української мови вважаємо ігрові методи. „Гра – найбільш емоційна форма здобуття знань, вона дає дитині радість, створює стабільну ситуацію успіху і водночас щонайповніше забезпечує інтелектуальний розвиток [171, с.8]”. До процесу дослідного навчання згідно з конкретною дидактичною метою включені різні види ігор. Найбільш продуктивними серед них є рольові та ділові ігри, які задовольняють пізнавальні і професійні інтереси старшокласників, служать засобом емоційного зацікавлення, мотивації навчальної, пізнавально-комунікативної (текстотворчої) діяльності учнів. Рольові ігри у дослідному навчанні ґрунтуються на імітуванні, відтворенні проблемно-комунікативних професійних ситуацій, що спонукають старшокласників до інтелектуальної активності і текстотворчої діяльності, привчають до відповідальності за свої дії. Ділові ігри допомагають виробити у старшокласників цілісне уявлення про майбутню професійну діяльність, філологічний дискурс, набути комунікативного і соціального досвіду. Завдяки іграм у школярів підвищуються пізнавальна і професійна мотивації. У процесі дослідного навчання використовуємо: 1) імітаційні вправи, що акцентують увагу на процесі

текстотворення; 2) аналіз, розбір конкретних професійних ситуацій текстового спілкування; 3) „розігрування ролей”, з метою формування професійно важливих текстотворчих умінь; 4) повнозначна ділова гра, яка імітує певні аспекти діяльності у різних професійних сферах. Наприклад, ігри „Юний стиліст”, „Наукова конференція”, „Ти – редактор” тощо.

З досвіду роботи відомо, що найбільш привабливим для старшокласників є метод проектів. У профільному навчанні, за Лернером І.Я., проектування розглядаємо як один з основних способів організації пізнавально-комунікативної діяльності школярів. У роботі над творчими, науковими, мультимедійними проектами старшокласники набувають досвіду текстотворення, самопрезентації. Разом із тим підготовка колективних проектів навчає старшокласників співпрацювати, відповідати за свою ділянку роботи, розкриває їхній креативний потенціал, лідерські якості, формує презентаційні вміння, у тому числі навички самопрезентації.

Результати творчої діяльності старшокласників – їхні зв’язні висловлення типу роздуму різних видів, стилів і жанрів мовлення – пропонуємо узагальнювати у вигляді портфелю (так званої „теки досягнень”), що допомагає простежити динаміку змін текстотворчих знань і вмінь, особистісний розвиток школярів.

Визначальною рисою сучасної освітньої парадигми є врахування досягнень науково-технічного прогресу, інтенсивне впровадження технологічних нововведень. Нині помітно зросла кількість досліджень, предметом яких стало використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі (Бондаренко О.М., Заболотний В.Ф., Підласий І.П., Пінчук О.П., Піхота О.М. та ін.).

Поява нових засобів комунікації докорінно змінила професійну діяльність учителя. Неодмінною умовою сучасного уроку української мови є застосування інформаційно-комп’ютерних технологій, володіння якими входить до складу фахових умінь педагога. Професійно-комунікативна компетентність учителя-

словесника поряд із цим включає вміння організовувати роботу з веб-сайтами, блогами, готувати школярів до участі в Інтернет-конференціях, спілкування на Інтернет-форумах, використання електронної пошти тощо). Використання Інтернет-ресурсів та мультимедійних освітніх програмних засобів на уроках мови спирається на знання особливостей „комунікації” за допомогою комп’ютера, сприяє опануванню учнями специфіки текстового спілкування на рівні гіпертексту.

Підготувати старшокласників до самостійної текстотворчої діяльності в умовах інформаційного суспільства – означає сформувати сучасного читача-користувача гіпертекстових систем, людини нового типу – е-Номо. Текстотворча компетентність старшокласників сьогодні передбачає обов’язкову наявність умінь, необхідних для створення висловлювань, встановлення логічних зв’язків, пошуку й оперування значними масивами текстової інформації, володіння стратегіями текстотворення й інтерпретації на рівні електронного гіпертексту.

Використання комп’ютера на всіх етапах формування текстотворчої компетентності старшокласників дає можливість ознайомити з матеріалом, організувати самостійну роботу та перевірку знань учнів. Серед типових дидактичних ситуацій, в яких найбільш доречно застосовувати комп’ютерні технології, слід назвати: використання сервісів Web 2.0 для демонстрації, презентації результатів текстотворчої діяльності школярів; застосування комп’ютерних тестів; редагування текстового матеріалу шкільних сайтів, використання навчальних матеріалів (мультимедійних ресурсів), сервісу WikiWiki для створення учнями наукових і творчих проєктів; робота у Wiki-середовищі з метою розширення та анотування навчальних матеріалів, створення роздумів-коментарів до Wiki-статей з певної проблеми; робота з учнівськими блогами як формою Інтернет-щоденника.

Вважаємо, що засоби сервісів Web 2.0 допомагають структурувати знання школярів з певної тематики. Для цього учням пропонуємо карти знань, які у графічному вигляді представляють план уроку, теми, основні ідеї, поняття, що

вивчаються, підсумовують інформацію, конкретизують знання, уміння та ін. Карти знань звертають увагу старшокласників на основні аспекти матеріалу, який вивчається, виділяють ключові положення, встановлюють зв'язки між новими й опорними знаннями, таким чином поглиблюючи розуміння учнями лінгвістичних понять.

Отже, застосування елементів комп'ютерних технологій покликане сприяти розвитку творчих здібностей учнів, їхніх комунікативних і дослідницьких умінь, підвищенню позитивної мотивації навчання і текстотворення.

Поділяємо думку Коменського Я.А. про те, що все, що тільки можна, слід давати для сприймання чуттям, а саме: видиме – для сприймання зором, чутне – слухом, запахи – нюхом, доступне дотикові – через дотик; якщо будь-які предмети можна сприйняти кількома чуттями, нехай вони відразу сприймаються кількома чуттями. У дослідному навчанні такими можливостями відрізняються мультимедійні засоби, тобто комплекс технічних і програмних засобів, які передбачають використання комп'ютерної графіки, анімації, відео, гіпертекстів, звуку.

Експериментальною методикою передбачено створення різних дидактичних ситуацій за допомогою мультимедійних засобів, серед яких: використання електронних підручників, робота з текстовим матеріалом сайтів, створення презентацій навчального матеріалу, здійснення старшокласниками проектної і дослідницької діяльності тощо. Ефективним засобом організації роботи з текстами-роздумами на уроках української мови є інтерактивна дошка, за допомогою якої повною мірою реалізуються можливості Інтернет-ресурсів. Усе це дає змогу перейти на інший рівень навчання – від лінійного тексту-роздуму до роботи з комп'ютерним гіпертекстом.

Основною формою дослідного навчання у старших класах залишається урок як цілеспрямована організація педагогічної взаємодії, обмежена у часі і просторі, що характеризується визначеними навчально-організаційними функціями, чіткою послідовністю роботи. [33] Водночас у дослідному навчанні

з метою активізації, зацікавлення і мотивування старшокласників передбачені нестандартні уроки, серед яких, на наш погляд, найбільший потенціал мають уроки-дослідження, уроки-дискусії, уроки-захисти учнівських проєктів тощо.

Отже, раціональне поєднання елементів різних інноваційно-педагогічних технологій забезпечує гнучкість, варіативність та інтенсивність дослідного навчання, стимулює навчальну та пізнавально-комунікативну діяльність старшокласників. Застосування сучасних досягнень науки і техніки підвищує ефективність формування текстотворчої компетентності старшокласників у процесі профільного навчання української мови.

2.4 Критерії, показники та рівні сформованості текстотворчої компетентності старшокласників

Компетентність як нове педагогічне поняття перебуває на етапі становлення, що викликає труднощі не лише з його визначенням, структуруванням, але й оцінюванням у процесі навчання. Компетентність, будучи складнішим феноменом, ніж знання, уміння і навички, вимірюється цими ж таки категоріями.

Діагностика сформованості текстотворчої компетентності старшокласників у ході дослідного навчання забезпечувалася критеріально-рівневим підходом і здійснювалася за допомогою спеціально розроблених критеріїв та показників, які потребували серйозного обґрунтування. Визначаючи одиниці виміру рівня сформованості текстотворчої компетентності старшокласників, зважаємо на їх відповідність меті дослідження, компонентам текстотворчої компетентності, вимогам чинної програми для профільного навчання учнів [135], враховуємо сталість, повторюваність та адекватність ознак.

Педагогічна теорія під критерієм розуміє „об’єктивну ознаку, за допомогою якої здійснюється порівняльна оцінка досліджуваного явища, ступеня розвитку його у досліджуваних або сукупність таких якостей явища, що відображають його суттєві характеристики і саме тому підлягають оцінці;

набір якісних характеристик, які використовуються для винесення судження щодо виконання, продукту виконання або як інструмент оцінювання [161, с.217]”. Таким чином, у дослідженні критерії, за Вікторовою Л.В., розглядаємо як сукупність ознак, які свідчать про ступінь відповідності текстотворчих знань і вмінь старшокласників, їх особистісно та професійно важливих якостей вимогам самостійної текстотворчої діяльності у навчанні і професійній сфері. Критерії, як відомо, виявляються через низку якісних ознак – показників, відповідно до міри прояву яких можна робити висновки про певний ступінь вираження критерію. Показник є компонентом критерію, характерним проявом суттєвих ознак чи якостей особистості. Отже, показником вважаємо чіткий прояв критерію на певному етапі формування текстотворчої компетентності старшокласників, що засвідчує певний її стан чи рівень. На підставі теорії діяльності та спілкування як особливого її виду (Леонтьєв О.М., Леонтьєв О.О., Ломов Б.Ф. та ін.) виділяємо основні критерії сформованості текстотворчої компетентності: особистісно-мотиваційний, когнітивно-діяльнісний та рефлексивно-оцінний.

Текстотворча компетентність передбачає наявність не тільки комплексу відповідних знань, умінь і навичок (когнітивно-діяльнісний критерій), а також мотивів, цінностей, комунікативних настанов, особистісних якостей суб’єкта. Виникла необхідність виокремлення мотиваційно-ціннісного та рефлексивно-оцінного критеріїв, які характеризують готовність старшокласників до текстотворчої діяльності та здатність до рефлексії її ходу і результату (самоаналізу й самооцінки).

Особистісно-мотиваційний критерій допомагав встановлювати рівень сформованості комунікативної та професійної спрямованості школярів, характер їхніх потреб, мотивів, настанов, ціннісних орієнтацій для досягнення старшокласниками особистісно та професійно важливих цілей. Показниками цього критерію вважаємо: 1) усвідомлення мотивів текстотворчої діяльності, зацікавленість і бажання досягнути успіху в ній, позитивне ставлення до

текстотворення; 2) готовність до текстової (текстотворчої) діяльності; 3) цінності, характерні для майбутнього фахівця-філолога (любов до мови, комунікабельність, толерантність, критичність мислення, самостійність, творчість, відповідальність); 4) особиста активність, інтерес і творча ініціатива у навчанні.

Когнітивно-діяльнісний критерій застосовувався для визначення рівня знань учнів про природу й особливості текстотворчу діяльність, текстів-роздумів різних видів, стилів і жанрів мовлення, усвідомлення значення текстотворчої компетентності для успішної навчальної та майбутньої професійної діяльності, а також уміння створювати зв'язні висловлювання названого типу відповідно до вимог комунікативної ситуації, досвід текстотворення. За показники сформованості когнітивного критерію взяли рівень знань старшокласників про сутність, функції та закономірності текстового спілкування, специфіку текстів-роздумів, механізми текстотворчої діяльності та вмінь ефективно їх використовувати.

Рефлексивно-оцінний критерій забезпечував виявлення рівня розуміння старшокласниками ролі і значення текстотворчої компетентності, власної відповідальності за якість знань і вмінь тощо. Характеризується названий критерій такими показниками, як: уміння оцінювати процес і результат текстотворчої діяльності, свідоме ставлення до власної текстотворчої діяльності, вибору профілю навчання, майбутньої професії, критичне ставлення до своїх можливостей та ін.

Запропоновані критерії дали змогу встановити рівень текстотворчої компетентності учнів, виявити недоліки у підготовці до самостійного спілкування, готовність старшокласників до підвищення рівня текстотворчої компетентності. Розуміння змісту критеріїв сформованості текстотворчої компетентності мотивує школярів до вдосконалення рівня своєї компетентності. Залежно від ступеня та якості прояву названих критеріїв і показників виділяємо чотири рівні сформованості текстотворчої компетентності учнів (низький, середній, достатній і високий), що

відображають характер текстотворчої діяльності: пасивний, наслідувальний, активно-пошуковий та креативний.

Низький рівень характеризується незначними показниками всіх запропонованих критеріїв: відсутністю у старшокласників інтересу до текстотворення; несформованістю текстотворчих намірів; недостатніми знаннями про сутність та закономірності спілкування за допомогою текстів-міркувань різних стилів мовлення, невмінням аргументовано висловлювати думки, будувати логічну та мовностилістичну структуру текстів-роздумів відповідно до ситуації спілкування; неусвідомленням ролі і місця текстотворчої компетентності у подальшій навчальній і фаховій діяльності, слабкою сформованістю професійно-орієнтованих цінностей учнів та ін. **Середній** рівень відзначається наявністю в учнів певних знань про спілкування, тексти-роздуми різних стилів і жанрів мовлення, обмеженим інтересом та недостатньою мотивацією до створення текстів-міркувань; значними труднощами у побудові комунікативно доцільних, логічно та стилістично вправних роздумів, що долаються зі сторонньою допомогою; нечітким усвідомленням власної відповідальності за якість текстотворчої діяльності, відсутністю таких особистісних характеристик, як ініціативність, самостійність, відповідальність за рівень знань і вмінь тощо. **Достатній рівень** характеризується сформованістю у старшокласників ґрунтовних знань про спілкування, тексти-роздуми та належних текстотворчих умінь; прагнень до самостійних роздумів; вираженого інтересу до професійно зорієнтованого спілкування, до особистісного і професійного успіху, саморозвитку та самовдосконалення. При цьому учні відчувають окремі труднощі у реалізації авторського задуму, виборі виду та жанру міркування, комунікативно доречному мовностилістичному оформленні висловлювання. Школярі здатні переносити свої знання, вміння та навички в нові ситуації. Спостерігається не завжди адекватна самооцінка особистих можливостей і якостей. Для цих старшокласників характерні позитивна мотивація, професійна спрямованість текстотворення, креативність, критичність, гнучкість мислення і т.д. **Високий**

рівень передбачає сформованість в учнів на високому (творчому) рівні всіх показників, які забезпечують здатність до ефективної текстотворчої діяльності, вміле створення оригінальних текстів-роздумів різних видів, стилів і жанрів мовлення у різних комунікативних ситуаціях, прагнення до самостійного нестандартного виконання професійно зорієнтованих текстових завдань, готовність до самостійного поповнення знань відповідно до визначених фахових перспектив; наявність стійкої потреби у самовдосконаленні, високий рівень домагань, активність, продуктивність у спілкуванні, креативність.

Критерії, показники та рівні сформованості когнітивно-діяльнісного компонента текстотворчої компетентності учнів є модифікованим варіантом параметрів оцінювання навчальних досягнень, запропонованих програмою для профільного навчання української мови (філологічний напрям, профіль – українська філологія). [135] Однак у чинній програмі бракує розроблених критеріїв, показників та рівнів сформованості мотиваційного та рефлексивного складників мовленнєвої діяльності учнів, зокрема особистісно-мотиваційного та рефлексивного-оцінного компонентів текстотворчої компетентності старшокласників. У зв'язку з цим було визначено, конкретизовано та уточнено зміст кожного із запропонованих критеріїв за показниками та рівнями (таблиці 2.2 – 2.4).

Отже, орієнтирами щодо рівня сформованості текстотворчої компетентності старшокласників є особистісно-мотиваційний, когнітивно-діяльнісний та рефлексивно-оцінний критерії. Виявляються вони через низку якісних ознак – показників, відповідно до міри прояву яких робимо висновки про ступінь вираження критерію. Визначені низький, середній, достатній і високий рівні дають можливість встановити різну міру сформованості компонентів текстотворчої компетентності старшокласників.

Таблиця 2.2.

Показники сформованості особистісно-мотиваційного компонента текстотворчої компетентності учнів

Рів	Показники сформованості особистісно-мотиваційного компонента
Низький	В учня немає мотивації до оволодіння текстотворчою компетентністю. Професійно важливі якості та здібності сформовані слабо. Немає зацікавленості під час навчання та усвідомлення власної відповідальності за його результати. Учень не має чітко визначеного ідеалу майбутньої професії, не розуміє і не сприймає мотивів і цілей оволодіння професією (зовнішні мотиви вибору професії). Старшокласник не розуміє текстотворчої компетентності для навчання і майбутньої професійної діяльності, не визнає своїх помилок у створенні текстів-роздумів.
Середній	Учень має ситуативну мотивацію до набуття текстотворчої компетентності, слабо виражену потребу в навчанні міркувань. Йому притаманна ситуативна зацікавленість майбутньою професією. Мотиви оволодіння знаннями і вміннями нестійкі або можуть змінюватися залежно від зовнішніх впливів (мотиви вибору професії – переважно зовнішні). Частково прагне до самовдосконалення, саморозвитку. Не в повній мірі володіє професійно важливими якостями. Спостерігається низька текстотворча активність учня. Слабо усвідомлюється власна відповідальність за рівень текстотворчої компетентності, професійний ідеал.
Достатній	Учень має позитивну мотивацію до оволодіння текстотворчою компетентністю. Усвідомлює важливість названої характеристики та відповідальність за формування текстотворчої компетентності для навчання та майбутньої професійної діяльності, хоча й недостатньо активний при цьому. В основному усвідомлює власний професійний ідеал. Має достатньо сформовані якості: готовність до спілкування, активність, позитивна мотивація, критичність мислення, самостійність та ін.
Високий	Учень має стійку позитивну мотивацію до оволодіння текстотворчою компетентністю, усвідомлює її значення для майбутньої професії. Спостерігається інтерес і творча активність у процесі навчання. Чітко усвідомлює професійний ідеал, проявляє професійний інтерес до мови. Притаманні такі професійно важливі якості, як любов до мови, комунікабельність, толерантність, критичність мислення, самостійність, творчість, відповідальність за результат, готовність до текстового спілкування. Високий рівень сформованості професійної спрямованості, стійкість мотиву вибору професії, розуміння значення текстотворчої компетентності для навчання й обраної майбутньої професії.

Таблиця 2.3.

**Показники сформованості когнітивно-діяльнісного компонента текстотворчої компетентності учнів
(комунікативний складник)**

Бали	Рівні	Комунікативний складник	
		Знання	Уміння
1	Початковий	<i>Учень не має теоретичних знань про спілкування, мету і завдання текстового</i>	Учень не вміє будувати тексти-роздуми у заданій комунікативній ситуації, не враховує адресата мовлення. Визначає поодинокі позамовні чинники. У міркуваннях не прослідковується мета висловлення, не реалізується задум.
2		<i>спілкування, що зумовлюють структурні і функціональні особливості текстів-роздумів</i>	Учень будує тексти, що не відповідають ситуації мовлення, не враховує адресата мовлення, мету висловлення. Знає незначну частину текстотворчих понять, має нечіткі уявлення про комунікативну основу текстів-роздумів.
3		<i>різних стилів мовлення</i>	Учень відтворює частину текстотворчих знань, з допомогою вчителя виконує елементарні комунікативні завдання; погано орієнтується у мовленнєвій ситуації, будує тексти, які їй не відповідають, не враховує адресата мовлення. У міркуванні нечітко простежується мета висловлення.
4	Середній	<i>Учень має поверхові знання про мовленнєву ситуацію, її вплив на будову тексту-роздуму</i>	Виконує комунікативні завдання з допомогою вчителя та за зразком, повторює необхідні дії, відтворює основні текстотворчі поняття. Учень будує висловлення, які не повною мірою враховують умови комунікативної ситуації, адресат висловлювання.
5			Учень відтворює основні текстотворчі поняття, визначає їх, припускаючись помилок. Будує висловлення, що частково враховує умови комунікативної ситуації, хоча й не відповідає адресату мовлення.
6			Учень виявляє знання й розуміння основних текстотворчих понять. Міркування учня недостатньо осмислені, будуються за зразком. Не вміє послідовно відобразити у структурі висловлення умови комунікативної ситуації.

Продовження таблиці 2.3.

		<i>Комунікативний складник</i>	
Бали	Рівні	Знання	Уміння
7	Достатній	<i>Учень має досить повні знання про текстотворчу діяльність,</i>	Учень правильно розуміє основні текстотворчі поняття, закономірності текстотворення, в основному вміє враховувати умови комунікативної ситуації у процесі побудови роздуму.
8		<i>особливості текстів-роздумів різних стилів і жанрів мовлення, обізнаний зі складниками комунікативної ситуації, їх впливом на будову міркування.</i>	Текстотворчі знання є достатніми, учень застосовує вивчений матеріал у стандартних ситуаціях, намагається аналізувати, встановлювати найсуттєвіші комунікативні зв'язки, залежність між складовими комунікативного акту тощо. Учень в основному вміє враховувати умови комунікативної ситуації.
9			Учень добре володіє вивченим матеріалом, застосовує знання в стандартних ситуаціях, уміє аналізувати й систематизувати текстотворчі знання, самостійно використовує характерні комунікативні засоби. В основному враховує умови комунікативної ситуації, орієнтується на адресата мовлення.
10	Високий	<i>Учень має системні знання про сутність, комунікативну природу текстів-міркувань як об'єкта, продукту і засобу спілкування, комунікативні ролі автора й адресата тексту у різних сферах спілкування. Учень готовий до застосування цих знань у власному мовленні.</i>	Учень має міцні текстотворчі знання, здатний використовувати їх у власній комунікативній діяльності. Висловлення відповідає умовам комунікативної ситуації, враховує мету, адресат мовлення.
11			Учень на високому рівні володіє текстотворчими знаннями в обсязі та в межах вимог навчальної програми, свідомо використовує їх у різних комунікативних ситуаціях, уміє знаходити необхідну інформацію та аналізувати її, ставити і оригінально розв'язувати проблеми. У висловленні враховано комунікативні завдання, адресат мовлення, виражене розуміння учнем практичної цінності інформації. Учнем чітко передано особисту життєву позицію, професійні інтереси тощо.
12			Учень має системні глибокі текстотворчі знання, усвідомлено використовує їх у стандартних та нестандартних ситуаціях, здатний створювати яскраве, оригінальне висловлення відповідно до мовленнєвої ситуації; аналізувати різні погляди на той самий предмет, добирати переконливі аргументи на користь обраної позиції. Учень усвідомлює можливості використання певної інформації для розв'язання життєвих проблем. Висловлення враховує комунікативні завдання, адресат мовлення, відповідає основним правилам текстової діяльності у конкретній сфері, виражає розуміння учнем практичної цінності інформації, міркування засвідчує нестандартність, новизну, активність інтелектуального пошуку учня; оцінює готовий текст з погляду відповідності його змісту, форми, задуму і мовного оформлення комунікативній ситуації.

Таблиця 2.3.1.

**Показники сформованості когнітивно-діяльнісного компонента текстотвірчої компетентності учнів
(предметно-логічний складник)**

Бали	Рівні	Предметно-логічний складник	
		Знання	Уміння
1	Початковий	Учень має фрагментарні знання про логічну структуру текстів-міркувань	Побудоване учнем висловлення характеризується фрагментарністю, думки викладаються на елементарному рівні. Учень будує лише окремі речення, що не відповідають структурі міркування, задум відсутній.
2			Учень слабо володіє вміннями застосовувати знання про логічну будову роздуму. Не вміє дотримуватися логічної структури міркування, створює лише його фрагменти, в яких думки погано пов'язані між собою.
3			З допомогою вчителя будує елементарне міркування. Задум у висловленні невиразний, міркування логічно непереконливе, в якому порушено логіку викладу, часто відсутні висновки. Міркування не розкриває теми, не передає причинно-наслідкових зв'язків, підмінюється розповіддю чи описом. Учень не формулює тези або формулює тезу, яка не відповідає запропонованій темі. Висловлення свідчить про недостатнє розуміння теми.
4	Середній	Учень має неповні знання про структуру міркувань; логічні засади побудови роздумів, добору аргументів; потребує сторонньої допомоги у процесі міркування	З допомогою вчителя та за зразком виконує прості завдання на побудову елементарних міркувань. Задум реалізується неповністю, тема розкривається поверхово, однобічно, має відхилення. У тексті порушено логіку викладу міркування, основна думка сформульована нечітко. Учень не розрізняє основну і другорядну інформацію, добирає не більше 1-2 слабких аргументів, що недостатньо пов'язані з тезою. У його висловленнях нерідко відсутні висновки.
5			Міркування має чимало фактичних і логічних помилок. Характерна поверховість висвітлення теми. Задум реалізовано не повною мірою, основна думка сформульована в основному правильно, наявна теза, наведено 1-2 не досить переконливі аргументи, висновки недостатньо логічні. Учень орієнтується у певних логічних категоріях, здатний з помилками застосовувати логічні операції.
6			Учень за зразком, вказівками будує логічну структуру у цілому зв'язних роздумів. Тема висловлення розкрита недостатньо, задум елементарний, міркування має тезу і 1-2 аргументи, недостатньо логічні висновки. Міркування характеризується обмеженістю, шаблонністю суджень і аргументів.

Продовження таблиці 2.3.1

		Предметно-логічний складник	
Бали	Рівні	Знання	Уміння
7	Достатній	Учень знає основні особливості логічної структури міркувань різних видів, вимоги до аргументів, аргументації, здатний прогнозувати хід міркування, вести дискусію	Учень уміє наводити окремі власні приклади на підтвердження певних думок, створює достатньо повний, зв'язний, з елементами самостійних суджень текст, що є структурно правильним (наявна теза, 2-3 аргументи, висновки, останні нерідко логічно слабкі, можливі порушення зв'язку між елементами міркування), задум в основному реалізований
8			Старшокласник намагається аналізувати, встановлювати найсуттєвіші логічні зв'язки і залежність між явищами, фактами, робити висновки. Знає логічну будову міркувань, хоча вільно буде роздуми лише у стандартних мовленнєвих ситуаціях. Міркування логічні, зв'язні, але мають огріхи, складаються із усіх структурних частин, наведено 2-3 в основному логічно правильні аргументи, хоч можливі порушення зв'язку висновків із доказами. Учень самостійно буде достатньо повні висловлення, у цілому ґрунтовно висвітлює тему, добирає переконливі аргументи на їх користь. Загалом свідомо контролює власну текстотворчу діяльність.
9			Учень добре володіє вивченим матеріалом, застосовує знання в стандартних ситуаціях, уміє аналізувати, систематизувати і втілювати різні види інформації, використовує типові докази, самостійно буде аргументацію. Послідовне, повне, логічне міркування, що здебільшого розкриває тему, основну думку, має всі структурні частини. Учень добирає 2-3 логічно правильні аргументи. Можливі порушення зв'язку між аргументами та висновками, тема в основному висвітлена, але трапляються і незначні відхилення від теми, авторська позиція послідовно не виражена. Учень переважно володіє вміннями на репродуктивному рівні. Недостатньо виявляє творчість. Не часто використовує мовні конструкції на зразок: <i>Я вважаю, На мою думку</i> та ін.
10	Високий	Учень має свідомі досить глибокі знання про сутність міркувань різних видів (доведення, пояснення, порівняння, визначення, загального характеру), різних видів аргументів (сильні і слабкі), доведень (індуктивне, дедуктивне та ін.), аргументації тощо	Учень добре знає особливості логічної будови текстів-роздумів, використовує логічні засоби їх у текстотворчій діяльності, робить висновки, узагальнення, аргументує. Висловлення відзначаються самостійністю міркування, що є структурно й логічно правильним, можливий 1 недолік у логічно-змістовій будові
11			Учень на високому рівні володіє логічними знаннями, аргументовано використовує їх у різних ситуаціях, буде логічні роздуми, враховує комунікативні завдання, висловлює власну думку, певним чином аргументує різні погляди на проблему. Міркування є самобутнім з чітко вираженою авторською позицією, задум розкривається оригінально, послідовно. Добирає більше 3-х переконливих аргументів різних видів, робить логічно правильні висновки. Роздум не має логіко-змістових помилок.
12			Учень має системні знання з логіки, активно використовує їх у стандартних та нестандартних ситуаціях. Уміє самостійно аналізувати, оцінювати, узагальнювати матеріал для міркування, самостійно користуватися різними джерелами інформації та ін. Чітко формулює тезу висловлення, підтримує або спростовує наведену думку; може подати дві тези й аргументувати кожен окремо. Використовує мовні конструкції на зразок <i>Я вважаю, Я не погоджуюся; На мою думку</i> тощо. Наводить доречні докази для обґрунтування, підтвердження висловленої тези, які підсилює прикладами (при цьому аргументи передують прикладам). Учень використовує мовні конструкції на зразок <i>тому що, це доводить, підтвердженням цього є, це засвідчує</i> та ін.

Таблиця 2.3.2.

**Показники сформованості когнітивно-діяльнісного компонента текстотворчої компетентності учнів
(мовностилістичний складник)**

Бали	Рівні	Мовностилістичний складник	
		Знання	Уміння
1	Початковий	Учень має фрагментарні знання про міркування як тип мовлення	Словник учня бідний, не відповідає стилю і жанру висловлення, будова речень одноманітна і часто граматично неправильна (допущено 10 лексичних і граматичних помилок). Учень розрізняє окремі лексичні і граматичні засоби.
2			Має нечіткі уявлення про мовностилістичне оформлення не характерне для текстів-міркувань. Висловленням бракує зв'язності й цілісності. Лексичні і синтаксичні засоби бідні, стилістично неправильно, наявні до 9-10-ти лексичних і граматичних помилок.
3			Добирає з допомогою вчителя відповідні стилю і типу мовлення засоби мови. Лексика і синтаксична будова висловлювання бідна, одноманітна, стилістично невиразна, наявні до 10-ти лексичних і граматичних помилок.
4	Середній	Учень має загальне уявлення про стилістичні особливості роздумів різних стилів мовлення	З допомогою вчителя та за зразком виконує прості завдання на мовностилістичне оформлення міркувань. Лексика й будова речень у їх висловленнях одноманітні, тексти стилістично та жанрово недосконалі, добір слів не завжди вдалий, наявні не менше 8-ми лексичних та граматичних помилок.
5			Лексика і синтаксична будова роздуму бідна, одноманітна, стилістично невиразна, наявні до 8-ми лексичних і граматичних помилок. Не чітко виражені стилістичні і жанрові ознаки міркування.
6			Лексична і синтаксична будова тексту шаблонні, одноманітні, добір слів не завжди вдалий, хоча загалом відповідають стилю і типу мовлення, наявні до 7-8-ми лексичних і граматичних помилок, висловлення не відповідає жанру мовлення

Продовження таблиці 2.3.2

Бали	Рівні	Мовностилістичний складник	
		Знання	Уміння
7	Достатній	Учень знає загальні стилістичні, жанрові особливості текстів-міркувань різних стилів мовлення	Правильно застосовує мовні засоби, вміє добирати окремі власні засоби певних думок. Лексика і будова речень одноманітні, загалом відповідають стилю мовлення. Висловлення певною мірою відповідає жанру мовлення. Допускає 5-6 лексичних та граматичних помилок.
8			Учень застосовує типові мовні одиниці, відтворює характерні для роздумів зв'язки. Добирає доречні мовні засоби, хоч роздуми мають суттєві неточності. Лексика стилістично виразна, будова речень одноманітна, наявні 5-6 лексичних та граматичних помилок. Кількість абзаців в основному відповідає кількості мікротем. Не повною мірою реалізовано жанрові риси.
9			Учень добре знає засоби мови і вправно, застосовує їх. Лексика висловлень стилістично виразна, синтаксична будова одноманітна. Наявні недоліки у доборі стилістичних засобів (5-6 помилок). Висловлення в основному відповідають обраному жанру. Кількість абзаців відповідає кількості мікротем.
10	Високий	Учень знає лексичні, синтаксичні жанрові особливості текстів-міркувань	Учень має міцні мовні знання, здатний правильно використовувати засоби мови. Висловлення відзначається правильністю словника, точністю слововживання, різноманітністю морфологічних засобів і синтаксичних конструкцій, стильовою єдністю. Допускає 1 мовленнєвий недолік. Міркування в основному відповідає жанру.
11			Висловлення відзначається багатством словника, точністю слововживання, різноманітністю морфологічних і синтаксичних конструкцій, стильовою єдністю, жанровою виразністю, можливий 1 мовленнєвий недолік.
12			Учень має глибокі мовні знання, свідомо застосовує їх відповідно до вимог комунікативної ситуації та логіки міркування. Висловлювання відзначається багатством словника, точністю слововживання, різноманітністю морфологічних і синтаксичних конструкцій, стильовою єдністю, жанровою виразністю, бездоганним мовним оформленням.

Таблиця 2.4

Рефлексивно-оцінний компонент текстотворчої компетентності

Рів	<i>Показники сформованості рефлексивно-оцінного компонента</i>
	В учня немає навичок рефлексії власної текстотворчої компетентності, вмінь оцінювати й аналізувати процес і результат текстотворення. Характерний низький ступінь усвідомленості практичного значення текстотворчої компетентності для майбутньої діяльності. Відсутня здатність коригувати власні помилки та недоліки. Не виражене бажання до самовдосконалення і саморозвитку.
Середній	Учню притаманні певна готовність до навчання і оволодіння текстотворчими знаннями і вміннями; посередні вміння оцінювати власну текстотворчу діяльність; певна здатність аналізувати чужі міркування під час спілкування, нездатність помічати власні помилки; небажання самовдосконалюватися.
Достатній	Учень націлений на оцінювання рівня сформованості текстотворчих знань і вмінь, здатний аналізувати процес і результат текстотворчої діяльності. Певною мірою усвідомлює рівень сформованості власної текстотворчої компетентності, її практичне значення для майбутньої діяльності. Володіє вміннями коригувати власні недоліки, попереджувати помилки у майбутньому, самовдосконалюватися. Спостерігається готовність до саморозвитку.
Високий	Для учня характерні усвідомлення практичного значення текстотворчої компетентності для майбутньої діяльності, потреби у покращенні теоретичних і практичних знань і вмінь; розвинуті вміння адекватно оцінювати рівень сформованості власної та чужої текстотворчої компетентності; здатність коригувати недоліки, уникати помилок. Характерний самоконтроль та прагнення до самовдосконалення, самоорганізації; активність та ініціативність у текстовій діяльності; вміння знаходити вихід з незручних ситуацій спілкування; визнавати свої помилки.

Висновки до другого розділу

Пропонована система формування текстотворчої компетентності старшокласників відповідає основним підходам інноваційної освітньої парадигми, зокрема, системно-синергетичному, особистісно орієнтованому, компетентнісному, комунікативно-діяльнісному, текстоцентричному тощо. Система формування текстотворчої компетентності старшокласників раціонально поєднує концептуальні ідеї та провідні положення сучасних освітніх підходів. Моделювання процесу формування текстотворчої компетентності спиралося на методологічні засади, що їм відповідали, а саме: принципи ієрархічності, інтерактивності, прозорості, гнучкості, варіативності та принцип раннього професійного спрямування навчання мови. Важливими були також принцип адекватності змодельованої системи кінцевій меті профільного навчання української мови; зв'язку між роботою над готовими текстами-розами, створенням вторинних та власних зв'язних висловлювань типу роздуму; принцип технологічності, згідно з яким навчання мови представлено у вигляді процесу, спрямованого на формування текстотворчої компетентності старшокласників та ін. Формування текстотворчої компетентності старшокласників значною мірою визначалося метою, завданнями і характером майбутньої професійної діяльності учнів.

Методика формування текстотворчої компетентності старшокласників інтегрувала традиційні та інноваційні методичні ресурси, зокрема, методи і прийоми навчання мотиваційно-пізнавального характеру (ситуативні, ігрові, проектні методи і прийоми навчання тощо), у тому числі текстово-комунікативні вправи аналітично-інтерпретаційного, конструктивно-трансформаційного та творчого характеру; методи і прийоми рефлексивного характеру. Широко застосувалися елементи інформаційно-комп'ютерних технологій, сучасні технічні, мультимедійні засоби навчання та ін.

Передбачалося, що вивчення компонентів текстотворчої компетентності здійснюватиметься за такими критеріями їх сформованості: особистісно-

мотиваційний, когнітивно-діяльнісний та рефлексивно-оцінний. Показники кожного критерію визначені на основі сутності відповідного компонента текстотворчої компетентності старшокласників, ними вважалися: мотиваційно-ціннісне ставлення до текстотворчої діяльності; знання про природу й особливості текстового спілкування за допомогою текстів-роздумів різних стилів мовлення, розуміння значення текстотворчої компетентності для успішної навчальної і професійної діяльності, знання специфіки текстів-роздумів, механізмів текстотворчої діяльності, уміння створювати зв'язні висловлювання відповідно до вимог комунікативної ситуації; усвідомлення значення текстотворчої компетентності для навчання і майбутньої професійної діяльності; здатність оцінювати власну текстотворчу компетентність.

Вибір критеріїв і показників, які найбільш повно характеризують текстотворчу компетентність старшокласників, дав змогу обґрунтувати можливість встановлення чотирьох рівнів її сформованості: низького, середнього, достатнього і високого.

Застосування названих критеріїв, показників та рівнів сформованості текстотворчої компетентності старшокласників забезпечувало процес оцінювання готовності старшокласників до самостійної текстотворчої діяльності та завершувало створення моделі дослідного навчання.

Розділ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ТЕКСТОТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

3.1 Стан проблеми дослідження у практиці профільного навчання української мови (констатувальний експеримент)

У структурі методичної системи формування текстотворчої компетентності старшокласників значне місце належить змісту й обсягу теоретичного матеріалу, що відповідає вимогам чинної програми для профільного навчання української мови (філологічний напрям – українська філологія). [135] У зв'язку з цим насамперед ставилося завдання встановити, якою мірою чинна програма реалізує компетентнісний підхід, враховує досягнення сучасного мовознавства, запитує учнів, сприяє формуванню текстотворчої компетентності старшокласників та ін.

Програмою з української мови для профільного навчання учнів [135] передбачено вирішення ряду завдань, пов'язаних із формуванням комунікативно компетентної, інтелектуально, духовно, морально багатого мовної особистості, здатної самореалізуватися в усіх сферах суспільного життя. Програма враховує ключові положення Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної політики та вітчизняної нормативно-правової бази, сучасні соціальне замовлення і вимоги шкільної практики, що націлюють на формування мовних і лінгвістичних, мовленнєвих комунікативних, лінгвокультурознавчої, дослідницької та ін. компетенцій старшокласників. Визначені завдання відображені у мовленнєвій (комунікативній), мовній, лінгвістичній, соціокультурній, діяльнісній (стратегічній) змістових лініях чинної програми.

Аналіз названої програми дає підстави говорити про те, що вона спрямовує на послідовне впровадження новітніх підходів до профільного навчання української мови (компетентнісний, особистісно зорієнтований, комунікативно-діяльнісний, функціонально-стилістичний, текстоцентричний та ін.),

застосування досягнень сучасної лінгвістики як основи національно-мовної картини світу школяра (відомості про філологічний дискурс, гіпертекст тощо), широке впровадження активних методів та нетрадиційних форм навчання, активізацію мотиваційного і рефлексивного складників навчальної і пізнавально-комунікативної діяльності старшокласників. Проте, у змісті програми з розвитку зв'язного мовлення відсутня спеціальна інформація про текстову (текстотворчу) діяльність, текст як продукт, об'єкт і засіб спілкування. Окреслені орієнтири вимагають послідовного відображення та конкретизації вказаних понять з метою підвищення якості профільного навчання української мови.

Більшій уваги авторів програми потребує питання підвищення комунікативної компетентності учнів, зокрема, шляхом формування у старшокласників текстотворчої компетентності за допомогою текстів-роздумів. Текстоцентричний підхід забезпечується широким застосуванням висловлень різних стилів і жанрів мовлення. У зв'язку з цим вкрай потрібним вважаємо спеціальне вивчення усіх семантико-структурних видів міркувань (доведення, спростування, визначення, пояснення, порівняння тощо), найбільш характерних для них жанрів (есе, дискусійна стаття, проблемний репортаж, лист-роздум, рецензія та ін.), розкриття їхньої пізнавальної, розвивальної та естетичної цінності. Ідеї профільності мовної освіти у старшій школі передбачають активне використання інноваційних методів і прийомів навчання, що ґрунтуються на моделюванні проблемно-комунікативних ситуацій (інтерактивного, дискусійного, професійно зорієнтованого характеру), застосуванні інформаційно-комп'ютерних технологій, на які сміливіше повинна орієнтувати програма з мови.

Чинна програма профільного навчання української мови визначає критерії, показники та рівні володіння старшокласниками мовними знаннями і мовленнєвими вміннями. Проте нерозробленим залишається питання оцінювання мотиваційної і рефлексивної діяльності учнів. Вирішення потребує

питання системного моніторингу процесу формування комунікативної, у тому числі й текстотворчої, компетентності старшокласників.

Оскільки програма і структурний, змістовий, методичний апарат підручника перебувають у тісному зв'язку, було важливим дослідити, якою мірою чинні підручники з рідної мови для 10-11-их класів [169; 170], сприяють формуванню текстотворчої компетентності старшокласників. Дослідження теоретичного матеріалу та практичних завдань підручників з рідної мови проводилося за такими напрямками: загальний огляд їх структури, опис та класифікація вправ і завдань, які репрезентують систему роботи над зв'язними висловлюваннями (текстами-міркуваннями зокрема), аналіз тенденцій розвитку компонентів підручників.

Нове покоління підручників з української мови [169; 170], що використовуються для навчання у профільних (філологічних) класах, побудовані на принципово новій науковій і методичній основі, забезпечують комунікативно-діяльнісну та особистісну зорієнтованість, інтенсивне спрямування навчання мови, переносять акцент зі збільшення обсягу інформації, призначеної для засвоєння учнями, на формування у них інтелектуальних, комунікативних і творчих умінь, навичок самостійно здобувати знання.

Аналізовані підручники з української мови для 10-11 класів належно забезпечують розвиток зв'язного мовлення школярів, формування комунікативних умінь і навичок у роботі над текстами різних типів, стилів і жанрів мовлення, проте не передбачають цілісної системи спеціального навчання міркувань у межах текстової діяльності. На основі прозових зв'язних висловлень побудовано 217 (23%) вправ підручника для 10 класу та 186 (26%) вправ підручника для 11 класу. При цьому освітній, виховний та естетичний потенціал саме текстів-міркувань використовується у підручниках недостатньо, оскільки роздумів у вказаних навчальних книгах менше 10% від загального числа висловлень.

Аналіз теоретичної бази та практичних завдань названих підручників, показує, що окремі аспекти проблеми навчання міркувань висвітлено традиційно, тобто у контексті роботи над творами-роздумами. Пропонуються загальні відомості про стилі мовлення, жанри доповіді, статті дискусійного характеру, реферату, виступу та ін., подано інформацію про мовленнєву ситуацію, поняття про аргументацію тощо.

Про оновлення методичного апарату підручників [169; 170] свідчать рубрики „Майстерня філолога”, „Назустріч тестуванню”, „До джерел знань”, що демонструють нестандартні форми роботи, забезпечують практичну спрямованість навчання, відповідають інтересам і потребам старшокласників.

Детальний розгляд поданих у підручниках вправ, побудованих на текстовій основі, дозволяє виділити такі варіанти застосування текстів-міркувань: 1) як ілюстрації до певних граматичних і стилістичних тем; 2) для виконання вправ лінгвостилістичного і граматичного характеру; 3) як засобу розвитку мислення і мовлення учнів, для створення за їх допомогою проблемно-пошукових та мовленнєво-ситуативних завдань, що стимулюють пізнавально-комунікативну діяльність старшокласників. На формування в учнів умінь будувати мінівисловлення, фрагменти текстів типу роздуму спрямовані 50 (5,2%) вправ підручника для 10 класу та 79 (11,1%) вправ підручника для 11 класу. На основі рольових ігор та мовленнєвих ситуацій побудовано 38 (5,3%) вправ підручника для 10 класу та 43 (4,5%) вправ підручника для 11 класу. Названі вправи покликані формувати культуру мовлення школярів, навчати правил ведення дискусій, полеміки, спілкування та ін.

Цінними, на наш погляд, є вправи, які передбачають роботу школярів в Інтернет-мережі з філологічними сайтами, базами даних тощо: у підручнику для 10 класу такі завдання містять 36 (3,8%) вправ, а в підручнику для 11 класу – 21(2,9%) вправа.

Низка завдань націлюють старшокласників на створення висловлень у жанрі доповіді (впр. 252, 548, 549 та ін. [169]; впр. 30, 34, 47 тощо [170]), листа, щоденникового запису (впр.108, 128 та ін. [169]; впр. 116, 117, 332 тощо [170]),

статті (впр.837, 838, 839 тощо [169]; впр. 53; 205; 449 та ін. [170]), повідомлення і (впр.837, 838, 839 тощо [169]; впр. 10, 513, 909 і т.д.[170]).

Рядом запропонованих підручниками вправ передбачається створення вторинних текстів у жанрі тез, реферату, анотації, відгуку тощо (впр. 50, 447, 549, 633, 694 і т.д.[169; 170]).

Таким чином, у теоретичному і практичному планах матеріал підручників з української мови сприяє розвитку зв'язного мовлення школярів, але разом із тим не повною мірою використовує можливості текстів-міркувань, недостатньо готує старшокласників до самостійної текстотворчої діяльності у різних суспільних сферах. Подальшого посилення потребує науково-теоретична база підручників, уведення до неї понять про текстову (текстотворчу) діяльність, текстотворчу компетентність, види і жанри текстів-роздумів та ін.; застосування сучасних форм і методів навчання міркувань, систематичного формування текстотворчої компетентності старшокласників.

Вивчення практики розвитку зв'язного мовлення старшокласників у процесі профільного навчання української мови тісно пов'язане з аналізом сучасної методичної літератури з проблеми дослідження. Тому робимо спробу проаналізувати методичну літературу, навчальні посібники, що, на нашу думку, сприяють вирішенню проблеми формування текстотворчої компетентності старшокласників у процесі профільного навчання української мови. Умовно поділяємо їх на такі, що висвітлюють загальні проблеми сучасної лінгводидактики, нові засади навчання мови; пропонують теоретичні розробки окремих аспектів розвитку зв'язного мовлення школярів та практичні поради щодо навчання учнів зв'язних висловлювань, зокрема роздумів.

Важливими є праці, які сприяють оновленню змісту та методики профільного навчання, впровадження нових підходів та інноваційно-педагогічних технологій (Аніскіна Н.О., Горошкіна О.М., Дичківська І.М., Заболотний В.Ф., Зимня І.О., Когут О.І., Пентиліук М.І., Пометун О.І. та ін.).

Цінним здається методичний доробок, що ґрунтовно розкриває окремі аспекти розвитку зв'язного мовлення школярів відповідно до сучасних

лінгводидактичних вимог (Бадер В.І, Довга О.М., Дороз В.Ф., Зотина Т.В., Ларіна Т.Е., Маслов В.В., Рудняєва О.С., Шевцова Л.С. та ін.).

Привертає увагу низка теоретичних і практичних розвідок, які вдосконалюють систему роботи над текстами різних типів, у тому числі, міркуваннями, сприяють формування комунікативної компетентності учнів, взаємопов'язаному розвитку вмінь текстової діяльності (Галетова А.Г., Глазова О.П., Голуб Н.Б., Донченко Т.К., Косогова О.О., Калганова Т.О., Матевосян І.С., Омеляненко А.В., Серажим К.С., Статівка В.І., Шелехова Т.Г. та ін.).

Слід зауважити, що численна група посібників містить практичні рекомендації щодо підготовки та написання школярами власних творів, зокрема-роздумів, адресовані переважно старшокласникам та абітурієнтам, зокрема, з метою їх підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання (Баран В.Г., Ільїн Є.М., Озеров Ю.О., Пучкова Л.І. та ін.). На наш погляд, поряд із цілком прогресивними тенденціями (звернення до найбільш поширеної тематики творів, з'ясування причин і характеру учнівських помилок при виконанні творчих робіт, визначення суми необхідних умінь і навичок) такі посібники мають ряд недоліків. Найголовнішим серед них, на наш погляд, є той, що запропоновані готові зразки текстів для наслідування часто спричиняють стереотипність мислення, шаблонність міркувань учнів, жанрову невизначеність їхніх висловлювань, знижують рівень інтелектуальної ініціативи школярів та ін.

Отже, сучасні дослідження, присвячені методичному осмисленню проблеми навчання міркувань та організації роботи учнів над висловленнями цього типу, розкривають нові наукові горизонти і сприяють розробленню системи формування текстотворчої компетентності старшокласників.

Вивчення практики профільного навчання української мови розпочинали з анкетування вчителів-словесників з метою встановлення рівня володіння ними методикою розвитку зв'язного мовлення старшокласників, зокрема, формування текстотворчої компетентності школярів за допомогою роздумів.

Відкриті запитання анкети покликані спонукати респондентів висловити власні думки та поділитися досвідом. Опитували також старшокласників, щоб з'ясувати їх ставлення до проблеми набуття текстотворчої компетентності, розуміння її ролі для подальшого навчання, готовності до самовдосконалення знань і вмінь та ін. В анкетуванні взяли участь 178 учителів української мови та 286 учнів старших класів загальноосвітніх шкіл України.

Передусім з'ясовували у колег, чи вважають вони проблему формування текстотворчої компетентності старшокласників важливою для успішної навчальної і майбутньої фахової діяльності учнів.[Додаток А] Тридцять чотири відсотки опитаних визнали текстотворчу компетентність важливою характеристикою мовної особистості, яка впливає на якість навчальної та професійної діяльності (особливо у філологічній сфері); 45% учителів зауважили, що текстотворча компетентність впливає лише на успішність навчання, 21% респондентів не визначилися з відповіддю. Останні в особистому спілкуванні зізналися, що зовсім не знайомі з цим поняттям (таких учителів майже 10%). Серед опитаних 57% вчителів вважають, що текстотворча компетентність – це система знань про текст, 22% – назвали текстотворчі вміння, 11% словесників відповіли, що це здатність створювати зв'язні висловлення.

Учителям української мови було запропоновано визначити загальний рівень сформованості у старшокласників текстотворчих знань і вмінь. Серед опитаних 33,3% педагогів відповіли, що на низькому рівні в учнів сформовані вміння доводити/спростовувати певне твердження, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, висувати гіпотезу, застосовувати знання в нових ситуаціях, критично мислити, будувати міркування різних стилів мовлення; 25% учителів вважають, що вміння будувати висловлення відповідно до комунікативної ситуації, користуватися різними логічними операціями при створенні зв'язних міркувань сформовані в учнів на середньому рівні; достатніми є вміння визначати предмет міркування, правильно будувати висновки й аргументувати

власні судження, спостерігати (так відповіли 25,1% наших колег); 16,6% респондентів назвали вміння самостійно визначати тему й основну думку висловлення та добирати переконливі аргументи такими, що відрізняються високим рівнем розвитку.

На перше місце з найчастіше використовуваних форм і прийомів роботи з роздумами вчителі поставили читання і переказування (так відповіли 33% опитаних); на друге місце – словникову роботу (24% респондентів); потім – підведення текстів під поняття (визначення типу і стилю мовлення, аналіз типологічної структури, композиції, способів і засобів зв'язку у текстах; стилістичний аналіз тощо) – так визначилися 22% учителів; за тим – написання творів (відповіли 15% осіб) і нарешті – створення на основі міркувань проблемно-комунікативних ситуацій (6% колег). Для учнівських роздумів 52% респондентів пропонують теми суспільного та морально-етичного характеру, лише 14% вчителів звертається до лінгвістичних міркувань. Переважна більшість учителів (54,7%) вважають, що роздуми сприяють формуванню логічного мислення, 25,5% респондентів назвали здатність розвивати нестандартне мислення та вміння обстоювати власні думки і 19,8% опитаних – формувати готовність до професійного спілкування.

Серед інноваційних технологій, відомих учителям, було названо у 43% відповідей ігрові технології; у 28% – проблемне навчання, у 18% – проектні, в 11% – інформаційно-комп'ютерні технології. Однак на практиці ігрові, проектні, інформаційно-комп'ютерні технології застосовують менше 10% словесників.

З метою мотивування старшокласників до текстотворення 53,4% учителів використовують творчі вправи, 24% – проблемні ситуації, 22,6% – самостійну роботу. При цьому лише 18,3% опитаних систематично формують у старшокласників рефлексивні навички (самоконтроль, самооцінка).

Таким чином, робимо висновок про те, що вчителі не приділяють належної уваги спеціальному формуванню текстотворчої компетентності

старшокласників. До того ж існує нагальна потреба націлити словесників на пошук сучасних методів, форм і засобів профільного навчання української мови.

На підготовчому етапі констатувального експерименту опитування проводилося і серед старшокласників. [Додаток А.2] Відповіді учнів оцінювали за такими критеріями – сформованість мотивації (позитивне ставлення до текстотворчої діяльності, потреба у професійно зорієнтованому текстовому спілкуванні, реалізація пізнавально-комунікативних потреб за допомогою текстів-роздумів та ін.) та наявність особистісних характеристик (самостійність, активність, ініціативність тощо), виявлення рефлексії (здатність до самоконтролю та самооцінки, потреба у самоосвіті, відповідальність за рівень власної компетентності). Зауважимо, що відповіді старшокласників відбивали їхні уявлення про самих себе і потребували перевірки у ході дослідного навчання. За результатами анкетування встановлено рівні готовності учнів до текстотворчої діяльності за особистісно-мотиваційним та рефлексивно-оцінним компонентами (таблиця 3.1):

Таблиця 3.1

Рівні сформованості особистісно-мотиваційного та рефлексивно-оцінного компонентів текстотворчої компетентності старшокласників

№ п/п	Критерії оцінювання (компоненти текстотворчої компетентності):	Рівні сформованості			
		В (%)	Д (%)	С (%)	Н (%)
1	Особистісно-мотиваційний	10,2	19,6	29,8	40,3
2	Рефлексивно-оцінний	10,4	16,8	34,2	38,6

Анкетування засвідчує, що високий рівень сформованості особистісно-мотиваційного та рефлексивно-оцінного компонентів текстотворчої компетентності мають лише близько 10% старшокласників. Про усвідомлену потребу оволодіти текстотворчою компетентністю, її важливу роль для подальшої навчальної і професійної діяльності сказали 20% респондентів.

Результати опитування щодо труднощів, які відчувають учні у роботі над текстами-роздумами, виявилися досить несподіваними: найлегшим школярам здається осмислення теми та добір аргументів, про це сказали 12,6% та 19,3% учнів відповідно. Такий результат опитування викликав значні сумніви і потребував подальшої перевірки. Помітні ускладнення виникають у школярів при формулюванні висновків, так відповіли 25,2% старшокласників, а також при орієнтуванні у комунікативній ситуації, такої думки дотримуються 22,5% учнів. Майже всі школярі вважають нелегким мовностилістичне оформлення власних висловлень.

Серед найменш привабливих завдань на уроках мови учні назвали вивчення теорії та списування текстів. При цьому 63% опитаних учнів прагнуть якомога меншої кількості складних завдань, які потребують значного розумового напруження, інтенсивної пізнавально-комунікативної діяльності. Така суперечність підтверджує, що старшокласники не усвідомлюють ролі особистої активності у набутті власного досвіду текстотворення, відповідальності за рівень текстотворчих знань і вмінь. За результатами анкетування передбачаємо, що рівні готовності до роботи та обізнаності школярів будуть різними, на це необхідно зважати в експериментальному навчанні.

До початку дослідного навчання належало визначити експериментальні та контрольні класи. Для цього проводили попередній зріз і встановлювали вихідний рівень текстотворчих знань та вмінь старшокласників. [Додаток А.3-4] Перша серія завдань мала за мету вивчення стану сформованості у старшокласників текстотворчих знань, необхідних для створення текстів-роздумів (на прикладі міркувань наукового та публіцистичного стилів мовлення). За результатами тестування визначено рівні сформованості текстотворчих знань учнів (таблиця 3.2).

Таблиця 3.2

Рівні сформованості текстотворчих знань старшокласників

№ п/п	Рівні сформо- ваності знань	Кількість учнів (у %), які показали знання					
		комунікативно- прагматичної структури		предметно-логічної структури		мовностилістичної структури	
		роздуму наукового стилю	роздуму публі- цистичного стилю	роздуму наукового стилю	роздуму публі- цистичного стилю	роздуму наукового стилю	роздуму публі- цистичного стилю
1	Високий	-	2	9,4	12,4	12,3	14,4
2	Достатній	-	11,4	18,1	20,1	24,8	28,7
3	Середній	20,7	36,5	33,	37,3	30,6	34,8
4	Низький	79,3	50,1	39,4	30,2	32,3	22,1

Як свідчить таблиця, школярі на середньому (20,7% осіб) і низькому (79,3% учнів) рівні володіють знаннями про комунікативну природу міркувань наукового стилю. Всього 2% учнів на високому і 11,4% школярів на достатньому рівні обізнані з комунікативними особливостями текстів-роздумів. Аналіз відповідей показав, що старшокласники здебільшого не пов'язують процес створення висловлень із текстовим спілкуванням, з екстралінгвістичними факторами, не усвідомлюють чіткої послідовності фаз текстотворення (це характерно для 72,7% відповідей школярів); поняття „текст” не змогли визначити 58,8% старшокласників, лише 11% респондентів назвали окремі жанри мовлення, характерні для наукового та публіцистичного стилів мовлення.

Аналіз відповідей школярів дозволив зробити висновок, що їхні знання є недостатніми, засвідчують досить загальне уявлення учнів про зв'язні висловлення названого типу: 58,8% учнів не змогли охарактеризувати тексти-роздуми; 74,2 % респондентів не визначили тип зв'язку між частинами міркування. Сферу використання міркувань публіцистичного стилю назвали 56,2% учнів. Ще менш оптимістична ситуація складається зі знаннями

школярами сфери використання зв'язних міркувань наукового стилю. Із цим завданням належним чином справилися 44,3% учнів. При цьому старшокласники обмежилися загальним формулювання „у науці” або „у підручниках” тощо. Таким чином, результати першого етапу констатувального експерименту переконують, що у старшокласників відсутня чітка система знань про специфіку комунікативної, предметно-логічної та мовностилістичної структури текстів-міркувань.

Про засвоєння школярами відомостей із теорії міркування можна говорити тільки за наявності в них глибоких теоретичних знань і добре сформованих практичних умінь будувати висловлення вказаного типу. Тому мета другого етапу констатувальних зрізів полягала у визначенні рівня сформованості у старшокласників умінь створювати зв'язні висловлення типу роздуму наукового і публіцистичного стилів мовлення. На час проведення контрольної роботи учні вже повинні вміти створювати зв'язні висловлення типу роздуму. У такий спосіб перевірялася і ефективність традиційного навчання міркувань та розвитку за їх допомогою текстотворчих умінь школярів. Дослідження проводили у 2 етапи (з тижневою перервою): перший передбачав створення учнями роздуму наукового стилю мовлення; на другому етапі старшокласники створювали міркування публіцистичного стилю мовлення.

Перед початком роботи над власними роздумами школярі за допомогою експериментатора з'ясовували поняття „комунікативна ситуація”, називали її компоненти (місце спілкування, адресат і мета повідомлення), прогнозували їхній вплив на будову зв'язного висловлення. Після чого старшокласники впродовж 35 хвилин створювали власні роздуми у конкретно заданій комунікативній ситуації.

Необхідною умовою, що передувала аналізу зв'язних висловлень учнів, було виділення критеріїв їх оцінювання з метою встановлення вихідного рівня текстотворчих умінь школярів, серед яких: відповідність тексту заданій комунікативній ситуації (врахування названих вище позамовних чинників); достатнє розкриття теми повідомлення, єдність мікротем, наявність задуму та

його реалізація; дотримання структури роздуму (обґрунтованість тези, переконливість аргументів, справедливість висновків); мовностилістична цілісність висловлення (комунікативно доцільне використання мовних засобів). Результати самостійної текстотворчої діяльності старшокласників узагальнено у таблиці 3.3:

Таблиця 3.3

Рівні сформованості текстотворчих умінь старшокласників

№ п/п	Рівні сформованості вмінь	Кількість учнів (у %), які показали вміння будувати			
		предметно-логічну структуру		мовностилістичну структуру	
		роздуму наукового стилю	роздуму публіцистичного стилю	роздуму наукового стилю	роздуму публіцистичного стилю
1	Високий	8,7	10,2	9,6	13,7
2	Достатній	27,9	21,3	22,4	2,4
3	Середній	37,6	34,9	36,7	39,2
4	Низький	29,7	33,6	31,3	23,7

Вище зазначалося, що перед початком роботи старшокласників над власними зв'язними міркуваннями було колективно визначено і проаналізовано основні екстралінгвістичні фактори, які впливають на його будову. Тому дослідник прогнозував вищий рівень умінь учнів створювати власні роздуми у конкретно заданій комунікативній ситуації. Детальний аналіз зрізових робіт показав, що школярі недостатньо усвідомлюють мету створення текстів як наукового, так і публіцистичного стилю мовлення, не вміють підпорядковувати ситуації мовлення структуру роздумів.

Поняття „зміст тексту”, услід за Гальперінім І.Р., ми розглядали у зв'язку із категорією інформативності мовлення і вважали основною текстовою категорією, що виражається у змістово-фактуальній (ЗФІ) та змістово-концептуальній (ЗКІ) інформації. У письмових роздумах школярів вона

представлена темою. Як засвідчив аналіз творчих робіт, старшокласники недостатньо підготовлені до осмислення теми, визначення її меж. Учні припускаються помилок, пов'язаних із додаванням до теми смислових елементів на підставі суб'єктивних асоціацій (часто цілком випадкових), які зумовили перебільшення другорядного, невиправдане розширення теми. Найбільше таких відхилень траплялося у міркуваннях публіцистичного стилю (66,3% робіт). У процесі вивчення створених учнями роздумів виявлено, що значна кількість старшокласників, захоплюючись описам чи розповідями, підмінили тип мовлення як у наукових, так і в публіцистичних роздумах. У цілому аналіз змісту зв'язних висловлень школярів переконав у тому, що учні здебільшого припускаються помилок двох типів, а саме: 1) неправильно визначають мінімальні смислові одиниці (мікротеми); 2) при правильному виділенні мікротем не розгортають їх у судженнях, тобто не вміють достатньо розкривати тему, зв'язно викладати думки. Змістовий аналіз учнівських висловлень підтвердив, що без спеціального вивчення особливостей інформативного наповнення кожної частини міркувань школярі не можуть повною мірою розкрити тему повідомлення, визначити її межі і реалізувати задум.

Для втілення задуму важливим є вміння переконливо доводити правильність тези (основної думки). Тому наступним критерієм оцінювання письмових міркувань було дотримання учнями структури доведення, що, як правило, складається із тези, аргументів і висновків. Оцінюємо структуру доведення, аналізуючи її за трьома основними показниками: 1) обґрунтованість тези; 2) переконливість аргументів; 3) справедливість висновків. Аналіз зрізових робіт за першою позицією дав змогу констатувати, що найбільш поширеними недоліками в обґрунтуванні тези були її підміна чи часткове доведення та невиправдано розширене трактування основного положення. Результати свідчать про те, що школярі слабо володіють аргументаційною діяльністю і роблять це переважно на інтуїтивному рівні.

В основному за наявності 1-2-х переконливих доказів висловлення школярів обтяжені безпідставними твердженнями й випадковими деталями, які часто не мають принципового значення для обґрунтування тези, а часом і суперечать їй. Недостатність істотних аргументів, нерозгорненість більшості з них позбавила роздуми переконливості та призвела до підміни їх розповіддю чи описом. На нашу думку, спеціальне навчання аргументаційної діяльності дозволить не лише систематизувати й поглибити знання учнів про міркування, але й належним чином розвинути їх уміння обґрунтовано доводити свої думки, оригінально мислити, дискутувати та ін. Структурним завершенням будь-якого доведення є переконливі висновки, як стверджує Ладиженська Т.О., своїм змістом вони відображають мету, заради якої учень міркував.[154] Немає висновків у 30,2% роздумів учнів. Нерідко траплялася підміна висновків повторенням тези. Міркувань із такою заключною частиною налічувалося 25,9% робіт. Значна кількість зв'язних висловлень учнів закінчувалася декларативними формулюваннями типу: „Треба знати...”, „Необхідно пам'ятати...” тощо. Такі вислови можуть бути початком заключної частини, але ніяк не замінювати її.

Вивчаючи роботи школярів, ми спробували визначити абзаци, які учням вдаються найкраще. Загалом результати аналізу свідчать про те, що учні недостатньо вміють оформлювати різні види абзаців і роблять це суто інтуїтивно. Найбільші труднощі школярі відчують при членуванні аргументаційної частини міркування. Задовільно справилися із цим завданням лише 19,3% школярів (підрахунки велися від числа учнів, які правильно визначили межі абзаців).

Предметно-логічна будова текстів-міркувань підпорядковується законам логіки, а мовленнєве оформлення детермінується закономірностями стилю мовлення. Тому окремо досліджувалися особливості мовностилістичного оформлення міркувань старшокласників. Аналізуючи граматичну будову зв'язних висловлень наукового стилю, встановлюємо операції, які викликають в учнів особливі труднощі: добір слів абстрактної семантики та загальнонаукових

лексем (При використанні цієї групи слів виявлено такі помилки: вживання абстрактно-понятійних лексем у невласивому для них значенні; невиправдане повторення одного й того ж слова; використання стилістично забарвлених слів в оточенні нейтральної лексики; надмірне захоплення термінами тощо.); поєднання різних часових форм у межах тексту (Учнями переважно не дотримано позачасовий характер наукового міркування.); втілення причинно-наслідкових зв'язків (Порушення у будові синтаксичних конструкцій.).

Для оформлення власних думок школярі здебільшого використовують елементарні синтаксичні конструкції – прості неускладнені й ускладнені речення. Таким способом побудовано 65% учнівських роздумів. Старшокласники, які краще усвідомлюють характерний для міркувань тип відношень між частинами, а також ті, хто вміє розкривати зв'язки між явищами і поняттями, сміливіше користуються складними реченнями: складнопідрядними з підрядними мети, причини, наслідку та безсполучниковими (останніми значно рідше). Кількість таких робіт становить 19,6% роздумів. У міркуваннях публіцистичного стилю простежується надмірне захоплення учнями емоційними засобами мови, що призвело до підміни стилю мовлення та домінування експресивного начала над раціональним. Із числа синтаксичних одиниць, покликаних пояснювати, оцінювати предмет мовлення, старшокласники здебільшого використовують синтаксеми зі значенням: впевненості, припущення („здається”, „можливо”); емоційної оцінки („на жаль”); поради („хотілося б”).

Основними стилістичними недоліками і помилками в учнівських міркуваннях є: 1) неточності у використанні засобів мови: а) зловживання епітетами, невдале їх використання (типу: „чудесна, неймовірна нагода”); б) невдалі і недоречні метафори, порівняння; 2) надмірне і недоцільне використання трафаретних висловів (наприклад: „важливо сказати”, „має велике значення”); одноманітне повторення певного слова; 3) вживання лексики, не властивої стилю (зокрема, розмовно-просторічної).

Для встановлення причинно-наслідкових відношень у міркуваннях школярами використовувався переважно ланцюговий зв'язок. Уживання паралельного зв'язку було поодиноким. Найчастіше у роздумах учнів зв'язок реалізувався за допомогою лексичних повторів, що характерно для 55,3% робіт. Надмірне анафоричне номінування знизило якість учнівських міркувань. Значно рідше школярі вдавалися до застосування синонімічного зв'язку. Крім лексичних, учнями використані й граматичні засоби зв'язку, найчисленнішими серед яких були сурядні і підрядні сполучники. Цінним з погляду усвідомлення школярами об'єктивних зв'язків, притаманних міркуванням, було використання ними сполучників, що втілюють причинно-наслідкові відношення. На жаль, показник їх чисельності у зрізових роботах незначний – всього 18,2%.

Сказане дає підстави класифікувати типові помилки і недоліки, виявлені у роздумах старшокласників: *на предметно-змістовому рівні тексту*: недоліки у розкритті теми висловлення, у вираженні основної думки, недостатня підпорядкованість мікротем основній думці; представлення другорядної ідеї як головної, підміна роздуму описом чи розповіддю, стереотипність трактування теми міркування; *на рівні предметно-логічної організації висловлення*: порушення композиційної будови роздуму, недосконалість доведення, використання неістотних, випадкових аргументів, підміна каузальних відношень між елементами атрибутивними чи темпоральними, помилки у судженнях і умовисновках, недостатня переконливість висновків; *на рівні мовностилістичного оформлення роздумів*: стилістична невиразність висловлення, жанрова невизначеність чи невідповідність стилю мовлення.

Отже, загальний рівень володіння учнями вміннями створювати зв'язні висловлювання типу міркування залишається недостатнім. Отримані результати констатувального експерименту засвідчили неналежний рівень текстотворчої компетентності старшокласників, слабе знання школярами комунікативної природи міркувань, їх екстралінгвістичної основи, змістової і

структурної специфіки, а також невисокий рівень розвитку текстотворчих умінь учнів.

3.2. Особливості реалізації моделі формування текстотворчої компетентності старшокласників у процесі дослідного навчання

Експериментально-дослідне навчання проводилося у ЗОШ I-III ст. №№1,3,7 м. Переяслава-Хмельницького, ЗОШ I-III ст. №№2,3,4 м. Бучі, Полого-Вергунівської ЗОШ I-III ст., Виповзького НВО „ЗОШ I-III ст. - ДНЗ”, Пристрімської ЗОШ I-III ст., Гланишівського НВО „ЗОШ I-III ст. - ДНЗ” Переяслав-Хмельницького району, Яготинського навчально-виховного комплексу „ Спеціалізована школа – Загальноосвітня школа I-III ступенів №2”, Лизогубівського навчально-виховного комплексу „Загальноосвітня школа I-III ступенів–дитячий садок” Згурівського району Київської області, ЗОШ I-III ст. №4 міста Херсона, Дібрівського навчально-виховного комплексу Роменської районної ради Сумської області.

У формувальному експерименті взяли участь 217 учнів експериментальних класів (ЕК) та 220 учнів контрольних класів (КК). Об’єм вибірки (кількість учнів в КК і ЕК) забезпечив репрезентативність даних і становив 437 учнів 10-11 кл. Визначаючи контрольні та експериментальні класи, зважали на успішність учнів, враховували рівень текстотворчих знань і вмінь, що був приблизно однаковими. Для дослідного навчання обрали класи з нижчими показниками знань і вмінь.

Анкетування вчителів української мови виявило недостатню готовність до формування текстотворчої компетентності учнів. Тому для словесників, які брали участь в експерименті, пропонували навчально-методичний посібник „Формування текстотворчої компетентності старшокласників”, а також проводили індивідуальні тематичні консультації. Програма дослідного навчання враховувала вимоги сучасної лінгводидактики до змісту та організації

навчально-виховного процесу, вибору методів, форм і засобів профільного навчання української мови. [19; 91-93 та ін.]

З метою організації свідомої та раціональної текстотворчої діяльності старшокласників насамперед пропонували учням карту знань, яка концентровано структурує матеріал та основні ідеї, поняття, що вивчатимуться, показує зв'язки між ними, узагальнює текстотворчі знання і вміння, якими школярі мали оволодіти тощо. Дослідне навчання розпочиналося з роботи учнів над готовими текстами-роздумами різних стилів мовлення (аналіз, інтерпретація комунікативно-прагматичної, предметно-логічної та мовностилістичної структури міркувань, практичне засвоєння текстотворчих знань). Потім переходили до інформаційного перетворення готових текстів: складання плану, тез, переказування та ін., що вимагало від старшокласників умінь не лише інтерпретувати висловлення, але й створювати мінітексти типу роздуму, доповнювати вихідне повідомлення власними оцінками, коментарями, аргументами, тобто створення на їх основі вторинних міркувань. Завершальним змістовим компонентом було спеціальне навчання текстотворчої діяльності у процесі створення учнями власних роздумів різних стилів і жанрів мовлення. [Додаток Е]

На початковому етапі дослідного навчання у 10 класі поняття про тексти-роздуми як продукт, об'єкт і засіб текстового спілкування у різних суспільних сферах формували шляхом моделювання умов позамовного середовища. Метою було поглибити знання учнів про екстралінгвістичні фактори, що детермінують текстотворчу діяльність у певній комунікативній сфері, допомогти школярам усвідомити зв'язок між її умовами, завданнями та структурою міркувань (на комунікативному, предметно-логічному і мовностилістичному рівнях). Робота над готовими текстами пов'язувалася з розвитком інтерпретаційних умінь учнів та вдосконаленням читацької компетенції старшокласників. Важливо було навчити учнів організовувати самостійну діяльність (ставити мету, планувати, втілювати її, контролювати і коригувати результати), активно залучати власний навчальний, текстотворчий

та життєвий досвід. Дієвими при цьому виявилися методи і прийоми мотиваційно-пізнавального характеру, що стимулювали позитивну мотивацію спілкування та міркування, спонукали старшокласників до обміну думками, самостійного виконання поставлених завдань – це інтерактивні, ігрові, проєктні та ін. методи та прийоми навчання.

Перш за все учні пізнавали комунікативну, логічну та лінгвістичну природу текстів-роздумів у зв'язку з функціями мови (Тема: „Основні функції мови...”). Вивчення комунікативної функції мови узгоджувалося з опануванням учнями особливостей текстового спілкування за допомогою роздумів. Із цією метою пропонували старшокласникам з'ясувати його місце і роль у різних сферах комунікації, встановити залежність будови текстів-міркувань від ряду позамовних факторів (предмет мовлення, тема й умови спілкування, адресат і мета висловлення тощо). Для ефективного засвоєння старшокласниками екстралінгвістичних засад міркувань, механізмів текстотворчої діяльності автора й інтерпретаційної діяльності адресата застосовувалася схема елементарного комунікативного акту, запропонована Бабайловою А.Е. [Додаток Б]

Доречними стали ситуативні завдання, що виробляли у старшокласників вміння моделювати екстралінгвістичні умови міркування, передбачати форму висловлення за комунікативною ситуацією, будувати роздум відповідно до неї, втілювати авторський задум, комунікативну мету, конкретні „технічні настанови” міркувань різних видів, підтримувати зв'язок автора й адресата мовлення, згортати й розгортати схему роздуму. Значний ефект мали завдання на застосування комунікативного аналізу: виявлення позиції автора (комунікативної настанови), засобів реалізації задуму, знаходження у тексті ключових слів, прогнозування за їх допомогою змісту, самостійне складання учнями запитань за змістом прочитаного, перехресні відповіді на запитання сусіда по парті (діалог або робота в парі), післятекстові завдання, що сприяли розумінню школярами нюансів змісту (смислів) міркувань, передумов успішності акту спілкування і т.д. На цьому етапі необхідним вважали

формування в учнів навичок самостійної організації текстотворчої діяльності. Така робота проводилася на основі опорних схем, алгоритмів, пам'яток, комп'ютерних моделей понять, процесів.

Формування текстотворчих умінь передбачало спеціальне засвоєння учнями механізмів текстотворчої та інтерпретаційної діяльності, понять „сфера”, „умови”, „засоби” текстового спілкування і т.д., зокрема у процесі вивчення відповідних програмових тем („Мовленнєве спілкування. Офіційне і неофіційне, публічне і непублічне мовленнєве спілкування...”. „Мовленнєва ситуація...”. „Мовленнєва тактика...” та ін. [Додаток Б]). Корисними при цьому стали завдання на аналіз комунікативної ситуації, її ознак у структурі тексту, залежності змісту і будови висловлень від позамовних чинників. Допомогали учням уже відома модель елементарного акту текстового спілкування, комп'ютер та інтерактивна дошка, за допомогою яких організовувалася робота над готовими текстами-роздумами, засвоєння комунікативних особливостей роздумів різних стилів мовлення.

Продовжувалося навчання практичним опануванням старшокласниками механізмів текстотворчої діяльності автора та інтерпретаційної діяльності (діяльності текстосприйняття) адресата міркування під час вивчення передбачених програмою тем про текст (Наприклад: „Поняття про текст як продукт мовленнєвої діяльності”. „Текстоутворювальні категорії...” [Додаток Б.3]). Цей навчальний блок спрямовувався на активне формування вмінь старшокласників визначати тезу, аргументи і висновки, композиційні частини роздуму, особливості логіко-змістової будови міркувань різних видів, головну і другорядну інформацію, характеризувати комунікативні ролі та наміри автора й адресата тощо. Особливо важливо було навчити старшокласників „бачити” у текстовій ситуації „ситуацію автора” та „ситуацію адресата”, виявляти стосунки між ними, встановлювати призначення висловлення, його місце у широкому соціальному контексті, розуміти інтерактивну природу текстового спілкування, „діалогу свідомостей” автора й адреса роздуму.

Методично доцільними при цьому вважалися різні види аналізу (порівняльний, композиційний, логіко-граматичний, мовностилістичний, типологічної структури, способів і засобів зв'язку тощо), аналітично-пошукові завдання, виділення видів інформації, встановлення зв'язку між думками, визначення ролі заголовку тексту, співвіднесення його з темою чи основною думкою та ін. Наприклад завдання: 1) „Знайдіть у тексті теоретичну, фактуальну та рефлексивну інформації. Що є підставою їх поділу? ”; 2) „Встановіть змістове навантаження кожного структурного елемента тексту: вступу, аргументаційної частини, висновків (з опорою на відповідні схеми та пам'ятки)”; 3) „Чи має подана автором інформація цінність для вас особисто?” тощо.

Дослідне навчання перш за все передбачало усвідомлення учнями самого поняття „текстотворча компетентність”, розуміння її значення для ефективного спілкування, у тому числі й у професійній сфері. З цією метою до дослідного навчання включено комунікативні та проблемні завдання на основі типових для філологів професійних ситуацій. Ключовими стали вправи, які стимулювали пізнавально-комунікативну діяльність учнів, спонукали старшокласників до висловлення оригінальних думок, власної позиції, участі у дискусії і т.д. Особливою методичною доцільністю відрізнялися інтерактивні методи типу „Мікрофон”, „Презентація”, „Дискусія” тощо. Продуктивною формою навчальних завдань були комплексні вправи, що поєднали засвоєння учнями теоретичних знань із використанням їх у певній ситуації спілкування, застосуванням основних прийомів роботи над готовими текстами: 1) озаглавлення (Наприклад: „Порівняйте функції заголовка у міркуваннях різних стилів”); 2) прийом визначення основної думки („З'ясуйте, як пов'язані основна думка тексту й мета спілкування” та ін.); 3) прийом аналізу типологічної структури тексту („Який спосіб доведення (вид аргументації) використано автором тексту” і т.д.); 4) прийом складання плану („Сформулюйте основну думку кожної мікротеми” тощо).

Інтерпретація готових міркувань виконувала провідну роль на уроках, присвячених читанню та аудіюванню, опануванню механізмів інтерпретаційної та текстотворчої діяльності, вдосконаленню читацької компетенції учнів („Особливості аудіювання...”, „Види читання...” та ін.). Поступово підвищувався ступінь самостійності школярів, зокрема, при виконанні завдань з використанням мультимедійних ресурсів, вправ на створення та збереження електронних закладок (гіпертекстових послань) на уроках, що передбачали пошук теоретичних матеріалів, добір текстів-роздумів для інтерпретації і т.д.

Продовжували роботу над готовими текстами-роздумами під час опанування старшокласниками понять про стилі мовлення, зокрема, науковий стиль, власне науковий, науково-навчальний і науково-популярний його підстили та сферу їх використання („Науковий стиль...”, „Основні жанри наукового стилю...” [Додаток Б.2]). Для цього учня пропонували комунікативні завдання на: виявлення ознак комунікативної ситуації, уточнення мети висловлення; формулювання основної думки текст, визначення меж теми, підходів до її висвітлення, добір власних аргументів, вибір способу доведення, виду аргументації, формулювання справедливих висновків; добір засобів мови, що відповідають стилю мовлення (лексичних, синтаксичних, стилістичних); втілення тексту у відповідному жанрі; виявлення та виправлення порушень на комунікативно-прагматичному, предметно-логічному та мовностилістичному рівнях структури висловлювання. Матеріалом для таких вправ служили тексти-міркування з навчальних підручників, наукової літератури і періодики, Інтернету [Додаток Д], а також зразкові і невдалі висловлення учнів.

Логічним продовженням роботи над готовими текстами-роздумами було практичне опанування старшокласниками основних етапів текстотворчої діяльності: орієнтування у ситуації спілкування, формування комунікативного задуму (комунікативна, прагматична мета, „технічні настанови” міркування), побудова предметно-логічної структури роздуму (аргументаційна діяльність), мовностилістичне оформлення висловлення та редагування тексту; вироблення у школярів оригінального погляду на предмет міркування, вмінь нестандартно

розв'язувати проблемні ситуації тощо. Засвоїти механізм розроблення власної концепції міркування учням допомагала схема, побудована за ідеєю Сагач Г.М. Ефективними залишалися завдання на: встановлення меж теми (Це сприяло попередженню помилок, пов'язаних із підміною тези, відходом від теми, невиправданим її розширенням або звуженням, характерним для роздумів багатьох старшокласників.); з'ясування функції заголовка у роздумах різних стилів мовлення (Школярі практично переконувалися, що неправильно дібраний заголовок може змінювати межі теми висловлення.); застосування прийому прогнозування змісту тексту за його заголовком, складання асоціограми за ключовим словом та ін.

Наступний блок дослідного навчання присвячувався засвоєнню учнями механізмів аргументації як особливої комунікативної діяльності, залежності структури роздумів різних видів від конкретних комунікативних завдань (довести, спростувати, визначити, пояснити, порівняти та ін.). З цією метою застосовували завдання, що передбачали визначення конкретних „технічних настанов аргументації” у готових міркуваннях різних видів, завдання конструктивного характеру (продовжити міркування, доповнити його власними аргументами або висновками, змінити структуру роздуму відповідно до нового комунікативного завдання тощо). У роботі над готовими текстами-міркуваннями учні практично засвоювали основні закони логіки (тотожності, протиріччя, виключеного третього, достатнього обґрунтування), удосконалювали вміння користуватися логічними операціями тощо. Значним дидактичним потенціалом при цьому відрізнялися проблемно-комунікативні ситуації, які спонукали до самостійного вибору учнями „технічних настанов аргументації”, висловлення власних думок, добору аргументації та ін.

Ускладнення форм роботи над готовими текстами-роздумами пов'язувалося з інформаційним їх перетворенням та формуванням у старшокласників умінь створювати вторинні тексти (за Ладиженською Т.О. – „текст про текст”) у процесі складання тез, тематичних виписок, конспектів,

анотацій, рефератів та ін. Цей етап навчання умовно завершував інтерпретацію учнями статичних текстів та активно готував їх до самостійної текстотвірчої діяльності. У роботі над докладним переказом тексту художнього/публіцистичного стилю мовлення творче завдання передбачало висловлення учнями власних міркувань про предмет мовлення. [Додаток Б.4] Метою було вдосконалення вмінь учнів осмислювати зміст повідомлення, швидко орієнтуватися у його структурі, будувати план, прогнозувати тему, основну думку висловлювання за назвою, початком тексту, першим реченням абзацу та ін., встановлювати структурні компоненти міркування (теза, аргументи, висновки), трансформувати текст відповідно до комунікативної мети (змінити тип, стиль, жанр мовлення, адресата висловлювання тощо). Доречними на цьому етапі були вправи на моделювання комунікативних ситуацій, в яких можливі конкретні висловлення; перетворення тексту з урахуванням адресата мовлення, зміненої комунікативної мети.

Спеціальне навчання текстотвірчої діяльності планомірно здійснювалося на уроках з розвитку зв'язного мовлення, коли, відповідно до чинної програми, учні вивчали жанри наукового стилю, створювали повідомлення на наукову тему, статтю в газету на морально-етичну тему та ін. На цих уроках послідовно розвивалися вміння учнів будувати логічну структуру міркування-пояснення, міркування-порівняння, міркування-спростування, міркування загального характеру (вільний роздум), оцінні судження, різні види інформації (теоретична, фактологічна, рефлексивна), уміння втілювати логічні зв'язки у дедуктивних, індуктивних, інтродуктивних роздумах, використовувати різні види тез, будувати аргументацію „до авторитету” тощо. Особливо ефективними виявилися проблемно-комунікативні ситуації та дослідницькі завдання. Широко застосовувалися комунікативні завдання, що передбачали створення роздумів різних видів, а саме: 1) складання усних зв'язних міркувань за поданим планом; 2) створення роздумів на задану тему, 3) побудова висловлювань у спеціально розроблених мовленнєвих та проблемно-оцінних ситуаціях, а також при підготовці учнівських проєктів.

У роботі над відгуком про твір мистецтва поглиблювали знання учнів про вторинні тексти, розвивали вміння оцінювати життєві реалії, наукові і мистецькі явища. Разом із тим розвивали професійно важливі вміння учнів досліджувати мовні явища, інтерпретувати їх, застосовувати різні види аналізу, формулювати припущення та оцінні судження, обґрунтовувати положення, підводити підсумки тощо. [Додаток Б.5]

Формування текстотворчої компетентності старшокласників розглядали як процес, який не завершується на етапі шкільного навчання і передбачає подальше удосконалення у процесі самоосвіти і саморозвитку. Тому самостійна робота стала важливим складником системи дослідного навчання і за науковою традицією (Єсипов Б.П., Жарова Л.В., Кралеви́ч І.Н., Орлов В.Н., Пометун О.І. та ін.) трактувалася як діяльність, яку учні здійснюють без сторонньої допомоги, на основі власних знань і досвіду.

У дослідному навчанні самостійна робота забезпечувала формування:

- 1) самостійного, критичного мислення, міркувань, аргументаційних умінь;
- 2) світоглядних переконань, активної позиції, відповідальності за свою діяльність;
- 3) позитивної мотивації, готовності до текстотворення, спілкування, дискусії.

Для цього використовувалися завдання на аналіз, дослідження мовних явищ, процесів, інтерпретацію готових висловлень та побудову вторинних текстів, створення усних та письмових роздумів, оцінювання і редагування міркувань, роботу з картками, що виконувалися учнями на уроках мови і вдома.

Дослідне навчання підтвердило, що ефективність самостійної роботи старшокласників залежить від ряду факторів, пов'язаних із урахування вікових можливостей та інтересів старшокласників, систематичністю використання та різноманітністю самостійних завдань, раціональним застосуванням індивідуальних, групових та колективних форм діяльності. Названу роботу намагаємося застосовувати на всіх етапах навчання й узгоджуємо із вивченням нового матеріалу (інтерпретація текстів, створення вторинних висловлень, робота з базами даних та ін.); поглибленням знань, використанням елементів творчості (створення мініпроектів, ігрових і проблемних комунікативних

ситуацій тощо). Найбільш продуктивною самостійна робота є в ситуаціях, що націлюють учнів на творчу діяльність, застосування знань і вмінь у нових умовах, створення оригінальних міркувань, застосування альтернативної аргументації тощо. [106]

Основна увага у дослідному навчанні відводилася самостійній текстотвірчій діяльності старшокласників, практичному застосуванню ними набутих попередньо знань та вмінь. Для чого використовувалися вправи, що збуджують пізнавальні та професійні інтереси школярів, активізують їх комунікативну діяльність, розвивають уміння будувати роздуми у конкретно заданій комунікативній ситуації, самостійно обирати відповідну логічну і мовностилістичну форму, та спеціально розроблені комунікативні ситуації. Значна увага приділялася виробленню самостійності, оперативності та гнучкості мислення школярів, здатності зважено використовувати чужі висловлювання на підтвердження власних думок, користуватися аргументацією „до авторитету” (зокрема, на прикладі вживання цитат). Результативною при цьому вважаємо роботу у Wiki-середовищі з метою розширення та анотування пропонованих текстів-міркувань, написання роздумів-коментарів до Wiki-статей з певної проблеми та їх обговорення.

У процесі самостійної текстотвірчої діяльності старшокласників важливим завданням вважали опанування учнями жанрів мовлення, в яких здебільшого втілюються роздуми, наприклад: замітки, листа до газети, статті („Відгук про твір мистецтва (письмово)”; „Стаття в газету на морально-етичну тему (усно)” та ін. Для цього пропонували старшокласникам адаптовані моделі (анкети) жанрів мовлення (за Шмельовою Т.М.). [Додаток Б.7]

Продуктивними виявилися підготовка та захист старшокласниками мультимедіа-проектів (наприклад, на лінгвістичні теми: про роль лексики, фразеологізмів (крилатих виразів, наукової метафорики тощо), завдяки яким в учнів розвивалися вміння планувати роботу над проектом, синтезувати інформацію, самостійно добирати матеріал згідно з темою проекту, оформляти

кінцевий продукт, готувати комунікативно доцільний, переконливий публічний захист власного проекту.

Формування текстотворчої компетентності старшокласників логічно пов'язувалося із вивченням лексичних та граматичних тем. Із цією метою застосовувалися завдання на лінгвістичне спостереження та визначення: 1) типу мовлення, що переважає у тексті в цілому чи у конкретному його фрагменті; 2) стилю висловлювання та характерних для нього мовних засобів; 3) типу і засобів зв'язку; 4) стилістичної ролі маркованої лексики, переносного значення слова, іншомовних слів, синонімів тощо. [Додаток Б.8] Доречною була організація учнівських лінгвістичних, текстологічних комп'ютерних досліджень з метою формування у школярів умінь комунікативно правильно застосувати засоби мови: стилістично забарвленої, абстрактної лексики, фразеологізмів, синонімів, мовних засобів, що втілюють логічні зв'язки у міркуваннях різних стилів мовлення. Значний розвивальний ефект мали завдання на відновлення, поширення, редагування, трансформування роздумів, побудову коротких міркувань за поданою графічною схемою зв'язку тези та аргументів, доповнення речень засобами впорядкування змісту, самостійний добір вставних слів за вказаними функціями та відтінками значення, якого треба надати висловленню, перебудову синтаксичних конструкцій, прийом „уявного руйнування форми” тощо. Робота організовувалася, зокрема, за допомогою інтерактивної дошки, яка дозволяла здійснювати активне коментування матеріалу, використовувати можливості Інтернет-ресурсів, здійснювати колективне навчання та ін. Систематично створювалися комунікативні ситуації дискусійного характеру, які спонукали учнів не просто висловити думки, але й довести їх справедливність, творчо, нестандартно розкрити тему і т.д. Інтерактивні методи (дискусії, диспути, полеміка тощо) підтримували позитивну мотивацію текстотворчої діяльності учнів, сприяли інтенсивному засвоєнню нових знань, формуванню практично важливих умінь учнів.

Обов'язковим складником пропонованої системи навчання стало вироблення у старшокласників умінь редагувати текст, знаходити й усувати логіко-змістові та мовностилістичні огріхи, пояснювати їх допущеними комунікативними помилками. Така робота певною мірою здійснювалася на кожному уроці мови. Орієнтиром служила класифікація типових помилок і недоліків, характерних для роздумів різних стилів мовлення. У роботі над недосконалими чи навмисно деформованими текстами-роздумами учні спочатку за допомогою пам'ятки, а потім самостійно встановлювали й аналізували помилки, з'ясовували причини, що їх зумовили, пропонували власні варіанти висловлень. Цікавою формою роботи стали лінгвістичні, рольові та ділові ігри, що збуджували пізнавальні, комунікативні й професійно зорієнтовані інтереси, мотиви старшокласників. Значне місце у системі роботи посідали вправи на редагування текстового матеріалу шкільних сайтів.

Дослідне навчання в 11 класі вимагало узагальнення, систематизації та поглиблення знань і вмінь, необхідних старшокласникам для роботи над готовими, вторинними та власними текстами-міркуваннями різних стилів мовлення. Карти знань, як і на попередньому етапі, зорієнтовували старшокласників у масиві текстотворчих понять, регулювали формування відповідних знань і вмінь.

У нових умовах і на вищому рівні самостійності вдосконалювалися текстотворчі вміння старшокласників за допомогою готових (статичних) текстів-роздумів. Закріплювали у свідомості школярів алгоритм інформаційного перетворення готових текстів і створення власних зв'язних міркувань, послідовно розвивали логічне мислення та мовлення учнів, вдосконалювали читацьку компетенцію старшокласників.

Під час вивчення теми „Система функціональних стилів сучасної української мови” глибше розкривали поняття різних стилів і жанрів мовлення: мовні і позамовні чинники, збагачували знання учнів про тексти-роздуми різних стилів та жанрів мовлення (есе, репортаж, інтерв'ю, стаття, рецензія, виступ, лист-роздум, щоденник тощо). Продовжували роботу на уроці,

присвяченому вивченню стилів, підстилів і жанрів мовлення. Суттєво допомагали при цьому інтерактивні, ігрові та проектні методи і прийоми навчання, що передбачали створення старшокласниками власних міркувань різних видів. Як і раніше, активно застосовувалися моделі жанрів мовлення.

Усі відомості про тексти-роздуми, що подавалися учням у ході дослідного навчання, мали теоретико-практичний характер, тобто опановувалися учнями з метою належного застосування у власній текстотворчій діяльності. Наприклад, у процесі вивчення тем „Мова як особлива система знаків...”, „Мовленнєве спілкування...” поглиблювали знання школярів про текстове спілкування, „текст як згорнуту схему текстового спілкування”, комунікативні статуси автора й адресата висловлювання, текстотворчу компетентність та ін.

Увиразнювали знання старшокласників відомостями про комунікативний намір автора, інтенцію та комунікативну стратегію (презентація – роздум-послання, маніпуляція/опозиція – роздум-повідомлення (демонстрація), конвенція – роздум-діалог). Важливим завданням дослідного навчання на цьому етапі було надання знанням учнів професійного спрямування, поглиблення їх відомостями про інтертекст, прецедентний текст, гіпертекст (типу роздуму) у світлі професійного дискурсу (з огляду на філологічний профіль). Для цього використовували, зокрема, вправи на: 1) встановлення міжтекстових зв'язків, основних понять теорії інтертекстуальності: „текст-приймач”, „прецедентний текст” та „інтертекст”, 2) аналіз прецедентних текстів, представлених конкретними вербальними та невербальними текстами (музичні і живописні хронологічні попередники і наступники тексту-приймача), „кочівними” сюжетами, жанрами; 3) на прикладі роздумів визначення та використання власне інтертекстуальних конструкцій за схемою: „текст у тексті” (цитати, алюзії), „заголовок-текст”, „епіграф-текст”; конструкцій – „текст про текст”. При цьому доцільними виявилися комп'ютерні завдання, робота у Wiki-середовищі з метою підготовки учнями наукових і творчих проектів, власних роздумів різних стилів і жанрів мовлення, доповнення та редагування робіт

інших учасників групи; висловлювання власних думок щодо змісту Wiki-статей з певної проблеми тощо.

Система формування текстотворчої компетентності старшокласників забезпечувала підготовку учнів до реального текстового спілкування у різних сферах життя. Тому важливим аспектом навчання вважали оволодіння старшокласниками комунікативними ролями та стратегіями текстотворення, специфічними для різних адресатів – спеціалістів у вузькій галузі дисциплінарного знання (тексти вузькоспеціалізованого характеру), фахівців широкого профілю, масового читача (науково-популярні, публіцистичні, художні тексти). Для цього застосовували рольові, ділові та лінгвістичні ігри („Юний стиліст”, „Ти – коректор” тощо). Спеціально вдосконаленню вмінь учнів будувати логіко-змістову структуру міркувань різних видів, умінь втілювати авторську позицію, користуватися альтернативною аргументацією присвячувалися програмові уроки з вивчення тези й аргументації, різних її видів, добору аргументів, організації дискусії та ін. При цьому слід підкреслити роль інтерактивних, ігрових методів та прийомів навчання: дискусії з обстоюванням альтернативних точок зору, „Круглий стіл”, „Прес-конференція”, проблемних ситуацій („Поміркуйте”, „Твоя думка”, „Проблема дня”, „Актуально!” та ін.) і т.д. Ефективними виявилися творчі проекти, які старшокласники готували і захищали на різних уроках мови.

Продовженням роботи одинадцятикласників над готовими текстами-роздумами стало їх переказування (докладне відтворення чи перетворення їх змісту та форми у стислому переказі, переказі із творчим завданням). Головна увага приділялася вдосконаленню вмінь учнів розуміти зміст міркування, усвідомлювати його тему й основну думку, логіку викладу, взаємозумовленість мікротем, стиль і жанр мовлення, особливості авторського стилю, аналізувати комунікативну, логіко-змістову та мовностилістичну структуру висловлень, встановлювати їх зв'язок з комунікативною ситуацією, розкривати авторську позицію, обґрунтовувати чи спростовувати її, умінь відтворювати виклад

думок, оформлювати переказ у формі власного (вторинного) висловлення, удосконалювати його. Це дало можливість школярам глибше зрозуміти навчальний текст, організувати текстову діяльність з опорою на відповідну пам'ятку. Домагалися, щоб учні навчилися самостійно оцінювати інтерпретований текст, висловлювати власне ставлення до предмета мовлення, визначати пізнавальну цінність текстової інформації та ін. У роботі над докладним переказом вдосконалювалися вміння школярів перетворювати авторський текст, зберігаючи його зміст, логіку, мову та стиль, адекватно інтерпретувати його задум, комунікативну мету. Для цього пропонували школярам дібрати власні аргументи, суголосні авторським, підтримати (заперечити) міркування, доповнити його фактами із власного досвіду, вжити альтернативну аргументацію, пояснити вибір автором теми, аргументів, мовних засобів тощо. У роботі над переказами учні виконували творчі завдання, щоб висловити суб'єктивне ставлення до фактів, явищ, подій та ін. Це максимально спонукало старшокласників до самостійних роздумів, обміну думками, висловлення власних оцінок, до зміни аспектів розгляду проблеми, „діалогу з автором” тощо. Прийом моделювання ситуацій стимулював учнів до осмислення комунікативних проблем, пов'язаних із реальними професійно зорієнтованими ситуаціями текстового спілкування.

Завершенням роботи над готовими текстами було їх перетворення у процесі створення висловлень вторинних жанрів – тез, конспектів, рефератів та рецензій, в яких найчастіше використовуються роздуми (на рівні цілого тексту чи типологічного фрагмента). Розвивали вміння учнів творчо осмислювати вихідний текст, визначати у ньому головне, слідкувати за розвитком думки у різних частинах роздуму, формулювати основну думку кожної з них, виявляти і записувати найбільш важливі для розкриття теми фрагменти тексту (дослівно або переформулювавши їх), відбирати думки, на основі яких створюються вторинні тексти типу міркування. Така робота підвищувала рівень читацької компетенції старшокласників.

Удосконалення текстотворчих умінь послідовно здійснювалося на уроках граматики та узгоджувалося з навчальним матеріалом. Серед тренувальних вправ методично цінними вважали завдання конструктивного характеру: комунікативно доцільне вживання мовних засобів, заміна речень різних типів, порядку слів, зображувально-виражальних конструкцій з метою надання міркуванню логічної стрункості (спеціально побудовані фрагменти міркувань), усунення елементів тексту, що порушують його логічність, мовностилістичну цілісність (на матеріалі частково деформованих висловлень). Як і раніше, активно застосовувалися мотивувальні вправи та індивідуальні завдання на картках, а також створення зв'язних роздумів за системою запитань. Навчальні завдання диференціювали за складністю: школярі з нижчою успішністю створювали короткі міркування за системою навідних запитань, а сильніші учні самостійно будували зв'язні висловлення.

В 11 класі учні створюють роздуми різних семантико-структурних видів, стилів і жанрів мовлення: публіцистичного стилю – у жанрі дискусійної статті, замітки з висновками і пропозиціями, відкритого листа до читачів, проблемного репортажу, у формі виступу на зборах та ін., художнього стилю – у жанрі нарису. Крім того, учням пропонували створити лист-роздум, роздум у жанрі щоденникового запису (Інтернет-щоденника) тощо.

На всіх етапах дослідного навчання активно застосовували наочність, зокрема таблиці, схеми, моделі, пам'ятки, презентації і т.д.

У дослідному навчанні пильна увага приділялася розвитку вмінь учнів редагувати, поліпшувати висловлення, помічати й усувати недоліки у чужих і власних текстах-міркуваннях. Для цього застосовували критичні оцінки, рецензії усних зв'язних висловлювань учнів, попереджувальні вправи на редагування частково деформованих текстів, а також спеціальне редагування зв'язних міркувань на уроках виправлення помилок. Матеріалом служили як навмисно побудовані тексти, так і невдалі висловлення самих школярів. Дієвими виявилися лінгвістичні експерименти, рольові ігри („У стиліста”,

„Юний редактор” тощо), виправлення мовних огріхів учнів на уроках з інших предметів. З метою системного контролю за рівнем знань і вмінь учнів у кінці кожного уроку учні заповнювали картку контролю („знаю – вмію – володію”).

Таким чином, дослідне навчання забезпечувало розвиток пізнавальної сфери учнів (мислення, уваги, пам'яті), умінь ефективно міркувати, спілкуватися у різних суспільних сферах, оцінювати і коригувати свою текстотворчу діяльність. Разом із тим набуття текстотворчої компетентності тісно пов'язувалося із формуванням у старшокласників таких особистісних характеристик, як адекватна самооцінка, рефлексивність, організованість, самостійність, креативність, гнучкість, критичність мислення, активність, позитивна мотивація, відповідальність за власну текстотворчу діяльність, любов до мови, комунікабельність тощо.

У дослідному навчанні особливою ефективністю відрізнялися нетрадиційні форми уроків – конференції, дискусії, дослідження, рольові та ділові ігри. Окреме місце належало комп'ютерним урокам, урокам-презентаціям, урокам-захистам наукових, мультимедійних проектів та ін.

Надалі перевірки вимагали результати експериментальної роботи, проведеної у рамках дослідження.

3.3 Моніторинг ефективності формування текстотворчої компетентності старшокласників

Якість та успішність формування текстотворчої компетентності старшокласників залежить не лише від упровадження нових підходів і принципів навчання, інноваційно-педагогічних технологій, але й від якості контролю та оцінювання результатів текстотворчої діяльності учнів. Управління процесом дослідного навчання вимагало системного моніторингу його ходу та наслідків.

Під моніторингом розуміємо комплекс спостережень, аналізу та оцінювання різних параметрів навчального процесу, на основі яких прогнозується стан формування текстотворчої компетентності старшокласників, визначається її відповідність очікуваному результату, гіпотезі і концепції дослідження. Основна мета моніторингу полягала у виявленні ефективності запропонованої методики формування текстотворчої компетентності старшокласників.

Обґрунтування змісту та процедури моніторингу з метою підвищення якості дослідного навчання вимагало врахування сучасних педагогічних тенденцій, пов'язаних із гуманізацією освіти, впровадженням інноваційної стратегії управління навчальним процесом, утвердженням нової системи оцінювання знань і вмінь учнів. Новітні підходи, принципи та критерії оцінювання відповідають методологічній переорієнтації навчання мови і націлюють на забезпечення гармонійного розвитку особистості школяра. За таких умов оцінювання текстотворчої компетентності старшокласників передбачало врахуванням рівня їхніх досягнень, а не ступеня невдач учнів (методичний прийом „Оціни успіх”). До того ж профільне навчання української мови повинне не тільки дати учням певний обсяг знань і вмінь, а й сформувати мовну особистість, здатну ефективно оцінювати власну текстотворчу діяльність, брати на себе відповідальність за рівень компетентності, виробити активну життєву позицію та готовність самовдосконалюватися протягом життя.

У процесі моделювання моніторингу як складника методики формування текстотворчої компетентності старшокласників спираємося на основні функції педагогічного контролю, виділені науковцями. [35] Система моніторингу дослідного навчання раціонально поєднувала і реалізувала всі функції контролю таким чином, щоб стимулювати старшокласників до поглибленого засвоєння мови, оволодіння текстотворчими знаннями та вміннями (освітня функція), з метою підвищення рівня текстотворчої компетентності (диференціувальна), який визначався (діагностична) при вимірюванні та оцінюванні у вигляді кількісного показника (рівень компетентності), що

впливав на формування в учнів адекватного ставлення до себе як до особистості, майбутнього фахівця (виховна і розвивальна функції), фіксував рівень їх навчальних досягнень на певному етапі дослідного навчання (констатувальна), був вагомим показником навчального і майбутнього професійного успіху (соціалізувальна), спонукав їх до самоусвідомлення (розвивальна), що сприяло прогресивним змінам у текстотворчій діяльності школярів (коригувальна). Такі підходи сукупно з різними формами і методами контролю давали змогу встановити і простежити характер змін у навчальній, пізнавально-комунікативній (зокрема текстотворчій) діяльності учнів (прогностична), визначити ефективність дослідного навчання (методична) і спрямувати в необхідному напрямі діяльність учнів (управлінська). [35] Названі функції контролю підпорядковувалися меті експерименту.

Проведення моніторингу передбачало розв'язання низки завдань:

- 1) здобуття достовірної інформації про хід, поточні і підсумкові результати процесу формування текстотворчої компетентності старшокласників;
- 2) вироблення коригувальних заходів, що сприяли оптимізації дослідного навчання на основі передбачення можливих змін;
- 3) мотивація учнів на самовдосконалення, усвідомлений розвиток власної текстотворчої компетентності у подальшому навчанні та професійній діяльності.

Відповідно, у структурі моніторингу виділялися такі змістові блоки: 1) збирання об'єктивної інформації про рівень текстотворчої компетентності старшокласників; 2) оцінювання текстотворчих знань, умінь та процесу їх формування; 3) прогнозування можливих рівнів сформованості текстотворчої компетентності старшокласників, способів педагогічного впливу на всі її компоненти та чинників, що їх зумовлюють.

Проектування процедури оцінювання ґрунтувалося на розумінні моніторингу як управління процесом формування текстотворчої компетентності старшокласників: визначення функцій перевірки й оцінювання знань, їх впливу на вироблення в учнів навичок самооцінки, аналіз якісних і

кількісних аспектів оцінювання, надійності й ефективності контрольних завдань, засобів перевірки за допомогою технічних засобів навчання, впровадження інноваційних методів оцінювання тощо.[35]

Названі позиції узгоджувалися з новим змістом професійної діяльності вчителя-словесника, його фахової компетентності, покликаної забезпечити ефективність управління навчально-виховним процесом, реалізацію сучасних настанов педагогічного моніторингу. Передбачалося, що обов'язковим складником професійної компетентності вчителя-словесника сьогодні є готовність до інноваційного управління навчальним процесом, зокрема, цілеспрямованого, об'єктивного та систематичного контролю за пізнавально-комунікативним розвитком учнів, формуванням їх текстотворчої компетентності. Сказане стало невід'ємним компонентом експериментального навчання. Реалізація алгоритму моніторингу передбачала ефективне здійснення вчителем контрольної діяльності, застосування гностичних, конструктивно-планувальних та організаторських умінь.

Важливим завданням проектування процедури моніторингу вважаємо оцінювання текстотворчої компетентності як нового освітнього результату, визначення оптимальних методів і засобів контролю знань та вмінь старшокласників. „Необхідність керувати досягненням компетентнісних результатів зумовлює активне ведення робіт зі створення вимірювальних інструментів і процедур їх оцінювання [83, с.161]”.

Системними властивостями компетентності як результату навчання є інтегративний характер, здатність виявлятися у діяльності та застосовуватися у нових умовах. З огляду на це проектування процедури контролю у дослідному навчанні передбачало оцінювання спочатку текстотворчих знань як передумови активних дій, потім умінь створювати вторинні і власні зв'язні висловлювання типу роздуму, що свідчили про готовність учнів до самостійної текстотворчої діяльності у різних сферах спілкування. Пам'ятаємо, що досягнення визначених цілей навчання великою мірою залежить від правильно організованого контролю, спрямованого не лише на підвищення ефективності

експериментальної методики формування текстотворчої компетентності старшокласників, але й на стимулювання пізнавальної активності, саморозвиток учнів.

Перевірка якості знань і вмінь старшокласників була основним структурним елементом контролю на всіх етапах дослідного навчання. Завдяки контролю здійснювалося цілеспрямоване керування процесом пізнавально-комунікативної діяльності старшокласників, порівнювався минулий досвід учнів із наявними досягненнями та прогнозувалися перспективи розвитку школярів. Успішність керування процесом формування текстотворчої компетентності старшокласників забезпечувалася чіткою організацією системи контролю, розумінням його функцій, об'єктів, прийомів, форм та засобів організації.

Услід за науковцями (Кобзар Б.С., Мойсеюк Н.Є. та ін.), поняття „контроль” у контексті нашого дослідження розуміємо як встановлення, вимірювання й оцінювання результатів текстотворчої діяльності старшокласників, виявлення рівня їхньої текстотворчої компетентності, навчальних досягнень і прогалів у знаннях і вміннях учнів.

Моніторинг у дослідному навчанні ґрунтувався на трактуванні контролю як самостійної системи зі специфічним компонентним складом, характерними зв'язками та функціями. Логіка дослідного навчання відповідала визначеному багатьма вченими (Бабанський Ю.К., Миролубов А.А., Петровський Є.І. та ін.) положенню про відповідність функцій контролю меті і функціям освіти, (навчальній, виховній, розвивальній). Одним із найважливіших показників успішності дослідного навчання вважали ступінь продуктивності, ініціативності, критичності міркувань старшокласників, які мали не тільки набути знання під керівництвом учителя, але і навчитися поповнювати їх самостійно, самотужки оцінювати і вдосконалювати рівень власної текстотворчої компетентності.

Моніторинг процесу формування текстотворчої компетентності старшокласників пов'язували передусім із діагностичною функцією контролю,

не применшуючи значення інших (освітньої, виховної, розвивальної, стимулювальної, управлінської, аналітичної, прогностичної тощо). [172] Діагностика давала змогу систематично оцінювати рівень текстотворчої компетентності учнів, виявляти проблеми і своєчасно усувати їх у ході формувального експерименту. Контроль знань і вмінь старшокласників допомагав як учителю, так і самим учням побачити результати навчання, критично оцінити актуальний рівень досягнень та спрогнозувати подальший розвиток текстотворчої компетентності школярів.

Особливу увагу приділили визначенню психолого-педагогічних підходів до контролю й оцінювання знань старшокласників та вибору шляхів і методів їх реалізації в процесі дослідного навчання.

Контрольно-оцінювальну діяльність організовували на підставі теоретичних і методичних праць (Беспалько В.П., Городилова Г.Г., Зимня І.О., Лернер І.Я., Петрашук О.П., Скалкін В.Л., Тализіна Н.Ф та ін.), в яких висвітлено методологічні засади контролю, визначено сутність об'єктів контролю, встановлено рівні навченості школярів, розроблено питання лінгводидактичного тестування тощо.

Ефективність експериментальної методики встановлювалася завдяки контролю, перевірці, обліку, накопиченню даних про знання і вміння, їх аналізу та виявленню змін, уточненню ходу дослідного навчання, прогнозуванню шляхів самостійного удосконалення старшокласниками текстотворчої компетентності. [176] Контроль навчальних досягнень, за Зварич І.В., здійснювали для того, щоб встановити: а) рівень якості вже засвоєних текстотворчих знань і вмінь; б) рівень готовності учнів до набуття нових знань; в) уміння застосовувати їх у власній текстотворчій діяльності; г) напрями стимулювання текстотворення; ґ) своєчасний зворотний зв'язок у дослідному навчанні. Обов'язковим завданням моніторингу дослідного навчання вважали одержання інформації про характер самостійної текстотворчої діяльності старшокласників, визначення ефективності організаційних форм, методів і засобів навчання.

Ефективність дослідного навчання тісно пов'язувалася із позитивним впливом контролю на процес формування текстотворчої компетентності старшокласників, що досягався шляхом дотримання низки вимог щодо вибору оптимальних його форм, які забезпечували сприятливу психологічну атмосферу, активізували пізнавально-комунікативну діяльність учнів, забезпечували коректність результатів контролю. Домагалися, щоб система контролю у дослідному навчанні була логічно стрункою, умотивованою, забезпечувала надійні методи і засоби вимірювання знань і вмінь учнів, обізнаність старшокласників із видами і критеріями оцінювання контрольних завдань, які поступово ускладнювалися.

Таким чином, контроль-оцінна діяльність довершувала алгоритм дослідного навчання старшокласників, охоплюючи всі його етапи.

Змістовими компонентами контролю у процесі дослідного навчання були:

а) перевірка – виявлення рівня знань, умінь і навичок; б) оцінювання – вимірювання рівня знань, умінь і навичок; в) облік – фіксування результатів у вигляді оцінок у класному журналі, щоденнику учня тощо. Контроль здійснювали у ході спостереження за текстотворчою діяльністю учнів під час уроків з метою виявлення знань і вмінь, вивчення продуктів текстотворення. Облік успішності передбачав відображення результатів контролю у вигляді балу та оцінного судження, у процесі аналізу встановлювали досягнення і проблеми у навчанні, їх причини, визначали шляхи удосконалення системи формування текстотворчої компетентності старшокласників. [118]

Як справедливо зауважують дослідники, досягнення компетентнісних результатів можливе за належного керівництва навчальним процесом, застосування певних інструментів вимірювання та процедур їх оцінювання. [118] Текстотворча компетентність передбачає оволодіння старшокласниками способами текстотворчої діяльності, формування вмінь самостійно контролювати її якість, оцінювати й удосконалювати рівень власної компетентності. Сутність контролю у дослідному навчанні полягала у співвіднесенні одержаних навчальних результатів із поставленими цілями,

зіставленні досягнутих старшокласниками результатів із прогнозованими знаннями, уміннями та особистісними характеристиками.

Обов'язковою умовою ефективного контролю у дослідному навчанні було інформування учнів про результати їхньої роботи. Як зауважив Оконь В., якщо контроль застосовують механічно, а мета і зміст його незрозумілі тим, кого контролюють, це може бути не тільки неефективним, але й шкідливим. Тому кожна оцінку вчитель обов'язково аргументовано умотивовував і доводив до відома учнів.

Забезпечення ефективності процесу формування текстотворчої компетентності старшокласників перегукується з пошуком нових методів і технологій оцінювання навчальних досягнень школярів, впровадженням їх у дослідне навчання.

Контрольно-оцінна діяльність передбачала виділення тем, розділів як змістових індикаторів; конкретизацію понять у практичних показниках (питання, завдання тощо); моделювання очікуваних результатів контролю: здійснення контрольних заходів; порівняння прогнозу та результатів контролю; остаточне їх оцінювання чи продовження контролю. Змістом контролю були процес і результат текстотворчої діяльності старшокласників, які в психолого-педагогічному аспекті розумілися як навченість учнів (Зимня І.О.), яка відповідає певним рівням засвоєння змісту навчання і способів діяльності (Блинов Б.М.).

При визначенні рівнів сформованості знань і вмінь учнів створювати тексти-роздуми аналізу підлягали: 1) якість текстотворчих знань, правильність, повнота, осмисленість, глибина, гнучкість, дієвість, системність, узагальненість, міцність (що визначалася шляхом проведення підсумкових контрольних зрізів, здійснюваних через значний проміжок часу); володіння поняттями, впізнання, визначення, розкриття обсягу і змісту текстотворчих понять; 2) рівень сформованості текстотворчих умінь і навичок, досвід створення міркувань: вміння виявляти проблеми, формулювати гіпотези, будувати роздуми різних видів і жанрів (визначалася шляхом проведення

підсумкових контрольних зрізів, здійснених через значний проміжок часу); 3) рівень володіння розумовими операціями (аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення), вміння робити висновки; характер міркувань учнів: елементарний, фрагментарний, неповний, повний, логічний, аргументований, обґрунтований, оригінальний; 4) самостійність оцінних суджень, роздумів, інтелектуальна ініціатива тощо; 5) зменшення часу, затраченого на досягнення конкретних цілей текстотворчої діяльності (визначається за допомогою експрес-контролю); 6) рівень інтересу та задоволеності учнів, мотивації у процесі текстотворення (встановлювався шляхом анкетування) тощо.

Таким чином, критеріальна шкала для аналізу якісних характеристик особистості старшокласників у процесі дослідного навчання відображала зміни у кількості та якості продуктів текстотворення старшокласника; зміни особистісних рис учня; характеристику рівня оволодіння текстотворчими знаннями та вміннями; оцінку ступеня реалізації творчого потенціалу учня. [175-177]

У процесі дослідного навчання застосовувалися всі традиційні види контролю: вхідний, поточний і підсумковий. За результатами констатувальних зрізів (вхідний контроль) було визначено контрольні та експериментальні класи, рівні володіння учнями текстотворчими знаннями та вміннями, характер пізнавально-комунікативної мотивації, професійно зорієнтованих інтересів тощо.

Поточний контроль/тестування мав на меті допомогти учням відчувати свій прогрес у навчанні, усвідомити прогалини у знаннях і вміннях, навчити прийомів самоконтролю та вказати шляхи вдосконалення; забезпечити зворотний зв'язок з метою встановлення ефективності та коригування дослідної системи навчання. У ході поточного контролю акумулювалася оперативна інформація про хід навчального процесу для його своєчасної корекції і перебудови в потрібному напрямі. Найбільший інтерес становили дані про динаміку засвоєння учнями понять з теорії текстотворення, уміння доцільно їх

застосовувати у власній текстотворчій діяльності, причин і характер помилок учнів.

Підсумковий контроль довершував цілісну картину успішності старшокласників, їх досягнень в оволодінні текстотворчими знаннями і вміннями наприкінці відповідного етапу, а також дозволяв спрогнозувати траєкторії подальшого вдосконалення текстотворчої компетентності учнів.

Результативність дослідного навчання визначалася, зокрема, у процесі тематичного оцінювання навчальних досягнень школярів. Перевірці підлягали основні результати вивчення тем у їх зв'язку із застосуванням учнями у процесі створення власних зв'язних міркувань різних стилів мовлення. Наприклад, тематичні контрольні роботи включали відповідні блоки запитань і завдань: поняття про тексти-роздуми як продукт текстотворчої діяльності, текстоутворювальні категорії у структурі роздумів різних видів, комунікативну ситуацію, комунікативні ролі автора й адресата тексту, алгоритм побудови текстів-міркувань; редагування текстів-роздумів; стилі та підстили мовлення, мовностилістичні засоби у роздумах різних стилів мовлення; тезу, аргументи, види аргументації; жанри роздумів тощо. Перед початком вивчення відповідних програмових тем учнів ознайомлювали з їх основним змістом, значенням для формування текстотворчої компетентності, кількістю і тематикою обов'язкових робіт, орієнтовними контрольними завданнями, умовами оцінювання. З метою визначення реальних навчальних досягнень учнів тематичне оцінювання знань проводили у різних формах (тести, комп'ютерне тестування, робота з картками та ін.).

Погоджуємося із зауваженням Гончаренка С.У. про те, що „марно чекати надійних результатів, якщо застосовуються неадекватні поставленим завданням методи дослідження, ненадійні засоби збирання й обробки емпіричних даних [135, с.182]”. Тому вибір методів контролю та оцінювання здійснювався відповідно до мети дослідного навчання

Серед традиційних методів контролю, що використовувалися, слід назвати: усний і письмовий контроль (індивідуальний, фронтальний,

ущільнений), метод практичної та комбінованої перевірки, перевірки за індивідуальними картками, метод бесіди й анкетування, самоконтроль тощо.

Поряд із цим застосовували нові форми і методи оцінювання текстотворчих знань і вмінь старшокласників, зокрема: дискусії, створення та захист проєктів, експрес-контроль (складання мінітекстів); ігрове моделювання комунікативних ситуацій; мінідослідження в умовах реального навчального процесу, презентація, портфель („тека творчих робіт”, які впорядковано у такий спосіб, щоб показати прогрес старшокласника у набутті текстотворчої компетентності, з’ясувати завершальний рівень текстотворчої компетентності старшокласників та ін.).

Практика довела, що традиційні методи часто страждають однобічністю та суб’єктивним впливом на результат контролю. До того ж проведення контролю знань у традиційній формі здебільшого потребувало забагато навчального часу. Тому доречним у багатьох випадках, на нашу думку, було застосування нових та модифікації вже відомих форм контролю.

До однієї з ефективних форм проведення контролю знань відносимо тестування, яке відповідає сучасним дидактичним завданням. У зв’язку з цим тести активно вивчаються сучасними педагогами (Булах І.Є., Волков Н.І., Лисенко В.П., Підласий І.П. та ін.), на висновки і рекомендації яких спиралися у нашому дослідженні. Така форма контролю має цілу низку переваг: охоплює перевіркою значний обсяг теоретичного матеріалу, зменшує часові затрати, підвищує об’єктивність і точність оцінювання знань, добре впливає на мотивацію старшокласників. Позитивні ознаки тестування як інноваційного методу контролю знань вбачаємо у зниженні емоційної напруги і перевантажень школярів, можливості широкого використання технічних засобів та персонального комп’ютера.

У процесі дослідного навчання застосовувався поточний тестовий контроль, що проводився на уроках з метою оперативної перевірки рівня текстотворчих знань і вмінь учнів, та підсумковий – що здійснювався на завершення кожного

етапу дослідного навчання. Для цього нами розроблено і застосовано у ході експериментального навчання комплекс відповідних тестових завдань.

Досить ефективним і корисним для школярів вважаємо комп'ютерно-орієнтований контроль. Комп'ютерне тестування сьогодні є популярним методом оцінювання, до якого найчастіше вдаються у вищій школі. Тому передбачалося, що набутий старшокласниками досвід виконання електронних тестових завдань знадобиться їм надалі. У процесі дослідного навчання комп'ютерне тестування давало можливість об'єктивно і максимально швидко виявити і порівняти знання досить великої кількості учнів. Разом із тим зважали на ряд пересторог, висловлених науковцями щодо нездатності звичайного тесту виявити причини незадовільних відповідей учнів, встановити рівень творчих способів діяльності, а також значної міри випадковості результатів тестування. Крім того, звикнувши до тестувань, старшокласники втрачають мотивацію до самостійних міркувань і продукування оригінальних ідей. З огляду на це комп'ютерні тести різних типів і ступеня складності у дослідному навчанні використовували виважено і здебільшого для перевірки засвоєних учнями знань.

На констатувальному і завершальному етапах дослідження моніторинг передбачав виявлення початкового та досягнутого рівнів сформованості текстотворчої компетентності старшокласників шляхом анкетування, спостереження та тестування.

Моніторинг процесу формування текстотворчої компетентності старшокласників спрямовувався на встановлення рівня текстотворчих знань і вмінь за допомогою теоретичних тестів (I семестр (I чверть) – 10-11 класи), роботи над готовими текстами-роздумами (I семестр (II чверть) – 10-11 класи), створення вторинних текстів-роздумів різних стилів мовлення (II семестр (III чверть – 10-11 класи) та створення і вдосконалення учнями власних роздумів різних стилів мовлення (II семестр (IV чверть) – 10-11 класи). Тобто перш ніж старшокласники приступали до створення оригінальних міркувань,

передбачалося сформувати у них систему текстотворчих умінь, пов'язаних із перетворенням готових текстів-роздумів у процесі їх інтерпретації. Формами перевірки були усне та письмове опитування, моделювання ситуації текстового спілкування, мінідослідження та моделювання структури тексту-роздуму. Для цього дослідником розроблено комплекс відповідних перед- та післятекстових завдань до зв'язних висловлень типу роздуму.

Важливим способом перевірки умінь учнів інформаційно перетворювати готові міркування, створювати вторинні тексти-роздуми різних стилів мовлення вважалися усні та письмові перекази (докладні і стислі за формою), які передували самостійній текстотворчій діяльності старшокласників. [Додатки Б.4]

Наступним об'єктом контролю у дослідному навчанні були вміння старшокласників створювати мінітексти-роздуми, що перевірялися у процесі експрес-контролю, виконання творчих завдань до переказів, застосування комп'ютерних текстових редакторів.

Традиційним методом контролю самостійної текстотворчої діяльності старшокласників було створення ними власних зв'язних висловлень типу роздуму. Різні види творчої роботи актуалізували вміння учнів, необхідні для створення комунікативно-прагматичної, предметно-логічної та мовностилістичної структури міркувань. Проводилися контрольні творчі роботи в умовах, що моделювали комунікативні ситуації, зокрема професійно-орієнтовані.

Підсумковий контроль з використанням різних методів та форм проведення призначався для оцінювання текстотворчих знань і умінь учнів, визначення характеру їх самостійної діяльності після завершення кожного етапу навчання (вивчення теми та курсу загалом). Оцінювався при цьому результат інтерпретації старшокласниками готового тексту-роздуму, створення на його основі вторинного висловлення та власних міркувань учнів.

Порівняльний і прогностичний аналіз змін, що відбувалися у навчальному процесі, оцінка їх значення і спрямованості, виявлення результатів та чинників,

що їх зумовили, сприяли поліпшенню моделі дослідного навчання та окресленню перспектив подальшого пошуку. Якість виконання контрольних завдань встановлювалася згідно з попередньо визначеними критеріями оцінювання (§2.3).

На підставі викладеного робимо висновок про те, що оцінювання текстотворчої діяльності старшокласників у процесі дослідного навчання відповідало компетентнісному підходу, забезпечувало особистісну та професійну зорієнтованість навчального процесу, передбачало володіння вчителем діагностичними навичками, вміннями застосовувати багатобальну шкалу оцінок.

Ефективне управління навчальним процесом забезпечувалося стійким зворотним зв'язком, через який отримували відомості про рівень засвоєння текстотворчих знань і вмінь учнів. Відповідно до загальнодидактичних і специфічних функцій контролю зворотний зв'язок у дослідному навчанні вчителю дав можливість здійснювати своєчасне оцінювання та коригування навчального процесу. Тобто, аналізуючи текстотворчу діяльність старшокласників, їхні міркування, учитель виявляв правильність учнівських текстів-роздумів, характер і кількість допущених помилок, успішність дидактичної комунікації та виконання поставлених завдань, прогрес у навчанні. Оперативна інформація допомагала диференційовано добирати завдання для учнів (за рівнем їх складності, видом, формою тощо), а також була підставою для виявлення відповідності дослідного навчання реальним потребам старшокласників.

Отже, контроль знань і вмінь учнів, забезпечував зворотний зв'язок, чим регулював зміст педагогічної та навчальної діяльності. У такий спосіб реалізувалася управлінська функція контролю – на основі отриманих даних планувалася подальша робота, встановлювався ступінь досягнення мети експерименту на кожному його етапі. Ефективність дослідного навчання значною мірою підсилювалася своєчасним коригуванням цілей і системи формування текстотворчої компетентності старшокласників відповідно до

нових умов, оперативним реагуванням на ситуації, що змінювалися. Активно використовували при цьому контрольні-коригувальні вправи, завдяки яким швидко встановлювали і виправляли помилки старшокласників, виявляли загальний рівень знань школярів тощо.

Слід зауважити, що управління навчальним процесом передбачає, що завдяки зворотному зв'язку змінювалася і навчальна мотивація старшокласників. Учні звикали до систематичного контролю, який стимулював їхню активність, пізнавально-комунікативну діяльність, забезпечував своєчасну корекцію та оцінювання результатів навчання.

У ході дослідного навчання передбачався перехід від зовнішнього контролю вчителя до рефлексії, самооцінки учнів. Такий поступ свідчив, зокрема, про формування рефлексивно-оцінного компонента текстотвірної компетентності старшокласників, їхньої готовності до самостійного текстотворення. Сприяло цьому усвідомлення школярами відповідальності за рівень своєї компетентності, необхідності самостійного вдосконалення знань і вмінь, творче ставлення до практичного їх застосування. Самомоніторинг досягнень учнів у контексті особистісно орієнтованого підходу забезпечував вироблення у старшокласників здатності адекватно оцінювати свої можливості, актуалізував внутрішні мотиви текстотворення, особистісно важливі характеристики учнів, що оптимізували їхню текстотвірчу діяльність. Тому формами і методами інтенсивного навчання та контролю у процесі експерименту забезпечувалися високий рівень спонукальної активності, стимулювання інтересу школярів до матеріалу, що вивчався.

Стратегічно важливим у процесі дослідного навчання було виробити у старшокласників вміння самоконтролю, які забезпечували раціональну організацію власної текстотвірної діяльності, прищепити учням почуття відповідальності за власну текстотвірчу компетентність. Системний моніторинг у процесі експерименту позитивно впливав на навчальну дисципліну учнів, їх ставлення, інтерес до мови, а також забезпечував

формування таких якостей особистості, як самостійність, ініціативність, працелюбність, відповідальність та ін.

Цілеспрямоване включення самоконтролю (самоаналізу, самомоніторингу, самоорганізації) до методики дослідного навчання сприяло виробленню у школярів адекватної самооцінки, рефлексивного ставлення до своєї текстотворчої діяльності, готувало до самоосвіти та самовдосконалення у майбутній професійній сфері. У дослідному навчанні для цього застосовувалися рефлексивні картки, які регулювали рефлексивну діяльність старшокласників, вказували напрямки самоаналізу у процесі текстотворення.

Контроль традиційно розглядався як процес, що складається з трьох етапів: порівняння, оцінювання та нормування. Зіставлення одержаних результатів з нормою скеровувало процес контролю. Оцінювання являло собою якісне визначення знань, а нормування забезпечувало переведення якості знань у бали. Надзвичайно важливим у процесі виявлення рівня готовності старшокласників до текстотворчої діяльності було визначення валідності оцінювання, вимірювання рівня текстотворчих знань і вмінь учнів. Процедура оцінювання полягала у співвіднесенні навчального досягнення учня з певною шкалою балів (оцінкою), за допомогою якої встановлювалася успішність виконання завдань, виявлявся рівень текстотворчих умінь, стимулювалася навчальна і текстотворча діяльність старшокласників, їхнє прагнення до самовдосконалення. Сучасна система освіти висуває нові вимоги до процедури оцінювання освіченості учнів, що ґрунтуються на єдиних рівневих (інтерсуб'єктивних) критеріях. Визначені рівневі критерії (§2.3) використовували для оцінювання всіх компонентів текстотворчої компетентності старшокласників.

Отже, контроль-оцінна діяльність як структурний компонент експериментальної моделі навчання являла собою усвідомлене, систематичне спостереження та фіксацію текстотворчих дій учнів для з'ясування рівня набуття ними текстотворчого досвіду, опанування програмового матеріалу, оволодіння теоретичними знаннями і практичними вміннями, формування у старшокласників певних особистісних і професійно важливих рис. Від

результатів контролю значною мірою залежало коригування мети і завдань кожного етапу навчання, вибір і послідовність застосування його методів. Завдяки контролю реалізувався зворотний зв'язок, що дав змогу оперативно регулювати процес дослідного навчання, уточнювати завдання на перспективу. Визначення результативності експериментального навчання здійснювали з урахуванням дидактичних принципів плановості і систематичності, доступності і послідовності, гласності й об'єктивності, справедливості та принциповості, індивідуальності й диференційованості, всебічності оцінювання, різноманітності форм і методів тощо.

Запропоновані методи і форми контролю не лише підтвердили згадані висновки, але й дали змогу проводити нові пошуки за умов підвищення вимог до рівня знань і практичної спрямованості процесу навчання. Зокрема, важливим перспективним питанням пошуку оптимальних шляхів оцінювання навчальних досягнень учнів з урахуванням основних функцій контролю вважаємо вдосконалення фахової підготовки вчителів-словесників, які володіють інноваційними технологіями, методологією проектування та контролю якості знань, готові до творчої праці, активізації зусиль, розширення можливостей учнів з метою їх розумового, соціального й духовного розвитку.

3.4 Оцінювання та інтерпретація результатів експериментально-дослідного навчання

Зворотний зв'язок у процесі керування текстотворчою діяльністю старшокласників розуміємо як етап одержання інформації про хід керованого процесу. Тому за час дослідного навчання проведено 4 основні контрольні зрізи у 10-11 класах. Їхня мета – перевірити ефективність формування текстотворчої компетентності старшокласників у роботі над текстами-роздумами різних стилів мовлення за пропонованою методикою.

На першому етапі дослідного навчання (I семестр 10 класу) після формування у старшокласників поняття про текстотворчу компетентність,

текстову діяльність, механізми текстотворення, текст-міркування як продукт, об'єкт та засіб текстового спілкування у різних сферах життя. Встановлювали рівень умінь учнів виявляти у готових міркуваннях вивчені текстові категорії, інтерпретувати та переказувати зв'язні висловлення, на прикладі тексту науково-навчального підстилю мовлення та роздуму епістолярного стилю у жанрі листа.

Другою контрольною роботою перевірялися вміння старшокласників створювати власне висловлення типу роздуму наукового стилю мовлення у жанрі повідомлення на лінгвістичну тему у заданій комунікативній ситуації (II семестр 10 клас).

Третя контрольна робота передбачала тестування та редагування деформованого тексту-роздуму (I семестр 11 клас).

На завершальному етапі дослідного навчання старшокласники створювали власне зв'язне висловлення публіцистичного стилю мовлення у жанрі дискусійної статті (II семестр 11 клас).

Рівень сформованості текстотворчої компетентності старшокласників залежить від засвоєння учнями специфіки текстів-роздумів, про які свідчила наявність у них відповідних теоретичних знань, що виявлялися у добре сформованих уміннях.

Учням 10 класів запропонували міркування науково-навчального підстилю „Народні звичаї?”. Перед тим, як учні приступили до переказування та створення власного мініроздуму (творче завдання), вони повинні були виконати ряд дотекстових завдань:

- 1) встановити сферу спілкування, в якій можливе таке висловлення (Пояснити, які позамовні чинники зумовили особливості тексту.);
- 2) визначити тему, мікротеми, предмет мовлення й основну думку повідомлення;
- 3) вказати тип висловлення;
- 4) охарактеризувати композицію тексту (складові елементи, тип зв'язку між ними);
- 5) визначити стиль повідомлення (по можливості – його жанр);
- 6) охарактеризувати мовностилістичну будову тексту (лексичні,

синтаксичні і стилістичні особливості); 7) вказати цінність поданої у тексті інформації для себе особисто.

У такий спосіб ми з'ясували рівень знань, необхідних учням для самостійного текстотворення і які відповідають текстотворчим умінням, що забезпечують формування комунікативно-прагматичного, предметно-логічного та мовностилістичного рівнів структури текстів-роздумів. Названі позиції стали критеріями аналізу відповідей старшокласників, результати якого відображені у таблиці 3.4:

Таблиця 3.4

Рівні сформованості знань учнів про текст-роздум

№ п/п	Рівні сформованості знань	Кількість учнів (у %), які показали знання					
		комунікативно- прагматичного характеру		предметно- логічного характеру		мовностилістичного характеру	
		ЕК	КК	ЕК	КК	ЕК	КК
1	Високий	29,2	12,1	27,4	11,2	34,1	19,7
2	Достатній	35,4	20,2	37,7	23,4	34,2	26,5
3	Середній	19,3	33,2	23,8	38,1	22	33,7
4	Низький	16,1	34,5	11,1	27,3	9,7	20,1

Як свідчать дані таблиці, відчутну різницю в системі знань учнів про комунікативну природу міркувань (комунікативно-прагматичну структуру) було виявлено при визначенні ними екстралінгвістичних факторів, які впливають на будову висловлення, визначають специфіку його функціонування у сфері спілкування. Перевірка показала, що учні контрольних класів мають дуже загальне уявлення про сферу наукової комунікації, характерні для неї позамовні чинники, які зумовлюють характер текстів наукового стилю. Лише після ряду навідних запитань („Для чого створюється наукове повідомлення?“, „Хто є адресатом тексту?“, „У чому полягає мета автора висловлення?“ тощо) школярі контрольних класів зорієнтувалися і назвали найбільш загальні ознаки й особливості позамовних чинників у сфері науки. На високому рівні виконали

це завдання 12,1% учнів, на достатньому – 20,2%, на середньому – 33,2% школярів. Їхні відповіді переважно демонстрували здогади і припущення, а не ґрунтовні знання. Істотною була кількість незадовільних відповідей, що характерно для 34,5% робіт учнів контрольних класів.

Школярі експериментальних класів справилися краще: самостійно, без допомоги вчителя, 29,2% учнів показали високий рівень знань, 35,4% – достатній, 19,3% – середній рівень. Слід зауважити, що ці учні охарактеризували увесь комплекс позамовних факторів, типових для сфери науки, визначили комунікативну, прагматичну мету й конкретне завдання поданого міркування. Учні експериментальних класів у процесі аналізу відтворювали відому їм модель акту текстового спілкування. Це, на їхню думку, дозволило краще і більш повно відповісти на запитання. Число невдалих відповідей (16,1%) все-таки вважаємо значним і пояснюємо це складністю наукової комунікації, відсутністю в учнів особистого досвіду спілкування у сфері науки. Цей факт беремо за орієнтир для подальшого формування суб'єктивного досвіду текстового спілкування старшокласників у ході дослідного навчання.

Пізнавальну цінність поданої у тексті інформації визначили 86,7% школярів експериментальних класів та 45,3% – контрольних. При цьому різнилася й міра усвідомлення школярами текстової інформації. Так, учні контрольних класів говорили про те, чи взагалі цікава подана у тексті інформація, наприклад: „Треба знати ...” (Ольга К.), „Повинні пам'ятати ...” (Микола Ш.); „Автор розкриває, нові ідеї, щоб показати цікаві, корисні для читачів факти. Сьогодні підвищується рівень знань молоді, а тому наведена в тексті інформація спонукає підтримати його” (Тетяна С.); „Повідомлене автором зацікавлює своєю новизною і незвичайністю, допомагає по-новому поглянути на проблему ” (Сергій С.).

Учні експериментальних класів конкретно вказали, як вплинуло повідомлення на їх розуміння висвітленої проблеми, до яких роздумів

спонукало їх, що саме вони хотіли б сказати авторові у відповідь. До того ж дехто з учнів дослідних класів аргументував соціальне значення тексту, висловив і обґрунтував припущення про ступінь реалізації автором прагматичної мети висловлення. Наприклад: „Сказане автором вперше змусило мене по-іншому поглянути на проблему...” (Світлана Л.). „Я зрозумів, яку загрозу може становити для людства втрата свого „коріння”, зв’язку з родом. Ми повинні говорити сьогодні правду, щоб зупинитися вчасно...” (Юрій К.).

Дещо кращі результати показали школярі, визначаючи тему, мікротеми, предмет мовлення й основну думку, тип тексту, композиційні частини та зв’язки в ньому, тобто характеризуючи предметно-логічну будову міркування. Високий рівень продемонстрували 27,4% учнів експериментальних класів (на противагу 11,2% учнів контрольних класів), достатній рівень знань виявили 37,7% школярів експериментальних та 23,4% – контрольних класів, середній рівень продемонстрували відповідно – 23,8% і 38,1% учнів. Більш детальний аналіз відповідей старшокласників за окремими позиціями виявив, що тему й мікротеми висловлення назвали абсолютна більшість учнів: в експериментальних класах – це 87,1% школярів, а також 70,6% учнів контрольних класів. Дещо нижчі показники результатів визначення школярами основної думки тексту – 77,6% учнів експериментальних класів, які справилися із завданням належним чином, та 51,7% школярів контрольних класів. Іще менше учнів, які правильно встановили предмет мовлення – їх, відповідно, лише – 30% у контрольних класах і дещо вищі ці показники в експериментальних класах – 63,4% школярів. Найбільш поширеною помилкою учнів усіх класів було ототожнення теми й основної думки або теми і предмета мовлення. Особливо часто це зустрічалося у відповідях школярів контрольних класів. Правильно встановити тип тексту змогли 85,4% учнів експериментальних класів і 53,5% – контрольних. Типовим недоліком у відповідях школярів було сплутування провідного типу мовлення (роздум) із його складовими (описом та розповіддю). Серед тих, хто правильно визначив

тип повідомлення, багато учнів безпомилково назвали композиційні елементи роздуму, знайшли їх у тексті. Складнішим виявилось завдання охарактеризувати відношення між ними. Значно краще і швидше зробили це школярі дослідних класів, у той час як учні контрольних підміняли поняття характеристики відношень і зв'язків між структурно-композиційними елементами переказом змісту частин висловлення, називанням їхніх функцій.

Мовностилістичну будову роздуму на високому і достатньому рівнях охарактеризували 34,1% та 34,2% учнів експериментальних класів відповідно. У контрольних класах ці показники значно нижчі – 19,7% та 26,5% школярів. Пояснюємо це недостатньою обізнаністю учнів контрольних класів із позамовними чинниками, які визначають особливості міркувань у сфері наукового спілкування. До того ж дві третини учнів експериментальних класів правильно назвали різновид стилю мовлення (науково-навчальний), у той час як серед учнів контрольних класів таких лише 31% школярів.

Аналіз особливостей стилістичної структури міркувань наукового стилю показав, що учні всіх класів володіють уміннями виділяти специфічні риси лексичної і, дещо гірше, граматичної будови повідомлень цього типу. Водночас школярі дослідних класів характеризували мовностилістичну структуру роздуму з огляду на екстралінгвістичні фактори відповідної сфери комунікації, тоді як відповіді учнів контрольних класів засвідчили нерозуміння ними закономірностей мовностилістичного оформлення міркувань.

Таким чином, перевірка рівня сформованості текстотворчих знань учнів 10-х класів у процесі роботи над готовим текстом-роздумом показала, що систематичне і цілеспрямоване формування в учнів поняття про текст, текстове спілкування, текстотворчу діяльність, текстотворчу компетентність, а також свідоме оволодіння школярами дослідних класів відповідними вміннями дало позитивні результати, підвищило рівень їхніх текстотворчих знань.

Наступним етапом була перевірка вмінь учнів створювати вторинні тексти-роздуми у процесі переказування вихідного висловлення. Мета – виявити

вміння учнів переосмислювати й перетворювати інформацію інтерпретованого тексту-міркування у жанрі листа відповідно до конкретних комунікативних завдань, тобто при створенні вторинного тексту-роздуму. Перевірка проводилася у формі письмового переказу тексту (лист Стуса В. до сина).

Висловлення старшокласників аналізувалися за такими параметрами:

- 1) ступінь осмислення авторського задуму, розуміння логіки міркування вихідного тексту;
- 2) уміння відтворювати особливості змісту, логічної та мовностилістичної структури авторського роздуму (докладний переказ);
- 3) уміння оформляти висловлення як предметно-логічну та структурно-композиційну єдність.

Аналіз предметно-змістового аспекту переказів виявив розуміння учнями авторського задуму, теми й основної думки вихідного тексту, а також уміння відповідно передавати їх у ході переказування. Результати перевірки зведено до таблиці 3.5:

Таблиця 3.5

Предметно-змістовий аспект переказів учнів

Рівень розуміння авторського задуму, теми й основної думки вихідного тексту:	Кількість переказів (у % до загальної кількості робіт)	
	Експериментальні класи	Контрольні класи
Адекватна інтерпретація	83,4	53,9
Неадекватна інтерпретація:	9	34
1. Неповне розуміння:		
2. Неправильне розуміння:	7,6	15,1

Як свідчать наведені дані, спостерігається істотна різниця показників успішного виконання цього завдання школярами експериментальних і контрольних класів. Так, адекватно інтерпретували вихідний текст-міркування, тобто відповідно до авторського задуму розкрили особливості його змістової структури, 83,4% учнів дослідних класів. У контрольних класах ці показники значно нижчі – 53,9% робіт. До того ж, виявляючи ступінь адекватної

інтерпретації, ми дійшли висновку, що у контрольних класах здебільшого спостерігається усвідомлення старшокласниками авторської позиції, у той час як учні експериментальних класів намагалися виробити на основі авторської позиції власне ставлення до проблеми міркування. Частіше ними вживалися слова „я думаю”, „мені здається”, „на мій погляд” та ін.

Серед переказів із неадекватною інтерпретацією авторського задуму, теми й основної думки повідомлення виокремили роботи з неповним розумінням вихідного тексту та роботи, в яких спостерігається неправильне його розуміння. Неповне розуміння тексту-міркування, що виявлено у 9% робіт школярів дослідних класів та 34% переказів учнів контрольних, призвело до звуженого трактування змісту висловлення, невідповідного передавання авторського задуму, упущення важливих елементів при докладному переказуванні. Нерідко помічали розширення авторського задуму, привнесення у текст суб'єктивних асоціативно додуманих учнями елементів, що при переказуванні перетворилися на тематичні відгалуження, яких не містить вихідний текст (Наприклад: „Нелегка доля спіткала поетів 60-их...” (Юля Т.).

Неправильне розуміння задуму автора вихідного тексту призвело до написання учнями переказу, зміст якого не відповідає вихідному повідомленню. Таких робіт в експериментальних класах 7,6%, а в контрольних – 15,1% робіт. Отже, можна говорити про позитивну роль дослідного навчання, яке передбачало спеціальне формування вмінь інтерпретувати готові та створювати вторинні тексти-роздуми.

Вивчення текстів переказів старшокласників потребувало виявлення вмінь розкривати логіку авторського міркування, аналізувати його структуру та будувати на цій основі власне висловлення. Результати дослідження логічної структури переказів представлені у таблиці 3.6:

Таблиця 3.6

Логічна структура текстів переказів міркувань у жанрі листа

Класи	Кількість учнів (у % відношенні до загальної кількості школярів), які розкрили логіку міркування автора і відтворили її у ході переказування		
	правильно і повно	правильно, але неповно	неправильно
Експериментальні	74,9	18	7,1
Контрольні	53,1	35,9	11

Дані таблиці засвідчили, що правильно і повно зрозуміли логіку вихідного тексту 74,9% учнів експериментальних класів та 53,1% – контрольних. У переказах цих учнів було відповідно передано сутність міркування вихідного тексту, збережено логічні зв'язки між структурно-композиційними його частинами. До робіт цього ряду віднесено перекази, в яких збережено тип вихідного тексту, відтворено схему авторського міркування чи подано відповідний їй варіант.

Значну кількість робіт – 18% в експериментальних і 35,9% у контрольних класах – становлять перекази, в яких певною мірою порушено цілісність логічної структури вихідного тексту. Школярі здебільшого, „розклавши” авторське повідомлення на окремі частини, при детальному переказуванні не змогли об'єднати їх у цілісну логічну і структурно-композиційну єдність. Окремі старшокласники невмотивовано змінили тип висловлення.

Є підстави стверджувати, що у процесі дослідного навчання школярі краще засвоїли техніку міркування та оволоділи логічними прийомами (аналіз, синтез, визначення головного і другорядного, узагальнення, абстрагування тощо) у ході спеціально організованої роботи над предметно-логічною структурою текстів-міркувань. Ряд переказів, їх 7,1% робіт у експериментальних класах та 11% – у контрольних, показав, що учні не змогли

розкрити особливості логічної будови вихідного тексту. Порівнявши показники таблиці, можна говорити про істотну різницю між рівнем засвоєння специфіки будови міркувань учнями експериментальних і контрольних класів на користь перших.

У ході аналізу мовностилістичної будови переказів старшокласників ми прагнули з'ясувати; наскільки тісним є зв'язок між структурою вихідного тексту і текстами переказів школярів. При дослідженні мовностилістичної структури докладних переказів школярів основна увага зосереджувалася на вмінні зберігати особливості вихідного тексту, правильно і доречно вживати авторські засоби мови у процесі переказування. Аналіз показав, що 86,7% учнів експериментальних і 59,5% – контрольних класів побудували тексти переказів, які в основному зберігають мовностилістичні особливості вихідних міркувань. Необхідно зауважити, що у переказах школярів дослідних класів спостерігається більша різноманітність лексики та синтаксичних конструкцій. Учні контрольних класів переважно відтворювали лексику та цілі синтаксичні конструкції вихідного тексту.

У роботах школярів експериментальних класів спостерігалось більш послідовне і правильне використання всіх засобів мови (лексичних, граматичних, стилістичних) вихідного тексту. До того ж школярі дослідних класів здебільшого вжили власні мовні засоби, що не суперечать стилю авторського висловлення. Не вдалося зберегти мовностилістичні особливості вихідного повідомлення 15,3% учнів експериментальних і 34,5% контрольних класів. До числа робіт школярів дослідних класів, в яких не відтворено особливості мовностилістичної будови авторського тексту, віднесено висловлення, тих учнів, хто намагався по-своєму викласти думки автора, для цього використовуючи власні засоби мови, але не зумів дотриматися вимог детального переказу.

Загалом вищий рівень умінь аналізувати і послідовно передавати у ході детального переказування специфіку мовностилістичної будови вихідного

тексту виявлено у школярів експериментальних класів, що вважаємо позитивним результатом дослідного навчання.

Творче завдання до переказу пропонувало старшокласникам висловити власні міркування про предмет мовлення. Аналіз робіт показав, що 68% учнів контрольних і 16,4% – експериментальних класів при виконанні творчого завдання продублювали думки автора вихідного тексту; 18,2% старшокласників контрольних і 42,2% – дослідних класів логічно продовжили, підтримали авторські міркування; у 13,2% робіт учнів контрольних та у 41,2% – школярів експериментальних класів висловлено оригінальні думки та достатньо обґрунтовано власні роздуми про предмет мовлення.

Отже, в результаті перевірки встановлено, що учні дослідних класів краще вміють створювати вторинні тексти-роздуми.

Друга контрольна робота мала за мету перевірити ступінь сформованості в учнів умінь створювати власні зв'язні висловлювання типу роздуму наукового стилю за умовами конкретної мовленнєвої ситуації. Важливо було виявити рівень умінь учнів будувати міркування з огляду на комплекс позамовних чинників, формувати всі рівні структури міркування – комунікативно-прагматичний, предметно-логічний і мовностилістичний.

Робота проводилася у формі дидактичної гри „Мала академія наук”. Учням запропонували взяти участь у мовознавчій конференції і для цього створити наукове повідомлення на тему „Мова в культурному розвитку людства”, адресоване юним мовознавцям – членам Малої академії наук.

Узагальнили результати аналізу творчих робіт школярів у відповідній таблиці 3.7:

Таблиця 3.7

**Рівні сформованості текстотворчих умінь учнів
(на прикладі роздумів наукового стилю мовлення)**

№ п/п	Рівні сформованості текстотворчих умінь	Кількість учнів (у %), які володіють текстотворчими вміннями					
		комунікативно- прагматичного характеру		предметно-логічного характеру		мовностилістичного характеру	
		ЕК	КК	ЕК	КК	ЕК	КК
1	Високий	21,4	10,1	22,4	10,6	22,9	14
2	Достатній	39,8	26	45,5	31,1	39,8	33,1
3	Середній	21,5	28,5	21,3	33,9	27,3	34,9
4	Низький	17,3	35,4	10,8	24,4	10	18

Результати контрольної роботи доводять, що учні експериментальних класів в основному належним чином засвоїли особливості текстів-міркувань наукового стилю і здебільшого вдало представили їх у власних повідомленнях. Немало школярів контрольних класів написали розповідь із елементами міркування.

Факторний аналіз учнівських робіт показав, що школярі не завжди вміють застосовувати знання про текстове спілкування, особливості текстів-роздумів наукового стилів мовлення у власній текстотворчій діяльності. Рівень текстотворчих умінь учнів, як свідчить таблиця 3.7, часом є нижчим за рівень продемонстрованих попередньо знань (таблиця 3.4): кількість учнів експериментальних класів із високим рівнем текстотворчих умінь комунікативно-прагматичного характеру трохи менша за число школярів із відповідними знаннями (21,4% проти 29,2%). Пояснюємо це ще й тим, що наукове мислення і мовлення старшокласників лише формуються, учні тільки набувають текстотворчий досвід у сфері наукового спілкування. Порівняння результатів школярів експериментальних та контрольних класів підтверджує, що спеціальне формування текстотворчої компетентності школярів, засвоєння учнями відповідних знань та вироблення текстотворчих умінь справило

позитивний вплив на готовність старшокласників до самостійного текстотворення. В основному текстотворча діяльність учнів контрольних класів, як доводить таблиця 3.7, істотно відрізняється не тільки від показників учнів експериментальних класів, але й від рівня знань, продемонстрованого на попередньому етапі (таблиця 3.4). Школярі контрольних класів не завжди вміли втілити на практиці знання про адресата висловлювання, мету повідомлення тощо: тільки 20,7% із них уміють більш-менш вдало враховувати рівень адресата повідомлення; 27,3% учнів усвідомлюють комунікативну мету; дещо більше школярів зуміли правильно осмислити сутність предмета мовлення, теми міркування – 31,8% школярів. Найнижчими були показники розуміння учнями контрольних класів специфіки жанру наукового повідомлення: 12,2%. До того ж школярі контрольних класів, яким вдалося до певної міри реалізувати прагматику жанру, робили це інтуїтивно.

Вивчення предметно-логічної структури учнівських міркувань передбачало виявлення рівня сформованості у старшокласників умінь реалізувати задум, втілювати композиційну схему міркування, аргументувати та ін. Названі позиції стали критеріями аналізу, які засвідчили значну різницю у рівнях сформованості умінь учнів експериментальних та контрольних класів. Цікавим виявилось те, що учні дослідних класів показали вищий рівень умінь будувати предметно-логічну структуру міркувань, ніж можна було чекати з огляду на рівень відповідних знань (таблиця 3.4). Це говорить про те, що учням на практиці частіше доводиться міркувати, переконувати, доводити (хоча б у побутовій сфері і на інтуїтивному рівні), ніж теоретично осмислювати власну текстотворчу діяльність. Школярі контрольних класів, навпаки, показали нижчий рівень умінь, ніж це прогнозувалося за результатами попередньої перевірки (таблиця 3.4).

Створення будь-якого зв'язного висловлення вимагає розкриття автором власного розуміння теми, пов'язане із поняттям змістово-концептуальна інформація тексту (ЗКІ), яка повідомляє читачеві (адресату) індивідуально-

авторське розуміння відношень між явищами, описаними засобами змістово-фактуальної інформації (ЗФІ), розуміння їх причинно-змістових зв'язків, значення у різних сферах життя. Змістово-концептуальна інформація – це задум автора та його змістова інтерпретація. Тому важливим було дослідити предметно-змістову організацію роздумів учнів, тобто передбачала визначити міру реалізації ними авторського задуму. Спираючись на відомі вже критерії оцінки задуму (основної думки, ідеї твору), запропоновані Баранником Б.Х., Галетовою А.Г., Ладиженською Т.О., Синицею І.О. та ін., досліджували вміння учнів реалізувати задум у повідомленні наукового стилю мовлення. Аналіз показав істотну різницю між уміннями учнів експериментальних і контрольних класів (таблиця 3.8):

Таблиця 3.8

**Наявність задуму і його реалізація учнями в міркуваннях
наукового стилю мовлення**

№ п/п	Класи	Кількість робіт (у %), в яких			
		задум реалізований		задум є, але не реалізований	немає задуму
		повністю	частково		
1	Експериментальні	46,4	33,1	12,3	8,2
2	Контрольні	24	26,1	39,3	10

Із таблиці видно, що 46,4% учнів експериментальних і 24% – контрольних класів реалізували задум висловлення цілком та 33,1% школярів дослідних і 26,1% – контрольних класів – частково. Закономірності експліцитного чи імпліцитного вираження задуму в роботах учнів встановити і прослідкувати досить важко, тому ми обмежилися констатацією того факту, що в роздумах учнів експериментальних класів використано обидва способи, у той час як у висловленнях школярів контрольних класів задум виражений здебільшого окремим реченням. Ряду учнів дослідних (12,3% школярів) і 39,3% – контрольних класів не вдалося реалізувати задум. Окрему групу робіт

становили повідомлення, в яких задум взагалі відсутній: у контрольних класах – це 10 % міркувань проти експериментальних класів – 8,2 % роздумів.

Повному втіленню задуму, як доводить Галетова А.Г. [36], сприяє правильне структурно-композиційне оформлення роздуму. Тому необхідно було проаналізувати учнівські роботи з огляду на вміння школярів розгортати міркування. Теза у роздумах старшокласників здебільшого виражена експліцитно. У 17% правильно побудованих учнями міркувань тезу можна визначити зі змісту висловлення. Школярі контрольних класів тезу роздуму оформили, як правило, окремим реченням.

Слід зазначити, що у міркуваннях старшокласників переважає ретроактивна аргументація, яка зустрічається у 91,9% робіт експериментальних класів та в 98,4% робіт учнів контрольних класів. У 8,1% висловлень школярів дослідних класів помічаємо проактивну аргументацію, у той час як у роботах учнів контрольних класів таких міркувань лише 1,6 % міркувань. Пояснимо цей факт тим, що школярі помітно краще аргументують готове твердження, ніж на основі конкретних думок формулюють нове, узагальнене положення.

Аналіз типу аргументів, якими користувалися учні, свідчив про глибше усвідомлення школярами експериментальних класів необхідності спиратися на „сильні” аргументи, на підтримку останніх використовувати „слабкі” докази (докази „від сумніву” та „від упевненості”). У дослідних класах 64,5% роздумів містять „сильні” аргументи (при тому, що доречно використані й „слабкі”). У контрольних класах ці показники значно нижчі, відповідно – 32,3% робіт. До того ж серед „слабких” аргументів, вжитих учнями експериментальних класів, домінували докази „від упевненості” (типу „я впевнений”, „переконаний, що” та ін.), а в міркуваннях школярів контрольних класів – докази „від сумніву” („напевно”, „можливо”).

Найвищою формою втілення висновків були конструктивні умовисновки, характерні для 37,5% робіт учнів експериментальних класів і всього лише 18,2% висловлень школярів контрольних класів. Разом із тим значна частина

учнів експериментальних (39,4% школярів) і 27,2% учнів контрольних класів представили висновки у вигляді трафаретних формулювань. Позитивним вважали намагання школярів вказати на пізнавальну цінність предмета мовлення чи важливість певного підходу до його трактування. Однак часто учні завершували роздуми висловами про мову, які не відповідали змісту власних міркувань, тим більше не могли бути висновком із них. Учні контрольних класів у висновках 37,7% роздумів дублювали тезу. Висловлення школярів дослідних класів дещо менше хибують цим недоліком, він властивий 16,6% повідомлень. Серед висловлень учнів експериментальних і контрольних класів усе ж трапляються роботи, для яких характерне недостатнє володіння технікою міркування, невміння завершувати його, що зумовило відсутність висновків у 6,5% повідомлень школярів експериментальних та в 16,9% робіт учнів контрольних класів.

Особливо важливим було з'ясувати, чи вміють учні підпорядковувати мовностилістичну будову висловлення закономірностям стилю і жанру мовлення (ширше – законам сфери спілкування). Спостереження свідчать про відчутну різницю між усіма рівнями сформованості текстотворчих умінь школярів експериментальних і контрольних класів. Порівняння за рівнями теоретичних знань (таблиця 3.2) дозволяє говорити про те, що учням краще вдалося практично втілити думки засобами мови, ніж умотивувати їх зв'язок зі сферою спілкування, екстралінгвістичними факторами. До того ж спостерігалось застосування учнями відомих, „перевірених” формулювань, конструкцій з метою уникнення помилок. Особливо часто так міркували учні контрольних класів. Школярі контрольних класів нерідко допускали стилістичні змішування: на фоні наукового стилю вживали засоби публіцистичного чи розмовно-побутового стилів мовлення. Це призвело до стилістичної невизначеності в середньому 63% робіт. Учні експериментальних класів у цілому продемонстрували достатні вміння аналізувати позамовні чинники заданої комунікативної ситуації, обирати відповідні їй засоби мови. До

того ж 54,6% школярів дослідних класів виявили вміння правильно втілювати роздум у жанрі повідомлення наукового стилю. Граматична будова їхніх повідомлень відрізнялася домінуванням складних синтаксичних конструкцій, що становили 65,6% від загальної кількості речень, у той час як у роботах школярів контрольних класів число складних речень становить 31,3%. Пояснити це можна тим, що у ході спеціального вивчення механізмів текстотворчої діяльності в учнів експериментальних класів систематично формували вміння підпорядкувати висловлення закономірностям стилю мовлення, передавати думки та причинно-наслідкові відношення засобами мови.

У процесі аналізу учнівських робіт з'ясовували, як учні вміють втілювати логіку думки у складних синтаксичних цілих, якими видами абзаців користуються найбільш вправно, які засоби використовують при цьому та ін. Володіння стилістикою тексту, вимагає вміння передавати і підтримувати логіку міркування на рівні структурно-граматичних єдностей, що представлені різними видами абзаців. Встановлено, що школярі відчували труднощі у процесі розмежування та підпорядкування думок, виділення транзитивних абзаців. Краще справилися з цим завданням учні дослідних класів: у 59,6% робіт більш-менш правильно виділено транзитивні абзаци. У контрольних класах ці показники значно менші – 32,1% висловлень. Нелегка аналітико-синтетична робота, яку виконували школярі при поділі доведення на абзаци, ускладнювалася ще й специфікою наукового міркування. Вважаємо, що саме цей фактор зумовив не дуже високі показники. Більш чітко учні виділили підсумкові абзаци: в експериментальних класах це зробили 79,9% школярів, а в контрольних – 47,2% , хоча, як свідчать результати, не всім учням вдалося логічно завершити думки, часто виклад обривався, порушуючи логіку міркування. Відмінною рисою роздумів учнів експериментальних класів була більша різноманітність засобів зв'язку (сполучники, синоніми, займенники тощо). У роботах школярів контрольних класів переважали лексичні повтори,

єднальні та протиставні сполучники. Вставні абзаци, де концентрується увага на предметі повідомлення і втілюється рефлексивна інформація, яку складно передати в наукових текстах, зуміли правильно виділити дуже мало школярів – 12,3 % учнів експериментальних та 9,4 % контрольних класів. Досить низькі показники не вважаємо такими, що остаточно свідчать про невміння школярів користуватися вставними абзацами, і перевіримо їх ще при створенні учнями зв'язних міркувань публіцистичного стилю мовлення.

Наступна контрольна робота призначалася для перевірки „знаннєвого” складника та рефлексивного компонента текстотворчої компетентності старшокласників і проводилася у два етапи: 1) тестування; 2) оцінювання та редагування деформованого тексту-роздуму (І семестр 11клас).

Під час тематичного тестування перш за все перевіряли рівень текстотворчих знань учнів. Оскільки школярі контрольних класів спеціально не вивчали роздумів в аспекті текстової діяльності, тому тестові завдання не передбачали визначення теоретичних понять, а лише встановлювали розуміння учнями сутності текстотворення на прикладі міркувань, позамовних чинників, особливостей будови роздумів публіцистичного стилю мовлення (їх комунікативно-прагматичної, предметно-логічної, мовностилістичної структури). За результатами тестування було визначено такі рівні текстотворчих знань учнів (таблиця 3.9):

Таблиця 3.9

Рівні сформованості текстотворчих знань учнів 11-х класів

№ п/п	Рівні сформованості знань	Кількість учнів (у %), які показали знання					
		комунікативно- прагматичного характеру		предметно- логічного характеру		мовностилістичного характеру	
		ЕК	КК	ЕК	КК	ЕК	КК
1	Високий	32,6	16,3	29,3	19,1	32,1	18,7
2	Достатній	31,4	24,5	39,6	26,6	39,3	31,7
3	Середній	23,8	28,9	19,8	30,9	18,8	36
4	Низький	12,2	30,3	11,3	23,4	9,8	13,6

Результати тестування показали, що рівень текстотворчих знань учнів експериментальних класів виявився помітно вищим, ніж у школярів контрольних класів, особливо тих, що стосуються комунікативно-прагматичної структури міркувань публіцистичного стилю мовлення: високий рівень знань характерний для 32,6% учнів дослідних і всього 16,3% – контрольних класів. Розбіжності у рівнях знань на користь учнів експериментальних класів встановлено і за іншими критеріями (таблиця 3.9). Такі результати підтвердили ефективність спеціального формування текстотворчої компетентності старшокласників за допомогою міркувань різних стилів мовлення.

Слід зауважити, що рівні продемонстрованих школярами знань особливостей будови й функціонування публіцистичних текстів-роздумів були дещо вищими, ніж відповідні знання про тексти наукового стилю мовлення. На нашу думку, це більшою мірою пов'язано з читацьким досвідом учнів.

Наступним завданням було встановити рівень сформованості у старшокласників рефлексивних умінь, тобто умінь оцінювати й редагувати зв'язні висловлювання. Для цього старшокласникам запропонували спеціально деформований текст-роздум художнього стилю мовлення. Учні всіх експериментальних класів самі визначили завдання, яке їм належало виконати, помітивши недоліки в тексті. Школярі контрольних класів потребували додаткових інструкцій щодо знаходження та виправлення помилок, їх групування на комунікативні, логічні та мовностилістичні. Щоб встановити рівні сформованості у старшокласників умінь оцінювати та редагувати, визначили такі орієнтири: 1) учень знаходить недолік і вправно його усуває, 2) учень вказує на помилку, але виправляє її не зовсім вдало, 3) учень пропонує неправильний варіант, 4) учень не знаходить огріхів. Передбачалося також, що школярі здійснюють різнобічний аналіз тексту – його комунікативно-прагматичної, предметно-логічної та мовностилістичної структури. Результати учнівських робіт узагальнено, на їх основі визначено такі рівні вмінь оцінювати текст-роздум (таблиця 3.10):

Таблиця 3.10

Рівні сформованості рефлексивних умінь старшокласників

№ п/п	Рівні сформованості знань	Кількість учнів (у %), які показали знання					
		комунікативно- прагматичного характеру		предметно- логічного характеру		мовностилістичного характеру	
		ЕК	КК	ЕК	КК	ЕК	КК
1	Високий	26,1	14	30,2	21	33	22
2	Достатній	38,7	18,1	39,2	25,3	38,7	29,8
3	Середній	19,5	44,7	16,4	28,7	17,3	31,5
4	Низький	15,7	23,2	14,2	25	11	16,7

Із таблиці видно, що спеціальне формування умінь оцінювати й редагувати тексти-роздуми у процесі дослідного навчання забезпечило вищий рівень названих умінь в учнів експериментальних класів за всіма позиціями. Помітно, що найважче учням експериментальних і, особливо, контрольних класів усувати помилки у комунікативно-прагматичній структурі, оскільки такі огріхи є, так би мовити, системними, що більшою чи меншою мірою руйнують предметно-логічну та мовностилістичну будову міркувань. Найкраще учням експериментальних класів вдалося встановити помилки, що стосуються логіки міркування та його мовностилістичного оформлення. Однак не всі школярі зуміли вправно усунути допущені недоліки. Тому й надалі у дослідному навчанні пильну увагу обов'язково приділяємо формуванню у старшокласників умінь користуватися комунікативно доцільними засобами мови, щоб скоригувати показники низького рівня вмінь виправляти мовностилістичні помилки.

Останню контрольну роботу проводили з метою визначення рівня сформованості в учнів умінь створювати власні зв'язні висловлення типу роздуму публіцистичного стилю за умовами конкретно заданої комунікативної ситуації. Перевірку проводили у формі дидактичної гри „Терміново – в номер”. Старшокласникам пропонувалося написати роздум публіцистичного стилю

мовлення у жанрі дискусійної статті на тему „Освіта надає людині гідності” (Д. Дідро). Як і на попередніх етапах, дослідження стосувалося всіх рівнів структури роздумів школярів. Аналіз результатів створення одинадцятикласниками публіцистичних роздумів засвідчив відчутне покращення текстотворчої діяльності учнів експериментальних класів (таблиця 3.11):

Таблиця 3.11

**Рівні сформованості текстотворчих умінь учнів
(на прикладі роздумів публіцистичного стилю мовлення)**

№ п/п	Рівні сформованості текстотворчих умінь	Кількість учнів (у %), які володіють текстотворчими вміннями					
		комунікативно- прагматичного характеру		предметно- логічного характеру		мовностилістичного характеру	
		ЕК	КК	ЕК	КК	ЕК	КК
1	Високий	35	16	30,3	19,8	34	19
2	Достатній	37,3	18,4	43,8	28,7	42,7	29,7
3	Середній	17,8	25,8	16,2	30,2	15,2	34,6
4	Низький	9,9	39,8	9,7	21,3	8,1	19,7

Наведені дані показують зростання кількості учнів, які мають високий рівень текстотворчої компетентності. Наприклад, в експериментальних класах 35% школярів на високому і 37,3% учнів на достатньому рівні вміють орієнтуватися у пропонованій комунікативній ситуації та відповідно до неї будувати свій роздум; у контрольних класах таких учнів відповідно 16% та 18,4% старшокласників відповідно. Хоча і такі показники були кращими, ніж у випадку роботи над науковим міркуванням (таблиця 3.6).

Слід зауважити, що найважче школярам як контрольних, так і експериментальних класів вдається визначати рівень адресата мовлення, зважати на його узагальнений „образ”, характерний для публіцистичної сфери спілкування. Учні експериментальних класів свідомо реалізували мотиваційно-

цільовий комплекс. Школярі контрольних класів часто міркували без чіткої мети.

Кращі результати учнів дослідних класів, на наш погляд, пов'язані з вивченням міркувань у системі текстової діяльності, що забезпечило опанування всіх факторів, які впливають на пізнавально-комунікативну діяльність суб'єкта текстотворення.

Передати предметно-логічні особливості міркувань публіцистичного стилю мовлення, як показав аналіз, краще вдалося знову ж таки школярам експериментальних класів: 30,3% учнів зробили це на високому рівні (проти 19,8% школярів контрольних класів), на достатньому – 43,8% учнів експериментальних і 28,7% школярів контрольних класів. Прикметно, що школярі експериментальних класів активно залучали власний досвід, інші предметні знання, намагалися оригінально висвітлити тему. Учні контрольних класів здебільшого розкривали традиційні аспекти проблеми, нерідко виявляючи стереотипність мислення.

Спостереження довели, що в міркуваннях публіцистичного стилю мовлення старшокласникам вдалося значно краще, ніж у випадку створення повідомлення наукового стилю, сформувані й реалізувати задум. Про це свідчать показники таблиці 3.12:

Таблиця 3.12

Наявність задуму і його реалізація старшокласниками у роздумах публіцистичного стилю

№ п/п	Класи	Кількість робіт (у %), в яких			
		задум реалізований		задум є, але не реалізований зовсім	немає задуму
		повністю	частково		
1	Експериментальні	59,8	20,4	13,7	6,1
2	Контрольні	36,3	34,1	19,3	17,3

Позитивно, що не тільки школярі експериментальних, але й контрольних класів більш успішно справилися із втіленням задуму публіцистичного

міркування, ніж наукового стилю мовлення. Так, 59,8% учнів експериментальних класів та 36,3% школярів контрольних класів реалізували задум повністю, 20,4% учнів дослідних та 34,1% контрольних класів частково реалізували задум. Водночас результати школярів дослідних класів свідчили про те, що спеціальне навчання текстотворення у системі формування текстотворчої компетентності дозволило підвищити рівень умінь учнів будувати власні міркування. Зменшилася кількість робіт, в яких старшокласники не змогли реалізувати задум. Таких висловлень в експериментальних класах 13,7% міркувань, а роздумів, що не мають задуму, – 6,1% робіт. В основному ці міркування належали учням з невисокою успішністю в навчанні. Як і передбачалося, не всі школярі однаковою мірою засвоїли знання про тексти-роздуми. Порівнюючи результати втілення задуму міркування учнями дослідних і контрольних класів, виявляємо істотну різницю між ними на користь перших. У контрольних класах 19,3% школярів не змогли реалізувати задум, 17,3% їхніх міркувань не містить задуму зовсім. Висловлення учнів, які успішно реалізували задум, характеризуються послідовним розгортанням схеми міркування, дотриманням логічних підстав, зв'язку між структурно-композиційними елементами. Зросла кількість повідомлень школярів експериментальних класів, в яких теза виражена імпліцитно (встановлюється зі змісту роздуму). У контрольних класах провідним залишається експліцитний спосіб оформлення тези.

Зважаючи на те, що аргументування є центральним компонентом логічної структури міркувань, наступний етап аналізу будови висловлень передбачав дослідження особливостей аргументації. Спостереження дають підстави говорити про збільшення числа роздумів із проактивною аргументацією: в експериментальних класах таких міркувань 22,6%, у контрольних – 8,3% робіт. Однак у роботах старшокласників провідною залишається ретроактивна аргументація, яка міститься у 77,4% висловлень учнів експериментальних класів та 91,7% міркувань школярів контрольних класів. Учні краще

користуються „сильними” аргументами: доречно вжиті вони у 73,2% міркувань старшокласників дослідних та в 44,1% робіт школярів контрольних класів. Поліпшилося вміння учнів підтримувати „сильні” аргументи „слабкими”.

У міркуваннях учнів дослідних класів досить чітко виявлялися і були правильно втілені ті види аргументації, які вони спеціально вивчали у роботі над зв'язними висловлюваннями цього типу. Аргументація за допомогою риторичних запитань використана у середньому у 24,9% робіт учнів експериментальних класів, аргументація „до авторитету” – у 46% роздумів, альтернативна аргументація – у 15,2% міркувань. Правильне і послідовне втілення названих видів аргументації в роботах школярів контрольних класів простежити важко. У середньому лише 13% учнів контрольних класів використали риторичні запитання як елементи аргументації, 7,8% школярів правильно застосували аргументацію до авторитету. Рівень виконання учнями контрольних класів цих операцій свідчив про інтуїтивне користування аргументацією. Альтернативної аргументації в міркуваннях школярів контрольних класів не виявлено. Отже, спеціальне опанування техніки аргументації та її видів у дослідному навчанні сприяло збільшенню кількості позитивних результатів учнів експериментальних класів.

Перевірка засвідчила, що зросла кількість учнів, які правильно сформулювали висновки, зокрема завершили міркування конструктивними умовисновками (у дослідних класах – 59,6% школярів, у контрольних їх значно менше - 34,4%). Показники кількості робіт, в яких висновки взагалі відсутні, навпаки, вищі в контрольних класах – 14,1% , у той час як у міркуваннях учнів експериментальних класів їх 5,5%. Число висловлень, в яких роздуми завершувалися трафаретними формулюваннями, у дослідних класах становить 18,6% робіт, а в контрольних – 26,1% міркувань. Це при тому, що висновки як дублювання тези характерні для 16,3 % робіт учнів експериментальних класів та 25,1% – школярів контрольних класів. Такі висновки властиві роботам учнів,

які не досить послідовно розгортають схему роздуму і не вміють розкривати його логіку.

Насамкінець аналізували вміння старшокласників втілювати роздум у відповідній публіцистичному стилю мовній формі. Відрадно, що учні більш вправно користувалися засобами мови, ніж це було при створенні міркувань наукового стилю мовлення. Урізноманітнення лексичної та граматичної будови повідомлень пов'язане з активним уживанням школярами слів, які передають внутрішній стан автора, його почуття, ставлення до предмета мовлення тощо. Поряд зі складними аргументаційними конструкціями (складнопідрядними реченнями з підрядними причини, наслідку, мети тощо), старшокласниками використовувалися прості (ускладнені й неускладнені), питальні й окличні речення, модальні конструкції. І все ж учні не завжди правильно вживали названі мовні засоби. Наприклад, у роботах старшокласників експериментальних, а частіше – контрольних класів, траплялося невиправдано часте використання метафор і риторичних запитань, які порушували логічність викладу, призводили до переважання емоційних елементів над аргументаційними. Граматична будова міркувань учнів експериментальних класів відрізнялася більшою різноманітністю синтаксичних конструкцій: поряд зі складними реченнями, які становили 59,4% від загальної кількості використаних речень, школярі активно вживали інші види синтаксичних одиниць. Помічено, що учні дослідних класів частіше вживали складні аргументаційні конструкції, що, зрозуміло, до певної міри знизило відсоток речень інших типів. У висловленнях учнів контрольних класів домінували прості речення. Більш вправним стало використання школярами експериментальних класів узагальнювальних членів речення, що пов'язано з удосконаленням у них навичок логічного мислення й логічно послідовного мовлення, умінь втілювати логіку міркування засобами мови.

Принадно зауважуємо, що в роботах учнів експериментальних класів спостерігався вищий ступінь упорядкування думок і тісніший зв'язок між ними, який на структурно-граматичному рівні виявлявся через більш вправну

побудову різних видів абзаців. Збільшилася кількість сполучників, які передавали і підтримували каузальні відношення у межах абзаців і між ними. Одинадцятикласники значно краще вміють добирати потрібну інформацію про предмет мовлення, зацікавлювати ним і правильно відображати це у вставних абзацах, що характерно для 71,5% робіт школярів експериментальних і лише 30,6% роздумів учнів контрольних класів. Припускаємо, що така розбіжність значною мірою зумовлена спеціальним вивчення учнями дослідних класів техніки міркування, інформаційного наповнення його частин та ін. Упевнені, що не останню роль відіграло знання школярами експериментальних класів особливостей рефлексивної інформації. Істотна різниця спостерігалася і в уміннях учнів оформляти мікротеми в окремі структурно-граматичні єдності, відповідним чином структурувати доведення, тобто вміння будувати транзитивні абзаци. Належним чином справилися з цим 66,8% учнів дослідних та 54,8% – контрольних класів. Кращі результати продемонстрували школярі при оформленні підсумкових абзаців (мова йде про учнів, яким вдалося логічно завершити міркування). У кількісному та якісному плані перевага належала школярам експериментальних класів, оскільки 91,7% із них успішно виконали завдання, проти 72,8% учнів контрольних класів.

На завершення дослідного навчання було проведено повторне анкетування старшокласників, щоб встановити рівні сформованості особистісно-мотиваційного та рефлексивного компонентів текстотворчої компетентності старшокласників, з'ясувати, чи змінилося ставлення учнів до текстотворчої діяльності на прикладі роздумів різних стилів мовлення, готовність старшокласників до самостійної текстотворчої діяльності. Аналіз відповідей учнів засвідчив, що у школярів експериментальних класів відчутно змінилося розуміння значення текстотворчої діяльності для подальшого навчання та професійної діяльності, ставлення до текстотворення як умови фахового успіху. Зріс рівень готовності учнів до самостійної текстотворчої діяльності та

сформувалося свідоме бажання самовиражатися за її допомогою, усвідомлення ними власної відповідальності за рівень своєї компетентності (таблиця 3.13).

Таким чином, за результатами анкетування та контрольних робіт на основі підрахунку середніх показників кожного з етапів контрольного експерименту визначено рівні сформованості текстотворчої компетентності старшокласників експериментальних (ЕК) і контрольних класів (КК) на кінець дослідного навчання (таблиця 3.13):

Таблиця 3.13

**Динаміка рівнів сформованості текстотворчої компетентності
старшокласників**

Компоненти текстотворчої компетентності (параметри оцінювання):	Рівні сформованості текстотворчої компетентності старшокласників											
	ЕК				КК				До експерименту			
	В (%)	Д (%)	С (%)	Н (%)	В (%)	Д (%)	С (%)	Н (%)	В (%)	Д (%)	С (%)	Н (%)
Особистісно-мотиваційний	22,2	36,2	24,1	17,5	17,6	28,4	24,4	29,6	10,2	19,6	29,8	40,3
Когнітивний (знання, вміння)	29	39	20,6	11,3	16	26	32,8	25,6	8,2	18,7	34,9	38,2
Рефлексивно-оцінний	29,7	38,9	17,7	13,6	19	24,4	34,9	21,6	10,4	16,8	34,2	38,6
Динаміка змін за рівнем	+ 12%	+ 16,6%	- 5,7%	- 22,8%								

Наочно представляє динаміку всіх компонентів текстотворчої компетентності старшокласників така діаграма (рис.3.1):

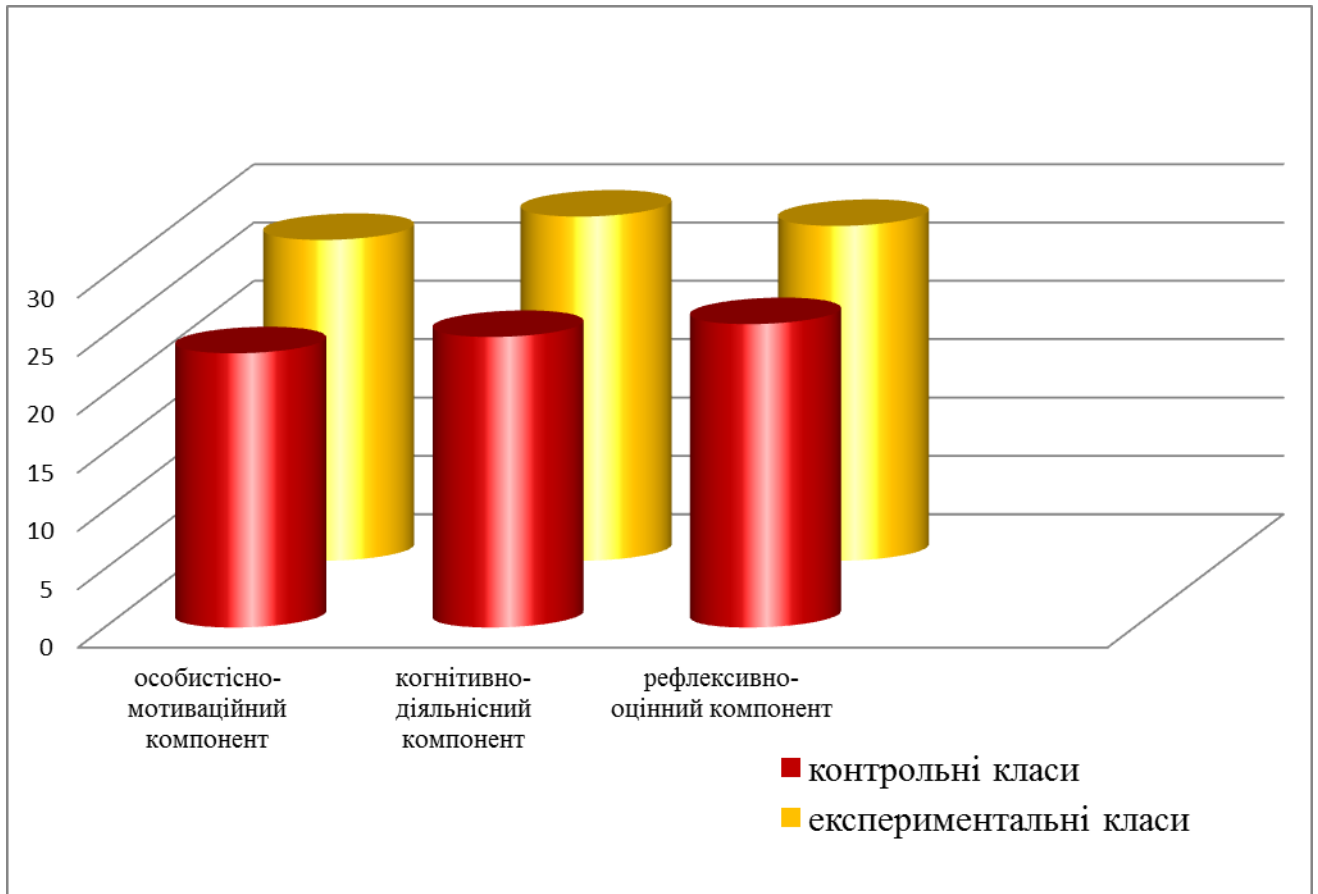


Рис.3.1 Динаміка середніх показників текстотворчої компетентності учнів дослідних і контрольних класів.

Зміни показників сформованості текстотворчої компетентності старшокласників, виявлених до експерименту, після традиційного та дослідного навчання відобразили у наступній діаграмі (рис. 3.2).

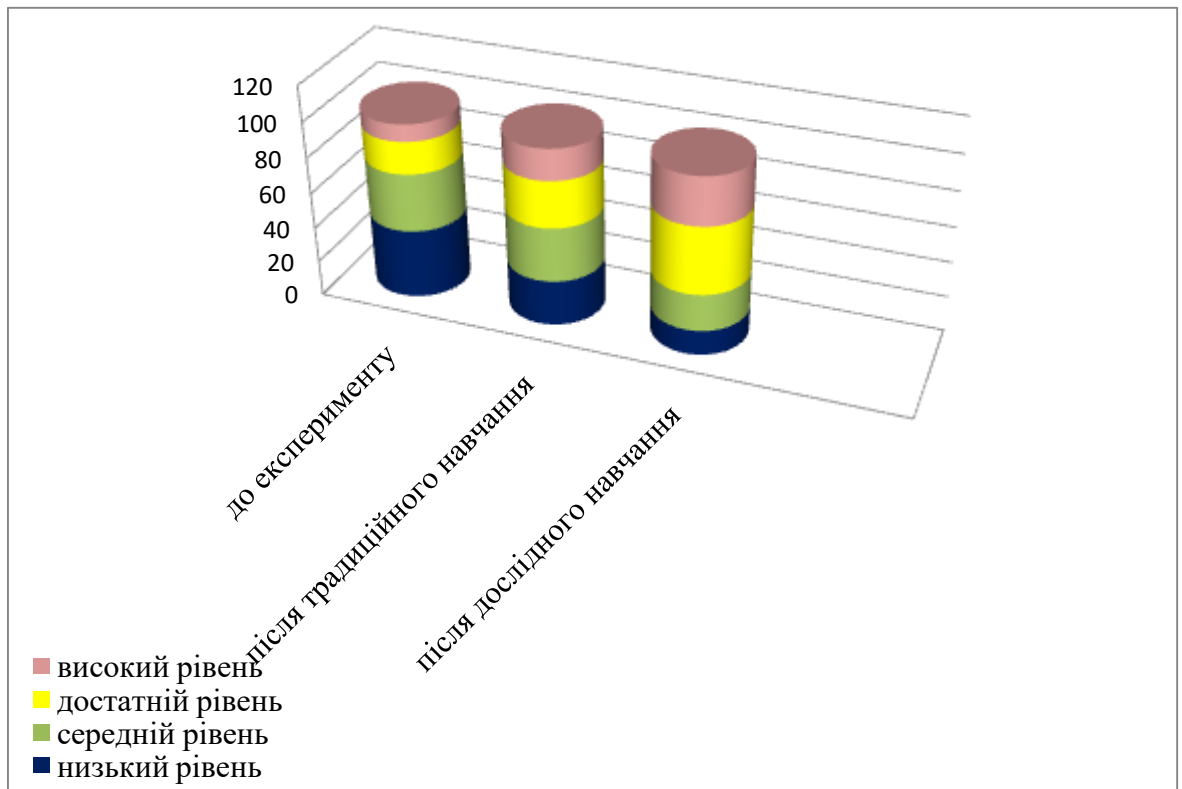


Рис.3.2 Динаміка текстотворчої компетентності старшокласників

Очевидно, що, порівняно з результатами школярів контрольних класів і доекспериментальним зрізом, в учнів дослідних класів зросли показники високого і достатнього рівнів текстотворчої компетентності і значно зменшилася кількість старшокласників, які мають середній і низький рівні компетентності.

Таким чином, результати дослідно-експериментальної роботи підтвердили припущення та ефективність розробленої методики формування текстотворчої компетентності старшокласників у процесі профільного навчання української мови.

Висновки до третього розділу

Результати констатувального експерименту виявили ряд проблем:

Вивчення практики навчання мови підтвердило відсутність системи формування текстотворчої компетентності старшокласників за допомогою

роздумів різних стилів мовлення та відповідного науково-методичного забезпечення.

Аналіз чинної програми для профільного навчання української мови (філологічний напрям, профіль – українська філологія) дав підстави говорити про те, що вона спрямовує на послідовне впровадження новітніх підходів до профільного навчання рідної мови, застосування досягнень сучасної лінгвістики як основи національно-мовної картини світу школяра, широке впровадження активних методів та нетрадиційних форм навчання. Однак названою програмою не передбачено спеціального опанування текстової (текстотворчої) діяльності, тексту як продукту, об'єкта і засобу спілкування. Названі поняття потребують послідовного відображення та конкретизації з метою підвищення якості профільного навчання української мови. На нашу думку, необхідно передбачити у програмі вивчення всіх семантико-структурних видів міркувань (доведення, спростування, визначення, пояснення, порівняння тощо), найбільш характерних для них жанрів мовлення (есе, проблемний репортаж, лист-роздум, рецензія та ін.).

Обстеження чинних підручників з української мови дало можливість зробити висновок про те, що у теоретичному і практичному планах вони сприяють розвитку зв'язного мовлення школярів, але разом із тим не повною мірою використовують можливості текстів-міркувань, недостатньо готують старшокласників до самостійної текстотворчої діяльності у різних суспільних сферах. Подальшого посилення потребує науково-теоретична база підручників, уведення до неї понять про текстову (текстотворчу) діяльність, текстотворчу компетентність, види і жанри текстів-роздумів та ін., застосування сучасних форм і методів навчання міркувань.

Учителі-практики переважно приділяють недостатньо уваги формуванню текстотворчої компетентності старшокласників (зокрема за допомогою текстів-роздумів), спорадично створюють ситуації спілкування і дискусії на уроках мови. Пріоритетним для словесників залишається використання текстів-роздумів для розвитку логічного мислення школярів. Ініціатива у навчально-

виховному процесі здебільшого належить учителям, що знижує активність учнів, рівень їхньої мотивації і рефлексії.

Аналіз зрізових робіт старшокласників показав, що учні недостатньо володіють текстотворчими знаннями та вміннями. Школярі не вміють правильно розкривати тему міркування, послідовно й оригінально висвітлювати основну думку, достатньо обґрунтовувати тезу, наводити переконливі аргументи, робити справедливі висновки, будувати тексти-роздуми відповідно до стилю і жанру мовлення тощо. Традиційне навчання недостатньо озброює старшокласників знаннями й уміннями, необхідними для створення зв'язних висловлень названого типу. Результати констатувальних зрізів довели необхідність створення методики спеціального формування текстотворчої компетентності старшокласників (на прикладі текстів-роздумів).

Запропонована методика формування текстотворчої компетентності значною мірою сприяла удосконаленню текстотворчих знань старшокласників про роль і місце роздумів у системі текстової діяльності у різних сферах суспільного життя. Знання, у свою чергу, стали передумовою свідомого оволодіння учнями текстотворчими вміннями, опанування стратегії текстотворення, побудови кожного рівня структури текстів-роздумів з огляду на екстралінгвістичні чинники.

Оптимізації процесу формування текстотворчої компетентності старшокласників сприяло застосування сучасних підходів і принципів навчання (системно-синергетичного, особистісно орієнтованого, компетентнісного, діяльнісно-комунікативного; принципів інтеграції, ситуативності, моделювання, текстоцентризму, професійної спрямованості тощо).

Успіх формування текстотворчої компетентності старшокласників забезпечувався використанням елементів ситуаційного, групового та проблемного навчання, інформаційно-комп'ютерних технологій, застосуванням професійно-орієнтованих комунікативних ситуацій та текстів-роздумів (у вигляді мінівисловлювання, первинного і вторинного текстів, інтертексту, гіпертексту).

Порівняння результатів контрольних робіт, проведених на завершення кожного етапу дослідного навчання, показало, що учні експериментальних класів успішніше, ніж школярі контрольних класів, оволоділи текстотворчими знаннями, уміннями інтерпретувати і переказувати тексти-міркування та створювати власні зв'язні висловлення типу роздуму.

Позитивні зміни зафіксовані у мотивації старшокласників до текстотворчої діяльності, готовності міркувати на різні теми, у тому числі й професійно-орієнтованого характеру, висловлювати оригінальні думки та ін. Учні експериментальних класів показали здатність самостійно аналізувати хід і результати власної текстотворчої діяльності, виявляти й усувати допущені помилки.

Представлені у діаграмі (рис.3.1) дані свідчать про позитивну динаміку формування текстотворчої компетентності старшокласників експериментальних класів, що доводить ефективність запропонованої методики формування текстотворчої компетентності старшокласників у процесі профільного навчання української мови.

ВИСНОВКИ

Формування текстотворчої компетентності старшокласників набуває особливої актуальності у зв'язку зі зміною соціального замовлення старшій школі, що вимагає врахування нахилів, інтересів, потреб школярів, забезпечення наступності між профільним навчанням і професійною освітою, підготовки творчої, комунікативно компетентної особистості з нестандартним мисленням, здатністю до саморозвитку та самореалізації.

У ході дисертаційного дослідження встановлено, що найбільш загальними орієнтирами у навчанні мови мають бути інноваційні підходи та принципи (системно-синергетичний, компетентнісний, особистісно орієнтований, комунікативно-діяльнісний та ін., принципи диференціації, ситуативності, текстоцентризму, професійної спрямованості тощо), підвищення наукового рівня теоретичного змісту курсу мови та застосування елементів інноваційно-педагогічних технологій тощо.

Текстотворчу компетентність трактуємо як системну властивість особистості, що виявляється у готовності створювати тексти різних типів, стилів і жанрів мовлення, індивідуально-особистісних характеристиках (особистісно-мотиваційний компонент), включає в себе знання, вміння, досвід текстотворення у різних комунікативних ситуаціях (когнітивно-діяльнісний складник) та передбачає емоційно-вольове регулювання процесу текстотворчої діяльності (рефлексивно-оцінний компонент).

Свідоме оволодіння учнями текстотворчою діяльністю ґрунтується на засвоєнні сучасних знань про текстотворчу компетентність і її значення, текстове спілкування у різних сферах суспільного життя, механізми текстотворення та інтерпретації тексту, комплекс екстралінгвістичних факторів, що визначають структуру й функції міркувань, впливають на діяльність автора й адресата повідомлення, текст-роздум як продукт, засіб і об'єкт текстового спілкування тощо.

Формування текстотворчої компетентності старшокласників у процесі навчання за філологічним напрямом (профіль – українська філологія) забезпечує відповідність результатів незалежному та автономному рівням володіння мовою; врахування та стимулювання професійних (філологічних) інтересів, запитів та здібностей учнів; застосування текстів-роздумів різних видів, стилів і жанрів мовлення; використання професійно-орієнтованих (філологічних) ситуацій; трактування мови, тексту, текстової діяльності не лише як засобу, а і як предмета професійної, систематичної пошуково-дослідницької діяльності філолога; комплексне дослідження тексту у зв'язку змісту і форми, всіх його функцій та комунікативних статусів.

Успішному формуванню текстотворчої компетентності старшокласників сприяв тісний зв'язок роботи над статичними (готовими) текстами-міркуваннями та створення учнями власних роздумів, що відображав закономірності реального текстового спілкування у різних суспільних сферах. Навчання текстотворення на прикладі текстів-роздумів здійснювалося на основі положень теорії поетапного формування розумових дій, що забезпечило цілісне уявлення про процес текстотворення, поступове ускладнення діяльності учнів: від роботи над готовими міркуваннями до створення вторинних та оригінальних зв'язних висловлювань типу роздуму різних стилів мовлення. Експериментальне навчання підтвердило, що вироблення в учнів текстотворчих знань і вмінь, позитивної мотивації та регулярної рефлексії текстотворення, їх інтеграція у текстотворчій компетентності забезпечило якісно вищий результат мовної освіти старшокласників.

Визначені критерії, показники та рівні сформованості текстотворчої компетентності старшокласників дозволили оцінити готовність і здатність старшокласників до самостійної текстотворчої діяльності. Оптимізувало процес формування текстотворчої компетентності старшокласників раціональне взаємопов'язане застосування традиційних та інноваційних форм і методів навчання, спрямованих на формування всіх компонентів текстотворчої

компетентності старшокласників (особистісно-мотиваційного, когнітивно-діяльнісного та рефлексивно-оцінного).

Експериментально доведено, що сприяло підвищенню рівня текстотворчої компетентності старшокласників застосування засобів ІКТ, які передбачали роботу старшокласників у Wiki-середовищі, із електронною поштою, веб-сайтами, електронними щоденниками, використання сервісів Web 2.0 для презентації результатів текстотворчої діяльності тощо. Використання засобів інформаційно-комп'ютерних технологій дозволило перейти в іншу площину роботи з текстом – від мінівисловлення типу роздуму до комп'ютерного гіпертексту.

Формуванню стійкої позитивної мотивації текстотворення сприяли ситуативні, ігрові, проектні та ін. методи навчання. Змодельоване за допомогою текстів-роздумів професійно-орієнтоване текстове спілкування сприяло підготовці старшокласників до реальної комунікації, формуванню досвіду текстотворення, підвищенню загальної комунікативної культури та читацької компетенції школярів. При цьому підтверджено ефективність нетрадиційних форм уроків: конференцій, конкурсів, дискусій, досліджень, презентацій, наукових, творчих, мультимедійних проектів тощо.

Якість та ефективність дослідного навчання встановлювалися у процесі систематичного моніторингу його ходу і результатів, забезпечувалися професійною компетентністю вчителів-словесників. Результати експериментальної перевірки показали позитивну динаміку всіх компонентів текстотворчої компетентності старшокласників: мотивації, рефлексії, рівня текстотворчих знань і вмінь учнів експериментальних класів вищій, ніж в учнів контрольних, такі якості, як активність, ініціативність, самостійність, креативність, професійна зорієнтованість здебільшого характерні для школярів дослідних класів. Показники контрольних робіт в експериментальних класах у середньому на 12-22 % вищі, ніж у контрольних. Про надійність та обґрунтованість наукових положень, висновків і рекомендацій,

сформульованих у дисертації, свідчать позитивні результати широкого апробації запропонованої методики навчання.

Одержані результати дослідження доповнюють і конкретизують існуючу теорію і методику профільного навчання української мови і можуть служити перспективною основою подальшого розроблення цієї проблеми. Практичне значення дослідження визначається розробкою та впровадженням у практику: 1) критеріально-оцінного інструментарію, що дозволяє визначити рівень сформованості текстотворчої компетентності старшокласників та успішність її формування; 2) науково-методичне забезпечення досліджуваного процесу, що включає робочу програму, навчально-методичний посібник, збірник завдань для самостійної роботи та контролю знань учнів.

У дослідному навчанні значна увага приділялася формуванню у старшокласників мотивації та навичок самоосвіти, самопізнання та самоаналізу, здатності до рефлексії, зокрема у процесі міркувань, що надалі сприятиме особистісному і професійному розвитку школярів. Текстотворчу компетентність старшокласників не можна вважати сформованою остаточно, оскільки вона вдосконалюватиметься у процесі збагачення їхнього досвіду текстотворення, опанування нових жанрів мовлення, моделей поведінки та формування індивідуального стилю спілкування, що впливає на професійний імідж та відповідає новим запитам суспільства.

Дослідження сприяло виявленню нових перспективних проблем сучасної лінгводидактики, що заслуговують на спеціальне вивчення. До них належать: створення цілісної системи взаємопов'язаного навчання текстотворення та текстосприйняття на всіх етапах навчання особистості; оновлення відомостей з теорії текстотворення у шкільних програмах і підручниках; вивчення питання самостійного підвищення учнями рівня власної текстотворчої компетентності та ін.

Список використаних джерел

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: [учебное пособие для студентов вузов]/ Г. С. Абрамова. – [4-е изд.] – М.: Академический Проект, 2003. – 704с.
2. Абрамович С.Д., Чікарькова М.Ю. Мовленнєва комунікацій: [підр.]/ С.Д. Абрамович, М.Ю Чікарькова. – К.,2004. – 472с.
3. Аверьянова Т.А. Развитие информационной деятельности студентов вуза в процессе профессиональной подготовки : дис. ... кандидата пед.наук : 13.00.08./ Татьяна Александровна Аверьянова. – Магнитогорск, 2006. – 212 с.
4. Акулова О.В. Современная школа: опыт модернизации: [книга для учителя]/ [Под общ. ред. А.П. Тряпицыной]. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. – 290 с.
5. Аніскіна Н. О. Організація профільного навчання в сучасній школі. – Х.: Вид. група „Основа”, 2003. – 176 с.
6. Андрущенко В.П. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу/ В.П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2004. – № 1. – С. 5–9.
7. Андрущенко В.П. Філософія освіти ХХІ століття: пошук пріоритетів/ Віктор Андрущенко// Філософія освіти. – 2005. – №1. – С.5–18.
8. Андрущенко В.П. Роздуми про освіту: Статті, нариси, інтерв'ю/ В.П. Андрущенко. – [2-ге вид. допов]. – К.: Знання України, 2008. – 819 с.
9. Асадчих В.Ю. Управление процессом формирования коммуникативной компетентности старшеклассников: Автореф. дис. ...канд..пед. наук: 13.00.01/ Виктория Юрьевна Асадчих. – Курск – 2009. – 23с.
10. Бабайлова А.Э. Текст как продукт, средство и объект коммуникации при обучении неродному языку/ А.Э Бабайлова. – Саратов: Изд-во Саратовского университета, 1987. – 142с.
11. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований / Ю.К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1988. – 378 с.

12. Бадер В.І. Взаємозв'язок у розвитку усного і писемного мовлення школярів [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02/ Валентина Іванівна Бадер. – К., 2003. – 387 с.
13. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества/М.М. Бахтин. – М.: Искусство. – [2-е изд.]. – 1986. – 445с.
14. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: [підручник]/ Ф.С. Бацевич. – К.: Видавничий центр „Академія”, 2004. – 344с.
15. Бацевич Ф.С. Філософія мови. Історія лінгвофілософських учень. Підручник/ Ф.С. Бацевич. – К.: Академія, 2008. – 240 с. (а)
16. Бацевич Ф.С. Духовна синергетика рідної мови: Лінгвофілософські нариси: [монографія]/ Ф.С.Бацевич. – К.: ВЦ „Академія”, 2009. – 192с.
17. Белова А.Д. Лингвистические аспекты аргументации (На материале современного английского языка): дис. ... д-ра филолог. наук: 10.02.04/ Алла Дмитриевна Белова. – Киев,1998. – 443л.
18. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: [Науково-методичний посібник]/ І.Д. Бех – К: ІЗИН, 1998. – 204 с.
19. Біляєв О.М. Концепція навчання державної мови в школах України/ Олександр Біляєв, Леонід Скуратівський, Лідія Симоненкова, Галина Шелехова// Дивослово. – 1996. – №1. – С.16–21.
20. Біляєв О.М. Лінгводидактика рідної мови: [навч.-метод. посіб.]/ О.М. Біляєв – К.: Генеза, 2005. – 180с.
21. Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія/ В.Ю. Биков. – К.: Атіка, 2009. – 684 с.
22. Бирюкова Т.Г. Речевое развитие старшеклассников: [Текст]./ Т.Г. Бирюкова. – Елец: ЕГПИ, 2000. – 169 с.
23. Богин Г.И. Уровни и компоненты речевой способности/ Г.И. Богин. – Калинин, 1975. – 105с.
24. Богданова І.М. Педагогічна інноватика: [навч.посіб.]/ І.М. Богданова. – О.: ТЕС, 2000. – 148с.

25. Болотнова Н.С. Филологический анализ текста: [учеб. пос.]/ Н.С. Болотнова. – Томск, 2006. – 631 с.
26. Бондаренко М. Формування комунікативно-мовленнєвої компетентності учнів на уроках світової літератури/ Маргарита Бондаренко// Всесвітня література у сучасній школі, 2012. – №4 (375). – С.12–14.
27. Брандес М. Стилистика текста. Теоретический курс: [учебник]/ М. Брандес. – М., 2004. – 271с.
28. Братанич О.Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи: автореф... канд. пед. наук. 13.00.09 / О.Г. Братанич ; Криворіз. держ. пед. ун-т. – Кривий Ріг, 2008. – 20 с.
29. Валгина Н.С. Теория текста: учебное пособие / Н.С. Валгина. – М.: Логос, 2003. – 280 с.
30. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В.Т.Бусел.] – К.: Ірпінь: ВТФ „Перун”, 2003. – 1440 с.
31. Великий тлумачний словник української мови / Упоряд. Т.В. Ковальова. – Харків: Фоліо, 2005. – 767 с.
32. Викулова Н.О. Педагогические условия развития познавательной активности в старших классах средней общеобразовательной школы: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Н.О. Викулова. – Челябинск, 2001. – 217с.
33. Волкова Н.П. Педагогіка: [посібник для студентів вищих навчальних закладів]/ Н.П. Волкова. – К.: Академія, 2002. – 576с.
34. Волоснова Ю.А. Коммуникативно-прагматическая функция специальных текстов и средства ее реализации (на материале отраслевых журналов): дис. ...канд. пед. наук./ Ю.А. Волоснова. – М., 1990. – 216 с.
35. Гавриш І.В. Теоретичні основи розробки системи критеріїв для оцінки педагогічних процесів та явищ/ І.В. Гавриш // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи. – Харків: ХДПУ, 2000. – Вип.13. – С.48–62.

36. Галетова А.Г. Совершенствование обучения связному высказыванию типа рассуждения на уроках украинского языка в 4-6 кл: дис. ...канд. пед. наук:13.00.02/ Галетова Алла Гавриловна. – К., 1985. – 262с.
37. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования /И.Р. Гальперин. – [2-е изд.]. – М.: Наука, 1981. – 139 с.
38. Гальперин П.Я. Общий взгляд на учение о так называемом поэтапном формировании умственных действий, представлений и понятий/ П.Я. Гальперин /Подг. к печати М.А. Степановой // Вестник Моск. ун-та. – Сер.14. Психология. – 1998. – №2. – С.3–8.
39. Гладка Т.І. Інноваційний розвиток освіти як об'єкт державного управління/ Т.І. Гладка// [Електронне наукове фахове видання] „Державне управління: удосконалення та розвиток”. – Режим доступу: <http://www.dy.nayka.com.ua/index.php?operation=1&iid=130>
40. Голуб Н.Б. Теоретико-методичні засади навчання риторики у вищих педагогічних навчальних закладах: Дис... д-ра пед. наук: 13.00.02/ Ніна Борисівна Голуб. – 2009.– 505с.
41. Гольшкіна Л.А. Текстовая компетенция как ценностная доминанта современного образования: риторический поход /Л.А. Гольшкіна // Философия образования. – 2011. – № 1 (34). – С. 129–135.
42. Горошкіна О.М. Теорія і практика навчання української мови в старших класах/О.М.Горошкіна, Л.О.Попова, А.В.Нікітіна. – Х.: Вид. група „Основа”, 2012. – 171с.
43. Грабовська Т.І. Інноваційний розвиток освіти: особливості, тенденції, перспективи/ Т.І.Грабовська, М.І. Талапканич, В.В. Химинець. – Ужгород, 2006. – 232с.
44. Гуйванюк Н.В. Слово–Речення–Текст: вибрані праці/Ніна Гуйванюк. – Чернівці, 2009. – 664с.
45. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика: [монографія]/ [за ред. Н.Г. Ничкало]. – Хмельницький: ТУП, 2002. – 334 с.

46. Державний стандарт базової і повної освіти //Дивослово. – 2004. – №3. – С. 76–81.
47. Дичківська І.М.Інноваційні педагогічні технології [Текст]: підруч. [для студ. вищ. навч. закл.]/ І.М. Дичківська. – 2-ге вид., допов. – К.: Академвидав, 2012. – 352 с. – (Альма-матер).
48. Донченко Т.К. Як навчати школярів мовленнєвої діяльності/ Т.К. Донченко. – К.: Молодь, 1998. – 301 с.
49. Дороз В.Ф. Методика навчання української мови в загальноосвітніх закладах / В.Ф. Дороз. – [електронний посібник]. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 386с.
50. Дороз В.Ф. Формування критичного мислення учнів на уроках мови: Монографія// [В.Ф. Дороз [та ін.]; заг. ред. В.Ф. Дороз. – Київ: Освіта України, 2008. – 336 с.
51. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации /Т.М.Дридзе. – М.: Изд-во „Наука”, 1984. – 268 с
52. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України : [гол. ред. В. Г. Кремень]. –К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
53. Ерємина И.А. Рассуждение как переходный тип речи между монологом и диалогом: дис. ...канд. филол. наук: 10.02.04/Ирина Андреевна Ерємина. – М., 2004. – 151с.
54. Єрмоленко С.Я. Стиль// Українська мова: Енциклопедія. – К.: Укр. енциклоп., 2000. – 752с.
55. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации/ Н.И. Жинкин. – М.: Наука, 1982. – 160с.
56. Жирова Н.А. Текстовая деятельность в обучении студентов (На материале иностр. яз.): дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01/ Наталья Анатольевна Жирова. –Москва, 1997. – 162 с.

57. Заболотний В.Ф. Дидактичні засади застосування мультимедіа у формуванні методичної компетентності майбутніх учителів фізики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.02 / В.Ф Заболотний. – Київ. – 2010. – 38 с.
58. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. ...С.Ю. Ніколаєва]. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
59. Загнітко А. Лінгвістика тексту: [хрестоматія]/А. Загнітко, Г. Монастирецька. – Донецьк: ДонНУ, 2009. – 164 с.
60. Зазуліна Л.В. Діалогізація дидактичного процесу в курсовій підготовці педагогічних кадрів: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01/Л.В. Зазуліна. – К., 2000. – 19 с.
61. Залевская А.А. Текст и его понимание: монография./ А.А. Залевская. – Тверь: Тверской государственной университет, 2001. – 177 с.
62. Заніздра В.В. Аспекти інтерпретації наукового тексту/ В.В. Заніздра// Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. — Серія №8. Філологічні науки. – Вип. 3.: зб. наукових праць./ [За ред. ...Л.І.Мацько]. – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2009. – С.84–89
63. Занюк С.С. Психологія мотивації: [навч. посіб.] / С.С. Занюк. – К.: Либідь, 2002. – 304 с.
64. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: [учеб.пособие для студ. высш. пед. учебн. заведений.]/ И.Г. Захарова – М.: Издательский центр „Академия”, 2003. – 192с.
65. Захаренкова М.Н. Обучение сочинению-рассуждению студентов III-го курса языкового вуза: дис. ... канд.пед.наук:13.00.02/Майя Николаевна Захаренкова. – М.: Московский государственный педагогический университет им. В.Л.Ленина, 1975. – 260 л.
66. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании/ И.А. Зимняя. – М., 2004. – 42с.

67. Зотина Т.В. Комплексная работа с текстом при подготовке к изложению: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02/ Татьяна Владимировна Зотина. – Москва, 2007. – 241с.
68. Зязюн І.А. Світоглядні пріоритети педагогіки/ І.А. Зязюн// Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. пр./ Редкол.: І.А. Зязюн та ін. – Вінниця: ДОВ Вінниця, 2002. – Ч. І. – 209с.
69. Ильин Е.П. Мотивы человека: теория и методы изучения / Е.П Ильин. – К.:Вища школа, 2007. – 292 с.
70. Інноваційні пошуки в сучасній освіті/ [За заг. ред. Л.І. Даніленко, Е.Ф. Паламарчук]. – К.: Логос, 2004. – 220 с.
71. Ісаєва О.О. Теорія і технологія розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури: дис... д-ра пед. наук: 13.00.02/ О.О. Ісаєва. – Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2004. – 446 с.
72. Исследования по развитию связной речи учащихся/ Под ред. Т.А. Ладыженской. – М., 1974. –168 с.
73. Кабусь Н.Д. Організація навчально-творчої діяльності старшокласників загальноосвітніх навчальних закладів: дис.. ..канд. пед. наук: 13.00.09/ Наталя Дмитрівна Кабусь. – Харків, 2009. – 262 с.
74. Кавицька Т.І. Система вправ для формування текстотворчої компетенції у письмовому перекладі на іноземну мову/ Т.І. Кавицька// Вісник Чернігівського ДПУ ім. Т.Г.Шевченка, 2011. — [Електронний ресурс] Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/PORTAL/Soc_Gum/Vchdpu/index.html
75. Калганова Т.А. Сочинения различных жанров в старших классах /Т.А. Калганова. – М.: Просвещение, 2000. – 191 с.
76. Караман С.О. Методика навчання української мови в гімназії: [навч. посіб.]/ С.О. Караман. – К. : Ленвіт, 2000. – 272с.

77. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс/ В.И. Карасик. – М.: Гнозис, 2004. – 390с.
78. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность/ Ю.Н. Караулов. – М.: Наука, 2002. – 264 с.
79. Карих Т.В. Моделирование ученого текста/Т.В.Карих// Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2011. – №139. – режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-uchebnogo-ta#ixzz2FZmwQnkp>
80. Клименко Ж.В. Теорія і технологія вивчення перекладних художніх творів у старших класах загальноосвітньої школи/ Жанна Валентинівна Клименко. – К. Вид-во НПУ ім..М.П. Драгоманова, 2008. – 340с.
81. Ковтун Е.Н. Зачем быть филологом сегодня? Презентационная привлекательность филологического образования в России/ Е.Н. Ковтун, С.Е. Родионова. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа:[URL:http://www.philol.msu.ru/~umo/Soviet.files/novosti/statia_prezent2.htm](http://www.philol.msu.ru/~umo/Soviet.files/novosti/statia_prezent2.htm)
82. Ковчин Н.А. Дидактичні умови диференціації навчання старшокласників: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Наталія Андріївна Ковчин. – Ін-т педагогіки НАПН України. – К., 2010. – 240 с.
83. Коган Е. Ключевые компетентности как результат общего образования: подходы к оценке/ Е. Коган, Г. Голуб. И. Фишман // Активная школа: теория, практика, перспективы. – М.,2005. – С.108–111.
84. Когут О.І. Інноваційні технології навчання української мови і літератури/ О.І.Когут. – Тернопіль: Астон, 2005. – 311с.
85. Кожина М.Н. Интерпретация текста в функционально-стилевом аспекте/ М.Н. Кожина // Stylistyka. Opole. – 1992. – № 1. – С.41-50.
86. Кожина М.Н. Речеведческий аспект теории языка/ М.Н. Кожина// Stylistyka. Opole. –1998. – № 7. – С.33–54.

87. Колегаева И.М. Текст как единица научной и художественной коммуникации / Ирина Михайловна Колегаева. – Одесса: Ред.-изд. отдел обл. управления по печати, 1991. – 120 с.
88. Коменский Я. Сочинения/Я. Коменский. – М.: Наука, 1997. – 480 с.
89. Коммуникативная стилистика текста: словарь-тезаурус/ Н.С. Болотнова. – Издательство: Флинта. – Наука, 2009. – 383 с.
90. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа): Затв. Постановою спільного засідання колегії М-ва освіти і науки й Президії АПН України від 22 листоп. 2001 р. № 12/5-2 // Інформ. зб. М-ва освіти і науки України. – 2002. – №2. – С. 2–22.
91. Концепція мовної освіти 12-річної школи // Дивослово. – 2002. – № 8. – С.58–62.
92. Концепція профільного навчання в старшій школі: Затв. рішенням колегії М-ва освіти і науки України від 25.09.03№ 10/12-2 /АПН України. Ін-т педагогіки; Уклад.: Л. Березівська, Н. Бібік, М. Бурда та ін.// Інформ. зб. М-ва освіти і науки України. – 2003. – № 24. – С. 3–15.
93. Концепція вивчення української мови в 5-12 класах загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання// Книга вчителя української мови та літератури : [довідн.-метод. вид.]/ [упоряд.: Н.І. Шинкарук]. – Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2005. – 352 с.
94. Кочерган М.П. Загальне мовознавство/ М.П.Кочерган. – К.:Академія, 1999. – 284 с.
95. Красных В.В. Этнопсихолінгвістика и лінгвокультурологія: [курс лекцій]/ В.В. Красных. – М.: ИТДГК „Гиозис”, 2002. – 284 с.
96. Кремень В. Освіта і наука в Україні: інноваційні аспекти / В. Кремень. – К.: Грамота, 2005. – 431 с.

97. Крижановская Е.М. Коммуникативно-прагматическая структура научного текста: дис. ...канд. филол. наук : 10.02.01/Елена Мечиславовна Крижановская. – Пермь, 2000. – 260 с.: ил.
98. Курилова С.Ю. Формирование коммуникативной компетентности старшеклассников в учебной проектной деятельности: дис. ...канд.пед.наук.:13.00.02/ С.Ю. Курилова. – Владикавказ, 2011. – 224с.
99. Кучерук О.А. Перспективні технології навчання в шкільному курсі української мови : [навч. посіб.]/ О.А. Кучерук. – ЖДУ ім.І.Франка. – 2007. – 182с.
100. Лаврешина Г.Ю. Формування логічної культури старшокласників у процесі навчання: дис. ...канд. пед.наук :13.00.09/ Г.Ю. Лаврешина. – Кривий Ріг, 2000.
101. Лебідь І.С. Інтерактивні технології навчання/ І.С. Лебідь. – К.,2005. – 256с.
102. Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности. Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности/ А.А. Леонтьев. – М., 1965. – 245 с.
103. Леонтьев А.А. Психолінгвістика/ А.А. Леонтьев. – Ленинград: Ленинградское отделение издательства „Наука”, 1967. – 115с.
104. Леонтьев А.А. Психология общения/А.А. Леонтьев. – [3-е изд.]. – М.:Смысл, 1999. – 365с.
105. Леонтьева О.А. Языковая личность старшеклассника: ортологический аспект (На материале ЕГЭ): дис. ...канд.. фил. наук: 10.02.01/ Ольга Анатольевна Леонтьева. — Омск, 2010. — 191с
106. Лернер И.Я. Проблемное обучение/ И.Я. Лернер. – М.: Знание, 1974. – 64с.
107. Лінгвоконцептологія: [монографія]// О. Потапенко//.К.: Освіта України, 2010. – 366 с.

108. Лічман Л.Ю. Педагогічні умови ефективності формування писемного мовлення старшокласників: дис. ...канд. пед. наук:13.00.02/ Лада Юріївна Лічман. – Х., 1997. – 141с.
109. Лодатко Е.А. Моделирование педагогических процессов и систем/ Е.А. Лодатко, О. П. Денисова. – М., 2011. –240 с.
110. Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання: [навчальний посібник]/ В.І. Лозова, Г.В. Троцько. – Харків, 2002. – 400с.
111. Ломако Л.И. Формирование оценочных умений у подростков в обучении (на материале предметов гуманитарного цикла): дис. ...канд.пед. наук:13.00.02/ Людмила Ильинична Ломако. – К., 1992. – 180с.
112. Любашенко О.В. Лінгводидактичні стратегії: проектування процесу навчання української мови у вищій школі: [монографія]/ Олеся Вадимівна Любашенко. – Ніжин: Аспект-Поліграф, 2007. – 296с.
113. Мацько Л.І. Стилїстика української мови: Підручник/ Л.І. Мацько, О.М. Сидоренко, О.М. Мацько; [За ред. Л. І. Мацько]. – К.: Вища шк., 2003. – 462 с.
114. Мацько Л. Українська мова в освітньому просторі/ Л. Мацько. – К.: Видавництво НПУ ім. Драгоманова, 2009. – 607с.
115. Мельничайко В.Я. Лінгвістика тексту в шкільному курсі української мови/ В.Я. Мельничайко. – К.: Радянська школа, 1986. – 166с.
116. Мещеряков В.Н. Жанры школьных сочинений: теория и практика написания: [учеб.-метод. пособ. дляуч.-слов.]/ Валентин Николаевич Мещеряков. – М.: Наука, 2001. – 256с.
117. Михеев В.И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике / В.И. Михеев. – М. : КомКнига, 2006. – 200 с.
118. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: [навчальний посібник]/ Н.Є. Мойсеюк. – [5-е видання, доповнене і перероблене]./ Н.Є. Мойсеюк. – К., 2007. – 656с.
119. Нечаева О.А. Функционально-смысловые типы речи (описание, повествование, рассуждение)/ О.А. Нечаева. – Улан-Удэ, 1974. – 261 с.

120. Нісімчук А.С. Сучасні педагогічні технології/А.С. Нісімчук, О.С. Падалка, О.Т. Шпак. – К., 2000. – 368с.
121. Ницета В.А. Метод проектів як засіб формування життєвої компетентності старшокласників у процесі навчання українознавчих предметів: дис... канд. пед. наук: 13.00.09 /В.А. Ницета ; Криворіз. держ. пед. ун-т. – Кривий Ріг, 2009. – 209 с.
122. Новиков А.М. Методология/ А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М.: СИНТЕГ, 2007. – 668с.
123. Овчарук О.В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти/ О.В. Овчарук// Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К.: „К.І.С.”, 2004. – 112с.
124. Овчинникова О.И. Формирование текстовой компетенции на родном (русском) и иностранном (английском) языках у учащихся старшей ступени обучения: дис. ...канд.пед.наук.: 13.00.02/ Олеся Ивановна Овчинникова. – Орел, 2010. – 299 с.
125. Освітні технології: [Навч.-метод. посіб.]/ За заг. ред. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.
126. Основы теории коммуникации: [Учебник] /Под ред. проф. М.А. Василика. – М.: Гардарики, 2003. – 615 с.
127. Остафійчук Т.В. Педагогічна креативність викладачів-лінгвістів: [монографія]/ Т.В. Остафійчук, В.С. Бажанюк, В.В.Камишин. – К.: Інфосистем, 2012. – 256с.
128. Павелків Р.В. Вікова психологія: підруч. для студ. вищ. навч. закл./ Р.В. Павелків. – К.: Кондор, 2011. – 468с.
129. Педагогическое речеведение. Словарь–справочник/ [Под ред. Т.А. Ладыженской и А.К. Михальской]. – М.: Флинта: Наука,1998. – 312с.
130. Педагогічні технології в неперервній професійній освіті: монографія / [за ред. С.О. Сисоєвої]. – К.: ВІПОЛ, 2001. – 502с.

131. Пентилюк М.І. Сучасний урок української мови/ М.І. Пентилюк, Т.Г. Окуневич. – Х.: Вид. група „Основа”, 2007. – 176с.
132. Пешкова Н.П. Психолінгвістическіе аспекти научного текста: дис. ...д-ра філол. наук:10.02.19 / Наталья Петровна Пешкова. – УФА, 2002. – 353с.
133. Піщалковська М.К. Система роботи загальноосвітнього навчального закладу з профільного навчання старшокласників: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / М.К. Піщалковська ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України. –К., 2007. – 256 с.
134. Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання/О.І. Пометун. – К.: Б.в., 2007. – 144с.
135. Програма для профільного навчання учнів загальноосвіт. навч. закл. Філологічний напрям, профіль –українська філологія. Профільний рівень/ Уклад.: Л.І. Мацько, О.М. Семенов. – К.: Грамота, 2011. – 136с.
136. Професійна освіта: словник: [навч. посіб] / Уклад. С.П. Гончаренко та ін.; [за ред. Н.Г. Ничкало]. – К.: Вища школа, 2000. – 380 с.
137. Профільне навчання: теорія і практика: [зб. наук. праць за матер. методолог. семін. АПН України]. – К.: Пед. преса, 2006. – 200с.
138. Психолого-педагогические проблемы развития школьника как субъекта учения Текст./ Под ред. Е.Д. Божович. – М. : Моск. псих.-соц. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2000. – 192 с.
139. П'янковська І.В. „Компетенція” та „компетентність” як провідні поняття компетентнісного підходу/ І.В. П'янковська// Наукові записки: ...міжнар. наук.-практ. конф. – Острог, 2010. – Вип. 15. – 388 с. – С. 202–211.
140. Радзівська Т.В. Комунікативно-прагматичні аспекти текстотворення: дис. ... д-ра філол. наук: 10.02.15 / Радзівська Тетяна Вадимівна.– К., 1999. – 390с.
141. Рибалка В.В. Теорії особистості у вітчизняній психології: [Навчальний посібник]. – К.: ІПППО АПН України, 2006. – 400с.
142. Романенко Ю.О. Засвоєння учнями старших класів комунікативних стратегій у процесі роботи з науково-навчальними текстами предметів

- гуманітарного циклу: дис.. ...канд. пед. наук: 13.00.02/ Романенко Юлія Олександрівна. – К., 2006. – 323арк.
143. Русова В.В. Самоактуалізація особистості як умова профільного навчання старшокласників: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / В.В. Русова ; Ін-т пед. освіти і освіти доросл. АПН України. – К., 2007. – 212 с.
144. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи [Текст]: підручник для студентів педагогічних факультетів / О.Я. Савченко. – К.: Генеза, 1999. – 368 с.
145. Сагач Г.М. Золотослів: [навчальний посібник для середніх і вищих навчальних закладів]/ Г.М. Сагач. – К.: Райдуга, 1993. – 378с.
146. Селевко Г. Компетентности и их классификация/ Г. Селевко.// Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–143.
147. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП / Г.К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. –288с.
148. Селиванова Е.А. Основы лингвистической теории текста и коммуникации: [монографическое учебное пособие]/ Е.А. Селиванова. – К.: ЦУЛ, „Фитосоциоцентр”, 2002. – 336с.
149. Селіванова О.О Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: [підручник]/ О.О. Селіванова. – Полтава: Довкілля. – К, 2008. – 712с.
150. Серажим К.С. Тексти-міркування і тексти-докази: семантичне і стилістичне розмежування/ К. С. Серажим // Стиль і текст. / За ред. В. Різуна. – К.: Інститут журналістики КНУ імені Тараса Шевченка, 2004. – Вип. 2. – С. 87-99.
151. Сікора Я.Б. Структурно-функціональна модель формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики/ Я.Б. Сікора//Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки. – 2009. – Випуск 47. – С.171-175.

152. Симоненко Т.В. Теорія і практика формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів: Монографія. – Черкаси: Брама, 2006. – 330с.
153. Синепупова О.С. Оценочная „картина мира” в публицистическом тексте (на материале СМИ): – дис. ...канд. филол. наук: 10.02.01 /Оксана Серафимовна Синепупова. – Москва, 2006. – 173с.
154. Система обучения сочинениям в 4-8 кл./ ред. Т.А. Ладыженская. – М.: Просвещение. – 1993. – 366с.
155. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика/ упорядники О.Сидоренко, В.Чуба. – К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. – 256 с.
156. Скубашевська О. Освіта в системі інноваційного розвитку суспільства: до постановки проблеми /О. Скубашевська// Нова парадигма. Філософія. – 2009. – випуск 60. – С.77-84.
157. Словник української мови: у 11 т./ Білодід І.К., Бурячок А.А. та ін. – Т. 4 . (І-М). – К.: Наук. думка, 1973. – 840с.
158. Солганик Г. Я. От слова к тексту: книга для учащихся старших классов/ Г.Я. Солганик. – М.: Просвещение, 1993. – 189 с.
159. Сологуб О.П. Текстовая компетенция – ключевое звено в компетентностной модели филологического образования/ О.П Сологуб// Философия образования. – 2011. №1. – С.136–142.
160. Сологуб А.І. Теорія і практика навчання творчо обдарованих старшокласників: [монографія]/ А.І. Сологуб. – К.: Інфосистем, 2012. – 216с.
161. Старша школа зарубіжжя: організація та зміст освіти: монографія/ [Г.С. Єгоров, М.Ю. Красовицький, О.І. Локшина та ін.]; за ред. О.І. Локшиної. — К: СПД Богданова А.М., 2006. – 232с.
162. Статівка В.І. Взаємопов'язане навчання видам мовленнєвої діяльності учнів основної школи у процесі підготовки і створення текстів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Валентина Іванівна Статівка. – Суми, 2006. – 448арк. + дод.

163. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / [под ред. М.Н. Кожиной. Члены редколлегии: Е.А. Баженова, М.П. Котюрова, А.П. Сковородников]. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 696с.
164. Сунцова Н.Л. Лингвистическая модель порождения вторичного текста [Текст]: дис. ...канд. филол. наук:10.02.19. – Институт языкознания/ Н.Л. Сунцова. – М., 1995. – 129 с.
165. Токмань Г.Л. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція./Г.Л. Токмань. – К.: ВЦ „Академія”, 2012. – 312с.
166. Трайнев В.А. Интенсивные педагогические игровые технологии в гуманитарном образовании (методология и практика)/ В.А. Трайнев, И.В. Трайнев / [Под общ. ред. ...В.А.Трайнева]. — [2-е изд.]. – М.: Издательско-торговая корпорация „Дашков и К°”, 2008. – 282с.
167. Трошева Т.Б. Система функционально-смысловых типов речи в современном русском языке (описание-повествование-рассуждение-предписание-констатация). – Пермь, 2003. – С. 3–27.
168. Тунік Є.Ю. Теоретико-методологічні засади дослідження проблеми розвитку вітчизняної теорії методів управління в школі/ Є.Ю. Тунік //Науковий вісник Донбасу. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://almamater.luguniv.edu.ua/magazines/elect_v/NN15/index.htm
169. Українська мова: підручник для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл. з навчанням укр. мовою профіль рівень/ М.Я. Плющ, В.І. Тихоша, С.О. Караман, О.В. Караман. – К.: Освіта, 2012. – 416с.
170. Українська мова: [підручник для 11 кл. загальноосвіт. навч. закл. з навчанням укр. мовою профіль рівень]/ С.О. Караман, О.В. Караман, М.Я. Плющ, В.І. Тихоша. – К.: Освіта, 2011. – 416с.
171. Федоренко В.Л. Енциклопедія інтелектуальних ігор на уроках української мови/ В.Л. Федоренко. – Харків: Вид. група „Основа”, 2010. – 424с.

172. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб./ М.М. Фіцула. – К.: „Академвидав”, 2006. – 352с.
173. Харитоновна В.А. Образование: стратегии развития и синергетика. Синергетика и образование/ В.А. Харитоновна, О.В. Санникова, И.В. Меньшиков// Хрестоматия. – Ижевск, 2003. – С. 366–384.
174. Хименець В.В. Інновації в сучасній школі/ В.В.Хименець. – Ужгород, 2004. – 168с.
175. Хуторський А.В. Ключові компетенції як компонент особистісно-орієнтованої парадигми / А.В. Хуторський // Народна освіта. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
176. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения/ А.В. Хуторской. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
177. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: [учеб.пособие: для студентов вузов...]/ А.В. Хуторской. М.:Академия, 2008. – 252,[4]с.
178. Чепракова Т.А. Жанрово-стилистические и типологические характеристики научного текста: На материале текстов по лингвистике и литературоведению: дис. ...канд. філол. наук: 10.02.19/ Чепракова Татьяна Александровна. – Нальчик, 2003. – 148с.: ил.
179. Шевцова Л.С. Ситуативні завдання як засіб розвитку зв'язного мовлення учнів (5-7 класи): Дис... канд. пед. наук: 13.00.02/Лариса Станіславівна. – АПН України; Інститут педагогіки. – К., 2002. – 244арк.
180. 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. – АПН України, Інститут педагогіки. – К., 1996. – 45 с.
181. Шмелева Т.В. Речевой жанр (Возможности описания и использования в преподавании языка) /Т.В. Шмелева// Russistik Русистика. Научный журнал актуальных проблем преподавания русского языка. – Berlin.– 1990. – №2. – С.20 - 32.

182. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе/ И.С. Якиманская. – М.:Сентябрь, 2000. – 176с.
183. Brophy J.E. Motivating students to learn/ J.E. Brophy. – New York: McGraw-Hill, 1998. – 277 p.
184. Hutmacher, W. Key competencies for Europe Text.: report of the symposium, Berne, Switzerland, 27–30 march, 1996 y. / W. Hutmacher // European Journal of Education. 1997. – Vol. 32, № 1. – P. 45-58.
185. Guiraud P. La stylistique/P.Guiraud. – Paris, 1961. – 118p.
186. Schulz R. Tworzość Schulz społeczne aspekty zjawiska /Roman Schulz. – Warszawa: PWN, 1990. – 382 s.

ДОДАТКИ

Додаток А

Завдання для констатувального експерименту

Анкета для вчителів-словесників

Блок А

1. Чи вважаєте Ви цю проблему важливою для майбутньої навчальної і фахової діяльності старшокласників? *Ні* *Так*

2. Що таке текстотворча компетентність?

а) система знань про текст; б) текстотворчі вміння; в) готовність створювати зв'язні висловлення.

3. Визначте загальний рівень сформованості текстотворчих знань і вмінь учнів 10-11 класів

<i>Текстотворчі вміння</i>	<i>Високий</i>	<i>Достатній</i>	<i>Середній</i>	<i>Низький</i>
1. Уміння самостійно визначати тему й основну думку висловлювання				
2. Уміння визначати ознаки предмета міркування, які мають значення у конкретній комунікативній ситуації				
3. Уміння індуктивним (або дедуктивним) способом доводити або спростовувати певне теоретичне твердження				
4. Уміння користуватися різними видами роздумів				
5. Уміння добирати переконливі аргументи для обґрунтування власного міркування				
6. Уміння будувати висловлювання відповідно до комунікативної ситуації				
7. Уміння застосовувати різні логічні операції при створенні зв'язних міркувань				
8. Уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки				
9. Уміння правильно будувати висновки й аргументувати власні судження				
10. Уміння висувати гіпотези, асоціативно мислити, переносити знання в нові нестандартні ситуації, критично мислити				
11. Уміння організувати спеціальні спостереження				
12. Уміння будувати міркування у жанрах наукового та публіцистичного стилів мовлення				

4. Як часто у процесі розвитку зв'язного мовлення школярів Ви звертаєтеся до роботи над текстами-роздумами:

а) регулярно; б) періодично; в) дуже рідко.

5. Назвіть форми і прийоми роботи, що найчастіше при цьому використовуєте:

а) читання і переказування; б) підведення текстів під поняття (визначення

типу і стилю мовлення, аналіз типологічної структури, композиції, способів і засобів зв'язку у текстах; стилістичний аналіз тощо); в) створення на їх основі проблемних ситуацій; г) словникова робота; д) написання творів.

6. Які теми Ви здебільшого пропонуєте учням для самостійних міркувань:

а) дискусійного характеру; б) морально-етичні; в) суспільні; г) лінгвістичні?

У яких жанрах втілюються подібні роздуми?

7. Які якості особистості, по-вашому здатні формувати тексти-роздуми:

а) логічне мислення; б) здатність нестандартно мислити й обстоювати власні думки; в) готовність до професійного спілкування?

8. Які причини, на Вашу думку, ускладнюють організацію роботи над текстами-роздумами: а) недостатня розробленість даної проблеми у методиці навчання мови; б) недостатня увага до названої проблеми самих учителів мови; в) складність самих текстів-міркувань?

Блок Б Формування мотивації навчальної старшокласників

9. Проранжуйте з огляду на ефективність форми і методи роботи для формування у старшокласників позитивної мотивації текстотворення: а) інтерактивні, б) самостійна робота учнів, в) репродуктивні, г) творчі.

10. Чи часто ви створюєте такі умови на уроці, коли в учня активно формуються елементи навички самоконтролю, самоаналізу, самооцінювання?

(Часто/ інколи/ніколи)

11. Який характер навчальної діяльності на ваших уроках переважає:

а) репродуктивний; б) конструктивний; в) творчий.

12. Чи складно вам обирати методи та прийоми мотивації навчальної діяльності? Так/Ні

Блок В Інновації у профільному навчанні української мови

13. Елементи яких інноваційних технологій Ви:

а) знаєте: _____; б) використовуєте? _____

14. Які види робіт, на Ваш погляд, забезпечують інтенсивну мисленнєво-комунікативну активність учнів на різних етапах уроку з мови у 10-11 класах?

Анкета для школярів для визначення рівня текстотворчої компетентності*Мотиваційно-ціннісний блок:*

1. Мені подобається міркувати на професійно-орієнтовані теми. (Так/ні)
2. У процесі текстового спілкування прагну реалізувати власні комунікативні потреби. (Так/ні)
3. За допомогою міркувань хочу вдосконалювати свої інтелектуальні здібності. (Так/ні)
4. Вважаю текстотворчу компетентність умовою майбутнього професійного успіху. (Так/ні)
5. Прагну до саморозвитку упродовж усього життя. (Так/ні)

Особистісний блок:

1. Я вмію самостійно створювати тексти-роздуми на професійно-орієнтовані теми. (Так/ні)
2. Я створюю оригінальні міркувати. (Так/ні)
3. Мені подобається виявляти ініціативу у спілкуванні, дискусії. (Так/ні)
4. Я віддаю перевагу активним формам навчання (дискусіям, проблемним ситуаціям). (Так/ні)
5. Я готовий (-а) до текстотворчої діяльності у професійній сфері. (Так/ні)

Рефлексивний блок:

1. Я завжди планую свою мовленнєву (текстотворчу) діяльність. (Так/ні)
2. Я вмію оцінювати власні міркування. (Так/ні)
3. Я володію навичками самоконтролю (які труднощі виникають при створенні роздумів). (Так/ні)
4. Я прагну вдосконалити власні текстотворчі знання і вміння. (Так/ні)
5. Я вважаю себе відповідальним за рівень власної компетентності. (Так/ні)

Зразок тестових завдань

1. *Адресат повідомлення – це:*
 - 1) той, хто редагує повідомлення;

- 2) той, хто інтерпретує повідомлення;
- 3) той, хто створює повідомлення;
- 4) той, хто передає повідомлення.

2. *Адресант тексту – це:*

- 1) той, хто редагує повідомлення;
- 2) той, хто створює повідомлення;
- 3) той, хто інтерпретує повідомлення;
- 4) той, хто читає повідомлення.

3. *Текст — це:*

- 1) висловлювання, що складається з кількох речень;
- 2) група речень, об'єднаних темою та головною думкою;
- 3) група речень, об'єднаних мікротемою;
- 4) висловлювання, що складається з кількох абзаців.

4. *Головна думка тексту — це:*

- 1) мікротема тексту;
- 2) заголовок тексту;
- 3) те, чого текст навчає, що схвалює або засуджує;
- 4) те, про що (або про кого) у тексті йдеться...

Завдання для роботи над готовим текстом-роздумом

Тестові завдання до тексту „Бійтеся байдужих!”:

1. До якого стилю належить поданий текст:

- а) публіцистичного; б) художнього; в) розмовного; г) наукового?

2. Який тип тексту перед вами :

- а) розповідь; б) опис; в) роздум; г) оцінювальний.

3. Що виражає заголовок:

- а) тему; б) мікротему; в) основну думку; г) тип мовлення

4. У якій сфері спілкування може функціонувати даний текст:

- а) наука ; б) художня література ; в) публіцистика; г) ділова сфера.

5. Яка тема висловлювання:

- а) байдужість - ознака часу; б) роль друзів у нашому житті; в) роль ворогів у нашому житті; г) пошук себе.

6. У чому полягає мета повідомлення:

- а) закликати не бути байдужим; б) закликати не бути ворогом; в) закликати не

бути зрадником; г) закликати не бути помітним.

7. Скільки мікротем можна виділити:

а) 1; б) 2; в) 3; г) більше ?

8. Оберіть найбільш влучний заголовок:

а) Бійтеся байдужих ; б) Бійтеся ворогів; в) Бійтеся друзів; г) Бійтеся себе.

9. Обґрунтовуючи тезу, автор застосовує:

а) аргументацію до авторитету; б) аргументацію до палки; в) аргументацію до аудиторії ; г) аргументацію до пихи.

10. Як реалізується діалогічність міркування:

а) пряме звернення до адресата; б) через контекст; в) через текст; г) діалогічність не реалізується.

11. „Сполохані орли злітають у небо, щоб у бойовому леті опуститися помстою на тих, хто руйнує їхні гнізда” - це :

а) епітет; б) порівняння; в) гіпербола; г) алегорія.

12. Доповніть роздум власними аргументами, які підтверджують думки автора.

Модель комунікативної ситуації:

Обставини спілкування: дискусія.

Адресат: однокласники.

Додаток А.4

Творче завдання

Обґрунтуйте тезу: „Людина створила культуру, а культура – людину”,

Модель комунікативної ситуації:

Обставини спілкування: текстове спілкування за допомогою шкільної газети.

Прагматична мета: переконати у правильності власних міркувань.

Комунікативна мета: розкрити поняття „культура”.

Адресат: учні школи. Жанр: дискусійна стаття.

Фрагменти дослідного навчання

Додаток Б

Тема Мовленнєве спілкування. Офіційне і неофіційне, публічне і непублічне мовленнєве спілкування. Вербальні й невербальні засоби спілкування;

Мета Поглибити знання учнів про спілкування, його види, сферу, мовленнєву ситуацію, дати поняття про текстове спілкування, текст-роздум як продукт, об'єкт і засіб спілкування; розвивати вміння спілкуватися у конкретній сфері; розвивати логічне мислення старшокласників; виховувати в учнів інтерес до української мови, тексту як до засобу комунікації;

Очікувані результати: знання про текстове спілкування, текст-роздум як продукт, об'єкт та засіб спілкування;

Ключові терміни: мовленнєве спілкування, текстове спілкування, сфера спілкування, комунікативна ситуація, текст-продукт, текст-об'єкт, текст-засіб,

Тип уроку: урок розвитку зв'язного мовлення

Хід уроку

1. Організаційний момент

2. Ознайомлення з темою, метою і завданнями уроку

3. Актуалізація опорних знань учнів

Завдання *„Мозковий штурм”*

1. Поміркуйте, що таке спілкування. Як ви уявляєте цей процес?
2. Що таке ситуація мовлення?
3. Кого ми називаємо адресатом повідомлення?
4. Що можна вважати метою спілкування?

Завдання

На основі теоретичного матеріалу підручника (с.24-25 [169]) доведіть, що спілкування - це комунікативний акт.

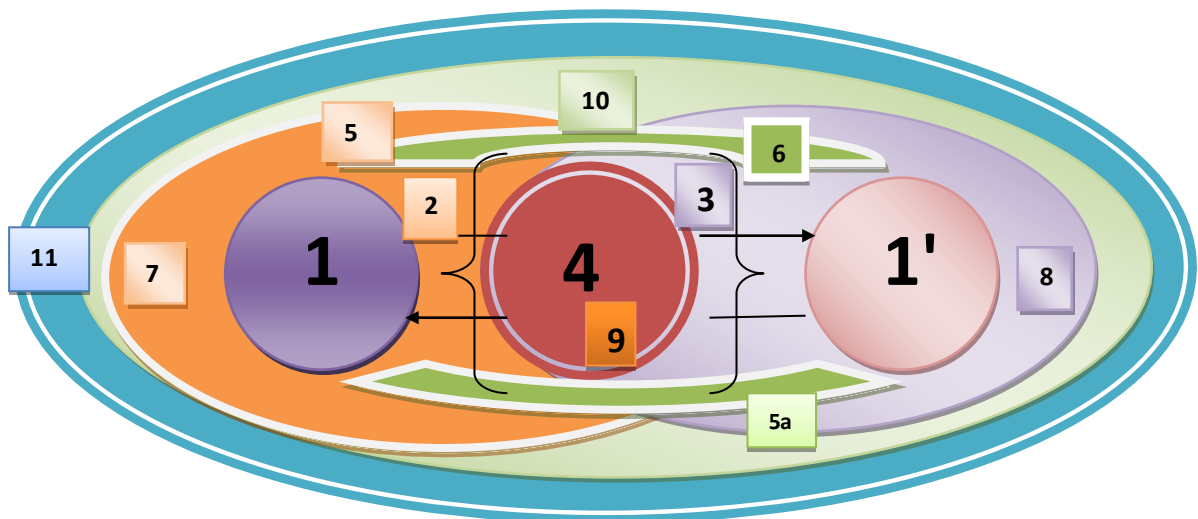
4. Вивчення нового матеріалу здійснюється у формі захисту підготовлених двома групами учнів проектів „Текстотворча діяльність” та „Діяльність

текстосприйняття” (презентації у Power Point). Після виступу однієї групи їх „опоненти” ставлять запитання за змістом наукового повідомлення та узагальнюють почуте у вигляді алгоритму текстотворення чи інтерпретації.

Наприклад, після ознайомлення з презентацією „Текстотворча діяльність” учні з іншої групи роблять висновок про стратегію текстотворення (на прикладі текстів-роздумів), що передбачає: 1.Аналіз та врахування впливу комунікативних факторів, характерних для конкретної сфери спілкування (комунікативна мета, адресат, ситуація мовлення, прагматика тексту тощо). 2.Осмислення теми повідомлення (визначення характеру та меж теми, загального спрямування міркування, його структури). 3.Визначення концепції висловлення (вивчення і творче переосмислення чужого досвіду, вироблення власної позиції). 4.Обґрунтування останньої за допомогою різних видів аргументів, способів доведення тощо. 5.Втілення міркування у відповідній мовностилістичній (зокрема жанровій) формі. 6. Удосконалення написаного і виправлення недоліків у змісті, логічній та мовностилістичній будові тексту.

5. Закріплення вивченого.

На основі виведеної на екран моделі акту текстового спілкування учні простежують замкнутий цикл, де текст у „кругообігу”, будучи засобом цієї діяльності, перетворюється на об’єкт інтерпретації адресата, таким чином текст постає у всіх своїх комунікативних статусах: „текст-продукт”, „текст-засіб”, „текст-об’єкт” спілкування:



- 1,1' – комуніканти, суб'єкти спілкування (1- автор, 1' – адресат),
- 2- обстановка, предмети оточення ,
- 3 – тема, предмет мовлення,
- 4 – текст як продукт, засіб і об'єкт комунікації,
- 5,5а – власне-комунікативні зв'язки, суб'єкт-суб'єктні,
(5–очевидні зв'язки, 5а – приховані),
- 6 – ситуативні (суб'єкт-суб'єктні) відношення,
- 7 – ситуація адресата,
- 8 – ситуація автора,
- 9 - текстова ситуація,
- 10 – наявна комунікативна ситуація,
- 11 – соціальна ситуація.

При цьому розкриваємо соціальне призначення текстового спілкування, вивчаємо кожен його компонент у функціонуванні, визначаємо основні етапи текстотворення та інтерпретації зв'язних висловлювань як складових єдиного процесу.

Завдання „Мікрофон”

На основі моделі учні за допомогою вчителя характеризують особливості текстового спілкування у різних сферах суспільного життя. Наприклад: наука передбачає обмін знаннями насамперед за допомогою текстового спілкування; комунікативна ситуація у сфері науки є самостійною, однозначною і вимагає повного взаєморозуміння між автором і адресатом наукового повідомлення, спрямована на динамічне розширення інформаційного поля. Вона орієнтована насамперед на інформування адресата, повідомлення нового знання або показ процесу одержання цього знання, переконання шляхом впливу на інтелект.

Сфера наукової комунікації передбачає специфічний поділ ролей між автором і адресатом тексту, оскільки це не дві категорії комунікантів, співпраця яких створює наукову комунікацію, а одна: адресат наукового тексту є також автором чи потенційним автором тексту цієї ж категорії, що пояснює активну позицію читача наукового повідомлення. У межах навчальної комунікації інтерпретаційну діяльність старшокласників як адресатів текстів-роздумів наукового стилю трактуємо як: 1) відповідне задумові автора розуміння змісту висловлення, усвідомлення специфіки комунікативної структури повідомлення,

його призначення, а також уміння творчо переосмислювати, оцінювати текст, визначати пізнавальну цінність прочитаного, прогнозувати подальше використання набутої інформації; 2) здатність інформаційно перетворювати тексти (складати план, тези, конспект тощо, переказувати). Найпоширенішим є поділ наукових комунікацій на формальні і неформальні, документальні і недокументальні, між якими встановлено тісний взаємозв'язок. Наукова комунікація досить регламентований процес – включає у себе виступи, доповіді, лекції, дискусії, обговорення, участь в академічних заходах, засіданнях, конференціях, симпозіумах тощо, і поряд з цим її невід'ємною частиною є щоденне спілкування колег та ін.

Завдання

Поміркуйте, чи є тотожними поняття „спілкування” і „комунікація”. За словником лінгвістичних термінів встановіть значення кожного з них. Яке поняття ширше? Чому? Дотекстові завдання: Визначте тему й основну думку висловлення. Чим зумовлені стилістичні особливості тексту? До якої сфери текстового спілкування належить це повідомлення?

Доленосного значення набула проблема державної мови як могутнього засобу самозбереження нації, її цивілізованого існування в час активної розбудови української держави. Україна творить своє майбутнє через усебічний розвиток особистості, ґрунтовну професійну орієнтацію молоді та активне сприяння нарощенню її духовно-інтелектуального потенціалу. Держава, дбаючи про освіченість своїх громадян як джерело їхнього ж блага, утверджує і забезпечує через їх освіту свою державність у сучасному й майбутньому. Отже, саме освіта може і має сприяти реальному закріпленню державності України, а наука – підвищенню інтелектуалізму суспільства і мови, вдосконаленню поняттєвої сфери духовності, що разом доводить: „чим вищим є рівень національного мовлення як першоознаки інтелектуально-духовної атмосфери, тим вищий рівень свідомості людей” і саме „ступінь влади над мовою” (О. Потебня) стає дуже важливим і суттєвим, хоча, безумовно, не єдиним,

показником інтелектуального рівня та загальної культури сьогоденного студента – завтрашнього бакалавра, магістра, аспіранта. Відтак, мовна/мовленнєва культура – один „з основних критеріїв оцінки професійної придатності працівників у державних інституціях”.

Що означає знати мову? Чи є рівнозначними поширені в наш час поняття вивчити мову й опанувати мову? Ці актуальні поняття науковці не випадково розмежовують... Відомо, що можна якісно завчити правила і навіть свідомо застосовувати багато граматичних правил, проте не бути здатним вільно, легко, влучно, доцільно, досконало й оперативно користуватися цими знаннями за різних комунікативних ситуацій та цілей поза навчальним середовищем, тобто не досягти функційної грамотності. Опанувати мову – це не просто її розуміти і знати, це здатність мобілізувати набуті мовні знання для розв’язання певних комунікативних завдань за різних контекстів, ситуацій, сфер навчальної, наукової та професійної діяльності, бо ж „знання про те, що треба робити, і саме діяння мають різні механізми, і одне не перекриває інше”.

Не кожне знання логічно трансформується у навик, проте останній зазвичай формується через знання. Отже, володіння мовою виступає багатокомпонентним, складним, комплексним поняттям, яке передбачає й індивідуальне багатство словникового запасу носія мови, і чистоту, ясність, точність, виразність, нормативність його мовлення, і розуміння нюансів значеннєвого спектра слів, і розрізнення мовних засобів за їх стилістичним забарвленням, і досконале володіння способами побудови різноструктурних речень та текстів засобами цієї мови, і знання національних особливостей формо- та словотворення й мовленнєвого етикету, а також уміння надати фонетико-інтонаційної виразності своєму усному мовленню. Мовна/мовленнєва компетентність стає потужним фактором у професійній підготовці національних кадрів, бо ж представники наукової й технічної еліти народу, його найосвіченіші верстви і мають стати носіями зразкової літературної мови в обох формах її функціонування (За Г.Онуфрієнко).

Післятекстові завдання:

1. Поділіть подане висловлення на тези. Поміркуйте, якими аргументами, наведеними у тексті і дібраними самотійно, можна обґрунтувати ці положення. 2. Поясніть значення таких слів: „інституція”, „інтелектуалізм”, „еліта”. 3. Порівняйте будову наведених слів і зробіть відповідні висновки: „духовно-інтелектуальні”, „різноструктурні”, „фонетико-інтонаційні”, „першоознаки”.

7. Підведення підсумків уроку

8. Домашнє завдання

Поміркуйте, чи можна спілкуватися за допомогою слів, речень, текстів? Свої думки обґрунтуйте у повідомленні.

Додаток Б.2

Тема *Основні жанри наукового стилю. Бесіда, дискусія, доповідь, повідомлення на наукову тему. Структура текстів різних жанрів.*

Мета: *Поглибити знання учнів про сферу наукового спілкування, екстралінгвістичні фактори, умови, засоби; дати поняття про текстове спілкування, його особливості у сфері науки, текст-роздум як продукт, об'єкт і засіб спілкування, роздуми наукового стилю у повідомленні, дискусії, проблемній бесіді тощо; розвивати текстотворчі вміння (будувати зв'язні висловлення типу роздуму відповідно до вимог сфери наукової комунікації), розвивати самотійність та логічність мислення, аргументаційні вміння; виховувати в учнів любов до української мови, культуру спілкування, зокрема текстового, інтерес до мови як до засобу переконання ;*

Очікувані результати: *знання про наукову комунікацію, зокрема текстове спілкування, жанри текстів-роздумів наукового стилю, відповідні вміння;*

Ключові терміни: *наукова комунікація, текстове спілкування, жанри текстів-роздумів наукового стилю (повідомлення, дискусія, проблемна бесіда);*

Тип уроку: *урок розвитку зв'язного мовлення*

Хід уроку (фрагмент)

6. Організаційний момент

7. Ознайомлення з темою, метою і завданнями уроку

8. Актуалізація опорних знань учнів

Завдання

На основі матеріалу підручника [169], наявних у вас знань про науковий стиль, визначте особливості текстів-роздумів наукового стилю.

Завдання

Розділивши клас на дві групи, створюємо команди, які готують проекти-презентації про стильові ознаки текстів-роздумів у сфері наукової комунікації та особливості основних жанрів наукового стилю мовлення за такими орієнтирами:

Стильові ознаки текстів-роздумів у сфері наукової комунікації

Сфера використання	наукова діяльність, науково-технічний прогрес суспільства, освіта.
Призначення	продукування оригінальних ідей, визначення понять і категорій, формулювання концепцій, доведення теорій, обґрунтування гіпотез, класифікацій, роз'яснення явищ, систематизація знань.
Мета	повідомлення нових думок, знання про дійсність і доведення його істинності (мета залежить від виду міркування).
Комунікативне завдання	передавання адресату знань у переконливій і доступній формі.
Зміст	теоретичні відомості та практичні знання про людство, світ, транслювання пізнавальних процесів.
Стильові ознаки	абстрагованість, узагальненість, підкреслена логічність, однозначність і точність, ясність і об'єктивність викладу, доказовість, ґрунтовна оцінка, переконливість, аналіз, синтез, аргументація, пояснення причинно-наслідкових відношень, висновки.
Автор	ґрунтовна обізнаність з проблемами і темами, попередня підготовленість.
Адресат	із чітко визначеним інтелектуальним та культурним рівнем.
Жанри	монографія, стаття, наукова доповідь, повідомлення тощо.

Основні жанри наукового стилю мовлення

<i>Функціонально-стильова класифікація</i>	<i>Жанрова класифікація</i>
Власне науковий стиль	монографія, стаття, доповідь, реферат, дипломна робота, дисертаційна робота
Науково-інформативний	реферат, анотація, конспект, тези тощо
Науково-довідковий	словник, довідник, каталог
Навчально-науковий	підручник, словник, методичний посібник, лекція, конспект, анотація, усна відповідь, пояснення
Науково-популярний	нарис, книга, лекція, стаття

Завдання

1. Визначте, який тип міркування являють собою повідомлення на лінгвістичні теми (скористайтеся навчальними текстами підручника [139]). Охарактеризуйте їх з погляду текстової ситуації.

1. С.с.82-83 „Дискусія”. (В.Тиха) 2. С.с.234-236 „Український мовленнєвий етикет”. (За А.Паламар) 3. С.с.271-272 „Інформаційна переробка текстів різних функціональних стилів і жанрів”. (З Інтернету)

2. Встановіть тип міркування. Проаналізуйте його за позиціями:

а) відповідність сфері комунікації,

б) особливості композиції повідомлення та її відповідність обраному типу мовлення.

3. Які запитання ви поставите своєму товаришеві по партії, щоб з'ясувати, чи правильно він зрозумів, інтерпретував даний текст?

Завдання

За поданою нижче моделлю спробуйте визначити та охарактеризувати жанр доповіді. Схарактеризуйте завдання та принципи побудови тексту-роздуму у жанрі наукової доповіді.

Модель жанру доповіді

№	Положення паспорту жанру	Характеристика жанру доповіді
1	Первинність/вторинність жанру	Первинний
2	Зв'язок з минулим та майбутнім	Відповідь на попереднє висловлення, дію. Відповідь передбачається.
3	Сфера спілкування, ситуація спілкування	Наукова, професійна, публіцистична, ділова
4	Комунікативна мета, за видами доповідей: звітна, поточна, наукова	Інформаційна. Узагальнення стану справ, ходу роботи за певний час Інформування про хід роботи. Розкриття теми наукового дослідження
5	Автор тексту	Фахівець/нефахівець
6	Адресат тексту	Активний, колективний, фахівець/нефахівець
7	Структурні особливості	змістовно-композиційний розвиток через мікротексти - маніфестація теми, постановка проблеми, твердження, теза, узагальнення, висновок.

Завдання

Запишіть лексико-граматичні конструкції, які допомагатимуть вам утримувати увагу слухачів при створенні міркувань у жанрі наукової доповіді.

Домашнє завдання

Підготуйте наукову доповідь на щорічну обласну науково-практичну конференцію до Дня рідної мови, висвітліть проблему культури мовлення

сучасного успішного фахівця. Проаналізуйте доповідь, зважаючи на реакцію слухачів, та (у разі потреби) відредагуйте її.

Додаток Б.3

Тема *Поняття про текст як продукт мовленнєвої діяльності. Текстотворювальні категорії. Закономірності побудови тексту;*

Мета *Поглибити знання учнів про текст, його ознаки, текстотворювальні категорії; текст-роздум (доведення, порівняння, пояснення), дати поняття про текст-роздум як продукт, об'єкт і засіб текстового спілкування; розвивати вміння аналізувати тексти-роздуми, будувати міркування відповідно до конкретної сфери спілкування, будувати роздуми різних видів, розвивати логічне мислення учнів; виховувати в учнів інтерес до української мови, до тексту як засобу комунікації;*

Очікувані результати: *знання про текстове спілкування, текст-роздум як продукт, засіб та об'єкт текстового спілкування, будову міркувань різних видів;*

Ключові терміни: *текстове спілкування, сфера спілкування, комунікативна ситуація, текст-продукт, текст-засіб, текст-об'єкт, роздум-порівняння, роздум-пояснення, роздум-доведення.*

Тип уроку: *Урок розвитку зв'язного мовлення.*

Хід уроку

9. Організаційний момент

10. Ознайомлення з темою, метою і завданнями уроку

11. Актуалізація опорних знань учнів

Подумайте над тим, що ви вже знаєте про тексти-роздуми, особливості їх будови, можливі жанри. Під час роботи на уроці заповніть таку таблицю:

„Знаємо - хочемо дізнатися - дізналися”

№ п/п	Що знаємо?	Про що хочемо дізнатися?	Про що дізналися?

Проблемна бесіда

1. Поміркуйте, чи можна назвати текстом довільне поєднання речень. Що необхідно для його побудови? 2. На основі запропонованого висловлення охарактеризуйте поняття „текст”, його ознаки, сутність складного синтаксичного цілого тощо. 3. Визначте стиль тексту. З огляду на нього поясніть, чому автор не змінює назви предмета мовлення, повторюючи одні й ті ж терміни. Чи це не тавтологія?

Філософсько-освітній вимір мовної картини світу

Про необхідність цілісного розуміння світу останнім часом говорять не лише філософи, а й психологи та педагоги, які вважають, що уже в дошкільному віці у дитини є потреба в пізнанні світу й побудови власної картини світу, вдосконаленні себе, пошуку свого місця у складному й суперечливому світі...

Необхідність дослідження картини світу, зазначає Л.Шелестова, є нагальною потребою сьогодення, позаяк формування цілісної картини світу, яка б відповідала сучасному етапу розвитку цивілізації, має важливе значення як для особистості, так і для суспільства (й цивілізації) загалом. Знання про світобудову, сформована картина світу – невід’ємні складові духовного життя особистості, які допомагають орієнтуватися їй у світі речей, ідей, цінностей . Саме цілісне бачення світу, на думку багатьох дослідників, дасть змогу розв’язати проблеми різного характеру...

Термін „картина світу” упродовжено у науковий обіг у фізиці в кінці ХІХ – на початку ХХ століття. „Фізична картина світу” розглядається як „сукупність внутрішніх образів зовнішніх предметів, з яких логічним шляхом можна отримати знання про властивості та поведінку предметів” або „образ довкілля, що формується фізичною наукою та відбиває реальні закономірності природи”... Картина світу – це сума загальнопоширених знань та уявлень народу загалом, нагромаджених протягом багатьох віків, що поєднують загальнолюдські та національно-специфічні елементи. До неї належать також і загальновідомі „наївні” знання: фізичні, біологічні, географічні тощо. Картина

світу традиційно розглядається у площині сприйняття світу, для якого властива складність побудови системних та об'єктивованих уявлень – репрезентантів різних сторін буття...

У питаннях формування наукової картини світу набуває актуальності мова, що являє собою певну систему, цілісність, здатну репрезентувати цю картину. У свою чергу мова є особливого роду картиною світу, яка відрізняється від інших картин не лише соціально-психологічною онтологією, а й змістом і характером пізнання, вона є тим „третім”, що стоїть між світом і людиною, між мисленням та мовою і визначається певним типом мислення та обслуговуванням цим типом мислення етапом пізнання.

На відміну від картини світу у цілісному багаторівневому розумінні мовна картина світу включає у себе тільки те, що закріплене у семантиці та внутрішній формі загальнонародної мови. Картина світу і мовна картина світу взаємопов'язані, але друга бідніша і побудована за своїми особливими законами. Мовна картина світу – це спосіб відображення реальності у свідомості людини, що полягає у сприйнятті цієї реальності крізь призму мовних та культурно-національних особливостей, притаманних певній мовній спільноті, інтерпретація навколишнього світу за національними концептуально-структурними канонами...

На відміну від наукової картини світу, мовній часто властивий аксіологічний вимір... Цінність мови для людини надзвичайна. Наукою можна не займатися, а от не спілкуватися, не мати елементарної мовної картини світу не можливо. Розвинута мова – не тільки запорука успішності у професійному становленні, це один з важливих проявів життя людини (Н.І Ашиток).

Визначте підтеми (частини загальної теми) поданого в попередній вправі тексту. Зверніть увагу на відповідність підтем абзацам. Проаналізуйте будову абзаців. Чи в усіх випадках абзац і ССЦ збігаються? Вкажіть автосемантичні речення. Чи є в тексті речення, які не входять до ССЦ? Назвіть їх.

Вивчення нового матеріалу.

Текст – це зв'язне висловлення, що складається з речень, об'єднаних темою, головною думкою і граматично. Ознаки тексту: *сміслова цілісність* (передбачає наявність певної теми (змісту) та задуму мовця, тобто головної думки висловлення); *зв'язність* (забезпечується тим, що речення розміщено в такій послідовності, яка гарантує розвиток думки; кожне наступне речення додає щось нове до вже відомого; формальні засоби зв'язку речень у тексті – займенники, синоніми, спільнокореневі слова, повтори, сполучники і т. ін.); *структурна організація* (обов'язкові для тексту – зачин, основна частина і кінцівка (для роздуму – теза, докази, висновки); в основі тексту лежать не окремі речення, а більші одиниці – блоки речень, через які відбувається розвиток думки та послідовне розгортання змісту (теми) та ін.

Текст-роздум - зв'язне висловлення, спрямоване на роз'яснення, підтвердження або заперечення якоїсь думки. У роздумі виділяють три логічні частини: теза - думка, припущення, які потрібно довести або спростувати; докази (аргументи), покликані підтвердити або заперечити початкове положення і таким чином обґрунтувати задум автора; висновок - формулювання результату викладених міркувань, практичні поради з приводу обговорюваної проблеми.

Семантико-структурні види текстів–роздумів

Вид тексту-роздуму	Мета тексту	Структура, хід роздуму	Ситуації застосування. Характерні жанри мовлення
<i>Роздум-визначення</i>	Визначення поняття, його співвідношення з родом, до якого воно належить, змісту, обсягу, функцій, розпізнавання за істотними параметрами.	Розрізняють тезу як поняття, що визначається, й аргументи, за допомогою яких її визначають. Автор обґрунтовує, кваліфікує певний феномен, добираючи його об'єктивні ознаки, характеристики, виділяє головні й другорядні риси.	Уточнення, визначення, тлумачення понять як основи аргументації. Повідомлення, доповідь, стаття та ін.
<i>Роздум-порівняння</i>	Зіставлення понять, явищ, виявлення спільного і відмінного в них	Об'єкт – мета – план – схожість відмінність – висновки	Порівняння текстів, понять, явищ, процесів
<i>Роздум-доведення</i>	Встановлення істинності тези,	Розгорнутий роздум-доведення: теза, докази, висновки. У стягненому роздумі-доведенні висновок відсутній. <i>Дедуктивні</i> роздуми: рух думки – від загального положення до його	Підтвердження правильності певних знань про предмет мовлення, які мали до цього характер гіпотези; відповідає на

		обґрунтування; <i>індуктивні</i> – міркування від одиничних, часткових фактів до загального висновку, загального положення.	запитання „Чому?“. Доповідь, повідомлення, стаття, проблемний репортаж, есе та ін.
<i>Роздум-підтвердження</i>	Доведення справедливості положення за допомогою конкретних фактів	<i>Теза</i> - обґрунтування шляхом демонстрації конкретних фактів - висновки	Конкретизація абстрактних понять наведенням прикладів до загальних положень. Доповідь, повідомлення, стаття, проблемний репортаж, лист.
<i>Роздум-пояснення</i>	Розкриття змісту абстрактних понять, конкретизації певного поняття, „бачення” через характеристику його елементів.	характеризується відношеннями причинності між судженнями, відповідає на запитання „Що це таке?”. Складається лише з тези, що сприймається як істинна, а тому не потребує доведення.	Визначення, уточнення понять. Доповідь, повідомлення, стаття, лист, есе, проблемний репортаж, щоденник тощо.
<i>Роздум-спростування</i>	Спростування правильності певних знань про предмет мовлення, заперечення тези.	Теза, докази-заперечення, висновки.	Заперечення істинності, справедливості певних тверджень. Повідомлення, доповідь, стаття, щоденник та ін.
<i>Роздум загального характеру</i>	Обґрунтування складних понять, застосування різних логічних прийомів міркування	побудований на основі комбінації усіх попередніх різновидів міркувань (чи деяких із них).	Доповідь, повідомлення, стаття, лист, есе, щоденник тощо

Завдання „Робота в групах”

Яке з тверджень, на вашу думку, правильне. Розділившись на групи, обґрунтуйте кожне з положень або спростуйте їх.

1. Текст є засобом реалізації естетичної функції мови.
2. Текст є засобом реалізації культуроносною функції мови.
3. Текст є засобом реалізації пізнавальної функції мови.
4. Текст є засобом реалізації комунікативної функції мови.
5. Текст є засобом реалізації мислетворчої функції мови.
6. Текст є засобом реалізації експресивної функції мови.

Завдання

Самостійно сформулюйте тему-поняття, тему-запитання, тему-судження про значення мови у житті людини.

Завдання

Порівняйте типи формулювання тем і вкажіть (за допомогою стрілочок), що кожен із них передбачає:

Судження немає ні тези, ні вказівки на спосіб її розкриття

Запитання *готова теза*

Поняття *шлях до формулювання тези*

Підведення підсумків уроку.

Домашнє завдання. *На основі вивченого про зв'язні висловлення створіть презентацію у Power Point на тему „Особливості текстів-роздумів”.*

Додаток Б.4

Тема *Письмовий докладний переказ тексту публіцистичного стилю.*

Мета *Поглибити знання учнів про вторинні тексти-роздуми як результат докладного та стислого переказування тексту публіцистичного стилю відповідно до вимог стилю і типу мовлення; удосконалювати вміння учнів перетворювати тексти публіцистичного стилю відповідно до комунікативного завдання, доповнювати роздум власними аргументами та висновками, розвивати текстотворчу компетентність старшокласників; виховувати увагу до мовних засобів, культуру спілкування, дискусії, повагу до мови як найважливішого засобу комунікації, формувати світоглядні переконання школярів;*

Очікувані результати: *знання про текстове спілкування, текст-роздум як вторинний текст, відповідні текстотворчі вміння;*

Ключові терміни: *текстове спілкування, текст-роздум як вторинний текст;*

Тип уроку: *урок розвитку зв'язного мовлення*

Хід уроку

1.Організаційний момент

2.Ознайомлення з темою, метою і завданнями уроку

3.Актуалізація опорних знань учнів

Завдання *„Мікрофон”*

На основі таблиці охарактеризуйте публіцистику як сферу комунікації:

Тексти-міркування у публіцистиці

<i>Параметри</i>	<i>Міркування публіцистичного стилю</i>
<i>Сфера комунікації</i>	<i>публіцистичні статті, виступи в газетах, журналах по радіо і телебаченню, на зборах.</i>

<i>Мета спілкування</i>	вплив на розум і почуття адресата через текстову інформацію, переконання в правильності думок автора.
<i>Адресат повідомлення</i>	широка читацька аудиторія із різними рівнями знань, загальної культури, різного віку.
<i>Загальні ознаки стилю текстів</i>	точність, логічність доказів, піднесеність, емоційність, пропагандистський характер.
<i>Особливості мовленнєвої будови</i>	суспільно-політична лексика, емоційно забарвлені слова і вирази, речення різної структури.

Завдання *Дидактична рольова гра „Юний редактор”*

Ви є редактором молодіжного журналу, наприклад „Старшокласник”, який користується попитом, публікації захоплюють і цікавлять читачів, тому ви збираєте прес-конференцію, щоб поділитися досвідом, розповісти про „секрети” успіху. Серед учнів класу обирається команда працівників журналу на чолі з його редактором, а також кореспонденти, журналісти – гості брифінгу, якими є всі інші школярі. Завдання журналістів – ставити запитання до працівників журналу, в яких з’ясувати умови і причини ефективності текстів публіцистичного стилю, особливості створення публіцистичних висловлювань з огляду на сферу комунікації, улюблені журналістами жанри тощо. Вчитель допомагає виявити всі аспекти текстового спілкування за допомогою власних запитань, оскільки він теж є журналістом.

Редактор журналу має відповідати на запитання, які не були висвітлені його „колегами”. Орієнтовні запитання для прес-конференції:

- 1. Кому адресований ваш журнал?*
- 2. Яким чином ви враховуєте вік, інтереси читачів?*
- 3. Які теми, на вашу думку, найбільше цікавлять молодь сьогодні? Чому? Як ви враховуєте сучасну соціальну ситуацію?*
- 4. Визначте мету вашого „Старшокласника”.*
- 5. Яке місце у вашій роботі посідає фактор оперативності обробки та подачі інформації? З чим це пов’язано?*
- 6. Які вимоги ви ставите перед авторами публікацій, чи повинні вони враховувати якісь умови при створенні текстів?*
- 7. Чого ви чекаєте від читачів журналу?*

8. Чи вважаєте за необхідне впливати не лише на емоції, але й сприяти розумовому та мовленнєвому розвитку читачів? Яким чином?
9. Чи звертається ваш журнал до мовознавчих проблем як основи духовності? З якою метою?
10. Яку роль має відігравати „Старшокласник” у житті школи, міста?
11. Чи часто ви пишете на дискусійні теми? З якою метою? Про що, на ваш погляд, свідчать листи-відповіді, листи-відгуки читачів?
12. До яких жанрів найчастіше звертаються ваші автори?

Завдання

Визначте тему, основну думку, стиль і тип висловлення. Знайдіть у тексті Гонського В „Мова як чинник формування людини і нації” тезу, аргументи, висновки.

Виконайте такі післятекстові завдання:

1. Дайте визначення поняттю „комунікативна функція мови”.
2. Охарактеризуйте висловлення з погляду комунікативних якостей мовлення. Чи відповідає їм текст?
3. Поясніть лексичні значення слів: „психокод”, „культурогенеративна”, „націєтвірна”.
4. Прокоментуйте слова Миколи Реріха: „Людина та людство існують у світі для того, щоб співпрацювати з еволюцією”.
5. Поміркуйте, з якою метою автор використовує такі слова: „преніях”, „удобнєє”, „общепонятну”?
6. Поясніть, як утворені лексеми „націєтвірна”, „рідномовному”, „культурогенеративна”, „в’єтнамізувати”, „солов’їність”.
7. У яких стилях мовлення традиційно вживаються такі слова і словосполучення: „зациклитися”, „методологічна доктрина”, „психоемоційний спектр”, „прорікати”. Поясніть з погляду стилістичної норми правомірність їх уживання в аналізованому тексті.
8. Чи є правильним використання словоформи „найуніверсальніше”, „системоутворюючим” (у контексті особливостей вживання ступенів

порівняння прикметників, порівняння ознак, що мають різну міру прояву; рідномовних тенденції у вживанні дієприкметників на –учи (-ючи) тощо).

9. Підготуйте стислий переказ тексту в одній із запропонованих форм:

1-ша група учнів - коротка ділова інформація про зміст тексту;

2-га - анотація з короткою оцінкою та рекомендацією;

3-я група - традиційний стислий переказ зі збереженням авторського задуму.

4. Підведення підсумків уроку

5. Домашнє завдання

Опрацюйте статтю Костенко Л. „Гуманітарна Аура Нації”. Намагайтеся усвідомити зміст висловлення і запам’ятати послідовність викладу матеріалу.

Проаналізуйте статтю за такими орієнтирами:

а) визначте тему, основну думку, мікротеми; поясніть, як вони пов’язані зі сферою комунікації, в якій функціонує висловлення; б) встановіть відповідність заголовку, вкажіть, як останній пов’язаний із темою, основною думкою, змістом повідомлення (Яка функція заголовка у текстах даного стилю?); в) визначте адресата мовлення, його вік, охарактеризуйте рівень знань та культури; г) виявіть особливості мовностилістичної будови тексту, її відповідність стилю і жанру мовлення (Як утілено авторську позицію?).

2. Докладно перекажіть текст статті.

3. Доповніть висловлення власними міркуваннями.

Додаток Б.5

Тема Відгук про твір мистецтва (письмово).

Мета Поглибити знання учнів про жанр відгуку, будову текстів-роздумів у жарі відгуку у сфері публіцистики, роль сфери спілкування у виборі мовних засобів; розвивати вміння будувати зв’язні висловлення типу роздуму публіцистичного стилю у жанрі відгуку відповідно до сфери спілкування, розвивати логічне мислення, самостійність суджень і оцінок старшокласників; виховувати в учнів інтерес до української мови та культури, толерантне ставлення до чужих думок, любов до мистецтва тощо;

Очікувані результати: знання про жанр відгуку, текстове спілкування, публіцистичну сферу спілкування, текст-роздум як продукт, засіб та об'єкт текстового спілкування, текстотворчі вміння, уміння формулювати і втілювати оцінні судження;

Ключові терміни: жанр відгуку, текстове спілкування, сфера спілкування, комунікативна ситуація, текст-продукт, текст-засіб, текст-об'єкт;

Тип уроку: урок розвитку зв'язного мовлення.

Хід уроку

12. Організаційний момент

13. Ознайомлення з темою, метою і завданнями уроку

14. Актуалізація опорних знань учнів

Завдання *„Поміркуйте”*

1. Що таке відгук? Встановіть походження і значення терміну, попрацювавши зі словником.
2. Змодельуйте мовленнєві ситуації, які вимагають володіння вміннями створювати відгуки.
3. Чи є тотожними поняття „рецензія” і „відгук”. В усному роздумі-порівнянні розкрийте сутність названих жанрів.
4. За допомогою моделі жанру відгуку охарактеризуйте подане висловлення:

Модель жанру відгуку

№	Положення паспорту жанру	Характеристика жанру
1	Первинність/вторинність жанру	Вторинний
2	Зв'язок з минулим та майбутнім	Відповідь на попереднє висловлення, дію
3	Сфера спілкування, ситуація спілкування	Наукова, професійна, ділова
4	Комунікативна мета (Тип жанру)	Інформаційна, дати оцінку предмету мовлення: мистецького явища, наукової роботи, вплинути на думки й почуття читача, порушити дискусійні питання тощо.
5	Автор тексту	Фахівець/нефахівець
6	Адресат тексту	Активний, колективний, освічений, фахівець/нефахівець
7	Структурні особливості	містять оціночну та інформаційну складові.
8	Форма відгуку	лист, стаття до періодики, запис вражень у щоденнику та ін.

Завдання *„Досліджуємо текст”*

Визначте стиль, тип і жанр тексту:

Ще Україна в слові не зачата... (Ліна Костенко)

Колись Ліну Костенко назвуть генієм. Сьогодні наші сучасники із традиційним запізненням починають вивчати феномен її творчості, і все-таки ще зарано остаточно висловлюватись: все іще в дорозі – до невідомого обрію свого людського й мистецького єства. Проте ... безсумнівно, що її поезія не вкладається у виміри сьогодення – на неї треба дивитись з тої високої точки естетичної думки, звідки поволі увиразнюється ще до кінця не розпізнаний ареал минулого української літератури та вгадується її затьмарене майбутнє.

Поезія Ліни Костенко – незміряний степ народної душі, серед якого прокладено одну, головну, магістраль. Туга за втратою „національної субстанції” – підмурок і болючий нерв усієї її творчості – здається, після Тараса Шевченка, і Українки, Євгена Маланюка та Василя Стуса ще і не струмувала з поетичних рядків така пристрасть і духовна напруга... Мандрівний дяк в її романі „Маруся Чурай”, такий собі доморослий філософ, споглядач й уболівальник за українськими бідуваннями, – одна з іпостасей самої авторки. Це про себе вона каже його устами: „Усе складаю в душу, як в шкатулку. Уже душа гіркіша полину”. У своїй творчості Ліна Костенко понад усе любить „історичну думку” (Лев Толстой); історіософські її витвори замішано на сьогоднішніх враженнях. Цілковите неприйняття української сучасності поглиблює трагізм історичних візій поетеси, її твори слушно було б назвати реквіємом по Україні, коли б не потужна еманация інтелектуальної й емотивної енергії, яку вони випромінюють і яка безпомильно засвідчує: „А ми ще є. І то найбільше диво, що цей народ іще раз воскрес” ...

Ліна Костенко розробляє найглибший, ідеєносний шар українського буття – порятунок мови та національної субстанції, без яких усіляка метушня навколо власного самоздійснення втрачає сенс. Сіє на своєму „шматочку поля” – занедбаному ґрунті автохтонної української екзистенції. Але так само перебуває й осторонь таких етнопсихологічно закорінених в українській естетичній свідомості художніх систем, як бароко й романтизм. У цілому їй

чужі суб'єктивна утаємниченість й психологічна аура „надзвичайності”, яка насичує романтичний простір, хоч ситуаційна „надзвичайність” навіть характерна для її творів, а в ліриці подеколи виникають романтичні інтонації. Особливо і виразно, навіть принципово, протистоїть творчість Ліни Костенко бароковому стилю – з його конституючим принципом розширення висловлення в межах одного твору шляхом повторюваного споглядання предмета з різних перспектив, що перебуває в очевидній суперечності до поступального руху думки в класичному вірші. Крім стильової концентрованості, знаходимо (у романі „Маруся Чурай”) навіть прямиий закид на адресу тих українських поетів барокової доби, які, „убогі словом, мислю порочні”, „зродивши рясно плевелами слів”... Поетеса вірить: „Лиш храм збудуй, а люди в нього прийдуть”! Адже колись – „люди виростуть...” (Шевченко)...

Тому „Не треба думати мізерно” – у цих Ліниних словах відлунює відома Довженкові теза – „думати тільки про велике”. Про велике – це й є про „чудо”, яке „мусить бути” попри всі раціоналістичні, „мізерні”, присуди. Немає часу ні на історичну Поразку, а ні права на постмодернівську Зневіру.

Ім'я Ліни Костенко, „цариці поетів в Україні” (Дж.Луцький, США), лауреатки Літературної премії ім. Франческо Петрарки, врученої як „Спеціальна премія світовій поетесі Ліні Костенко”, Почесного професора Національного університету „Києво-Могилянська академія”, уже сягнуло межі української літератури. Її творчість підносить українську ідею на рівень світової культурологічної думки тим, що розробляє надзавдання майбутнього тисячоліття: животрепетну проблематику остаточного, „недекоративного” виведення людської та національної особистості „із-під варті” наглядців духовного концтабору, звільнення від постколоніального синдрому національної летаргії й – нарешті! – створення нової енергетики – „гуманітарної аури своєї нації” (Ліна Костенко) (За А.Яковцем).

Післятекстові запитання і завдання:

1. Чим можна вважати запропонований текст - відгуком чи рецензією? Що є предметом розгляду? Свої твердження обґрунтуйте.

2. Поясніть значення і походження слів: „аура”, „конститууючий”, „етнопсихологічний”, „ідеєносний”, „візія”.
3. Які поради ви б дали щодо вживання слова „конститууючий”?
4. Доберіть синоніми до слова „самоздійснення”.
5. Спробуйте перетворити поданий текст на власний відгук про творчість Ліни Костенко, запропонуйте свої аргументи й оцінки.

Завдання

Висловіть власні враження про творчість широко відомого в Україні та за її межами художника-ілюстратора дитячих книжок та журналів Костя Лавра. Складіть відгук на одну з його робіт (ілюстрації до книг „Ніч перед Різдом”, „100 казок”, „Різдвяна рукавичка”, „Українська абетка”, „Козак Петро Мамарига”, „Пан Коцький”, „Котик та півник”, Євангелія для дітей, „Гайдамаки” Т.Шевченка). (Опорою служить відеоальбом робіт Костя Лавра)

Завдання

Напишіть відгук про роботи харківської художниці Євгенії Гапчінської. Як ви гадаєте, чому її твори найбільше цінуються серед сучасних українських художників? (На допомогу пропонуємо старшокласникам слайд-шоу робіт Є.Гапчинської)

Підведення підсумків уроку.

Домашнє завдання. Варіант 1. Ви стали учасником мистецької дискусії. Для цього складіть відгук на улюблений кінематографічний, театральний чи художній твір. Укажіть, контраргументом до якої думки буде ваш відгук? Варіант 2. Складіть відгук на твір з курсу української чи світової літератури (на вибір), висловіть своє ставлення до прочитаного у формі щоденникового запису.

Додаток Б.6

Ігри, проблемно-комунікативні ситуації, що застосовувалися на уроках

МОВИ

Завдання

„Проблемна група”

Побудуйте усні роздуми, у яких обґрунтовуються такі положення:

- 1) мова – знакова система;
- 2) мова– генетичний код нації;
- 3) мова – найважливіший засіб спілкування людей;
- 4) мова – засіб формування та існування думки;
- 5) мова – засіб соціалізації людини;
- 6) мова існує в мовленні.

Завдання „Протистояння думок”

Об'єднавшись у пари, учні виконують комунікативні ролі дискусантів: завдання одного - розпитувати про тему та її проблеми, виявляти сумнів; для іншого - відповідати на запитання, розтлумачувати поняття, обґрунтовувати думки, аргументувати, щоб переконати співрозмовника. Підготуйтеся до дискусії за ключовими тезами:

1. Уся молодь мусить добре усвідомити собі, що її найперший обов'язок перед народом — навчитися літературної мови (І. Огієнко).
2. Слово стоїть на початку культури і завершує її, виражає її (Д. Лихачов).
3. Наука чужою мовою не пускає в людині глибокого коріння (І. Огієнко).
4. Усі інші народи, які дійшли добробуту, освіти, доброго ладу, дійшли тільки завдяки тому, що мали просвіту на своїй рідній мові (М. Грушевський).
5. Навчаючи інших, також навчаєшся (М. Гоголь).

Завдання „Дискусія”

Ви берете участь у засіданні дискусійного клубу. Після обговорення ряду актуальних проблем вам необхідно написати роздум до міського молодіжного журналу. Засідання клубу проводиться під гаслом „Роздуми про вічне”. Ось запропоновані для обговорення теми:

1. Говорю українською: „біла ворона” чи яскрава особистість?

З'ясуйте, які проблеми можна охопити такою темою. Які з них ви вважаєте актуальними для ваших однолітків? Визначте, в якому напрямку ви будете вести міркування, який погляд обґрунтуватимете.

2. Жити - згорати чи тліти?

З'ясуйте: Як ви розумієте дану проблему? Які міркування можуть виникнути з цього приводу? Поміркуйте над такими словами філософів, використайте їх у своїх творах, якщо ці думки вам близькі, а якщо ні – спробуйте заперечити: 1. Якщо ти втратиш цілий світ - не сумуй – це нічого. Якщо ти знайдеш цілий світ – не радій – це нічого. Повз тебе пройдуть скорботи й радості. Пройди, минаючи світ – це нічого (Анварі Сохейлі). 2. Пам'ятай, що дні неповторні і що кожен день – це нове життя (Сенека). 3. Хто довго живе – той бачить багато зла (Іспанська приказка). 4. Я живу щомиті – значить я живу у вічності (Е. Баркер). 5. Вічне кохання – міф чи реальність? 6. Горе з розуму – трагедія сьогодення ЧИ Розум – перша умова для щастя (Софокл).

Додаток Б.7

Зразки моделей жанрів мовлення

Модель жанру наукової статті

№	Положення паспорту жанру	Характеристика жанру
1	Первинність/вторинність жанру	Первинний
2	Зв'язок з минулим та майбутнім	Відповідь на попереднє висловлювання, дію. Відповідь передбачається.
3	Сфера спілкування, ситуація спілкування	Наукова, професійна,
4	Комунікативна мета	Інформаційна
5	Види наукових статей: - за змістом: - за стилем: - за читацьким призначенням: - за кількістю авторів:	Інформаційні, оглядові, аналітичні, дискусійні; власне наукова, науково-популярна, науково-навчальна, науково-методична, науково-публіцистична; для вузького кола науковців; спеціалістів певної галузі (фаху) або кількох галузей (фахів), (широкого загалу науковців тощо); один автор, два автори, авторський колектив;
6	Автор тексту	Фахівець/нефахівець
7	Адресат тексту	Активний, колективний, освічений, фахівець/нефахівець
	Структурні особливості	Назва (заголовок), вступ, основна частина, висновок, бібліографічний опис.

Модель жанру відгуку

№	Положення паспорту жанру	Характеристика жанру
1	Первинність/вторинність жанру	Вторинний
2	Зв'язок з минулим та майбутнім	Відповідь на попереднє висловлення, дію
3	Сфера спілкування, ситуація спілкування	Наукова, професійна, ділова
4	Комунікативна мета (Тип жанру)	Інформаційна, дати оцінку предмету мовлення: мистецького явища, наукової роботи, вплинути на думки й почуття читача, порушити дискусійні питання тощо.
5	Автор тексту	Фахівець/нефахівець
6	Адресат тексту	Активний, колективний, освічений, фахівець/нефахівець
7	Структурні особливості	містять оціночну та інформаційну складові.
8	Форма відгуку	лист, стаття до періодики, запис вражень у щоденнику та ін.

Модель жанру листа

<i>№</i>	<i>Положення паспорту жанру</i>	<i>Характеристика жанру</i>
1	Первинність/вторинність жанру	Первинний/вторинний
2	Зв'язок з минулим та майбутнім	Відповідь на попереднє висловлювання, дію. Передбачає/не передбачає відповіді.
3	Сфера спілкування, ситуація спілкування	Приватна, професійна, наукова, публічна, ділова
4	Комунікативна мета	Інформаційна, дати оцінку предмету мовлення: мистецького явища, наукової роботи, вплинути на думки й почуття читача, порушити дискусійні питання тощо. Відкритий лист привертає увагу до проблеми.
	Види листів	-сповіді, інформації, -новели, -поради, -памфлети, -портрети, -рецензії, -сповіді, -звіти, побутові листи, -роздуми
5	Автор тексту	Фахівець/нефахівець
6	Адресат тексту	Активний, колективний, освічений, фахівець/нефахівець
7	Структурні особливості	Початок (звернення до людини, якій адресується лист). Основна частина (розповідь про своє життя, здоров'я, родинні новини, про речі, що становлять спільний інтерес, роздуми з певного приводу тощо). Кінцівка (стандартні формули ввічливості, побажання здоров'я, щастя; вітання родичам і знайомим).
8	Мовні особливості	адресація, межі мовного етикету, стандартність висловів у ділових листах; різноманітність конкретним змістом лексика, вільний виклад змісту у приватних листах; емоційно-експресивні засоби, варіантність норм і особливості порушення їх в інтимному листуванні; поєднання компонентів художнього, публіцистичного й розмовного стилів та вироблення індивідуального авторського образу.

Додаток Б.8

Орієнтовні завдання при вивченні граматичних тем:

1. Поміркуйте, яка частина мови з'явилася першою. Свої думки обґрунтуйте
2. Знайдіть у запропонованому тексті частину, в якій автор встановлює контакт із адресатом. Які засоби для цього використовуються? Зробіть висновки щодо особливостей навчально-наукового підстилю.
3. Знайдіть речення з однорідними членами і поясніть розділові знаки у них.
4. Простежте, як ці риси психічного складу українців відображено у мові, за допомогою яких частин мови. Свої думки обґрунтуйте.
5. Яка із частин мови є найчисельнішою. Поміркуйте, чим це пояснити?
6. Як ви думаєте, слова якої частини мови переважають у активних, діяльних людей? У еґоїстів? У математиків? У художників? Чим це пояснюється?
7. Поясніть, яку роль відіграє порядок слів у писемній науковій мові та як ви розумієте принцип „лінійної” презентації інформації в науковій прозі. Проілюструйте свою відповідь переконливими прикладами.

8. Здійсніть лексичний аналіз науково-навчального тексту за обраним фахом (обсяг до трьох сторінок), класифікувавши лексику за наведеними групами: а) загальнонаукова; б) власне термінологічна; в) слова–організатори думки; г) слова–конкретизатори думки; д) слова-домінанти (ключові слова). Визначте функції кожної лексичної групи.

9. Проаналізуйте науково-навчальний текст за ступенем уживаності іменників та дієслів. Сформулюйте аргументований висновок.

10. З'ясуйте, який відмінок іменника та чому переважає в науковому тексті. Проілюструйте переконливими прикладами свою відповідь.

11. Дослідіть семантику слова „відтак”. Чи є воно синонімом до слова „отже”? Поміркуйте, чи є синонімами слова „виняток” і „виключення”. Як правильно вживати ці слова у науковому міркуванні тощо.

Наприклад. Дослідіть, процес символізації явищ природи у світогляді українців і поясніть явище багатозначності символів :

– *Образ вітру* може означати – 1) сум, журбу, плач; 2) волелюбство, прагнення до свободи, праведний гнів; 3) стрімкість, швидкість, неспокій. *Образ бурі* – 1) сильне почуття, бурхлива реакція; 2) боротьба, неспокій, тривога; 3) сили зла. *Веселка* – 1) „краса”, „щастя”, „радість життя”; 2) „примирення”, „упокорення”; 3) „Боже благословення”, „Божа істина”, „досконалість”. *Туман* – 1) „безнадія”, „небезпека”, „загроза”; 2) „невеселі думки”, „сум”; 3) „невиразність”, „нечіткість”, „забуття” тощо.

Додаток В

Зразок тестових завдань

<i>Тема, що називає предмет міркування, не формулюючи його тези і не підказуючи шляхів її тлумачення</i>	Тема-судження	*Тема-поняття	Тема-запитання	Тема-визначення
<i>Тема, що втілюється у вигляді готової тези, - це</i>	*Тема-судження	Тема-поняття	Тема-запитання	Тема-визначення
<i>Тема, що вказує спосіб розкриття тези як відповідь на поставлене запитання -</i>	Тема-судження	Тема-поняття	*Тема-запитання	Тема-визначення

Зразок контрольного завдання на основі готового тексту-роздуму

Завдання Експертиза тексту: „Мовні питання в щоденникових записах Олеся Гончара”

Тестові завдання до тексту:

1. До якого стилю належить даний текст:

а) публіцистичного; б) художнього; в) розмовного; г) наукового?

2. Який тип тексту перед вами:

а) розповідь; б) опис; в) роздум; г) оцінювальний.

3. Що виражає заголовок:

а) тему; б) мікротему; в) основну думку; г) тип мовлення

4. У якій сфері спілкування може функціонувати даний текст:

а) наука ; б) художня література ; в) публіцистика;

г) ділова сфера.

5. Яка тема висловлювання:

а) щоденники; б) щоденники О. Гончара; в) громадянська позиція О. Гончара;

г) творчість О. Гончара .

6. У чому полягає мета повідомлення:

а) розкрити особливості творчості О. Гончара; б) висвітлити громадянську позицію О. Гончара; в) дослідити мовне питання у щоденниках О. Гончара;

г) описати творчість О. Гончара.

7. Скільки мікротем можна виділити:

а) 1 ; б) 2 ; в) 3 ; г) більше ?

8. Який вислів може бути заголовком:

а) Щоденники О. Гончара; б) Мовні питання в щоденникових записах Олеся Гончара; в) Творчість О. Гончара ; г) громадянська позиція О. Гончара?

9. У реченні „Така ж нестерпна мука бачити, як щодень принижується й гине мова твого народу”; „Так тяжко на душі! Нема дня, щоб не відчував у собі цей тягар... Усе довкола цього: якою буде доля нашої мови — доля народу? Невже падає остання надія?” в ролі аргументів виступають :

а) звертання; б) цитати; в) риторичні запитання; г) вставні слова?

10. Який вид роздуму являє собою текст:

а) визначення; б) пояснення; в) вільний роздум; г) доведення?

11. Під словом „авангард” О. Гончар має на увазі :

а) війська, що йдуть попереду; б) найпередовішу частину суспільства;
в) кращих письменників своєї епохи; г) удаваних передових митців.

12. За допомогою тексту та власних аргументів поясніть слова О. Гончара „Мова — категорія духовна”.

Модель комунікативної ситуації:

Обставини спілкування: дискусія у літературній шкільній газеті.

Прагматична мета: переконати опонента у правильності власних міркувань.

Комунікативна мета: пояснити, що таке мова як духовна категорія.

Тип роздуму – пояснення.

Жанр: відкритий лист.

Адресат: учні школи.

Рефлексивна карта

(Тема: _____)

№	Знання уміння	Оцінка учня			Оцінка вчителя		
		!	*	?	+	*	?
		Знаю/вмію дуже добре	Інколи помиляюся	Поки що самостійно не виконую	Знає, уміє використовува ти	Знає, але інколи помиляється	Відчуває труднощі

Додаток Д

Орієнтовна джерельна база для вибору текстів-роздумів

- Єрмоленко С.Я. Нариси з української словесності (стилістика та культура мови)/ С.Я. Єрмоленко. – К. : Довіра, 1999. — 431с.
- Іванишин В., Радевич-Винницький Я. Мова і нація/ В. Іванишин., Я Радевич-Винницький. – Дрогобич: Вид. центр „Відродження”, 1994.– 218с.

3. Караман С.О., Мацько Л.І., Караман О.В. Українська мова: Як писати переказ: [Навч.-метод. посібник.]/ С.О. Караман., Л.І. Мацько, О.В. Караман.— К.:Магістр-S, 1998. — 224с.
4. Кононенко В.І. Рідне слово: [підруч. для шкіл із поглибленим вивченням української мови, ліцеїв, гімназій, колегіумів.]/В.І.Кононенко. – К.: Богдана, 2001. – 303с.
5. Костенко Ліна Статті. Гуманітарна Аура Нації.Україна як жертва і чинник глобалізації катастроф http://kostenko.electron.com.ua/menu3_6.html
6. Костюк Григорій. Записники Володимира Винниченка/Г.О. Костюк// Винниченко Володимир. Щоденник. – Т. 1. – Едмонтон –Нью-Йорк, 1980. – С.11 – 28.
7. Мацько Л.І. Українська мова: формування національної свідомості/ Л.І. Мацько// Педагогіка і психологія. – 1996. – №1. – С.67-69.
8. Мацько Л. І., Кравець Л.В. Культура української фахової мови/ Л.І. Мацько, Л.В. Кравець.– К. : Академія, 2007. – 360с.
9. Потапенко О.І. Цікаве мовознавство/ О.І. Потапенко.– Біла Церква, 1996.– 204с.
10. Українська мова: Збірник текстів для переказів із творчими завданнями/ Л.В.Скуратівський, Г.Т.Шелехова, М.Г.Парфьонов, Л.І.Піскорська.– [2-ге вид. переробл. і доповн.] – К.: Форум, 2003.– 224с.
11. Лихачов Д. Листи/ <http://ethics.narod.ru/edu/likhachev14.htm>
12. Сверстюк Є.Блудні сини України/ Євген Сверстюк. – К.,1993. – 256с.
13. Слово про Олеся Гончара: Нариси, статті, листи, есе, дослідження/ Упоряд. В. К. Коваль. — К.: Рад. письменник, 1988. — 647 с.
14. Студентські наукові роботи <http://kafedra.blog.net.ua/naukovi-statti-studentiv/>
15. Стус Василь Листи до сина/ Василь Стус – Івано-Франківськ, „Лілея-НВ”, 2001. – 192 с.
16. Українська книга: електронна бібліотека <http://ukrknyga.at.ua/>

Додаток Е

ПРОГРАМА ФОРМУВАННЯ ТЕКСТОТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Етап навчання	Мета навчання	Основні поняття	Типові методи, прийоми навчання	Текстотворчі вміння	Тип текстів-роздумів
<i>Мотиваційно-орієнтувальний</i> (І сем. 10 кл.):	формування в учнів текстотворчої мотивації в контексті майбутньої навчальної та професійної діяльності, поняття про текстове спілкування у різних сферах, комунікативні ролі, стратегії діяльності автора й адресата міркування (формування мотиваційно-ціннісного компонента текстотворчої компетентності)	<ul style="list-style-type: none"> – Сфера спілкування діяльність. – Складові мовленнєвої ситуації (адресат, комунікативна мета, умови спілкування, прагматична мета, технічні настанови міркування). – Комунікативні вимоги до роздумів (ефективності, інформативності, логічності, аргументованості та ін.). – Закони текстотворчої діяльності. – Комуніканти, ролі та комунікативні наміри. -Комунікативні помилки. -Текстове спілкування (текст як продукт, засіб, об'єкт спілкування) та ін. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Мотиваційно-пізнавальний комплекс: професійно-орієнтовані ситуації, рольові ігри, застосування моделі акту спілкування та ін.; 2) моделювання умов професійного спілкування у процесі ігор „Мікрофон”, „Прес-конференція”, гра „У лінгвістичній лабораторії”, „Наукова дискусія”, „Юний стиліст”, „У редактора”, „Коректор”, „Із читачького щоденника” тощо; 3) методи і прийоми: „Дослідження тексту”, „Реконструкція”, „Експертна оцінка”, „Ваша думка”; текстово-комунікативні завдання: структурний, стилістичний аналіз текстів-роздумів з огляду на етапи текстотворення; 4) завдання на встановлення комунікативних статусів автора, адресата тексту-роздуму, етапів інтерпретації, інформаційного перетворення готових роздумів; 5) робота над готовими текстами виступів, статей видатних громадських діячів, учених, письменників з мовознавчих питань (за алгоритмом інтерпретації). 6) лінгвістичне, стилістичне дослідження готових текстів-виступів, моделювання структури міркувань за допомогою сервісів Web 2.0.; 7) аналіз та редагування текстів-роздумів різних стилів, Wiki-статей (застосування таблиці класифікації комунікативних помилок); 8) створення тематичних словників, гіперпосилань на філологічні (довідкові) сайти; 9) створення учнями наукових проєктів („Професійне мовлення”, „Текст як засіб самореалізації” тощо); 	Уміння: орієнтуватися у ситуації спілкування, встановлювати умови ситуації спілкування, налагоджувати взаємодію з адресатом; аналізувати представлену у чужому тексті комунікативну ситуацію (вторинне текстотворення); встановлювати екстралінгвістичні фактори; визначати тему тексту (характер, межі теми, загальне спрямування міркування); осмислювати змістову інформацію, особливості аргументації та авторської позиції (вторинне текстотворення); виявляти мету висловлення та конкретні завдання міркувань; визначати концепцію повідомлення (переосмислювати чужий досвід, виробляти власну позицію); будувати мінівисловлення	<ul style="list-style-type: none"> – Готові тексти-роздуми, вторинні тексти, – Мінівисловлення

<p><i>Процесуально-діяльнісний етап</i> (II сем. 10 кл. – I сем. 11 кл.):</p>	<p>активне набуття школярами досвіду текстотворення під час роботи над вторинними текстами та в процесі створення власних зв'язних висловлень (когнітивно-діяльнісний компонент)</p>	<p>- Текст. Інтертекст. Гіпертекст. Дискурс - Особливості структури текстів-роздумів (визначення, пояснення, доведення, порівняння, вільний роздум); - Види аргументів; типи аргументації, - Спір, дискусія, полеміка, логічні вимоги до неї, <i>Стилі:</i> науковий, публіцистичний, художній та ін. <i>Жанри:</i> виступ на зборах, конференції, замітка, стаття, повідомлення, доповідь, нарис, Есе, лист-роздум, щоденник; –<i>Вторинні жанри:</i> тези, тематичні виписки, анотація, реферат, відгук, рецензія - Логічні та мовностилістичні помилки; - Мовностилістичні особливості роздумів;</p>	<p>1. Аналіз текстів за моделлю текстового спілкування, встановлення ролі позамовних факторів у різних сферах комунікації. 2. Моделювання ситуації спілкування, структурний, лінгвістичний, стилістичний аналіз тексту. Завдання на моделювання умов текстового спілкування у науковій сфері, встановлення комунікативних статусів автора, адресата текстів-роздумів різних наукових підстилів; застосування структурно-логічних схем роздумів різних жанрів. 3. Робота з Інтернет-форумами, учнівськими сайтами, блогами. Лінгвістичне дослідження тексту-роздуму (за допомогою сервісів Web 2.0). 4. Робота з філологічною енциклопедичною, довідковою літературою, електронними ресурсами. 5. Мотивувальні завдання типу „Поясніть”, „Порівняйте”, „Дослідити текст”, „Лінгвістична проблема” у контексті професійно-орієнтованих ситуацій та ін. 6. Методи і прийоми: лінгвістичний, стилістичний експерименти, „Дослідити текст”, „Лінгвістична проблема”, структурний, стилістичний, лексичний аналіз текстів-роздумів з огляду на етапи текстотворення, сферу професійного спілкування. 7. Створення міркувань-визначень (атрибутивні, субстанційні, генетичні). 8. Створення повідомлення до віртуального наукового шкільного журналу за результатами дискусії на лінгвістичні теми. 9. Створення переказів текстів-роздумів. 10. Створення міркувань у жанрі доповіді, повідомлення, статті, рецензії, відгуку, листа-роздуму та ін. на основі моделей жанрів. 11. Створення і презентація учнями наукового проекту – короткого електронного словника лінгвістичних термінів (50 назв). 12. Застосування ігор „Твоя думка”, „Реконструкція”, ігор „Відкритий лист”, „У літературного критика”, „Ваша думка”, „Прес-конференція”, „Презентація професії”, „Модератор”, „Листування”, „Дискусія”, „Форум” та ін. 13. Створення роздумів з альтернативною аргументацією.</p>	<p><i>Уміння:</i> враховувати екстралінгвістичні фактори; обирати тему тексту (визначати характер, межі теми, загальне спрямування міркування); формулювати мету висловлення та конкретні завдання міркувань; добирати матеріал; моделювати адресат тексту; прогнозувати реакцію адресата; обирати відповідний вид, стиль, жанр роздуму; формулювати тезу; використовувати різні види доказів та типи аргументації; прогнозувати загальну схему міркування, дотримуватися образу майбутнього тексту, ділити текст на абзаци, мікротеми; будувати тексти-роздумів різних семантико-структурних видів; втілювати міркування комунікативно доцільними мовними засобами у відповідній стилі жанровій формі).</p>	<p>– вторинні тексти, власні роздуми учнів висловлення, інтертексти, гіпертексти типу роздуму</p>
---	--	---	--	--	---

			14. Застосування схеми аргументації, пам'ятки про класифікацію логічних помилок, комунікативних бар'єрів, таблиці про форми діалогу, підготовку до участі у дискусії, полеміці та ін.).		
<i>Рефлексивно–коригувальний</i> (II сем. 11 кл.):	формування рефлексивно-оцінного компонента текстотворчої компетентності старшокласників; самостійна організація текстотворчої діяльності	Комунікативні, логічні, мовностилістичні помилки; -	<ol style="list-style-type: none"> 1. Характеристика текстів-роздумів за допомогою моделі акту текстового спілкування. Логіко-структурних алгоритмів будови текстів різних жанрів („Дослідіть текст”, „У літературного критика”). 2. Редагування текстів-роздумів, Вікі-статей. Робота з таблицею, в якій класифіковано помилки тощо. Редагування текстів-роздумів за допомогою текстового-редактора. 3. Завдання на усунування логічних помилок, невідповідності між планом і текстом-роздумом 4. Текстово-комунікативні вправи: стилістичний, структурний, лінгвістичний аналіз текстів-роздумів різних стилів і жанрів мовлення. Стилїстичний, лінгвістичний аналіз міркувань публіцистичного стилю різних жанрів (нарис, замітка, репортаж, інтерв'ю, стаття, рецензія, презентація). 5. Рефлексивно-оцінні вправи на оцінку, редагування текстів-роздумів. Застосування ігор „Юний стилїст”, „У редактора”, „Коректор”, „Юний філолог”, „Експертна оцінка”, „У літературного критика”, „Юний редактор”, Прийоми „Аркуш зі щоденника”, „Загублений лист”. 6. Робота з учнівськими блогами як формою Інтернет-щоденника тощо. Побудова гіпертексту-роздуму у режимі Інтернет-форуму у моїй майбутній професії”). 7. Створення міркувань у жанрах статті, есе. Листа у заданій комунікативній ситуації. 	<i>Уміння:</i> критично оцінювати власний текст-міркування,, удосконалювати висловлення, виправляти недоліки у його змісті, логічній та мовностилїстичній будові, уникати допущених раніше помилок, планувати роботу з удосконалення власної текстотворчої діяльності.	власні роздуми учнів висловлення,

